

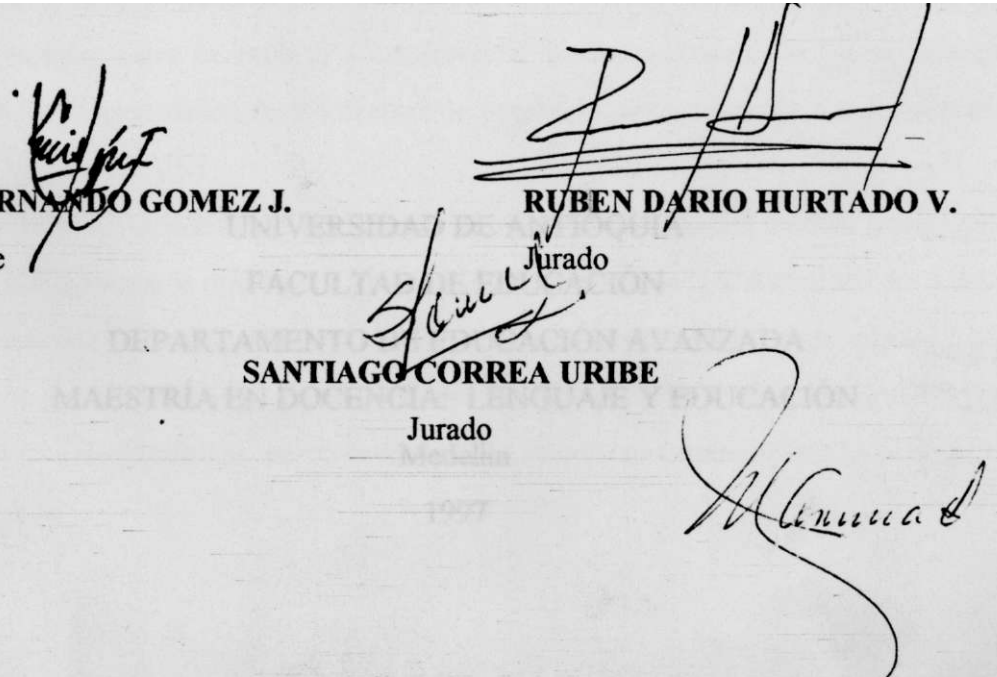
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS

Entre presidente y jurados de la tesis **COMPETENCIA COGNITIVA Y COMPRENSIÓN DE LECTURA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA FORMATIVA EN EDUCACION A DISTANCIA**, presentada por las |estudiantes **Gloria Inés Yepes Correa e Hilda Mar Rodríguez Gómez**, como requisito para optar al título de **Magister en Educación: Docencia**, nos permitimos conceptuar que esta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se **¿prueba**.

Medellín, 5 de mayo de 1997



LUIS FERNANDO GOMEZ J.
Presidente

RUBEN DARIO HURTADO V.
Jurado

SANTIAGO CORREA URIBE
Jurado

Mariana D.

COMPETENCIA COGNITIVA Y COMPRENSIÓN DE LECTURA: UNA PROPUESTA
PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA FORMATIVA EN
EDUCACIÓN A DISTANCIA

Gloria Inés Yepes Correa
Hilda Mar Rodríguez Gómez

Trabajo de Investigación como Requisito Parcial para Optar el Título de Magister en
Educación: Docencia, Énfasis: Lenguaje y Educación

Director
Luis Fernando Gómez Jiménez, Ph. D.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA: LENGUAJE Y EDUCACIÓN

Medellín

1997

SÍNTESIS

Este trabajo investiga la relación entre lenguaje y pensamiento, a través del develamiento de la influencia de la competencia cognitiva en los procesos de comprensión de lectura, como aspectos esenciales de la actitud y capacidad académica de los estudiantes de educación a distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Esta temática se plantea como actual y necesaria en los programas de formación de maestros, en tanto la lectura y el procesamiento de la información deben considerarse como factores esenciales en la vida académica, intelectual y personal de quienes tienen a su cargo la responsabilidad moral y cognitiva de formar las nuevas generaciones.

Se diseñaron y aplicaron dos pruebas de comprensión de lectura, que intentan explicitar la participación de la competencia cognitiva, en lo referente a las habilidades y estrategias cognitivas y a los modelos de procesamiento de la información de textos expositivos. Se trata de evaluar la ejecución e implementación de formas de comprensión, por oposición a la capacidad metacognitiva de explicar y explicarse el funcionamiento de la forma de pensar y del modelo de procesamiento de la información empleado por los estudiantes de la muestra.

La relación lenguaje-pensamiento investigada se ubica en el plano del modelo pedagógico de educación a distancia que opera en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, a fin de determinar el valor que se le concede a una estrategia cognitiva que capacita para la construcción del conocimiento, como es la comprensión de lectura, en tanto principio rector de los procesos de formación, en contraposición a propuestas que privilegian la adquisición de información.

Se determinó que la comprobación de las relaciones de interdependencia de estas dos dimensiones humanas en el ámbito de la formación en educación a distancia, otorga la posibilidad de construir un modelo pedagógico que considere los planos formativo, metódico, curricular, científico, lingüístico y social como pertinentes para la formación de maestros capaces de autodirigir su aprendizaje.

Los hallazgos con relación a la caracterización de los estudiantes de educación a distancia, mostraron sujetos con poco dominio en el lenguaje escrito con relación al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas; se evidenciaron además, fallas en el procesamiento de la información a nivel semántico y sintáctico. Respecto a la competencia cognitiva, manifestaron deficiencias en el uso de habilidades cognitivas (análisis y síntesis) aplicadas a los procesos de comprensión de lectura. En suma, los estudiantes no accedieron a la reconstrucción del sentido de los textos expositivos.

Por lo anterior, se planteó una propuesta dirigida a la autonomía formativa que contempla lineamientos generales referidos a: 1) lo pedagógico, en donde se incluyen aspectos relacionados con la forma en que aprenden los adultos y el conocimiento de los estudiantes de la modalidad, 2) lo didáctico, que hace alusión al desarrollo de diseños instruccionales y a la realización de la enseñanza; 3) lo técnico, relacionado con el uso de nuevas tecnologías y la aplicación de modelos de información y comunicación.

RECONOCIMIENTOS

En este libro hay muchos sueños. Aclaro que fueron dones de la noche o , más precisamente del alba, no ficciones deliberadas. Apenas si me he atrevido a agregar uno que otro rasgo circunstancial, de lo que exige nuestro tiempo, a partir de Defoe. (Borges, 1994)

Agradecemos al profesor **LUIS FERNANDO GÓMEZ JIMÉNEZ**, nuestro asesor, la dedicación, la capacidad de escucha y la paciencia en la conducción de nuestra escritura a través de sus recomendaciones.

Al asesor metodológico, el profesor **RODRIGO JARAMILLO ROLDÁN**, nuestro reconocimiento por sus acertadas orientaciones con las cuales contribuyó al resultado final de la investigación.

Para la Facultad de Educación, representada por el Decano Doctor **RAFAEL FLÓREZ OCHOA**, agradecemos el apoyo institucional ofrecido durante el desarrollo de la investigación.

Tenemos una deuda de gratitud con todos los funcionarios del **CIED**, y con los docentes-tutores de los programas de educación a distancia, por su colaboración en el proceso de recolección de información.

A los **ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA** nuestro más sincero reconocimiento por su colaboración en el proceso de aplicación de instrumentos.

CONTENIDO

	Pag.
SINTESES	
RECONOCIMIENTOS	ii
ÍNDICE DE CUADROS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
INTRODUCCIÓN	ix
I. PROBLEMA	1
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	1
2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	6
3. JUSTIFICACIÓN	7
4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	10
4.1 OBJETIVO GENERAL	10
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	11
II. MARCO TEÓRICO	12
1. DEL CAMINO DEL PENSAR	13
1.1 DESARROLLO COGNITIVO	16
1.1.1 La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget	19
1.1.2 La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Lev Vygotsky	26
1.1.3 La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jerome Bruner	36
1.2 COMPETENCIA COGNITIVA	42
1.3 EL LENGUAJE	52
1.4 RELACIONES ENTRE LENGUAJE Y PENSAMIENTO	61
2. DEL CAMINO DEL LENGUAJE ESCRITO	65
2.1 DOS LENGUAJES DIFERENTES: EL ORAL Y EL ESCRITO	67
2.2 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO	70
2.2.1 Modelo de Destrezas	72
2.2.2 Modelos de Procesamiento Psicolingüístico	79
2.2.2.1 Modelos de Procesamiento Interactivo	85
2.2.2.2. Modelo de Procesamiento Transaccional	100
2.2.3 Modelos del Discurso y Modelos de la Comprensión de Lectura	104
2.2.3.1 Modelos del Discurso	104
2.2.3.2 Modelos de la Comprensión Lectora	104
2.2.3.3 Implicaciones Didácticas de los Modelos del Discurso y de los Modelos de la Comprensión Lectora	115

2.2.4 Modelo del Funcionalismo Social	139
2.3 EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA	143
2.3.1 Aspectos Generales de la Comprensión de Lectura	143
2.3.2 Factores que Inciden en la Comprensión de la Lectura	143
2.3.3 Limitaciones en la Evaluación de la Comprensión de Lectura	145
2.3.4 Tipos de Medición	146
2.4 TÉCNICA DE COMPLETACIÓN "CLOZE" COMO PROCEDIMIENTO PARA EVALUAR LA COMPRESIÓN DE LECTURA	149
2.4.1 Fundamentación Teórica	150
2.4.2 Características Sicométricas del "cloze"	153
2.4.2.1 Confiabilidad	153
2.4.2.2 Validez de Constructo	155
2.4.3 Elaboración de la Prueba	156
2.4.3.1 Selección del Material	156
2.4.3.2 Requisitos para la Elaboración de la Prueba	157
2.4.4 Administración de la Prueba	158
2.4.5 Corrección y Asignación de Puntajes	158
2.4.6 Interpretación de los Resultados	159
2.4.7 Ventajas y Desventajas del "cloze"	162
3. DEL CAMINO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y DE LA FORMACIÓN	164
3.1 TEORÍA FORMAL DE LA FORMACIÓN	178
3.2 TEORÍA DE LA FORMACIÓN CATEGORIAL	179
3.3 TEORÍA TRASCENDENTE DE LA FORMACIÓN	180
3.4 TEORÍA DE LA FORMACIÓN TÉCNICA	182
3.5 TEORÍA MATERIAL DE LA FORMACIÓN	182
GLOSARIO	187
III. DISEÑO METODOLÓGICO	200
1. ENFOQUE METODOLÓGICO	200
2. TIPO DE INVESTIGACIÓN	203
3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	204
4. INSTRUMENTOS	205
4.1 Prueba de Elaboración de un Esquema	205
4.1.1 Selección del Material	205
4.1.2 Especificaciones Técnicas del Material	206
4.1.3 Procedimiento de Aplicación de la Prueba	210
4.2 Prueba "Cloze" para Evaluar la Comprensión de la Lectura y Comprensibilidad del Texto	210
4.2.1 Selección del Material de Lectura	211
4.2.2 Especificaciones Técnicas del Material	213
4.2.3 Procedimiento en la Aplicación de la Prueba	215
4.3 Entrevista a los Docentes de los Programas de la Modalidad a Distancia	216
5. POBLACIÓN	218
6. MUESTRA	118

IV. RESULTADOS	220
1. ELABORACIÓN DEL ESQUEMA	220
1.1 PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: DESCRIPCIÓN DE LAS PRODUCCIONES DE LOS ESTUDIANTES	220
1.1.1 Esquemas	221
1.1.2 Resúmenes	223
1.1.3 Otras producciones	225
1.2 SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: FACTORES QUE EXPLICAN LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES	228
2. PRUEBA DE COMPRESIÓN DE LECTURA	232
2.1 PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: DESCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS EN LA PRUEBA CLOZE	232
2.1.1 Resultados con Relación al Puntaje Total	233
2.1.2 Resultados con Relación al Tipo de Palabras-Respuestas	239
2.2 SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: FACTORES QUE EXPLICAN LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES	241
3. ENTREVISTA APLICADA A LOS TUTORES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	249
3.1 Formación de los Estudiantes como Lectores	249
3.2 Procesamiento de la Información	252
3.3 Interacción con los Textos	253
3.4 Acciones para Mejorar la Comprensión de Lectura de los Estudiantes	255
V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	260
VI. PROPUESTA PEDAGÓGICA	269
CONCLUSIONES	286
RECOMENDACIONES	289
BIBLIOGRAFÍA	291
ANEXOS	

INDICE DE CUADROS

CUADRO 1: Distribución de la población según centro zonal y programa académico	200
CUADRO 2: Distribución de las muestras del esquema centro zonal y programa y académico	221
CUADRO 3: Distribución de respuestas de los estudiantes según centro zonal y programa	232
CUADRO 4: Distribución de respuestas de los estudiantes según programa académico, porcentajes cuartiles	233
CUADRO 5: Promedio de respuestas lexicales y gramaticales según centro zonal y programa académico	239

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Distribución de respuestas en la elaboración del esquema	221
FIGURA 2: Niveles de comprensión de lectura según centro zonal. Caucasia: Matemáticas y Física	234
FIGURA 3: Niveles de comprensión de lectura según centro zonal. Medellín: Matemáticas y Física	235
FIGURA 4: Niveles de comprensión de lectura distintos centros zonales: Español y Literatura	235
FIGURA 5: Niveles de comprensión de lectura diferentes centros zonales: Geografía e Historia	236
FIGURA 6: Niveles de comprensión de lectura según centro zonal. Arboletes: Educación Primaria	237
FIGURA 7: Niveles de comprensión de lectura según centro zonal. Medellín: Educación Primaria	238

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se inscribe dentro de la Maestría en Docencia "Lenguaje y Educación", ofrecida por el Departamento de Educación Avanzada a través de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Los componentes básicos se enmarcan dentro de la cohorte en Educación, Lenguaje y Sociedad.

En esta investigación, se plantea la relación lenguaje y pensamiento a través del develamiento de la influencia que ejerce la competencia cognitiva en los procesos de comprensión de lectura, como aspectos esenciales de la actitud y capacidad académica de los estudiantes de educación a distancia de la Facultad de Educación.

Este trabajo está estructurado en siete partes. Para comenzar, se presenta el problema; su formulación, la delimitación, la justificación y los objetivos, tanto el general, como los específicos. Luego, se expone el marco teórico con sus antecedentes históricos sobre el problema a investigar, así como los cuatro conceptos básicos que enmarcan esta investigación, relacionados con: a) competencia cognitiva y desarrollo cognitivo, centrados en dos procesos básicos, análisis y síntesis, aplicados a la comprensión de lectura y su evaluación ; b) el lenguaje escrito, los modelos de enseñanza y de evaluación; c) formación y autoformación; d) los modelos pedagógicos en educación a distancia.

En el capítulo tres se explicita la metodología según población y muestra, el tipo de investigación (que en este caso es descriptiva-explicativa), así como las fases y los instrumentos. En los capítulos cuatro y cinco, se presentan el análisis y la interpretación de resultados obtenidos a través de dos pruebas de lectura y la entrevista a docentes-tutores, lo que permite la caracterización de los estudiantes para proceder a plantear los lineamientos generales que guían el modelo pedagógico, dirigido hacia la autoformación de los estudiantes matriculados en los programas de educación a distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Para finalizar, se presentan las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos.

I. PROBLEMA

"... Es claro que en toda experiencia está presupuesta la estructura de la pregunta. No se hacen experiencias sin la actividad del preguntar.

... Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe".
(Gadamer, 1984:439-440).

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Los intentos por explicitar la relación entre lenguaje y pensamiento no son recientes; hace varios siglos el hombre se viene interrogando por el origen y el lugar del conocimiento, por la adquisición de las ideas y el lenguaje. Las inquietudes al respecto le han llevado por diversos caminos a nivel teórico y experimental: el innatismo, el constructivismo, el racionalismo, la medición de los impulsos nerviosos, las pruebas sobre el desarrollo del ser humano aislado de todo influjo de la sociedad, los test de medición de la inteligencia, son algunos de los intentos por explicar el mundo y el hombre y las interacciones de éste .

Uno de los caminos más explorados, por lo menos durante las últimas cinco décadas, lo constituye la Psicología Cognitiva, cuyos aportes a la relación lenguaje-pensamiento parten de la actualización de las teorías de Vygotsky, en lo que concierne al lenguaje y al papel de las funciones psicológicas superiores (al respecto véase Vygotski 1979) y de los planteamientos de Piaget (1979), en cuanto a la formación de lenguaje y pensamiento y a la determinación de uno sobre otro en el desarrollo cognitivo; así como de la postulación de un

modelo explicativo de la mente humana a partir de las teorías computacionales, lo que permite la exploración de nuevas tendencias psicológicas.

A partir de los planteamientos de uno y otro autor, se forman unas ideas que sirven de base a las exploraciones de la Psicología Cognitiva, que con el apoyo de otras disciplinas, como la Filosofía, la Lingüística, la Antropología, entre otras, logra la formulación de principios y premisas acerca de la relación lenguaje y pensamiento. Estos principios tienen que ver con niveles de procesamiento de la información, estrategias, técnicas y herramientas empleadas para la adquisición y manejo del conocimiento, niveles de construcción y modelos de funcionamiento de la mente humana. En cuanto a modelos de funcionamiento de la mente, en lo que tiene que ver con la memoria y modelos y niveles de procesamiento de la información, Puente (1989) precisa:

... las áreas donde los resultados han sido más significativos son la memoria (organización capacidad, tipos de memoria, niveles y tipos de estrategias de codificación y proceso de evocación), representación del conocimiento en la memoria semántica, procesos de elaboración y reconstrucción, solución de problemas, formación de conceptos, inferencias, lenguaje, comprensión de la lectura, etc. Áreas éstas que representan un interés sustantivo y natural al quehacer humano diario, las cuales están siendo estudiadas dentro del contexto donde se manifiestan con todo su significado y funcionalidad, (p. 64)

El interés por la memoria y las formas de procesamiento de la información se constituye en uno de los puntales de indagación de la Psicología Cognitiva, y en este campo abundan los modelos explicativos y las aplicaciones a otras áreas, tales como la comprensión de lectura, tema central de la presente investigación.

El trabajo experimental y teórico con los principios enunciados anteriormente, puede ser desarrollado desde la perspectiva individual o grupal, según sea que se privilegie el análisis de estructuras y estrategias para el desempeño individual o la determinación y conocimiento de las actividades cognitivas de los grupos. Al respecto Wertsch (1989) señala:

Mientras que buena parte de la investigación en el ámbito de la Psicología Cognitiva sigue ocupándose del individuo y la forma en que éste desarrolla los procesos involucrados en la memoria, la solución de problemas, la atención selectiva, etc, un número cada vez mayor de investigadores, considera la actividad cognitiva conjunta, un problema de gran complejidad y un fenómeno a considerar en si mismo, al que hay que someter a un análisis teórico y empírico particular, (p. 2)

En esta línea señalada por Wertsch se encuentra Bruner (1968, 1980, 1984), quien en un trabajo iniciado en la década de los 50 concilia las tesis opuestas de Vygotski y Piaget, de las cuales surge un nuevo modelo de interpretación del desarrollo cognitivo en el cual se encuentran cultura, lenguaje y representación como ejes de la propuesta. Otra característica del trabajo de Bruner se encuentra definida desde el ámbito escolar y la necesidad de desarrollar un currículo en espiral que privilegie el desarrollo de la mente.

En el nivel educativo, en el cual la pregunta formulada tiene pleno sentido, la Psicología Cognitiva ha determinado no sólo las grandes variaciones en los últimos decenios, recuérdese, por ejemplo, los estudios realizados a partir de la teoría Psicogenética en diferentes áreas del conocimiento (Confróntese Ferreiro, 1979) sino que ha influido en la formulación de nuevos campos de acción en el aula de clase, ha participado en la construcción de didácticas que derivan su fundamentación, no del acto de enseñar, sino de la actividad propia del alumno: el aprendizaje.

Los elementos que se han retomado de la Psicología Cognitiva para la educación tienen que ver, en primera instancia, con la metacognición; es decir, aquellos elementos o presupuestos teóricos que enfatizan en las habilidades y/o estrategias que contribuyen a dominar el acto de aprender, convirtiéndolo en un acto voluntario susceptible de mejoramiento e influencia de parte del sujeto que aprende. Otro elemento importante que ha hecho tránsito en la educación, tiene que ver con la naturaleza del conocimiento y el papel de los procesos básicos del pensamiento, que según Vygotski (1979) son: percepción, atención, memoria y pensamiento.

Los aportes de la psicología cognitiva que se consideran para la educación, aún sin mucha claridad en cuanto al maestro como sujeto de saber y de acción, no pueden quedar por fuera de una estructura que los reformule y reoriente su sentido hacia lo pedagógico en lo que tiene que ver con la formación de maestros; pues los programas de formación de maestros deben apuntar a desarrollar en ellos su capacidad cognitiva, entendida como la posibilidad que poseen los sujetos de construir sus propios esquemas de acción en forma racional, teniendo como referente los "procesos psicológicos superiores" y los procesos mentales, tales como: atención, percepción, memoria, análisis, síntesis, establecimiento de relaciones, solución de problemas. En fin, deben centrarse sobre la formación del pensamiento.

El fomento del pensamiento ha sido una preocupación constante de las reflexiones de los más renombrados autores de la tradición pedagógica, y en las últimas décadas ha constituido uno de los polos de desarrollo de las teorías psicológicas preocupadas por la determinación de la forma, las estrategias y las habilidades del pensamiento. Estas tareas de la ciencia cognitiva están en relación con los procesos de aprendizaje, como una actividad humana que recoge la creatividad y la resolución de problemas:

... Se considera, en términos generales, el aprendizaje como el perfeccionamiento de las capacidades cognitivas generales sometidas a influencia externa; la creatividad, como la generación espontánea de nuevas representaciones del mundo; y la resolución de problemas, como el logro de nuevos conocimientos mediante la inventiva en una situación específica.

Pero debería ser evidente que estos fenómenos están íntimamente conectados. El aprendizaje general puede derivar de experiencias específicas y puede implicar pensamiento creativo, la construcción "espontánea" de nuevas representaciones puede ser suscitada por un problema o necesidad particular y puede ser favorecida por sugerencias ambientales; y la resolución de un problema específico puede requerir actividad y llevar al aprendizaje general. Boden, (1984:319)

Este objetivo de formación está en consonancia con la actualidad social, en la que la información se ha convertido en un producto comercializado, cuya posesión otorga poder. De ahí que sea necesario capacitar para el manejo de la información, pues el volumen de

producción y la velocidad de circulación superan las posibilidades de almacenamiento de cualquier sujeto por sabio o erudito que sea.

La deficiencia en el manejo de la información significa para el maestro no sólo un retraso significativo en el saber por enseñar, sino una disminución en su capacidad de aprender por sí sólo a través del acceso a la literatura sobre los temas de interés. A esto se suma que su participación en prácticas de enseñanza lleva a que los procedimientos que emplea se multipliquen (esquemas de interpretación, análisis, modos de funcionamiento de la realidad), debido a que los alumnos hacen uso de ellos en forma acrítica.

Una de las consecuencias que trae esta situación es la incapacidad que presentan algunos maestros para avanzar cognitivamente por fuera de las instituciones educativas (formales o informales), así como la dificultad de manejar el cúmulo de información que circula por los espacios impresos, electrónicos o audiovisuales, y que puede ser retomado por los ciudadanos (maestros) en diversos momentos de su vida.

La técnica no puede desplazar los momentos de formación. El manejo de los medios informáticos sólo es comprensible a la luz de una propuesta de formación de maestros que haga énfasis en el lenguaje y el pensamiento como dimensiones humanas que configuran el proceso de aprendizaje con sentido, que posibilite relaciones con el saber mediadas por la "voluntad de saber", entendida como la fuerza afectiva y epistemológica necesaria para el acceso al conocimiento.

Y por tanto, el problema de la presente investigación es la caracterización de los estudiantes de educación a distancia en lo que tiene que ver con la competencia cognitiva referida a dos de sus habilidades: análisis y síntesis, y la comprensión de lectura; con miras a la formulación de una propuesta pedagógica que permita el desarrollo de la autonomía formativa.

2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El objeto de la presente investigación se delimita en cuanto a la caracterización de los maestros en formación, ya que sólo se examinó la comprensión y la capacidad cognitiva (análisis y síntesis) desde la perspectiva de la comprensión de lectura de textos escritos de tipo expositivo, pues abordar la competencia comunicativa en su totalidad, requeriría un mayor número de investigadores y un lapso de tiempo más amplio. Además, para la modalidad en Educación a Distancia, la lectura de textos expositivos es el principal instrumento de adquisición del conocimiento, lo que valida, en primera instancia, un centramiento en esta habilidad comunicativa.

En cuanto a la delimitación conceptual de la investigación, hace referencia a la competencia cognitiva, especialmente a las estrategias que se identifican (análisis y síntesis), ya que reconocer la totalidad de las herramientas cognitivas con las que cuenta el sujeto que aprende para procesar la información proveniente de textos expositivos necesita una elaboración teórica y metodológica exhaustiva, imposible de desarrollar en dos años, período de tiempo propuesto para la investigación.

Finalmente, en cuanto a la muestra seleccionada, siguiendo un criterio de economía de tiempo y de costos de desplazamiento, se consideraron aquellos estudiantes que por razones administrativas y académicas tomaron cursos bajo la modalidad presencial, desarrollados en el período vacacional de junio-julio de 1996.

3. JUSTIFICACIÓN

El proceso lector, concebido como una transacción entre el lector y el autor a través de unos signos que hablan de un algo concreto, se "juega" en dos niveles: el de competencia intelectual que opera como contexto cognoscente en la superficie del contenido; y el de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad que tiene un sujeto de emitir y recibir mensajes en contextos diversos. La participación en estos contextos está determinada por el dominio de reglas que se convierten en pretensiones universales de validez que son: comprensibilidad, verdad, sinceridad y rectitud.

Estos dos niveles se integran en el procesamiento de la información del texto escrito, en la medida en que la competencia intelectual trasciende el contenido y se ubica en el nivel de las estrategias cognitivas necesarias para acceder al texto, no en términos de explicitación de lo dicho; sino en tanto camino recorrido para develar el sentido y estructurar su significado al nivel de la mente, dándose la posibilidad de integrarlo a la comunicación.

La competencia comunicativa es expresión de la forma como el sujeto interpreta el mundo objetivp. Una de las formas de la competencia comunicativa es la lectura del texto escrito. Las condiciones actuales de la sociedad, determinada por el flujo de información, requieren que las personas, especialmente los maestros, quienes son los principales encargados de la formación, posean una gran capacidad en el procesamiento de la información.

Para los maestros en formación mediante el sistema de educación a distancia, el desarrollo de la competencia comunicativa en lo que tiene que ver con su capacidad para interpretar, analizar y sintetizar información escrita es el fundamento del proceso de aprendizaje. Cuando los procesos de comprensión de textos escritos son deficientes en maestros que están inscritos en un programa de formación, la situación afecta en un doble sentido la propuesta educativa: en el nivel del maestro como sujeto que forma y reproduce su

deficiencia en los alumnos que están bajo su influencia; y en el nivel del desarrollo de la capacidad intelectual del maestro como sistematizador de la cultura.

En el marco de los programas de formación de maestros en Educación a Distancia de la Universidad de Antioquia, la presente investigación se justifica dado que hay pocos estudios en Latinoamérica que indaguen acerca de la comprensión de lectura en población adulta que participe en procesos de formación en la modalidad a distancia. Además, en la actualidad hay un gran auge de tendencias cognitivas derivadas de la psicología, que pretenden constituir el aula de clase en un campo de experimentación metacognitiva que intenta marcar la pauta de la explicación del funcionamiento del procesamiento de la información en el alumno, con lo cual se intenta hacer más ágil, eficiente y pertinente el aprendizaje.

El aporte real que estas estrategias, procesos o aplicaciones tienen en la educación, han sido probados preferentemente con estudiantes de la educación primaria y secundaria, en donde se ofrecen mecanismos de procesamiento de la información para cualificar su proceso de pensamiento en una determinada área del conocimiento.

La explicitación de las formas como el sujeto se enfrenta al texto para "hacerlo hablar", apenas sí se ha iniciado en nuestro país, aún a nivel de educación básica y secundaria, sin que haya habido oportunidad de extender el marco de la indagación a los procesos de formación de maestros en educación a distancia.

La investigación en educación debe apuntar al desarrollo y fortalecimiento de los programas de formación de maestros a fin de ofrecer, día a día, mejores condiciones para el ejercicio de la enseñanza.

La presente propuesta de investigación está dirigida a la explicitación de la relación lenguaje-pensamiento, como una de las vías de acceso al conocimiento que puede proveer de significado y sentido al aprendizaje. Tratar de influir, de manera positiva, en los programas de educación a distancia a través de la elaboración de un modelo de formación que considere

el desarrollo cognitivo y lingüístico como base de las acciones pedagógicas, es el propósito de este trabajo que, amén de plantear una estructura académica, busca alternativas para desarrollar la capacidad autoformativa, e indaga por modelos de procesamiento de la información que hagan más efectivo y eficaz el proceso de aprendizaje.

La determinación de una propuesta pedagógica que considere la importancia de concebir una estructura formativa, apuntaría a definir parámetros, estrategias y medios que contribuyan a que la educación a distancia se convierta en una opción de transformación social y educativa en las distintas regiones del departamento de Antioquia.

Investigaciones recientes han demostrado que no es suficiente la existencia de un soporte de avanzada tecnología para dar a los maestros opciones para transformar su práctica pedagógica; se requiere que desde la tradición pedagógica y las tendencias contemporáneas aplicadas a la educación, se construya una respuesta de corte formativo que intente explicar el tipo de pensamiento, mecanismos de procesamiento de la información, correlación entre el saber escolar -ofrecido por la universidad- y el saber extraescolar -producido en sus regiones y espacios de práctica-.

El propósito final es, entonces, formular una propuesta de formación de maestros que permita el desarrollo de la 'Voluntad de saber'; es decir, que aporte al proceso de constitución de la autonomía intelectual en relación con lo pedagógico, como elemento esencial para el avance intelectual de los maestros en formación y como factor determinante para el mejoramiento de la calidad de la educación.

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

4.1 OBJETIVO GENERAL

Fundamentar teórica y conceptualmente una propuesta de formación que considere las dimensiones pedagógica, metódica y técnica, basada en la caracterización de la comprensión de lectura y la competencia cognitiva de los estudiantes de educación a distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

4.2.1 Caracterizar la comprensión de lectura como reflejo de la competencia cognitiva en estudiantes de educación a distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

4.2.2 Identificar las formas como los estudiantes de educación a distancia procesan y estructuran la información de textos escritos de tipo expositivo.

4.2.3 Plantear lineamientos generales para una propuesta pedagógica que considere la comprensión de lectura y la competencia cognitiva como factores esenciales en el desarrollo de la autonomía formativa de los estudiantes adscritos a los programas de educación a distancia.

5. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con lo anterior, la pregunta que se intenta responder está referida a **¿CÓMO**

(co &vvr-cc4o ^r^tfo, S d i t M k i a v ,
SON LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIQUIA, EN LO CONCERNIENTE A LA
COMPETENCIA COGNITIVA Y LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS
EXPOSITIVOS Y QUÉ TIPO DE PROPUESTA PEDAGÓGICA REQUIEREN PARA
POTENCIAR SU AUTONOMÍA FORMATIVA?

Para la resolución de este interrogante de investigación, se hace necesario descomponerlo en las siguientes preguntas:

¿Cómo se expresa la competencia cognitiva en procesos de comprensión de lectura de textos expositivos en estudiantes de Educación a Distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?

¿Cuáles son las formas en que los estudiantes de Educación a Distancia procesan y estructuran la información de textos expositivos?

¿Cuáles son las pautas para la reconceptualización y reorientación del modelo pedagógico de las Licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en lo concerniente a la competencia cognitiva y la comprensión de lectura como bases para el desarrollo de la autonomía formativa?

II. MARCO TEÓRICO

... Preguntar es estar construyendo un camino. Por ello es aconsejable fijar la atención en el camino y no estar pendiente de frases y rótulos aislados. El camino es un camino del pensar. De un modo mas o menos perceptible, todos los caminos del pensar llevan, de una forma desacostumbrada, a través del lenguaje. (Heidegger, 1994:9)

No sea esta la ocasión para preguntarse acerca del pensar y sus orígenes o implicaciones vitales, ni mucho menos para tratar de encontrar respuestas primeras a viejos problemas que se actualizan por la fuerza de los argumentos que los sustentan. Las cuestiones fundamentalistas; es decir, aquellas que intentan validar los problemas por los fundamentos mismos, no sirven de apoyo a las inquietudes precisas que acompañan los intereses en este tema.

Las líneas tejidas alrededor de la pregunta esencial remiten a un aspecto específico del pensar, en lo que tiene que ver con el lenguaje, sea éste definido como esencia, poder, energía o mundo. No se pretende abordar las cuestiones generales de lo que el lenguaje significa. La intención final es la de establecer nexos pedagógicos entre pensamiento y comprensión de lectura que permitan formular una propuesta alternativa para el alcance del desarrollo de la autoformación en educación a distancia.

1. DEL CAMINO DEL PENSAR

Para hablar de competencia cognitiva es necesario recurrir a un término más amplio, en el cual se recoge la fuerza y evolución del ser humano en cuanto a lo intelectual. Siguiendo a

Bruner (1984), es posible preguntar "¿Cuál es la manera más fructífera de concebir el desarrollo de las capacidades cognitivas o del intelecto, comúnmente contemplado como la capacidad del hombre para adquirir, mantener y transformar conocimientos en su propio beneficio?" (Bruner, 1984:119). La pregunta se refiere a la capacidad, específicamente humana, de construir el mundo, de elaborarlo a partir de los elementos que se han tomado, transformado o adoptado del medio. Y, ¿qué implica esta pregunta? ¿Es sólo una cuestión que involucra al hombre, o tiene en cuenta otros factores?. Para responder el interrogante, en la línea de la pregunta primera de ésta investigación (*¿Cómo son los estudiantes de educación a distancia de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en lo concerniente a la competencia cognitiva y la comprensión de lectura de textos expositivos y qué tipo de propuesta pedagógica requieren para potenciar su autonomía formativa?*) se hace necesario pensar aquellos elementos que constituyen al hombre y que durante mucho tiempo han sido motivo de reflexión de filósofos, pedagogos, psicólogos, antropólogos y todas aquellas personas preocupadas por encontrar motivos de explicación de la humanidad. Al respecto, Martínez Velasco (1994:33) dice que "La habilidad de pensar y la capacidad para comprender y producir expresiones y discursos significativos constituyen dos de las capacidades humanas más distintivas a la hora de definir su actividad cognitiva." y estos serían los elementos básicos para definir la humanidad del hombre y el lugar donde se distancia del animal. Herder (1984), al plantearse la pregunta por el origen del lenguaje, señala que "la especie humana no supera al animal en la escala del más y del menos, sino en la cualidad" (Herder, 1984:150); así, la diferencia entre uno y otro no se establece a través de escalas de valor sino de aplicabilidad de las funciones poseídas a un mayor número de contextos. El movimiento del hombre es pues el punto central de la diferenciación, en tanto la movilidad le asegura la libertad requerida para buscar nuevos horizontes en los cuales reflejarse. Con esto, el hombre se convierte en dueño de sí mismo, en "objeto y fin de su trabajo" gracias a la facultad del pensar, a través de la cual multiplica la orientación de sus sentidos. Para la psicología rusa de principios de siglo, influenciada por el marxismo, la conciencia es el rasgo distintivo de la humanidad, pues le otorga al hombre la posibilidad de construir en la mente antes de ir a la práctica. Silvestri y Blanck (1993) citando a Marx señalan:

Concebimos el trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente al hombre. Una araña ejecuta operaciones que recuerdan las del tejedor, y una abeja avergonzaría, por la construcción de celdillas de su panal, a más de un maestro albañil. Pero lo que distingue ventajosamente al peor maestro albañil de la mejor abeja es que el primero ha modelado la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera. (Silvestri y Blanck, 1993:31)

Según Bajtín (citado por Silvestri y Blanck, 1993:31) una vez la conciencia "pasa por todas las etapas de la objetivación social e ingresa al sistema de poder de la ciencia, el arte, la ética o la ley, se convierte en una fuerza real". En esta posición no sólo es importante el carácter social de la conciencia, manifiesto en la construcción signica de la realidad; es decir, en la mediación a través de herramientas como el lenguaje; sino también las opciones que se derivan de la mediación simbólica en cuanto a la autorregulación de la actividad del hombre y a la auto-orientación en el mundo. Así, el desarrollo cognitivo es concebido como un proceso psíquico culturalmente organizado por el hombre en contextos de acción. Según Bruner (1995a),

Lo verdaderamente peculiar del hombre es que su desarrollo como individuo depende de la historia de su especie: no de una historia reflejada en los genes y los cromosomas, sino más bien en una cultura externa a los tejidos del organismo humano y de más amplio alcance de lo que pueda manifestar la competencia de un sólo hombre ... Y dado que una cultura, sobre todo si es avanzada, trasciende los límites de la competencia individual, las posibilidades de desarrollo individual son, por definición, mayores de lo que cualquier persona aislada haya podido adquirir previamente. Y es que los límites del desarrollo dependen de cómo una cultura ayuda al individuo a servirse del potencial intelectual de que está dotado. (Bruner, 1995a: 160).

En este sentido, lo que diferencia al hombre de cualquier especie animal es la asistencia requerida para su desarrollo cognitivo; asistencia ofrecida por la cultura a través del lenguaje. Las posiciones de la psicología rusa y la de Bruner se asemejan mucho, pues ambas plantean la diferencia entre los procesos humanos y los de cualquier otra especie animal a partir de las características del desarrollo del hombre, pues estos "están culturalmente mediados, se desarrollan históricamente y surgen de la actividad práctica". (Colé, 1993:111).

Resumiendo las posiciones expuestas, lo esencial en el hombre, como factores que definen su humanidad, son el pensamiento, manifiesto en el desarrollo cognitivo y en las posibilidades de perfeccionar su inteligencia; y el lenguaje, entendido en un doble sentido: a) como "un instrumento a través del cual los seres humanos crean, constituyen o estipulan un mundo (social) que pueden compartir" (Bruner, 1994:187) y b) como tesorería del pensamiento:

el lenguaje no sólo es el instrumento, sino también la tesorería y la forma del pensamiento. 'La tesorería', porque las experiencias y la sabiduría de generaciones se reúnen precisamente en el lenguaje, a través del cual se transmiten a las generaciones siguientes por medio del proceso educativo. En efecto, no pensamos sólo en un lenguaje determinado, sino a través de ese lenguaje. (...)Se trata, por tanto, de que el lenguaje forma el proceso del pensamiento y, como resultado final, lo limita hasta cierto punto. (Schaff, 1986:19).

El pensamiento y el lenguaje, son pues, los factores que establecen la diferencia entre hombre y animal, en tanto otorgan posibilidades infinitas de creación y transformación de la realidad social.

La importancia de éstos elementos para el ser humano radica en la posibilidad de construcción que se deriva de ellos, definen su quehacer y posición en el mundo, determinan su acción y le permiten planificar su futuro. Estos dos aspectos no se encuentran aislados, sino que se entremezclan en forma constante para dar con nuevos y complejos modelos de interacción, esquemas de conocimiento, formas de desempeño y/o explicaciones lógicas y causales de los fenómenos. El desarrollo cognitivo no se entiende por fuera de la cultura, pues "la inteligencia es en gran medida, la interiorización de instrumentos proporcionados por una determinada cultura." (Bruner, 1995b. 86), y esa interiorización sólo es posible en virtud del dominio del lenguaje, en tanto medio para la construcción, regulación e interpretación de ésta.

A fin de explicar mejor en qué consiste cada uno de los aspectos básicos del hombre, se hace una separación metodológica entre ellos aclarando, nuevamente, que hay una estrecha relación que los une e imposibilita su separación en ámbitos cotidianos.

1.1. DESARROLLO COGNITIVO

Para plantear los aspectos relevantes del desarrollo cognitivo, se debe partir de la determinación de aquello que integra las capacidades intelectuales, ya el término empleado sea estrategia, herramienta, habilidad o estructura. La determinación de las actividades, operaciones o vías de ejercicio del pensamiento es importante puesto que de ahí se deriva un material para el análisis del pensar, pues el desarrollo cognitivo no puede entenderse en función de la maduración biológica únicamente; deben considerarse factores de tipo social y cultural que influyen en la progresiva adquisición y utilización del conocimiento.

Antes de ofrecer una definición de desarrollo cognitivo, se considera importante presentar algunas concepciones acerca de la mente y el pensamiento como punto de partida para la comprensión de lo específicamente humano.

Con el empirista inglés John Locke se inicia un proceso de ampliación del conocimiento, pues la sensación y la experiencia se constituyen en el centro de su teoría explicativa sobre el entendimiento. Locke (1994) concibe el entendimiento como elemento que ubica al hombre por encima de las demás especies, y busca explicación en los fundamentos acerca de ¿quién conoce? y ¿cómo conoce? No se trata, sólo, de explicar el uso del entendimiento en relación con determinados ámbitos de conocimiento, sino de estudiarlo en sí mismo, en relación con sus capacidades, sus funciones y sus límites. El trabajo que realiza Locke (1994) acerca de la naturaleza del entendimiento humano busca

descubrir sus potencias; hasta donde alcanzan; respecto a que cosas están en algún grado en proporción, dónde nos traicionan, presumo que será útil para que prevalezca en la ocupada mente de los hombres la conveniencia de ser más cauta en meterse con cosas que sobrepasan su comprensión, de detenerse cuando ha llegado al extremo límite

de su atadura, y asentarse en reposada ignorancia de aquellas cosas que, examinadas, se revelan como estando más allá del alcance de nuestra capacidad. (Locke, 1994:18).

Se propone determinar las funciones, capacidades y límites del entendimiento partiendo de Locke (1994):

- * Señalar la idea como núcleo del pensamiento: "Siendo este término el que según creo, sirve mejor para mentar lo que es el objeto del entendimiento cuando un hombre piensa, (...)". (Locke, 1994:21)

- * Proponer que las ideas provienen de la experiencia. "Supongamos, entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas? (...) ¿De dónde saca todo ese material de la razón y del conocimiento? A ésto contesto con una sola palabra, de la experiencia". (Locke, 1994:83). La experiencia es el modo mediante el cual el hombre adquiere las ideas, es la vía expedita que da al entendimiento el material requerido para el pensar. La experiencia se compone de las sensaciones, que son las que transmiten a la mente las percepciones, y las operaciones, o reflexión que se define por las percepciones internas de las sensaciones tales como: pensar, dudar, creer, razonar, conocer, querer.

- * De lo anterior se deduce que no hay ideas ni principios innatos, *"/a manera como adquirimos cualquier conocimiento basta para probar que no es innato (...)* los hombres con el sólo empleo de sus facultades naturales, pueden alcanzar todo el conocimiento que poseen sin la ayuda de ninguna impresión innata". (Locke, 1994:21).

El trabajo de Locke fue continuado por Hume en su Tratado de la naturaleza Humana (1977), con el cual intenta darle curso a una filosofía humana basado en el método experimental. Cuando argumenta sobre el origen de las ideas anota que éstas se dividen en dos clases: impresiones e ideas. La diferencia entre estos dos géneros "consiste en los grados de fuerza y vivacidad con que se presenta a nuestro espíritu y se abre camino en nuestro pensamiento y conciencia" (Hume, 1977:15) La diferencia entre las ideas es la misma que se establece entre sentir y pensar. Aquí se distancia Hume de Locke: "Hago uso

de los términos impresión e idea en un sentido que no es el acostumbrado, y espero que se me concederá esa libertad. Quizá devuelvo a la palabra idea su sentido original que le hizo perder Locke aplicándola a todas nuestras percepciones" (Hume, 1977:15). Sólo en este punto existe divergencia entre los dos empiristas, pues el programa de uno y otro se sustenta en los mismos principios.

La tesis sobre el conocimiento humano que se opone al empirismo se conoce con el nombre de racionalismo. Esta tendencia, cuyos principales representantes son Descartes, Leibniz y Spinoza (citados por Anzenbacher, 1983:162) tiene como característica principal la concepción de la razón como sustento máximo de la humanidad. Esta razón cuyos principios innatos son develados por Dios, sólo le otorga al hombre el beneficio de la duda. En esta concepción se plantea que el conocimiento es innato, y el hombre debe desarrollarlo a través de la razón.

Superando esta concepción se ubican las tesis de la ilustración, que ven en la razón el elemento básico para comprender, organizar y dirigir la existencia del hombre; para hacer progresar la cultura y la sociedad y el medio para alcanzar la autonomía del hombre. En esta medida, el pensar es un ejercicio libre del hombre que pone en funcionamiento su razón, es un medio para alcanzar el conocimiento y lograr la liberación espiritual. A diferencia de los planteamientos de Descartes y Leibniz, e incluso del mismo Spinoza (citados por Reale y Antiseri, 1992), quienes conciben la razón como revelación divina, como el terreno de las verdades divinas, como la posibilidad de participación de la esencia divina y eterna; la razón que pregona el siglo XVIII se caracteriza por ser una adquisición que se alcanza con el descubrimiento de la verdad. La razón no es una posesión, es una fuerza del hombre que obtiene su sentido a través de la ejercitación; ésta señala las posibilidades que tiene el hombre, en tanto sujeto racional, de alcanzar la verdad y actuar libremente. El pensar se lleva a cabo a través de la razón, es un pensar que tiene como meta la verdad. En la posición de la ilustración, el hombre tiene el poder, y la razón la alcanza a través del ejercicio sistemático de la argumentación y la crítica. El rasgo fundamental de esta razón ilustrada es la confianza decidida en la razón humana, en su fuerza y poder para aumentar el

conocimiento y llevar a la verdad, que sólo se alcanza a través de la liberación de los prejuicios; la razón lo logra todo a través de su poder crítico y constructivo y así la razón es un hacer del hombre. Reale y Antiseri (1992) señalan que "La razón de los ilustrados se presenta como defensa del conocimiento científico y de la técnica como instrumento de la transformación del mundo y del progresivo mejoramiento de las condiciones espirituales materiales de la humanidad; como tolerancia ética y religiosa, como defensa de los inalienables derechos naturales del hombre y del ciudadano; (...)"(Reale y Antiseri, 1992:564)

Una tercera posición en lo que a desarrollo cognitivo se refiere se puede ubicar en el siglo XX. A partir de los aportes de la Psicología, concebida aún como ciencia en busca de su referente de positividad (cfr. Gardner, 1988), se pueden explicitar las funciones del pensamiento, ubicar nuevas propuestas y construir modelos de experimentación. Los avances en la exploración de la mente, el surgimiento de concepciones diversas que buscan la fundamentación del pensar, son momentos que pueden sintetizarse en las propuestas alternativas de Piaget y Vygotski, cuyas concepciones del desarrollo cognitivo se oponen, y a partir de las cuales se desarrollan otras visiones, que compendian sus postulados, entre las que se cuentan las de Bruner (1995a, b, c, 1978, 1980), o los superan críticamente, como en el caso de Gardner (1988 y 1993), entre otras. No quiere esto decir que no existieran otros programas que enfatizaran en el pensamiento y en la construcción del conocimiento, sólo indica que por cuestiones metodológicas, este trabajo se centra en propuestas que pueden tener una mayor relevancia para el problema que se ha planteado. Para un análisis completo de la evolución de la psicología, a nivel de su objeto y método, puede consultarse el texto de Howard Gardner La Nueva Ciencia de la Mente (1988).

1.1.1 La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget. Para Piaget (1979) la explicación del desarrollo cognitivo es una marcha hacia el equilibrio:

Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, así también la vida mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio final

representada por el espíritu adulto. El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. (Piaget, 1979:11)

El trabajo de Piaget apunta a establecer lo que ocurre cuando el sujeto aprende; es decir, cómo pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento. La pregunta esencial es por los procesos de transformación de las estructuras del sujeto, que según el autor derivan de transformaciones en los mecanismos, biológicos, de organización y adaptación. Pozo (1996), citando a Flavell, señala que "la teoría piagetiana del conocimiento, basada en una tendencia a un equilibrio cada vez mayor entre los procesos de asimilación y acomodación, tiene por objeto explicar no sólo como conocemos el mundo en un momento dado sino también como cambia nuestro conocimiento sobre el mundo" (Pozo, 1996:178) El plan principal de Piaget se centra en la especificación de la organización intelectual del individuo, y las diferentes relaciones que se establecen entre éstas. Para calificar su trabajo emplea el término Psicología Genética que significa "el estudio del desarrollo de las funciones mentales en tanto que dicho desarrollo puede aportar una explicación, o al menos una información complementaria, sobre los mecanismos de aquéllas en su estado acabado" (Piaget, 1973:61).

La epistemología genética tiene como objeto central la construcción de una psicología científica, experimental que supere los paradigmas de especulación de que había sido objeto (Piaget, 1973) y que permita marcar el camino de desarrollo y/o evolución histórica del conocimiento en los sujetos y entre los sujetos. El conocimiento es un proceso, razón por la cual la manera de estudiarlo debe proceder históricamente. En su texto Psicología y Epistemología (1973) Piaget señala los elementos que, a su juicio, contribuyen al cambio epistemológico de considerar el conocimiento como un proceso y no como un estado.

En esta línea de evolución Piaget señala aquellos aspectos básicos del desarrollo cognitivo, definido como equilibración. En el texto anteriormente citado presenta una síntesis de los factores que considera fundamentales para el desarrollo dentro de los cuales los factores biológicos tienen una gran importancia dentro de la teoría. Éstos se refieren a la inteligencia como una forma específica de actividad biológica (Flavell, 1982), Piaget al respecto dice:

De entrada existen factores biológicos ligados al "sistema epigenético" (interacciones del genoma y el medio físico en el transcurso del crecimiento) que se manifiestan en particular por la maduración del sistema nervioso. Estos factores, que sin duda no deben nada a la sociedad, juegan un papel todavía poco conocido, pero no por ello su importancia deja de ser probablemente decisiva en el desarrollo de las funciones cognitivas (Piaget, 1973:63).

Para este psicólogo la relación entre biología e inteligencia se da, según Flavell (1982) en dos niveles: uno específico en el que se alude a las limitaciones que impone la estructura del sistema nervioso central al desarrollo cognitivo, "las estructura neurológicas y sensoriales que constituyen nuestra herencia específica en tanto especie impiden o facilitan el funcionamiento intelectual, pero difícilmente puede decirse que ellas explican el funcionamiento mismo" (Flavell, 1982:62). El segundo nivel de interacción entre biología y desarrollo cognitivo, explica la forma en que las estructuras operan y se denomina herencia general. "No heredamos las estructuras cognitivas como tales, éstas sólo llegan a existir en el curso del desarrollo. Lo que heredamos es un *modus operandi*, una manera específica de efectuar nuestros intercambios con el ambiente" (Flavell, 1982:63). Lo que se deriva del sustrato biológico no es la inteligencia como tal, sino los mecanismos que se requieren para el establecimiento de las relaciones con el ambiente. El modo de operación de la inteligencia no se construye a lo largo de los diversos períodos de desarrollo, es algo que nos viene dado como especie. "(...) las propiedades fundamentales del funcionamiento intelectual son siempre y en todas partes idénticas, a pesar de la amplia variedad de estructuras cognitivas que cree este funcionamiento" (Flavell, 1982:63). Es decir, los mecanismos a través de los cuales opera la inteligencia son invariables, permanecen estables a lo largo del desarrollo del individuo; por ello, Piaget los denominó **invariantes funcionales**.

Desde su óptica, el desarrollo mental es una construcción continua, a partir de estructuras invariables, como características específicas del funcionamiento humano, a nivel biológico y a nivel mental. Las invariantes funcionales son la organización y la adaptación, que se divide en asimilación y acomodación. Aplicadas al desarrollo cognitivo (cfr. Flavell, 1982), las invariantes pueden entenderse como elementos de base que aseguran el pensamiento. A la

organización subyacen las estructuras y las interrelaciones necesarias para la cognición. A la organización le competen las transformaciones del proceso cognitivo, en tanto los mecanismos de asimilación y acomodación propician la construcción del mundo.

El desarrollo cognitivo está concebido por Piaget en términos de intercambio entre el sujeto y el objeto a través de los mecanismos de asimilación y acomodación. La asimilación permite que el sujeto adopte el objeto desde su óptica, en tanto que la acomodación se entiende como la transformación de las estructuras a partir del objeto. Piaget lo define como sigue: "Puede decirse, a este respecto, que toda necesidad tiende a: 1) incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente, a "asimilar" el mundo exterior a las estructuras ya construidas, y, 2) a reajustar éstas en función de las transformaciones sufridas, y por consiguiente a "acomodarlas" a los objetos externos". (Piaget, 1979:18). La asimilación y la acomodación son mecanismos de adaptación biológica e intelectual del organismo a su medio a través de los cuales encuentra el justo equilibrio que le permite avanzar cognitivamente. Con esto queda puesta de manifiesto la posición de Piaget en torno al problema del conocimiento. La suya no es la posición de los empiristas, los reduccionistas o los racionalistas. Para Piaget, conocer no es copiar la realidad, ni mucho menos actualizar algo que ya tiene existencia en el sujeto. Su posición se caracteriza por una relación constante entre la asimilación y la acomodación, lo que lleva a pensar el conocimiento en una relación de interdependencia entre el sujeto y el objeto. Uno y otro se transforman mutuamente, así el conocimiento y su desarrollo son una construcción.

El desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. (...) Desde este punto de vista, el desarrollo mental es una construcción continua, comparable al levantamiento de un gran edificio que, a cada elemento que se le añade, se hace más sólido o mejor aún, al montaje de un mecanismo delicado cuyas sucesivas fases de ajustamiento contribuyen a una flexibilidad y una movilidad de las piezas tanto mayores cuanto más estable va siendo el equilibrio. (Piaget, 1979:11-13).

Con esto, Piaget inicia postulando algo que ya había sido formulado en el siglo XVIII por Kant; es decir, sobre la construcción del conocimiento. Kant (1982), planteó que la realidad

objetiva no se adentra a través de los sentidos, sino que el ser humano la descubre; con lo cual afirma que lo que descubre es el fenómeno y no la cosa en sí. Esta construcción se realiza no a través de los sentidos o la razón como pensaban los racionalistas y los empiristas, respectivamente, sino que se hace a través de la interacción con la realidad. En su *Crítica de la Razón Pura* dice:

... No hay duda de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia. Pues, ¿por dónde iba a despertarse la facultad de conocer, para su ejercicio, como no fuera por medio de objetos que hieren nuestros sentidos y ora provocan por sí mismos representaciones, ora ponen en movimiento nuestra capacidad intelectual para compararlos, enlazarlos o separarlos y elaborar así, con la materia bruta de las impresiones sensibles un conocimiento de los objetos llamado experiencia? (Kant, 1982: 29)

Además de la experiencia, también hay un conocimiento que se da *a priori* y es el que Kant llama conocimiento puro, para distinguirlo del conocimiento empírico que procede de la experiencia. Al respecto dice "... Necesidad y universalidad estrictas son pues señales seguras de un conocimiento *a priori* y están inseparablemente unidas. ... Es fácil mostrar ahora que hay en el conocimiento humano juicios necesarios y universales, en el más estricto sentido, juicios por tanto puros *a priori*" (p.29-30) Lo que Kant quiere decir con esto, es que la experiencia no es suficiente como fuente de conocimiento, es necesario adentrarse en la estructuración de juicios universales que permitan captar las cosas a través de conceptos, que no devienen de la experiencia, son *a priori*, con lo cual defiende la posibilidad de un cierto innatismo que no se encuentra en Piaget.

Así, señala los dos fundamentos del conocimiento:

Nuestro conocimiento se origina en dos fuentes fundamentales del espíritu: la primera es la facultad de recibir representaciones (la receptividad de las impresiones) , la segunda es la facultad de conocer un objeto mediante esas representaciones; por la primera no es dado un objeto, por la segunda es éste pensado en la relación con aquella representación (como mera determinación del espíritu). Intuición y conceptos constituyen, pues, los elementos de todo nuestro conocimiento; de tal modo que ni conceptos sin intuición, que de alguna manera les corresponda, ni intuición sin conceptos, pueden dar un conocimiento. (Kant, 1982:29-30)

El trabajo de Jean Piaget es demostrar que la construcción de las categorías (también señaladas por Kant) de espacio y tiempo, además de las de causalidad, número, cantidad, azar, no es a priori, sino que se da a lo largo de la vida del sujeto, en el paso de lo prelógico a lo lógico. Para cumplir este objetivo desarrolla una Epistemología Genética, no en el sentido de lo hereditario, sino en el de lo evolutivo demostrando la tesis de que la filogénesis se recapitula en la ontogénesis, es decir, las categorías como las de objeto, espacio, tiempo y causalidad se construyen permanentemente en los niños, de la misma forma que en la ciencia. Esta construcción es lo que se denomina desarrollo, que en términos de la teoría piagetiana está conformado por estadios sucesivos que él asemeja a la construcción de un edificio. Los estadios del desarrollo, son estructural y cualitativamente diferentes entre sí, y lo que cada una de ellas definen es el nivel de competencia del sujeto, de un sujeto epistémico; es decir, de un sujeto que construye el conocimiento de forma activa. Para explicar la sucesión de estadios del desarrollo, que tienen como fin último el alcance las estructuras lógico-matemáticas a través de las cuales interpreta el mundo, se vale del concepto de equilibrio o equilibración. Al respecto dice.

el desarrollo de las funciones cognoscitivas está caracterizado por una sucesión de etapas de las cuales solamente las últimas (a partir de 7-8 y de 11-12 años) marcan el perfeccionamiento de las estructuras operatorias lógicas, pero cada una de las cuales, y ya desde las primeras, se orientan en esa dirección. Semejante desarrollo consiste, pues, ante todo en un proceso de equilibramiento, residiendo esencialmente la diferencia entre las estructuras prelógicas y las lógicas en el carácter aproximado o completo de las compensaciones en juego que intervienen, y, por consiguiente, en el grado de reversibilidad alcanzado por las estructuras, ya que la reversibilidad no depende de una ley del todo o nada, sino que comporta una infinidad de grados a partir de las regulaciones elementales. (Piaget, 1979:153).

Para Piaget, el equilibrio es una noción central en la explicación del desarrollo al cual concibe como una sucesión de períodos, con formas de razonamiento propias. Los estadios del desarrollo corresponden a diversos momentos del equilibrio, que a su vez se explica por formas de acción o sistemas organizados de respuestas, tales como sensoriomotor, operacional concreto y lógico. Así, "Cada estadio constituye, pues, por las estructuras que lo definen, una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez más avanzada (Piaget, 1979:17). Piaget reconoce tres

períodos del desarrollo que son: sensoriomotriz, de preparación y organización de las operaciones concretas y el de las operaciones formales. Cada uno de ellos se encuentra dividido en subperíodos o etapas. El paso de un período a otro se da por el progresivo dominio de ciertas formas de acción y razonamiento que van combinando en diferente medida la asimilación y la acomodación. Flavell lo refiere como sigue:

La culminación de cada uno de los períodos principales es la equilibración de algún tipo de sistema de comportamiento. En el primero, se trata de la equilibración de las acciones externas, sensoriales y motoras. En el segundo y el tercero, es la equilibración de operaciones internas, simbólico-representacionales. La única diferencia esencial consiste en el tipo de operaciones internas que se equilibran. En el segundo, son operaciones de primer grado cuyo contenido es la realidad concreta misma; estas operaciones consisten en clasificar esa realidad, ordenarla en series, enumerarla, etc. Por otra parte, en la tercera se trata de operaciones de segundo grado cuyo contenido es, no la realiza externa en bruto, sino las mismas operaciones de primer grado ya mencionadas. Al operar con éstas, al tratarlas no como realidades sino como elementos condicionales que son proporcionados para la libre manipulación conceptual, el pensamiento representacional ha tomado un nuevo e importante cariz; se ha convertido en hipotético-deductivo, orientado hacia la posibilidad como término superordenado y hacia la realidad como término subordinado. (Flavell, 1982:286)

El desarrollo, no obedece sólo a factores internos asociados con las necesidades e intereses de los sujetos o las posibilidades de alcanzar el equilibrio que se requiere dentro de cada uno, sino que se encuentra inserto dentro de un complejo de factores que propician el desarrollo, y que son internos (maduración), externos (acción social) y factores físicos (objetos y acontecimientos). El equilibrio se considera como un cuarto factor dentro de este complejo de factores. "El factor de equilibrio debe considerarse, en realidad, como un cuarto factor que se añade a los tres anteriores (de maduración y de medio físico o social). No se añade aditivamente, ya que actúa a título de coordinación necesaria entre factores elementales ninguno de los cuales es aislable."(Piaget, 1979:148). Con esto queda claro que para Piaget el responsable del desarrollo es el equilibrio, o la equilibración por su proceso de constante consecución, pues el desarrollo intelectual se concibe como el logro de mecanismos reguladores que le permitan al sujeto compensar, activamente, las perturbaciones del exterior. El desarrollo es concebido en términos de asimilación y acomodación. "En general, el equilibrio de las estructuras cognoscitivas debe entenderse como una compensación de las perturbaciones exteriores mediante actividades del sujeto

que constituyan respuestas a dichas perturbaciones". (Piaget, 1979:161) La respuesta que el sujeto construya para tal caso dependerá en gran medida del período en el cual se encuentre. Así, por ejemplo, si se ubica en el período de las operaciones concretas su respuesta consistirá en una modificación del medio; para el período de las operaciones formales la respuesta trabajará con base en las representaciones o en las posibilidades de transformación, "las compensaciones comienzan por efectuarse de forma inmediata, pero acaban pudiendo consistir en puras representaciones de las transformaciones, y entonces, las perturbaciones, al igual que las compensaciones se reducen a ciertas operaciones del sistema."(Piaget, 1979:1162).

La importancia de la teoría piagetiana para la psicología es grande, no sólo por sus descubrimientos acerca de la mente humana, sobre las leyes básicas del pensamiento, y el proceso de construcción de la realidad a través de etapas sucesivas de desarrollo, sino también por los métodos empleados para tal fin, entre los cuales se destaca método clínico.

1.1.2 La teoría del desarrollo cognitivo de Lev Vygotsky. Para este psicólogo ruso, el desarrollo cognitivo debe entenderse desde el plano social. Este se da en la interacción del sujeto con otros. El espacio en el cual se desenvuelve el hombre está constituido por la cultura. Allí el hombre se mueve a través de artefactos que le han sido heredados de sus antepasados y mediante los cuales accede al mundo físico, su organización y dominio. Los elementos que le posibilitan al hombre este proceso de mediación no son sólo materiales, algunos son ideales; es decir, se hallan vinculados a prácticas sociales. De este modo, lo que determina el desarrollo, de acuerdo con Vygotsky, no son las leyes biológicas, sino las leyes sociales. Respecto del desarrollo, señala que "el curso del desarrollo del niño está caracterizado por una alteración radical en la estructura íntima de la conducta; en cada nuevo estadio el niño no sólo cambia su respuesta, sino que efectúa dicha respuesta de un modo nuevo, manejando nuevos instrumentos de conducta y sustituyendo una función psicológica por otra" (Vygotsky, 1979:117) Para el autor, el desarrollo no se explica por la secuencia en los cambios o por la existencia de un principio invariable que explique el progreso intelectual, sino por la existencia de saltos cualitativos que se comprenden a la luz

de la adquisición de instrumentos de mediación que permiten la reconstrucción del mundo a partir del dominio de técnicas e instrumentos artificiales, "...nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño" (p. 116). Para la escuela rusa, encabezada por Vygotsky, el desarrollo no sigue una línea recta de avance y progresión, sino que se manifiesta a través de transformaciones revolucionarias que, definidas desde el dominio y manejo de estímulos e instrumentos, le permiten dominar su conducta en un proceso que va de los mecanismos externos a los internos. Además, el desarrollo no se explica por un sólo elemento sino por la conjugación de los factores que lo componen, y su influencia en las diferentes funciones.

El plan psicológico de Vygotsky, a través del cual busca diferenciarse de los intentos reduccionistas representados por el conductismo y el modelo operante estímulo-respuesta, o de aquellos, que como en el caso de Piaget, proponen la idea de una construcción individual y lineal del conocimiento se encuentra definido por tres cuestiones fundamentales, a saber:

1) ¿Cuál es la relación entre los seres humanos y su entorno físico y social? 2) ¿Cuáles fueron las nuevas formas de actividad responsables del establecimiento del trabajo como medio fundamental para relacionar a los seres humanos con la naturaleza y cuáles son las consecuencias psicológicas de dichas formas de actividad? 3) ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el uso de las herramientas y el desarrollo del lenguaje? (Vygotsky, 1979:39)

En esta cita se encuentran contenidos los aspectos esenciales de la teoría Vygotskiana. El primero hace referencia a lo que este autor ha denominado método genético, a través del cual puede precisar los orígenes y las evoluciones del desarrollo, el segundo apunta a destacar la importancia de las manifestaciones socio-culturales para el desarrollo del hombre, en especial para la adquisición de las conductas mediadas y el último tema señala la función de las mediaciones en las funciones psicológicas.

El método evolutivo (que en algunos momentos llama genético-comparativo o experimental-evolutivo) le sirve al autor, y a sus seguidores, para conocer los procesos tal y como suceden y las interrupciones en alguna de las fuerzas del desarrollo y la forma en que afectan la actividad humana. El método, según plantea Vygotsky (1979), permite una orientación dialéctica de la Psicología, con la cual se superan los presupuestos naturalistas de acuerdo con los cuales la naturaleza afecta a los hombres y son las condiciones de aquellas las que afectan el desarrollo histórico. En tanto que el método dialéctico admite no sólo la afección de la naturaleza al hombre, sino también la posibilidad de transformación de la naturaleza, de parte del hombre, y la creación de condiciones para su existencia. La esencia del método genético, de la cual se deriva la búsqueda de un nuevo esquema analítico, está conformada por tres principios:

- * Análisis del proceso y no del objeto, para lo cual se requiere un despliegue dinámico.

Nuestro método podría denominarse experimental-evolutivo en el sentido de que crea o provoca artificialmente un proceso de desarrollo psicológico. Dicha aproximación es igualmente válida para el objetivo básico del análisis dinámico. Si reemplazamos el análisis del objeto por el análisis del proceso, resulta que la tarea básica de investigación se convierte en una reconstrucción de cada estadio en el desarrollo del proceso: este debe ser devuelto a sus estadios iniciales. (Vygotsky, 1979:100)

- * Explicación vrs. descripción. La descripción no permite el establecimiento de relaciones dinámico-causales; además con este procedimiento no existe la posibilidad de observar diferencias entre los procesos y sus niveles de desarrollo.

Así pues, no estamos en absoluto interesados en una descripción de la experiencia inmediata puesta de manifiesto por un destello de luz, tal como hace el análisis introspectivo; en realidad tratamos de comprender los vínculos reales que existen entre los estímulos externos y las respuestas internas que subyacen a las formas superiores de conducta designadas por las descripciones introspectivas. De este modo, el análisis psicológico, en el sentido que nosotros le damos, rechaza las descripciones nominales y trata de determinar las relaciones dinámico-causales. Sin embargo, tal explicación sería también imposible si ignoráramos las manifestaciones externas de las cosas. El análisis objetivo incluye, necesariamente, una explicación científica, tanto de las manifestaciones externas como del proceso en estudio, (p. 102)

- * El problema de la conducta fosilizada, según el cual hay formas o procesos que han desaparecido o se encuentran fosilizados mecanizados.

Las funciones rudimentarias e inactivas no permanecen como restos de la evolución biológica, sino como reminiscencias del desarrollo histórico de la conducta. En consecuencia el estudio de las funciones rudimentarias debe ser el punto de partida para desplegar una perspectiva histórica en los experimentos psicológicos. En este caso, el presente y el pasado se hallan fundidos; viéndose el presente a la luz de la historia. Nos encontramos aquí, en dos planos simultáneamente: en el que es y en el que fue. La forma fosilizada es el extremo del hilo que une el presente al pasado, los estadios de desarrollo superiores a los primarios, (p. 104)

Vygotsky, a partir de estos tres elementos que permiten el cambio de método y de perspectiva, afirma su posición contraria a las otras aproximaciones psicológicas de la época (tales como el conductismo, el condicionamiento operante de Pavlov y la propuesta del desarrollo de Piaget). Es claro que el objetivo de Vygotsky es el de buscar una psicología que se aproxime a su objeto desde el punto de vista histórico. El interés del autor en el método radica en su consideración acerca de lo que el método encarna para la comprensión de las funciones psicológicas.

Para una completa comprensión del desarrollo, Vygotski considera esencial la explicación en cuatro ámbitos de la teoría genética, que él llamó "*dominios genéticos*". Filogénesis, historia sociocultural, ontogénesis y microgénesis, son las cuatro líneas básicas del desarrollo abordadas por Vygotsky que se sustentan en la elección del método y en su concepción del estudio científico del desarrollo desde el punto de vista histórico. El primero de estos niveles, el filogenético, trata de la capacidad de la especie para obrar en el mundo de manera indirecta; es decir, de la mediación como principio de la especie. Según Vygotsky, la capacidad humana de inventar y emplear medios es la condición necesaria para el desarrollo histórico de la humanidad. En este dominio intentó Vygotsky elaborar una teoría que explicara el tránsito del simio al hombre, basado en los experimentos de Kóhler, (Vygotsky, 1979) y en las concepciones marxistas del trabajo*, como paradigma de socialización y de

* En esta comprensión agradecemos el aporte del profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez.

funcionamiento de la vida colectiva. El segundo nivel de análisis lo conforma la historia socio-cultural que tiene una especial importancia en la teoría de este autor, puesto que en este dominio el desarrollo del hombre se explica por el uso de herramientas; Leontiev, citado por Wertsch, lo señala:

La evolución de la especie *homo sapiens*... se ha llevado a cabo en una esfera diferente de la esfera biológica, acumulándose las características de las especies no en forma de cambios morfológicos, sino en alguna otra forma. Se trata de la esfera de la vida social humana, una forma de fijación de los logros de las actividades humanas en la experiencia histórica y social de la humanidad.... El hombre aprende de los errores - y más aún de los éxitos- de los demás, mientras que cada generación de animales puede tan sólo aprender por si mismo. Es la humanidad como conjunto, y no un solo ser humano por separado, la que interactúa con el entorno biológico; de ahí que las leyes evolutivas, por ejemplo la ley de la selección natural, no sean válidas dentro de la sociedad humana. (1988:48)

Si bien en la sociedad no se pueden aplicar las reglas de la evolución biológica, la aparición y el uso de instrumentos (las herramientas y el signo) otorgan un principio de explicación del desarrollo que consiste en la descontextualización de los instrumentos de mediación; a partir del cual se explica el desarrollo de las funciones superiores.

Como puede apreciarse, cada una de las dos líneas anteriores de desarrollo, la filogenética y la sociohistórica, permanecen separadas, pues los principios que las explican son distintos, y no era del interés de Vygotsky plantear un paralelismo o línea de continuidad entre uno y otro; simplemente mostrar las dos líneas de desarrollo.

El dominio ontogenético hace referencia a la explicación que ofrece Vygotsky del desarrollo en términos de correlación e influencia de diversas fuerzas del desarrollo y las posibilidades de observación que se derivan del presente dominio. Pese a las investigaciones realizadas recientemente (véase por ejemplo, Bruner, 1995a, b, c,) para la comprobación de las tesis que corresponden al presente dominio, aún no logra aclararse de qué forma se interrelacionan las dos líneas de desarrollo propuestas por Vygotsky: la natural y la cultural. El último dominio genético se halla constituido por la microgénesis, en la cual Vygotsky intentó explicarse, a través de experimentos, el proceso seguido por un individuo en la

resolución de tareas. Para el caso del procedimiento experimental, empleó dos tipos de distinciones: de un lado aquellas que hacen referencias a procesos de apropiación de una determinada función en el contexto de una tarea por resolver. Es lo que se podría denominar *estudio longitudinal a corto plazo* (Wertsch, 1988). El segundo proceso microgenético, es aquel en el cual se descubre un acto individual perceptivo o conceptual, como en el caso de las producciones del habla (Vygotsky, 1996)

A partir de estos cuatro dominios genéticos, explicados en páginas anteriores, Vygotsky construye su concepción de desarrollo cognitivo, que se ha ido insinuando a lo largo del texto. Resumiendo estos aspectos podemos señalar: 1) La importancia del método para efectuar un análisis genético de los procesos humanos, 2) La idea de un doble origen de las funciones intelectuales, primero en el nivel de lo biológico y luego en el lugar de lo social, 3) la importancia de la mediación para la constitución de los procesos psicológicos superiores.

Como el primero ya ha sido abordado anteriormente, se comentan aquí el segundo y el tercero. Para Vygotsky, las funciones psicológicas, como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento, tienen, en principio, un origen biológico, que no alcanza para explicar su desarrollo, por lo cual se hace necesario recurrir al contexto de lo social como marco amplio de desempeño del sujeto. Las funciones psicológicas se convierten en sociales a partir del lenguaje como mediador de la relación con la cultura. Los factores biológicos se ven desplazados de su lugar de privilegio en el desarrollo, pero siguen teniendo un peso en la conformación de las nuevas organizaciones del sujeto. Es decir, los factores preexistentes no desaparecen, sino que se reformulan dentro del nuevo marco de mediaciones, la función se ha internalizado, es decir se ha reconstruido internamente la acción que anteriormente era externa:

a) *Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.* Es de especial importancia para el desarrollo de los procesos mentales superiores la transformación de la actividad que se sirve de signos, cuya historia y característica quedan ilustradas por el desarrollo de la inteligencia práctica, de la atención voluntaria y de la memoria.

b) *Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.* En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre persona (interpsicológica)*, y después en el interior del propio niño (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

c) *La transformación de un proceso interpersonal a un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.* El proceso, aún siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente. (Vygotsky, 1979:93-94)

Así queda explicado el doble origen de las funciones psicológicas, del que habla Vygotsky (1979). El primero es común a animales y al hombre, en tanto que las funciones psicológicas en su línea de desarrollo social son propias del hombre. Aunque, como se dijo más arriba, aún no está claro el proceso de interrelación entre una y otra, es posible decir que la transformación de una en otra (dado que no se puede hablar de líneas de continuidad), se produce en virtud de la internalización de las funciones; es decir, gracias a la reconstrucción de la actividad a través de los signos. La línea del desarrollo natural (biológica) produce funciones elementales; en tanto que la línea del desarrollo cultural o social, transforma los procesos elementales en superiores. Un ejemplo de Vygotsky (1979) lo señala:

Una investigación comparativa de la memoria humana pone de manifiesto que, incluso en los estadios más tempranos del desarrollo social, existen dos tipos de memoria esencialmente distintos. Uno de ellos, que prevalece en el comportamiento de las personas analfabetas, de caracteriza por la impresión inmediata de las cosas, por la retención de experiencias actuales como base de las huellas mnémicas (memoria). Llamamos memoria natural a este tipo de memoria, que queda perfectamente ilustrado en los estudios de E. R. Jaensch sobre la imaginación eidética. Esta clase de memoria está muy cercana a la percepción porque surge a partir de la influencia directa de estímulos externos en los seres humanos. Desde el punto de vista de la estructura, todo el proceso está caracterizado por la inmediatez.

No obstante, la memoria natural no es el único tipo existente, incluso en el caso de hombres y mujeres analfabetos. Por el contrario, otros tipos de memoria pertenecientes a una línea de desarrollo totalmente distinta coexisten con la memoria natural. Tanto el uso de palos con muescas y nudos, como los comienzos de la escritura y las ayudas de la memoria simple demuestran que, incluso en los primeros estadios del desarrollo histórico, los seres humanos fueron más allá de los límites de las funciones psicológicas que les eran propias por naturaleza, progresando hacia una nueva organización de su conducta culturalmente elaborada. Un análisis comparativo muestra que dicha actividad

está ausente incluso en las especies superiores de animales; estamos convencidos de que estas operaciones con signo son producto de las condiciones específicas del desarrollo social (p. 69)

Los procesos psicológicos superiores se diferencian de los procesos elementales en que los primeros son: 1) autorregulados, ya no dependen de la inmediatez del estímulo ni del dominio del entorno, el sujeto los regula a través de la creación y uso de estímulos; 2) su origen es social en lugar de biológico; considerando la sociedad como un factor determinante del comportamiento del hombre, 3) son objeto de una progresiva toma de conciencia; y 4) están mediados por el empleo de signos e instrumentos, de los cuales el más importante es el lenguaje.

Esta transformación es lo que se denomina desarrollo cognitivo, y se caracteriza por el paso de las funciones básicas a funciones superiores, caracterizado por una autorregulación consciente de las funciones, definido por el alejamiento de los estímulos inmediatos y el papel que juega el lenguaje como mediador de la actividad del sujeto en una doble función: como acompañante de la acción y como anticipación de la acción, lo que le otorga al sujeto posibilidades de formular proyectos y objetivos que regulan la conducta y la actividad cognitiva. Así, el lenguaje domina y determina el curso de la acción, pues no sólo refleja el mundo externo, sino que sirve como planificación de la acción.

En un primer estadio el lenguaje acompaña a las acciones del pequeño y refleja las vicisitudes de la resolución de problemas de forma caótica y desorganizada. En un estadio posterior, el lenguaje se acerca cada vez más al punto de partida del proceso, de modo que acaba por preceder a la acción. Funciona como una ayuda a un plan que ha sido concebido pero no realizado en la conducta". (Vygotsky, 1979:53)

La búsqueda de una ley genética que pueda explicar el desarrollo culturalmente mediado lleva a Vygotsky (1979) a plantarse dos elementos: la internalización y la Zona de desarrollo Próximo.

La internalización la concibe como el paso de la actividad externa a un plano interno de ejecución. La diferencia entre una y otra no consiste en el tipo de mediación, puesto que la actividad externa está mediada simbólicamente; ni tampoco en el valor que una u otra tiene para el desarrollo. Lo que ocurre es que hay una reconstrucción psicológica de un hecho o acto y pasa de ser una función social a ser una función interiorizada.

El segundo aspecto, la Zona de Desarrollo Próximo, cuya formulación y definición constituye un esfuerzo por establecer una relación entre el aprendizaje y el desarrollo. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es "*la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz*" (la cursiva es del autor) (Vygotsky, 1979:133). Esta delimitación de lo que significa la ZDP, es el resultado de un proceso de diferenciación entre dos procesos evolutivos. De un lado, el nivel real, en el cual se toma como indicativo del desarrollo las tareas que el niño puede resolver autónomamente. El otro nivel de desarrollo se haya definido por las tareas que los niños resuelven con ayuda externa, de un guía, profesor o compañero. Mientras que la primera muestra el tipo de funciones que ya han madurado y se hallan en un lugar estable, la segunda fase de evolución, señala aquellas funciones que estando inmaduras se convierten en un potencial, porque más tarde madurarán, desde aquí el desarrollo se considera prospectivamente, en tanto que en la otra se mira retrospectivamente.

Vygotsky señala la importancia de este instrumento para los educadores y psicólogos:

"Utilizando éste método podemos tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se hallan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo-dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración."(Vygotsky, 1979:134)

La ZDP tiene una importancia adicional, y es que permite, a través de la modificación del funcionamiento interpsicológico, el social, transformar el funcionamiento intrapsicológico. Esto se logra a través de la instrucción, de manera tal que el aprendizaje no sea equiparado al desarrollo, sino que vaya más allá de éste; estableciendo entre uno y otro una relación harto compleja, en tanto se le reconoce al aprendizaje un status social y se le ubica antes del desarrollo.

En cuanto a la mediación, como un tercer elemento a resaltar dentro de la teoría de Vygotsky, es conveniente mencionar que para abordar esta temática, Vygotsky, y muchos de sus intérpretes (Wertsch, 1988; Colé, 1990, Blanck, 1990 y 1993), coinciden en señalar el apoyo teórico que recibe de Engels y Marx en cuanto a su concepción del proceso de hominización. Pérez (1987) afirma que el trabajo que realizó Engels, acerca del papel de la mano en la construcción de las primeras herramientas, así como la necesidad del trabajo cooperativo y la aparición del lenguaje, y la consecuente transformación de la naturaleza, de un lado y la concepción de Marx de la actividad específicamente humana como una acción voluntaria e intencional de otro, se encuentran como base de la argumentación Vygotskiana de los procesos psicológicos superiores, y también acerca de la mediación instrumental y su papel en la constitución del sujeto. Pérez al señalar la posición materialista histórica de la que parte Vygotsky, afirma que "Vygotsky realiza una extensión creadora de la noción de Engels de herramienta, y de su función como *reacción transformadora respecto a la naturaleza*, a los signos" (1987:40)

El tema de la mediación de las funciones psicológicas por signos e instrumentos, de los cuales el lenguaje es el más importante, es central en la obra de Vygotski, quien intenta darle al desarrollo cognitivo un sustento socio-cultural que explique la forma en que el funcionamiento de la mente, refleja el marco social, cultural e histórico del sujeto.

La mediación es una salida teórica que le permite a Vygotsky actualizar un tema trascendental en el ámbito de la investigación psicológica, cual es el de la conciencia.

"Se trataba, en definitiva, de desarrollar categorías que permitieran configurar un puente una mediación entre los procesos elementales de carácter reflejo y las funciones superiores y conscientes. Y, para cruzar ese puente, había que salir fuera de los límites de lo subjetivo y de lo meramente biológico, acudir a las formas objetivas de la vida social y de la relación del hombre con la naturaleza" (Riviére, 1987:133)

La mediación se hace a través de las herramientas que Vygotsky (1979 y 1996) divide en dos; las físicas, que operan colaborando en la transformación del mundo físico y las herramientas psicológicas, o semióticas como el signo, cuyo campo de acción es el mundo social, pero no su transformación física, sino la transformación de las funciones psicológicas.

"La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla *externamente* orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo, por consiguiente, está *internamente* orientado" (Vygotsky, 1979:91)

De las herramientas psicológicas el lenguaje, es quizás la más fundamental, y de ella lo central es la palabra. Lo que tiene que ver con este tema, lo ampliaremos en el apartado que sigue.

1.1.3 La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jerome Bruner. Para este psicólogo norteamericano, el desarrollo cognitivo consiste "en una concatenación del ser humano con los amplificadores transmitidos culturalmente de las capacidades motoras, sensoriales y reflexivas" (Bruner, 1980:24). Para explicitar mejor lo que puede ser el desarrollo intelectual, Bruner (1969) señala seis factores que considera esenciales para definir su naturaleza. Estos factores pueden agruparse, siguiendo a Piaget y a Vygotsky, *en factores culturales*, es decir, de la influencia que ejerce tal o cual cultura en el sujeto y el valor de las relaciones interpersonales para el desarrollo; *factores psicológicos*, entre los que se cuentan estructuras para adaptarse al mundo, como la asimilación y la acomodación y el lenguaje como sistema mediador, y en tercer lugar aquellos *factores asociados a las capacidades*

individuales y sus posibilidades de crecimiento. Paralelo a estos factores, el autor emplea el término *representación* para precisar, aún más, el concepto de desarrollo cognitivo. La representación consiste en un "conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos" (Bruner, 1984:122). Con esto se produciría otra definición del desarrollo cognitivo, que completa la anterior. El desarrollo consiste en el dominio de las diferentes formas de representación y en su traducción de un sistema a otro.

Los sistemas de representación son tres, y sirven para reducir la creciente complejidad del mundo en el que nos movemos, a través de él, el sujeto puede categorizar su información mediante "modelos de su mundo, modelos que, lejos de ser meras copias que representan los objetos que le rodean y sus contextos, le permiten trascenderlos" (Bruner 1995c: 73). Además de éstos, la categorización o representación reporta otros beneficios al desarrollo intelectual. A través de ella es posible identificar los objetos, es decir, incluirlos en clases; también ayuda a reducir la necesidad de aprendizajes constantes, puesto que el mundo se organiza en clases con atributos definatorios que permite el uso de la generalización. Así mismo, proporciona una dirección a la actividad instrumental, dado que permite saber, de acuerdo con la clase en que se agrupe, qué tipo de acción deriva de los atributos correspondientes. Y por último permite la integración de diversas clases de acontecimientos, gracias a las relaciones supraordinales y causales que podemos establecer entre los hechos y objetos de una y otra clase.

El primer sistema de representación que describe Bruner (1980, 1984 y 1995) lo denomina *representación enactiva*, y lo define como aquella que permite conocer algo a través de la acción; a esta le corresponden acciones y esquemas sensoriomotrices de acuerdo con la teoría de Piaget. La forma inicial de esta representación es la acción de mirar a, luego succionar, agarrar, morder, sujetar, son las que objetivizan el medio en el cual la acción del individuo y la experiencia de los objetos están unidas. Progresivamente, las acciones se van juntando en esquemas que se convierten en otros más generalizados, con lo cual el sujeto cuenta con un conjunto de alternativas de acción.

La *representación icónica*, como "segunda etapa de la representación surge cuando finalmente el niño es capaz de representarse el mundo por sus imágenes o esquemas espaciales, que son relativamente independientes de la acción" (Bruner, 1980:42). Los avances en el desarrollo de la percepción, son los factores centrales de este tipo de representación. Las características de la imagen del niño pequeño son señaladas por Bruner en el mismo texto: "inflexibilidad, dependencia sobre pequeños detalles encajados difusamente, su autocentración y susceptibilidad a las distorsiones de las necesidades y del efecto, su dependencia de la acción y su capacidad distracción" (p. 46). La apariencia de las cosas, va a jugar un papel decisivo en este proceso de categorización. La imagen, es una muestra de la realidad experimentada.

La representación simbólica, es el sistema mediante el cual se emplean las palabras para acceder a la realidad. "Una vez que el niño ha interiorizado el lenguaje como instrumento cognitivo, le es posible representar y transformar sistemáticamente las regularidades de la experiencia con mucha mayor flexibilidad y poder que antes". (Bruner, 1995d:50). La construcción de la representación simbólica tiene de suyo diferentes elementos, o fases, que se pueden sintetizar de acuerdo con Bruner (1980) como sigue:

Referencia Simbólica:

- * Antes de considerar la palabra como un símbolo, se concibe y se la emplea como un signo, es decir como una parte integrante del objeto que se nombra a través de ella.
- * La función semántica, se construye de manera lenta, puesto que incluye el aprendizaje de los múltiples sentidos de una palabra. Este proceso se hace por acumulación.

Categorización:

- * El lenguaje se emplea para designar categorías de cosas o eventos; el hombre tiene la capacidad y la necesidad de disminuir la complejidad del mundo a través de herramientas que le posibiliten la organización de las experiencias en complejos sistemáticos.

Gramaticalidad:

- * El uso del lenguaje está gobernado por reglas sintácticas y morfológicas. En el niño sorprende la rapidez con la cual adquiere las reglas que regulan el uso del lenguaje. A nivel sintáctico, el niño es capaz de producir enunciados lingüísticamente válidos y semánticamente correctos, aunque no sea capaz de relacionarlos con su pensamiento.

Productividad Efectiva:

- * La relación que se establece entre la gramática y la función semántica; es decir, las posibilidades de transformación de la realidad a través del lenguaje es lo que lo hace un sistema importante para el pensamiento, aunque para que ello efectivamente ocurra

"debe primero llevar el mundo de la experiencia bajo el control de los principios de organización, que son en algún grado isomorfos, con los principios estructurales de la sintaxis. Sin un entrenamiento especial, la representación simbólica de la experiencia, el niño pasa a ser adulto dependiente todavía de los modos de representación del mundo enactivos e icónicos, cualquiera que fuese la lengua que habla" (Bruner, 1980:68)

Es decir, no es condición suficiente para la construcción del sistema simbólico de representación acceder al lenguaje; se hace necesario tener una cierta capacidad de interpretar y relacionar las diferentes esferas de la realidad a través del lenguaje. Por sí mismo el lenguaje no es un instrumento del pensamiento, es necesaria la interacción entre las esferas sintáctica y semántica del lenguaje y la regulación de la experiencia a través de la palabra" con su consecuente transformación; esto es, se hace imprescindible el distanciamiento de la experiencia a través de la palabra para poder decir que el lenguaje es un sistema de representación.

La concepción de Bruner sobre el desarrollo tiene algunas similitudes con los planteamientos de Vygotsky, sobre todo en lo que tiene que ver con la secuencia del desarrollo; para ambos, éste avanza por saltos, a cada uno de los cuales sigue una etapa de consolidación de las capacidades que se adquieren. Además, plantea que para el avance es necesario el dominio de las capacidades intelectuales, entre las que señala la conservación y la descentración (ambas en el sentido Piagetiano). Bruner sostiene que para cualquier otro progreso a nivel

intelectual es necesario que el niño comprenda 1) que los objetos siguen existiendo aunque no permanezcan dentro de su campo visual o táctil y 2) que los objetos permanecen invariables independiente de las acciones que se les ejecute. El otro aspecto que es necesario que los niños dominen para el desarrollo intelectual, comprende lo que Piaget denominó descenteración; es decir, "la capacidad de representar las cosas no sólo desde un eje egocéntrico, sino desde otras perspectivas, tanto personal como geométricamente" (Bruner, 1995c: 80). Además, Bruner considera importante que el sujeto supere la instantaneidad en la percepción y en la respuesta; es decir, que tenga la posibilidad lógica de interrelacionar espacial y temporalmente los acontecimientos.

Para Bruner, la cultura es un elemento que puede impulsar el desarrollo a través del ofrecimiento de lo que él ha denominado "sistemas de amplificación". Estos son asimilados por el hombre y empleados en sus funciones de manera correcta gracias a las habilidades propias con las que nacen. En el proceso de relacionar el potencial genético con el legado cultural, la educación juega un papel importante sobre todo porque ella guía el desarrollo por caminos socialmente marcados. Para explicar esta compleja relación entre desarrollo intelectual y educación, Bruner (1995a,b,c; 1980,1978), plantea dos términos que ayudan a la comprensión de dicha relación. El primero de ellos es el de *formato*, a través del cual se comprende una relación social entre el adulto y el niño, que se mantiene constante a través de muchos momentos (el ejemplo que el autor presenta es el del formato de la lectura de libros) lo que da con un apoyo, con un desarrollo asistido gracias al cual el niño avanza cognitivamente mediante la ayuda que le ofrece el adulto. Esto quiere decir que la relación social sirve de soporte a la transformación interna del niño en cuanto a las capacidades y habilidades que debe ir desarrollando. En términos Vygotskianos sería el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Complementando esta función de apoyo, aparece el término *andamiaje*, con un sentido similar al de Zona de Desarrollo Próximo en Vygotsky.

El andamiaje se entiende como la asistencia que ofrece el adulto al niño en el punto de su desarrollo, tratando de movilizar sus estructuras o estrategias de realización para permitir el desarrollo de éstas.

La concepción de Bruner sobre la educación como un diálogo en el cual el adulto asiste, a través de *andamios* al niño, se inscribe dentro de una percepción general de las relaciones entre la psicología y la pedagogía. En su texto *Hacia una Teoría de la Instrucción*, señala la necesidad de que exista una teoría prescriptiva que "expone reglas respecto al modo eficaz de lograr conocimientos o destrezas. Brinda, por la misma razón, una medida para hacerla crítica o evaluar cualquier modo particular de enseñanza o de aprendizaje". (Bruner, 1969:53). La teoría de la instrucción tiene unas características que permiten establecer relaciones con la psicología, en tanto teoría del aprendizaje y del desarrollo. La primera de ellas consiste en el señalamiento de las condiciones necesarias para que el individuo aprenda; es decir, determina las condiciones ambientales necesarias para una influencia positiva en la predisposición a aprender. La segunda característica tiene como base el conocimiento por enseñar, pues la teoría de la instrucción debe señalar una estructura básica, o *estructura óptima*, de la cual se desprenda un cuerpo mayor de conocimientos. En tercer lugar, debe señalar la forma para que lo que se enseña sea aprendido; o sea, se encarga de seleccionar el mejor sistema de representación para presentar el conocimiento; y por último, ha de encargarse de especificar el sistema de recompensas y castigos en el proceso del aprendizaje.

La teoría de la instrucción es un complejo entramado en el que se refleja la naturaleza del conocimiento, la del conocedor y la del proceso mediante el cual se llega al conocimiento; así, es claro que para Bruner la instrucción es una acción necesaria para impulsar el desarrollo (como en el caso de Vygotsky) al tiempo que se requiere para lograr que los sujetos adquieran los amplificadores intelectuales necesarios para el dominio del mundo a través de la organización de éste en categorías.

Además, instrucción y psicología encuentran su pleno sentido en el fin que a la educación le asigna Bruner:

la única manera de conseguir una educación general en la amplia variedad de conocimientos humanos es transmitiendo proposiciones causalmente fecundas o códigos genéricos. La actitud más juiciosa sería convertir la educación general en una educación

para la generalización, adiestrando a los individuos a ser más imaginativos, estimulando su capacidad para ir más allá de la información dada hacia reconstrucciones probables de otros acontecimientos (Bruner, 1995e:43-44)

Para Bruner, la educación debe dirigirse hacia el desarrollo de las habilidades y el fomento de la representación de las experiencias a través del lenguaje. La instrucción debe proveer al alumno de los medios necesarios para incluir su experiencia en sistemas de codificación más eficaces. Por esta razón, la teoría del desarrollo y la teoría de la instrucción deben vincularse para no caer en errores o vacíos.

1.2 COMPETENCIA COGNITIVA

Como se ha podido observar, el recorrido realizado hasta aquí ha servido para reconocer los rasgos característicos de algunas teorías sobre el desarrollo cognitivo que han marcado el presente siglo. Piaget ha sido considerado como uno de los más grandes pensadores de nuestra época y se reconocen sus aportes acerca de la construcción del conocimiento en el nivel ontogenético, como una recapitulación de los niveles filogenéticos. Piaget, en sus diversas obras, planteó cuestiones epistemológicas que lo llevaron por los caminos de la psicología empírica. Para este autor, el desarrollo se explica por la sucesión de estadios cualitativa y estructuralmente diferentes entre sí, en cada uno de los cuales el sujeto presenta competencias específicas para acceder al conocimiento. Privilegia una explicación del desarrollo de adentro hacia afuera, del sujeto hacia el medio. Vygotsky, cuya obra se conoce tardíamente, refleja una construcción teórica diferente a la propuesta por Piaget. Para el psicólogo ruso, el desarrollo sólo puede explicarse por su referencia a la cultura y la sociedad; éste se ubica en la esfera de lo social en tanto depende de la mediación de instrumentos (herramientas y signos), a partir de las cuales se da una diferenciación entre el desarrollo natural (biológico) y el social, mediado por el lenguaje. El desarrollo es un proceso que va de afuera hacia adentro. Bruner tiene una posición muy cercana a la de Vygotsky en cuanto al desarrollo, pues concibe una relación indisoluble entre desarrollo-cultura y lenguaje.

El valor que tiene la caracterización de estas teorías no es meramente ilustrativo. A partir de ellas se permite el establecimiento de unas ciertas regularidades en el desarrollo cognitivo de especial interés para la presente investigación. Tal es el caso, por ejemplo, de las estructuras en el caso Piagetiano, como modelo de explicación de la construcción; o el concepto de función superior en el cual se señala la relación que existe entre lenguaje y pensamiento. La noción Bruneriana de pensamiento como acción humana que reduce la complejidad del mundo, justifica la categorización como organización del mundo.

La importancia de las tres teorías expuestas es indiscutible en el ámbito psicológico. En el marco de la presente investigación, cada una de ellas aporta aspectos relevantes para la comprensión de la competencia cognitiva, en relación con la comprensión de lectura. De Piaget, por ejemplo, se retoman aquellos aspectos que conciernen a las invariantes funcionales, *asimilación y acomodación*, como mecanismos rectores de la forma como conocemos el mundo. Esta propuesta de Piaget contribuye a explicar la construcción de sentido y significado a partir de la lectura, como un proceso de interacción permanente entre la información previa y la que aporta el texto. Así mismo, ambas nociones explican el curso del desarrollo cognitivo desde una perspectiva interactiva, acorde con los modelos de procesamiento de la información.

En cuanto a los aportes de Vygotsky y de Bruner, cuyas propuestas coinciden en aspectos centrales a la pregunta de ésta investigación, cabe destacar que sus posiciones frente a la relación entre lenguaje y pensamiento, permiten comprender la interacción entre estos aspectos del hombre. Para ambos autores, el lenguaje y el pensamiento se entrecruzan, conjugan y construyen realidades socio-culturales a las que el hombre accede a través del empleo de mecanismos de organización de la información. A su vez, el interés que los dos autores han manifestado por los asuntos educativos, permite hacer una apropiación más cercana a la problemática de la investigación que se ha planteado; en tanto, las propuestas en torno al desarrollo cognitivo encuentran su punto de explicación y aplicación en el ámbito de

la escuela, en donde los aprendizajes se especifican y reorganizan en virtud de las actuaciones sociales en que se inscriben los sujetos.

Los conceptos, relaciones, nociones y propuestas retomados de los tres autores, permiten que el punto central de la reflexión en esta investigación, constituido por la **competencia cognitiva**, entendida como la capacidad que tiene el individuo de operar su inteligencia en dos niveles, empiece a desarrollarse.

La competencia cognitiva hace referencia a la capacidad individual de manejar los recursos intelectuales de manera que sirvan a fines específicos de la actividad del hombre, cual es la de aprehender el mundo. Es posible plantear que la competencia opera en un doble nivel. Nos referimos a **actuación cognitiva**, cuando el sujeto es capaz de ejemplificar sus acciones y procesos mentales, explicando a través de éstos el funcionamiento de su estructura cognitiva, denotando por tanto, un conocimiento del proceso a nivel abstracto. El **uso cognitivo**, por su parte, indica la habilidad concreta de emplear los elementos intelectuales en una situación determinada. La actuación no implica, necesariamente, gran habilidad para el uso. Es decir, no existe una correlación entre el conocimiento de las reglas del pensamiento y la forma correcta de usarlo en situaciones y eventos.

Pero, ¿y cuáles son los elementos que conforman el sistema cognitivo, el proceso de desarrollo, la inteligencia o el pensamiento? Existen algunos rasgos que definen la actividad inteligente del hombre, son algunas estrategias que éste emplea para reducir la complejidad del mundo. Bruner define como **aprendizaje estratégico**, e incluye el uso de aquellos amplificadores que otorga la cultura, así como el uso de uno de los sistemas de representación enunciados anteriormente.

Según Bruner, los rasgos de una acción inteligente son:

1. Somos selectivos; prestamos atención a unas cosas y no a otras.

2. Somos ahorrativos. En beneficio de la velocidad y la disminución de la tensión utilizamos señales mínimas, y no nos detenemos en la información para tomar decisiones.
3. Somos sensibles a las propiedades constantes. Las señales mínimas que terminamos eligiendo son las características invariables de las cosas a las que prestamos atención.
4. Relacionamos. Las características invariables se agrupan en forma de modelos prácticos, de configuraciones, de causas, y efectos.
5. Nos perturban las desviaciones. Tenemos mecanismos especiales de alarma para los hechos que se apartan de nuestros modelos más allá de ciertos límites.
6. Somos extrapolativos. Vamos con facilidad más allá de la información suministrada por medio de los procesos deductivos, que nos resultan tan naturales como respirar. (1978; 138)

Estos rasgos definitorios se hallan integrados en complejos o funciones más específicas que podemos denominar **estrategias** (De Puig I Oliver, 1990; Monereo 1990a y 1990b), en el sentido de que son comportamientos planificados que permiten la selección y la organización y esquemas de respuesta a situaciones-problema que enfrenta el sujeto. La clasificación, e incluso la nominación de las estrategias es variada y prácticamente no hay un consenso entre los teóricos del asunto. Sin embargo es posible agruparlas de acuerdo con la función que se les asigne, en estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas.

**Estrategias Cognitivas,* son aquellas que se emplean, al modo de una herramienta, en la solución de un problema o en el procesamiento de alguna información. La estrategia cognitiva es en términos de Bruner (1969), una plantilla, un esquema procesal, un plan, un guión para el enfrentamiento y la resolución de conflictos. En algunos casos se les conoce también como operaciones mentales. Dentro de éstas se incluyen la deducción, la inducción, el análisis y la síntesis.

Los procesos arriba mencionados, tienen un especial significado en la elaboración del mundo; por ello, resulta pertinente mirar más en detalle cada uno de ellos.

La deducción, se caracteriza por una utilización de los elementos explícitos en la información; es decir, por emplear la inferencia lógica como mecanismo de acceso al conocimiento. En términos de Dewey (1989), la inferencia es el camino que emplea el

hombre para pasar de lo conocido a lo desconocido; a través de ella, el hombre pasa de un estado de incertidumbre mental a otro en que la certeza sólo se alcanza en la medida que pueda comprobar, mentalmente o a través de la acción, la certeza de la inferencia. La deducción posibilita al hombre establecer conexiones entre sucesos diversos, de forma tal que puede extender algunos de estos atributos a aquellos. El aprendizaje mediante la inferencia no es explícito, el sujeto va más allá de la información que le provee el medio. La deducción, como estrategia de conocimiento, opera sobre un primer nivel de relaciones de la información, en la que lo que se está aprendiendo se relaciona con lo que ya se posee, que sirve de marco de interpretación de la información nueva.

En cuanto a la *inducción*, posibilita la generalización. En este caso, el ir más allá de la información dada tiene como objetivo el descubrimiento de reglas de operación del mundo, la confirmación de los fenómenos universales que se suceden en el ámbito de lo particular. La generalización, de acuerdo con Bruner (1978) tiene dos ventajas: la primera es que permite la identificación de los objetos y de los hechos, funciona al modo de un gran esquema de lectura desde el cual el mundo es simple, dado que se encuentra organizado en categorías. La segunda ventaja, en relación directa con la anterior, se refiere a la reducción de las necesidades de aprendizaje constante, puesto que se cuenta con esquemas a partir de los cuales la información nueva es interpretada.

Con relación a las funciones de *análisis y síntesis*, para su explicación, se recurre a Dewey (1989) quien los incluye dentro de la estructura general del juicio como elemento de explicación de una determinada situación que se ha vuelto problemática; para resolverla, se emplean dos mecanismos contrarios, pero complementarios: el esclarecimiento (análisis) y la unificación (síntesis). El primero incluye la elaboración de un listado de cualidades (atributos) y de las relaciones que se establecen o conciben. En otras palabras, el análisis es la separación del todo en sus partes para aprehenderlas por separado y proceder a identificarlas. Al análisis se le identifica con el discernimiento. La unificación de los criterios disgregados es la *síntesis*. Esta opera en forma contraria al análisis, pues pone de presente la conjunción de los elementos intervinientes en relaciones significativas. A través

de la síntesis es posible relacionar diferentes significados para dar con un nuevo elemento, o para aumentar el inicial. La síntesis puede entenderse como la captación de la totalidad.

Como se anota anteriormente, si bien el análisis y la síntesis son dos procesos contrarios, no es menos cierto que se complementan. Para la apropiación del conocimiento no hay uno que sea más válido que el otro; la aproximación a la realidad privilegiando uno u otro dejaría a quien proceda de éste modo con una visión recortada.

Frente a las **estrategias cognitivas**, existe una clasificación de éstas que atiende, de un lado, a su participación en la adquisición del conocimiento (Poggioli, 1989); y del otro, a la división de éstas en **macroestrategias** y **microestrategias** (Monereo 1990a y 1990b).

Las estrategias empleadas en la adquisición del conocimiento son:

- **Estrategias de ensayo o repetición**, a la que se le asignan funciones elementales de copia, registro, rutinización o repetición de la información.
- **Estrategias de elaboración** que implican la construcción (simbólica o icónica) de algún nivel de la información. Incluyen la elaboración de resúmenes, la toma de notas, el parafraseo, el subrayado. Las técnicas enunciadas favorecen las conexiones mentales entre el conocimiento previo y el conocimiento que se está adquiriendo.
- **Estrategias de organización**, según las cuales, el sujeto debe buscar sistemas de representación más eficaces para ubicar la información, lo que implica su reconstrucción (por atributos definatorios o de criterio). Estas estrategias buscan el establecimiento del significado de la información mediante la elaboración de mapas conceptuales, esquemas, redes semánticas.

La clasificación de las estrategias de acuerdo con Monereo (1990a) es: **microestrategias** y **macroestrategias**. Las primeras, se aplican a tareas específicas y poseen un limitado poder de generalización o aplicación a otros problemas de carácter diverso. Las microestrategias tienen un campo de acción local, su uso se verifica en situaciones concretas de aprendizaje y su dominio no se extiende a otros contextos. Las microestrategias son empleadas para el

aprendizaje asociativo (con un alto grado de repetición); además, facilitan el aprendizaje comprensivo al emplear las técnicas de estudio que se derivan de ellas y que posibilitan la elaboración del conocimiento; esto es, la vinculación de la información nueva con la que ya posee el aprendiz.

De su parte, las macroestrategias son las "encargadas de establecer los parámetros de una tarea, localizar los errores, determinar las tácticas y los métodos de intervención más apropiadas, controlar su aplicación y tomar decisiones ulteriores a partir de los resultados obtenidos ..." (Monereo; 1990a: 11). En términos generales las macroestrategias se refieren a los mecanismos de regulación, a la valoración cognitiva que hace el aprendiz de su situación y a la influencia que ésta puede tener en su acción. Las macroestrategias, en tanto procesos amplios de verificación y autorregulación, son extendibles a otras tareas, pues su uso no es específico, sino generalizador; su empleo no obedece a tareas de aprendizaje sino a procesos de monitoreo y control. Para cumplir con las funciones asignadas, las macroestrategias incluyen tres aspectos que se hayan integrados de forma compleja, pues cada uno de ellos define los demás. Según Monereo (1990a), son:

- * El conocimiento de las características de la tarea o problema. El sujeto organiza la información en complejos significativos de manera que pueda determinar el tipo de aprendizaje requerido.
- * Conocimiento de los mecanismos de aprendizaje para planificar, monitorear y evaluar su desempeño.
- * Conocimiento de los mecanismos afectivo-emocionales. Este nivel es de alto control, pues los sujetos deben incidir, de forma consciente, sobre las *variables disposicionales* que influyen en el aprendizaje.

En conclusión, las microestrategias pueden equipararse con técnicas de utilidad concreta, aplicadas a tareas específicas, en tanto que las macroestrategias son habilidades cognitivas que remiten a la metacognición (ver mas adelante).

Sin embargo, pese a la definición de las estrategias desde un enfoque diferente, la importancia de los planteamientos de Monereo no radica en esta clasificación, sino en la aplicación que de ellas hace a la enseñanza, que ha sido ignorada por las propuestas de la Psicología Cognitiva cuando se experimentan en educación.

Monereo (1990a: 11) plantea la existencia de micro y macro estrategias de enseñanza, tal y como ocurre en el aprendizaje; empleadas por el maestro que "también pone en juego un conjunto de recursos cognitivos que tienen como finalidad adecuar la información "en bruto" para conferirle el máximo grado de "comprensibilidad" que asegure un aprendizaje profundo".

Vista así, la acción del maestro no es repetición de información, sino acción organizada en dos niveles que se corresponden con la clasificación de las estrategias según Monereo. El nivel de las macroestrategias es, básicamente, planificación, fase durante la cual el maestro estructura el tema a enseñar, organiza la información en categorías que se integran unas a otras para configurar el contenido. Este nivel también incluye el control (monitoreo) y evaluación de los principios y procesos de la enseñanza durante la ejecución del plan elaborado.

La planificación de la enseñanza define aspectos relacionados con objetivos, actividades de enseñanza y de evaluación (del alumno), que hacen parte del nivel de las microestrategias. La consideración de los elementos mencionados se hace en un momento posterior a la fase de autoconocimiento en la cual se precisan características del profesor y del alumno en lo que tiene que ver con el estilo (de enseñanza y aprendizaje, respectivamente) y el dominio cognitivo, así como con el reconocimiento de la *superestructura* de la materia o tema, el tipo de contenido y la complejidad cognitiva.

De este modo, el nivel de las macroestrategias está definido por la planeación y la ejecución; sometida dicha ejecución al control y evaluación de la actuación docente; en tanto que las microestrategias remiten a eventos relacionados con la forma como se lleva a cabo la

enseñanza (el método), el estilo del profesor y las fases en las cuales se desarrolla la tarea de enseñar.

El empleo de éstas estrategias requiere, en grados diferentes, el uso de un control cognitivo, manifiesto en la dificultad de la tarea y en el tipo de relación que el sujeto que las utiliza, establece entre los diferentes aspectos de la información o de la situación problemática.

* *Estrategias metacognitivas.* Son las estrategias en que el grado de control sobre las acciones y el pensamiento es muy alto, porque exige que el sujeto no sólo sepa usarlas, sino conocer su funcionamiento; y por tanto, pueda operar con ellas, fluidamente, en los dos niveles que anteriormente señalábamos: la actuación y el uso. En este campo se ubican habilidades tales como meta-memoria, meta-atención. La importancia de las estrategias metacognitivas radica en que a través de ellas, el individuo puede conocer el estado de su funcionamiento mental, el tipo de estrategia que debe emplear, aquellas que desconoce y los mecanismo que debe emplear para establecer nuevas conexiones. Las estrategias metacognitivas tienen funciones de organización holista de los procesos, es decir, "son las encargadas de establecer los parámetros de una tarea, localizar los errores, determinar las tácticas y métodos de intervención más apropiados, controlar su aplicación y tomar decisiones ulteriores a partir de los resultados obtenidos..." (Monereo, 1990a: 11).

Las estrategias metacognitivas, además de regular y controlar el uso de las estrategias cognitivas, suelen considerarse (Melot, 1990) como generales; es decir, de aplicación amplia, no restringida a contextos disciplinares o a procesos muy específicos; y por tanto, con una gran capacidad de autorregulación y jalonamiento de las estrategias cognitivas o de los procesos que ambas implican.

Ahora que se ha presentado lo que tiene que ver con el desarrollo cognitivo y la competencia cognitiva, vale la pena preguntar ¿qué diferencia existe entre uno y otro? La respuesta que ofrece esta investigación no se centra tanto en las diferencias como en las particularidades de cada uno de ellos; pues, mientras el desarrollo cognitivo alude a un campo más amplio del sujeto, el de su progresiva constitución como persona capaz de operar abstractamente con el conocimiento, sus fuentes y modelos de representación,

cualquiera que sea la concepción que se tenga de él; la competencia cognitiva alude a un campo más específico del hombre, aquel en el que él despliega ciertas habilidades, funciones o estrategias para obtener un resultado concreto en el mundo del conocimiento.

La especificidad de campos de acción de uno y otra, no supone diferencias irreconciliables; es decir, no se refiere a dominios de operación completamente diferentes, sino a la especialización de ciertas funciones mentales. Mientras el desarrollo atiende a condiciones sociales, la competencia cognitiva se refiere a dominios específicamente individuales, que si bien es cierto se encuentran en todos los sujetos, su campo de organización y aplicación varía de uno a otro, no sólo por la complejidad de la tarea, sino por el campo mismo, e incluso, por la de la función implicada. De acuerdo con esto, la competencia cognitiva se halla inserta dentro del desarrollo cognitivo, no en el sentido de la subordinación, sino en el de la inclusión de sus procesos en un marco más amplio de acción.

En suma, el desarrollo cognitivo, en la línea de cualquiera de las tres teorías señaladas anteriormente, concibe al sujeto como un ser activo, en dos planos: uno relacionado con el desarrollo mismo; es decir, con su participación en ambientes y contextos sociales que van configurando o definiendo los procesos de pensamiento, como condición básica del ser humano. El ambiente genético o biológico, que otorga la base material para el desarrollo no se descarta, sino que se incluye dentro del ramo de aspectos externos que conforman el bagaje concreto para el desarrollo, a partir del cual se integran y generan estructuras de conocimiento, funciones psicológicas o niveles de progresión intelectual. El desarrollo tiene que ver con el aspecto interno de la inteligencia o el pensamiento, con aquello que no se observa pero existe, y que sustenta el segundo plano de actividad del hombre: la acción, definida como la posibilidad de interacción específica en contextos o ambientes de aprendizaje que derivan de la inscripción del sujeto en una cultura determinada. La acción tiene como organismo rector a la competencia cognitiva, la cual señala líneas específicas de realización y expresión del desarrollo cognitivo. La competencia cognitiva es el campo mismo de la acción, pues se remite a la ejecución de respuestas, a la manifestación de la interioridad del hombre, el pensamiento. La competencia cognitiva es el lenguaje del

desarrollo, ella habla lo que ocurre en el hombre a nivel del bagaje intelectual con que cuenta, y lo ejecuta, lo expresa de forma específica. La competencia cognitiva es la parte visible del desarrollo cognitivo.

1.3 EL LENGUAJE

En éste proceso de determinación de la humanidad del hombre, de su racionalidad, quizás sea el lenguaje el principal instrumento para dar cuenta de los acontecimientos del pensar; tal vez sea el lenguaje el mecanismo de expresión del pensamiento, y en esa medida, sólo es una herramienta. Sin embargo, ya ha sido comprobada (Vygotsky, 1996; Fleischer, 1990; Sapir, 1965; Bruner 1969, 1980, 1984, 1995) la existencia de una estrecha relación entre el lenguaje y el pensamiento en el nivel de las construcciones. Y es que el lenguaje no es **sólo** una herramienta,

El lenguaje no es un medio más que la conciencia utiliza para comunicarse con el mundo. No es un tercer instrumento al lado del signo y la herramienta que pertenecen también a la definición esencial de hombre. El lenguaje no es un medio ni una herramienta. Por que la herramienta implica esencialmente que dominamos su uso, es decir, la tomamos en la mano y la dejamos una vez que ha ejecutado su servicio. No es lo mismo cuando tomamos en la boca las palabras de un idioma y las dejamos después de su uso en el vocabulario general que tenemos a nuestra disposición. (Gadamer, 1992: 147)

Desde Herder (1984) hasta la actualidad, el lenguaje ha sido considerado como uno de los elementos esenciales en el hombre. No sólo se le han asignado valores en la construcción del conocimiento, sino que ha sido puesto de presente su papel en la formación del volkgeist (espíritu nacional). Posteriormente, se le asignó un lugar preponderante en la construcción de la imagen del mundo.

Herder se preguntaba si "ha podido el hombre, abandonado a sus facultades naturales, inventarse el lenguaje por si sólo?" (1984, 133). Él mismo responde su interrogante cuando señala que la *singular facultad positiva del pensar* es la que ha permitido que el hombre

invente el lenguaje, en un intento por dar curso a esa palabra del alma que se ha instaurado con la imagen, a esa entidad que se conoce a través de la forma humana de caracterizar la realidad. Para este autor, el lenguaje se gesta en el arte del pensar, es producto de la capacidad humana de razonar, de reflexionar; surge en la disposición de la facultad del hombre para comprender. Y surge precisamente para una mayor claridad de discernimiento, para esclarecer el sentido de lo que piensa, entiende y juzga. Para Herder (1984), el lenguaje aparece como una forma específica de entendimiento, que consiste en imitar los sonidos de la naturaleza. Una vez aparecido, el lenguaje no desaparece, por el contrario ingresa a todos los órdenes de la vida del hombre. Así lo señala Herder: "lo que se ve, lo que se siente, se hace así también audible. El sentido del lenguaje se nos ha convertido en el mediador, en el sentido de unificación: somos criaturas del lenguaje" (p. 177) Es claro el papel creador que juega el lenguaje no sólo en relación con la capacidad humana de juzgar, pensar o entender, sino también en la constitución de una cierta imagen de la naturaleza.

De su parte, Humboldt (1990) define el lenguaje como **energeia**: "El lenguaje es una de las facetas a partir de las cuales la fuerza universal del espíritu humano entra en una actividad de creación incesante. O dicho de otra manera, en él se aprecian la tendencia y el esfuerzo por dar existencia en la realidad a la idea de la perfección del lenguaje." (Humboldt, 1990: 32); como fuerza que fluye y configura el espacio vital del sujeto hablante y de su comunidad; pues el lenguaje es el mundo compartido: "La verdadera importancia del estudio del lenguaje radica en la participación de éste en la formación de representaciones". La fuerza o impulso de la **energeia** está dirigida a la creación de formas para comunicar el pensamiento y la sensación. El lenguaje como **energeia** se bate entre dos orientaciones que parecen opuestas, pero que definen de manera complementaria las funciones del lenguaje. Por un lado está la idea de la diversidad, según la cual el lenguaje de la generalidad avala la existencia de un campo común de significados que permite el uso del lenguaje como capacidad específicamente humana. Y del otro, alude a la individualidad, como aquel terreno en el que el sujeto se forma a si mismo. La relación entre los aspectos individual y general del lenguaje es expresada por Humboldt así.

La producción del lenguaje constituye una necesidad interna de la humanidad; no es algo necesitado solo externamente para el sostenimiento del trato en las comunidades, sino que forma parte de la naturaleza misma de los hombres, y es indispensable para el desarrollo de sus capacidades espirituales y para acceder a una concepción del mundo a la que el hombre solo puede llegar en la medida en que va llevando su pensamiento hacia una mayor claridad y determinación, lo que es fruto del pensar en comunidad con los demás. (Humboldt, 1990: 32)

Desde esta perspectiva, el lenguaje juega un papel activo en el proceso de construcción del conocimiento, al convertir el mundo desconocido, oculto y velado en patrimonio cultural, en el legado del hombre, en el mundo "nuestro" que se posee sólo lingüísticamente; dado que es el lenguaje el único medio que el sujeto posee para expresar su pensamiento y sus sensaciones.

Humboldt (1990) asigna al lenguaje una función que puede ser considerada como social, en términos de Vygotsky (1979), misma que posteriormente es desarrollada por Bruner (1984) cuando teje el entramado de relaciones entre desarrollo cognitivo-lenguaje y cultura, sobre la cual volveremos más adelante. Esta función social se manifiesta en el poder de éste para producir y crear símbolos.

Esta tendencia teórica y práctica de concebir el lenguaje como un mecanismo de construcción simbólico, fue desarrollada sistemáticamente en los trabajos de Sapir (1962), quien señala que el lenguaje es, ante todo, la posibilidad que tiene el hombre de actualizar oralmente su visión simbólica del mundo. Recuérdese que dentro de la escala de representaciones o construcciones culturales del hombre, el lenguaje se ubica en la escala más alta, por ser un elemento básicamente simbólico; es decir, que crea una segunda realidad, o un segundo mundo, para la explicación y vivencia del mundo real. Esta creación de un mundo alterno a partir del lenguaje es expresada por Humboldt (1991:61) cuando dice que "las diversas lenguas constituyen los órganos de los modos peculiares de pensar y sentir de las naciones; que son muchísimos los objetos que en realidad son creados por las palabras que los designan (esto podemos extenderlo propiamente a todos ellos, si consideramos el

modo en que son pensados en la palabra y el modo en que, en el pensar, actúan mediante la lengua sobre el espíritu". Así, el lenguaje es concebido como concepción del mundo en tanto traslada ese mundo a las ideas y sopla armonía a todas las demás acciones a partir del lenguaje. El lenguaje, al formar la idea, está ligado al pensamiento; pues no sólo exterioriza una actividad interna y silenciosa como el pensar, sino que a través de esta manifestación se aclara el pensamiento.

Sapir (1962), ve el lenguaje como un legado antiquísimo que le ha sido heredado al hombre, y lo ubica, temporalmente, antes del uso de herramientas, que sólo fue posible gracias a la aparición del lenguaje. Como componente central del lenguaje señala la palabra, y alude a la imposibilidad de precisar qué es, dado su carácter complejo. Pese a ello, presenta algunas anotaciones en las cuales la califica de unidad existente del habla, y la asigna al campo de lo aprehendido a través de la experiencia; en tanto que la oración la compara con el pensamiento completo, si cumple ciertas condiciones. Señala además que el lenguaje no está asignado, únicamente, al mundo de los conceptos, y por consiguiente no se circunscribe a la formación de ideas o conocimientos. A través de él también se acude al aspecto volitivo y afectivo.

El mundo de la imagen y del concepto, el cuadro interminable y siempre cambiante objetiva es el tema forzoso de la comunicación humana, puesto que sólo dentro de ese mundo, o principalmente dentro de él es posible la acción efectiva. El deseo, el propósito, la emoción son el color personal del mundo objetivo; son cosas que pone de su parte el alma individual, y carecen relativamente de importancia para el prójimo. (Sapir, 1962: 48-49)

Con ésto el autor está señalando la función central del lenguaje en términos de expresión de la objetividad, en la comunicación del pensamiento, en la conformación de las ideas y conceptos. Esto no significa que Sapir piense que lenguaje y pensamiento son similares, establece diferencias entre uno y otro. El lenguaje es un método a través del cual los humanos comunican las producciones de sus mundos, objetivo, subjetivo y social. Este tiene dos aspectos, uno externo que permanece invariable aún en el constante uso de los hombres, y uno interno que varía de acuerdo con factores subjetivos tales como la entonación, el

interés. Estos aspectos los denomina valor o intensidad psíquica. En cuanto al pensamiento lo concibe como "el mas elevado de los contenidos latentes o potenciales del habla, el contenido al que podemos llegar cuando nos esforzamos por adscribir a cada uno de los elementos del caudal lingüístico su pleno y absoluto valor conceptual" (1962:22). Para Sapir, el lenguaje es un sistema racional imperfecto, que sólo puede aspirar a ser la cara externa del pensamiento. Sin embargo, al *dominio natural* del pensamiento sólo se llega a través del *dominio artificial* del habla.

Para Sapir, citado por Schaff (1967), el problema central del lenguaje se definía por su función organizadora de la realidad y de las experiencias de los hombres, por ser portador de una imagen del mundo, que es compartida por toda la comunidad. El lenguaje como imagen del mundo puede proponer ciertas formas de conocerlo que se abordan a partir del lenguaje mismo como mecanismo constructor de las imágenes de los hombres frente a su realidad.

Tal vez sea posible decir, de acuerdo con Fleisher (1990) que en la construcción de la imagen del mundo, el lenguaje juega un papel en dos niveles: epistemológico y óntico.

En el nivel epistemológico, el acto mental del sujeto que construye se constituye en el mecanismo existente para la progresiva diferenciación del mundo. Lo epistemológico hace alusión no sólo a lo cognitivo, a la naturaleza del conocimiento, sino también a la huella que queda en el ser que aprende luego de un proceso de representación, de la elaboración del sentido del mundo a partir de las vivencias, experiencias, concepciones y conceptos que el sujeto posee respecto de ese fenómeno, situación o mundo. Esta representación constituye el nivel óntico, conformado por las diversas experiencias del sujeto acerca del mundo. La representación ha sido elaborada a partir del lenguaje como herramienta esencial del pensamiento. Pues el lenguaje, como lo señala Dewey (1995), es el instrumento a través del cual el sujeto otorga significado a la realidad para constituirla en conceptos amplios, genéricos y pertinentes para el contexto en el cual se mueve.

Aquí entraría nuevamente a operar el nivel epistemológico, pues la experiencia individual no puede ser decodificada en términos individuales, para acceder a un espacio más amplio de conocimiento es necesario que esta se integre a un conjunto de categorías organizadoras del mundo. Al emplear el lenguaje se distancia del mundo, lo objetiviza poniéndolo en relación con otro algo que ya había en su memoria, de lo cual también existía una representación.

La relación que Sapir establece entre lenguaje y pensamiento está marcada por la forma como el lenguaje refleja el mundo cultural y físico en el cual el sujeto se mueve y experimenta los acontecimientos; esto significa que el lenguaje refleja, también, la estructura mental que sirve de base a la organización de la cultura y el mundo circundante. De esta forma, la organización lingüística refleja la organización mental de los sujetos que habitan ese mundo.

Fleisher (1990) refiriéndose a Goodman, señala:

Para Goodman y para muchos otros que desean justificar la habilidad humana para construir representaciones, la herramienta esencial de la construcción es el lenguaje. Para él, el lenguaje como herramienta simbólica de propósito general crea versiones del mundo. Al hacerlo, formula y objetiviza una realidad constituida. Por medio de su poder para codificar y clasificar una determinada versión específica en lugar de otra, tiene el poder de atrincherar una versión en lugar de otra. Además, dado que el lenguaje encarna las categorías culturales convencionales, puede imponer significados culturalmente compartidos (y compatibles) en sus construcciones. (Fleischer, 1990: 128)

Para Goodman, el papel asignado al lenguaje es activo, de él depende la construcción significativa del mundo social, él ofrece las posibilidades racionales y cognitivas de desempeño, así como la orientación significativa a través del mundo del conocimiento. El lenguaje permite significar las experiencias, ordenarlas y emplearlas en contextos diferentes a los construidos. Es decir, la función representativa nos otorga el alejamiento de la experiencia inmediata y la constitución de horizontes de interpretación:

Todos los aspectos del lenguaje -semántica, sintaxis y pragmática- deben estar implicados en la construcción: la semántica para dar una forma reconocible a la experiencia, la sintaxis para colocar los constituyentes de la experiencia en estructuras ordenadas y recuperables, la pragmática para permitirnos señalar nuestras

especificaciones como frases dadas, antes que nuevas, y como temas, antes que como comentarios de nuestro discurso con otros. (Fleischer, 1990: 127)

Como lo anota Wertsch (1989), el estudio de la construcción social del conocimiento es un tema que ha cobrado importancia a partir de la actualización de las tesis de Vygotsky, para quien el lenguaje no inicia como un mecanismo egocéntrico. Inicialmente es social y progresivamente se convierte en interiorizado, dando origen a una función personal del lenguaje. El origen del lenguaje se ubica en una raíz diferente a la del pensamiento. Ontogenética y filogenéticamente es posible determinar comienzos en diferentes líneas del lenguaje y el pensamiento, aunque posteriormente estas líneas se entrecruzan, mezclan, interrelacionan, fusionan y divergen continuamente.

Filogenéticamente, los experimentos realizados con monos, entre los cuales sobresalen los de Koehler (citado por Vygotsky, 1979), muestran cómo los rudimentos del pensamiento en estos animales no está asociado con el lenguaje; baste citar un ejemplo extraído de los ensayos y observaciones de Koehler al respecto: el uso de herramientas (tomar el palo para alcanzar la banana) corresponde a una fase prelingüística del desarrollo del chimpancé. El animal no logra acceder al estadio de la representación, pese a que posee rudimentos del lenguaje, que aunque no se parecen al habla, tiene un desarrollo fonético considerable; al cual se le han asignado expresiones diversas, que van desde estados afectivos (expresiones subjetivas) hasta intentos comunicativos, determinados por signos objetivos de expresión.

Ontogenéticamente, Vygotsky señala la existencia de una fase preintelectual en el desarrollo del lenguaje y una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento. Las manifestaciones lingüísticas del niño durante las primeras semanas de vida no son respuestas instintivas al medio y constituyen, según propuesta de Charlotte Bühler (citada por Vygotsky, 1979), respuestas sociales, medios de contacto social de los que el infante o bebé se vale para estar en el mundo. Esto pone de presente la función social del lenguaje desde los primeros meses de vida del bebé.

Hasta aquí, lenguaje y pensamiento marchaban por dos caminos diferentes. Sin embargo, hacia los dos años, cuando el niño descubre la existencia de una palabra para cada cosa, las líneas del lenguaje y el pensamiento se entrecruzan, pues aquí el lenguaje comienza a servir al intelecto y los pensamientos encuentran su forma de expresión a través del lenguaje. Vygotsky lo señala cuando dice que este entrecruzamiento de caminos se percibe por "dos síntomas objetivos": "... 1) la repentina y activa curiosidad del niño acerca de las palabras, su pregunta sobre cada cosa nueva ("¿Qué es esto?"), y 2) los rápidos y cada vez mas amplios aumentos resultantes de su vocabulario". (Vygotsky, 1995:71) El momento en que las relaciones entre lenguaje y pensamiento se hacen más evidentes y explícitas se caracteriza por la creciente verbalización del pensamiento, es decir, su posibilidad de expresarse, y por la racionalidad del lenguaje, definida por el descubrimiento (o construcción en términos piagetianos) de la función simbólica, lo que hace que el habla del niño ingrese a una fase intelectual en la cual representa la realidad; es decir, el lenguaje se ha convertido en un instrumento de acceso y elaboración de la realidad.

Para llegar a este nivel de organización y empleo del lenguaje, Vygotsky se vale de la génesis de la palabra, esto implica reconocer los mecanismos a través de los cuales se pasa de las mediaciones contextualizadas a la descontextualización de la mediación. En su texto *Pensamiento y Lenguaje*, hace un análisis del origen de la palabra y del valor que tiene su sentido, por encima del significado; así como del proceso de formación de conceptos científicos. Frente al primer punto anota que el sentido es mas amplio, recoge todos los impactos psicológicos que la palabra crea en la conciencia del hombre, por tanto es móvil y dinámico, por oposición al significado que es estable y preciso, aún durante los cambios de sentido.

De las dos formas de lenguaje, el egocéntrico y el socializado, Vygotsky asigna una importante función al lenguaje egocéntrico en la resolución de tareas complicadas. Aquí el lenguaje sirve como planificador, ya que le permite al sujeto hallar una solución verbal a la situación problemática que vive.

Para Bruner (1994), la pregunta sustancial en torno al lenguaje no es por su origen, sino por las condiciones que fuerzan al hombre a usarlo. Para responder esta pregunta, que cambia la orientación de las inquietudes del hombre en torno a la problemática, recurre a una explicación en dos planos del desarrollo del hombre; uno biológico en el que se encuentra las capacidades para las acciones inteligentes; y otro cultural, en el que se hallan los modos de aproximación a la acción y el pensamiento que determinan su ejercitación.

Cuando nos preguntamos sobre las dotes de los seres humanos, la pregunta que formulamos debe ser doble. Tenemos que preguntamos no solo por las capacidades, sino también por cómo los seres humanos son ayudados al expresar aquellas en el medio cultural. Las dos preguntas son inseparables, ya que la capacidad intelectual evoluciona, necesariamente, para permitir al hombre utilizar los mecanismos protéticos que la cultura desarrolla para capacitar a sus miembros. (Bruner, 1994:24)

El niño se ve obligado a usar el lenguaje para poder ingresar de forma adecuada a la sociedad en la que debe desarrollarse. El lenguaje lo que le permite al sujeto-niño no es la construcción del mundo y la adquisición del pensamiento, sino, de acuerdo con Bruner (1994), la actualización de algunos logros cognitivos que ha obtenido a través de la actividad, dado el grado de orden y sistematicidad que presentan, por su realización en un ambiente familiar que repite la escena, sin modificaciones. Este ambiente restringido reporta, según el autor en mención, algunos beneficios tales como la capacidad de combinación que desarrolla el niño al hacer muchas cosas con pocos elementos, además, las constantes actividades de comunicación en las cuales se inserta el niño le otorgan la posibilidad de extraer significados de estas. Lo que Bruner argumenta, aunque no de manera explícita, es que el pensamiento precede al lenguaje, y que al momento de su aparición, el niño ya tiene algunas distinciones del mundo, posee ciertas reglas de operación que no son las del lenguaje, pero otorgan los mecanismos básicos para la adquisición del lenguaje.

Las funciones asignadas al lenguaje, tanto en la constitución del sujeto como en la construcción del mundo, han quedado explicitadas a lo largo del presente apartado, en el cual se han puesto de presente las diferentes concepciones sobre el lenguaje, que van desde su papel en la formación del espíritu humano, hasta la expresión de manifestaciones

cognitivas de temprana construcción en los niños. El lenguaje como mecanismo de inserción cultural potencia las facultades naturales del hombre y lo fuerza a ir mas allá de la experiencia, le permite ubicarse en el plano de lo simbólico, le posibilita la separación de la realidad y la inclusión de categorías abstractas de funcionamiento. El lenguaje es una fuerza potente que moviliza al hombre, que lo lleva por los caminos del pensar, pues emplear el lenguaje es emplear al pensamiento.

1.4 RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y PENSAMIENTO

Una vez establecidas las relaciones entre el desarrollo y la competencia cognitiva, todavía queda un interrogante por responder: ¿cuál es la relación que existe entre el lenguaje y el pensamiento? Para responderlo no se recurre aquí a los grandes tratados de filosofía que explican al papel de uno y otro; tampoco se intenta ofrecer respuestas últimas, tal y como se expresa al comienzo del presente capítulo. Mas bien, se trata de retomar los señalamientos contenidos en el apartado anterior; y quizás, a ofrecer respuestas desde el ámbito del conocimiento, y para el caso de la presente investigación, desde la competencia cognitiva y la comprensión de lectura.

Al lenguaje se le han asignado funciones en el proceso de constitución de la humanidad (Herder, 1984), en la construcción de la imagen del mundo (Humboldt, 1990), en la reelaboración del legado socio-cultural de la humanidad y en la transformación del mono en hombre (Vygotsky 1979 y 1996). También se ha hablado del papel que juega en la actualización del pensamiento y en la expresión de la interioridad del hombre (Bruner 1995, 1994, 1980), así como en la organización del mundo en la mente del sujeto a través de categorías (Bruner, 1994 y 1979).

De las funciones señaladas, quizás sean las dos últimas las que interesa resaltar, debido a lo específico de su función y a las pruebas que aportaremos en su favor. El lenguaje no es sólo una entidad lingüística que se utiliza para hablar. El lenguaje es, básicamente, una forma de organizar el mundo en constructos simbólicos, es un proceso mediante el cual se jerarquizan los acontecimientos y se establecen relaciones entre ellos. Y en esa medida ya da cuenta de ciertos elementos cognitivos que hacen presencia a través de él, no sólo aparecen sino que son el lenguaje mismo. En lo que tiene que ver con la lectura, y en especial con la comprensión de lectura, como una forma de lenguaje codificado mediante los signos, el pensamiento se manifiesta a través del uso de estrategias para re-descubrir el significado y el sentido del texto (Vygotsky, 1995). Las funciones que se hacen necesarias para acceder al lenguaje codificado de la escritura, son las de inducción, deducción, análisis y síntesis. No son las únicas, pero sí las más fundamentales (Monereo, 1990a; y Poggioli, 1989). Lo anterior no significa que en este proceso no puedan intervenir otro tipo de estrategias, tales como las de repetición, organización y elaboración. De hecho intervienen, a nivel de la elaboración conceptual del texto, de la resignificación de las proposiciones.

Tal y como lo señala Bruner (1995a, e), el hombre busca mecanismos para reducir la creciente complejidad del mundo que habita; de ahí que una de las tareas que se fije sea la de elaborar categorías en las cuales pueda incluir el mayor número de información referente a los hechos o sucesos. Sin embargo, lo único que se hace no es almacenar la información en compartimentos separados, sino que se busca el establecimiento de relaciones entre unos y otros modelos de la realidad, a fin de crear otros nuevos.

Este proceso de categorización se hace a través del lenguaje, que permite, como principal sistema de representación, establecer estrechas relaciones entre él y el pensamiento, sino para crearlo, por lo menos para expresarlo y darle curso en el mundo de lo social-comunicativo. Para la categorización del mundo, no es suficiente con que el sujeto se represente la realidad; esto es, con que domine y manipule un conjunto de reglas que le permiten aplicar lo aprendido en contextos de uso diferentes a los inicialmente configurados en su representación, ni siquiera bastaría con que el sujeto seleccionara el sistema de

representación. Es necesario que el sujeto tenga la capacidad de *ir más allá de la información dada* (Bruner, 1995e), que pueda inferir ciertos elementos, explorar la capacidad mediante la cual es posible la generalización, y por tanto la ubicación de la representación en un sistema más general de codificación del cual es posible extraer nueva información o relacionar la ya existente. La inferencia juega un papel central en la categorización ya que es la pista a través de la cual se busca la inclusión de la representación en sistemas de codificación y recodificación cada vez más amplios.

Para entender mejor lo referente a la categorización, una cita de Bruner:

La tendencia a la categorización que exhibe nuestro intelecto es fundamental en su doble función de alcanzar la economía de pensamiento necesaria para construir una representación del mundo y de efectuar una veloz corrección de los errores, puesto que crea una estructura de pensamiento que se va organizando jerárquicamente en el curso del desarrollo y de la que surgen estructuras ramificadas que facilitan la búsqueda de alternativa (1995:74)

La categorización, como proceso complejo en el orden de lo cognitivo y de lo lingüístico, quizás se regule por los mismo mecanismos por los cuales se conduce el lenguaje; esto es, por reglas de carácter sintáctico y semántico. El contenido de la categorización se corresponde con la estructura del contenido mismo; es decir, hay una estrecha relación entre lo que se categoriza y la categoría en la cual se incluye. Si bien es cierto que esta relación no es natural, a los ojos de quien la emplea se muestra como una consecuencia directa de lo que existe en la naturaleza. Es esta correspondencia entre una y otra, la que le otorgan el carácter de validez a la representación, no así su contenido semántico que puede variar. Paralelo a estas dos dimensiones regulativas se encuentra la pragmática, que establece una relación entre el contenido semántico y el contexto de uso de la categorización.

La organización del mundo en complejos relacionales de información, se corresponde con la teoría de esquemas como la forma lógica en que se organiza el conocimiento en la mente humana. Sierra Diez (1994:57), de acuerdo con la propuesta de Rumelhart, presenta las siguientes características de los esquemas: a) Los esquemas tienen variables, b) están

encajados unos en otros, c) representan el conocimiento genérico a todos los niveles de abstracción, d) el conocimiento representado en ellos se asemeja al conocimiento enciclopédico, y e) operan como estructuras activas de reconocimiento, cuyo procesamiento va orientado a evaluar su ajuste o adecuación a los datos. (Este tema se profundiza en el apartado sobre procesamiento de la información).

Los esquemas tienen funciones específicas en la construcción de la representación del conocimiento, así como en la forma que éstas se codifican, a través de cuatro procesos básicos: selección, abstracción, interpretación e integración. Los esquemas reconstruyen la realidad, la recrean a partir de cada uno de los procesos señalados arriba. De la misma manera en que se emplean los esquemas para la representación de la realidad, se les utiliza en los procesos escolarizados o no, que implican la lectura como una tarea básica. Es decir, hay una correspondencia entre la forma en que los esquemas permiten la reconstrucción de los acontecimientos y el modo en que, a través de ellos, se re-elabora una representación alternativa del significado del texto leído.

La elaboración de esquemas, es pues una forma de compartir el sentido y el significado del texto mediante la interacción entre los esquemas que emplea el sujeto para recrearlo, y la estructura del texto. En esta doble implicación de fuerzas, el resultado final ha de ser la captación del significado del texto y de sus relaciones internas; es decir, la conclusión de este proceso interactivo es la construcción de la estructura semántica del texto para lo cual se emplean las proposiciones que lo componen.

La relación entonces, entre la competencia cognitiva y la comprensión de lectura, se explica por las estrategias empleadas en el proceso de re-elaboración del texto.

2. DEL CAMINO DEL LENGUAJE ESCRITO

"La sociedad humana se formó primero con la ayuda del lenguaje oral: aprendió a leer en una etapa muy posterior de su historia y al principio, sólo ciertos grupos podían hacerlo. El *homo sapiens* existe desde hace 30 mil y 50 mil años. El escrito más antiguo data de apenas 6 mil años. (...) La capacidad de leer comenzó con la escritura" (Walter J. Ong. 1987:12).

En su texto, "Oralidad y Escritura: Tecnologías de la Palabra", Ong (1987), plantea las diferencias de "mentalidad" entre las culturas netamente orales y las alfabetizadas, las que se han apropiado de la escritura como desarrollo tecnológico y que por tanto, poseen una conciencia diferente, reflejada en el modo de transmisión de la cultura y por ende de la educación y del aprendizaje, en el modo y el producto de la creación artística, y en la permanencia o extinción de los saberes logrados por las generaciones, entre otros aspectos. La humanidad ha evolucionado gracias a la escritura, y desde la época de los sumerios en Mesopotamia, alrededor del año 3500 a. de C., ha producido múltiples formas de plasmar sus pensamientos, ideas y necesidades por medio de diferentes sistemas de escritura (pictográficos, ideográficos, silábicos, alfabéticos, etc.), y a su vez, ha ingeniado distintos medios para emplearla: desde la escritura manuscrita (empleando la arcilla, el papiro, el papel y hasta las paredes), pasando por la imprenta, hasta llegar a producir los medios electrónicos contemporáneos y sus "procesadores de palabras". La escritura es el mayor logro tecnológico del ser humano, superando cualquier invento electrónico disponible. Como afirma Ong (1987:84):

Por contraste con el habla natural, oral, la escritura es completamente artificial. No hay manera de escribir "naturalmente". El habla oral es del todo natural para los seres humanos en el sentido de que, en toda cultura, el que no esté fisiológicamente o psicológicamente afectado, aprende a hablar. El habla crea la vida consciente, pero asciende hasta la conciencia desde profundidades inconscientes, aunque desde luego con la cooperación voluntaria e involuntaria de la sociedad. (...) La escritura o grafía difiere como tal del habla en el sentido de que no surge inevitablemente del inconsciente. El proceso de poner por escrito una lengua hablada es regido por reglas ideadas conscientemente, definibles: por ejemplo, cierto pictograma representará una palabra específica dada, o *a* representará un fonema, *b* otro, y así sucesivamente.

Afirmar que la escritura es artificial no significa condenarla sino elogiarla. Como otras creaciones artificiales y, en efecto, más que cualquier otra, tiene un valor inestimable y de hecho esencial para la realización de aptitudes humanas más plenas, interiores. Las tecnologías no son sólo recursos externos, sino también, transformaciones interiores de la conciencia y mucho más cuando afectan la palabra. (...) La escritura da vigor a la conciencia.

Por ser la escritura el mayor desarrollo tecnológico de la humanidad, las diferentes culturas se han visto en la necesidad de "enseñar" a sus generaciones cómo emplearla eficientemente; y esta tarea se le asignó como una de sus funciones prioritarias a la escuela. En ella, se han empleado diferentes modelos para posibilitar su aprendizaje; unos considerándola como un código de transcripción (y por ende haciendo énfasis en la codificación de fonemas, uso de reglas ortográficas, aspecto figural de las grafías, y demás aspectos "superficiales") y otros, considerándola como sistema de notación, en donde las unidades y las relaciones se deben construir o descubrir (Teberosky 1990); unos haciendo énfasis en el producto y otros en el proceso.

Disciplinas como la lingüística, la psicolingüística, la lingüística textual, la psicología cognitiva y la pragmática entre otras, han permitido comprender qué sucede en las mentes de los escritores* para obtener productos eficientes (textos o escritos) desde el punto de vista comunicativo. Las diferentes culturas y sociedades han producido grandes escritores, aún sin que estos conozcan las teorías contemporáneas para la "formación" de escritores. Sin embargo, lo que se conoce hoy en día sobre la escritura como proceso recursivo y no lineal, al igual que sobre cualquier tipo de aprendizaje según la psicología cognitiva (Jones 1995), permite que las necesidades apremiantes de la mayoría de las sociedades, para que sus miembros sean usuarios activos del lenguaje escrito, se cumplan.

"Escritor" hace referencia en este texto, al concepto planteado por Cassany (1989:20): "un individuo alfabetizado cualquiera, que es más o menos competente en las situaciones de comunicación escrita más usuales: correspondencia, notas, agenda, apuntes, resúmenes, informes", etc.

2.1 DOS LENGUAJES DIFERENTES: EL ORAL Y EL ESCRITO

El hecho de que el lenguaje oral se dé filogenéticamente primero que el escrito (y ontogénicamente también), y de que los materiales escritos se puedan oralizar, no implica que la escritura, como sistema, transcriba únicamente los sonidos del habla, ni que se limite exclusivamente a representarlos, o que la escritura sea la mera codificación del lenguaje oral. Ambos lenguajes, el que se escribe y el que se habla, difieren en sus reglas, en sus funciones, en su producción, y en sus propiedades. También tienen diferencias contextuales y textuales. Vale destacar que todo sistema de escritura es un sistema de transcripción gráfica "pobre" de los sistemas orales.

Con relación a las propiedades del lenguaje escrito, Teberosky (1990) presenta las siguientes: a) propiedades técnicas, producto de un lenguaje no natural; b) propiedades con relación al lenguaje pulido (el productor borra toda huella del proceso) , elaborado y reelaborado como producto de escribir, borrar, re-escribir, copiar, leer, dictar, etc.; c) propiedades con relación a que el lenguaje escrito es un lenguaje autónomo, en tanto que, en su producción, no hay una relación intersubjetiva con el lector, sino una interacción con el objeto-texto escrito (acto silencioso) ; y 4) propiedades con relación a los productos escritos, que aún en la diversidad de tipos de texto, los enunciados y los textos en sí, influyen sobre las características sintácticas y léxicas sobre la expresión y sobre la organización.

Para Cassany (1989), las diferencias son contextuales, pues el lenguaje escrito emplea un canal visual (en vez de auditivo), el lector percibe simultáneamente todos los signos (en vez de ser sucesivo como en el oral), hay una comunicación elaborada que difiere en el tiempo y en el espacio (por contraposición del oral que es espontánea e inmediata), la comunicación perdura (la verbal es efímera) y no emplea códigos paralingüísticos o no verbales (gestos, mímica, entonación, etc.; al respecto, confróntese Guiraud, 1983). Así mismo, plantea diferencias textuales, pues el lenguaje escrito difiere del oral en: a) la adecuación, cuyo uso más frecuente es el estandar (en vez de variedades dialectales), con alto grado de formalidad

para usos públicos, con selección precisa de la información y de términos técnicos, con estructura cerrada (por no haber interacción directa con el receptor); b) la cohesión*, de tipo altamente gramatical, emplea diferentes códigos gráficos como paréntesis, negrilla, subrayado, asteriscos, etc., y alta frecuencia de referencias endofóricas (intratextualmente, es decir, referidas al mismo texto, del tipo: *él, aquel, este, algunos*, etc.); c) gramaticales de tipo morfológico (relativos compuestos, participios latinos, tiempo futuro), sintáctico (estructuras más complejas y desarrolladas, con más subordinadas relativas, oposiciones, todo tipo de conjunciones) y lexical (con léxico formal, vocablos específicos, eliminación de repeticiones léxicas mediante sinónimos, etc.)

En cuanto a sus usos, el lenguaje escrito se emplea para comunicación a través del tiempo y la distancia, como fuente de recreación (por producciones artísticas, cómicas, etc.), para evitar el olvido (como herramienta mnemotécnica) y como fuente de adquisición de conocimientos (por transmisión de la cultura de generación en generación). El tipo de texto varía según los usos sociales y las funciones comunicativas, las cuales, según Jakobson (1984), serían: *emotiva* (centrada en el escritor, y que define las relaciones entre el mensaje y el emisor), *referencial* (donde prima el qué se dice o el referente; define las relaciones entre el mensaje y el objeto al que hace referencia), *apelativa, conminativa o connotativa* (centrada en el emisor o a quién se dice; define las relaciones entre el mensaje y el receptor, para obtener una reacción en este último), *poética o estética* (centrada en el cómo se dice, es decir, en la expresión misma; definida por la relación del mensaje consigo mismo) y la *metalingüística* (en donde se utiliza el lenguaje para hacer referencia al lenguaje). Además de éstas, Jakobson presenta la función *lática*, que se da principalmente en los actos comunicativos orales para establecer contacto, y la que es utilizada por algunos escritores en textos específicos, de modo que el lector "sienta" que se establece contacto directo con él. Desde las diferentes funciones comunicativas se pueden apreciar los diferentes tipos de prosa o formas de discurso: *descripción, narración, exposición y argumentación*, (Serafini 1993); todos derivados de la retórica, que en griego "*techné rhetorike*" significaba

* La cohesión es, según Cassanv (1989:31), es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto.

principalmente, el discurso público o la oratoria, es decir, al arte del buen decir con el propósito de persuadir la oyente.

La escritura es un acto comunicativo entre un escritor y un lector; para ello, ambos establecen acuerdos implícitos: el escritor tendrá la mayor sensibilidad hacia su público, de modo que el lector no tenga que "trabajar cognitiva y lingüísticamente más de lo necesario", es decir, será coherente, empleará la cohesión como recurso lingüístico y adecuará su lenguaje según sus intereses o propósitos (Cassany, 1989:29). Además, es muy posible que emplee intuitivamente el *Principio de Cooperación de Grice*. "Haz que tu contribución a la conversación sea la necesaria en el momento en que se da, con base en el propósito o dirección captado dentro del intercambio de conversación en el cual estás comprometido" (Grice, 1983:105); cuya intención va dirigida a que el discurso (en este caso el texto escrito) sea inteligible y tenga sentido." El *Principio de Cooperación* está compuesto por cuatro máximas: de cantidad, cualidad, relación y modo, que a su vez cumplen máximas de menor rango, a saber: 1) Cantidad: "que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito del diálogo"; pero que "su contribución no sea más informativa de lo necesario"; 2) Cualidad: "Intente que su contribución sea verdadera"; para ello: "no diga algo que sea falso"; "no diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes"; 3) Relación: "diga cosas relevantes" y 4) Modalidad: "sea claro", máxima complementada con: "evite la oscuridad de expresión"; "evite la ambigüedad, sea breve" (no sea innecesariamente prolijo); "sea ordenado" (Cfr. Grice, 1983).

El escritor expresa en su texto sus ideas, pensamientos, necesidades y demás, esperando que el lector cumpla con emplear el código escrito con la mayor eficiencia posible: reglas de tipo gramatical, morfosintáctico, semántico, etc.; que emplee los recursos tipográficos (negritas, cursivas ...) y códigos gráficos (corchetes, asteriscos, etc.). El escritor supone que el lector "trabaja el texto" para acercarse a sus códigos semánticos, conceptuales, etc. y que para ello, empleará la estrategia de inferencia con base en sus conocimientos sobre el tema, su competencia lingüística, su historia personal afectiva, y demás factores que posibilitan la obtención de significado o la creación de sentido a partir de textos escritos.

Para resumir, el lector avezado empleará estrategias cognitivas para procesar los textos teniendo en cuenta que el lenguaje escrito es un código heterogéneo, es decir, con características generales y no constantes, pues "este código, como también el oral, actúa en un conjunto muy variado de situaciones de comunicación, en condiciones muy diversas, que hacen que se produzcan variaciones en sus características" (Cassany, 1989:44), según sea un escrito coloquial o formal, de acuerdo con la estructura, el tema, el léxico y el tipo de registro.

2.2 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

El concepto sobre lo que es leer y escribir (ser alfabetizado) ha evolucionado con gran celeridad a partir de los años sesenta, cuando los aportes de la psicolingüística permiten replantear los procesos psicológicos (cognición, memoria, percepción, atención), los lingüísticos y los socioafectivos que intervienen en el aprendizaje del lenguaje escrito. A su vez, disciplinas como la sociolingüística y la pragmática posibilitan visualizar otros aspectos que intervienen en la habilidad y dominio del lenguaje escrito.

Como se dijo anteriormente, clásicamente se ha entendido la alfabetización como el proceso de aprender a leer y escribir con el fin de funcionar y responder a las exigencias del medio escolar, desconociendo los usos sociales que las personas le dan al lenguaje escrito: para comunicarse a través del tiempo y la distancia, para evitar el olvido, para obtener información y como fuente de recreación. La lectura y la escritura han sido enseñadas como una materia más de la escuela, pero se han ignorado sus posibilidades como herramientas de expansión cultural, intelectual y espiritual del ser humano.

A mediados del Siglo XX la alfabetización comienza a entenderse como un intercambio con el mundo donde se lee y se escribe. Farstrup (1992:7), citando a Heath, afirma: "... ser alfabetizado implica presentar o exhibir comportamientos de alfabetización: comparar, secuenciar, argumentar, interpretar y crear trozos amplios de lengua escrita y oral en

respuesta a un texto escrito en el cual se han establecido la comunicación, la reflexión y la interpretación". Este concepto de alfabetización emerge de los planteamientos de Vygotsky (citado por Siguan, 1987), en donde se considera que tanto el que lee como el que escribe reflejan su conciencia social que les permite participar activamente en el mundo para lograr su potencial total como individuos; esto es, relacionar sus experiencias con lo que están leyendo (del mundo y del texto escrito) para construir significados en relación con el mundo y la sociedad como un todo.

Para Vygotsky (citado por Wertsch, 1985), la cultura es el producto de la vida social y de la actividad del ser humano; es por esto que cuando las personas aprenden los signos de su cultura, también aprenden a utilizar estos signos para moldear su pensamiento y, por lo tanto, a adquirir las herramientas necesarias para transformar la cultura de esa sociedad. Ser alfabetizado pues, desde esta perspectiva, es tener la posibilidad de modificarse a nivel individual para lograr transformaciones en la sociedad en que se vive, con el fin de obtener mejoras en la calidad de vida.

Para comprender las transformaciones conceptuales sobre lo que es leer y escribir, se expondrán los modelos teóricos de mayor influencia en los procesos de alfabetización. Este recorrido histórico-conceptual permitirá no sólo visualizar los grandes aportes desde las distintas disciplinas, sino también, la formación (o deformación) que han sufrido los usuarios del lenguaje escrito de acuerdo con los conceptos implícitos o explícitos de los maestros frente al proceso lector.

Inicialmente, se abordarán los tres modelos teóricos sobre la lectura y el lenguaje presentados por Aulls (1989) para complementar con otros modelos no retomados por él y que son de gran importancia. Para este autor, "los modelos intentan explicar la esencia de procesos complejos, para generar investigación, y para ayudar a construir teoría" (Aulls, 1989:6). Los modelos no pretenden ser representaciones directas de la realidad. A diferencia de la teoría, la verdad o falsedad de un modelo no es comprobable en forma directa. Como se afirma en el mismo texto, el término "modelo" es una metáfora para hacer

referencia a representaciones lógicas e imágenes visuales o físicas, que posibilitan comprender la interrelación de conceptos y sus efectos sobre la realidad. Los modelos de mayor influencia serían: de destrezas, de procesamiento psicolingüístico, de procesamiento transaccional, del discurso y modelos de la comprensión lectora; y por último, el modelo del funcionalismo social.

2. 2. 1 Modelo de Destrezas

Desde estos modelos, se considera que la lectura es una destreza unitaria compleja, enseñada y aprendida por medio de la instrucción directa a través de un método (procedimiento secuencial para llevar a cabo una tarea o un aprendizaje, procediendo desde lo simple a lo complejo) como el único medio para la adquisición del lenguaje escrito (a este respecto, confróntese Braslavsky, 1962). Son los "métodos de la receta": el maestro dosifica la información para los alumnos a través de técnicas y procedimientos elaborados sobre el aprendizaje "estímulo respuesta". El condicionamiento operante difundido ampliamente por la teoría psicológica de Skinner (Cfr. Pozo, 1994: 17-23) sustenta estos métodos. El énfasis del proceso lector está centrado en que los alumnos aprendan el código alfabético; el objetivo principal es el descifrado y el reconocimiento de palabras. Para llegar a la lectura, se subdivide el proceso en destrezas y subdestrezas (influencia de la filosofía del atomismo lógico de Russell (1967) . Entre las destrezas más globales se encuentra el reconocimiento de palabras y la comprensión. Las subdestrezas son extraídas del análisis de los componentes anteriores, en donde, por ejemplo, para que los alumnos puedan llegar a "leer palabras", deben primero pasar por un período de aprestamiento, de modo que afiancen las habilidades de discriminación visual y auditiva, memoria, coordinación visomotriz, etc. Luego, los alumnos aprenden el código (alfabético para el español), comenzando ya sea con letras, fonemas, sílabas, palabras o frases, todo depende del método que el maestro elija.

Si el maestro decide "enseñar a leer" empezando con unidades menores como el fonema por ejemplo (método sintético cuya progresión en el aprendizaje va de elementos menores de la

lengua a elementos mayores; es decir, proceso que va del sonido, pasando por la letra, a la formación de sílabas y palabras), debe iniciar la enseñanza de las vocales, pasar luego a enseñar las consonantes en conjunción con las vocales (que también tienen su secuencia, pues primero se enseñan las consonantes de sonido simple -ma,pa,la,sa...; se prosigue con las de doble sonido -ca ce- ga - ge...; y luego con los grupos consonánticos o combinaciones pla-tra-cla ..). Una vez los alumnos reconozcan las sílabas aisladas, estarán en condición de leer palabras y luego frases y oraciones. Lo importante, desde esta concepción sobre la lectura, es que los alumnos aprendan a decodificar, esto es, a atribuirle el sonido o el fonema correspondiente a cada letra para así poder pronunciar las palabras del texto; que en este caso el texto estaría dado por frases descontextualizadas e independientes tales como "mi mamá me mima, mi mamá me ama, papá ama a mamá". La secuencia para la enseñanza de las letras está dada y el maestro sólo debe guiarse por la cartilla o el manual.

Si por el contrario, el maestro desea comenzar a "enseñar a leer" con unidades mayores (método analítico), partirá entonces del reconocimiento del significado de oraciones y de frases (nunca párrafos o textos con relevancia pragmática), para concluir en el análisis de sus componentes, tales como palabras, sufijos, prefijos, sílabas, hasta llegar al análisis de las letras (o viceversa). Estos métodos se construyeron con una gran influencia de la lingüística estructural o descriptiva de De Saussure (1945) y otros lingüistas posteriores (Cfr. Aulls 1989).

Para los modelos de destrezas también la comprensión se divide en subdestrezas: comprensión literal, inferencial, crítica y de apreciación; cada una de ellas subdividida nuevamente en: reconocimiento de detalles, de ideas principales, de secuencias, de relaciones causa-efecto, y de rasgos de personajes, entre otras. Dubois (1984:14) plantea que el esquema clásico, alrededor de los años 40, proponía niveles jeraquizados en el proceso de lectura: primer nivel, reconocimiento de palabras; segundo nivel, comprensión; tercer nivel, reacción o respuesta emocional y cuarto nivel, asimilación o evaluación.

Este esquema no explica el proceso de la lectura, es decir, no da cuenta de lo que sucede a nivel cognitivo o lingüístico en las mentes de los lectores para obtener significado de los textos, qué factores inciden en la comprensión, cómo se procesa la información; sino que más bien, describe las etapas por las cuales deben atravesar los alumnos para desarrollar la habilidad total de la lectura. La comprensión, por lo tanto, sería el resultado final de leer, lo que dicotomiza el proceso, ya que no es lo mismo reconocer o pronunciar palabras sin sentido que comprender un texto leído. Para la mayoría de estos métodos tradicionales, los textos con que practican los alumnos "la lectura" son creados sobre la base de un lenguaje artificial: "me gusta mi gata golosa", "esa sopa es mia", "ese sapo pisa mi pié", creando textos carentes de sentido y poco significativos para los aprendices.

En la historia del pensamiento occidental, ¿cuándo se crearon estos métodos? En el presente trabajo se enuncian cinco propuestas sobre el aprendizaje del lenguaje escrito, que aún en la actualidad inciden en los métodos de enseñanza, a saber: Dionisio de Halicarnaso, Comenio, Pestalozzi, Decroly y concepciones de la modernidad pedagógica.

1. **Dionisio de Halicarnaso** (citado por Braslavsky 1985:14), describe la forma como se enseñaba a leer en algunas ciudades de Grecia: "Aprendemos ante todo el nombre de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y después de esto las palabras y sus propiedades". De esta manera, los griegos enseñaban de acuerdo con lo que hoy se conoce como el método alfabético. Con el tiempo, este método fue transformándose en algunos aspectos no significativos al proceso de comprensión, creándose los métodos onomatopéyicos (asociación de fonemas con los sonidos de las letras), el fónico o fonético (énfasis en la descodificación de grafemas) y el silábico (acento en el aprendizaje inicial de sílabas según nivel creciente de dificultad). Estos métodos se han englobado como métodos de marcha sintética, porque enfatizan el aprendizaje del código escrito desde elementos menores del lenguaje (letras, fonemas, sílabas) hasta llegar a elementos mayores como la frase o la oración. Los métodos sintéticos tuvieron respaldo de los trabajos efectuados desde la lingüística, por la concepción de que la lengua está compuesta por unidades menores (los fonemas), que a su vez forman los morfemas y estos a las palabras,

para la producción de frases y oraciones. Más adelante se expondrán los replanteamientos efectuados a esta concepción desde los enfoques nutridos por la psicolingüística, la pragmática y la teoría del discurso.

2. **Comenio**, gran pedagogo del siglo XVII, siguiendo las reglas lógicas del pensamiento de Bacon (a este respecto, confróntese a Bedoya y Gómez, 1995:69) , y por tanto, la enseñanza según las leyes de la naturaleza, afirma: "La naturaleza parte en la formación de todas sus cosas de lo más general y termina por lo más particular (...) Debe formarse primero el entendimiento de las cosas; después la memoria, y, por último, la lengua y las manos" (Comenio, 1994:64); esto es, que los discípulos primero comprendan, luego retengan en su memoria los conocimientos, para luego practicar lo adquirido (en otros términos, llegar a la generalización). Comenio siempre se opuso a la enseñanza memorística como única estrategia que se empleaba hasta su época. Además, fue gran experto en enseñanza de las lenguas, en especial el latín, lo que le permitió plantear en su obra monumental "La Didáctica Magna", como requisitos principales para la enseñanza y el aprendizaje:

- I. Que estén de antemano dispuestos los libros y demás instrumentos.
- II. Que se forme el entendimiento antes que la lengua.
- III. Que ninguna lengua se aprenda por la gramática, sino mediante el uso de autores adecuados.
- IV. Que las enseñanzas reales vayan antes que las orgánicas.
- V. Que los ejemplos precedan a las reglas.. (Comenio, 1994:64)

En el "Orbis Pictus", o "... el Orbe Ilustrado, esto es, la representación y nombre de todas las cosas importantes que hay en el mundo así como de las actividades de la vida" (Cfr Zuluaga, 1992), editado por primera vez en 1658, Comenio expresó magistralmente su principio didáctico de que las palabras y las cosas debían aprenderse unidas; para ello, con base en recursos ideográficos y la utilización de la imagen y el color, ilustró las palabras y los significados de oraciones y proposiciones (pues su obra tiene orientación enciclopédica, para que los jóvenes aprendieran sobre la naturaleza, las ciencias y el arte). Los niños y los

jóvenes aprendían en este texto el latín y el checo, ya que Comenio le dió gran importancia al aprendizaje de la lectura y la escritura en lengua materna.

3. **Pestalozzi**, gran pedagogo de finales del siglo XVIII y principios del IX, plantea que la forma de acceder al conocimiento es por medio del método intuitivo (reconociendo diversidad: intuición empírica, racional, etc.). Para este pedagogo, la intuición "es un modo inmediato de conocimiento originado por la presencia del objeto ante la potencia aprehensiva del sujeto. Es una visión del conjunto en forma unitaria, rápida y global" (Citado por Bedoya y Gómez, 1995:84). Pedagógicamente, este concepto hace referencia a la intuición sensible, esto es, a la comprensión que hacemos del mundo por medio de los sentidos y ante la presencia del objeto de conocimiento. Este procedimiento intuitivo está ligado con el razonamiento inductivo, en el camino que recorre la mente, desde lo particular hacia lo universal, desde lo concreto hacia lo abstracto, dando prioridad al conocimiento adquirido en la observación. Al respecto plantea:

"El desenvolvimiento del don de hablar de nuestra especie ha de ser, sobre todo, considerado como una fuerza auxiliar de la naturaleza humana para hacer fructíferos y generales los conocimientos adquiridos en la observación. Se verifica desde el primer momento en estrecha relación con el crecimiento y expansión de los conocimientos de intuición, a los cuales sucede. El individuo no puede hablar propiamente sobre nada que no conozca antes; no puede hablar distintamente de como ha conocido" (Pestalozzi, 1982:11)

Este pedagogo, preocupado por el aprendizaje de la lengua materna, siguió el principio de que "la vida educa"; consideró el lenguaje como puente entre la intuición y el pensamiento, significando con esto que "el lenguaje es el órgano de relación mediador entre las impresiones de la fuerza de intuición y las necesidades de desenvolvimiento de la fuerza de pensar" (Petalozzi, 1982:28). Por ello, recomendó que las madres trabajaran el lenguaje con sus pequeños: les hablaran claro, les pronunciaran las palabras empleando diversidad en la entonación, les cantaran y, también, que indicaran los objetos a la vez que se pronunciaba su nombre.

Pestalozzi recomendó que en la escuela se enfatizara el deletreo y la pronunciación y en la progresión de sílabas y palabras. Cada letra debe ser pegada en cartón para que el niño realice la asociación grafema-fonema en forma rápida. El maestro, siguiendo las guías o el manual, coloca sucesivamente las consonantes delante y detrás de cada vocal; y cuando el niño haya aprendido a deletrear correctamente, se pasa a un método un poco más integral en la formación de las palabras así: m, ma, mal, male, malet, maleta. Así mismo, siguiendo criterios antropológicos, estimuló en los niños el dibujo como formas previas a la escritura. El aprendizaje de la escritura lo dividió en dos períodos: en el de la familiarización de las letras y sus combinaciones, sin tener en cuenta el trazo de los grafemas, y el período en el cual se ejercita la mano, con el uso de instrumentos para escribir.

4. **Decroly**, a principios del siglo XX, propone la asociación entre el texto escrito y la acción enunciada (Cfr. Hendriz (1952:15). Este pedagogo enfatiza en la memoria visual para reconocer palabras y frases escritas y su contrapartida oral (su significado y su sonido). Con Decroly surge el método ideovisual propuesto alrededor de 1930, en donde se hace énfasis en la comprensión y no en la decodificación. Sus aportes estuvieron apoyados por la teoría de la Gestalt, sosteniendo que los sujetos aprehenden el mundo en forma global; por lo cual, la percepción va del todo a la parte; el niño con su pensamiento sincrético, razona del todo a la parte y en el caso de la lectura "la preponderancia del todo o conjunto de las partes es neta, y justifica ese modo de enseñanza que consiste en pensar el conjunto antes que el detalle, o si se prefiere más bien que el detalle" (Hebdriez, 1952:16).

5. A principios del siglo XX, durante el desarrollo de las ideas de la Escuela se propusieron métodos para la enseñanza de la lectura que consideran factores de orden diverso asociados con la actividad del sujeto, la libertad de la acción, la experiencia como base del aprendizaje y la apertura de la escuela a la comunidad; por ejemplo **Freinet** (1978) y su método natural planteado en Francia, **Paulo Freire** (1965) y su método de la palabra generadora en Brasil. Unos hacen énfasis en procesos inductivos y otros en procesos deductivos; sin embargo, todos estos métodos centrados en la decodificación se encuadran dentro del modelo de destrezas planteado por Aulls.

Todos estos métodos, enmarcados dentro del modelo de destrezas coinciden, principalmente, en considerar la lengua escrita como un código de transcripción, en donde hay relaciones grafo-fónicas directas. La escritura es asumida como la transcripción de lo oral; cada fonema tiene una representación gráfica a través de las letras; y por lo tanto, cada sonido (fonema) es materializado gráficamente. El proceso no está centrado en el significado, tanto para la lectura como para la escritura. Leer es considerado como un acto de recepción de ideas, conocimientos e información. El lector debe extraer la información expresada por el escritor (autor), tal y como él la expone en el texto. Escribir es un acto de codificación de fonemas en los grafemas correspondientes, de modo que el "escritor", además del cuidado de la ortografía, debe prestar atención al acto motriz: su legibilidad y su calidad estética en los trazos.

En nuestro medio aún se centra la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura desde el modelo de destrezas, a pesar de los esfuerzos de las Secretarías de Educación, de los investigadores universitarios y de algunos maestros que conciben el proceso lector desde otros modelos enriquecidos por los conocimientos científicos actuales. Con el modelo de destrezas:

- * Se acepta que el significado está en el texto; para llegar a él, los niños y aprendices del lenguaje escrito deben ser sometidos a la enseñanza metódica y fragmentaria de la lengua, descomponiendo el lenguaje (oral y escrito) en subdestrezas.
- * Las subdestrezas deben ser evaluadas para verificar que hayan sido aprendidas, por ello se presentan fragmentos para analizar cómo son reconocidos por los aprendices.
- * Es necesario llegar a una automatización en el reconocimiento de palabras y del descifrado, para no cometer errores ni distorsiones en la lectura oral.
- * La adquisición del significado es el resultado final de leer y escuchar (lenguaje receptivo) y la expresión de significado es el resultado final de haber aprendido a escribir y hablar (lenguaje expresivo).

2. 2.2 Modelos de Procesamiento Psicolingüístico

Los modelos sobre el procesamiento psicolingüístico para explicar la comprensión de lectura, y por tanto, guiar su enseñanza, son principalmente dos: el Modelo de Procesamiento Interactivo, con tres teóricos como pilares centrales: K. Goodman (1982), F. Smith (1983) y Rumelhart, (citado por Adarraga y Zaccagnini, 1994); y el Modelo de Procesamiento Transaccional de Rosenblatt (citada por Dubois, 1991). Previo a la exposición de estos modelos, es importante plantear los aportes centrales de la psicolingüística, de modo que los conceptos claves de los Modelos de Procesamiento Psicolingüístico tengan un marco de referencia pertinente.

La **psicolingüística** es la disciplina que combina los aportes de la psicología cognitiva y la lingüística para describir los procesos que entran en juego cuando las personas utilizan el lenguaje; su propósito general se centra en el estudio de los procesos mentales implicados en la comprensión y expresión de mensajes articulados en situaciones comunicativas específicas. Como afirma Freeman (1988:24): "... De la lingüística se pueden obtener percepciones acerca de los sistemas de lenguaje y las clases de competencia que reflejan las personas al usarlos. La psicología ofrece percepciones de cómo se aprende y se utiliza el lenguaje". Vale la pena destacar que la psicolingüística se preocupa principalmente de los procesos lingüísticos que se efectúan en los actos comunicativos, a diferencia de la psicología del lenguaje que enfatiza en los procesos psíquicos que se dan cuando las personas hacen uso del lenguaje, cuyo primer exponente fue B.F. Skinner con su tesis sobre la conducta verbal, pero que, como disciplina, ha ido evolucionando hasta lograr vínculos con las propuestas desde otras disciplinas tales como de la inteligencia artificial, entre otras.

La psicolingüística se conforma a finales de la década de los 50 como puente interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la lingüística generativo-transformacional; es decir, desde cuando la teoría lingüística desvía su atención de los sonidos hacia la sintaxis,

para preocuparse por el concepto de competencia lingüística planteado por Noam Chomsky en 1957 en su texto *Syntactic Structures* (Cfr. Rojas Ortiz, 1989).

Según Barrera y Fraca (1989:330-331) la psicolingüística se divide en las siguientes ramas, de acuerdo con los diversos campos investigativos y los nexos con otras disciplinas:

Psicolingüística evolutiva: centrada en el estudio de adquisición y desarrollo del lenguaje en los infantes y la posible relación con los procesos cognoscitivos involucrados.

Psicolingüística experimental: se interesa por los factores psico-contextuales que intervienen en la producción, la percepción y la retención de mensajes lingüísticos; así como también, del procesamiento mental que los hablantes oyentes efectúan sobre dichos mensajes y la realidad psicológica de las reglas y/o unidades lingüísticas.

Neuropsicolingüística: estudia las relaciones entre madurez cerebral y desarrollo lingüístico, las áreas del lenguaje y los procesos neurofisiológicos relacionados con la comunicación. También estudia la relación entre el desarrollo psicomotor y el psicolingüístico.

Psicolingüística antropológica: se centra en las relaciones entre la comunicación animal y el lenguaje humano, así como por los aspectos no verbales de la comunicación y los vínculos entre lenguaje, pensamiento y realidad.

Psicolingüística aplicada (en especial a la educación): Se interesa por los aportes de la lingüística para explicar el proceso de adquisición de la lengua materna y de lenguas foráneas, lo que según Barrera y Fraca (1989:330), "enfatisa también en la consideración y análisis de los "errores" característicos de tales procesos, sus similitudes y diferencias, además de preocuparse por las contribuciones de la Psicolingüística teórica para la enseñanza: lectura, escritura, ambientación psico-sociolingüística del estudiante."

Psicolingüística social: es la más reciente y la menos definida de las ramas; su objetivo principal se centra en la relación entre el habla infantil y el lenguaje adulto; así como también, estudia las posibles conexiones entre los medios de comunicación social y el desarrollo del lenguaje.

Esta nueva trans-disciplina, la psicolingüística, tomó impulso con tres grandes teorías desde la psicología, la cual se puede englobar, según Pozo (1994), en tres corrientes, que aunque comparten puntos comunes, tienen estrategias metodológicas diferentes y se han centrado en campos de aplicación también diferentes, las cuales son: la psicología genética, la psicología soviética y la psicología del procesamiento de la información. Los elementos centrales de cada una de estas corrientes serían:

1. La **psicología genética** se fundamenta en una metodología longitudinal que surge con un propósito epistemológico para explicar la forma como los sujetos construyen el conocimiento. La dimensión central de esta corriente es la cognitiva, pero también se refiere a otros aspectos de la personalidad, tales como factores afectivos y sociales. Los principios de esta corriente han sido la fuente conceptual de muchos programas educativos; sin embargo, sus aportes son más de corte epistemológico que instruccional. El pionero de esta corriente es Jean Piaget con su escuela de Ginebra. En sus diversos textos acerca del desarrollo cognitivo, Piaget deja bien en claro que el lenguaje no es lo esencial al hombre. Existe una función básica y superior, de la cual el lenguaje es sólo una de sus manifestaciones: La función simbólica, concebida como una capacidad cognitiva superior en el ser humano, elaborada a partir de las interacciones con los sujetos y demás personas.

Para los psicólogos y epistemólogos de la escuela de Ginebra, el lenguaje no genera el desarrollo del pensamiento, apenas es subsidiario de éste desarrollo cognitivo que se gesta a partir y a través de la abstracción empírica que se refiere a los objetos, y de abstracción reflexiva que se aplica a las acciones y sus coordinaciones. Todo progreso en el desarrollo cognitivo, todo avance en el pensamiento, se origina a través de la acción del sujeto, motriz o mental. La posición de la escuela de Ginebra frente a la lectura y la escritura ha sido

desarrollada por investigadores postpiagetianos quienes a comienzos de la década del 70 formularon una propuesta con base en la psicogénesis de la lengua escrita (a este respecto confróntese Ferreiro y Teberosky (1979) y Tolchinsky Ladsmann (1993), entre otros).

2. La **psicología soviética**, cuyos principales representantes son Vigotsky y Luria, fue durante muchos años desconocida por países europeos y americanos debido a conflictos políticos. Esta corriente, basada en principios comunistas, estrechó la relación entre la investigación y la práctica, dando lugar a importantes estudios teórico y prácticos del pensamiento, lo que permitió el desarrollo de principios y teorías orientadas a mejorar las habilidades cognitivas de niños y jóvenes, tanto desde el entorno educativo como del familiar y del escolar. Para la escuela rusa, el lenguaje es por excelencia un instrumento de intercambio social, acentuándose la función comunicativa de éste: a) el lenguaje es de naturaleza social, producto de las necesidades de la sociedad y la expresión de una cultura, y por lo tanto, se adquiere en la comunicación y en el diálogo; b) el aprendizaje se da en cooperación con los demás; c) el lenguaje y el pensamiento tienen orígenes diferentes pero en un determinado momento son paralelos en las personas; y d) el desarrollo cognitivo se da por el paso de los procesos psicológicos y biológicos, a procesos psicológicos superiores (confróntese nuestro capítulo anterior, sobre la representación; también Wertsch, 1988).

3. La tercera corriente, la **psicología del procesamiento de la información**, siendo la más reciente, surge bajo la influencia de la cibernética, disciplina de la cual toma gran parte de su terminología y de sus principios básicos, así como también su metodología de investigación. Pozo (1994:42), citando a Lachman y Butterfield, expresa que el procesamiento de información considera que "unas pocas operaciones simbólicas relativamente básicas, tales como codificar, comparar, localizar, almacenar, etc., pueden, en último extremo, dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimientos, innovaciones y tal vez expectativas con respecto al futuro". Esta corriente aporta modelos explicativos del pensamiento humano, en especial del adulto, de los cuales han surgido innumerables investigaciones que versan sobre la intervención psicológica y sobre la psicología educativa

en el campo de la lectura y la escritura. Los tópicos claves de esta corriente serían, entre otros: estructura de memoria: codificación, representación, organización y recuperación de la información, como procesos simples; comprensión, razonamiento inductivo y deductivo, conciencia y control sobre el procesamiento, como procesos más complejos. Por ser esta corriente tan reciente (a partir de 1956), no hay un "pionero" o investigador central que la represente; sin embargo, se suele asociar con investigadores tales como Bartlett, el grupo NLR (formado por Norman, Lindsay y Rumelhart); Miller, Neisser, Lachman, Minsky, y McCarty, entre otros (ver Adarraga y Zaccagnini (1994) y Pozo, (1994).

Además de los aportes de estas tres grandes corrientes de la psicología cognitiva, la psicolingüística, como trans-disciplina, aborda los presupuestos de la lingüística, entre ellos los de Noam Chomsky y el generativismo transformacional, los cuales, según Rojas Ortiz (1989:42-52) aportan a los estudios del lenguaje los siguientes tópicos centrales:

- * El aspecto creador del lenguaje: referido al hecho de que los hablantes oyentes, con base en un número finito de fonemas, morfemas y reglas gramaticales, pueden generar, producir y entender, un número infinito de oraciones.
- * Los universales lingüísticos: Todas las lenguas poseen estructuras profundas que hacen la competencia; las diferencias formales entre las lenguas están dadas por las estructuras superficiales.
- * La actuación lingüística: denominado por Chomsky como "performance" o uso actualizado de la lengua por parte de un hablante en una situación concreta, que refleja el conocimiento internalizado de la competencia y la intencionalidad del hablante.
- * El modo Explicativo: o modelo de análisis, concerniente a las "reglas de estructura de frases", esto es, los mecanismos estructurales que posibilitan producir oraciones, y "reglas transformacionales" que transforman las estructuras sintácticas profundas de la competencia en estructuras sintácticas superficiales de la actuación.
- * Las reglas de estructura de frases se refieren al hecho de que la oración finita consta de: sintagma nominal que es el sujeto y un sintagma verbal que es el predicado. A su vez,

cada una de estas estructuras puede componerse de otros elementos como otros nombres, adjetivos, artículos, adverbios, y demás elementos gramaticales. Las reglas de transformación se dan por: sustitución, permutación, adición y elisión, entre otras.

- * Los conceptos de "competencia lingüística" y de "actuación"; entendida la primera como el conocimiento y dominio de las reglas que regulan y consituyen el sistema de la lengua, que posee el hablante-oyente (emisor-receptor). La competencia Lingüística es individual; hace referencia a un sujeto individual y a su capacidad cognitiva de conocer y emplear las reglas en los niveles fonéticos-fonológico, morfosintáctico, semántico, lexical y pragmático (al respecto, confrontar a Dale, 1980). La segunda, o sea la "actuación", se refiere a la posibilidad que tiene el hablante de producir oraciones correctas; esto es, contextualizadas, implicadas dentro de un intercambio comunicativo. El domino de las reglas lingüísticas (competencia) se manifiesta en la puesta en práctica de éstos con propósitos comunicativos, en los cuales se hallan presentes las siguientes pretensiones de validez: la de estar expresando algo inteligible; la de estar dando a entender algo; la de estar dándose a entender, y la de entenderse con los demás (Habermas, 1992).

Los modelos para la enseñanza de la lectura derivados de las investigaciones de la psicolingüística experimental, es decir, los modelos de procesamiento psicolingüístico, están, pues, enmarcados teóricamente por los fundamentos de Chomsky, Piaget, Vygotski y de las teorías del procesamiento de la información. Las primeras investigaciones sobre lectura y escritura desde la óptica psicolingüística, comenzaron por los años 60 en Estados Unidos, por lo cual surgen propuestas metodológicas guiadas por principios o filosofías de trabajo para abordar la enseñanza y el aprendizaje como habilidades vitales y complejas, con componentes cognitivos, lingüísticos y perceptuales integrados en actos comunicativos reales e interesantes para emisores (escritores-hablantes) y receptores (lectores y escuchantes); guían al maestro para que acompañan a sus alumnos en la comprensión del mundo que les rodea, para expandir sus habilidades y potenciar el aprendizaje para la vida. Desde los modelos de procesamiento psicolingüístico se entiende la lectura como un proceso que se desenvuelve en el intercambio entre la información que posee el lector y la que le

aporta al texto (Goodman, 1992 y McGinitie 1992); sin embargo, difieren en su explicación sobre la forma en que los individuos relacionan su competencia lingüística con la información que aporta el medio (oral o escrito), para obtener significado. Todos estos modelos concuerdan en que la lectura es un acto de obtención de significado y que la escritura es un acto de expresión de significado.

Los siguientes son algunos de los enfoques interactivos centrados en el modelo de procesamiento psicolingüístico:

2.2.2.1 Modelos de Procesamiento Interactivo

La naturaleza interactiva según diversos modelos, "... sugiere que la comprensión de un texto se obtiene de la progresión realizada por el lector a través de una jerarquía de procesos que van de la identificación de ciertos rasgos al reconocimiento de letras y palabras y, finalmente, al procesamiento de oraciones y texto" (McGinitie, 1982:30). Desde el punto de vista interactivo, la lectura es un proceso altamente complejo, en donde el lector es un participante activo en direcciones paralelas, en muchos niveles y al mismo tiempo. La comprensión es vista como dos procesos, separados pero interrelacionados de manejo de la información: de arriba hacia abajo, (*descendentes* o *top-down*) y de arriba hacia abajo (ascendentes o *botton-up*). Ambos actúan simultáneamente para que se pueda dar la comprensión; los dirige el lector pero tienen fuentes distintas. Los procesos de arriba a abajo o descendentes, están basados en factores tales como los conocimientos previos del lector (bagaje cultural y conocimientos específicos del tema), los objetivos que se trace con su lectura, y los conocimientos (implícitos o explícitos) que el lector posea sobre las estructuras de los textos (ver más adelante, estructuras de textos). Los procesos de abajo hacia arriba o ascendentes, suponen del lector el reconocimiento instantáneo de las palabras escritas, el acceso al significado de dichas palabras, y el análisis sintáctico.

McGinitie expone que "es importante notar que esta comprensión más sofisticada de la lectura opaca la distinción entre comprensión y decodificación, puesto que cada uno de éstos interactúa con el otro." (1982:30).

Los principales exponentes de los modelos interactivos son: Kenneth y Yetta Goodman (1982, 1989), Smith (1983) y Rumelhart (1990). Los trabajos de estos investigadores se enriquecieron con los aportes de Halliday (1976 y 1978) desde la sociolingüística. Las investigaciones de estos autores, según Aulls (1989:8) tienen en común los siguientes aspectos sobre la lectura:

- * La comprensión es un proceso interactivo o constructivo que se da a través del intercambio entre el lector y el texto. La comprensión es producto del intercambio entre la información lingüística y conceptual que posee el receptor (lector u oyente) con la que aporta el texto (oral o escrito). Goodman (1982:87), por ejemplo, dice al respecto: "Lo que aporta el lector a esta transacción es tan importante como lo que el escritor aportó, o tal como el escritor dejó el texto en el punto en que el lector empieza a negociar, a transaccionar con él".
- * El proceso lector no se puede entender como una destreza global unitaria construida por el ensamblamiento de subdestrezas. La lectura es un proceso profundamente interactivo, donde las unidades lingüísticas en el texto -desde el nivel semántico, sintáctico, morfémico lexical, y morfofonético son empleadas por el lector de acuerdo con su competencia lingüística y según sus necesidades en la construcción del significado durante el procesamiento acumulativo de palabras y de oraciones del texto. Goodman (1982), plantea que los tres niveles (semántico, lexicogramatical y el fonológico), operan dentro de un contexto pragmático, es decir, en situaciones prácticas y funcionales en que la lectura y la escritura se utilizan.
- * Las cuatro modalidades del lenguaje deben desarrollarse simultáneamente: hablando, escuchando, leyendo y escribiendo, porque son procesos altamente interdependientes; de ahí que no es conveniente subdividirlos o atomizarlos con fines pedagógicos. Deben siempre utilizarse en contextos significativos y en actos reales de comunicación.

- * El aprendizaje del lenguaje escrito se da a través de un proceso analítico, en donde los sujetos, analizando el todo significativo, comprende las reglas, los usos y los componentes.

Goodman (1982:13-28), afirma que leer es obtener sentido a partir de un texto escrito, y que en consecuencia, el lector debe procesar, como lenguaje, la información visual que le brinda el texto. El proceso se da en ciclos: óptico, perceptivo, sintáctico y semántico. En este proceso participan algunos factores que posibilitan el intercambio de información entre el lector y el escritor, de modo que en la comprensión intervienen, por parte del lector: la información previa sobre el tema específico y sobre el mundo en general; la competencia lingüística; los propósitos que se trace el lector al leer (motivación, necesidad, interés, metas); los sentimientos que se movilicen a través de la lectura; la capacidad cognitiva y el uso eficiente de las estrategias de lectura. En su teoría, este autor enfatiza en el uso que los lectores le dan a las estrategias cuando procesan materiales escritos. Con estas estrategias, el lector podrá obtener, evaluar y utilizar la información que le brinda el texto. Ellas son:

Muestreo: estrategia para procesar las letras y las palabras del texto rápidamente para no sobrecargar el aparato perceptivo; y por tanto, reconocer instantáneamente las palabras escritas para poder pensar mientras se lee (elaborar síntesis, análisis y demás actividades cognitivas).

Predicción: estrategia que permite anticipar las palabras, eventos, ideas y situaciones que el escritor planteará en el texto. Esta anticipación se fusiona con la estrategia anterior, de modo que al muestrear se predice y al predecir, se muestrea.

Inferencia: posibilita que el lector deduzca información no planteada explícitamente por el escritor, pero que, sobre la base de los conocimientos previos y la competencia lingüística, el lector podrá concluir.

Verificación: estrategia con la cual el lector rechaza o confirma las hipótesis emitidas durante la predicción y la inferencia.

Autocorrección: estrategia con la cual el lector corrige equivocaciones cometidas ante palabras o significados del texto. Cuando se está perdiendo la obtención de significado, se ha muestreado erróneamente o se desea reconsiderar la información del texto, el lector se devuelve en su lectura.

Goodman (1989:115) plantea para el trabajo en el aula, un modelo denominado Whole Lenguaje, que traducido al español podría significar "Lenguaje Integral" y consiste en el desarrollo del hablar, escuchar, leer y escribir alrededor de un curriculum pertinente para los alumnos, basado en unidades temáticas planteadas y evaluadas en conjunto entre el maestro y los alumnos. Para esta propuesta, se requiere un maestro capacitado en teorías del aprendizaje y del lenguaje; creativo y pleno de orgullo por su labor docente. El ambiente alfabetizador debe estar lleno de materiales diversos, con diferentes niveles de complejidad (que sean retos cognitivos) y que respondan a los diferentes intereses: investigar, entretener, y demás usos significativos que la sociedad les otorga.

El Lenguaje Integral, como enfoque metodológico, ha sido de gran impacto en Estados Unidos y América Latina; se ha utilizado no sólo con niños, sino también con jóvenes y adultos analfabetos. Por su importancia, presentamos algunos de los principios básicos:

- * Los programas de lectoescritura deben construirse sobre los conocimientos previos de los alumnos. El maestro debe utilizar motivaciones intrínsecas a los alumnos puesto que la lectoescritura es una extensión del aprendizaje integral y natural del lenguaje, siendo éste funcional, real y relevante.
- * La lectoescritura funciona del todo a la parte, de lo general a lo particular, de lo altamente concreto y contextualizado a lo más abstracto; de contextos conocidos a los no conocidos. Los niños utilizan, inteligentemente su pensamiento para descubrir las leyes que rigen el lenguaje, siempre y cuando se les dé oportunidad para ello.

- * La lectoescritura se desarrolla en respuesta a necesidades personales y sociales (al igual que el lenguaje oral porque el niño necesita y quiere comunicarse). Si los aprendices tienen oportunidad de crecer en ambientes llenos de lenguaje impreso, adquieren su competencia para el lenguaje escrito antes de ingresar a la escuela.
- * No hay correspondencia exacta entre enseñar y aprender. El maestro colabora en la transformación lingüística y cognitiva de los niños proporcionando momentos significativos con textos y materiales apropiados, e invita a los alumnos a participar y planificar eventos de lectoescritura y actividades de aprendizaje. Es el alumno quien, construye el conocimiento, las estructuras de conocimiento y las estrategias a partir del ambiente creado por el maestro.
- * El Lenguaje Integral se centra en el significado y no en el lenguaje en sí mismo; considera hechos auténticos de habla y de lectoescritura, sin necesidad de analizar el lenguaje como lo haría un lingüista. El maestro debe alentar a los alumnos, cuestionándolos por el sentido que obtengan en sus actividades de lectura y escritura.

Dando importancia al conocimiento previo que tenga el lector como puente hacia la comprensión de lectura, surge desde el modelo interactivo Frank Smith (1983), quien afirma que la comprensión de la lectura se da como resultado del intercambio de información visual aportado por el texto y la información no visual aportada por el lector. Como información no visual, considera el cúmulo de conocimientos lingüísticos, cognitivos y afectivos del lector, y por tanto, el conocimiento previo o lo que el lector ya conoce desde antes de leer. Según este autor, entre más información no visual posea un lector, menos información visual necesitará, y por lo tanto, el lector estaría dependiendo de su capacidad de anticipación ante la información que el texto le presentará. Al respecto afirma:

"La lectura no es cuestión de identificar letras para reconocer palabras que den pauta a la obtención del significado de las oraciones. La identificación del significado, he dicho, no requiere de la identificación de palabras individuales, así como la identificación de palabras no requiere de la identificación de letras. Efectivamente, cualquier esfuerzo por parte de un lector por identificar palabras una por una, sin sacar ventaja del sentido de todo el texto, indica una falla en la comprensión y probablemente no tendrá éxito" (Smith, 1983:188)

Así mismo, se plantea la comprensión en términos de "reducción de la incertidumbre original". El proceso se centra entonces en una actividad descendente (del lector al texto), en donde el lenguaje escrito actúa como disparador del conocimiento previo del lector, el que una vez proyectado sobre el texto, permite la construcción de significado. Leer es pues, dar tanto como se recibe, y la comprensión depende de cuánta información sobre el tema posea el lector para aportar al texto. Sin información existente en la mente del lector, la información expuesta en el texto carece de sentido.

Para Smith, aprender a leer significa aprender a hacer uso eficiente de la información no visual; en sus términos, "aprender a leer es como aprender el lenguaje hablado" (Smith, 1983:191). Afirma además, que para aprender el lenguaje hablado y el escrito, los niños necesitan estar involucrados en su uso, en situaciones con sentido, que les permitan generar y someter a prueba sus hipótesis, plantearse problemas, e interrelacionarse en contextos significativos.

Alrededor de la década de los 70, surge de los avances en la **Teoría del Procesamiento de la información**, el modelo interactivo de Rumelhart (a este respecto, confróntese Adarraga y Zaccagnini, 1994), centrado en la "**Teoría de Esquemas**" para explicar la forma como, a partir de la información previa (su bagaje de conocimientos), los lectores relacionan la información nueva que el texto les aporta. Los trabajos realizados durante estos años en el ámbito de la psicología cognitiva, representados por investigadores tales como Minsky (1985), Rumelhart (1975), Fillmore (1975), Bobrow y Norman (1985), Schank y Abelson (1975), entre otros (Sierra Diez, 1994:55-88); surgen como respuesta al convencimiento de que los modelos de la organización conceptual humana, basados en los conceptos de nodos y redes semánticas (análisis sobre la memoria) y en las listas sobre rasgos de los conceptos, explican la representación de las palabras y las oraciones, pero no dan claras respuestas sobre el conocimiento estructurado correspondiente a tareas cognitivas más complejas como la percepción, la comprensión y el aprendizaje.

Para comprender el concepto de esquema, es conveniente hacer una breve presentación acerca de la memoria como sistema y de sus características:

La memoria es un fenómeno fisiológico y psicológico que opera en tres momentos: codificación, almacenamiento y recuperación de la información, siendo la facultad activa o almacén permanente de experiencias pasadas, y que por lo tanto, figura como el instrumento básico que posibilita la sobrevivencia y la adaptación. Sin la memoria, el ser humano no tendría conciencia histórica, no habría cultura ni procesos de pensamiento.

La atención, la percepción y el pensamiento participan como mecanismos cognoscitivos que permiten a la memoria ser un proceso constructivo y no una copia exacta de la experiencia. "Esto significa que la memoria no debe interpretarse como un apéndice del "pensamiento", pues ocupa un estatus primordial dado por su influencia en la mayor parte de las actividades humanas" (Puente, 1989a: 184).

El concepto de memoria ha sido trabajado por la psicología desde larga data y por diferentes disciplinas como la filosofía, la psicolingüística, la biología, la neurología, la lógica, la fisiología. Sin embargo, su abordaje científico comienza a finales de la década de los cincuenta cuando crece el interés de los investigadores por determinar el modo en que el hombre procesa la información; se enuncian características de la memoria, se hace alusión a su capacidad de almacenamiento y se la empieza a comparar con los sistemas lógicos de los primeros computadores.

Puente (1989a: 184) hace un recorrido por las diferentes concepciones de memoria que han hecho tránsito en la Psicología, y resalta como acontecimiento central la definición de la memoria como un sistema, ya sea de formato unitario o de múltiples niveles de operación, como dos corrientes que intentan explicar la estructura de la memoria. La primera sostiene que la memoria es un sistema unitario del cual se explica y ordena la mayoría de los fenómenos vinculados a ella.

La segunda corriente apoya la teoría de que la memoria es un sistema plural, constituida por varias estructuras, cada una con diferentes funciones, sustratos neuronales, correlatos conductuales y cognoscitivos específicos, los cuales, algunos de ellos, son compartidos por todos los sistemas, otros son compartidos por algunos sistemas y otros son exclusivos para cada sistema; sin embargo, todos los procesos se interrelacionan. "Por ejemplo, el proceso de codificación es dependiente de la estructura base de memoria **La Esquemata** y ésta, a su vez, condiciona la mayor o menor eficiencia en los procesos de búsqueda y recuperación de la información." (Puente, 1989a: 185).

De las precisiones al respecto surge el concepto de memoria semántica, que incluye la memoria para el uso del lenguaje y el conocimiento organizado del mundo: referentes, relaciones entre objetos, reglas, fórmulas, algoritmos y conceptos. A través de este sistema se da la posibilidad de realizar inferencias, generalizaciones, combinaciones de reglas, y todos aquellos procesos complejos denotados por los términos razonamiento y creación".

Sobre la memoria semántica existen en la actualidad tres puntos de vista básicos a saber (Cfr. (1989a), Belinchón, (1992):

- * La memoria, semántica es un almacén organizado y permanente de los conocimientos que un individuo posee acerca del lenguaje y del mundo. Hace énfasis en la memoria de largo alcance y en los modelos proposicionales.
- * La memoria está constituida por un sistema dual, cuyos componentes son la memoria semántica, entendida como el almacén de conocimientos del lenguaje y los hechos del mundo, y la memoria episódica, que incluye todos los otros conocimientos (por ejemplo, los eventos, las acciones, las circunstancias en que ocurren los eventos, etc.).
- * La memoria contiene el conocimiento acerca del lenguaje, y específicamente, los significados de las palabras y las reglas para operar con ellas.

* Esquemata es un conjunto integrado de conocimientos pertenecientes a un dominio.

Al lado de la memoria semántica se han formulado precisiones acerca de la memoria episódica, término acuñado por James para referirse a la memoria de la experiencia. Las diferencias entre uno y otro sistema se resumen, de acuerdo con Tulving, en:

- * En el tipo de información almacenada, pues la memoria episódica (en adelante m.e.) almacena información de eventos ocurridos en el pasado; es concreta y próxima a la experiencia personal, mientras que la memoria semántica (en adelante m.s.) almacena información acerca del mundo y acerca de los símbolos verbales; es abstracta, proposicional y descriptiva de conceptos u objetos, independientemente de su ocurrencia experiencial.
- * En la naturaleza de los referentes, autobiográficos o cognoscitivos: la m.e. almacena y organiza los eventos, conceptos y demás hechos en pautas espaciales y temporales y por tanto, los referentes personales juegan un papel importante en los procesos de codificación y de recuperación.
- * En las condiciones y consecuencias de los procesos de recuperación, ya que el contexto y el ambiente son vitales en la codificación y en la evocación.
- * En la vulnerabilidad de la interferencia: la m.e. es de tipo perceptual, registra múltiples detalles del contexto y de las circunstancias, produciendo alto grado de interferencia por confusiones que pueden ocurrir con hechos similares o con el tiempo en particular, que va deteriorando la precisión de los detalles aunque el evento como esquema pueda mantenerse durante largos períodos.
- * En la dependencia de uno y otro sistema: la m.e. se ha considerado dependiente de la m.s., aunque esta última puede considerarse como totalmente separada de la m.e., tanto en los procesos de codificación y almacenamiento, como en el mantenimiento de la información.

En síntesis, la memoria semántica es un sistema complejo de interrelación de los referentes cognitivos de los sucesos mediante la activación de fuentes externas e internas del procesamiento que facilitan no sólo el entrecruzamiento de la información, sino también la recuperación de esta por diversas vías; en tanto que la memoria episódica, codifica la

información sensorial, reteniendo el referente concreto. Las diferencias señaladas a nivel de los procedimientos de almacenamiento y de los mecanismos de activación, definen uno y otro sistema como independientes entre sí; planteando la estructuración de la memoria como un sistema dual. Posteriormente, se suma, a los dos anteriores, un nuevo tipo de memoria definida como procedimental, cuya característica central es la de guardar información acerca de los mecanismos de acción. Al respecto Puente señala:

El sistema procedimental incluye el tipo de memoria de reconocimiento utilizado por los animales, permitiendo que los organismos retengan las conexiones estímulo-respuesta, igualen muestras diferidas, realicen procesos de encadenamiento en la adquisición de conductas complejas, discriminen estímulos presentados sucesivamente y respondan adaptativamente a las demandas del medio ambiente.

Por otra parte, a nivel humano, el sistema procedimental incluye el conocimiento referido al cómo deben ejecutarse ciertas acciones si se desea tener éxito; igualmente, abarca el conocimiento acerca del orden y las condiciones en que deben realizarse dichas acciones. Mientras que el conocimiento semántico permite la representación de los objetos y eventos no presentes, la construcción de modelos internos de las relaciones del mundo y el desarrollo de operaciones mentales más allá de la conducta expresa y manifiesta. (Puente: 1989a: 193).

El sistema de memoria codificado como terciario, permite establecer nexos de correlación e inclusión entre los diversos tipos de memoria; así, el modelo procedimental incluye al semántico, el cual a su vez contiene al episódico. La organización jerárquica o inclusiva, no significa el privilegio de un sistema o modelo sobre otros, simplemente refleja una estructura compleja de funcionamiento del sistema de memoria, en la cual hay una permanente interacción y un paso progresivo de un nivel a otro.

La adquisición del conocimiento se efectúa mediante la interacción entre la información previa que posee el aprendiz, almacenada en la memoria, y la nueva información aportada por el texto. Producto de esta relación, la información previa se modifica a través de tres fases cognitivas, a saber: acumulación, reestructuración y ajuste (Puente, 1989a: 193) . Cada una de estas fases plantea diferentes relaciones con los sistemas de memoria y hace uso de ellos para la constitución de nuevos núcleos de información. El modo de operación de cada uno de los momentos cognitivos se especifica a continuación:

a) La **acumulación**, en la cual la adquisición de conocimiento se da por agregación de información nueva, guiada por los conocimientos previos del sujeto. La información previa codificada en la memoria se expande mediante dos vías: 1) cuando un nodo cognoscitivo o unidad conceptual, que es la unidad básica de la estructura de la memoria, presenta una estructura incompleta y la nueva información completa dicha estructura; 2) cuando un nodo sirve de modelo para la creación de un nuevo nodo. Para lograr la acumulación, las personas recurren a tres tipos de procedimiento a saber: códigos o señales; índices de recuerdo que permiten recuperar de la información almacenada; y, planes de recuperación con los cuales se crean vínculos asociativos. La acumulación de información se da con mayor precisión a través del sistema de la memoria episódica, dado que en esta fase se trata, sólo, de la captación de información sin que en ello medie algún proceso de transformación de ésta.

b) La **reestructuración**: es la fase más difícil de producir y muchas veces no se logra. Con base en los conocimientos previos y la mediación de metáforas, analogías, comparaciones e inferencias, se dan los procesos de comprensión por *insight* es decir, perspicacia o agudeza cognitiva. "La reestructuración, como modalidad de adquisición, es observada en el sistema semántico donde la información nueva es sometida a un proceso de revisión y cambio" (Puente: 1989a: 194). En términos piagetianos, la reestructuración consiste en procesos de asimilación y acomodación, en donde la nueva información que es congruente con la estructura cognoscitiva preexistente es incorporada, produciéndose la expansión o acumulación, y la no congruente es transformada con el fin de hacerla congruente. La memoria semántica posee la flexibilidad y modificabilidad para poder responder adaptativamente a las necesidades que el medio le imponga a las personas. Según esto,

"(...) el aprendizaje de materiales semánticos requiere de otros principios menos mecanicistas, donde el sujeto participe cognoscitivamente a través del insight, la inducción y la comprensión. La persona está consciente del proceso de reestructuración cognoscitiva y puede examinar su mundo interior y comunicarlo a otros. Tulving (1983) denomina **noético** este nivel de conciencia; en contraposición al nivel **anoético** propio de los animales inferiores" (Puente, 1989a: 195).

c) El **estado de ajuste**, referido a las respuestas motrices, verbales, solución de problemas y habilidades conceptuales resultantes de la práctica; fase catalogada como de automatización, que conlleva al desarrollo y cambios menores de los esquemas existentes. Esta fase responde al sistema de memoria procedimental, lo que significa la representación del conocimiento como prescriptivo y rígido. La memoria procedimental contribuye a una mecanización de las respuestas de ejecución, especializándolas.

A partir de los aportes de las teorías sobre la memoria y el procesamiento de la información, la "Teoría de Esquemas" surge como replanteamiento a los modelos que explican la representación del significado con base en palabras y oraciones, pero que dejan de lado las tareas cognitivas para la comprensión de situaciones más complejas. Desde la teoría de esquemas, se concibe la memoria como un vasto almacén de conocimientos que guarda estructuras específicas de acontecimientos específicos, parte de los cuales están dados por estructuras de carácter más abstracto y general, con independencia de factores temporales, espaciales o según la particularidad de la fuente. De acuerdo con esto, se argumenta que la memoria dispone de estructuras lo suficientemente amplias como para procesar textos completos (escritos o auditivos), esto es, que el ser humano, "... en vez de actuar como mero receptor de información, la procesa y reprocesa, aplicando estructuras de conocimiento y generando otras nuevas" (Sierra Diez, 1994:55).

El término *esquema*, se define como estructura interactiva de conocimiento. Esta acepción es ampliamente aceptada por teóricos como Minsky, Rumelhart, Norman y Lidsay (Grupo NLR) Fillmore, Bobrow, Schank y Abelson, entre otros (al respecto, confróntese en Adarraga y Zacagnini (1994) y en Belinchón *et al*, 1992). En la actualidad,

"... existe un amplio acuerdo al considerar a los esquemas como las estructuras mentales inconscientes, abstraídas de la experiencia, que subyacen a los aspectos molares de las destrezas y del conocimiento (Brewer y Nakamura, 1984). Son estructuras que representan el conocimiento genérico que una persona posee almacenado en la memoria acerca de un dominio particular (e.g. jugar al tenis, hacer la colada, comprender una novela policíaca, redactar un informe). Son estructuras que representan estereotipos sobre objetos, acontecimientos, secuencias de acontecimientos, acciones y secuencias de acciones" (Adarraga y Zaccagnini, 1994:56).

Para Rumelhart, (citado por Adarraga y Zaccagnini, 1994:57), un **esquema** se define como una representación abstracta de un concepto genérico sobre un objeto, evento o situación. Los esquemas son estructuras de conocimiento que permiten la interpretación de sucesos o situaciones; son mecanismos de operación que emplea el sujeto para adquirir nueva información. Cuando un esquema representa una situación completa, como ir a comprar, efectuar una transacción comercial, ir al cine, se desatan una serie de eventos estereotipados en la mente, asociados con una situación. En este sentido, los sujetos han elaborado "guiones" o estructuras que describen en forma predeterminada la secuencia apropiada de eventos en ese contexto específico, y los esquemas sirven como marco conceptual para comprender la forma como se representa el conocimiento en la memoria

De acuerdo con Rumelhart, los esquemas tienen características esenciales que los identifican, Adarraga y Zaccagnini (1994:57), las plantean como sigue:

a) **Los esquemas tienen variables.** Como característica esencial, los esquemas se componen de estructuras invariantes, con información constante referida a conceptos, eventos o acciones; sin embargo, también poseen estructuras variables, en donde los elementos constituyentes pueden adquirir valores diferentes. Los valores de las variables están determinados por factores contextuales y situacionales. Como lo expresan Adarraga y Zaccagnini (1994:57) "las partes variables llevan asociada información específica que delimita su papel dentro del esquema ... (lo que permite) favorecer el procesamiento participando en la asignación de valores a las variables mediante la especificación del tipo de cosas que pueden rellenar los diferentes roles del esquema."

A veces, en actos de interacción hablada o escrita, no es posible asignar un valor a una variable porque la información entrante es incompleta o ambigua o porque se carece de datos previos por parte del interpretante. En consecuencia, la asignación de valores a los esquemas se hace por defecto, es decir, se generan las asignaciones más probables. Esto ocurre, sobre todo, en el campo científico.

b) **Los esquemas están encajados unos en otros:** para los investigadores de la teoría de esquemas, "todo el conocimiento humano estaría organizado en esquemas, formando estructuras recursivas, donde unos esquemas estarían encajados en otros" (Adarraga y Zaccagnini, 1994:58); es decir, en subesquemas, que están representados en el esquema mayor o en el que les incluye, por el nombre o etiqueta y no por la estructura completa. En el caso de la lectura, los subesquemas se activan según las necesidades del lector, sin tener que activar toda la información completa.

c) **Los esquemas representan conceptualizaciones a todos los niveles de abstracción:** como los esquemas son estructuras que organizan todas las experiencias y conocimientos de los seres humanos, implica entonces que todas las conceptualizaciones, por simples o abstractas que sean, son almacenadas en la memoria como paquetes de información, en donde cada paquete hace referencia a otros paquetes, los cuales son sus constituyentes. Dichos paquetes representan el conocimiento en todos los niveles de abstracción: desde rasgos perceptivos mínimos hasta complejos de información de mayor envergadura, tales como teorías o ideologías.

d) **Los esquemas representan conocimiento:** pues al ser representaciones simbólicas del conocimiento, se aproximan al conocimiento de carácter enciclopédico, ya que representan tanto el conocimiento semántico como el que procede de la experiencia episódica. Así, por ejemplo, en el esquema de "cristal", está representado no sólo con su definición (tipo diccionario), sino también sus características, usos, clasificaciones, etc., así como también, las experiencias directas o vicarias que se hayan tenido con ellos: joyas, alimentos, venenos y demás.

e) **Los esquemas son estructuras activas de procesamiento:** desde la teoría de esquemas, el conocimiento no es estático; está continuamente en proceso de reorganización a medida que se incorporan nuevos conocimientos. El almacén de conocimientos sobre el mundo que una persona posee, al igual que su propio análisis del contexto, está fuertemente implicado en proceso de ajuste del significado a los esquemas existentes. Cada persona tiene, de

alguna manera, una representación interna diferente para procesar un mensaje dado, que contiene elementos que no se pueden derivar directamente de las palabras mismas; es decir, la comprensión y la memoria de cualquier información no se puede entender, ni predecir ni almacenar adecuadamente con base en el mero conocimiento de un término (a nivel de diccionario) para las palabras que se van a leer o escuchar. La interpretación está influenciada por el propio conocimiento y los intereses o motivos particulares.

Según Rumelhart, los esquemas son unidades en las cuales está almacenado el conocimiento, pero también, poseen la información necesaria sobre cómo emplear ese conocimiento. La siguiente cita de Dubois (1991:12) lo confirma:

"Un esquema, entonces, es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos archivados en la memoria. Hay esquemas que representan nuestro conocimiento acerca de todos los conceptos, los que subyacen a los objetos, eventos, secuencias de eventos, acciones y secuencias de acciones. Un esquema contiene, como parte de su especificación, la red de interrelaciones que mantienen entre sí las partes constitutivas del concepto en cuestión"

Con relación a la comprensión de lectura, entendida como un proceso interactivo, la teoría de esquemas aporta información para explicar el intercambio que sucede entre el lector y el texto; es decir, el lector aporta desde procesos ascendentes y descendentes sus esquemas de conocimiento, y el texto brinda información nueva que permite la elaboración de sentido a través de la acumulación, reestructuración o ajuste.

Desde la Teoría de Esquemas se le da un valor trascendental a los conocimientos previos del lector como factor imprescindible para la comprensión. Tanto Goodman (1982 y 1989) como Smith (1983) y McClelland y Rumelhart (1990), coinciden en los conceptos de predicción (o anticipación) e inferencia como estrategias cognitivas imprescindibles para guiar la comprensión. Con la predicción, y sobre la base de los conocimientos previos, las personas anticipan hechos, opiniones, letras, palabras, ideas o conceptos que se harán explícitos más adelante en el acto comunicativo. La inferencia, por el contrario, permite acciones de pensamiento inductivas y deductivas para extraer información implícita del texto

(aspectos que el escritor no expuso porque las creyó supuestas por los lectores). Concuerdan además estos autores, en que el lector está siempre atento a evaluar sus predicciones o inferencias.

La teoría de esquemas, en relación con la comprensión de lectura, permite que el lector haga uso de sus posibilidades cognitivas referidas a: la información de los textos, el dominio del lenguaje, la organización de la información, y la elaboración del sentido. Para cada uno de estos aspectos, el sujeto activa ideas previas y las combina con las ideas que provienen del texto, de forma tal que se produce una modificación de los esquemas, ya sea por acumulación, reestructuración o ajuste de la información. La transformación de los esquemas se produce por ampliación de los ya existentes, o mediante la creación de nuevas estructuras semánticas para la información

2.2.2.2 Modelo de Procesamiento Transaccional

Según Dubois (1991), la concepción más reciente sobre el proceso de lectura se basa en la teoría literaria, siendo planteada por Luise Rosenhjtatt en 1978, en su libro The Reader, the text, the Poem (El Lector, El texto, El Poema). Esta autora, en vez de utilizar el concepto de interacción entre el texto y el lector, retoma el concepto de Dewey (1949) sobre *Transacción* (en el que indica una relación doble, recíproca entre el cognoscente y lo conocido), para asignar una relación de dependencia entre el lector y el texto, una negociación influida mutuamente a través de un "circuito dinámico fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión de lector y texto en una síntesis única que constituye el "significado", ya se trate de un informe científico o de un poema" (Dubois, citando a Rosenblatt, 1991:16)

Con el enfoque interactivo, implícitamente el lector y el texto son dos entidades disociadas; con el enfoque transaccional, por el contrario, no hay dualidad entre el objeto conocido y el sujeto cognoscente, no hay separación entre el observador y el observado, sino un suceso

determinado que coincide en el tiempo reuniendo a un lector y a un texto en circunstancias particulares. Para Rosenblatt, el poema, como cualquier obra literaria, sea o no poética, tiene que ser pensado como un suceso en el tiempo:

"... No es un objeto o una entidad real. Sucede durante la compenetración del lector y el texto. El lector trae su experiencia pasada y su personalidad presente. Bajo el magnetismo de los símbolos ordenados del texto, él dirige sus recursos y cristaliza, con la materia prima de la memoria, el pensamiento y el sentimiento, un nuevo orden, una nueva experiencia que él ve como poema. Este llega a ser parte del flujo perpetuo de su experiencia para ser reflejado desde cualquier ángulo importante para él como ser humano." (Dubois, citando a Rosenblatt, 1991:16)

Para Dubois, esta nueva concepción del proceso de lectura complementa el enfoque interactivo, a la vez que lo dinamiza ya que enfatiza la dinámica del proceso "en el cual observador y observado, lector y texto, se confunden en un tiempo único y surgen del mismo transformados". K. Goodman (1982:86), había planteado el concepto de transacción, también retomado de Dewey, al afirmar que él no era partidario de los procesos ascendentes/descendentes, señalando:

(...) es la idea de transacción, tomada de Dewey, la que expresa con mayor claridad el proceso que tiene lugar en el acto de lectura. La transacción no es una simple interacción. Dewey prefirió la palabra transacción al término interacción porque en el proceso "tanto el texto como el lector resultan modificados". El problema consiste en comprender los cambios que tienen lugar en esta transacción. "Lo que aporta el lector a esta transacción es tan importante como lo que el escritor aportó, o tal como el escritor dejó el texto en el punto en que el lector empieza a negociar, a transaccionar con él.

Según Dubois (1991), filosóficamente se expresaría en que el significado está en el texto en potencia, siendo actualizado por el lector en su transacción; además, que el significado construido por el escritor y por el lector son aproximados, nunca idénticos. Afirmo también esta autora, que a partir de 1984, K. Goodman adoptó la denominación de procesos transaccionales para hacer referencia a la lectura, en donde señala que "el lector construye un texto paralelo y estrechamente relacionado con el texto editado, pero no idéntico al que el autor tenía en su mente antes de expresarlo por escrito. Para Goodman,

Desde un punto de vista transaccional el escritor construye un texto a través de transacciones con él mismo a medida que se desarrolla y a medida que se expresa su significado. El texto es transformado en el proceso y también lo son los esquemas del autor (las formas de organizar su conocimiento). El lector también construye un texto durante la lectura a través de transacciones con el texto publicado y los esquemas del lector también son transformados en el proceso a través de la asimilación y acomodación que ha descrito Piaget. (Dubois, 1991:18)

En la negociación entre el texto y el lector, ambos participan según los propósitos y necesidades, de acuerdo con los esquemas cognitivos (conocimientos y experiencias), y según la forma en que el texto se ha escrito; son relaciones lingüísticas, simbólicas y afectivas que permiten un intercambio afortunado (o desafortunado si en esta transacción el lector no posee esquemas previos). El significado no estará en el texto (según modelo de destrezas), ni en el lector (según modelo interactivo), sino que sucede durante las transacciones entre el lector y el texto. Al respecto, según Dubois (1991:18), Rosenblatt expone:

"El lector trae al texto la "suma" internalizada, la acumulación o memoria de pasados encuentros internos, orgánicos (organismic) con el lenguaje y el mundo. En la lectura, las palabras del texto se puede decir que transactúan con elementos de la memoria que excitan estados internos (organismic) ligados a las palabras-estados que rodean no solamente los referentes públicos u objetos a los cuales apuntan los símbolos verbales, sino también los aspectos personales, sensitivos, afectivos, imaginativos y asociativos."

En consecuencia, para Rosenblatt, el interés o foco de atención del lector durante la negociación es de suma importancia, ya que determinará el tipo de postura ante el texto: la eferente y la estética.

Cuando el lector centra su atención lo que debe retener después de haber leído, se denomina **postura eferente** (del latín *efferetis-entis* que significa "que lleva hacia afuera", "que lleva"). En cambio, si su atención está focalizada en lo vivido y sentido durante la lectura, se denomina **postura estética**. La diferencia radica entonces, en el predominio del proceso ya que el lector, con una postura eferente, hace énfasis en lo que retiene después de la

lectura y en la estética, en los procesos vividos durante la lectura, en lo que está sintiendo y experimentando durante la lectura. Para Rosenblatt, todos los textos pueden ser leídos desde una de estas dos posturas, siendo usual pasar, consciente o inconscientemente, de una a la otra durante una misma lectura. La actitud del lector permitirá que el conocimiento no se separe del afecto al leer diferentes textos (científicos o recreativos).

La postura del modelo transaccional de la lectura deviene de la adopción del paradigma organicista de la física moderna, en donde no hay separación entre lo observado y el observador (lo cognoscente y lo conocido); el todo o universo no es sólo la suma de las partes identificadas en forma separada, sino que el todo es mucho más que la suma de las partes; y que el objeto es determinado por transacciones entre el observador y el observado. Así mismo, el universo es concebido como un proceso. No hay separación entonces entre observador (lector) y lo observado (el texto). Desde esta postura teórica, el texto (como el universo) es más que la suma de letras, palabras, oraciones; debe ser abordado como un proceso de transacción de sentido, en donde el lector cobra importancia desde antes de proceder a la lectura, de acuerdo con los intereses y propósitos que se trace como meta.

El modelo Transaccional deriva, en el ámbito educativo, según Brown *et al* (1995:256), en tres principios fundamentales:

- * Los lectores deben ser conscientes de que el significado del texto no está sólo en el texto, ni sólo en la mente del lector, sino en las transacciones entre ellos.
- * El significado se produce a través de transacciones entre grupos de individuos antes que determinarse por cada persona; es decir, en transacciones colectivas.
- * Las reacciones de los estudiantes ante el texto (eferentes y aferentes), durante las discusiones interpretativas, influyen las acciones posteriores de los profesores; por lo tanto, los profesores no planean por anticipado las actividades de elaboración del texto, sino que estas se determinan por los miembros del grupo a medida que interactúan con el texto.

Desde este modelo se enseña a los estudiantes para que respondan estéticamente y personalmente a los textos (sin importar si son de tipo narrativo, expositivo, y demás); a que aprendan a ligar su conocimiento previo de géneros, autores, otros textos y experiencias personales con los materiales que van leyendo; así como también, a efectuar inferencias, predicciones y a emplear las estrategias de verificación y autocorrección. Para Brown et al (1995:257), el trabajo en el aula basado en el Modelo Transaccional propuesto por Rosenblatt en 1978, "forma conciencia del proceso de lectura y emplea habilidades de pensamiento crítico; fomenta un uso más amplio de los conocimientos previos, mejora la comprensión y aumenta la interpretación del texto por parte de los estudiantes".

2.2.3 Modelos del Discurso y Modelos de la Comprensión Lectora

Los Modelos del Discurso y los de Comprensión Lectora se fusionan en el ámbito educativo e investigativo puesto que algunos de los constructos teóricos son compatibles y comunes entre sí. Para ambos modelos por ejemplo, se mantiene el énfasis de la importancia del conocimiento del lenguaje (competencia lingüística) para la producción del discurso y la comprensión de textos (orales o escritos), así como los planteamientos principales del modelo psicolingüístico sobre la interacción entre lector y texto. Coinciden además estos modelos, en reemplazar la gramática de la oración por la gramática del texto e introducen además, la función pragmática de la lengua, (al respecto, Cfr. Aulls, 1989:8). Se expondrán por separado los argumentos más importantes de cada uno de estos modelos, para integrarlos, posteriormente, en sus implicaciones pedagógicas.

2.2.3.1 Modelos del Discurso

Los Modelos Lingüísticos del Discurso, según Aulls (1989:8), se derivan de distintas disciplinas tales como la Teoría Literaria, la Retórica, la Estilística, la Tagmémica y la Gramática de Textos (también nominada Análisis del Discurso). De esta última, son

exponentes, entre otros, Hallyday y Hasan (1976) Grimes (1975) y Van Dijk (1989 y 1992). El elemento central que une a estos autores es el concepto de *texto*.

Para Halliday (1986:178),

... Un texto es una unidad semántica, que no está compuesta de oraciones sino que se realiza en oraciones. Un texto es al sistema semántico lo que una cláusula al sistema lexicogramatical y una sílaba al sistema fonológico. (...) un texto posee una estructura genérica, tiene cohesión interna y constituye el entorno pertinente para la selección en los sistemas "textuales" de la gramática, pero es posible que su unidad como texto también se despliegue en patrones de significado ideacional e interpersonal; un texto es producto de su entorno y funciona en él.

Para este autor, el texto es un proceso semántico, codificado en el sistema lexicogramatical, es un proceso de reconstitución de significado que asciende desde los niveles inferiores (léxico, gramatical y fonológico), en los cuales codifica (o realiza) sus elementos particulares, hasta llegar al nivel superior (semántico), en el cual alcanza la significación o elección de modelos semánticos.

El texto, como forma de discurso, debe tener cohesión, y por lo tanto, la interpretación que se le de a algún elemento del discurso depende de los demás (letras, palabras, oraciones y párrafos forman un entramado y por lo tanto, no se puede procesar aisladamente unos elementos de otros. Lo mismo para los textos orales, cuyo entramado estaría relacionado con fonemas, sílabas, morfemas, palabras, frase y oraciones). Además de la cohesión, el texto debe presentar coherencia, ordenado en red de relaciones de significado, que le permita a las personas procesar la información como relaciones significativas y unificadas y no como secuencias de oraciones y palabras aisladas unas de otras. El texto es pues, un discurso en el contexto de un hecho de habla o de lengua escrita, y por lo tanto, la mínima unidad funcional, el todo más sencillo con sentido.

En la lengua española y en el inglés ha habido ambigüedad entre los términos "texto" y "discurso", confundiéndose como dos términos técnicos diferentes. En alemán y holandés (lenguas de los países en donde más se ha trabajado esta temática) sólo existe la palabra "texto" . En las lenguas romances y en el inglés, sobre el término "texto" se elaboraron los

conceptos de "gramática del texto" y "lingüística del texto" para significar con ambos, "discurso escrito". Van Dijk (1989:20), expone que la confusión radica en que:

... un discurso es una *unidad observacional*, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión. Es decir, una gramática sólo puede describir textos, y por lo tanto sólo da una aproximación de las verdaderas estructuras empíricas de discursos *emitidos*. Nótese que en esta última cláusula está implícito que hay toda una diferencia entre discurso como *tipo* y una *emisión discursiva como ocurrencia*. Sólo esta última es un "evento" empírico inmediato en un contexto particular y único. Un tipo de discurso es una abstracción y sólo puede ser descrito como tal; una gramática (del texto) o cualquier otra explicación de la teoría del discurso sólo puede dar cuenta de ciertas estructuras regulares y sistemáticas del tipo de discurso.

El concepto de "texto" es más abstracto, es "un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos. No sólo tiene estructura "gramatical", sino también estilística, retórica, esquemática (narrativa, por ejemplo) y otras clases de estructura que la lingüística actual no puede explicar" (Van Dijk, 1989:21). Desde esta perspectiva, los textos se analizan por su coherencia semántica lineal (entre oraciones) y su coherencia semántica global (oraciones, párrafos, etc.), conceptos que más adelante se explicitarán con mayor exhaustividad. Con relación al concepto de texto, Parra (1994:20) expone, desde una visión pragmática, que "... el resultado de la actividad lingüística es el texto, unidad comunicativa básica constituida por una secuencia coherente de signos lingüísticos, mediante la cual interactúan los miembros de un grupo social para intercambiar significados, con determinada intención comunicativa y en una situación o contexto específico." En suma, el texto es la unidad semántica funcional que se actualiza en el discurso en el momento en que se convierte en actos de habla; es decir, en el instante en que los participantes tienen una intención de decir algo en un contexto específico; el texto se realiza en el discurso. Las nociones de texto y discurso, permiten análisis acerca de la validez de los actos de habla, de la fuerza ilocutiva, de la posición de los participantes, y de las diferencias entre los contextos de uso y de actuación.

Van Dijk (1989 y 1992) al estudiar la gramática textual para una explicación cognoscitiva de cómo las personas comprenden y recuerdan los textos, expone dos conceptos básicos que a la teoría del discurso le interesa relacionar: las estructuras semánticas de las

oraciones o *microestructuras*, y las estructuras semánticas del tema o asunto, *macroestructuras*.

La **microestructura**, o estructura local de un discurso, hace referencia a la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre las oraciones individuales de la secuencia, es decir, a las relaciones entre oraciones (pronominalización, consecución de tiempos verbales, tema y rema, conectivos, cuantificadores y demás) que se dan en el nivel sintáctico, para verificar la corrección de la estructura gramatical. Sin embargo, en el nivel semántico se hace referencia al concepto de proposición; es decir, a la noción filosófica y lógica en donde no se atribuye significado sino noción de verdad o de falsedad; por tanto, las proposiciones tienen la propiedad específica de ser verdaderas o falsas, o de permitir que las oraciones que las expresan se denominen verdaderas o falsas. La noción de oración, empleada en el nivel sintáctico, remite a relaciones de orden; en tanto que, al hablar de proposiciones se alude a relaciones semánticas que se verifican entre las proposiciones a través de la coherencia, entendida como las relaciones de interpretación referencial (cuáles referentes pueden ser denotados por las expresiones de una lengua) y por las relaciones de interpretación intencional (asignación de significados como por ejemplo de proposiciones). Por tanto, la coherencia es a la vez intencional y extensional ya que hay relaciones entre los significados de las oraciones, así como entre los referentes.

Las relaciones semánticas, hacen alusión a dos conceptos: la coherencia lineal o local entre oraciones y la coherencia global (que en última instancia es la que caracteriza a un texto como un todo). Ambos tipos de coherencia son interdependientes, relacionadas a su vez, con la coherencia pragmática (según los actos de habla logrados con la emisión de un texto en un contexto específico).

La coherencia lineal está definida por las relaciones entre las oraciones que expresan la proposiciones (los hechos, los objetos, los sujetos, los eventos) pueden ser de diversos tipos: de causa, de consecuencia, de necesidad, de condición, de hechos posibles o probables, de motivos que determinan las acciones, de identidad, etc.

La coherencia global, por el contrario, se refiere al discurso como un todo; así, el tema del discurso (o de la conversación) se explica gracias a un tipo de estructura semántica, la **macroestructura semántica**, considerada como una reconstrucción teórica de la noción de "tema o asunto" del discurso. Según Van Dijk, "... Ahora diremos que un discurso es coherente sólo si es también coherente en un nivel más global, y que esta coherencia global se da en cuanto se pueda asignarle un tema o asunto al discurso" (1989:45). Por tanto, se afirma que un discurso es coherente globalmente si se le puede asignar una macroestructura; el significado del texto estará especificado por los significados de las partes: palabras, oraciones, y en general, por la secuencia proposicional que subyace en el discurso.

Spigel (1979) critica el hecho de que los términos cohesión y coherencia han sido considerados virtualmente como sinónimos, y que incluso Van Dijk y Kintsch (1976) emplean "coherencia interna" en lugar de cohesión. Asegura además la autora, que muchos investigadores y teóricos del tema ven la cohesión como un aspecto de la coherencia, lo cual genera incertidumbre en la interpretación del concepto (Spiegel:79), dado que no es posible establecer fronteras de acción entre uno y otro. Para Holliday & Hasan (1976:87), "**la cohesión** se define como los rasgos lingüísticos de la estructura superficial de un texto que señalan las conexiones entre oraciones y que, por lo tanto, ayudan a que una secuencia de oraciones se mantenga unida", lo que hace que la cohesión se diferencie de la coherencia es que esta última es entendida como "la calidad mayor y global de la estructura textual, el nivel de unidad del discurso como totalidad, o hasta qué punto un texto se mantiene unido" (Spiegel, 1994:80). En síntesis, la cohesión se refiere a aspectos de superficie en unidades menores, en tanto que la coherencia alude al sentido global del texto.

Como los componentes de la estructura superficial dependen unos de otros, de este modo la cohesión descansa sobre dichas dependencias de tipo gramatical, lo cual hace que la interpretación de un elemento del discurso dependa de otro.

"Los **vínculos cohesivos** son elementos lingüísticos que presuponen la existencia de otros elementos (llamados referentes o antecedentes) que aparecen antes (**relación anafórica**), más adelante (**relación catafórica**) o fuera del texto (**relación exofórica**)" (Spiegel, 1994:80). Las referencias de más utilización por los hablantes y los escritores son las anafóricas, empleadas con el fin de no repetir lo ya mencionado, "las cuales pueden ser pronombres personales, artículos definidos, adjetivos demostrativos y posesivos, adverbios de lugar, ciertos términos genéricos y específicos, entre otros" (Díaz, 1989:39).

Los referentes catafóricos son elementos lingüísticos que el hablante o el escritor utilizan para referirse a información que más adelante aparecerá, lo cual crea expectativa en el interlocutor. Algunas de estas referencias son: por ejemplo, los siguientes, tales como, seguidamente, por eso (Díaz, 1989:40).

Según Díaz (1989:40), "Las referencias endofóricas se realizan entre elementos presentes en el texto mismo. El texto escrito tiene características retrospectivas; es decir, en su mayor parte se va construyendo a partir de lo anterior, de modo que lo expresado en un momento se apoya en lo ya dicho -anáfora-"; sin embargo, las relaciones anafóricas se efectúan por medio de cinco tipos de vínculos cohesivos según Halliday y Hasan (1976), las cuales son de: referencia, sustitución, elipsis, conjunción y léxico.

Las relaciones conjuntivas, como formas de cohesión, se realizan mediante conjunciones y frases conjuntivas, las cuales pueden ser de adición, de contraste, causa/efecto, tiempo, ampliación, comparación o igualdad de apreciación, énfasis, resumen o finalización, orden y cambio de perspectiva, entre otras. (Cfr. Díaz, 1989:43); y según investigaciones realizadas por Spiegel (1994), se ha encontrado que este tipo de referencias dan más dificultad a los lectores, lo cual posibilita disminución comprensiva. Sus planteamientos, hechos sobre la base de numerosas investigaciones, llevan a conclusiones tales como: a) las distancias largas entre un referente y su vínculo afectan la comprensión; b) son más fáciles de comprender los elementos anafóricos que los catafóricos; c) hay mayor comprensibilidad en las conjunciones explícitas que en las implícitas (por elipsis) y en general son más difíciles de

comprender (aún estando explícitas) que las de tipo referencial y léxico; d) si no hay comprensión de los recursos cohesivos, la comprensión se verá afectada; e) los lectores poco hábiles sobrecompensan con el uso de adverbios de conjunción, usándolos innecesariamente, lo que da como consecuencia el rompimiento del registro adecuado; f) el desarrollo de la capacidad de comprender los diferentes recursos cohesivos es relativamente lento, y se encuentra incompleto, en muchos casos, en sujetos de secundaria.

Otro tópico relevante en las investigaciones que nutren los Modelos del Discurso es el concepto de *macrorregla* que posibilita el resumen o elaboración de la síntesis del texto o el discursos. En el plano cognitivo, el lector emplea según Van Dijk (1992:59), *macrorreglas*, con el fin de reconstruir semánticamente el texto y proceder a reducir la información al nivel de la macroestructura inferior o la microestructura, desechando la información menos relevante como detalles, ejemplos no esenciales, y demás elementos que sirvieron de apoyo al escritor pero que saturan la memoria a corto y largo plazo del lector. Van Dijk expresa que "... las macrorreglas son, pues, la reconstrucción formal de una "deducción" de un tema, con lo cual el tema de un texto es exactamente lo mismo que lo que hemos llamado macroestructura, o una parte de ella". (1992:58). El lector aplica entonces cuatro macrorreglas para procesar el texto (aplica transformaciones semánticas o conceptuales), las cuales son, desde un punto de vista formal, de dos tipos: de anulación y de sustitución. Las macrorreglas de anulación corresponden a la omisión y a la selección; las de sustitución corresponden a la generalización y a la construcción o integración.

La macrorregla de 1) **omitir**, consistente en que la información trivial, de poca importancia o irrelevante, por no poseer una función posterior en los argumentos o conceptos que se plantean, son eliminados por el lector para centrarse en lo más trascendental de la información, como por ejemplo el color, la forma o una descripción. Puede ocurrir que el lector, por poseer pocos conocimientos previos sobre el tema, deseche u omita proposiciones relevantes que afectan la elaboración de la macroestructura, puesto que más adelante en el material impreso se requerirá esta información para procesar con mayor rigurosidad la macroestructura.

La macrorregla 2) **seleccionar**, también hace alusión a la omisión, pero entre proposiciones obvias, que son condiciones, parte integrante o presuposiciones o consecuencias de otra proposición no eliminada. Por ejemplo, si se dice en el texto que María llegó a la casa de su amiga, tocó el timbre y le abrieron la puerta, el lector considera obvio que para entrar a una casa ajena se toca el timbre puesto que no se poseen llaves de ella, y que también, alguien debe abrir la puerta para poder entrar. Por lo tanto, la información retenida por el lector sería: "María llegó a la casa de su amiga".

La macrorregla 3) **generalizar**, se refiere al hecho de que el lector omita elementos del texto para substituirlos por un elemento genérico, más abarcador; lo que en términos cognitivos serían categorías superordinadas o abstracciones de orden superior. Por ejemplo, si el texto plantea que Francisco estuvo en el mercado y compró mangos, mandarinas, fresas y tamarindos, el lector procesará la información de que Francisco compró "frutas". Según Van Dijk, "la diferencia con la regla 1 (omisión) consiste en que aquí se omiten características constitutivas (esenciales) de los rasgos de los referentes, y no características causales" (1992:61).

La macrorregla 4) **construir o integrar** se asemeja a la 2) seleccionar, pero opera de modo que la información se sustituye por una nueva información, que no es omitida ni seleccionada sino elaborada como categoría macro. Por ejemplo, ante la información: "salió a la calle, tomó un taxi, llegó al teatro, compró una entrada y vio la película" , puede ser sustituida por "fue al cine". La información presentada sobra para el lector, pues gracias a la inferencia, deductiva o inductiva, se podría hacer explícito los pasos seguidos por el personaje para ver la película (siempre y cuando el esquema o marco del lector se ajuste a los del escritor).

En esencia, las reglas permiten pasar a un segundo plano las cuestiones secundarias y retener en la memoria la macroestructura, pero según Van Dijk (1992:63):

... Las reglas nos permiten decidir de manera más o menos exacta qué es lo principal y lo secundario, según el contexto de cada texto. Si, al aplicar la regla, pueden producirse dos macroestructuras en el mismo nivel, hablaremos de un texto macro-ambiguo, con lo que queremos expresar que desde un punto de mira formal hay como mínimo dos interpretaciones válidas posibles.

Esta consideración del autor sugiere que los escritores deben ser lo suficientemente sensibles hacia su público, de modo que la coherencia y la cohesión sean ante todo las directrices que marquen sus estilos retóricos.

En la teoría del discurso, además del concepto de microestructura y macroestructura, existe otro concepto teórico sobre las estructuras globales de los textos (dependiendo de si éstos son de tipo narrativo o expositivo), denominado *hiperestructura o superestructura*. La superestructura, en términos de Van Dijk (1989:53) hace referencia a "las estructuras globales que caracterizan el *tipo* de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independiente del *contenido* (es decir, de la macroestructura) de la narración." (Van Dijk, 1989:143). Por consiguiente, la superestructura es la *forma del texto*, independiente de la macroestructura que es el contenido del texto (su tema). La superestructura o estructura del texto es la responsable de que las ideas y en general el contenido del material escrito u oral, resulte con cohesión y coherencia global; pero además, establece una relación jerárquica entre las distintas ideas, en las que unas se subordinan a otras (microestructuras y macroestructuras).

Con base en las teorías del Análisis del Discurso y de la Retórica, se han realizado investigaciones sobre los diferentes tipos de texto; es decir, de la superestructura que los sustenta. Según Serafini (1993: 194-195), los diferentes tipos de prosa o formas del discurso se desprenden de los estudios de la retórica (arte del buen decir con el fin de persuadir al oyente o al lector). De este modo, los tipos de prosa que coexisten en un texto persuasivo, son: la descripción, la narración, la exposición y la argumentación

1. **La descripción:** a través de ésta, el autor expresa la percepción que tiene sobre los objetos, pensamientos, lugares y personas por medio de sus cinco sentidos; como recurso

retórico, se presentan estos elementos empleando, en la medida de lo posible, los detalles concretos. Son los tipos de texto en que "se pinta con las palabras".

2. **La narración:** representado por los textos o discursos que presentan una historia, en la cual se exponen, en sentido amplio, una serie de sucesos o cadena de acontecimientos, entrelazados con los personajes, los escenarios y los objetos que actúan en dimensiones temporales y espaciales. Los textos narrativos pueden ser, según Muth (1991:16), de: enigma, Western (del oeste o vaqueros), ciencia ficción, cuentos (de hadas, cuento breve, folclórico), comedia, biografía, novela literaria y drama. La fuerza y afecto está centrada en los efectos que el texto produce en el lector, tales como sentimientos de interés, simpatía, sorpresa, suspenso, rabia, etc.

3. **La exposición:** prosa caracterizada porque presenta y explica ideas, sujetos y argumentos; aclara los fines y muestra la organización. Este tipo de prosa emplea diferentes métodos retóricos, a saber: la clasificación, la comparación, el contraste, la analogía, la definición y el ejemplo. Se emplean principalmente en textos o discursos relacionados con las ciencias naturales y las ciencias humanas y sociales.

Para Slater y Graves (1995:9), "la función primordial de un texto expositivo es presentar al lector información sobre teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, limitaciones y conclusiones". Sin embargo, para estos autores, el texto debe ir más allá de la mera información, tiene las siguientes características: a) debe ser explicativo, es decir, que relacione teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, limitaciones y conclusiones, de modo que la información sea significativa, con elaboraciones de puntos claves para que los lectores comprendan el "por qué y el cómo", b) debe ser directivo, que sirva de guía al presentar claves explícitas con introducciones, títulos, subtítulos y resúmenes, para que el lector pueda identificar los conceptos, las definiciones y las explicaciones (ideas) más significativas, sin enredarse en los detalles, lo que en términos de Van Dijk (1989:47) se denomina *macroestructura*. c) debe contener elementos narrativos, con anécdotas, fábulas o pequeños cuentos que ilustren

determinados puntos o temas, de modo que la información se haga más comprensible, interesante (en algunos casos a modo de analogía) y significativa.

4. **La argumentación:** prosa que presenta, generalmente, la opinión del autor sobre hechos, problemas y razonamientos; textos como los ensayos, y la editorial (periodística, de textos científicos, y demás). Serafini (1993:195), plantea que en este tipo de prosa se pueden determinar cuatro elementos, a saber:

a) Análisis o, por lo menos, presentación de un problema; b) presentación de hechos y discusiones que constituyen la base de la argumentación; c) planteamiento de una solución o tesis y su desarrollo a través de la exposición de hechos y de argumentaciones lógicas; y d) crítica de otras soluciones o tesis alternativas.

Cabe destacar que los cuatro tipos de prosa son concurrentes, es decir, que pueden figurar, en diferente medida en cada texto, dependiendo de la fuerza argumentativa del autor, sus objetivos, y demás intenciones comunicativas. Por ejemplo, la autobiografía puede contener descripción y narración; un ensayo puede estar compuesto por los cuatro tipos de prosa; una definición estar constituida por la descripción y la exposición, etc.

Como se dijo anteriormente, la estructura de los textos es nominada por Van Dijk (1989:53) como *superestructura*, la cual "puede caracterizarse intuitivamente como la *forma global* de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. Según Jones y compiladores (1995:45-46), los diferentes patrones de organización textuales, es decir, superestructuras, tanto para los textos narrativos como los expositivos, descriptivos y argumentativos, pueden ser:

Textos que contienen sólo un elemento o idea fundamental e información de apoyo:

1. Descripción de un cosa: La descripción de una cosa en literatura puede centrarse en personajes, lugares y objetos. En estas descripciones, es fundamental identificar lo que se está describiendo y sus atributos. Estos textos descriptivos a veces se estructuran en listas o colecciones, ya que sus atributos se pueden mencionar en cualquier orden. La descripción de fragmentos dentro de ciertos contextos temáticos puede estar guiada por marcos de contenido específicos, tales como el marco "región".

2. **Proposición/ apoyo:** Esta es la estructura de párrafo muy común. En su forma simple, es una afirmación seguida de información que la apoya. Estas estructuras son difíciles de reconocer porque hay pocas palabras señalizadoras que resulten fácilmente reconocibles. Además, una inspección cuidadosa suele revelar que hay otros patrones, tales como descripción o concepto/definición. Las categorías de estructuras para un párrafo temático incluyen la declaración del tema, su elaboración e interpretación y la información de apoyo, como ejemplos, citas y otra información. Los párrafos de proposición/apoyo suelen contener más de un nivel de ideas, mayores y menores.

3. Argumentación de una sola cosa: Estas estructuras también presentan diversos grados de complejidad. Las argumentaciones simples sólo contienen dos categorías de información: la afirmación de una conclusión (una opinión o una acción) y premisas que la apoyen (razones, ejemplos, hechos, citas, etc.). Las estructuras de argumentación más complejas contienen explicaciones de razones y complejas cadenas de razonamiento, así como también apoyo para las razones. Lo fundamental en la comprensión y composición de un argumento es lo adecuado a la lógica que vincula las premisas con la conclusión. Esta lógica, en muchos casos incluye lo adecuado de la información pero se centra en la calidad del razonamiento.

4. Concepto/ Definición para una única cosa: Para entender un concepto simple, es importante saber lo siguiente: ¿Qué es esa cosa? ¿A qué categoría pertenece? ¿Cuáles son sus atributos fundamentales? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Qué ejemplos se pueden dar? Y, cuando resulte conveniente: ¿Qué no-ejemplos hay? Los párrafos de concepto/definición aparecen en la literatura en obras como *La búsqueda de la excelencia*, de Thomas Peters y Robert Waterman, o *Crimen y Castigo*, de Fedor Dostoievski.

Textos que describen una secuencia:

5. Textos secuenciales: Las estructuras secuenciales implican un orden cronológico o un orden lógico, aunque no estén presentados de la manera correcta. Por lo tanto, suele ser importante entender o predecir la secuencia de acontecimientos correcta, en literatura y en textos de historia, esto puede significar integrar los conocimientos en *flashbacks* o en predicciones de lo que sucederá. En los libros de texto, los textos secuenciales pueden ser pasos de un procedimiento (por ejemplo, cómo se pasteuriza la leche) o etapas del desarrollo de algo (por ejemplo, las etapas en el ciclo vital de los primates).

En tales casos, es importante que el docente y los alumnos se ocupen de las siguientes categorías: identificar el nombre del objeto, procedimiento o acontecimiento inicial; describir las etapas, pasos o series, mostrando cómo cada uno lleva al siguiente; y describir el resultado final.

6. Objetivo/ Acción/ Resultado: Ya que gran parte de la conducta humana en la literatura o en cualquier relato se orienta a objetivos (por ejemplo, ganar cuando se está en desventaja, sobrevivir en circunstancias adversas), una forma útil de resumir semejante conducta es identificar los objetivos, acciones y resultados de la persona o grupo. Evidentemente, hay un componente secuencial en las estructuras de objetivo/acción/resultado, aunque con frecuencia el objetivo no se revela ni se sugiere al comienzo del texto.

Textos que contienen dos o más elementos/ ideas importantes.

7. Comparación/Contraste de dos o más cosas. Los dos elementos de una estructura de comparación /contraste son el conjunto de semejanzas y el de diferencias.

Habitualmente, estas estructuras identifican lo que se está comparando, los puntos que e están comparando, en qué formas se asemejan y en qué forma se diferencian y, a veces, una declaración resumida que indica que las cosas comparadas son más parecidas que diferentes o viceversa. Sin embargo, hay diferentes formas de organizar las estructuras de comparación/contraste: todo el conjunto de semejanzas seguido por el conjunto de diferencias o viceversa; comparaciones punto a punto de las semejanzas y las diferencias; y mezcla de estos dos patrones.

Las descripciones de dos o más cosas y el análisis de dos o más conceptos o de una jerarquía involucran todas las categorías de estructuras de comparación/contraste.

8. Problema/Solución. La mayoría de las estructuras de problema/solución relativas a personas, tanto de ficción como históricas, se centran en la identificación de quién tuvo el problema, la definición general del problema, sus causas y efectos, las acciones realizadas para resolverlo y el efecto de esas acciones. Estas estructuras también pueden contener elementos de toma de decisiones, tales como definir las opciones y recursos disponibles y las consecuencias de cada opción. Las estructuras de problema/solución para la literatura pueden centrarse en la identificación del proceso de búsqueda de soluciones y la conexión causal o la explicación de la solución. Las estructuras de problema/solución también tienen un componente secuencial.

9. Causa/Efecto. Estas estructuras involucran el establecimiento del efecto, su causa o causas y a menudo una explicación que vincula la causa (o las causas) con el efecto. Las estructuras de causa/efecto complejas pueden involucrar una cadena secuencial de causas y/o la interacción de varios factores, así como múltiples efectos. Evidentemente, estas estructuras son por naturaleza secuenciales en la realidad, aunque las descripciones suelen comenzar por los efectos y luego analizar las causas.

10. Estructuras de interacción (cooperación y conflicto). Gran parte de la buena literatura involucra la interacción de dos o más personas o grupos (por ejemplo, la interacción de un niño y un animal o de un niño con sus padres). Para comprender la naturaleza de su interacción, las preguntas claves son: ¿Cuáles son las personas/grupos? ¿Qué objetivos tenían? ¿Cuál fue la naturaleza de su interacción: conflicto o cooperación? ¿Cómo actuaron y reaccionaron? (¿la interacción implicó conflicto o cooperación?) ¿Cuál fue el resultado para cada persona/grupo? Las estructuras de interacción contienen organización secuencial y organización de comparación/contraste.

Para estos autores Jones y compiladores (1995), las estructuras textuales involucran relaciones, explicaciones, y consecuencias entre otras, dependiendo de las diferentes formas de organización retórica.

J.F. Meyer, citada por Condemarín (1989), León (1996), y Minnick Santa (1994), después de haber estudiado diferentes tipos de texto, y con base en investigaciones precedentes, presentó un modelo, cuya tesis central hace referencia a que "...la comprensión y el recuerdo de los contenidos de un texto dependen de su nivel dentro de la estructura jerárquica. Como consecuencia, el lector adopta una estructura jerárquica en forma de

árbol, a través de la cual especifica el estado y clasificación de las relaciones de contenido." (León, 1996:44) , siendo esta estructura jerárquica uno de los rasgos más característicos, cuya unidad de análisis es la ideacional, que incluye tanto palabras como las relaciones inferidas del texto; relaciones de tipo léxico, lógicas y retóricas. Por tanto, el pasaje, jerárquicamente organizado en sus ideas, da como resultado una estructura de contenido. "... estas relaciones juegan un papel crucial en la estructura de contenido puesto que interrelacionan unas frases con otras, subordina unas proposiciones a otras y aportan al texto su estructura de alto nivel" (citada por León 1996:45); es decir, a la macroestructura. De acuerdo con el tipo de relaciones retóricas, Meyer las distribuyó, en cinco grupos, las cuales se presentan con más frecuencia en los textos tipo expositivos; siendo estas:

Descripción: un tema es especificado y presenta un atributo o la ambientación de un tópico. No hay palabras claves (o macroconectores en términos de Johnston. 1989:43) que ayuden al lector o al escritor para basarse en ellas e identificarlo.

Colección o listado: se presenta un total de descripciones, que pueden ser específicos, atributos o ambientes. Las palabras claves (macroconectores) para su identificación serían: primero, segundo; en primer lugar.

Causación o covarianza: también identificados como antecedente/consecuente en donde los elementos se agrupan en una secuencia temporal (antes y después) con una relación causal puesta de manifiesto (lo primero explica lo que viene a continuación). Los macroconectores serían por ejemplo: porque, gracias a, de manera que, por lo tanto, en consecuencia, como resultado de, con el fin de.

Comparación o analogía/contraste: organiza los elementos sobre la base de sus semejanzas y diferencias. No contiene elementos de secuencia temporal o de relación causa/efecto. Los macroconectores para su identificación serían, entre otras: diferente de, similar o semejante a, se parecen en que, son distintos entre sí.

Problema/solución: incluye, entre la relación causal y el conjunto de soluciones, un elemento que puede romper el nexo entre el problema y sus antecedentes causales. Este tipo de exposición retórica se identifica con macroconectores tales como: el problema es; el problema se ha solucionado gracias a que...

Las anteriores relaciones retóricas fueron identificadas por Meyer como "**esquemas cognitivos o retóricos**" (León, 1996). De acuerdo con este planteamiento, una de las tareas o actividad del lector consiste en identificar, con base en sus esquemas cognitivos, ya sea en forma consciente o no consciente, la estructura retórica que permite interrelacionar toda la información del texto, así como captar la o las ideas directrices en torno al cual gira toda la información planteada en el material escrito.

Con base en el modelo de Meyer, se han realizado múltiples investigaciones de tipo experimental en países avanzados (León, 1991:77-91), las cuales coinciden en señalar que a partir de la adolescencia, los lectores avezados procesan y retienen la macroestructura del texto con base en el esquema mental del supratexto, además de efectuar inferencias y elaboraciones conceptuales; es decir, utilizan una estrategia estructural basada en su conocimiento sobre cómo los textos suelen estar organizados, lo que les permite clasificar las ideas del texto (ideas principales y secundarias), elaborar resúmenes adecuados, retener la información e integrarla apropiadamente en los esquemas conceptuales; en síntesis, ser lectores eficientes y efectivos.

Para Johnston (1989:43), los niños pequeños, desde el preescolar, poseen en sus mentes las supraestructuras como esquemas cuando han tenido contacto suficiente con los texto de tipo narrativo, pero son incapaces de utilizarlas para organizar la información; es decir, saben cuándo un cuento tiene alterada su estructura o cuando no están bien contruidos, pero no saben especificar el por qué de la mala construcción. Con relación a niños de grados avanzados (cuarto y quinto de básica) y adultos, este mismo autor plantea que si el lector es conciente de los *macroconectores* (pero, sin embargo, porque, etc.) y sabe cómo emplearlas, le ayudarán a modelar cognitivamente el texto. Es importante resaltar que

algunos investigadores como Marshall & Glock, citados por Johnston (1989:43), encontraron que la estructura de los textos expositivos influye más sobre algunos lectores que sobre otros. "Los lectores adultos más experimentados son capaces de leer textos por motivos propios, pasando por alto la estructura", lo que implica que no siempre los lectores son sensibles a captar las estructuras y que es posible comprender la información o el mensaje del autor ignorando dichas estructuras.

Los aportes desde los Modelos del Discurso en el campo educativo han permitido el mejoramiento de la comprensión de la lectura en tanto que han hecho posible que maestros y alumnos tomen conciencia de la importancia de la estructura textual (supratextos), de sus macroconectores que ayudan en la identificación de las diferentes estructuras y llegar con más facilidad a la macroestructura o tema, y por ende, construir significado del texto con base en una representación o modelo mental de la información leída. A esta posibilidad de construcción de información, con base en la estructura textual, se le ha denominado "estrategia estructural", empleada sólo por los lectores avezados que han tomado conciencia de los diferentes tipos de texto y sus estructuras respectivas (León, 1991b:78).

Otras de las aplicaciones de los aportes de los Modelos del Discurso son:

- * La comprensión de cómo los lectores obtienen las ideas principales de los textos, es decir, la macroestructura y las reglas cognitivas que se emplean para ello, lo que ha permitido avances prácticos en la elaboración de síntesis y resúmenes por parte de estudiantes y maestros (Cfr. Vidal-Abarca, 1990:53-71).
- * El tipo de evaluación que se puede efectuar sobre los materiales de lectura que los alumnos deben procesar (sensibilidad del escritor hacia sus lectores), con el fin de saber sobre su accesibilidad en términos de a) conexiones lógicas de las ideas); b) empleo de información distractiva o no pertinente; c) información previa requerida para comprender el texto; d) cantidad de información explícita planteada por el autor; e) claridad y exactitud en el uso de macroconectores; f) empleo de marcadores de texto que guíen la lectura del lector (títulos, subtítulos, numerales, diagramas, etc.); g) empleo de recursos

cohesivos. (A este respecto confróntese a León (1991a); Finley (1994), Meyer (1994); y Holliday (1994), entre otros.

- * La importancia de los elementos cohesivos en la estructuración de la información, tanto para el que lee como para el que escribe.

2.2.3.2 Modelos de la Comprensión Lectora

Los Modelos de la Comprensión, como se dijo inicialmente, se fusionan en el ámbito educativo con los Modelos del Discurso y se nutren de disciplinas tales como la Psicología Cognitiva (básicamente de la Teoría del Procesamiento de la Información) y de los campos de la memoria, el razonamiento inferencial, la Teoría del Esquema y las Gramáticas del Texto (Aulls, 1989:8). Estos modelos intentan explicar cómo es que los lectores entienden, almacenan y recuperan la información del texto. Algunas de las dimensiones más relevantes del proceso de comprensión serían explicados por: 1) la información previa o de base con que cuenta el lector antes, durante y después del procesamiento de la información (esquemas); 2) el uso de habilidades procesales (entre ellas la inferencia para organizar y complementar el significado durante y después de la lectura; 3) la importancia sobre el conocimiento que el lector posee de las superestructuras del texto en la construcción o reconstrucción del significado del texto, durante o después de la lectura; 4) la influencia que varias propiedades del texto tienen sobre la comprensión y recuerdo, lo que conlleva a una supervisión y a la regulación del proceso de lectura, entre otras.

Con relación a las **habilidades procesales**, se hace necesario ligarlas con el concepto de las "habilidades cognitivas" implicadas en el aprendizaje (y en la comprensión), puesto que las habilidades procesales dependen de ellas, las cuales son, según Monereo (1995), las siguientes:

- * Funciones psicológicas superiores: percepción, atención, memoria, lenguaje, movimientos intencionados y pensamiento.
- * Relaciones entre procesos de desarrollo, maduración y aprendizaje.

- * Estilos de aprendizaje.
- * Autoconcepto y metacognición.
- * Estados cognitivo-motivacionales.
- * Creatividad y resolución de problemas.
- * Aprendizaje significativo.
- * Relación entre contenidos por aprender, habilidades cognitivas que procesan esos contenidos y las estrategias de aprendizaje que median entre los contenidos por aprender y las habilidades cognitivas (procesamiento de la información).

Las habilidades para el procesamiento de la información (habilidades procesales) serían, según Monereo (1995:33-34): observación, comparación, ordenación, clasificación, representación, retención, recuperación, interpretación, inferencia, transferencia y evaluación.

Observación: habilidad mediante la cual el sujeto dirige y controla de forma metódica la percepción del objeto. Se trata de una habilidad relacionada con comportamientos como atender, vigilar, reparar en, fijarse, notar, percibir, identificar o encontrar. Dentro de esta habilidad general se distinguen una serie de sub-habilidades más específicas tales como: la auto-observación, la observación directa, la observación indirecta y la búsqueda de información. Esta habilidad es esencial en el caso de la lectura, y en general, del aprendizaje del lenguaje escrito, puesto que el lector (y escritor) debe estar atento a las señales que los escritores emplean con base en las reglas del lenguaje escrito: signos de puntuación y de acentuación, citas, resaltados, comillas, cursivas, entre otros.

Comparación: habilidad consistente en establecer relaciones de semejanza o similitud entre hechos o acontecimientos. Incluye conductas como distinguir, diferenciar, controlar o verificar. Las sub-habilidades vinculadas a la comparación aluden al análisis de datos de distinta naturaleza; como el análisis de la información oral, el análisis de textos o del análisis icónico visual. Sin esta habilidad procesal sería imposible la comprensión del lenguaje escrito, puesto que los lectores deben establecer comparaciones, desde elementos gráficos del texto escrito (letras y palabras impresas), hasta elementos de mayor significado (conceptos, temas, teorías).

Ordenación: habilidad de disponer sistemáticamente hechos a partir de un atributo o parámetro. Esta competencia se corresponde con indicadores como reunir, organizar, agrupar, catalogar, seriar o listar un conjunto de elementos, y está asociada con sub-habilidades como ordenar alfabética, numérica, notacional, serial, temporal, espacial o procedimentalmente. Para la lectura, implica que el lector ordene secuencias de hechos, sucesos y eventos planteados en los textos.

Clasificación: habilidad que permite agrupar un conjunto de ítems o datos en el seno de una clase. La clasificación debe considerarse un sinónimo de jerarquización, catalogación o categorización, y los procedimientos que le son propios buscan siempre la síntesis de ideas. En el caso de la lectura, implica la ordenación de ideas, desde las generales (ideas principales) hacia las específicas (detalles) o viceversa.

Representación: habilidad por la que se simulan o recrean las características definitorias de un objeto o una información mediante una reproducción personalizada. Las sub-habilidades que se agrupan en torno a la representación son la: gráfica, icónica, verbal y la cinético-gestual (con base en el movimiento). En el caso de la lectura, consistiría en la relación del signo lingüístico (significante-significado) y por tanto, que el lector le atribuya el concepto correspondiente a la palabra impresa.

Retención: Es la habilidad encargada de decodificar, almacenar y conservar todo tipo de datos en el sistema cognitivo. La sub-habilidad retentiva por antonomasia es la codificación de datos. En el caso de la lectura, el lector emplea, en igual medida, los dos tipos de memoria: a corto y largo plazo (a este respecto, confróntese Adarraga y Zaccagnini, 1994).

Recuperación: habilidad de reintegrar los datos almacenados, es decir, reactivarlos o evocarlos. Las sub-habilidades relacionadas son: reconocimiento, reconstrucción, evocación, actualización y mantenimiento de la información relevante. El lector debe,

constantemente, recuperar la información que va leyendo para integrarla con la información que le va entregando el texto a medida que avanza en el texto.

Interpretación: Habilidad por la cual la persona puede dar un significado personal a un conjunto de datos mediante la conexión con sus conocimientos previos, a través de actividades mentales como parafrasear, explicar, razonar, argumentar o justificar. Las sub-habilidades correspondientes serían la transposición y la explicación. Este tipo de procesamiento ha sido denominado clásicamente "actitud crítica del lector", que implica juicios valorativos, en donde el lector, con base en criterios personales, juzga actitudes, planteamientos, etc.; pero también, implica la "apreciación personal", relacionado con el impacto psicológico y estético que el texto produce en el lector (Crf. Alliende y Condemarín, 1982).

Inferencia: habilidad que permite llenar los "vacíos" de una información mediante supuestos que tienen un relativo margen de error. Esta forma de "especulación mental" incluye dos tipos o sub-habilidades de acercamiento al problema: la inferencia deductiva, que aplica una regla o principio general a un caso concreto (anticipación, deducción) y la inferencia inductiva que sigue un proceso inverso; por lo que, a partir de un caso particular se formula un principio o regla (analogías, inducción). Este concepto se ampliará se ampliará más adelante.

Transferencia: habilidad por la cual el alumno puede aplicar los procesos cognitivos adquiridos en una tarea a otra tarea, conectada con la anterior, pero distinta. Las sub-habilidades que suelen vincularse con esta son la extrapolación y la generalización. Con relación al lenguaje escrito, se refiere a la aplicación de conocimientos y habilidades relacionadas entre la lectura (como proceso receptivo de información) y a la escritura (como proceso expresivo); habilidades que tienen en común el "uso de las reglas del lenguaje escrito"; pero también, implica abordar su uso eficiente como "resolución de problemas" (Cfr. Puente, 1989b).

Evaluación: habilidad que consiste en darle un valor a la comparación entre el producto obtenido tras una conducta, el proceso que le ha llevado a dicho resultado y el resultado o producto esperado. Se incluirían bajo este término nociones como valorar, opinar, enjuiciar, aprobar, apreciar, estimar, criticar o examinar. Las sub-habilidades son: la evaluación inicial (auto-chequeo), la evaluación del proceso de aprendizaje (verificación), la toma de decisiones (aplicación de heurísticos), la demostración y la evaluación final. Implica para el lector la evaluación que efectúa sobre su propio proceso de lectura, que debe combinarla con estrategias metacognitivas, que se expondrán más adelante.

Las habilidades procesales varían en función del saber específico al cual se enfrenta el aprendiz o el lector. Por ejemplo, para el aprendizaje de la filosofía, que implica en esencia la lectura, De Puig i Oliver (1990:152) plantea como habilidades procesales básicas para alumnos de secundaria las siguientes: 1) Inducción: relacionada con la capacidad de generalización, probabilidad, argumentos inductivos y su valor, observación y descripción de la observación; 2) Deducción: causas y efectos y argumentación deductiva y los criterios correspondientes; 3) Análisis: de ideas principales, de la estructura de los textos, la interpretación de gráficos y datos y la comparación y la clasificación; 4) Síntesis: para resumir, esquematizar, definir, confeccionar gráficos y mapas conceptuales, tomar apuntes y reseñar libros. Para el área de las ciencias naturales, las habilidades procesales serían, según Baker (1994:29), las siguientes: la observación, la clasificación, la comparación, la medición, la descripción, la organización de información, la predicción, la inferencia, la formulación de hipótesis, la interpretación de datos, la comunicación, la experimentación y la formulación de conclusiones, así como también, procesos intrínsecos a la metacognición. Asevera esta autora que hay una estrecha correlación entre las habilidades procesales para las ciencias naturales y las habilidades procesales para la lectura, en cuanto en el descubrimiento científico y en la lectura intervienen las mismas habilidades intelectuales y los mismos procesos de pensamiento. Vale destacar que Guthrie (1994), sostiene que las habilidades de proceso de la ciencia y las habilidades cognitivas de la lectura son bien diferentes, caracterizadas más por su singularidad que por su similitud, puesto que el pensamiento científico consiste en: 1) la construcción de bases lógicas; 2) la formulación de hipótesis; 3) la

observación y recolección de datos; 4) la conclusión y la inferencia; mientras que los procesos de lectura consisten en. 1) la activación del conocimiento previo; 2) la determinación del propósito; 3) la decodificación y el vocabulario; 4) la interpretación y la integración.

Vista la comprensión de lectura como razonamiento (Johnston, 1989) y como solución de problemas (Puente, 1989b), cabe aproximarnos a la diferencia de las habilidades procesales empleadas por los sujetos para comprender las distintas áreas del saber y de la lectura, en que para unos (por ejemplo en física, química, biología, matemáticas), se emplea el método de razonamiento algorítmico (que considera sistemáticamente todos los posibles movimientos hasta alcanzar en algún punto la meta), y para la lectura (y el aprendizaje de ciencias sociales y humanas), se emplea el método heurístico (basada en el uso de principios generales por el uso de reglas prácticas que guían la búsqueda de alternativas eficientes para alcanzar la meta). Es decir, para el aprendizaje de los distintos saberes, así como para la comprensión de lectura se emplean las habilidades procesales tales como la observación, la inferencia, la clasificación y demás, pero con métodos de razonamiento diferentes.

Johnston (1989:22), expone que una de las habilidades procesales más importantes para la comprensión de la lectura es **la inferencia**; al respecto plantea: "... la inferencia ha pasado de ser un proceso único, casi un extra opcional, a ser una selección de tipos de inferencias muy bien diferenciadas, a partir de las que se predice prácticamente toda la comprensión". Este autor considera que se ha comprendido un texto cuando el lector es capaz de establecer conexiones lógicas entre las ideas, así como expresarlas de otra manera (parafrasear). Por lo tanto, "las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente" (Johnston, 1989:22).

Trabasso, citado por Johnston (1989:23) define cuatro funciones que realizan las inferencias, a saber: 1) resolución de ambigüedad léxica (por ejemplo ante homónimos); 2) resolución de referencias pronominales y nominales (elementos cohesivos) 3)

establecimiento del contexto para la frase; 4) establecimiento de un marco conceptual más amplio que posibilite interpretar según el contexto. Además de las funciones, Johnston (1989:24) plantea que hay diferentes tipos de inferencias, a saber:

- * **inferencias conectoras** (elementos anafóricos, catafóricos y endofóricos).
- * **inferencias complementarias** (con relación al tema, a los conceptos).
- * **Inferencias de relaciones lógicas**, de diferentes tipos: a) motivacionales; b) de capacidad; c) de causas psicológicas; d) de causas físicas.
- * **Inferencias de relaciones informativas**, que son de dos clases: a) espacial y temporal; b) pronominal y léxica.
- * **Inferencias de evaluación**, caracterizada por juicios morales y sociales (ej: Francisco roba a sus compañeros; por lo tanto, no es una buena persona).

Para Johnston (1989:24-25),

Estas inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora y cuantas más se hagan, mejor se comprenderá el texto (...) la comprensión lectora se entiende como el proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado del autor. Esto supone una cantidad de inferencia considerable a todos los niveles a medida que uno construye un modelo del significado del texto.

Sin embargo, plantea este mismo autor, que para que el lector no pierda el mensaje del escritor al generar exceso de inferencias, se emplea un sistema para organizárselas (con el aporte de las demás habilidades procesales, por ejemplo la comparación, la evaluación, etc.), basándose en la forma del texto y en los principios griceanos.

Con relación a la inferencia, Belinchón *et al* (1992) exponen que "... todo texto o discurso puede concebirse como una especie de compromiso entre un conjunto de información codificable y otro conjunto inferible, de forma que las unidades textuales y discursivas no suelen señalar explícitamente toda la información que resulta necesaria o simplemente conveniente para su comprensión". Estos autores plantean que Swinney y Ostrhout, en 1990, proponen dos tipos de inferencias: las **perceptivas** y las **cognitivas** (Cfr. Belinchón *et al*, 1992:461), en donde las primeras se caracterizan por ser automáticas, obligatorias y de

realización inmediata durante el procesamiento perceptivo del lenguaje, siendo procesos encapsulados o modulares que se dan en etapas relativamente tempranas del procesamiento del estímulo (i.e. en la etapa de procesamiento sintáctico). Las inferencias cognitivas no se derivan de forma automática e inmediata y se encuentran bajo control cognitivo, dependiendo de estrategias que hacen uso de conocimiento general (semántico y pragmático) y que operan en forma controlada; esto es, lenta y elaboradamente. Implica entonces que estos dos tipos de inferencia no se manifiestan simultáneamente sino que las inferencias perceptivas precederán en el tiempo a las cognitivas.

Belinchón *et al* (1992:462) concluyen, según los estudios de Swinney y Osterhout que, "contrariamente a las inferencias perceptivas, las cognitivas no se realizan estrictamente sobre la marcha, sino con una ligera demora, es decir, la información implícita necesaria para interpretar la oración no se hace disponible al sujeto de forma inmediata". Belinchón *et al.*, afirman que las inferencias cognitivas se han clasificado de muy diversas formas, cuyos principales investigadores son Schak y Rieger, 1974; Clark, 1977; Torndyke, 1976, Warren Nicholas y Trabasso, 1979, entre otros. Sugieren que la clasificación más clara y simple, que suele establecerse entre ellas, es la que se hace entre *inferencias necesarias* e *inferencias elaborativas*. Las primeras son imprescindibles para vincular unidades lingüísticas entre sí, como sucede, por ejemplo en: "*Carlos comenzó a jugar en la sala. Retiré inmediatamente las porcelanas de la mesa*". Para comprender este texto, se hace necesario establecer un *punte* entre la primera y la segunda oración, que para este caso implica proposiciones tales como que Carlos jugaba bruscamente, e inferencias causales que establecen alguna relación entre sus movimientos y los objetos cercanos a él.

El segundo tipo de inferencias, las elaborativas, son de carácter optativo, que no resultan estrictamente necesarias para la comprensión; frecuentemente poseen un carácter prospectivo; es decir, que cumplen la función de "rellenar lagunas", lo cual "implica el conocimiento de objetos, situaciones y relaciones que se dan en el mundo, y que se evocan en relación con los "escenarios" a que se refieren los textos y los discursos" (Schank, 1975, citado por Belinchón *et al*, 1992:529). Por ejemplo: "*A Marieta le encantó la carne al*

horno y no dudó en llevar a su boca grandes porciones". Para comprender estas oraciones, no es imprescindible inferir que Mariela trinchó o cortó la carne con cubiertos.

Plantean Belinchón *et al.* (1992:529), que según los estudios de Riviére en 1991, "... Parece existir una diferencia procesal clara entre las inferencias puente y las elaborativas: las primeras se realizan en las actividades de comprensión e implican frecuentemente la evaluación de conocimientos generales, que reciben el nombre de *entimemas*. (...) La dificultad de comprensión de los inputs lingüísticos que implican inferencias puente depende de la dificultad para evaluarlos"; a diferencia de las inferencias elaborativas, las cuales pueden efectuarse en procesos posteriores a la elaboración o recuperación de la información contenida en la mente. Según McKoon y Ratcliff, citados por Belinchón (1992:520), "las inferencias puente son necesarias para definir la coherencia de un texto, las optativas cumplen más bien una función de elaboración, y esta puede ser muy variable en función de un conjunto de factores que se refieren a características personales de los lectores (o de los oyentes), propósitos con que se realiza la actividad de comprensión, etc."

Las **habilidades procesales** dependen necesariamente de las habilidades cognitivas (Monereo, 1995). Por ello, desde los Modelos de la Comprensión Lectora y con apoyo de los estudios sobre Inteligencia Artificial, los investigadores han buscado clarificar las estrategias de razonamiento implicadas en la comprensión. Según Johnston (1989), existen dos niveles generales de estrategias, a saber: a) estrategias que implican el uso de señales textuales y permiten la construcción de un modelo de significado del texto; y b) estrategias para controlar el progreso que se realiza en la comprensión del texto, es decir, estrategias metacognitivas.

Las primeras están encaminadas a descubrir la intención comunicativa del autor, lo que el autor pretende transmitir, empleando señales en el texto, es decir, "macroseñales", que según Meyer y Clements (1986), citados por Johnston, 1989:29), "son sistemas que informan sobre la organización de la información en la página (señales léxicas, semánticas, sintácticas, y pragmáticas, entre otras).

Las segundas estrategias, **las metacognitivas o de conocimiento metacognitivo**, le permiten al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias, así como de la integración consciente de la información de base (conocimientos previos) del lector con la nueva información aportada por el texto. El término metacognición, hace referencia al conocimiento consciente de los propios procesos y productos cognitivos, lo que indica que el sujeto hace un examen activo y su consiguiente regulación y organización de los procesos relacionados con la memoria, la atención, la comprensión, etc.; es decir, que para el caso específico de la lectura, el lector deberá tomar conciencia de si está comprendiendo, de qué está comprendiendo y de cómo está procesando el texto para comprenderlo.

Cuando se lee, es posible fallar al comprender una palabra, una o varias frases del discurso, o conectar indebidamente la información entre los párrafos, entre otros aspectos. En cada uno de estos niveles pueden surgir problemas por la incapacidad de realizar una interpretación razonable o de crear varias interpretaciones posibles. Así mismo, se puede fallar en la comprensión del discurso y no entender el tema o no entender un fragmento relacionado con otro. Por ello, según Jhonston (1989:30), "cuando se controla la comprensión, es necesario conocer las condiciones y síntomas que desencadenan el fallo y las estrategias que pueden emplearse para remediarlo". Este autor, basado en el modelo propuesto por Collins y Smith, describe algunas de las estrategias correctoras que emplean los lectores para solucionar las fallas comprensivas, así:

1. Ignorar y seguir leyendo.
2. Suspender los juicios.
3. Elaborar una hipótesis de tanteo.
4. Releer la frase (o efectuar regresiones de fragmentos completos).
5. Releer el contexto previo.
6. Consultar una fuente externa.

Uno de los mayores investigadores de la metacognición en la comprensión lectora es Beker (Cfr. Jhonston (1989); León; (1991), Mateos (1991), Baker (1994); Minnick Santa y Alvermann (1994), entre otros), al hablar sobre la supervisión de la comprensión lectora, incluye dos aspectos: 1) el lector *evalúa* el estado en que se encuentra su comprensión

durante la lectura del texto, implicando con esto la detección de problemas; y 2) la *regulación* que el lector ejerce cuando se topa con obstáculos para la representación del significado, lo que supone el empleo de estrategias encaminadas a resolver el problema detectado. Los dos aspectos de la supervisión para la comprensión serían:

1 La evaluación de la comprensión lectora (aquella situación en donde el lector está consciente de su calidad comprensiva), según Mateos (1991:26), se efectúa por los lectores con base en tres tipos de criterios: léxico, sintáctico y semántico. El **criterio léxico** hace relación a la evaluación de la comprensión de palabras individuales; esto es, darse cuenta que una secuencia de letras no constituye una palabra con sentido, o también, el identificar una palabra desconocida. El **criterio sintáctico** permite examinar la corrección gramatical de las frases; y por lo tanto, detectar alteraciones del orden lógico de las palabras en la oración. El **criterio semántico** exige que el lector tome conciencia sobre el significado de las frases y el texto como un todo, y para ello, puede evaluar este criterio semántico de acuerdo con cinco dimensiones que implican a su vez, la utilización de otros tantos criterios (Mateos, 1991:26): 1) La cohesión proposicional o grado en que las ideas expresadas en proposiciones contiguas pueden ser integradas; 2) la cohesión estructural o grado en que las ideas contenidas en el texto son temáticamente compatibles; 3) la consistencia externa o medida en que las ideas transmitidas por el texto son congruentes con el conocimiento que el lector posee; 4) la consistencia interna, determinada por el grado en que las ideas en el texto no resultan contradictorias y 5) la claridad informativa o medida en que el texto proporciona sin ambigüedades toda la información necesaria para alcanzar una interpretación específica. Baker y Brown, citados por Mateos (1991:26), expresan que:

... el fracaso en la identificación de un tipo de error específico, identificación que exige que el lector use un criterio de evaluación particular, no significa necesariamente un fracaso en la detección de todo tipo de errores, o lo que es lo mismo, un fracaso en la utilización de otros criterios de evaluación. Si un lector no detecta ideas inconsistentes, pongamos por caso, estaría injustificado atribuirle una falta de habilidad para evaluar su comprensión. Todo lo que se puede decir es que no ha adoptado el criterio de consistencia interna ya que puede ser perfectamente capaz de usar efectivamente otros criterios.

Con relación al **criterio léxico**, el lector puede acudir al uso de tres estrategias para identificar el significado de las palabras desconocidas: analizar su estructura morfosintáctica, emplear las claves contextuales o consultar una fuente externa.

El **análisis morfosintáctico** o **análisis estructural de palabras**, consiste en que el lector descompone la palabra en sus elementos constitutivos, esto es, en el morfema lexical (raíz) y los morfemas gramaticales (sufijos, prefijos) que pueda contener la palabra y, de esta forma, aproximarse a su significado. (A este respecto, confróntese Alliende y Condemarín, 1982:95). Por ejemplo, ante la palabra *cocinería*, el lector puede deducir de "coc/«(a): sitio para cocinar"; y de "ería: lugar de, casa de," y por lo tanto, concluir que cocinería significa "un lugar donde se hace comida".

El empleo de las **claves contextuales** se refiere al uso que hace el lector del contexto para deducir el significado de una palabra (o un concepto) o aproximarse a su sentido general; para ello, emplea los estilos literarios del escritor. Según Alliende y Condemarín (1982:97), las claves contextuales pueden ser de seis clases, a saber:

Palabras y oraciones concomitantes: las palabras y oraciones que van antes o después de la palabra o concepto desconocido, proporcionan alguna indicación sobre su posible naturaleza o significado.

Comparación y contraste: uno o varios elementos del texto conocidos por el lector, le pueden indicar que una palabra nueva para él se opone a otra palabra del texto, o es el término de una comparación.

Síntesis: la palabra desconocida representa una síntesis, es una expresión genérica de las palabras que preceden o siguen.

* Cocinería: F. *Chil.* Casa de comidas, figón. En: Pequeño Larousse Ilustrado. Valentín Gómez: Ed. Larousse. 1991.

Sinónimos: La lectura de una palabra desconocida se facilita porque uno o varios elementos del texto indican que su significado es similar a una palabra ya aparecida.

Definición: La palabra desconocida está definida por las palabras u oraciones que la acompañan.

Expresiones familiares: la palabra es reconocida por su uso en expresiones familiares o experiencias verbales corrientes.

Los lectores avezados emplean, consciente o inconscientemente, las claves verbales para atribuir un significado posible a las palabras o conceptos desconocidos, y cuando esto no es posible (porque el escritor no empleó eficientemente estas claves, o porque aún conserva dudas), consulta una fuente externa: preguntar o emplear un diccionario).

Además de los criterios léxico, sintáctico y semántico para evaluar la comprensión lectora planteados por Mateos (1991), Zarzosa (1992) afirma que hay cuatro dimensiones básicas del material escrito a las que todo lector debe ser sensible; para lo cual debe utilizar conscientemente habilidades evaluativas mínimas que le permitan comprender, las cuales son: a) dimensión léxica (identificar un concepto nuevo a través del contexto); b) consistencia externa (reacción al contenido de acuerdo con su veracidad); c) consistencia interna o temática (integración de oraciones o enunciados relacionados con la cohesión y la coherencia); d) información explícita y completa (habilidad para detectar si la información es clara y suficiente).

Para ilustrar la evaluación metacognitiva con relación a la supervisión de la comprensión, se exponen las preguntas planteadas por Baker (1994:37) en un programa para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos de secundaria, con el fin de que estos se las plantearan a sí mismos, en forma explícita, en el momento de la comprensión; siendo ellas las siguientes:

- a) ¿Hay palabras que no comprendo?* (criterio lexical).
- b) ¿Hay información que no está de acuerdo con lo que yo sé de antes? (coherencia o consistencia externa).
- d) ¿Hay algunas ideas que queden sueltas porque no puedo establecer de qué o de quién se está hablando? (cohesión proposicional).
- e) ¿Hay ideas que son compatibles y otras que me parece que son contradictorias? (coherencia o consistencia interna).
- f) ¿Hay información faltante o no explicitada claramente? (suficiencia o claridad informativa).

2. **La regulación,** "se da cuando el lector toma decisiones estratégicas importantes al enfrentarse con fallas en la comprensión (Mateos 1991:27, citando a Anderson). Inicialmente, el lector debe decidir si se hace imprescindible o no, poner en juego alguna acción correctiva; esto dependiendo de los objetivos o propósitos con los cuales esté leyendo (o si determina que no es una información relevante en la elaboración del significado). Si decide actuar para corregir la comprensión, debe elegir entre algunas opciones tales como: a) retener el problema (la información) en la memoria como una cuestión pendiente, hasta llegar, en pasajes siguientes a obtener mayor información b) formular una hipótesis provisional, dejando abierta la posibilidad de que sea revisada en función de la información siguiente; c) tomar una acción estratégica inmediatamente, lo que le lleva a la relectura, saltar hacia adelante, consultar una fuente externa o emplear su conocimiento previo. Si con su acción estratégica logra el éxito, seguirá leyendo, y a partir de un nuevo fallo, recomenzará un nuevo ciclo de evaluación y regulación.

Como se puede apreciar, la estrategia de regulación es muy similar tanto para Anderson (citado por Mateos, 1991), como para Callins y Smith (citados por Johnston, 1989), en donde el lector que ha tomado conciencia de sus estrategias se devuelve en el texto para obtener mayor información, plantea hipótesis alternativas, etc.; en otros términos, el lector desarrolla un control voluntario y autorregulado sobre sus procesos cognitivos al efectuar su

Que se podría complementar con preguntas tales como: ¿Hay claves en el texto para deducir su significado?

lectura, lo que le permite: controlar conscientemente el proceso lector; concretar sus propósitos; focalizar su atención en experiencias metacognitivas (proceder según las demandas de la tarea de acuerdo con el tipo y complejidad del texto, sus conocimientos previos, sus metas e intereses, entre otras); así como también, evaluar y automonitorearse permanentemente, para lo cual puede emplear el parafraseo, la relectura, la predicción y la inferencia consciente, la identificación de la estructura o patrón esquemático del texto; la confrontación de sus conocimientos con la nueva información que le aporta el texto, la realización de secuencias según los hechos o eventos, la identificación de los problemas y sus respuestas, el establecimiento de relaciones y demás actividades cognitivas que permitan la aprehensión, memorización y evocación de la información brindada por el texto.

A modo de síntesis y fusionando las ideas centrales que son comunes y compatibles entre los Modelos del Discurso y los Modelos de la Comprensión lectora, se pueden extraer los siguientes principios:

- * La brecha entre lo que el lector (u oyente) sabe desde antes de leer, no debe ser muy grande en relación con la información que el escritor (o hablante) aporta en su discurso escrito, puesto que el lector intreractúa o transactúa con el escritor dependiendo de su conocimiento provio del mundo y del lenguaje.
- * El conocimiento previo, visto desde la Teoría de Esquemas, hace referencia a tres tipos de conocimiento: el estratégico, referido a las reglas, rutinas y procedimientos para resolver las tareas (aprendizaje y comprensión); el de contenido (o de datos), relacionado con la información sobre el tema específico y sobre el mundo en general; y por último, el metacognitivo, consistente en la información que la persona tiene, conscientemente, sobre el estado de sus conocimientos y sobre las estrategias que debe emplear para resolver con éxito las demandas de la tarea.
- * La inferencia es una de las habilidades procesales más importantes en la comprensión; permite al lector establecer relaciones entre la información explícitamente planteada en el texto, con la información previa del lector. Las inferencias son la base misma de la

comprensión de lectura (y del mundo en general); por tanto, es una función que posibilita la organización y elaboración del significado durante y después de la lectura.

- * Los textos poseen diferentes patrones de organización textual (superestructuras). Una de las vías para la construcción del significado, por parte del lector, es la de identificar dicha estructura lógica, de modo que pueda establecer las explicaciones y demás relaciones argumentativas empleadas por el escritor.
- * Todas las habilidades procesales son esenciales para la comprensión y el aprendizaje; sin embargo, se emplean en distinta medida dependiendo del objeto de conocimiento, y en el caso de la lectura, de acuerdo con el tipo de texto en que esté plasmada la información.
- * El escritor, de acuerdo con su intención de transmitir un mensaje o información, utiliza señales cohesivas para que el lector tenga mejor acceso al significado. De la sensibilidad del escritor hacia sus lectores para explicitar las relaciones cohesivas, depende el éxito comunicativo; además, el escritor debe explicitar la información pertinente, con el fin de que el lector no tergiversa sus ideas al verse obligado a acudir excesivamente a su información previa para establecer inferencias.

2.2.3.3 Implicaciones Didácticas de los Modelos del Discurso y de los Modelos de la Comprensión Lectora

Con los avances de los Modelos del Discurso y los de la Comprensión, surge *la Psicología de la Instrucción*, con aplicación al aula escolar, tanto para básica primaria como para la secundaria, la cual se interesa por el papel del estudiante como sujeto participante en los procesos más amplios de la enseñanza-aprendizaje que los que tradicionalmente ha planteando la Psicología de la Educación (a este respecto confróntese Jones *et al.*, 1995), pues dicha disciplina tiene una gran influencia de los aportes de la Psicología Cognitiva.

Desde el modelo de la Psicología de la Instrucción, según Wittrock (1986), citado por Genovard (1990:9), se afirma que hay tres factores con relación de dependencia sobre los efectos en la instrucción, a saber: 1) lo que el estudiante sabe 2) lo que el estudiante ya sabía

antes de comenzar el proceso de aprendizaje 3) lo que el estudiante piensa durante el proceso de aprender. Además, esta disciplina también investiga las técnicas que se pueden enseñar para que ocurra el aprendizaje, denominadas *estrategias de aprendizaje*, definidas por Genovard (1990:9) como "aquellas actividades y pensamientos que el estudiante utiliza durante el mismo y que se supone influyen en su proceso de codificación". Por tanto, todo programa elaborado desde la Psicología de la Instrucción deberá tener en cuenta el concepto de "instrucción óptima", con base en los cuatro pilares centrales para el desarrollo de las correspondientes estrategias de aprendizaje cognitivo, a saber: 1) cómo aprender, 2) cómo recordar, 3) cómo pensar y 4) cómo automotivarse.

Desde esta perspectiva, se pretende que los alumnos puedan ejercer su libertad, gracias al desarrollo de su capacidad de razonamiento (por medio de estrategias metacognitivas), de modo que sean sujetos más conscientes, más productivos y más efectivos de lo que hasta ese momento lo han venido realizando; y por tanto, sujetos formados en la autonomía intelectual. En el caso la lectura, el propósito consiste en que los alumnos encaucen conscientemente las estrategias procesales así: mejoren las estrategias para crear significados a partir de los textos, desarrollen sus conocimientos previos de modo que se produzca el cambio conceptual, organicen la información que les aporten los textos para una retención y evocación exitosa, así como también, para que comprendan el vocabulario nuevo a partir del contexto.

Además, desde la Psicología de la Instrucción, se reconoce el carácter activo del aprendizaje en sujetos que pueden llegar a dominar sus propios procesos de aprendizaje (autoformación), de modo que se interroguen para encontrar nuevas respuestas, empleen herramientas cognitivas para el cuestionamiento (de la naturaleza y el mundo natural, de los procesos de aprendizaje como tal) y sean lectores estratégicos de modo que no sólo comprendan los materiales, sino que también, aprendan de ellos.

Implícita o explícitamente, los teóricos de la Psicología de la Instrucción (Cfr. Gall *et al*, 1994; Jones *et al*. 1995, Resnick y Klopfer, 1989; Perkins, 1994, Sequeida y Seymour,

1995 entre otros) conciben la comprensión de la lectura como producto de la interacción del lector y del texto, a través de procesos descendentes (del lector al texto) y procesos ascendentes (del texto al lector) guiados por procesos cognitivos, en donde por ejemplo, si el lector logra captar o descubrir la estructura lógica del texto, hallar la macroestructura intertextual, etc., puede manejar con eficiencia sus niveles de codificación, de comprensión y de significado e incluso, de su posterior recuperación de la información. Los diferentes autores, de esta corriente, presentan estrategias específicas (o técnicas) que deben desarrollar los lectores para la reconstrucción del sentido, tales como:

- * Predecir información desde el momento mismo en que comienza la lectura.
- * Generar preguntas, dirigidas al contenido y al proceso de la comprensión.
- * Identificar y clarificar la información confusa por medio de la inferencia.
- * Resumir y parafrasear como un modo de captar la macroestructura del texto.
- * Tomar conciencia sobre la forma como se estructuran los textos expositivos.
- * Elaborar pensamientos en voz alta.
- * Contar con recursos metacognitivos para evaluar su comprensión o para hacer frente a las fallas de comprensión tales como, releer, anticiparse, usar el contexto para emplear claves contextuales, inferir para resolver problemas, consultar fuentes externas, etc.
- * Resolver problemas.
- * Extraer conclusiones.
- * Imaginar.
- * Relacionar sus experiencias y vivencias con la información que aporta el texto.
- * Identificar las ideas principales y sus detalles, elaborando esquemas, tramas, mapas conceptuales, mapas semánticos u organizadores gráficos, así como también, del tema y de los sub-temas.
- * Tener presente las metas, los propósitos y los intereses.

Para que las estrategias cognitivas y las técnicas sean efectivas, los maestros deben guiarse por principios como los siguientes:

- * Adoptar estrategias de organización que impliquen atender las necesidades de los alumnos, las exigencias del medio (la sociedad) y las posibilidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos.
- * Explicitar, ante sus alumnos, sobre el cuándo, cómo y por qué y para qué de la regulación de la propia comprensión y aprendizaje, de modo que se posibilite acrecer el conocimiento.

- * Enfatizar la metacognición para que los alumnos cuenten con el recurso de evaluar y corregir la comprensión, ayudándoles a planificar, verificar, revisar, remediar, poner a prueba y modificar el conocimiento.
- * Permitir que los alumnos organicen sus propias actividades cognitivas.
- * Tener presente el principio de cooperación, en donde los alumnos aprenden unos de otros, se sirven como modelos y comparan estilos y formas de actuar frente al conocimiento. El intercambio entre pares posibilita el cambio conceptual.
- * Considerar las creencias de los alumnos como factor que puede entorpecer el aprendizaje: sobre sí mismos o sobre el mundo natural.
- * Generar conflictos conceptuales, como por ejemplo, la inclusión de actividades que contradigan las predicciones de los alumnos, replanteen sus creencias y sus conocimientos adquiridos de manera espontánea.
- * Orientar a los alumnos para que tengan objetivos y propósitos claros antes de enfrentarse al aprendizaje.
- * Estar vigilantes en plantear actividades antes, durante y después de la lectura para que esta se vea como un todo integrado: el alumno, sus intereses, sus conocimientos y su avances.

Desde la Psicología de la Instrucción, los autores se inscriben en la estrategia diáctica del razonamiento o instrucción razonada (León, 1991a, 1991b, 1996) que conlleva tres etapas:

1. La explicación: dirigida al nivel comprensivo y actitudinal de los alumnos; es el momento en el cual el maestro le aclara a los alumnos el por qué y el para qué de lo que van a aprender, relacionándolo ya sea con sus expectativas presentes o futuras.

2. El modelado: hace referencia al cómo utilizar la estrategia cognitiva o las técnicas específicas de procesamiento de la información; para ello, el docente "muestra" a los alumnos cómo lo hace él, de modo que se les proporcione una guía.

3. **La práctica supervisada:** en donde los alumnos practican el empleo de las estrategias o de las técnicas, en forma individual, por equipos o grupalmente, y el profesor revisa los procedimientos y los resultados.

Además de este modelo, se encuentra el presentado por Pearson y Dole, (citados por Gall, 1994:174) que conlleva cinco pasos, a saber: 1) Demostración, 2) Práctica Guiada, 3) Nueva explicación, 4) Práctica Independiente y 5) Aplicación.

2.2.4 Modelo del Funcionalismo Social

Este modelo se nutre especialmente de disciplinas tales como la pragmática, la teoría cognitiva soviética y la sociolingüística, además de la lingüística y del análisis del discurso. Para este modelo, "la lectura es uno de los procesos cognitivos que posee el ser humano para la obtención de información y desenvolvimiento social" (Fracca de Barrera, 1993:5).

Desde este modelo, la reconstrucción del significado planteado por el escritor depende en gran medida del contexto social en que se inscribe el lenguaje escrito (importancia que la sociedad le otorga, funciones sociales, entre otros). Al respecto plantea Halliday (1982:268):

Todos utilizamos el lenguaje con múltiples propósitos distintos, en una gran diversidad de contextos, y algunos de esos propósitos son tales que el lenguaje no les sirve adecuadamente en su forma hablada: necesitan la escritura. El impulso para la lectura y la escritura es funcional, como lo fue en primer lugar el impulso para aprender a hablar y a escuchar. Aprendemos a hablar porque queremos hacer cosas que no se pueden hacer de otro modo, y aprendemos a leer y a escribir por la misma razón. (...) Si deseamos hablar de "disposición para la lectura", verdaderamente deberíamos interpretarla en esos términos socio-funcionales.

El "sentido" de la lectura depende, pues, de los vínculos socio-funcionales que establece el lector con el texto; esto es, que se intercambia significado con un texto siempre y cuando haya una intención comunicativa y una necesidad real (obtener información, recrearse, aprender, etc.).

Desde el funcionalismo social cobra importancia el concepto de competencia comunicativa, definida (Cfr. Escandel Vidal, 1993) como la capacidad que tiene un sujeto de emitir y recibir mensajes en contextos de habla diversos. La participación en estos contextos está determinada por el dominio de reglas que se convierten en pretensiones universales de validez, que son: comprensibilidad, verdad, sinceridad y rectitud (a este respecto, confróntese Habermas, 1987). Podríamos decir que la competencia comunicativa tiene que ver con el qué, el cómo y el para qué de la comunicación. Según Marín (1993:34),

... la competencia comunicativa implica: evaluar una situación comunicativa y elegir cuál es el discurso apropiado para comunicarse con ese interlocutor en esa situación; es decir, la competencia discursiva. Seleccionar las operaciones gramaticales adecuadas a nuestras intenciones, es decir, la competencia lingüística. Saber cómo construir (o interpretar) un texto para que responda a esas intenciones y a ese discurso, es decir, la competencia textual.

Por tanto, la lectura eficiente, desde la perspectiva del funcionalismo social, se refiere a los vínculos comunicativos que establece el lector con el escritor; en el esfuerzo consciente y deliberado que efectúa el primero para "descubrir lo que el escritor intenta transmitir" (Johnston, 1989:27). Sin embargo, y como lo expresa Fraca de Barrera (1993:5) "... para que un individuo pueda reconstruir el significado de un texto escrito es necesario que conozca los mecanismos y reglas que organizan la lengua escrita. Un lector eficiente será aquel que posea la competencia para emplear adecuadamente el mensaje escrito; esto es, que posea una **competencia en lectura** "

La competencia en lectura se deriva del concepto de competencia lingüística (planteado en páginas anteriores) y por lo tanto, se refiere al conocimiento (no necesariamente consciente) de los mecanismos y estructuras que subyacen en los materiales escritos. Esta competencia en la lectura hace referencia al conocimiento de las reglas ortográficas y de puntuación, a las reglas de cohesión y coherencia, claves contextuales, estructura interna de los textos (superestructuras), subrayados, negrillas, encomillados; conocimiento sobre siglas y demás elementos que componen el lenguaje escrito.

Un ejemplo del conocimiento psicosocial del lenguaje escrito se puede apreciar en los planteamientos de Jacq-Le-Dour (1978:174), quien expone lo que dominar un texto informativo significa:

1° Dominar la lengua escrita como herramienta que da cuenta de lo real mediante su función evocadora (que nombra: vocabulario) y su función lógica (que pone de manifiesto las relaciones que existen entre los hechos y entre las cosas).

2.° Ser consciente de que ese texto emana de un autor que percibe la realidad y la transmite desde su punto de vista. Por lo tanto, debemos intentar definir ese punto de vista planteándonos la pregunta: "¿quién escribe?": ¿un periodista, un geógrafo, un historiador, un campesino, un alcalde, un obrero, un patrón...? Y también: "¿o *quién* estaba destinado el texto en el momento en que se escribía?"

3 ° Comprender que ese texto proporciona informaciones acerca del tema o la realidad que estudio y en la que me intereso, que no siempre será utilizable desde mi punto de vista e incluso que no están planteadas para ello (por ejemplo, hechos de lengua, rasgos de mentalidad, etc.). De ahí la importancia de discernir claramente las similitudes y diferencias de puntos de vista entre autor y lector con el fin de inventariar, expurgar, clasificar la información contenida en el texto y estar en condiciones de utilizarla en un análisis.

Si admitimos las consideraciones precedentes, nos vemos obligados a admitir que la lectura-información debe constituirse en objeto de un proceso de aprendizaje cuyas etapas es necesario determinar.

De esta cita se puede inferir la importancia para el lector de establecer vínculos comunicativos con el escritor, de modo que se realice un intercambio real de significados. La relación entre el lector y el escritor, a través del texto, le lleva a la definición de funciones comunicativas específicas y a la búsqueda de razones para vincular el contexto de producción y el contexto de uso; a diferenciar entre su posición y la del autor de forma que pueda integrar un nuevo esquema de información. La conciencia psicosocial del proceso lector deriva de la inclusión en un espacio específico y del empleo de la competencia lingüística, en el campo de la lectura.

La IEA, International Association for the Evaluation of the Educational Achievement, (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar), "define como **lector eficiente** a todo individuo que sea capaz de comprender y emplear aquellas formas de la lengua escrita que sean válidas para la sociedad donde este individuo se desenvuelve" (Fracas de Barrera, 1993:8), lo que incluye también, hábitos de lectura (cantidad y calidad), así como variedad en los tipos de texto leídos, ya que el desempeño lector se hace efectivo para cualquier tipo de texto.

Las implicaciones didácticas desde el modelo del funcionalismo social, se centran en que los materiales de lectura, desde el preescolar hasta los niveles superiores, deben ser textos reales, en donde haya una función comunicativa real y significativa; es decir, de acuerdo con las necesidades de la sociedad: periódicos, textos científicos, poéticos, narrativos, y demás.

Las tareas derivadas de los materiales de lectura deben estar dirigidas hacia el aprendizaje significativo. Como lo plantea Marín (1983:34-35): a) ¿Es socialmente significativo distinguir entre un subordinante y un relacionante? ¿Es o no socialmente significativo distinguir entre noticia y comentario dentro de un artículo periodístico? b) ¿Es socialmente significativo analizar y descomponer enunciados ajenos? ¿Es socialmente significativo jugar con la combinatoria de las palabras; es decir, con la sintaxis hasta encontrar la manera más eficaz de comunicar un mensaje? c) ¿Es socialmente significativo leer y componer sólo textos literarios? ¿Es socialmente significativo leer y componer textos que pertenezcan a todos los tipos de discurso que circulan en la sociedad y con los cuales el usuario de la lengua se encuentra en su vida diaria? A estos y a otros planteamientos de este tipo debe enfocar la escuela para ser consecuente con el modelo del funcionalismo social.

2.3 EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

2.3.1 Aspectos Generales de la Evaluación de lectura

Según Jhonston (1989:39), "La evaluación de la comprensión lectora consiste en interpretar la actuación de un individuo en una prueba basada en un texto y en un contexto determinados. Los resultados dependerán de las características de la prueba, de la naturaleza del texto y del contexto, así como de las habilidades lectoras y el conocimiento previo del individuo". Pero, ¿Cómo influyen estos elementos en la interpretación adecuada de los resultados obtenidos, de acuerdo con los instrumentos de evaluación? Si la comprensión de la lectura es el producto de un proceso intrincado, complejo; en donde confluyen distintos factores ¿Cuál es la mejor forma de evaluación que permita determinar el tipo o nivel de comprensión lectora de un sujeto? Para dilucidar estas preguntas, el evaluador puede tener en cuenta las siguientes consideraciones de acuerdo con los planteamientos expuestos anteriormente acerca de cada uno de los modelos de comprensión de lectura:

2.3.2 Factores que Inciden en la Comprensión de la lectura

Al evaluar la comprensión de lectura, se debe tener en cuenta, como mínimo, los siguientes factores (Jhonston 1989):

a) *El texto*: su contenido, su estructura y su lenguaje: aspectos que posibilitan que el mismo material sea procesado por diferentes lectores de distinta manera, porque la comprensión está en estrecha relación con la cantidad de inferencias que el lector debe realizar sobre el material escrito; además, se ha comprobado (Johnston, 1989) que la relación, mayor o menor, entre la cantidad de información presente en el texto (que el lector no tiene que inferir) y la comprensión, afecta el recuerdo. Cita también Jhonston, que de acuerdo con investigaciones realizadas por Paivio, Johnston y Bower, se encontró que "la densidad de argumentos en las proposiciones reduce la rapidez de la lectura y la cantidad de información

que se recuerda. Cuanto más concreto, imaginable e interesante sea el contenido del texto, mejor se recordará (p.41).

Otro factor relacionado con el texto se refiere a la adecuación de las superestructuras que posea el texto; es decir, materiales bien escritos, puesto que investigaciones realizadas (Cfr. León, 1991a y 1991b; Mateos 1991, entre otros) han evidenciado que la mayoría de los buenos lectores son sensibles a la estructura del texto y a la identificación de macroconectores.

b) *La relación entre el conocimiento previo y el autor:* las investigaciones de Johnston (1989), Alliende y Condemarín (1982), Giussani y Otaño (1996), entre otros, han demostrado que el ambiente social, lingüístico y cultural en el que la persona crece, influye en los resultados de las evaluaciones de múltiples maneras; por tanto, se requiere de un material culturalmente apropiado, de modo que el encuentro lingüístico entre el lector y el escritor sea lo más afortunado posible. Además, "un alumno puede obtener resultados deficientes en una prueba de comprensión lectora debido al desfase entre su conocimiento de base y la naturaleza del texto" (Johnston, 1989:49).

c) *La tarea.* Está relacionada con los requisitos de producción que deba efectuar el lector, así como la expresión de dicha producción, pues la comprensión varía según los objetivos y la motivación del lector. Por ejemplo, existen diferencias en la comprensión si se lee para informarse, para aprender o para recrearse (Alliende y Condemarín, 1982); así como diferencias de si lo comprendido mediante el recuerdo será expresado en forma verbal, por escrito o con ítems de selección múltiple. Además, la comprensión también depende de la tarea solicitada, ya sea para responder a preguntas literales, inferenciales (de análisis o de síntesis), de opinión, críticas, etc.

2.3.3 Limitaciones en la Evaluación de la Comprensión de Lectura

Cuando se evalúa la comprensión de lectura, el interés del evaluador debe estar centrado en conocer qué comprende un lector; pero también, cómo lo hace y por qué (Johnston 1989); lo que demanda tener en cuenta dos aspectos: el producto y el proceso. Sin embargo, "toda evaluación de la comprensión lectora es indirecta, puesto que no podemos observar el proceso u obtener una medición pura de la comprensión [por lo que] debemos admitir que nunca obtendremos la medición perfecta de los procesos cognitivos que investigamos" (Johnston: 101). Las limitaciones principales en la evaluación de la lectura serían: el tiempo, la cantidad de preguntas, la selección del contenido y el tipo de preguntas.

a) *El tiempo*, puesto que el examinado no puede concentrarse a fondo durante un período prolongado; y además, porque en el período de tiempo que transcurre entre la lectura del texto y la resolución de la tarea solicitada por el evaluador no debe haber transcurrido mucho tiempo, porque en general, cuanto mayor es el tiempo que pasa entre la lectura y el test, mayor es la dificultad del lector para acceder a la información almacenada en su memoria.

b) *La cantidad de preguntas*, porque a mayor número de preguntas o complejidad en la tarea de resolución, mayor es la probabilidad de interferencia por fatiga y bloqueo de la memoria.

c) *La selección del contenido de los items*. afectada por el capricho de quien elabora los items o preguntas, puesto que de un mismo texto, dos profesionales elaboran preguntas diferentes (aunque estén indagando sobre lo mismo, por ejemplo, sobre la inferencia).

d) *El tipo de preguntas*, relacionado con las demandas cognitivas que las preguntas plantean a los evaluados, lo que conlleva a seleccionar items que mantengan una relación clara con la estructura del texto, el conocimiento previo del lector y la naturaleza de los procesos cognitivos.

2.3.4 Tipos de Medición

De acuerdo con las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión, así como con los factores y las limitaciones de la evaluación, Johnston (1989), clasifica tres categorías para la evaluación, dirigidas: a la medición del producto; a la medición del proceso y a la medición metacognitiva, las cuales son:

a) La medición del *producto*, cuyos resultados de la comprensión se pueden medir a través de del recuerdo libre, el recuerdo provocado, las preguntas de verdadero y falso y de selección múltiple.

* *El Recuerdo libre*, con el cual se puede deducir cuáles son las estrategias de recuerdo que adopta el lector, el nivel de detalles que debe retener y reproducir y el grado en que debe retener la estructura del texto. El recuerdo libre ha sido empleado por van Dijk (1992) para verificar hasta qué punto los lectores son capaces de reconstruir ciertos tipos de texto. La demanda cognitiva mayor del recuerdo libre es la memoria, a corto y largo plazo, así como el empleo de las macro-reglas para omitir y seleccionar la información (van Dijk, 1992).

* *El Recuerdo Provocado*, empleado para que los lectores produzcan más información que lo planteado en el recuerdo libre o espontáneo; para ello, se les plantean preguntas abiertas sobre lo que han explicitado y sobre lo que no, de modo que permita la profundización en las respuestas y las aclaraciones del caso.

* *Las Preguntas de verdadero/falso y de elección múltiple*: las cuales han sido muy criticadas porque de entrada, hay posibilidades del 5 por ciento de acertar, debido a la superficialidad en el tipo de preguntas (por lo general de tipo literal o de inferencias de bajo nivel de elaboración); y porque no se puede conocer los criterios (cognitivos, lingüísticos) por los cuales el evaluado selecciona sus respuestas.

Jhonston (1989:88), plantea además, que la demanda cognitiva en la evaluación de la comprensión depende de si el lector dispone o no del texto para contestar la prueba evaluativa, por cuanto que "la evaluación sin el texto plantea mayores demandas a la memoria a largo plazo y las señales tienen, sin duda, una función más importante. También la capacidad de recuerdo y organización son más importantes". Cuando el lector tiene el texto a su disposición, debe recordar sobre todo en dónde localizar la información, saber qué hay que buscar y en consecuencia, emplear estrategias de búsqueda y habilidades de razonamiento lógico.

b) La medición del *proceso*, el cual Jhonston (1989) plantea que puede ser evaluado a través de:

- * *Las Equivocaciones o Desaciertos*: consistentes en el análisis de los "errores" cometidos por los lectores. Esta técnica la inició K. Goodman en 1968, la cual permiten observar, a través de los desaciertos en la lectura oral, cómo emplea el lector el uso de señales semánticas, sintácticas, grafofónicas y pragmáticas, así como la interacción que establece con el texto, de acuerdo con el empleo de las estrategias de lectura (muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección). A este respecto, confróntese a k. Goodman 1982 y 1989; Osuna y Y. Goodman, 1987.
- * *El test de cierre o prueba "cloze"*: el cual se ha utilizado para evaluar la comprensión en investigaciones de corte experimental. Con este tipo de prueba, la tarea cognitiva del lector se centra en la búsqueda de información y el empleo de la memoria inmediata; además, pone a prueba el dominio del contexto sintáctico, semántico y grafofónico del lector. Esta prueba se explicará, ampliamente, en páginas posteriores.
- * *Los Movimientos oculares*: con este tipo de evaluación se pueden identificar diferencias individuales en las estrategias de lectura, de acuerdo con las regresiones y fijaciones que efectúan los lectores sobre los pasajes del texto, según la densidad de contenidos, que dependen de cada lector de acuerdo con su dominio conceptual del tema.

c) Las *mediciones metacognitivas*: dirigidas a observar las técnicas del lector para controlar su propio proceso comprensivo, de si es consciente o no del uso de las estrategias de evaluación y ajuste (saber cuándo y donde emplearlas). El empleo de las estrategias metacognitivas se ha evaluado, según Jhonston (1989) por los siguientes métodos:

- * *Las Autocorrecciones*: en donde se analiza el tiempo y la localización de la autocorrección con relación al error cometido por el lector.
- * *El Análisis de protocolos*: requiere que el lector lea oralmente y exprese, también en voz alta, los pensamientos que le van generando la lectura, así como las estrategias que va empleando. Con esta técnica se evidencia cómo y cuándo cambia el modelo y los esquemas a medida que avanza en su lectura.
- * *La Detección de errores*: el cual consiste en que el evaluador introduce errores en un texto y el lector señala en dónde se encuentran y por qué considera que es un error.
- * *El Empleo del subrayado*: que indica la habilidad del lector para seleccionar las ideas principales o las palabras claves del texto.
- * *La Capacidad para resumir*: lo que obliga al lector suprimir la información irrelevante o redundante del material escrito y realizar una síntesis.
- * *La kutoevaluación*: empleada principalmente con niños de primaria, y consistente en que se graba la lectura del alumno y se le solicita después que se escuche para que determine si el error es grave o leve y que proceda a su corrección.

Todos los procedimientos para evaluar la comprensión de lectura tienen ventajas y desventajas; puntos débiles y fuertes. Sin embargo, cada evaluador, de acuerdo con los aspectos que necesite privilegiar (el proceso o el producto), selecciona el tipo de evaluación que considere más pertinente de acuerdo con sus objetivos, ya sea porque necesite elaborar

un diagnóstico o porque deba proceder a plantear estrategias correctivas o potencializadoras.

2.4 TÉCNICA DE COMPLETACIÓN "CLOZE" COMO PROCEDIMIENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

"El procedimiento "cloze" consiste en una metodología para elaborar pruebas mediante la eliminación sistemática de cada enésima palabra, generalmente cada quinta, de un trozo de prosa y su sustitución de la palabra eliminada por una línea de longitud estándar" (Rodríguez, 1983:4). El lector deberá escribir la palabra faltante para restituir el sentido. Un fragmento al estilo "cloze", sería como el siguiente:

El abedul crece en zonas frías del hemisferio Norte. La mayor parte de_____40
 especies conocidas son_____pequeños o de altura_____y algunos simples
 arbustos._____las proximidades del Círculo_____Ártico y en las
 alturas de las montañas._____ciertas variedades enanas,
 el abedul enano (Betula nana),_____sirve de alimento a
 renos de Alaska."

Condemarin y Milicic (1988), Rodríguez (1983) y Morles (1991), reseñan la técnica "cloze", y en términos generales, argumentan que fue diseñada en 1953 por Wilson L. Taylor con el propósito de evaluar el grado de facilidad con que los lectores obtienen información expresada en un texto escrito, es decir, su nivel de comprensibilidad. En la década del 40 se planteó la necesidad de evaluar la comprensibilidad de los textos con el fin de decidir si eran apropiados para los alumnos de primaria y secundaria. Uno de los instrumentos empleados fueron las fórmulas de legibilidad, entre las cuales se destacan la de Flesch en 1943 y la de Dale-Chali en 1948 (citados por Condemarin y Milicic, 1988:5).

Estas fórmulas, bastante tediosas por no tener la ayuda del computador, requerían que los maestros e investigadores contaran el número de palabras, de sílabas por palabras, de oraciones por párrafos y por el texto total, etc. para que, de acuerdo con la complejidad lingüística en las estructuras superficiales del texto, se determinara si el material era fácil o difícil de leer para una grado escolar en particular (Cfr. al respecto, Alliende, 1987). Por ejemplo, una palabra de tres o cuatro sílabas, se consideraba más compleja que una bisílaba o monosílaba. Si la oración empleaba muchas palabras (oraciones coordinadas o con varios complementos) se hacía más compleja de comprender que una estructura simple de sujeto, verbo y un complemento.

Plantean Condemarín y Milicic (1988), que Taylor en 1953, al buscar una forma más efectiva para evaluar la comprensibilidad de los textos, logró comprobar con la prueba "cloze", en una muestra en pequeña escala, que los puntajes brutos, o sea, el número total de palabras reemplazadas correctamente, permitían clasificar los párrafos en el mismo nivel de dificultad que las fórmulas de Dal-Chall y de Flesch.

En la actualidad, la prueba "cloze" se usa, principalmente, bajo tres modalidades: a) para medir la comprensibilidad de los materiales escritos; b) para evaluar el nivel de habilidad de lectura de los sujetos; c) como material didáctico para el desarrollo de destrezas de comprensión.

2. 4.1 Fundamentación Teórica

Según el recuento histórico planteado por Condemarín y Milicic (1988) sobre la prueba "cloze", Taylor construyó su instrumento evaluativo sobre la base del concepto de "cierre gestáltico", el cual supone que las personas estamos capacitadas para cerrar o completar las percepciones incompletas de acuerdo con las vivencias, experiencias y conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo. De acuerdo con esto, la prueba "cloze" consiste en una técnica en la cual se sustituyen palabras que son reemplazadas por una línea

de extensión constante, con una frecuencia también constante, preestablecida por el evaluador (cada cuatro, cinco o más palabras) para que el lector, con base en su información previa (conocimientos específicos del tema y del mundo en general, de su competencia lingüística y demás factores que intervienen en la comprensión), deduzca las palabras faltantes y complete el texto. Los sujetos pueden restituir las palabras omitidas "mediante la aplicación de las leyes de la lógica, de la experiencia previa y la expectativa intuitiva", basados en la idea de cierre gestáltico. Este fenómeno psicológico es llamado "closure" en la lengua inglesa, de donde proviene el nombre de la prueba (Condemarín y Milicic, 1988).

Además de la teoría del cierre gestáltico, Taylor, para explicar el procedimiento "cloze", utilizó el concepto de *entropía*, "definido como la cantidad de incertidumbre creada por la falta de organización de un sistema; el concepto inverso a la entropía sería la *redundancia*." En 1970, McLeod y Anderson, citados por Condemarín y Milicic (1988), establecieron una fórmula para medir la entropía en el "cloze", con base en la teoría del procesamiento de la información. Consideraron que la información que aporta el texto consiste en la reducción de la incertidumbre, y por tanto, la redundancia de la información le da alternativas, entre las cuales el sujeto puede elegir. En el "cloze" la entropía puede variar desde 0 hasta 100%. Esto significa que cuando la entropía es igual a 0, todos los sujetos dan la misma respuesta, lo que daría un porcentaje de 100 para esta respuesta. Por el contrario, la entropía es máxima si todos los sujetos escriben una respuesta diferente y el puntaje es de 0. El porcentaje de entropía puede variar dependiendo del tipo de palabra por contestar. Este fenómeno ocurre debido a la competencia lingüística que el lector tiene que poner en juego al completar el "cloze", porque refleja el conjunto de sus riquezas lingüísticas.

Para los seguidores del Modelo Psicolingüístico, se considera que los lectores, al buscar sentido en el texto, utilizan estrategias de muestreo, predicción e inferencia, y efectúan, por medio de las estrategias de autocorrección y verificación, la evaluación que permite el acceso al significado (Goodman, 1982). Con base en las claves semánticas y sintácticas, grafofónicas y pragmáticas que aporta el texto, además del conocimiento del tema y la competencia lingüística, los lectores pueden reponer en la prueba "cloze", alrededor del 20%

de la información faltante (palabras omitidas), cifra aproximada que se sustituye por una línea que siempre ha de tener la misma longitud. Como afirma Rodríguez (1983:6):

... todo mensaje verbal viene expresado en palabras, pero éstas no surgen al azar, sino que tienen una severa restricción, impuesta por la gramática de la lengua, respecto a orden, función y concordancia. Es decir, cuando vemos y oímos la palabra inicial de un mensaje, la probabilidad de aparición de la próxima palabra queda restringida porque la lengua responde a un plan organizativo al cual nos hemos acostumbrado.

La cita anterior se refiere a que si vemos en un texto escrito el artículo "*el*", la siguiente palabra debe ser necesariamente o un sustantivo o un adjetivo, en singular y masculino. No podrá ser un verbo, una conjunción, un adverbio, etc., porque el código de la lengua no permite desviación de sus patrones. Esto lo sabe un hablante o un lector, gracias a su competencia lingüística.

Las claves contextuales son otro elemento de gran ayuda para que el lector eficiente interactúe con el texto en la contestación de la prueba "cloze", puesto que son claves que ofrece el escritor para que los lectores puedan deducir o aproximarse al significado de palabras y conceptos desconocidos. Como se expuso en páginas anteriores, estas claves pueden ser por: palabras y oraciones concomitantes, comparación y contraste, síntesis, sinónimos, definición y por expresiones familiares.

La técnica "cloze" es respaldada no sólo por los aportes del modelo psicolingüístico sino también por la Teoría de Esquema de Rumelhart (Cfr. a Omaggio, 1986) expuesta anteriormente. Los lectores "completan" la información faltante en un texto (ya sea porque el autor no considera importante escribirla, porque esté borrosa en el material impreso o porque se ha omitido adrede como en el "cloze") por medio de la inferencia y con base en sus experiencias, su conocimiento del tema o empleando el contexto. Por ejemplo, ante una oración que aparezca en una prueba "cloze" como la siguiente: "*los_ maullaron toda la noche*", es muy probable que se le active en la mente del lector la palabra "gatos" en un intento por completar el mensaje, ya que es posible que el lector sepa que se

denomina "maullido" a la voz del gato; pero que además, el contexto ha planteado con antelación, que se trata de un tema referido a los hábitos nocturnos de los habitantes de un barrio citadino. El "cloze" obliga al lector a poner en juego sus procesos mentales y sus estilos cognitivos para representar el sentido planteado por el autor, al verse en la necesidad de emplear el análisis y la síntesis con base en las estrategias de predicción y de inferencia (Condemarín y Milicic, 1988).

Weaver, citado por Rodríguez (1983:5) señala que las pruebas "Cloze interrumpen el libre proceso de la lectura y exigen del lector que se incorpore a un proceso de reconstrucción del mensaje partiendo para ello de lo que conoce. De acuerdo con el tipo de respuestas que obtengamos en las pruebas, podemos determinar qué tan bien lee el sujeto.

2. 4.2 Características Sicométricas del "Cloze"

Condemarín y Milicic (1988) argumentan que la prueba "cloze", como instrumento para la evaluación de la comprensión de lectura, ha sido objeto de interés por muchos investigadores; y referencian más de 15 autores que han realizado trabajos investigativos para someter la prueba a estudios de confiabilidad y validez.

2.4.2.1 Confiabilidad

Condemarín y Milicic (1988:3-11) exponen los siguientes estudios:

a) Taylor, en 1975, señala una confiabilidad test-retest de 0.74 a 0.88 para una prueba de 80 ítems, administrada en 40 minutos y en administración colectiva. Klare y colaboradores, en 1971, constataron una confiabilidad ente 0.76 y 0.94, no sólo en niños, sino también en adultos. Bormuth, en 1962, halló una confiabilidad similar a la de Klare, empleando pruebas de 31 ítems, brindando el apoyo de elección múltiple, y 9 pruebas de 50 ítems.

b) Spencer, en 1973 halló que cuando la prueba "cloze" es aplicada sucesivamente al mismo individuo, el nivel de confiabilidad es ligeramente menor revelada por las aplicaciones tradicionales, ya que la prueba varía según los sujetos: estilos cognitivos, nivel de ansiedad, rasgos de personalidad, y demás factores ambientales, culturales y afectivos

c) Bloomer, en 1967, encontró que la técnica no era útil para niños menores de diez años; sin embargo, en 1972, Ramanuskas aportó nuevos elementos para la confiabilidad, afirmando que en sus estudios la edad no era obstáculo, en tanto que podía ser respondida por niños de seis años de edad, con tal de que supieran leer.

d) Hater y Kane, en 1978, plantearon, según sus estudios, haber encontrado coeficientes de confiabilidad sobre 0.90 en muestras entre 30 y 200 sujetos, sin variación significativa por el tamaño de la muestra, aunque consideran, al igual que Bloomer en 1967, que para garantizar la confiabilidad del instrumento, es necesario que los textos tengan como mínimo 250 palabras y por lo menos 50 ítems u omisiones.

e) De Landsheere, en 1978, en un estudio con 847 alumnos belgas y extranjeros de cuarto año básico, y con una otra muestra de 1487 alumnos de enseñanza media, obtuvo en seis test diferentes, niveles de coeficiencia entre 0.90 y 0.91. Para ello, utilizó la técnica de bipartición y el coeficiente de Kuder-Richardson.

f) En Nueva Guinea, Baldauf y otros, estudiaron en 1980, la confiabilidad de dos pruebas "cloze" con pareo (con cinco y seis alternativas de selección múltiple) y una prueba denominada Mariana's Test English Achievements (M.T.E.A.), con una prueba "cloze" tradicional. Encontraron, con base en la fórmula de Kuder-Richardson, una confiabilidad así: "cloze" con 5 alternativas: un KR21 de 0.88; "cloze" con 6 alternativas, un KR21 de 0.89, y con el M.T.E.A., un coeficiente de 0.59.

g) En América Latina, con el idioma español, los primeros trabajos fueron realizados por Morles (1975), y por Rodríguez (1977). Ambos investigadores establecieron un alto grado de confiabilidad, definida como consistencia interna, con coeficientes que van desde 0.89 a 0.99.

h) Con relación a los estudios test-retest para el estudio de la confiabilidad de la prueba "cloze", se ha demostrado heterogeneidad, atribuida en parte, a que muchos de los sujetos puntúan mejor en la segunda prueba; algunos no terminan de contestar la prueba y es posible que los espacios no contestados contribuyan en la técnica re-test a explicar en buena parte los altos índices de correlación.

Por las evidencias anteriores, la prueba "cloze" cuenta con un nivel de confiabilidad suficiente para la realización de predicciones e inferencias afortunadas, consistentes y estables acerca del nivel de comprensión de la lectura.

2. 4.2.2 Validez de Constructo

Las palabras omitidas en la prueba "cloze" varían en cuanto a su forma y función. Las hay de tipo lexical (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios); y gramaticales (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.) En esta prueba, el lector deberá utilizar, con base en su competencia lingüística, palabras que van desde un artículo indefinido hasta la elección de un sustantivo o un verbo, con un alto poder de abstracción y síntesis. La reflexión acerca de la lectura, planteada por K. Goodman (1982:23) le da mayor validez a la prueba "cloze", por cuanto para este autor la lectura es un juego de adivinación psicolingüístico en donde "... el lector sabrá cuál es la estructura de la oración y cuáles son las palabras y letras porque el lector conocerá el significado, y esto creará la impresión de que las palabras fueron conocidas antes que el significado. En un sentido real, el lector está saltando constantemente hacia las conclusiones"; lo que nos permite suponer un lector activo que intenta la construcción y búsqueda de significado sobre la base de un 80 por ciento de

información aportada por el texto. La incertidumbre para el sujeto dependerá entonces del tipo de palabra que deberá leer y del conocimiento del tema.

2. 4.3 Elaboración de la Prueba

Para la elaboración de la prueba "cloze", es necesario tener en cuenta dos factores relacionados, uno, con la selección del material, y el otro con la consideración de algunos aspectos esenciales a su elaboración.

2.4.3.1. Selección del material

Al elegir el trozo de material escrito, se hace necesario tener en cuenta dos aspectos fundamentales: el estilo del autor y el nivel conceptual del material

a) Si el estilo del autor está recargado con reflexiones personales intercaladas con el relato, con giros literarios o con oraciones en las cuales hay contradicciones entre su principio y su final, o en donde se comienzan las oraciones omitiendo el sujeto, hace más difícil la construcción del significado. Por tanto, Condemarán y Milicic (1988) y Rodríguez (1983) recomiendan seleccionar un texto redactado en un estilo sencillo, con riqueza en el modo de expresión.

b) Conceptualmente, las ideas que se desarrollen deben estar al alcance de la edad mental y cronológica de los lectores. Si el referente es muy complejo o abstracto, en donde se requieren conocimientos previos muy específicos y los lectores no los poseen, aparecerán con déficit en la comprensión, cuando en realidad la falla radica en la selección del material. Lo más conveniente es seleccionar textos que despierten el interés y que motiven su lectura.

2.4.3.2 Requisitos para la elaboración de la prueba

Con base en los planteamientos expuestos por Condemarín y Milicic (1988) y por las investigaciones realizadas por Rodríguez (1983), se recomiendan algunos requisitos de selección, construcción, títulos, etc., del texto para la prueba.

a) Seleccionar pasajes de aproximadamente 250 a 300 palabras para que se obtengan como mínimo 50 espacios en blanco.

b) Respetar las fechas, cifras o nombres propios sin omitirlas, a no ser que aparezcan varias veces en el texto. Por ejemplo, si la lectura se basa en un personaje, es posible eliminar su nombre, sólo si se repite en varios párrafos. Las palabras que van unidas por un guión (como en el caso de antiestético), se consideran como dos palabras, pero se debe respetar el guión que las une.

c) Vigilar que el texto tenga título y que desarrolle una idea completa, de manera que la comprensión dependa del sentido total del texto.

d) Mantener intactas, sin efectuar omisiones, la primera y la última oración (como mínimo). El título y la información inicial sirven como auxiliares para la predicción del contenido, de modo que cuando se enfrente a la primera línea en blanco, se posea buena idea sobre su contenido; de este modo se posibilita la predicción y la inferencia.

e) Comenzar la eliminación sistemática a partir del primer punto seguido o aparte. Carbonell y colaboradoras (1984), realizaron un estudio piloto en Montevideo, y según sus resultados, recomiendan que para garantizar en el español un equilibrio en el tipo de palabras omitidas (lexicales y gramaticales), se debe suprimir una palabra cada cinco, es decir, la sexta. De este modo, las palabras de índole gramatical quedarán eliminadas, aproximadamente, en un 50%, lo mismo que las de índoles lexical.

f) Respetar todos los signos de puntuación que aparezcan en el texto original, así como los indicadores seleccionados por el autor: negrillas, subrayados, y demás marcadores convencionales para el lenguaje escrito. Para mayor ilustración, ver el anexo No.

2.4.4 Administración de la Prueba

Dadas las características de la prueba "cloze", se pueden seguir los siguientes parámetros de administración (Morles, 1981).

a) La prueba "cloze" debe aplicarse sin lectura previa del texto para excluir el componente de memoria. Por ello, los sujetos deben estar familiarizados con la técnica. El evaluador realizará una guía práctica con los sujetos. De acuerdo con la edad, se les puede brindar la oportunidad de llenar los espacios en blanco con la participación grupal o por equipos, discutiendo el por qué de la elección; de este modo comprenderán la importancia de tener en cuenta las palabras precedentes y posteriores a la omitida.

b) Para garantizar un buen rendimiento en la prueba, es necesario presentarles instrucciones claras y precisas, que de acuerdo con la edad, se harán más explícitas. Cuando se aplica la prueba a adultos, se puede escribir las instrucciones, de modo que se garantice la comprensión del procedimiento.

2.4.5 Corrección y Asignación de Puntajes

"Las pruebas "cloze" se puntúan dando crédito solamente cuando el sujeto sustituye la palabra exacta que estaba originalmente en el trozo, es decir, que no se da crédito por sinónimos aun cuando éstos estén bien empleados" (Rodríguez, 1983; 10). La razón de ello se sustenta en que en los estudios de la prueba en inglés tales como los de Bormuth, McKenna, Taylor y Waldman y el de Morles, se estableció que por razones de economía de

tiempo, es preferible asignar puntaje solamente cuando la persona restituye el sentido con la palabra exacta, ya que dar crédito a sinónimos, no solamente implica mayor trabajo sino también la posibilidad de introducir errores de juicio del puntuador, lo cual tiene incidencia directa sobre la confiabilidad de la prueba. Por otro lado, expone así mismo Rodríguez (1983:10), que según los estudios de Rankin en 1959; "... quien responde a la palabra exacta demuestra un mayor grado de sensibilidad al estilo del autor que quien escribe un sinónimo".

Carbonell *et al.* (1984:410), plantean sugerencias para una nueva valoración del "cloze", dentro de las que incluye la aceptación de sinónimos, ya que el sujeto puede completar el texto sin alterar el sentido básico, de modo que las ideas del autor no se vean deformadas. Por ello, se aceptan sinónimos para las palabras lexicales y gramaticales, siempre y cuando sean coherentes con el sentido original. Esta forma de calificación, aceptando sinónimos, requiere del empleo de mayor tiempo; sin embargo, siendo coherentes con la tesis de que el lector trans-actúa con el texto, efectuando negociaciones permanentes, es importante la aceptación de sinónimos u otras palabras que coinciden con el sentido básico.

En cuanto a la puntuación, pues, se le asigna un punto a cada palabra correcta, para luego proceder a obtener el puntaje total de aciertos. Esto se hace mediante una regla de tres, así:

$$\text{Puntaje "cloze"} = \frac{\text{No. de respuestas correctas}}{\text{omisiones del texto}} \times 100$$

Por ejemplo, si el texto tiene 53 omisiones y el sujeto escribió apropiadamente 40 de ellas, su porcentaje será de 75%.

2.4.6 Interpretación de los resultados

La mayoría de los investigadores (Alliende (1982), Condemarín y Milicic (1988), Morios (1981), Rodríguez (1982 y 1980) y Carbonell de Grompone *et al.* (1984)) coinciden en emplear los criterios propuestos por Bormuth (1971) para la interpretación de los

porcentajes obtenidos en la prueba "cloze". según los cuales, el porcentaje obtenido por cada sujeto se confronta con la siguiente tabla:

Puntaje menor del 44% = Nivel de frustración

Puntaje entre 45% y 56% = Nivel de instrucción

Puntaje superior al 57% = Nivel independiente

La interpretación de los puntajes individuales en las pruebas "cloze" pueden ser interpretados, según Alliende y Condemarín (1982) y Rodríguez (1982), de la siguiente forma:

a) En términos de la comprensión lectora:

Nivel de Frustración: Es el nivel en el cual la lectura se fragmenta, desaparece la fluidez, los desaciertos son numerosos, la comprensión y el recuerdo son débiles y el lector demuestra signos de tensión.

Nivel de Instrucción: Es el nivel en el cual el sujeto lee, satisfactoriamente, bajo guía o apoyo del educador. El lector siente que el trozo no es fácil, pero que puede enfrentarlo.

Nivel Independiente: Constituye el nivel en el cual puede leer con facilidad y fluidez, con buena comprensión y escaso número de errores.

b) En términos de Legibilidad del Texto:

Nivel de Frustración: El sujeto está en condiciones de aprender muy poco del texto. Dificilmente podrá tener éxito si utiliza ese material en su instrucción.

Nivel de Instrucción. Obtiene suficiente información como para poder utilizar el material en su instrucción, pero si la lectura es supervisada por el docente.

Nivel Independiente: Puede leer el material sin asistencia y con un buen nivel de comprensión. Es capaz de utilizar el material sin ayuda.

Los puntajes que se asignan en el "cloze" para la elegibilidad del texto, determinan la claridad en la superestructura del texto, manifiesta en su estructura (cohesión y coherencia), el estilo del autor, el empleo de marcadores de texto adecuados (que orienten al lector), además del desarrollo de una idea completa.

Además del análisis cualitativo del "cloze" y su confrontación para conocer el nivel de lectura de los sujetos, y según la investigación realizada por Carbonell *et al.* (1984), conveniente analizar las respuestas de los sujetos para distinguir entre el nivel de la comprensión conceptual y la de comprensión lingüística (o competencia lingüística). De acuerdo con estas autoras, la comprensión lingüística se manifiesta en los aciertos que corresponden a las palabras de significado predominantemente gramatical: artículos, pronombres, proposiciones, conjunciones e interjecciones, así como los verbos auxiliares en los tiempos compuestos (han, están, etc.). La comprensión conceptual se evidencia en los blancos que comportan palabras de significado predominantemente lexical: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios.

La comparación de estos dos puntajes en un mismo sujeto (porcentaje de palabras de significado predominantemente gramatical y de contenido predominantemente lexical bien contestadas), permite en cada caso, distinguir si el sujeto se ha movido con base en su conocimiento de la lengua o en la real comprensión del texto." (Carbonell et al., 1984:408).

Como ejemplo de lo anterior, sirve la investigación de Batista, Yepes y Morato (1994), quienes encontraron un alumno de quinto de primaria, que contestó un "cloze" constituido por 71 omisiones, de las cuales 36 palabras eran de tipo gramatical y 35 de tipo lexical. Su total de aciertos fue de 52, que lo ubica en un nivel independiente con 73 por ciento de aciertos. Al analizar sus respuestas se halla lo siguiente: de las 52 palabras correctas,

acierta 18 lexicales y 34 gramaticales. En conclusión, el estudiante demuestra un buen dominio lingüístico pero, comparativamente, deficiencia en la comprensión del texto. Con base en los resultados, se procede a plantear actividades para mejorar su proceso lector, sin importar que se ubique en un nivel independiente, pues es posible hacer la lectura más eficiente cada día.

2.4.7 Ventajas y Desventajas del "Cloze"

En cuanto a los aspectos positivos de la prueba, encontramos los siguientes elementos:

- a) Permite desarrollar mecanismos para exteriorizar conductas lectoras, es decir, deducir lo que ocurre interiormente en el lector.
- b) Guía en el análisis de la competencia lingüística y conceptual de los lectores si se contabiliza por aparte el tipo de aciertos.
- c) Es fácil de construir, económico y objetivo.
- d) Ha sido utilizado ampliamente y perfeccionado en diferentes idiomas, y existen resultados confiables para la medición de la comprensión de lectura.
- e) Si se duda del acierto en la elección del texto, es posible someter a prueba, con los mismos resultados, al nivel de lecturabilidad del material; de este modo, el evaluador determinará fácilmente si los bajos puntajes se deben a la poca legibilidad o lecturabilidad del material.

Al procedimiento "cloze" se le han encontrado algunas desventajas (Rodríguez, 1983) como las siguientes:

- a) Algunos teóricos e investigadores sostienen que esta técnica parece más un simple ejercicio de adivinación que una prueba, y que además, tiene una forma de presentación poco común. "Esto produce a menudo reacciones negativas hacia las pruebas "cloze", lo que llevó a quienes introdujeron originalmente este procedimiento a realizar un amplio

trabajo teórico y práctico para sustentar su uso" (Rodríguez, 1983:5). Sin embargo, K. Goodman (1982:13) expresa:

"... a partir de mis investigaciones sobre desaciertos en lectura oral en inglés, y a partir de estudios con muchos lectores de todas edades, he caracterizado la lectura como un "juego de adivinanza psicolingüístico" ("a psycholinguistic guessing game", Goodman, 1967). Es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas trans-acciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso. Actualmente pienso que mi teoría de la lectura es una teoría que se aplica no solamente en inglés, sino a la lectura en todas las lenguas".

Desde este punto de vista, se podría aceptar que el "cloze" fuerza a la persona evaluada a "negociar" con el texto para recrear sentido; es decir, jugar con su competencia lingüística y sus conocimientos previos para completar la información faltante.

b) Según Johnston (1989), si se aplica el criterio estricto de que sólo se acepta que en la prueba se escriba la palabra original y no un sinónimo, se obliga al lector a ser muy sensible al estilo literario del escritor. Este mismo autor plantea que el problema se reduciría si se incluyen muchas omisiones (más de 50), de modo que los lectores evaluados tengan mayor oportunidad de aciertos con relación al total de las omisiones.

c) Johnston (1989) expone que el test "cloze" no puede considerarse una actividad de lectura normal, porque obliga al lector a retener en la memoria el espacio en blanco (la omisión), hasta que se localiza la información con la ayuda del contexto para poder realizar la completación y poder de esta forma reconstruir el significado del segmento. En consecuencia, el lector tiene que activar técnicas de búsqueda y emplear la memoria inmediata. Sin embargo expresa: "Por otro lado, si se conocen las características del texto y el nivel aproximado de conocimiento previo de un lector, es posible identificar en qué situaciones surgen problemas y enseñar estrategias correctoras" (Jhonston, 1989:89).

En el mismo texto, Jhonston expresa que es mucho lo que hay que aprender e investigar sobre las demandas cognitivas de los test "cloze", y plantea cuestionamientos como los siguientes: ¿emplean los lectores distintas estrategias para responder? Si es así, ¿cómo

afectas sus respuestas? "Quizá se solventen estas dudas examinando el movimiento ocular durante la realización de este ejercicio, junto con los datos obtenidos de los estudios sobre el pensamiento en voz alta" (Jhonston, 1989:90). Con estudios en voz alta, el autor se refiere al método que consiste en que el sujeto que completa la prueba, va expresando al examinador, qué está pensando sobre las palabras a completar, cómo y por qué se le "vino a la mente" la palabra, cómo efectúa asociaciones, etc.

- d) No se recomienda su utilización evaluativa en grados inferiores a tercero de primaria.
- e) No es confiable con textos recargados de nombre propios, fechas o cifras matemáticas.
- f) No garantiza resultados acordes con la realidad del sujeto si el texto se selecciona incorrectamente, ya sea por complejidad lingüística o conceptual (alejamiento del lector con los conocimientos previos).

A pesar de las desventajas discutidas, la técnica "cloze" sirve a los propósitos de investigación en muchos países, dada la objetividad que permite para evaluar la comprensión de lectura. Con base en este criterio de objetividad, se adoptó para este trabajo la técnica "cloze" (ver anexo F).

3. DEL CAMINO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA FORMACIÓN

Definida como una modalidad o como un sistema, por educación a distancia se entiende una forma de educación en la que el tiempo y el espacio físico se reordenan en función del estudiante. Según Dichanz (1981:73) la educación a distancia es "el estudio individualizado con distribución libre del tiempo, pudiendo ser realizado en cualquier lugar". Sus inicios son bastante remotos y las causas que lo provocaron son diversas. Kayme (1988) menciona entre los orígenes de la Universidad a Distancia "los cursos de taquigrafía por correspondencia que organizó Isaac Pitman cuando se creó en 1840 el primer servicio postal

permanente en Gran Bretaña", y anota que "la primera institución verdaderamente por correspondencia fue el Instituto Toussaint y Langeneschedt, fundado en Berlín en 1856 para enseñar lenguas". Sin embargo estas opciones no eran consideradas de primera mano dentro del sistema educativo existente en cada país, se veían como opciones de segunda mano. El primer sistema del que se tiene noticia, pensado como una opción educativa de alto relieve, es el francés en el año de 1939, creado para "atenuar en la medida de lo posible los inconvenientes, y en algunos casos las interrupciones a que se veían sujetos los estudiantes durante la guerra, debido a los desplazamientos de población". (Lecourt, 1988:239). En los llamados países *tercermundistas*, los inicios de la Universidad Abierta se ubican entre 1968 y 1974, fechas entre las cuales, copiando el modelo de la universidad abierta británica o australiana, se crean instituciones educativas, no convencionales, capaces de soportar la tarea de formar mano de obra, profesionalizar a los empleados y ofrecer alternativas educativas a una gran parte de la población que veía reducidas sus posibilidades de ingreso a la educación superior debido a la forma de funcionamiento de la universidad tradicional.

Los términos con los cuales se ha definido la educación no tradicional, no han sido los mismos, ni remiten a referentes similares. Indistintamente se ha utilizado los vocablos *educación abierta*, *educación a distancia* o *educación semipresencial* (en algunos casos, la palabra educación es reemplazada por Universidad) sin considerar las diferencias específicas entre cada uno de estas modalidades educativas.

Por **educación (o universidad) abierta**, se concibe un sistema educativo amplio en el cual los requisitos para el ingreso no son determinados, es decir, cualquier persona puede ingresar a los programas que ella ofrece, tal es el caso de la *Open University* en Gran Bretaña, según Cirigliano (1983:2) "La universidad está abierta a todos. No se exige ningún requisito académico previo; por ello todos los cursos del primer año (que suelen llamarse "Fundamentos de...") son de tipo introductorio y básico y no suponen conocimiento previo del tema". En este caso, la denominación *Abierta*, aplicada a la Universidad o la educación hace referencia a un sistema que aumenta las posibilidades de ingreso, pues no sólo elimina los requisitos académicos, sino que amplía la oferta de programas y emplea el mayor número

de medios masivos de comunicación para llegar a su público (Cfr. Sarramona, 1980; Cirigliano, 1983; Kaye, 1988 Pérez, 1989). Así mismo, en el sistema abierto se liberan las limitaciones de espacio y tiempo en forma total, pues se parte del presupuesto de autonomía para el aprendizaje, según el cual cada alumno determina el tiempo requerido para su aprendizaje.

En su modelo original, la educación abierta plantea el contacto con los profesores, tutores o asesores sólo a través de carta (Dichanz, 1981); pues es un modelo en el que la mediación es el componente central de la propuesta, una mediación que se ejecuta a través de la escritura, con el fin de dar oportunidad a todas aquellas personas que no tienen posibilidad de asistir a la universidad en forma presencial.

La **educación (o universidad) a distancia**, es considerada, en primer lugar, como un subproducto de la universidad abierta, en tanto recoge algunos de los presupuestos básicos de aquella y los integra dentro de un nuevo modelo de acción. Las características de la *educación a distancia*, remiten a una mediación espacio-temporal entre el maestro y el alumno; la comunicación entre el maestro y el alumno no se verifica, como en la educación tradicional, para enseñar, sino para orientar; el maestro (tutor o docente) acompaña a los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje ya sea para informar sobre la evaluación, el contenido (discusión o aclaración de dudas), o para aconsejar (orientar) ayudando a superar dificultades relacionadas con el programa de estudio. Además, existe otra forma de comunicación entre el profesor y el alumno, a través de las guías de trabajo (Pérez, 1989) que éste diseña para facilitarle al alumno la comprensión de los contenidos y de las unidades didácticas. En las primeras, el maestro diseña pruebas de autocomprobación que le permiten al estudiante observar y controlar sus progresos. Las unidades didácticas "se tratan de textos que deben ofrecer el contenido de las asignaturas con el máximo rigor científico, presentado en forma didáctica para facilitar el aprendizaje a distancia" (Pérez, 1989:408). Las guías de trabajo y las unidades didácticas constituyen el material de enseñanza o material instruccional de la Universidad, a través del cual el maestro ejerce su función mediante el texto escrito. Así, el mecanismo básico de organización, de la labor docente, es

la planificación, que actúa como mediadora entre el maestro y el alumno. Sin embargo, la educación a distancia considera la posibilidad de encuentros específicos entre el tutor y los alumnos, así como entre los alumnos mismos, a fin de propiciar la discusión, la orientación y la realización de actividades prácticas que en la distancia no se pueden llevar a cabo, como el caso de los laboratorios.

En resumen, la educación a distancia no sólo implica un cambio en la organización espacial y temporal; también las relaciones entre el alumno y el maestro se ven modificadas en función del papel que juegan uno y otro, pues hay una mediación en el acto de enseñanza que es asumida, bien por el módulo, el manual o la guía.

La educación semipresencial no presenta diferencias significativas respecto del modelo de educación a distancia; quizás la distinción más importante entre un modelo y otro la constituye la frecuencia de los encuentros programados por la institución entre los tutores y los alumnos y los objetivos que se fijan para ellos, pues en el modelo semipresencial los encuentros serán más constantes que en la modalidad a distancia. En lo demás, las similitudes entre los dos modelos hace difícil su separación. Sin embargo, cabe resaltar que la acepción semipresencial, ha sido empleada frecuentemente por las instituciones tradicionales de educación, para hacer referencia a un modelo organizacional flexible, en el cual la mediación temporal se modifica, no así la espacial, pues maestro y alumno siguen cohabitando el mismo espacio, a través de las aulas.

Lo que mejor caracteriza la educación a distancia como sistema innovador de cualquier otro sistema que intente introducir variables en su forma de desarrollo, **es la concepción del aprendizaje** como mecanismo que define la relación del alumno con el saber. No se trata ya de una preeminencia de la enseñanza, como acción del maestro sobre otros tópicos que intervienen en el acto educativo. El sistema de educación a distancia es básicamente aprendizaje, capacidad que tiene el alumno de manejar sus propios ritmos y de responder a las exigencias del saber codificado desde la autonomía de su acción. En la educación a distancia el aprendizaje no es producto de una orientación externa, sino que es el resultado

de las regulaciones interiores que debe efectuar el alumno, asistido por el tutor. Con esto, el lugar central dentro del modelo lo ocupa **el material** con el cual se aprende, organizado por el tutor, cuya función es solo de preparación. El material se convierte en el eje instruccional de la educación a distancia; el trabajo central lo realiza el estudiante (adulto), cuya característica básica es el **auto-aprendizaje**, y en esa medida se le ha caracterizado como un sistema de apoyo a la formación permanente.

Ahora bien, el hecho de que la universidad a distancia implique un centramiento en el aprendizaje como función básica no significa que la enseñanza se relegue a un segundo plano o se olvide; simplemente su sentido cambia, se integra en una amplia gama de elementos de difusión dentro de los cuales la comunicación es imprescindible. En la modalidad a distancia, el peso de la eficiencia lo lleva **la comunicación**; sobre ella descansa la responsabilidad de la comprensión, la validez del conocimiento, la claridad de la exposición y el avance de los estudiantes. Castillo (1990:63) lo señala:

La comunicación también es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en el desarrollo de la misma se producen interrelaciones entre los protagonistas de la docencia y los alumnos. Cuando en una situación de aprendizaje se produce una auténtica relación comunicativa, se crea un clima de confianza a nivel interpersonal que facilita la tarea educativa. El éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje depende tanto del conocimiento y dominio de la materia y de las técnicas empleadas en su desarrollo, como de la calidad de la relación y comunicación entre el profesor y el alumno.

Y es que en un sistema en el cual la distancia regula las relaciones entre los sujetos de la práctica pedagógica y hace del oficio de enseñanza una acción mediada no sólo realizada a través de la distancia, sino realizada en los medios, la comunicación ha de jugar un papel primordial en su organización. Pero esa comunicación tiene unas características específicas, pues es un acto que se lleva a cabo mediante un lenguaje determinado, con funciones precisas respecto de los sujetos y el sentido mismo de la comunicación. El lenguaje será tomado, no en su sentido amplio, estructurante del ser humano o partícipe en la construcción del conocimiento, sino desde un lugar más restringido. El lenguaje será analizado desde una teoría pedagógica (Loch, 1984). Considerar el aspecto pedagógico del lenguaje permite pensar en una función específica en lo que tiene que ver con la educación:

la función instructiva (Loch, 1984), la cual "hace sencillamente posible la presentación del objeto de educación, porque este objeto tiene que aprenderse". Este aprendizaje se verifica a través del lenguaje como forma específica de usar el lenguaje en una determinada práctica, y en este caso de la práctica educativa que permite aprehender el objeto. Así, el lenguaje no sólo es herramienta, sino también mecanismo de apropiación, modo específico de habla de un objeto.

En la educación a distancia, el lenguaje es básicamente lenguaje escrito, pues las condiciones espacio-temporales exigen un elemento sólido de transmisión del conocimiento, de aplicación de las reglas de la argumentación del objeto. El lenguaje se ha de emplear en función del alumno, de su tarea de aprender; y por ello, el desarrollo de **un diseño instruccional** (Cirigliano; 1983) considerado bajo diversos ángulos, que tenga en cuenta los factores inherentes al acto de enseñar, depositados en el material didáctico ha de cumplir con la función de la enseñanza, facilitando y motivando el auto-aprendizaje o conduciendo el aprendizaje dirigido mediante la formulación de los objetivos de aprendizaje, la determinación de los contenidos y su secuencia y los mecanismos de organización del saber. El diseño instruccional puede ser considerado bajo diversos ángulos:

1. Es el modo como quedan estructurados los contenidos en el material instruccional.
 2. Es el modo de ir elaborando el material instruccional, son las actividades que se realizan para organizar los contenidos a fin de hacerlos aprendibles; es la forma de actuar de los organizadores del material instruccional.
 3. Es el modo de aprender algo, las actividades que realiza quien aprende el material.
- En el primer caso, puede verse como un *producto*, en el segundo como un *proceso*, en el tercero como un *método*. (Cirigliano; 1983:7)

Visto de este modo, el diseño instruccional es una acción compleja que incluye a los actores de la práctica educativa, así como sus acciones específicas. En el siguiente cuadro (Cirigliano; 1983:8) resume las tres posiciones enunciadas arriba, y muestra como en el diseño instruccional se conjugan los factores, actores y acciones del acto educativo que se verifica en la educación a distancia.

EL DISEÑO INSTRUCCIONAL COMO	ES	SE UBICA EN
Producto	El material estructurado	Está en el material
Proceso	El modo de tratamiento o estructuración del material, o proceso enseñante.	Está en el que enseña
Método	El modo de aprender los contenidos, o proceso aprendiente	Está en el estudiante

Y es que el diseño instruccional es el elemento central de la educación a distancia, pues en él se encuentra la clave del trabajo del estudiante; en este se tienen en cuenta varios factores propios de la enseñanza mediada, que se convierte en autoaprendizaje. La elaboración del diseño instruccional, en el cual se incluye la selección y organización del material instruccional o material didáctico, considera los siguientes pasos:

- a) Convertir las ideas que están en la mente de los especialistas en prototipos de cursos;
- b) elaborar procedimientos para que estos cursos sean sometidos a evaluación formativa periódicamente a fin de preservar su pertinencia;
- c) elaborar instrumentos de evaluación del rendimiento estudiantil y, por supuesto, aplicar el control de calidad a tales instrumentos;
- d) reproducir los prototipos de cursos y los instrumentos de evaluación tanto del rendimiento estudiantil como de los cursos;
- e) distribuir los materiales a los estudiantes, y finalmente,
- f) buscar mecanismos de retroalimentación, de manera que el sistema se autorregule. (Villaroel; 1988:63)

El diseño instruccional ha de tener en cuenta el mayor número de factores posibles implicados en la enseñanza a distancia, y organizarlos sistemáticamente de forma que den como resultado un conjunto coherente de relaciones, acciones y materiales integrados dentro de un sistema de dirección.

El diseño instruccional incorpora a su estructura, definida por el material impreso, elementos de la tecnología reciente o de los medios de comunicación masivos, a fin de ofrecer mayores posibilidades de aprender. De este modo, el diseño instruccional se amplía, e incluye además del material impreso, "el material audiovisual (radio, cassettes, diapositivas, teléfono, video)" (Castillo; 1990:64). Aunque los avances tecnológicos son reconocidos, la utilización de sistemas ágiles y modernos de información en la educación a distancia no es masiva.

"Hay razones que explican la utilización escasa y marginal de las tecnologías. En primer lugar, estas se encuentran disponibles, pero la oferta de programas es escasa. En segundo lugar, (...) no siempre los programas producidos son de excelente calidad (...). En tercer lugar, el mantenimiento del material es muy deficiente, (...). En cuarto lugar, siempre que se recurre a las tecnologías en la enseñanza, tanto si es en forma de emisiones de radio, televisión, de audiocassetes o videocassetes o de computadoras, el profesor no suele participar en la planificación" (Dewal; 1988:71)

Además de los medios que pueden integrarse al diseño instruccional, éste considera dentro de su campo los encuentros entre profesores y estudiantes, conocidos con el nombre de **tutorías**. Según Dewal (1988:68) "los encuentros personales deben organizarse para alcanzar tres objetivos: explicar conceptos que no están tratados adecuadamente en los materiales de estudio, mejorar los conocimientos prácticos y desarrollar las aptitudes sociales". Las reuniones son complementarias al proceso personal de aprendizaje y en ningún momento sustituyen o determinan la acción autónoma de cada uno de los estudiantes. En ellos se trata de dar orientación relacionada con el tema del curso, concientizar a los alumnos de las responsabilidades asumidas en el modelo de educación a distancia; o simplemente, de ayuda en la búsqueda e implementación de técnicas de estudio. Las tutorías no deben emplearse para activar el esquema tradicional de relación entre enseñanza y aprendizaje, puesto que con esto se estaría desvirtuando la filosofía misma de la educación a distancia, sino para asesorar a los estudiantes en la ejecución de tareas específicas o en la comprensión del material. El tutor "debe ser un facilitador del proceso y, en tal sentido, desempeña un doble papel. Por una parte compensa los fallos del material autoinstruccional y por la otra, constituye el vínculo humano entre la institución y el estudiante" (Villaroel; 1988:63).

Los contactos entre el maestro (tutor) y el alumnos, el diseño instruccional, la mediación (como el conjunto de medios que se emplea), son algunas características del sistema de educación a distancia que se han precisado a lo largo de las páginas anteriores, sin embargo, aún no se ha dedicado atención al núcleo central de la educación a distancia, cual es el alumno y sus especificidades en el aprendizaje. "El tema del alumnado es un elemento fundamental en cualquier sistema educativo y, sin duda, el aspecto clave de los procesos de enseñanza/aprendizaje, ya que las instituciones se crean a su servicio y se mide su

rendimiento por los resultados o logros que alcanzan" (Alvarez, 1990: 34) La población a la cual se dirigen los programas de educación debe ser conocida en sus características fundamentales, ya que de ello depende la eficacia de los programas.

La población estudiantil de la universidad a distancia se compone, en su mayoría, por sujetos adultos (García de Córdova, 1985) con obligaciones (económicas, sociales, familiares) definidas que no tienen la posibilidad de asistir a universidades tradicionales; también se encuentran alumnos de poblaciones menores en las cuales no hay centros de educación superior, y algunos maestros que desean profesionalizar su actividad. Los estudiantes de la educación a distancia no son un grupo homogéneo con características similares; por el contrario, constituyen un conglomerado bastante heterogéneo de sujetos que buscan alternativas de educación. Alvarez (1990:36) señala que **la motivación** es un elemento común a los estudiantes de la modalidad,

ya que normalmente trata de ampliar sus conocimientos a fin de conseguir un mejor status en su campo de trabajo. La motivación que se deriva de seguir estudios relacionados con la práctica profesional propia y el mantenimiento de un cierto hábito de trabajo intelectual -aunque lleve bastantes años sin cursar estudios formales- supone una gran ventaja y es un aspecto muy positivo.

Además de la motivación, como elementos característico de la población estudiantil, el aprendizaje también define relaciones, acciones y programas. Los estudiantes de educación a distancia deben desarrollar aspectos particulares en torno al aprendizaje, dado que la enseñanza no es ejercida bajo el modelo de la presencialidad; la mediación propia de la acción del tutor en este campo exige del alumno un sistema de aprendizaje específico. El alumno de la universidad a distancia debe estar capacitado para el autoaprendizaje, y si no lo está, disponerse para formarse en este campo. Y es que el aprendizaje es un elemento esencial dentro de la problemática de la escolaridad a distancia. Dado que no se funciona con el modelo transmisionista, en el cual el método pedagógico es sinónimo del poder del maestro, el aprendizaje en la educación a distancia debe explorar las vías del autoaprendizaje, concebido como un método empleado por los estudiantes para asumir los retos de la educación. En el sistema de educación a distancia, el estudiante tiene la

responsabilidad de aprender por si mismo, lo que implica organizar el tiempo, el espacio, y la forma de acceso al conocimiento. El profesor ya no determina los objetivos de aprendizaje, su acción se dirige a la enseñanza como proceso de su competencia. Tampoco determina los tiempos o el tipo de acción requerida para aprender. La presencia del profesor, a través del diseño instruccional, no es autoritaria sino sugestiva y orientadora.

La concepción de aprendizaje para el modelo de educación a distancia debe trascender su vinculación con procesos escolares; y ha de considerarse como "proceso de elaboración de las experiencias personales y ampliación de la capacidad que ante todo hace posible una vida y una sobrevivencia específicamente humanas" (Dohmen; 1984: 50). Desde este punto de vista, el aprendizaje se inscribe en la vida del individuo, tiene un sentido más amplio que el empleado en los sistemas de educación (tradicional o a distancia) y apunta a desarrollar principios de acción en el sujeto. Para el caso de la población adulta de la educación a distancia, el aprendizaje se ubica en el lugar de la autorealización, apoyada por "una conciencia cotidiana del adulto, determinada por los conceptos de *madurez, mayoría de edad y responsabilidad*" (Raapke; 1981:45). El aprendizaje en el adulto debe permitir la transformación de sus experiencias, la adopción de nuevos cánones de comportamiento, para modificar otros muy arraigados; que a la larga son los que caracterizan la forma en que los conocimientos del adulto se relacionan con su mundo experiencial. Así pues, el aprendizaje del adulto no depende de las exigencias externas (ya sean del profesor o del modelo educativo) sino que responden a la motivación interna del sujeto, pues no se trata de la adaptación mecánica de las demandas internas de la motivación a los criterios específicos de funcionamiento de la institución escolar. "Del proceso de aprendizaje deben surgir ante todos los conocimientos y capacidades que amplían las capacidades de autodeterminación y de correlación del individuo en su mundo (...)" (Dohmen; 1984:53). Ahora bien, no es sólo que el aprendizaje amplíe la capacidad de autodeterminación, sino que al mismo tiempo, es condición necesaria para que el aprendizaje adulto en la modalidad a distancia se convierta en una propuesta real de educación permanente. El sentido que tiene la autodeterminación en el aprendizaje debe propiciar que se separen las ideas de enseñanza (o instrucción) y aprendizaje y que no sean concebidas, la enseñanza y el aprendizaje, como antecedente y

consecuente, respectivamente; estos es, que no se piense en el aprendizaje como producto de la enseñanza. Y esta situación, para la educación a distancia, es un imperativo, puesto que no hay enseñanza directa; el aprendizaje a desarrollar debe ser autónomo, independiente de las exigencias externas. Debe ser un aprendizaje llevado a cabo, no sólo a través de mecanismos diferentes, sino mediante la determinación del aprendiz. La concepción de *mayoría de edad* donada por la ilustración es pertinente para definir el modo en que el aprendizaje adulto ha de ocurrir. *Mayoría de edad*, alude al sentido de responsabilidad de los hombres para valerse por su propio entendimiento, empleando para ello la razón y la argumentación como fuentes básicas de humanidad. En el aprendizaje del adulto, el término kantiano implica la decisión personal de asumir responsablemente su proceso de aprendizaje, de desarrollo y de pensamientos autárquicos, e implementando técnicas de adquisición y transformación del conocimiento. La *mayoría de edad* implica la existencia de un sujeto libre, autónomo capaz de determinar su existencia; y en este caso, su aprendizaje.

Pero, la capacidad para aprender por sí mismo, no es un don o un legado genético, es una construcción del sujeto a lo largo de su proceso educativo, lo que demuestra la posibilidad de formación del ser humano. Y es que la formación, como una capacidad específicamente humana tiene orígenes muy antiguos.

Cuando Gadamer (1984) señala, felizmente, la posibilidad existente de determinar el origen del término **formación**, anota que "Su origen en la mística medieval, su pervivencia en la mística del barroco, su espiritualización, fundada religiosamente por el *Mesías* de Klopstock, que coge toda una época, y finalmente su fundamental determinación por Herder como ascenso a la humanidad." (p. 38), son la base para aclarar el concepto en la actualidad y diferenciarlo de las primeras aproximaciones que lo definían en términos de la naturaleza, donde se resalta la influencia del medio natural en el modelamiento de las cosas (las montañas, los ríos, los miembros).

A partir del siglo XVIII, la formación supera el inmediatismo natural o la determinación externa de las fuerzas, y "pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de

cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre" (p. 39). A partir de ese momento se le ha reconocido al hombre su papel activo en el proceso de formación, la ilustración le ha dotado de la razón, instrumento a través del cual empieza a relacionarse con el mundo y a tener un mayor dominio de sí y de sus capacidades; dominio que se lleva a cabo bajo la premisa de la libertad del sujeto como condición de su humanidad, al tiempo que responsabilidad para desarrollar sus talentos naturales y darle forma en el curso de lo humano.

La formación no es un acto externo que se rige por objetivos impuestos o determinados, sea natural, social o divinamente. La formación sólo depende del hombre en el sentido que éste es responsable de sí mismo y de las acciones que realiza en el mundo.

Para Gadamer, la formación remite a la comprensión de una cierta conciencia histórica, en tanto esta recoge en sí misma el objeto a través del cual se forma y el producto de tal proceso; por ello, nada de lo que ha servido a los propósitos de la formación se rechaza, ni se olvida; todo ello queda en la memoria del sujeto. La memoria, filosóficamente hablando, no es una técnica, sino la conciencia misma de la historicidad del hombre; es decir, de su comprensibilidad. Pues el ser sólo se entiende en su constante devenir, en un estar-en-el-mundo que se caracteriza por su venir siendo, por su proceso de formación.

Y es que la formación, como se ha venido diciendo, es un asunto personal que requiere que el hombre acepte su responsabilidad frente a su papel transformador, definido por su apertura ante el mundo. La formación es alzarse por encima de la inmediatez que las determinaciones biológicas le señalan al hombre y ubicarse en el lugar de la historia, en el sentido del devenir, de la progresión de la experiencia. Este ascenso no se da sólo en virtud del hombre como un sujeto individual sino a través del lenguaje y la comunicación. El ingreso al mundo, conformado por las construcciones del lenguaje, no sólo permiten al sujeto la identificación con el espíritu nacional (Humboldt, 1990), sino que lo aparta progresivamente del mundo natural. En esta medida, la formación es una tarea humana, que requiere la disposición del hombre para abandonar la particularidad y alcanzar el espíritu

general de la humanidad, para renunciar a lo natural y lanzarse a la búsqueda de lo esencialmente humano. La formación implica sumergirse en el lenguaje como factor básico de ella, y a partir de él llegar hasta la autonomía del pensamiento y del obrar.

Wilhelm Flitner (1980), habla del concepto "mundo de la educación" para referirse al conjunto de los fenómenos que se relacionan con la educación. En este mundo, que funciona al modo de un espacio, se encuentra inscrita la vida del hombre, en tanto especie, pero también en tanto ser social, que se construye en la interacción con los demás. El mundo de la educación se conforma con las experiencias, institucionales o no, que tiene el sujeto en relación con un fenómeno que permanece inconsciente en nuestras vidas hasta el momento en que surge una dificultad: **la educación**. En ese instante se acude a la precisión conceptual de los procesos a los que se ve sometido el hombre a fin de alcanzar su perfección humana; para designarlos se emplean dos términos que se diferencian entre sí:

el término "educación" en dos sentidos activo uno, pasivo el otro: designa tanto la actividad de la educación como su efecto, pero también puede designar el acontecer de la educación en el "educando", a quien va dirigida aquella actividad y el resultado de este proceso. (...) la palabra formación tiene un significado distinto al de educación. En esta palabra se contiene una reflexión muy concreta sobre el fenómeno pedagógico, designando así con frecuencia la actividad educativa en la que aquella reflexión se halla o deberá hallarse contenida. (Flitner, 1980:29)

Así, formación es la meta, misión o función de la educación, realizada a través de la enseñanza como teoría y práctica. Mientras que en la educación se alude a formas concretas de realización de la práctica pedagógica, en la formación se definen las tareas y metas de ésta, la educación se circunscribe a un nivel de acción más local, pese a la amplitud conceptual, en tanto que la formación se aplica "a la inteligencia de sí mismo y del mundo que tiene el hombre" (Menze, 1984). Según Benner (1990), la formación requiere las tareas de la praxis pedagógica en dos niveles: individual y social. El autor precisa que "En el centro de la teoría de la formación se halla el problema de la mediación dialéctica entre la definición individual y la social del hombre, por la que se evita sacrificar a los individuos en aras de la sociedad, por un lado, y hacer de la praxis humana en su conjunto un campo de

juego de la arbitrariedad y la realización autoindividuales, por otro"(p. 25). Esto significa que la formación es entendida como el desarrollo del hombre en el mundo de lo objetivo universal; se la entiende como un proceso subjetivo de desarrollo en relación con una realidad exterior que se refiere a la inteligencia (imagen) de si mismo y del mundo que posee el sujeto. Porque la formación no sólo es el proceso a través del cual el hombre se alza por encima de la naturalidad sino también, y sobre todo, como el elemento a través del cual, y dentro del cual, se mueve quien se forma. El elemento es doble, de un lado, el *saber formativo*, y del otro lo que Gadamer (1984), citando a Helmholtz, denomina *tacto*.

Los *saberes formativos* no son solamente parcelas de ciencias que mediante una traslación psicopedagógica han hallado un lugar en la escuela, sino que a través de la formación se convierten en apoyos básicos para la asimilación de conocimientos, actitudes y la adquisición de competencias necesarias para que el hombre en formación actúe eficazmente en su medio.

El saber formativo otorga el poder de adquirir un conocimiento estructurado didácticamente; también posibilita la adquisición de una determinada forma de pensar, por tanto la influye las oportunidades de ascender en su proceso de formación, de convertirse en un hombre racional. El saber formativo responde a procesos históricos complejos que tratan de dar cumplimiento a determinados fines asignados a la educación, fines que la teoría de la formación puede mediar en tanto el saber formativo se entienda como

(...) modo de saber en el que no sólo se aclara y reconoce algo objetivamente sino que constantemente se instituye una reflexión personal sobre lo explicado, un modo de saber en el que no sólo se incorpora a la memoria un complejo intencional, sino que al mismo tiempo se recoge una ganancia estructural, se adquiere una nueva posibilidad, se experimenta un impulso práctico, un modo de saber, por consiguiente que con el progresivo conocimiento del objeto lleva también adelante el conocimiento y dominio de uno mismo; en una palabra: un modelo de conocimiento capaz de aportar una contribución a la mayoría de edad y emancipación del que aprende. (Menze, 1980:273)

El *tacto* debe entenderse como "una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones, así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales" (Gadamer, 1984:45). El *tacto* es pues

una capacidad que desarrolla el hombre culto, el que se ha alejado de la naturalidad y de la inmediatez, el hombre formado, para reconocer las formas de acción que requiere cada una de las situaciones en las que participa. En el terreno de lo intelectual, el tacto alude a una forma de regulación de sus propias capacidades, de uso de sus estrategias cognitivas y de reconocimiento de las tareas por emprender en el campo de la formación autónoma. El *tacto*, permite identificar los espacios, momentos y objetos mediante los cuales se efectúa el intercambio con el mundo exterior, de manera que la formación se lleve a cabo.

Así como para las ciencias del espíritu el concepto de formación encarna una realidad histórica importante, en el campo de la pedagogía el concepto se ha retomado desde Kant para aludir a un proceso de constitución de la interioridad misma de la pedagogía, de su realidad empírica y teórica, como de la explicación que puede proveer para entender los principios de constitución de un sujeto pedagógico. La formación constituye uno de los conceptos interiores de la pedagogía, y aportan a su definición epistemológica e histórica, al tiempo que permite la vinculación de la pedagogía con otras ciencias, saberes y/o prácticas. De igual manera, el concepto de formación desde una perspectiva pedagógica permite establecer un vínculo con la educación como medio modelado exteriormente para la formación del hombre. No se trata de plantear la preeminencia de uno sobre el otro, sino de señalar las correlaciones necesarias entre ambos conceptos dentro del quehacer pedagógico.

La teoría de la formación, que "tiene el quehacer de poner en claro los presupuestos antropológicos del hecho de la formación, fijar el camino que tiene que recorrer el hombre en el proceso de hacerse "hombre", e indicar de qué manera se le puede ayudar en este empeño mediante un influjo metódico, con arreglo a un plan" (Menze, 1984: 270), se puede definir desde cinco tendencias pedagógicas en la actualidad: teoría formal, teoría categorial, teoría trascendente, teoría técnica y teoría material.

3.1 Teoría Formal de la Formación, cuyo supuesto principal es la formación de las energías del yo a través del arte y la literatura, tratando de explicar la relación hombre-mundo, en la que el hombre es un sujeto y el mundo el material para la formación y la

modelación. Esta teoría postula la formación de capacidades del cuerpo, el alma y el espíritu; el cultivo de las energías interiores, la formación de los instintos, de la inteligencia, del pensamiento y la voluntad. Siguiendo a Kerschensteiner, la teoría formal remite a la esfera teleológica, fines de la conservación y mejora de la vida del hombre. Esta teoría no tiene ninguna relación, o no le concede ningún valor a la parte material de la formación, a la realización del contenido del hombre; es decir, a las habilidades, a la adaptación social, la capacidad profesional, a la comprensión del mundo. La teoría formal se centra en el cultivo del interior, en la disposición de las energías y capacidades espirituales. Se pone el acento en la formación de la individualidad por fuera de todo vínculo social con los hombres o con el mundo.

3.2 Teoría de la Formación Categorial, cuyos representantes más esclarecidos son Dervolab, Klaki y Weniger (Menze, 1984), parte de una reflexión didáctica sobre el proceso de formación como camino dialéctico que se realiza en tres etapas:

- * Trato intuitivo y práctico con el objeto; lo que ya remite a una exterioridad.
- * Distanciamiento de la realidad que permite captación y comprensión de esta, con lo que se significa la inclusión de la esfera subjetiva en el proceso de formación.
- * Comprensión del objeto y develamiento de su sentido, con lo cual se alude propiamente a la formación como umbral alcanzado en la interacción entre el hombre y el mundo.

Lo central de ésta teoría es la formación de la conciencia como punto de intersección del dominio del mundo y de la realización personal; así, la FORMACIÓN se concibe como el proceso de autorrealización del individuo en la compenetración de si mismo y del mundo, lo que implica un retorno a si mismo a través del otro ("venir uno a ser el mismo") que permite acceso espiritual al mundo en el que se conjugan el ser, el deber ser y el saber sobre el mundo conformado por contenidos doctrinales o saber formativo, entendido como reflexión personal y subjetiva sobre lo objetivamente dado, posibilitando la adquisición de un complejo de memoria, de una capacidad cognitiva y personal en tanto el dominio de ese saber que conlleva a un modo específico de conocimiento del objeto implica así mismo, el

progreso en el dominio y autoconocimiento de uno mismo; esto es, un modo de conocimiento que aporta a la "mayoría de edad" y a la emancipación como procesos racionales del hombre.

El sentido didáctico de la teoría de la formación categorial busca terminar la escisión entre lo subjetivo y lo objetivo propuesto por la teoría formal para fundirlo en una sola categoría de compenetración e interdependencia. Así, la formación es entendida como proceso de apertura de la realidad que se manifiesta a la persona; y así, la persona se abre y manifiesta a la realidad.

Lo manifestado y la manifestación se hacen patentes a través de la enseñanza, en tanto establece los contenidos formativos (lo manifestado) y permite la formación de la conciencia (la manifestación), develada en su pensar y su actitud. Lo manifestado y la manifestación se hacen patentes a través del lenguaje en tanto segundo mundo que posibilita la conversión de lo subjetivo en objetivo y de lo objetivo en subjetivo. El lenguaje remite a la noción de formación lingüística que permite al sujeto u hombre que se forma hacerse más objetivo, gracias a la ampliación de la idea del mundo contenida en el lenguaje; esto quiere decir que la estructuración de uno mismo progresa con la estructuración del mundo.

3.3 Teoría Trascendente de la Formación. Una tercera teoría sobre la formación es la propuesta por Flórez (1994), donde se conjugan los aportes de la hermenéutica y la dialéctica hegeliana. Flórez la define no como el proceso práctico de instrucción, sino como el fin perdurable, como lo que queda, lo operacionalizable; lo concreto es el FORMARSE como condición humana, para "convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces"(1994:109). Este concepto de formación hace referencia al desarrollo y la humanización del hombre en virtud del despliegue de su espiritualidad, forjado en el cultivo y ejercicio de la razón y la sensibilidad en contacto con un algo objetivo que tiene existencia por fuera de su interioridad, como la cultura, el arte, la ciencia y el lenguaje.

Aunque en ésta posición teórica no opone lo objetivo a lo subjetivo, se le confiere mayor importancia al proceso de estructuración de la interioridad como condición básica del formarse, teniendo como referente las producciones de los tres mundos: el mundo físico, el mundo social y el de las producciones humanas, cuya máxima elaboración es el lenguaje, concebido como órgano mediador de relación con la interioridad:

"Nadie negará que nuestro lenguaje ejerce una influencia en nuestro pensamiento. Pensamos con palabras. Pensar significa pensarse algo. Y pensarse algo significa decirse algo. En este sentido Platón conoció a la perfección la esencia del pensamiento cuando lo define como el diálogo interno del alma consigo misma, un diálogo que es un constante trascenderse, una reflexión sobre si mismo y los propios juicios y opiniones, en actitud de duda y objeción" (Gadamer, 1992:196)

Y es que para Flórez (1994), la formación no es el moldeamiento externo de las fuerzas del hombre, sino el enriquecimiento constante de su interioridad a través de la relación con el exterior. La formación es un proceso de interestructuración, en el que se relacionan de forma dialéctica el espíritu humano y los medios para formarse; de forma tal que se produce un hombre nuevo, un ser humano formado que logra cumplir con el cometido de la ilustración, "ser lo que debe ser", nivel que sólo alcanza a través de la formación. En la base de esta teoría, se encuentra una concepción del hombre como ser inacabado, como sujeto que nace siendo lo que no debe ser, "y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces" (Flórez, 1994:109)

La teoría trascendente está íntimamente ligada a la búsqueda de una razón científica de la pedagogía, según la cual "la pedagogía, como cualquier otra disciplina científica, tendría la posibilidad de derivar lógicamente sus enunciados particulares de algunos cuantos enunciados teóricos generales, con criterios propios de validación intersubjetiva." (Flórez, 1994:111). Para cumplir con este objetivo, el concepto de formación es el eje articulador y unificador alrededor del cual se organizan tres condiciones básicas de la búsqueda de la razón científica: antropológica, teleológica y metodológica. Cada una de ellas hace referencia a la enseñanza como posibilidad de humanización, el fin mismo de la existencia

humana: el despliegue de la razón, y a la definición de parámetros y enunciados pedagógicos abiertos capaces de integrar las demás condiciones.

3.4 Teoría de la Formación Técnica. Parte de la interpretación de la técnica como expresión y caracterización del hombre moderno; se basa en una interpretación integral de la cultura, definiéndola como producto óptimo de cada proceso histórico de los distintos momentos históricos. La ciencia y la técnica se inscriben dentro de una visión contraria a la humanista, y se les asigna un gran valor en tanto ámbitos de dominio amplio de la sociedad. Esta teoría concibe la formación del hombre para la cosa; es decir, para un hacer eficiente en el mundo de la competitividad. Sus referentes básicos son el mundo del saber y las demandas que plantea al hombre y la progresiva cosificación de la sociedad y la cultura (Habermas,1987), según la cual el hombre pierde su perspectiva de humanidad en tanto se reduce su horizonte vital y el mundo de la vida se define por las demandas de la ciencia y la tecnología. Los planteamientos de esta teoría tienden a desvirtuar las posibilidades de existencia de un sujeto formado plenamente, en el sentido de atender a todas sus dimensiones; postulan la formación especializada como característica básica de la época. Además, con sus ideas se obvia la formación como un proceso humano para la humanización, y se concibe la formación como circunscrita, básicamente, al mundo del trabajo. Eugene Fink (Citado por Menze, 1984) es el principal expositor de esta teoría.

3.5 Teoría Material de la Formación. El énfasis de esta concepción está puesto en el contenido de formación; es decir, en qué es lo que forma. Su preocupación central es la configuración de un mundo de conocimientos dispuestos de manera intencional y formativa, con miras a la constitución de una conciencia intelectual e informada, capaz de actuar de manera social y cultural. La teoría material considera como elemento formador, el mundo cultural, dentro del cual se encuentran, entre otros, el lenguaje, el arte, la moral y la ciencia. Estos elementos reciben el nombre de contenidos objetivos culturales; hacen referencia al material necesario para ofrecer una formación general, dirigida al dominio del conocimiento. Sin embargo, cabe anotar que en la actualidad los ideales de formación de sabios han

quedado desvirtuados por el auge creciente de la técnica y la especialización en cada una de las esferas de la vida, tal y como lo plantea la *Teoría de la Formación Técnica*.

Para que puedan ser útiles a la formación, no basta con considerar los objetos desde la perspectiva de lo objetivo; esto es, no basta con su valor cultural o científico. Es necesario que se transformen en objetos pedagógicos. El proceso de conversión en contenido formativo tiene como factores influyentes al educador, a la sociedad; en general, al contexto histórico y la meta de formación. Luego de una consideración acerca del valor objetivo de los objetos que conforman el mundo cultural, es necesario procesarlos pedagógicamente para convertirlos en contenidos formativos; en material de formación que contribuya al fortalecimiento y desarrollo de las potencias y capacidades humanas.

El contenido de la formación, pese a las modificaciones en su realización que sufre en las diferentes épocas, presenta un cierto carácter de inmodificabilidad que preserva los elementos formativos de las libre determinaciones o elecciones al respecto; porque la elección del contenido formativo no es un proceso de voluntad individual; el potencial mismo que reside en cada uno de los contenidos objetivos es lo que hace que se retomen o no como elementos formadores.

No considera una reflexión acerca de la formación propiamente dicha como proceso humano; se centra en la consideración de aquellos elementos que pueden constituirse en formativos y en su inclusión dentro de un complejo mundo de estímulos. De este modo, contempla los objetos o material formativo independiente de las potencialidades a formar, porque este elemento se convierte en el director del proceso mismo; es decir, las capacidades se hacen depender del contenido de formación, a partir del cual adquieren sentido.

La formación, tal y como ha sido presentada a lo largo de estas páginas, tiene de suyo el carácter mismo de autoformación, en el sentido que se entiende como un proceso de responsabilidad del sujeto mismo, en relación con un mundo objetivo, en lo que tiene que

ver con la construcción de una imagen de si mismo, de sus capacidades (tacto) y del mundo (saber formativo). La autoformación es la formación misma definida por principios de carácter individual, referida a la determinación de las vías y los espacios de formación; es decir, en el manejo de los objetos que forman.

La teoría de la formación categorial, en su aproximación didáctica al proceso mismo, explica en si misma el sentido de la autoformación en un contexto determinado por las construcciones sociales, cognitivas y personales que de ahí se derivan. La autoformación ha de comprenderse en el sentido que tiene el desarrollo de las capacidades del hombre en relación con el referente objetivo del conocimiento y la puesta en práctica de criterios de actuación de acuerdo con el nivel de conocimiento que se tenga al respecto. La autoformación es el desarrollo de una conciencia crítica que pone al hombre en evidencia frente a si mismo, que lo confronta en sus espacios de reflexión y análisis; además, le ha de señalar el camino a través del cual el individuo puede cruzar desde su ignorancia, un no-saber que se tematiza en incapacidad para actuar, hasta el lugar de la acción racional y consciente.

Para la educación a distancia, cada una de estas teorías ofrece referentes teóricos y prácticos específicos que pueden ser retomados para la organización y planificación de programas y modelos. Por ejemplo, **la teoría formal** ofrece una consideración acerca de las energías internas del yo, parte de pensar en el sujeto como tal, antes de ofrecer alternativas concretas que se materialicen en contenidos de formación. Para la educación a distancia, la formación interna del sujeto se traduce en un alto nivel de autoestima, necesaria para su participación en procesos de instrucción mediados por la distancia y el material.

La teoría categorial, como conjunción entre lo objetivo y lo subjetivo, propicia una interpretación más cercana del proceso de interestructuración a que está sometido el sujeto, cuando relaciona su mundo interno (el de las potencialidades y facultades) con el mundo externo (el objetivo y cultural). Así, se podría explicar el aprendizaje adulto en la educación a distancia, pues el mundo interno compuesto por sus motivaciones y experiencias, es la base

material para interpretar y recibir el mundo externo, conformado por el diseño instruccional y el conocimiento que lo forma.

La importancia de **la teoría trascendental** está definida por su centramiento en la pedagogía, así como por la integración de procesos de enseñanza que consideran la capacidad de construcción del sujeto, tal y como se plantea en la teoría categorial. Esta teoría será de mayor utilidad para el docente, en cuanto le permitiría explicarse la interrelación existente entre educación y formación, al tiempo que le plantea una postura frente al fin mismo de la educación como formación (capacitación para la mayoría de edad). Además, para los procesos de planificación u organización de actos de enseñanza, concebida como un acto de habla, como un intercambio comunicativo de alto nivel, las condiciones de validez que plantea (antropológica, teleológica y metodológica) permiten la elaboración de un diseño instruccional acorde y pertinente.

Respecto de **la teoría de la formación técnica**, el postulado más aplicable a la temática sobre la cual se reflexiona en el presente apartado, es el que tiene que ver con la formación de un especialista capaz de operar con eficiencia en ámbitos concretos del mundo del trabajo; esa referencia al campo laboral es válida, dado que dentro de las motivaciones de los estudiantes de la educación a distancia se considera el deseo de cualificación profesional.

Dadas las particularidades que presenta el modelo de educación a distancia (mediación en el espacio y en el tiempo, proceso de enseñanza apoyado en el diseño instruccional, preeminencia del aprendizaje sobre la enseñanza, población con modos específicos de aprendizaje, la motivación como eje básico de participación), y teniendo como referente los planteamientos de **la teoría material de la formación**, se evidencia que esta teoría ofrece al modelo de educación a distancia, elementos básicos para su configuración y funcionamiento. El énfasis que pone la teoría material en la determinación de contenidos formativos, relevantes pedagógicamente, es congruente con las demandas de la educación a distancia en el plano de la organización de sesiones formativas, a partir del material escrito como elemento central del diseño. El empleo de consideraciones objetivas (reflexiones sobre el

contenido objetivo en si) y luego pedagógicas (tematización formativa del bien cultural) para definir el contenido de la formación que implementa la teoría material, ha de hacerse extensivo a la educación a distancia, a fin de que ésta pueda determinar con precisión, coherencia y, sobre todo, con relevancia cognitiva, intelectual y conceptual, la base material del contenido. El análisis de objetos culturales o científicos requiere el concurso de los especialistas y de los maestros, pues en el diálogo entre ciencia y formación se gesta el espacio de definiciones pedagógicas en relación con la meta de la educación.

GLOSARIO

ACTUACIÓN COGNITIVA: la actuación cognitiva hace referencia a la capacidad que posee el sujeto de ejemplificar sus acciones y procesos mentales, explicando a través de estos el funcionamiento de su estructura cognitiva, denotando por tanto, un conocimiento del proceso a nivel abstracto. Se refiere a la aplicación de las reglas del proceso cognitivo en un contexto específico, en el cual el sujeto da cuenta de su nivel de manejo de las reglas; es decir, demuestra su conocimiento de éstas, para la resolución de un problema, el cumplimiento de una tarea o la adquisición de nueva información.

ACTUACIÓN LINGÜÍSTICA: la actuación se refiere a la posibilidad que tiene el hablante de producir oraciones correctas, esto es contextualizadas, implicadas dentro de un intercambio comunicativo. El dominio de las reglas lingüísticas (competencia) se manifiesta en la puesta en práctica de éstas con propósitos comunicativos, en los cuales se hallan presentes las siguiente pretensiones universales de validez (Habermas, 1987):

- La estar expresando algo inteligible,
- La de estar dando a entender algo,
- La de estar dándose a entender y,
- La de entenderse con los demás.

La actuación lingüística contiene aspectos relacionados con el contenido proposicional de los que se expresa, la forma como se va expresar dicho contenido y el acuerdo o consenso que se produce en virtud de la aplicación de las pretensiones de validez..

La actuación incluye, tanto el conocimiento de las reglas del lenguaje y de la comunicación, como la habilidad en el manejo de estas reglas en un situación de habla determinada. Widowson (1983) denomina a estos aspectos de la actuación manejo y usa, respectivamente.

ANÁLISIS DEL DISCURSO: es una interdisciplina que trata de las formas que tienen los hablantes de seleccionar la información, formularla y expresarla o, por el contrario, de asumir que es conocimiento sabido y compartido, que se da por sentado y que no hay que seleccionar. Por tanto, el análisis del discurso no solo se ocupa de si las frases son verdaderas o falsas, sino también de los estados de la información y del acceso diferencial a la misma. Como una de las preocupaciones de la teoría del análisis del discurso es saber cómo comprendemos lo que se dice, se requiere la visión de la lingüística tradicional, la psicología cognitiva, la pragmática, la sociolingüística, la antropología y la etnografía, entre otras. Una de las tareas por ejemplo, del análisis del discurso es identificar qué tipo de ideologías se sostienen, se legitiman o se defienden y por ende se reproducen a través de los discursos políticos.

COMPETENCIA: puede entenderse, siguiendo a Habermas (1987), como la capacidad subjetiva de reconstruir las presuposiciones, condiciones pragmáticas, condiciones de validez y materializaciones racionales de una acción y/o habilidad.

COMPETENCIA COGNITIVA: la competencia cognitiva puede definirse, retomando la definición de competencia lingüística, como la capacidad individual de manejar los recursos intelectuales de manera que sirvan a fines específicos de la actividad del hombre, cual es la de aprehender el mundo. La competencia cognitiva hace referencia al conocimiento abstracto de las reglas de operación de la mente y de la forma como se conoce. Implica un conocimiento genérico del desarrollo cognitivo, en lo que tiene que ver con el

funcionamiento de la mente humana, las relaciones entre lenguaje y pensamiento, y los modos específicos de conocimiento.

COMPETENCIA COMUNICATIVA: se define desde la pragmática como la capacidad que tiene un sujeto de emitir y recibir mensajes en contextos de habla diversos. La participación en estos contextos está determinada por el dominio de reglas que se convierten en pretensiones universales de validez que son: comprensibilidad, verdad, sinceridad y rectitud. Podríamos decir que la competencia comunicativa tiene que ver con el qué, el cómo, el cuándo y el para qué de la comunicación.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: el conocimiento y dominio de las reglas que regulan y constituyen el sistema de la lengua, que posee el hablante oyente (emisor-receptor). La competencia lingüística es individual, esto es, hace referencia a un sujeto individual y a su capacidad cognitiva de conocer y emplear las reglas en los niveles fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico, lexical y pragmático.

CULTURA: una primera acepción de la palabra la define como algo que todos poseen. Para Goodenough (citado por Hudson, 1981:84) la cultura es el conocimiento adquirido socialmente, "...la cultura de una sociedad consiste en cualquier cosa que uno deba aprender con el fin de comportarse de manera aceptable a sus miembros... La cultura siendo algo que la gente debe aprender como distinto de su herencia biológica, tiene que consistir en el producto final del aprendizaje: el conocimiento, en el sentido ... más general del término" (Hudson, 1981:84) La cultura pues se refiere a un conjunto de conocimientos (*know-how* y *know that*) que los individuos inmersos en una determinada sociedad o grupo social deben aprender.

Para Habermas (1987) cultura es una provisión de saber de la que los participantes, en la interacción al entenderse entre sí sobre algo en el mundo, se proveen interpretaciones. En

este enfoque teórico, la cultura es un complejo de saber que sirve de marco interpretativo de las emisiones producidas en un intercambio comunicativo. Esta consideración sobre la cultura de la posibilidad de entender el "lenguaje como semiótica social" en términos de **Halliday**, en tanto "significa interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural, en que la propia cultura se interpreta en términos semióticos, como un sistema de información.

ESQUEMA: el término esquema se define como una estructura cognitiva; con base en la cual el sujeto cognoscente agrupa, categoriza, de acuerdo con atributos similares las experiencias, hechos y objetos de la realidad. El esquema funciona como un formato base que tiene información almacenada referida a conocimientos y hechos del mundo (físico, subjetivo, objetivo o social). De igual modo, tiene información acerca de cómo hacer funcionar (integrar, conjugar, ampliar o modificar) los conocimientos.

ESTRATEGIAS: las estrategias son comportamientos planificados que permiten la selección y organización de esquemas de respuestas a situaciones problemas que enfrenta el sujeto. Las estrategias se emplean al modo de una herramienta, en la solución de un problema o en el procesamiento de alguna información. Las estrategias, tienen una participación directa, en tanto operación específica de la mente, en el proceso de aprehender el mundo, procesar la información o adquirir nuevos conocimientos. De acuerdo con Bruner (1969), una estrategia cognitiva es una plantilla de acción, un esquema procesal, un guión, que el sujeto emplea para la enfrentar y resolver conflictos. Las estrategias pueden clasificarse como sigue, de acuerdo con el tipo de ayuda que ofrecen a la adquisición del conocimiento:

**** Estrategias de ensayo o repetición:** a las que se le asignan funciones elementales de copia, registro o repetición de la información.

** Estrategias de elaboración. En estas ya hay un mayor nivel de participación, de parte del sujeto, en la construcción de la información. Estas estrategias se refieren a las conexiones entre el conocimiento previo y el conocimiento que se está adquiriendo, proceso durante el cual se confrontan permanentemente los contenidos de uno y otro. Las tareas específicas de las estrategias de elaboración son el resumen, la toma de notas o el parafraseo.

** Estrategias de organización. Son las estrategias que implican un mayor nivel de apropiación; pues de acuerdo con estas, el sujeto reordena la información que ha recibido, de acuerdo con patrones propios de jerarquización y conexiones conceptuales. Estas estrategias permiten que la información adquirida sea representada por el sujeto en una forma diferente a su formato de presentación; lo que implica la reconstrucción de la estructura interna de la información.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: son las estrategias en que el grado de control sobre las acciones y el pensamiento es muy alto, porque exigen que el sujeto no sólo sepa usarlas, sino también debe conocer su funcionamiento; y por tanto operar con ellas. Las estrategias metacognitivas se refieren a aquellos procesos mentales en que el sujeto tiene conciencia de cuál es la acción que debe ejecutar para obtener un resultado eficaz, por tanto aluden al control, monitoreo y autoevaluación constante del uso de las estrategias. El empleo de las estrategias metacognitivas no remite, directamente, al uso de éstas en el sentido de ser empleadas como herramientas, ellas se encargan de "establecer los parámetros de una tarea, localizar los errores, determinar las tácticas y métodos de intervención más apropiados, controlar su aplicación y tomar decisiones ulteriores a partir de los resultados obtenidos..." (Monereo, 1990a: 11). Las estrategias metacognitivas, son pues, las encargadas de monitorear y supervisar la ejecución de los procesos de conocimiento y el uso de las estrategias cognitivas, por ello, su uso es generalizado, no aplicado a tareas específicas de conocimiento.

FORMACIÓN: es alzarse por encima de la inmediatez que las determinaciones biológicas le señalan al hombre para ubicarse en el lugar de la historia, en el sentido del devenir, de la progresión de la experiencia. La formación es una acción individual que compromete al hombre en el sentido que éste es responsable de sí mismo y de las acciones que realiza en el mundo; es una tarea que requiere la disposición del hombre para abandonar la particularidad y alcanzar el espíritu general de la humanidad, para renunciar a lo natural y lanzarse a la búsqueda de lo esencialmente humano. La formación implica sumergirse en el lenguaje como factor básico y a partir de él, llegar hasta la autonomía del pensamiento y del obrar. Como concepto pedagógico básico, la formación se ha retomado para aludir a un proceso de constitución de la interioridad misma de la pedagogía, de su realidad empírica y teórica, así como de la explicación que puede proveer para entender los principios de constitución de un sujeto pedagógico.

LEER: Leer se puede definir como proceso y producto. Como proceso alude a una actividad del sujeto ejecutada por ciclos, óptico, perceptivo, gramatical y de significado, de acuerdo con la cual es posible extraer significados de una información visual que se halla consignada en el texto. En este proceso de extracción de significado se conjugan los factores del texto, que se entiende como mecanismo mediador entre el escritor y el lector, como físicos, lingüísticos (caracterizados por el lenguaje escrito) y conceptuales (temas a los que hace referencia el texto), con los factores que aporta el lector en el acto de la lectura; tales como afectivos, lingüísticos, metas o propósitos, conocimientos acerca del lenguaje escrito y su capacidad cognitiva.

En tanto que producto, leer se entiende como un acto cognitivo en el cual intervienen diversos procesos y habilidades, como: análisis, síntesis, inferencia, entre otros.

LENGUAJE: en el "Curso de Lingüística General" publicado por los alumnos de Ferdinand de Saussure (1945), se presenta la concepción estructural del lenguaje. Saussure separa la lengua (sistema social), del habla (la palabra o ejecución individual). Esta concepción, si bien representa un hito en la teoría lingüística, deja sin resolver gran cantidad de enigmas tales como: al concebir el signo como "identidades" sobre las cuales se apoya el sistema, elimina la relación de la cosa con lo que cae fuera del dominio lingüístico.

Para el **Círculo Lingüístico de Praga** (citado por Ducrot y Todorov, 1983), la lengua se concibe como un sistema funcional en el que prima el análisis sincrónico. Su trabajo se basó principalmente en el tratamiento estructural de la fonología, que excluye de la lingüística los hechos fisiológicos objetivos a favor de las relaciones entre fonemas reducidos al papel de entidades diferenciales.

La **Escuela de Copenhague** (Ducrot y Todorov, 1983) lleva a pureza formal y abstracta las tesis de De Saussure. **Hjelmslev** en su "Prolegómenos a una Teoría del Lenguaje", establece el principio de que a cada proceso corresponde un sistema; se puede así aislar el esquema de la lengua del texto del de la palabra. Además, se postula que la lengua aparece funcionando a través de las diferentes relaciones que se establecen (dependencia, interdependencia, implicación). Para esta escuela, eliminándose todo elemento residual psicológico o sociológico, se construye un álgebra de la lengua.

Las **Escuelas Norteamericanas** se caracterizan por diferentes posiciones:

- **Sapir** hablaba de los múltiples aspectos de la "forma lingüística"; función simbólica de las palabras, estructura gramatical, configuración formal, referenci al mundo de los conceptos.

- **Bloomfield**, imponía su concepción mecanicista de los hechos lingüísticos, basándose en su esquema estímulo-respuesta: E — r — e — R, el cual se lee:

un estímulo externo obrando sobre un primer locutor le impulsa a hablar; esta primera respuesta lingüística constituye un estímulo lingüístico en el segundo locutor que provoca en él una respuesta práctica.

Dentro de esta corriente norteamericana, el acontecimiento más importante lo constituye el nuevo método de análisis del lenguaje: la gramática Transformacional de **Noam Chomsky**, quien recurriendo a Port-Royal, los cartesianos y Humboldt, pone en el centro de su epistemología problemas lingüísticos cuyo núcleo es la noción de competencia, de vital importancia para la filosofía del lenguaje, que se vale de la distinción entre "competencia" y "performance" para poner en cuestión los términos opuestos lengua/palabra y sistema/proceso.

La filosofía del lenguaje con pensadores como Tregge, Husserl, Russell, Wittgenstein, Carnap, Ryle, Austin, Quine, Searle (citados por Ricoeur 1982), desbordan la epistemología de la lingüística, pues consideran que el único acceso al lenguaje no es el estudio empírico, sino que también es posible que el lenguaje se refiera a otra cosa distinta que a él mismo: relación del lenguaje con las operaciones lógicas, relación de las estructuras lingüísticas y las operaciones del pensamiento, relación de la comunicación lingüística con los otros hechos de comunicación social, con la cultura; es decir, se refiere a la relación con la realidad.

La filosofía del lenguaje se propone estudiar las pretensiones del lenguaje para representar la realidad, tomando al lenguaje no como objeto científico, sino como el gran mediador entre el hombre y el mundo, entre el hombre y el hombre:

"La existencia de semejante sistema de signos nos devela uno de los alcances esenciales, tal vez el más profundo de la condición humana; no hay relación natural inmediata entre el hombre y el mundo, ni entre el hombre y el hombre; es preciso un intermediario, este aparato simbólico que ha hecho posibles el pensamiento y el lenguaje. Fuera de la esfera biológica, la capacidad simbólica es la capacidad más específica del ser humano" (Benveniste, 1977: 29)

Dentro de la filosofía del lenguaje, la corriente fenomenológica no sólo concibe al lenguaje como un mediador entre el hombre y el mundo, sino como un intercambio entre dos exigencias, una exigencia de logicidad que le da un telos (finalidad) y una exigencia de fundamento en el anti-predicativo.

Para la **hermenéutica**, el lenguaje es el medio universal en el que se despliega toda experiencia de sentido (Gadamer, 1992). Es algo connatural al hombre, un estado de cosas y acciones que definen su esencia, su lugar en el mundo. El lenguaje es, básicamente, *logos*, en el sentido que implica lenguaje y pensamiento. Mediante el *logos* el hombre "Puede pensar y puede hablar. Puede hablar, es decir, hacer patente lo no actual mediante su lenguaje, de forma que también otro lo pueda ver" (Gadamer, 1992). El lenguaje es la esencia del hombre que se traduce en capacidad y posibilidad de comunicación y consenso, en acción conjunta para el acuerdo, para el mundo propio y común. El lenguaje implica no sólo una capacidad, sino también una conciencia lingüística, en tanto el lenguaje es la forma de realización del pensamiento, de ahí que el lenguaje se autoimplique. El lenguaje se realiza en lo subjetivo y lo social en tanto el lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa.

Para **Humboldt** el lenguaje es el órgano del ser interior. Es una potencia, es la labor perennemente renovada del espíritu, para hacer el sonido articulado capaz de la expresión del pensamiento. Es un sistema de signos para la comunicación, es el medio fundamental de desarrollo e integración de todas las dimensiones o manifestaciones humanas, por cuanto a través de él los hombres expresan sus necesidades y estados afectivos, desarrollan y expresan el pensamiento, designan acciones, interactúan y realizan procesos históricos y culturales.

Para **Herder**, citado por Schaff, el lenguaje es una tesorería en tanto en él se reúnen y transmiten las experiencias sociales y culturales. Además, el lenguaje es también la forma a través de la cual se produce el pensamiento.

Halliday se refiere al lenguaje como medio de acción a través del cual el sujeto se desempeña en el mundo social. El lenguaje surge mediante un intercambio continuo de significados con significantes, de ahí que su aprendizaje conlleve la formación de imágenes de la realidad interior y exterior; por tanto, hay una relación solidaria entre la construcción de la realidad y la construcción del sistema semántico.

LENGUAJE ESCOLAR: puede entenderse como la forma en que la escuela proporciona información sobre el saber académico. El lenguaje escolar tiene una forma de realización concreta (Antanas, 1994): discusión racional, tradición escrita, cálculo y diseño y acción orientada y organizada racionalmente. El empleo de éstas fuentes de acción permite establecer conexiones en términos de situación o contexto.

LENGUAJE EXTRAESCOLAR: es el que el sujeto emplea para apropiarse de la realidad en la que se inscribe. Da cuenta del contexto de producción del conocimiento; esto es, del referente semántico de la emisión. Puede verse también como un campo de decodificación del lenguaje escolar, y por tanto, como un espacio lingüístico y cognitivo para la interpretación del discurso de la escuela.

PRAGMATICA: Morris introdujo el término para referirse a la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes. También se designa con pragmática, al estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. **Habermas** (1989) le asigna a la pragmática, la tarea de identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento, es decir, presupuestos universales de la acción comunicativa (actos de habla explícitos) como acción orientada al entendimiento.

Para realizar su estudio, la pragmática se centra en factores extralingüísticos que escapan a la realidad objetiva descrita, por ejemplo, por la semántica (relación entre los signos y los objetos) y la sintaxis (relaciones entre los signos).

PRINCIPIO DE COOPERACIÓN (GRICE): para explicar la lógica que actúa y rige la conversación, **Grice** propone el estudio de los principios que regulan la interpretación de los enunciados. Para ello, formula una subcategoría o implicación conversacional que está relacionada con ciertos rasgos generales del discurso. Desde esta subcategoría o principio

general se concibe la conversación como un intercambio definido por esfuerzos cooperativos, en los cuales cada uno de los participantes reconoce y acepta la dirección mutuamente seguida: "Haz que tu contribución a la conversación sea la necesaria en el momento en que se da, con base en el propósito o dirección captado dentro del intercambio de conversación en el cual está comprometido".

En este principio de cooperación se pueden distinguir cuatro categorías, compuestas por máximas:

1. Cantidad: Cantidad de información que se ha de dar. Las máximas que lo componen apuntan a que el hablante provea solamente la información necesaria, la requerida, ni más ni menos.
2. Cualidad:: Referida la veracidad de la contribución en el intercambio, solicitando del hablante no decir lo que cree falso y no decir aquello para la cual no tiene suficiente evidencia.
3. Relación: Cuya única máxima observa la pertinencia, la relevancia de lo dicho.
4. Modo: Referida no al qué se dice, sino a cómo se dice, de ahí que la máxima que compone el principio sea la de la inteligibilidad en la emisión. De ésta máxima se derivan otras que contribuyen a la claridad:

*Evitar la oscuridad de la expresión.

*Ser breve.

*Evitar la ambigüedad.

*Ser ordenado

Las categorías y máximas que conforman el principio de cooperación se constituyen en una base racional de la práctica de la conversación.

Dentro de la teoría de Grice, se hace la distinción entre lo que se dice y lo que se comunica, es decir, entre el contenido proposicional del enunciado y la información que se transmite con el enunciado, siendo diferente de su contenido proposicional. Por tanto, la diferencia entre lo que se dice y lo que se comunica es de tipo implícito y a ello se le denomina "implicatura" Las implicaturas son de dos tipos, definidas y explicadas de acuerdo con los principios que organizan la conversación. Estas son de dos tipos:

1. Convencionales: se derivan directamente de los significados de las palabras y no de factores contextuales o situacionales. Ej: Vivía pobre *pero* feliz.
2. No convencionales: generadas por la coexistencia de varios principios, formando una clase bastante extensa, dependiendo de cuál sea la naturaleza de los principios intervinientes. Las implicaturas pueden ser conversacionales o no conversacionales, dependiendo si entran en juego principios de otra índole, tales como morales, sociales o estéticos).

El incumplimiento de los principios daría como resultado errores, engaños, alteraciones en el significado, conflictos, malinterpretaciones, y demás elementos que distorsionan los actos conversacionales.

PSICOLINGÜÍSTICA: si se define la interdisciplinariedad como el espacio de conjunción de presupuestos y preocupaciones de disciplinas que se han percatado de la importancia de resolver los conflictos teóricos a través de los esfuerzos aunados de perspectivas y horizontes conceptuales, prácticos y epistemológicos para producir una solución integrada, que permita una visión nueva sobre los mismos asuntos (lo que amplía el campo de acción de las disciplinas participantes), es posible decir que la Psicolingüística es el campo de encuentro entre el lenguaje (Lingüística) y el Pensamiento (Psicología), con miras a producir descripciones y explicaciones sobre el lenguaje entendido como una capacidad o una función. La Psicolingüística se interesa por el lenguaje desde el punto de vista de su participación en procesos de conocimiento del mundo y de relación interpersonal, que definen formas específicas de acción sobre la realidad que circunda a los sujetos. De acuerdo con Belinchón (1992:62), el interés de la Psicolingüística se articula en torno a tres núcleos:

- a) *el estudio de las actividades de producción y comprensión del lenguaje, (...)*
- b) *el estudio de las funciones cognitivas, comunicativas, etc., que desempeña el lenguaje y/o que sirve de soporte a su adquisición y uso, y*
- c) *el estudio de los procesos de adquisición y de deterioro -o no desarrollo- de las distintas funciones y modalidades de la actividad lingüística, es decir, el estudio del lenguaje en sus aspectos evolutivos y patológicos.*

TEXTO - DISCURSO: tal como se utiliza en la literatura, el texto implica un monólogo no interactivo muy corto, mientras que el discurso suele implicar lo interactivo. Van Dijk(1992), utiliza la palabra texto para referirse a un constructo teórico y abstracto de los varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos. No solo tiene estructura "gramatical, sino también estilística, retórica, esquemática (narrativa por ejemplo) y otras clases de estructuras. El texto se actualiza en el discurso como unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión. Según **Ducrot** y **Todorov** (1983) el texto puede coincidir con una frase o con un libro entero; se define por su autonomía y su clausura (aunque en otro sentido algunos textos no sean "cerrados"); constituye un sistema que no debe identificarse con el sistema lingüístico, sino relacionado con él; se trata de una relación a la vez de contigüidad y de semejanza. En términos Hjelmslevianos el texto es un sistema connotativo ya que es segundo con respecto a otros sistemas de significación.

El texto se compone de aspectos verbales, sintácticos y semánticos, cada uno de los cuales tiene su propia problemática y fundamenta cada uno de los tipos de análisis del texto: retórico, narrativo y temático.

III. DISEÑO METODOLÓGICO

En esta sección se presentan los elementos que definen y demarcan el acercamiento al problema desde un enfoque cualitativo que da cuenta de el enfoque metodológico, el tipo de investigación, las fases de la investigación y los instrumentos para la recolección de información.

1. ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque de la presente investigación es de tipo cualitativo dado que se pretende conocer una realidad existente susceptible de descripción, interpretación y constitución de sentido, y no sólo obtener datos numéricos que ilustren el estado de un cierto problema. El enfoque cualitativo "rechaza la pretensión, en gran parte irracional, de cuantificar toda realidad humana, consciente de la frecuente irrelevancia de la cuantificación y de la importancia que tienen, en cambio, el contexto, la función y el significado de los actos humanos" (Martínez, 1991:5-6). Los tres niveles en los que se desarrolla la investigación cualitativa permiten una aprehensión compleja y completa del fenómeno en cuestión. Veamos en que consisten cada una de ellos.

La descripción se puede definir por la intención del investigador de describir las expresiones, acciones y textos que se conforman alrededor de la comunidad que se va a investigar. El punto de partida son los interrogantes, cuestionamientos o hipótesis que se formula el investigador en relación con la comunidad.

Este primer paso de la categorización de la información es un proceso de abstracción determinado por las nociones previas que el investigador posee. En ésta medida, la descripción puede concebirse como una representación en tanto sistema de leyes y reglas que sirven para la interpretación del mundo y para ordenar las experiencias anteriores en relación con un contexto diferente del contexto de producción. Al mismo tiempo, la descripción se constituye en un mecanismo anticipatorio de la realidad, en un elemento para inferirla.

Pero las descripciones no sólo son un proceso mental, también son discursivas; y en tanto discurso, se deben caracterizar por los principios de validez que señala Habermas, citado por Mockus (1994), para los actos de habla afortunados. Tales condiciones son: *Comprensibilidad, verdad, sinceridad y rectitud.*

En tanto la investigación es un texto con sentido, y las descripciones son discursivas deben ser sometidas a la crítica, para superar el subjetivismo imperante en ellas y acceder a la objetividad intersubjetiva, característica esencial de la racionalidad en las ciencias sociales.

Interpretación Esta fase de la investigación está marcada por la búsqueda de relaciones significativas, por la recontextualización de las descripciones, por la indagación sistemática de la complejidad de la realidad. La realidad a investigar se convierte en texto, que no posee textualidad en sí, sino que requiere un negociador, el investigador, que traduzca su intención, su sentido, que ayude a develar su significado. Así, la interpretación del texto, en tanto textualidad (en tanto lenguaje) no es una transformación externa, no es un proceso de desciframiento que va desde el signo hasta el significado (desde el contenido hasta el sentido), la comprensión verdadera, la interpretación real de la realidad como texto se define por la fusión de horizontes, que sustituye la objetividad de las ciencias naturales (en la que el sujeto y el objeto se encuentran escindidos, separados), por la propuesta de un modelo dialógico de construcción del significado de la comprensión; en tanto esta no es una contemplación "objetiva" del objeto, sino una acción que modifica el contexto al cual pertenece y dentro del cual se inserta el objeto comprendido, dándose así una articulación de

lo comprendido al horizonte vital del sujeto que comprende.

En el proceso de interpretación, ésta es explicación en tanto la interpretación convoca a la lógica de la pregunta y la respuesta, siendo la explicación una estructura inmanente a la interpretación, que permite abordar el modelo interno del texto. También la explicación es comprensión, pues la explicación es explicitación de las condiciones del objeto; es decir, la explicación es clarificación de la realidad.

La interpretación de la realidad, conduce al establecimiento de categorías de análisis, que deben ser confrontadas en espacios comunicativos a fin de acceder a la constitución progresiva de un sistema de categorías y de hipótesis que hagan de la realidad un texto coherente y veraz que facilite el reconocimiento de los diferentes actores sociales que participan en el evento.

Constitución de sentido y construcción teórica. Esta última fase de la investigación cualitativa se define por la búsqueda de relaciones teóricas, conceptuales y epistemológicas que superan el fenómeno empírico para ubicarlo en un nivel de abstracción, que permite una reflexión global sobre el fenómeno que se ha interpretado. Aquí la característica básica es la reconstrucción teórica del fenómeno, en la cual las categorías constituidas en el paso anterior, dan origen a un espacio de reflexión general y abstracto que ubica la realidad en el plano de lo simbólico. La confrontación teórica tiene lugar en el ámbito de la crítica, la discusión racional y el intercambio argumentativo, en el que se supera el subjetivismo de la empiria para acceder a la objetividad de la construcción intersubjetiva.

El proceso de abstracción de la realidad, se define por una globalización de la experiencia en términos de múltiples relaciones que se establecen a nivel objetivo para abordar el fenómeno, el proceso de elaboración del sentido, marcado por un acceso comprensivo al ámbito del objeto, y una vinculación significativa de los procesos anteriores que contribuyen a la determinación y explicitación del fenómeno.

El develamiento de las lógicas internas de la realidad; es decir, las acciones que adquieren significatividad relevante para un evento social, está determinado por la clarificación de los hilos argumentales a través de los cuales se conduce la reflexión interpretativa de la realidad, permite ir construyendo un tejido, un texto, de relaciones que le da una forma definida a la realidad social que se está interpretando. Este tejido está constituido por una serie de proposiciones teóricas que expresan nuevos conceptos, lógicas y presupuestos acerca de la realidad social.

Este entramado de proposiciones teóricas, está definido por una coherencia implicativa que le da orden, sistematicidad y lógica al conjunto de acciones y eventos de la realidad.

2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se inscribe como descriptiva-explicativa, con proyección a una propuesta pedagógica. Se entiende como descriptiva, pues se pretende describir situaciones y eventos; esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta la competencia cognitiva con relación a la comprensión de lectura; explicativa, dado que se buscan razones y argumentos para comprender la situación descrita.

En cuanto a la proyección, derivada directamente de la descripción y explicación de la problemática, se plantea una propuesta pedagógica que considera la comprensión de lectura y la competencia cognitiva como factores esenciales en el desarrollo de la capacidad formativa de los estudiantes adscritos a las Licenciaturas en los programas de Educación a Distancia.

3 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Las fases de la investigación cualitativa son tres, como se enunció anteriormente, planteadas en relación con la caracterización de la población.

Primera fase. Descripción y primer nivel de análisis.

Con base en la aplicación de las pruebas "cloze" y elaboración de un esquema se obtuvo una base material para opinar e interpretar con fundamento acerca de: ¿Cuál es el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes de educación a distancia y cómo son las estrategias cognitivas, análisis y síntesis, para procesar textos expositivos en relación con la categorización de la información?.

Segunda fase: Análisis e interpretación.

Los aportes teóricos de los diferentes autores constituyeron la fuente de información para comprender y contrastar la relación que se establece entre lenguaje y pensamiento en lo que tiene que ver con la comprensión de lectura y las estrategias cognitivas.

Tercera fase. Análisis e interpretación para la formulación de lineamientos teóricos para propuesta pedagógica dirigida a la autoformación.

La relación que se explicitó entre lenguaje y pensamiento, y concretamente entre habilidades para el procesamiento de la información y comprensión de lectura, sirvió de base para la formulación de un nuevo modelo en educación a distancia que considera como básicas, para el desarrollo de la capacidad autoformativa, las dimensiones didáctica, lingüística, cognitiva, afectiva, científica y técnica.

4. INSTRUMENTOS

En este apartado se incluye la presentación de los tres instrumentos empleados para caracterizar la población que permitieron obtener información conducente a la formulación de una propuesta pedagógica. Los tres instrumentos utilizados fueron: la elaboración de un esquema a partir de la lectura de un texto escrito, la aplicación de una prueba cloze para la comprensión de lectura y entrevista semiestructurada a 10 docentes de la modalidad.

4.1 Prueba de Elaboración de un Esquema

Con la elaboración del esquema se observó la exteriorización de un conjunto de prácticas, estrategias o herramientas empleadas para la construcción del sentido de un texto. El esquema permitió ver el modo en que los estudiantes procesaron la información, a partir de sus esquemas cognitivos y conceptuales

4.1.1 Selección del Material para la Elaboración del Esquema

Para la selección del material de lectura se consideraron cinco factores: a) Que se considerara como un material significativo, es decir, que pudiera aportar información a los sujetos de la muestra, así como de interés en la formación profesional; b) Que fuese un texto real de instrucción, es decir que pudiese ser empleado por profesores del área sin necesidad de introducirle modificaciones, tal que expresara una idea completa; c) Que fuese un material dirigido a especificar las condiciones generales de la formación de un maestro, como es el caso de la didáctica, y que no se centrara en las particularidades del saber específico propio de cada una de las licenciaturas; d) Que en su estructura superficial no empleara exceso de términos técnicos ni estructuras sintácticas complejas; e) Que no fuese un texto muy extenso.

Una vez que se precisaron las condiciones para la selección del material, se procedió a la búsqueda de fuentes bibliográficas que permitieran escoger un texto que cumpliera con los anteriores requisitos. La búsqueda se llevó a cabo en publicaciones seriadas (revistas, magazines y boletines, entre otros) y capítulos de libros relacionados con la pedagogía y la didáctica.

Finalmente, el texto seleccionado para la elaboración del esquema, fue *La Pregunta del Maestro y la Enseñanza sin Preguntas* de Hans Aebli, publicado por la Revista EDUCACIÓN, de la ciudad de Tübingen en el año 1971. (Ver anexo A).

4.1.2 Especificaciones Técnicas del Material

El texto de Aebli es expositivo porque sus argumentos están dirigidos a la presentación de una idea central, la pregunta del maestro y la enseñanza sin preguntas, mostrando las críticas que se le han formulado a tal método así como el valor pedagógico de éste. Para cumplir su objetivo, el autor utiliza: la comparación, el contraste, la analogía, la definición y el ejemplo.

El título del texto, LA PREGUNTA DEL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA SIN PREGUNTAS, posee los dos elementos esenciales que se desarrollan a lo largo de la exposición, y da cuenta de la temática central del artículo. Por un lado, el que se refiere a *la pregunta del maestro*; y por el otro, *la enseñanza sin preguntas*. Esta temática central se resuelve a través de 3 grandes bloques de información en los cuales se encuentra dividido el texto: el primero consiste en una pequeña introducción en la cual el autor plantea las críticas que se convierten en el propósito de la escritura. El segundo apartado tiene por subtítulo (en itálica, al igual que los demás) *El método de enseñanza que se desarrolla preguntando*, en el cual se expone el sentido de la pregunta y el valor pedagógico que tiene para el desarrollo intelectual del alumno. El último nivel tiene como centro *la enseñanza sin preguntas* ("*El trabajo intelectual libre en la escuela*"). Aquí el autor presenta argumentos

en torno al logro de la autonomía intelectual a partir de las posibilidades que tiene el alumno de formularse sus propias preguntas y de emplear los medios necesarios para aproximarse a cualquier objeto de conocimiento, lo que deriva en la necesaria comprensión del mundo a través de la fusión entre comprensión y contenido.

Los marcadores de texto empleados por el autor son los subtítulos que componen el segundo y el tercer nivel de información; cada uno de ellos tiene una estrecha relación con el nombre que posee el bloque respectivo. Veamos:

Bloque 2: *El método de enseñanza que se desarrolla preguntando.*

- * *La función de la pregunta didáctica (razonamiento falso de Gaudig).*
- * *Preguntas y exhortaciones de formulación amplia y concisa*
- * *El principio de la ayuda mínima*

Bloque 3: *La enseñanza sin preguntas ("El trabajo intelectual libre en la escuela ")*

- * *La mayoría de edad intelectual*
- * *Rendimiento y límites de la enseñanza dirigida*
- * *La preparación para el empleo autónomo de conceptos y operaciones mentales*
- * *La asimilación autónoma de nuevos fenómenos (coloquio, trabajo en grupo, trabajo individual)*

Del artículo en mención se pueden extraer un total de 263 microproposiciones, de las cuales 65 pueden considerarse relevantes; las demás constituyen ejemplos, proposiciones que contra-argumentan o que amplían la expresión inicial del autor. Dentro de las 65 proposiciones relevantes encontramos algunas como:

- * "Fiel a su sentido expuso. ¿Hay algo más falto de sentido que la situación de la escuela, en la que el maestro, que es quien conoce la cuestión, pregunte, y el alumno, que no la conoce, responda? Debería ser al revés. el alumno ha de preguntar y el maestro responder." (Aebli, 1970:123)

- * "Dado que a cada punto de vista corresponde una actividad de comprensión, se puede decir también que cualquier pregunta exhorta al alumno a la realización de una determinada función comprensiva ante el objeto", (p. 125)
- * "A la pregunta se le reprocha también la formulación corta y el no dejar la suficiente libertad y posibilidades de desarrollo a la búsqueda y observación del alumno", (p. 121)
- * "Autonomía en el campo intelectual significa poder solucionar los problemas con las propias fuerzas y el poder comprender y elaborar los fenómenos del mundo con la ayuda de los conceptos y operaciones mentales propias" (p. 130)

Las proposiciones relevantes de nivel inferior se encuentran como base de la argumentación de las tres macroestructuras que son :

1) "La pregunta del maestro juega un papel importante en la enseñanza oral de muchas escuelas" Las microestructuras que le dan consistencia explicativa a esta macroproposición, son:

- * Función didáctica de la pregunta que permita al alumno a) centrarse en algunos aspectos del objeto del conocimiento (físicos, cuantitativos, de lugar, de causas); b) Orientar los puntos de vista y actividades perceptivas.
- * Función cognitiva. La pregunta invita al alumno a la realización de funciones comprensivas ante el objeto; es decir, le invita a que considere el objeto desde otros puntos de vista. Además, lo induce al empleo de sus capacidades y de medios intelectuales para el conocimiento.

2) La pregunta del maestro dio origen a un método que se denominó "método de enseñanza que se desarrolla preguntando", el cual fue criticado por la pedagogía reformista, uno de cuyos representantes fue Gaudig, debido a tergiversaciones de orden lógico y psicológico postulando el valor de la exhortación:

- * Artificialidad en la pregunta, pues el maestro poseedor del saber pregunta al alumno que no sabe.
- * Imposibilita el desarrollo intelectual del niño, dado que la pregunta le conduce, le guía.
- * Valor pedagógico de la exhortación de acuerdo con la situación lingüística que presenta, el apoyo que ofrece a la expresión oral y la estimulación a pensar e investigar.

3) La enseñanza sin preguntas como forma de trabajo libre en la escuela

- * La mayoría intelectual como meta de la educación es decir la solución de problemas de manera autónoma y la comprensión de objetos de conocimiento a partir de los medios intelectuales propios.
- * La dependencia del alumno respecto del maestro como camino para alcanzar la autonomía intelectual; es decir, aceptar el camino que el maestro está mostrando a través de la pregunta para ir adquiriendo el material necesario para construir su visión del mundo.
- * La autonomía intelectual del alumno está dada por el saber y el poder, es decir, ideas y conceptos así como instrumentos intelectuales respectivamente.
- * La autonomía intelectual le permita aplicar las mismas estructuras y perspectivas a otros objetos de conocimiento y por tanto, generalizar. Esto equivale a que el alumno comprende por sí mismo los fenómenos que se le presentan.
- * La revisión del trabajo elaborado a partir de las preguntas del maestro, como reflexión metódica, es un mecanismo que contribuye al logro de la autonomía intelectual, en tanto que permite al alumno la toma de conciencia acerca de las funciones comprensivas y su posterior aplicación a otros objetos.
- * La revisión del trabajo puede organizarse de tres formas: coloquios en clase, trabajo en equipos y trabajo individual.

Las tres macroproposiciones del texto de Aebli conducen a un planteamiento o tema central del texto, el cual consiste en: el método de enseñanza que se conduce preguntando, tiene dos niveles de funcionamiento. El primero conformado por la pregunta del maestro, en el

cual el alumno es dirigido por este al conocimiento de un objeto específico y al empleo correcto de funciones de comprensión; el segundo nivel, lo constituye la enseñanza sin preguntas. Aquí el alumno se ha hecho independiente a través del uso de sus instrumentos intelectuales que le permiten la generalización.

4.1.3 Procedimiento en la Aplicación de la Prueba

Para la aplicación de la prueba se procedió de la siguiente manera:

- a) Se les informó a los estudiantes el tipo de investigación a realizar, los propósitos y la importancia de los resultados encontrados para la Facultad de Educación y en especial, para los programas de educación a distancia.

- b) Se entregó a cada uno de los estudiantes de la muestra, el documento, la hoja de instrucciones (Ver anexo B), y una hoja en blanco en la cual ellos elaborarían el esquema. Se permitió la formulación de cuestionamientos de los estudiantes acerca de la prueba, así como la expresión de otro tipo de comentarios acerca de la extensión del material, el tipo de letra y el uso que tendría la información obtenida.

- c) Los estudiantes contaron con un tiempo de 3 días para la elaboración del esquema; pues se lo llevaron a sus casas un viernes y lo regresaron el lunes siguiente.

4.2 Prueba "cloze" Para Evaluar Comprensión de Lectura y comprensibilidad del Texto

A continuación se exponen los procedimientos por los cuales fue seleccionado el material escrito que permitió conocer el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes de

Educación a Distancia, así como las especificaciones técnicas del material y el procedimiento de aplicación.

4.2.1 Selección del Material de Lectura

Para controlar en la medida de lo posible el factor "conocimientos previos y motivación", se seleccionaron materiales de lectura cuyos temas fueran afines con los estudiantes de esta modalidad; y por tanto, relacionados con la pedagogía y la didáctica, ya que los saberes específicos (Español y literatura, Matemáticas y Física, etc.), son muy diversos.

El "cloze" empleado para evaluar la comprensión de lectura de los estudiantes de educación a distancia de la Facultad de Educación, fue producto de una selección previa. Como prueba piloto, se aplicó a un grupo de 33 estudiantes del curso "Métodos de Lectura", del cuarto semestre de la Licenciatura en Básica Primaria, modalidad presencial, tres pruebas "cloze". Antes de proceder a la aplicación de la primera prueba, se les explicó a los estudiantes en qué consiste el "cloze", qué mide y por qué, y cuáles son las instrucciones para proceder a completar los espacios en blanco (ver anexo E). Se les ofreció además, ser partícipes de los resultados, devolviéndoles la prueba "cloze" y analizando con ellas los tipos de respuestas. La profesora del curso accedió a colaborar con la aplicación de las dos siguientes pruebas, ya que este tipo de evaluación sería tratado en la materia, dos semanas después.

En el primer texto, utilizado para la prueba piloto, "*Clases de Educación*", de W. H. Lay en Manual de Pedagogía. Buenos Aires: Losada, 1967; con 63 omisiones en total, se obtuvo los siguientes porcentajes sobre puntajes individuales: 6 estudiantes obtuvieron más del 57 por ciento ; 10 estudiantes obtuvieron puntajes entre 56 y 44 por ciento; y los 17 estudiantes restantes obtuvieron el 44 por ciento. Según lo anterior, la comprensibilidad del texto se expresa de la siguiente manera:

- 6 estudiantes: 18.18 por ciento = nivel independiente
- 10 estudiantes: 30.30 por ciento = nivel instruccional
- 17 estudiantes: 51.51 por ciento = nivel de frustración

El material se descartó por haber arrojado un porcentaje mayor de sujetos ubicados en el nivel de frustración, lo que indica que, para este material en particular, los sujetos no están en condiciones de aprender de él por sí solos; es decir, requieren ayuda tutorial.

El segundo texto aplicado como prueba piloto, titulado "*La Disciplina. Su Naturaleza y Emancipación*", tomado del mismo Manual de Pedagogía, de W.H. Lay, Ed. Losada, 1967; constó de 56 omisiones; lo contestaron 31 sujetos del mismo grupo, y se obtuvieron los siguientes puntajes: 10 estudiantes superaron el 57 por ciento; 10 estudiantes obtuvieron un puntaje entre 57 y 44 por ciento; y los 11 restantes obtuvieron menos del 44 por ciento, lo cual expresa:

- 10 estudiantes: 32.25 por ciento = nivel independiente
- 10 estudiantes: 32.25 por ciento = nivel instructivo
- 11 estudiantes: 35.38 por ciento = nivel de frustración

El material fue descartado porque la distribución estuvo bastante equilibrada en los tres niveles, lo que no evidenció que el material discriminara lo suficiente como para ubicar la mayoría de los estudiantes en el nivel independiente.

La tercera aplicación del "cloze" en la prueba piloto, se basó en el texto "*El Buen Arte de la Preparación de la Clasetomado* de: Revista Educación. Tübingen, Vol.1, 1970. El texto está compuesto por 62 omisiones. Los puntajes obtenidos por el grupo piloto, constituido por 30 sujetos que contestaron la prueba, fueron los siguientes: 17 estudiantes obtuvieron más del 57 por ciento; 18 estudiantes obtuvieron entre 56 y 44 por ciento; y los 5 restantes obtuvieron menos del 44 por ciento, lo cual se expresa en comprensibilidad, así:

17 estudiantes = 55.66 por ciento = nivel independiente

8 estudiantes = 33.33 por ciento = nivel instructivo

5 estudiantes = 16.66 por ciento = nivel de frustración

Por los resultados presentados se seleccionó dicho texto como material definitivo para la aplicación de la prueba "cloze". Ver anexos F y G, y referirse a ellos para la discusión de especificaciones técnicas que se presentan a continuación.

4.2.2 Especificaciones Técnicas del Material

El texto seleccionado presenta las siguientes especificaciones:

- a) Se dejaron intactos, sin omitir palabras, el primero y el último párrafo, con el fin de que los lectores tuvieran un buen contexto para activación de esquemas, de modo que pudieran completar los espacios en blanco con mayor facilidad.
- b) A partir del primer párrafo, se omitió una palabra cada cinco, es decir, cada sexta palabra.
- c) Al omitir cada sexta palabra, se obtuvieron 62 espacios (o ítems) para ser completados por los lectores, distribuidos así: 30 omisiones de palabras gramaticales y 32 omisiones de palabras lexicales, como se aprecia en el siguiente cuadro:

LEXICALES		GRAMATICALES	
ítem No.	Palabra	ítem No.	Palabra
1	pronto	2	en
3	es	7	pero
4	dominar	9	un
5	asimilación	10	de
6	nuevo	12	ha
8	aquí	17	para

11	cultural	18	se
13	trata	20	y
14	materia	21	del
15	personal	23	esa
16	cultural	24	Esa
19	verdadera	25	por
22	tratado	27	una
26	desenterrada	28	la
31	encuentro	29	Los
33	encender	30	a
39	escondido	32	de
42	andar	34	a
43	búsqueda	35	a
44	dinero	36	el
45	trabajo	37	las
46	espiritual	38	los
47	espíritus	40	de
48	completamente	41	las
49	primeros	50	en
54	podemos	51	lo
56	ya	52	que
57	niño	53	de
59	nada	55	de
60	suponer	58	la
61	permite		
62	cultural		

d) El "cloze" definitivo se presentó a los estudiantes en un formato tamaño oficio para reducir costos de impresión y tener más facilidad al efectuar la calificación, al manipular menor número de hojas.

El análisis conceptual del material permitió encontrar la siguiente jerarquía en las ideas del texto: 36 proposiciones de orden menor (microproposiciones), que sustentan 4 proposiciones de nivel intermedio, a saber: a) Preparar clase es un arte; b) El maestro es el prototipo del trabajo preparatorio; c) La preparación implica una relación con el bien cultural. Estas cuatro proposiciones, más las 36 anteriores, conforman dos macroproposiciones, las cuales son: a) Preparar clase es un arte; b) la preparación de la clase implica la relación con el saber, la búsqueda de la verdad y la liberación de lo inesencial.

4.2.3 Procedimiento en la Aplicación de la Prueba

Reunidos los estudiantes, en compañía de cuatro docentes de los programas a distancia que se ofrecieron a acompañar el proceso de aplicación de la prueba, se procedió de la siguiente manera:

a) Se les explicó qué tipo de investigación se efectuaba, la importancia de los resultados; así como también, las condiciones de las pruebas que iban a realizar. Se les expuso, teóricamente, en qué consistía la prueba "cloze", y los porcentajes de distribución de la prueba, para que se enteraran que no es necesario ni posible contestar el cien por ciento de los espacios en blanco. Luego, se dio respuesta a las inquietudes planteadas por ellos.

b) Se les entregó las instrucciones de la prueba (anexo E) y un texto en formato "cloze", para que tuvieran una experiencia de completación, de modo que se familiarizaran con la prueba, antes de la aplicación definitiva. El texto seleccionado fue "La Disciplina. Su Naturaleza y Emancipación", con 39 espacios en blanco. (Ver anexo H).

Tuvieron la posibilidad de escribir las palabras faltantes en forma individual o por parejas, además de efectuar comentarios con sus compañeros y con los profesores que acompañaban la evaluación. Se permitió que por espacio de 40 minutos llenaran el "cloze". Al terminar, se les indicó que podrían quedarse con el material si así lo deseaban.

c) Se procedió a la entrega del "cloze" definitivo, cuidando que no se copiaran ni hicieran comentarios entre ellos. Los estudiantes emplearon 45 minutos completando la prueba definitiva.

4.3. Entrevista a los Docentes-Asesores de los Programas de la Modalidad a Distancia

Con la entrevista semiestructurada, se pretendió obtener información acerca de los estudiantes, a partir de la experiencia directa de los docentes en relación con el procesamiento de la información y el aprendizaje de contenidos basados en el uso de los textos escritos con los cuales, cotidianamente, se relaciona el estudiante de la modalidad a fin de acceder al conocimiento.

El Departamento de Educación a Distancia, de la Facultad de Educación, tuvo adscritos en el segundo semestre de 1996, 42 profesores de cátedra y dos profesores vinculados de tiempo completo a la Universidad, distribuidos en las diferentes áreas del conocimiento, tales como literatura, lingüística, química orgánica, física, álgebra lineal, fundamentos de pedagogía, socialización y aprendizaje, ecuaciones diferenciales, habilidades cognitivas, morfosintaxis española e historia de las matemáticas, entre otras.

En aras de la calidad de la información, se establecieron los siguientes criterios para la selección de los docentes-asesores de los distintos programas:

1. Que las materias dictadas pertenecieran al área de humanidades y ciencias sociales, puesto que los materiales de lectura centrales en los cursos son de tipo expositivo que incluyen a la vez, prosa descriptiva, narrativa y argumentativa, sin centrarse en terminología muy especializada, como ocurre con física, química, biología y matemáticas.
2. Que estuvieran, por más de tres años, con la modalidad a distancia, ya que la experiencia aseguraba la apreciación objetiva sobre la comprensión de lectura de los estudiantes.
3. Que hubieran trabajado en dos o más centros zonales, de modo que poseyeran una visión más genérica del estudiantado de Educación a Distancia.

4. Que tuvieran un alto nivel de compromiso con la formación de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas, y que por lo tanto, conocieran la situación particular (comprensión de lectura).

Se llevó a cabo la entrevista semi-estructurada (ver anexo O), en tanto que se plantearon las mismas cuatro preguntas a todos los entrevistados, pero quedando abierta la posibilidad de plantear nuevas preguntas según los reportes verbales de los sujetos, con el fin de dilucidar y aclarar la información revelada.

De las cuatro preguntas, tres están dirigidas a indagar sobre hechos y otra, enfocada a la acción. Estas son:

1. ¿En cuáles Centros Zonales ha trabajado usted como tutor en la modalidad a distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?
2. ¿Cómo percibe usted la relación que establecen los estudiantes de educación a distancia con los materiales escritos?
3. ¿Cómo es el nivel de lectura de los estudiantes de educación a distancia?
4. ¿Qué ha hecho usted para ayudarles a mejorar la comprensión de lectura?

Con la elaboración del esquema, la prueba "cloze" y la entrevista semiestructurada se obtuvo información acerca de los estudiantes de educación a distancia, en lo que tiene que ver con el procesamiento de la información y la comprensión de lectura, a partir de la cual caracterizar la población estudiantil en lo que tiene que ver con la competencia cognitiva y la comprensión de lectura, para la formulación de una propuesta pedagógica que considere ambas dimensiones como esenciales para la formación intelectual de los estudiantes.

5. POBLACIÓN

Está constituida por 663 estudiantes de los programas de licenciatura en Educación a Distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, distribuidos así:

CUADRO 1: Distribución de la Población, según Centro Zonal y Programa Académico

CENTRO ZONAL	AGROPE-CUARIA	BIOLOG-QUÍMICA	ESPAÑOL LITERAT.	GEOGR HISTOR.	PRIMARIA	MATEM. FÍSICA
Caucasia (01)		9	58	17		31
Cisneros (02)		1	2	2		1
Medellín (04)	2	54	74	27	127	83
Pto. Berrio (05)		2	15	8		3
Santa Fé (07)			1	1		
Apartado (08)		1	5	2		4
Yarumal (09)		1				
Andes (13)		3	1			
Pto. Triunfo (15)			11			6
Bagre (17)		10	28		40	
Arboletes (18)					30	3
TOTALES	2	81	195	57	197	131
No Total Estudiantes						663

Datos suministrados por el Departamento de Admisiones y Registro de la Universidad de Antioquia en mayo 7 de 1996, para Educación a Distancia en el semestre 1-96.

6. MUESTRA

Con un margen de confianza del 95.5% y un error estimado del 5%, se estableció un total de 250 casos, según fórmula para la determinación de la muestra en población finita según fórmula para la determinación de la muestra en población finita de Arkin y Colton, citados

por Sierra Bravo (1985:182).

$4 \times N \times p \times q$	$4 \times 663 \times 50 \times 50$	=	250
$5^2 (663-1) + 4 \times 50 \times 50$	$5^2 (663-1) + 4 \times 50 \times 50$		

TABLA PARA UNIVERSOS FINITOS CON NIVEL DE CONFIANZA 2Q

IV. RESULTADOS

1. ELABORACIÓN DEL ESQUEMA

La elaboración de un esquema fue la prueba empleada para caracterizar cognitivamente a los estudiantes de los programas de educación a distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En este apartado se presentan los resultados encontrados en el total de las muestras analizadas. En un primer momento se describen las producciones, para luego proceder a la explicación de respuestas desde los parámetros establecidos en el marco teórico.

1.1 PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: DESCRIPCIÓN DE LAS PRODUCCIONES DE LOS ESTUDIANTES

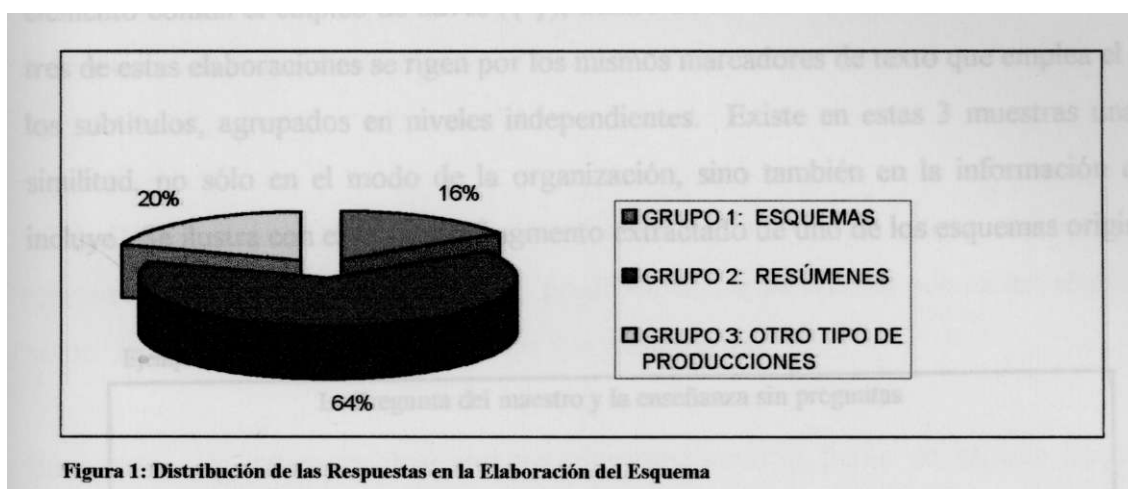
De una muestra esperada de 250 sujetos, sólo un 50,8 por ciento representada en 127 estudiantes realizó el esquema solicitado. Los 123 sujetos restantes no entregaron el esquema en las fechas destinadas para ello. En relación con la muestra real; es decir, con los 196 sujetos que realizaron la prueba del "cloze", la muestra representa un 64,79 por ciento. Los demás sujetos, que constituyen un 35,21 por ciento, no entregaron su producción. Las razones que explican la existencia de un alto porcentaje de sujetos que no entregaron el esquema podrían ser: ocupaciones académicas derivadas de los cursos a los cuales asistían, falta de comprensión de la tarea solicitada, incapacidad manifiesta para la elaboración del esquema o poca importancia concedida a la labor.

Con relación al total de las muestras, las producciones analizadas se distribuyen como sigue:

CUADRO 2: Distribución de las Muestras del Esquema según Centro Zonal y Programa Académico

CENTRO ZONAI	PROGRAMA	No. ESTI DTANTES
Caucasia	Matemática-Física	8
Medellin	Matemática-Física	14
Caucasia-Medellín-Puerto Berrío	Geografía-Historia	8
Caucasia-Medellín-Puerto Berrío - Turbo	Español y Literatura	26
Arboletes	Básica Primaria	16
Medellin	Básica Primaria	55
TOTAL		127

Las muestras obtenidas se han clasificado en tres grupos: los que elaboraron esquemas, quienes realizaron resúmenes y aquellos que produjeron otro tipo de textos, lo cual se puede apreciar en la siguiente gráfica:



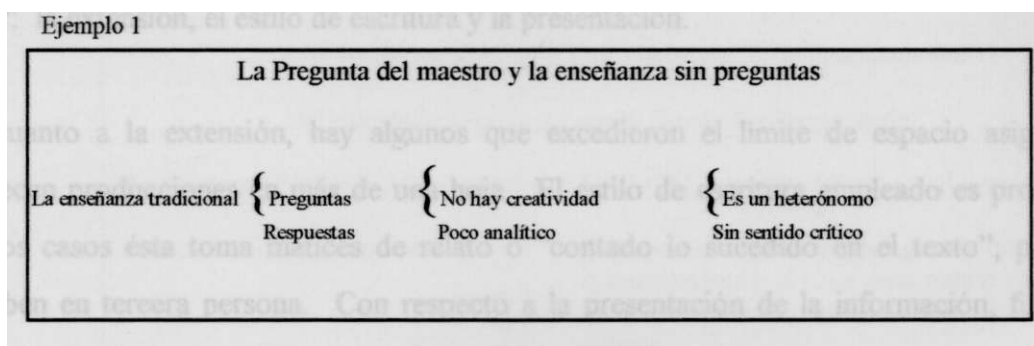
1.2.1 Esquemas. 20 sujetos que representan un 16 por ciento, en relación con la muestra real (127 sujetos), se incluyen dentro de esta categoría que se caracteriza por tener una representación esquemática del texto; es decir, por presentar la información de modo simplificado, empleando para ello algunos símbolos propios de este tipo de organización, tales como círculos, elipses, flechas, líneas, cuadros, entre otras.

* Dentro de este grupo se encuentran algunas diferencias significativas. Por ejemplo, 12 de las producciones, un 60 por ciento, emplea elipses o cuadros pequeños para "guardar" los

conceptos o las frases. Las figuras se unen a través de líneas rectas, sin ningún conectivo que contribuya a formar con ellas una proposición.

* De estos 12 textos, sólo uno emplea conectivos para pasar de un concepto a otro; sin embargo, la estructura que presenta este esquema no es arbórea, la relación entre los conceptos se verifica de forma vertical, únicamente, y se organiza en dos bloques. Otro de los textos de este subgrupo tiene como guía los subtítulos del artículo y éstos unidos mediante flechas a elementos de un segundo nivel de jerarquía, que a su vez se ligán al título del texto que se halla a la cabeza de la organización (ver anexos D¹ y D²).

* El 30 por ciento del total de las producciones de este grupo, 6 muestras, tienen como elemento común el empleo de llaves ({ }), dentro de las cuales se encuentra la información, tres de estas elaboraciones se rigen por los mismos marcadores de texto que emplea el autor, los subtítulos, agrupados en niveles independientes. Existe en estas 3 muestras una gran similitud, no sólo en el modo de la organización, sino también en la información que se incluye. Se ilustra con el siguiente fragmento extractado de uno de los esquemas originales:



* El 5 por ciento de este grupo, compuesto por un sólo sujeto, tiene características que no comparte con las demás producciones (ver anexo D'). En primer lugar, organiza el esquema en 2 bloques verticales independientes, representados por las dos premisas básicas del texto: la enseñanza bajo la pregunta y la enseñanza sin preguntas. De la primera premisa se derivan dos núcleos de desarrollo, a cada uno de los cuales se les asigna funciones. Este bloque concluye con una lista enumerativa de características del proceso docente. Para explicar el

bloque que corresponde a la enseñanza sin preguntas, se recurre a los subtítulos que presenta el texto. Esta segunda parte se organiza a modo de un resumen, pues a cada uno de los subtítulos le corresponde uno o dos niveles de ampliación, constituidos por pequeños trozos extraídos literalmente del texto, o expresados mediante el parafraseo.

* Una muestra de este grupo (ver anexo D⁴), correspondiente a un 5 por ciento, presenta características particulares que lo diferencian de las demás. En primer lugar, en la elaboración del esquema no emplea los marcadores del texto (subtítulos); en segundo lugar, el esquema presenta como elemento de primer orden, la última proposición de alto nivel que aparece en el texto de Aebli, a partir de la cual, deriva las otras proposiciones construidas por el lector; en tercer lugar, emplea círculos y cuadrados para mantener la información relevante; y por último, utiliza conectores entre una figura y otra, lo que permite la formación de proposiciones.

1.2.2 Resúmenes. De la muestra total obtenida, éste es el grupo con una mayor representación, 64 por ciento. Las 82 producciones se identifican por varios elementos a saber: la extensión, el estilo de escritura y la presentación.

En cuanto a la extensión, hay algunos que excedieron el límite de espacio asignado y aparecen producciones en más de una hoja. El estilo de escritura empleado es prosa y en ciertos casos ésta toma matices de relato o "contado lo sucedido en el texto"; por ello, escriben en tercera persona. Con respecto a la presentación de la información, fue usual encontrar resúmenes que intentaron acomodarse al formato de esquema.

Con relación a este grupo, constituidos por 82 muestras, algunas de las especificidades encontradas fueron:

* Un 96,35 por ciento del total de las producciones tienen como directrices para la elaboración del resumen los subtítulos que emplea Aebli. La estructura que presentan estos

resúmenes es como sigue: se resalta el subtítulo mediante el empleo de alguno de los mecanismos existentes: mayúscula fija, mayúscula inicial o subrayado. Luego, aparece una indicación del contenido, que bajo este subtítulo, se encuentra en el texto original. El contenido que aparece aquí se presenta de dos maneras: una bajo la forma de una breve explicación elaborada por el sujeto, y la otra, consistente en la enumeración de aspectos centrales del apartado, ya sea en forma textual o usando el parafraseo. Cuando la elección concuerda con este modelo, el sujeto emplea ciertos nomencladores o marcadores que le sirven para resaltar la información, tales como números, letras y guiones.

- * Un 9.75 por ciento, aunque se guían por los subtítulos para la construcción del resumen, ofrecen una mayor elaboración en el texto que explica cada uno de los subtítulos. La mitad de estas producciones presentan una escritura más fluida y en algunos apartes, los subtítulos se integran a la redacción. Las otras muestras tienen, en promedio, 4 ó 5 renglones para explicar cada uno de los subtítulos. En el siguiente cuadro se pueden observar las características del grupo.

Ejemplo 2

La Pregunta del Maestro y la Enseñanza sin Preguntas
 La pregunta del maestro juega muy importante en la enseñanza oral

El Método de Enseñanza que se Desarrolla Preguntando
 Generalmente el MAESTRO pregunta y el ALUMNO responde debería ser al contrario

La función de la pregunta didáctica	Es importante que el alumno asimile cualquier descubrimiento y lo haga suyo, trabaje sobre el objeto y emplee sus medios intelectuales de trabajo.
-------------------------------------	--

- * Un 75,60 por ciento le dieron al resumen un formato de esquema. Su presentación tiene llaves, flechas y cuadros que encierran conceptos y explicaciones (ver anexo D⁵).

1.2.3 Otro Tipo de Producciones. Se incluyen en este grupo aquellas producciones que no pueden definirse como resúmenes, tales como reseñas, ensayos y comparaciones entre diversos aspectos de la lectura. Las 25 muestras que constituyen un 20 por ciento de la muestra real, presentan como rasgos distintivos el tipo de texto y las referencias retomadas.

Para el primer aspecto, cabe resaltar que se encuentran 12 producciones, 48 por ciento del total de este grupo, que emplean la comparación como texto básico, caracterizándose por confrontar dos aspectos de forma sucinta sin que medie entre ellos alguna opinión del lector; las otras 13 producciones presentan un estilo opuesto al anterior, pues el texto es en prosa y buscan la interpretación libre de los postulados del texto desde una perspectiva personal, relacionada con su quehacer pedagógico o con la situación educativa del país. En cuanto a las referencias que se retoman, ninguno de los textos del presente grupo se guía por los marcadores de texto del autor; entre las categorías que se retoman para las comparaciones se destacan las funciones del maestro y el alumno, la educación tradicional y la educación actual, la enseñanza moderna y la enseñanza tradicional. A continuación se describen en detalle algunas de las particularidades de los textos clasificados en este grupo.

* Las comparaciones que se efectúan toman como centrales, aspectos que dentro del texto no tienen una gran relevancia; tal es el caso de la educación (tradicional o actual) y el de las funciones del maestro y el alumno. Así mismo, se retoma la enseñanza, no como una categoría esencial a la argumentación del autor, sino como un elemento a comparar de acuerdo con la evolución epocal (tradicional y moderna); (ver anexo D⁶).

* Las 12 producciones que establecen comparaciones, se clasifican como sigue:

Un 50 por ciento (6 muestras), compara las funciones del maestro y el alumno, empleando para ello una o dos palabras, como indicador de la función específica, o determinando la función en términos de acciones concretas que cumple uno y otro. De estas 6 muestras, una se inicia con un breve resumen y concluye con la comparación.

Ejemplo 3

LA PREGUNTA DEL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA SIN PREGUNTAS

1. función del maestro
 - A. Planear y orientar hacia donde quiere hacer llegar a sus alumnos.
 - B. Las actividades, a través de la pregunta, deben permitir actos de conocimientos naturales de objetos diferentes.
 - C. Reorientar el trabajo, no dirigirlo ...
2. Función del alumno
 - A. Debe realizar funciones comprensivas ante diferentes objetos del conocimiento.
 - B. Acercarse al contenido en forma activa con su iniciativa.
 - C. Dominar los fenómenos en forma autónoma, emplear los conceptos adquiridos y operaciones mentales

- * Tres muestras, que representan un 25 por ciento, comparan la educación tradicional con la educación moderna, enfatizando en aquellos aspectos que tienen relación con la situación del alumno dentro de dicho contexto. El texto que se transcribe sirve de ejemplo para ilustrar el tipo de texto comparativo que elaborado.

Ejemplo 4

La pregunta del maestro y la enseñanza sin preguntas	
esto lo podemos relaciona con la	
Educación tradicional	Educación actual
*El maestro es un dictador utiliza preguntas cerradas	*En esta el maestro utiliza el tipo de pregunta abierta
•induce al niño a que memorice bajo su dirección	*Esta clase de preguntas estamos estimulando al niño
*Este tipo de pregunta conlleva al niño a formarse (sic) independiente pero no con la misma autonomía	*Que logramos con esto que el niño se independice, que comprenda a su ritmo hasta lograr ser autónomo, independiente.

- * Dos muestras, un 16,66 por ciento, comparan la enseñanza tradicional con la enseñanza moderna, empleando un texto amplio, que no se separa en ítems, sino que corresponde a una redacción fluida. A continuación una muestra de uno de estos escritos, en el que se ilustra el tipo de comparación que se realiza (La muestra se transcribe como está en el original)

Ejemplo 5

Enseñanza tradicional

Esta se basa en que es el maestro queda (sic) todo, el alumno sola/ decifrará (sic) los conceptos expuestos por el maestro....

Enseñanza moderna

Aquí se da un trabajo participativo, creativo y libre que induce al alumno a la realización de nuevos conocimientos, al empleo de sus capacidades de comprensión ...

* Un 8,3 por ciento, un sujeto, compara la educación tradicional con el razonamiento de Piaget, situación particular, dado que en el texto no hay referencias directas a este autor.

Los textos que se han denominado ensayos o reseñas (algunos estudiantes lo definen así), que corresponden a un 52 por ciento de los sujetos de este tercer subgrupo, se caracterizan por una redacción fluida y la inclusión de aspectos que no se encuentran explícitamente en el texto, además de la posición personal expresada en un comentario final que se presenta a modo de aplicación. De la totalidad de las producciones, sólo 1 sujeto, el 8,33 por ciento, toma como punto de referencia los subtítulos del texto de Aebli; las demás consideran como punto relevante la pregunta y su valor pedagógico, y a partir de esta temática, desarrollan la escritura. A continuación se presenta un fragmento de una de estas producciones:

Ejemplo 6

Reseña

Leído el documento pude darme cuenta de la importancia que tiene el saber formular una pregunta a nuestros alumnos, ya que de esta depende en gran parte que se obtenga una respuesta aceptada. La pregunta debe ser clara y que esté proyectada a la investigación para despertar en el alumno sed de conocimientos en nuestros alumnos

1.2 SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: FACTORES QUE EXPLICAN LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES

Las producciones de los 127 sujetos que conforman la muestra se analizan a continuación de forma más específica:

En cuanto a los esquemas, se nota una doble deficiencia: de un lado desconocimiento acerca de lo que es un esquema, pues las producciones que se analizaron no cumplen los requisitos de organización, interrelación entre la información o estructura. De otra parte, la deficiencia tiene que ver con la producción de un esquema, pues la información que se consigna en él se hace en forma fragmentada; no existe coherencia lógica dentro de los esquemas, ni tampoco la posibilidad de una lectura externa de la producción. Las muestra analizadas pueden considerarse, dentro de las estrategias activas de estudio, como esquemas previos o toma de notas, pero no precisamente dentro de las estrategias de elaboración o reorganización de la información, para lo cual se hace necesaria la comprensión del texto leído.

Los esquemas revisados operan en el reconocimiento de la organización interna del texto, pues se parte de los marcadores empleados por el autor para restablecer su secuencia lógica. Sin embargo, pese a este reconocimiento, no logran acceder a la jerarquización de la información, los niveles de estructuración no se corresponden con las macroestructuras del texto y la organización de la información se basa en la selección de detalles y/o ejemplos.

Las muestras obtenidas denotan los mecanismos de lectura que han empleado los sujetos que participaron en la prueba, pues de un lado se enfatiza en la habilidad cognitiva de *análisis*; es decir, en la separación de los aspectos que componen el texto original; los lectores especifican cada uno de los componentes (subtítulos), pero no acceden a la integración. Esto se manifiesta en el hecho de que la estructura explícita de los esquemas se guía por los marcadores de texto. La información que se halla en el esquema es más una anotación que incluye detalles al respecto (ya sea mediante el parafraseo o la transcripción textual) que las proposiciones centrales del texto; ni siquiera se accede a la inclusión de las proposiciones de

orden inferior. Cada uno de los apartados opera de forma independiente, no se establece un vínculo entre la información de cada uno de éstos; por tanto, los esquemas no reflejan la macroestructura del texto sino que se aplican a las microestructuras o divisiones menores. Además, no existen criterios de jerarquización de la información, se sigue la misma línea de argumentación del autor, y se ubican en el mismo nivel de importancia los marcadores empleados; no se identifican las proposiciones principales ni las que se encuentran subordinadas a ésta. Esta deficiencia quizás corresponda a una dificultad para reconocer las formas de argumentación del autor; es decir, reconocer aquellos párrafos en los cuales él critica, argumenta, ejemplifica o amplía la información; si el lector manejara con eficiencia las macrorreglas, se facilitaría la localización de la información más relevante y su posterior organización.

La falta de conexión entre las divisiones del esquema significa que la *síntesis*, como habilidad cognitiva básica para la comprensión de lectura, no se empleó, dado que los esquemas no reflejan integración entre los diferentes apartados; la información que se encuentra en cada uno de éstos no tiene vínculos con el siguiente o con el anterior. El esquema es fragmentado, corresponde a una visión parcial del contenido del mismo que no se acerca a la reconstrucción de sentido que debe operar la comprensión. La desconexión entre los diversos elementos demuestra que, para el texto en cuestión, no fue posible la reconstrucción de su hilo argumental; la falta de integración de las partes, señala deficiencias no sólo a nivel de las especificidades de la producción de un esquema, sino también, refleja deficiencias en el proceso de comprensión de lectura.

Respecto de las producciones que se han denominado resúmenes, dentro de las cuales se incluyen aquellas que se han llamado ensayos, comparaciones o reseñas, se nota un desconocimiento acerca de lo que es el *resumen*, pues las muestras obtenidas no representan el texto en forma discursiva y completa, y en cambio lo hacen en forma fragmentada, parté por parte. La estructura que se manifiesta es la del *subtítulo más alguna información*, la escritura está guiada por los marcadores de texto original acompañados de palabras, frases u oraciones alusivas a éste. Entre las diferentes partes que lo componen no media ningún

conector, es como si cada parte fuera una esfera independiente de información que no tiene relación con las demás. El mecanismo que probablemente emplearon los estudiantes fue el de resumir parte por parte, sin considerar la necesaria ilación entre unas y otras, lo que conforma el tejido textual. Generalmente, en este tipo de texto no hay elaboración de parte del estudiante; se emplea la repetición como una estrategia válida para la constitución del texto personal; en la mayoría de los casos analizados la transcripción textual prevalece sobre el parafraseo.

Fue frecuente encontrar algunas producciones en las que se combinan las estrategias de repetición y elaboración. Se transcribe el subtítulo y una o dos líneas del texto original y a partir de ahí se procede a decir algo más, que generalmente es el saber previo del lector. Esta estructura difiere de otras producciones, en las cuales el saber previo prevalece sobre la información que brinda el texto. Aquí el sujeto emplea el marcador y seguidamente escribe su apreciación acerca de éste. En términos piagetianos se podría hablar de una marcada tendencia a acomodar sin asimilar.

En algunos otros textos se enlazan de manera desordenada los diferentes elementos que se extraen literalmente. Este tipo de organización se caracteriza por la falta de coherencia lógica que permita su comprensión, así como por la deficiente representación de la macroestructura del texto.

Una nueva categoría de clasificación encontrada se refiere a aquellas producciones en las que se nota un predominio de la invención de relaciones, implicaciones o consecuencias. En este tipo de textos, el sujeto ha producido un significado diferente de lo que dice el autor, matizado por referencias ocasionales a elementos del documento. La intromisión de esquemas tiene como características centrales la activación de esquemas no adecuados para la interpretación y comprensión de las situaciones. Un ejemplo concreto de este tipo de producción se tiene en las muestras, en las cuales lo básico es el establecimiento de comparaciones entre aspectos o sujetos que no son objeto central del texto de Aebli; se

caracterizan por la invención de proposiciones y de sentido, y en muy pocos casos, por la combinación entre invención y repetición.

Acerca del estilo empleado para la elaboración del resumen, la reseña o el ensayo, fue frecuente encontrar una escritura que se asemeja a una narración. Este estilo presentó como condiciones esenciales el parafraseo (repetición de lo que hay en el texto original) y un sujeto en tercera persona que habla acerca del texto. La narración es externa al lector, y no propiamente por un mecanismo estilístico que emplee el modo impersonal sino porque la estructura básica del texto no fue aprehendida. Los lectores no accedieron a la comprensión del texto, y esto se manifiesta no sólo en el estilo, sino en el tipo de información que se incluyó en cada una de las elaboraciones.

En suma, las producciones bajo esta denominación no sólo representan inadecuadamente la macroestructura del texto, sino que manifiestan la concepción que tienen los lectores del resumen, y expresa la forma en que ellos procesan la información. El primer aspecto queda explicado por la producción de un texto parcial, inconexo y fragmentado. De aquí se deduce que para los lectores analizados, el resumen es una técnica de estudio semejante a tomar nota, en la cual el lector aplica, de manera parcial, un procedimiento para señalar la información más importante del texto, sin que se proceda a la elaboración de una nueva versión del texto, coherente e integradora. El procedimiento para llevar a cabo el resumen, puede sintetizarse en retomar el subtítulo y escribir una frase-resumen, que conserva el sentido del primero. El último aspecto mencionado, la forma en que se procesa la información, se hace explícita en el tipo de producción realizada, en la cual se nota un predominio del *análisis*, sobre la *síntesis*; esta situación, hace que los lectores no reconstruyan el sentido global del texto (la macroestructura) y se queden ligados a una visión fragmentaria de la información, en tanto se centran en los aspectos que lo conforman; para el caso que nos ocupa, los lectores guiaron su elaboración por los subtítulos, considerando cada uno de ellos en forma independiente.

Las producciones analizadas muestran que los estudiantes no accedieron a la aprehensión del significado del texto, ni tampoco lograron la elaboración de su sentido debido a la inexistencia de un puente entre la información previa (acerca del tema o la estructura de los textos expositivos) y la que aportó el texto (nueva o no). Los lectores se quedaron en un nivel de búsqueda y reconocimiento de información, y no alcanzaron el nivel inferencial, que es el que posibilita la creación de vínculos semánticos entre los núcleos de información. La comprensión lograda remite a fragmentos aislados del texto, y no se llega a la integración de sus estructuras.

2. PRUEBA DE COMPRESIÓN DE LECTURA

De una muestra esperada de 250 estudiantes, la prueba "Cloze" sólo se pudo aplicar a 196 estudiantes, ya que 54 de los estudiantes tuvieron cursos muy especializados (laboratorios), lo que imposibilitó concretar un horario para la aplicación de la prueba. La totalidad de la muestra se distribuyó de la siguiente manera:

Cuadro 3: Distribución de Respuestas de los Estudiantes según Centro Zonal y Programa

CENTRO ZONAL	PROGRAMA	No. DE ESTUDIANTES
Caucasia	Matemáticas-Física	16
Medellín	Matemáticas-Física	28
Caucasia- Medellín- Puerto Berrío	Geografía-Historia	12
Caucasia- Medellín - Puerto Berrío - Turbo -	Español y Literatura	35
Arboletes	Educación Primaria	32
Medellín	Educación Primaria	73
	TOTAL	196

2.1 PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: DESCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS EN LA PRUEBA "CLOZE"

El siguiente cuadro representa una síntesis de los puntajes obtenidos por los diferentes centros zonales y sus respectivos programas. Con base en él, se efectuó el análisis

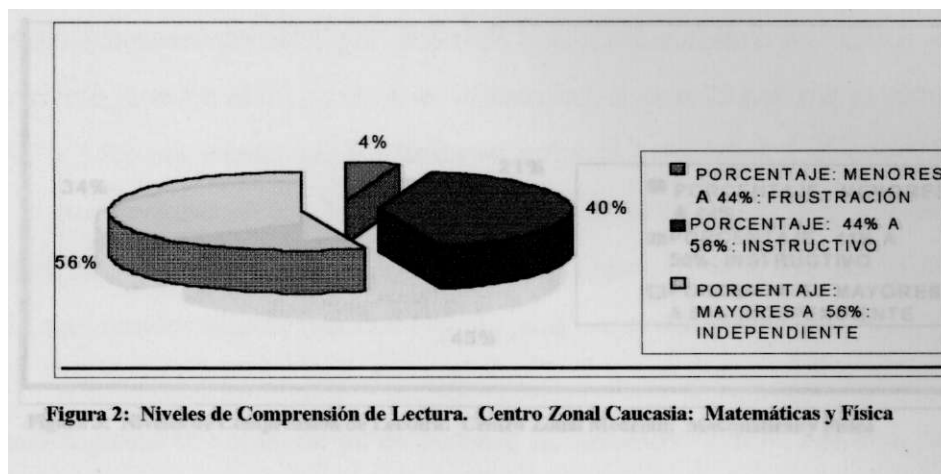
descriptivo, así como la interpretación de puntajes según niveles de lectura, niveles de comprensibilidad del texto, cuartiles y tipo de palabras completadas por los estudiantes, y por tanto, el análisis sobre palabras lexicales y gramaticales contestadas y sus implicaciones en la comprensión de lectura.

Cuadro 4 : Distribución de Respuestas de los Estudiantes según Centro Zonal, Programa Académico Porcentajes Obtenidos y Cuartiles.

CENTRO ZONAL	PROGRAMA ACADÉMICO	PORCENTAJES			CUARTILES Q1 - Q2 - Q3
		Menos de de 44%	Entre 44 y 56%	Mayores 56%	
Caucasia	Matem. y física	4.4%	41.3%	54%	52.8- 57.3 - 61.7
Medellin	Matem. y física	20.8%	4.8%	34.4	45.2- 53.2- 58
Varios	Español y Liter.	14%	41%	45%	48.4- 53.2- 62.1
Varios	Cieograf-Histor.	16.5%	50.4%	33.1%	47.6-51.6 -58.9
Arboletes	Educ. Primaria	20.2%	46.6%	33.2%	46.4-53.2 -56.4
Medellin	Educ. Primaria	17%	53.4%	29.6%	48.4-51.6 -58.1

2.1.1 Resultados con Relación al Puntaje Total

a) En el primer grupo, Centro Zonal Caucaasia, del programa Matemáticas y Física (ver anexo 1), encontramos: 56 por ciento de estudiantes (8 sujetos) que se ubicó en el nivel independiente por obtener más de un 57 por ciento de aciertos; un 40 por ciento de estudiantes (7 sujetos) se ubicó en el nivel instructivo al obtener puntajes entre 45 por ciento y 56 por ciento; y sólo un 4 por ciento en un nivel de frustración por obtener menos del 44 por ciento. Estos puntajes indican que el texto tiene un nivel de comprensibilidad relativamente bajo para este grupo en particular, ya que menos del 60 por ciento de la población obtuvo un nivel independiente. La distribución se aprecia en la figura 2, de la siguiente manera:



En cuanto a los cuartiles, el 25 por ciento de los sujetos obtuvo un puntaje igual o inferior al 52.9 y por lo tanto, se situó en un nivel de instructivo; el 25 por ciento de los sujetos obtuvo un puntaje entre 52.9 por ciento un 57.3 por ciento, lo que también los ubica en un nivel instructivo; y el 25 por ciento restante se ubica en un nivel independiente con 61.7 por ciento. Un porcentaje ligeramente superior al 50 por ciento de los estudiantes no necesitan ayuda y apoyo tutorial para comprender el texto, puesto que su nivel de comprensión es adecuado, tal como lo revela la media de 57.3.

b) El segundo grupo, del Centro Zonal Medellín, del programa Matemáticas y Física (ver anexo J), encontramos que el 21 por ciento de la población (6 sujetos) obtuvo puntajes inferiores al 44 por ciento, que los ubica en el nivel de frustración; el 45 por ciento (13 sujetos) obtuvo un puntaje entre 45 y 56 por ciento, que los ubica en el nivel instructivo y el 34 por ciento (9 sujetos) obtuvo un puntaje superior al 56 por ciento, para un nivel independiente. La distribución en los diferentes niveles de comprensión se puede observar en la figura 3, así:

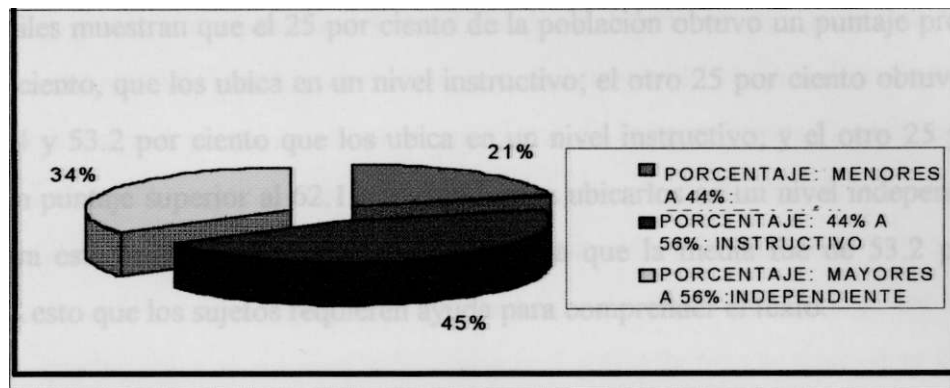


Figura 3: Niveles de Comprensión de Lectura: Centro Zonal Medellín: Matemáticas y Física

En cuanto a los percentiles, el 25 por ciento se ubica en un nivel instructivo por obtener 45.2 por ciento; el 25 por ciento se ubica en un nivel instructivo por obtener puntajes entre 45.2 por ciento y 53.2; el otro 25 por ciento se ubica en un nivel independiente por obtener 58 por ciento. La media para este grupo es de 53.2 por ciento, lo que significa que necesitan apoyo tutorial para comprender el texto.

c) El tercer grupo correspondió al programa de Español y Literatura (ver anexo K), con estudiantes de distintos Centros Zonales. 35 estudiantes presentaron la prueba "Cloze", en donde el 14 por ciento de los sujetos (5 estudiantes) obtuvo un puntaje inferior al 44 por ciento; 41 por ciento (17 estudiantes) obtuvo un puntaje entre 45 y 56 por ciento para ubicarse en un nivel instructivo; y el 45 por ciento de la población (13 estudiantes) obtuvo un puntaje superior al 56 por ciento lo cual los sitúa en un nivel independiente. La distribución se expresa gráficamente, de la siguiente manera:

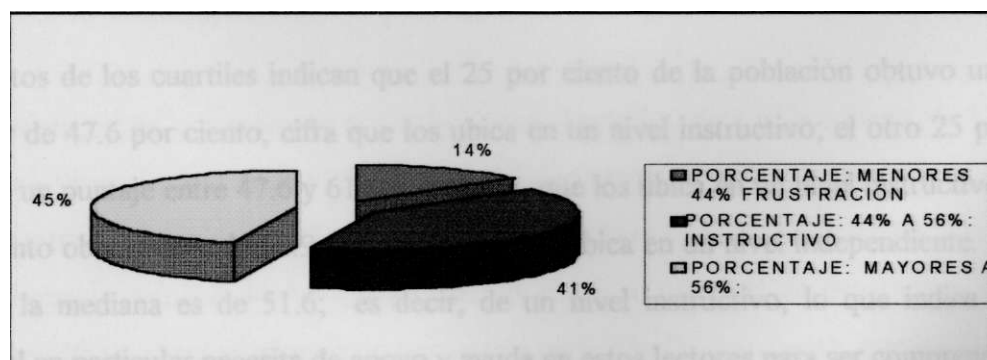
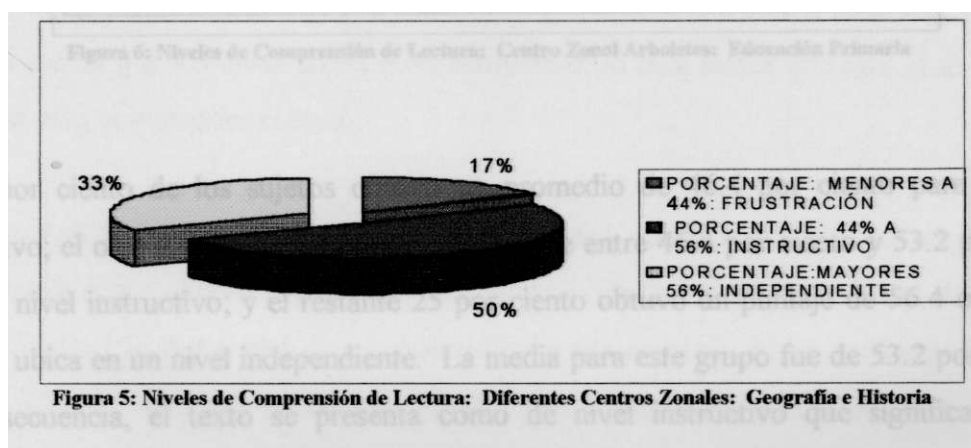


Figura 4: Niveles de Comprensión de Lectura: Diferentes Centros Zonales: Español y Literatura

Los cuartiles muestran que el 25 por ciento de la población obtuvo un puntaje promedio de 48.4 por ciento, que los ubica en un nivel instructivo; el otro 25 por ciento obtuvo puntajes entre 48.4 y 53.2 por ciento que los ubica en un nivel instructivo; y el otro 25 por ciento obtuvo un puntaje superior al 62.1 por ciento para ubicarlos en un nivel independiente. El texto, para este grupo, es del nivel instructivo, ya que la media fue de 53.2 por ciento, indicando esto que los sujetos requieren ayuda para comprender el texto.

d) El cuarto grupo se compone de estudiantes de distintos Centros Zonales, del programa de Geografía e Historia (ver anexo L). El 17 por ciento de los sujetos (2 estudiantes), obtuvo un puntaje inferior al 44 por ciento, que los ubica en un nivel de frustración. El 50 por ciento (6 estudiantes) obtuvo puntajes entre 45 y 56 por ciento, para ubicarse en un nivel instructivo; y el 33 por ciento (4 estudiantes) obtuvo un puntaje superior al 57 por ciento que los ubica en un nivel independiente y cuya distribución se aprecia en la figura 5, así:



Los datos de los cuartiles indican que el 25 por ciento de la población obtuvo un puntaje inferior de 47.6 por ciento, cifra que los ubica en un nivel instructivo; el otro 25 por ciento obtuvo un puntaje entre 47.6 y 61.6 por ciento, que los ubica en un nivel instructivo; y el 25 por ciento obtuvo más de 58.9 por ciento que los ubica en un nivel independiente. Para este grupo, la mediana es de 51.6; es decir, de un nivel instructivo, lo que indica que este material en particular necesita de apoyo y ayuda en estos lectores para ser comprendido.

e) El quinto grupo correspondió al Centro Zonal de Arboletes del programa Educación Primaria (ver anexo M), con 32 estudiantes que contestaron la prueba. Para este grupo se encontraron los siguientes puntajes: el 20 por ciento de los estudiantes (7 personas) obtuvo un puntaje inferior al 44 por ciento que los ubica en un nivel de frustración; el 47 por ciento de los estudiantes (19 personas) obtuvo un puntaje entre 45 y 56 por ciento, ubicándolos en un nivel de frustración; y el 33 por ciento de la población obtuvo un puntaje superior al 57 por ciento, que los ubica en un nivel independiente. La distribución se expresa en la figura 6, de la siguiente manera:

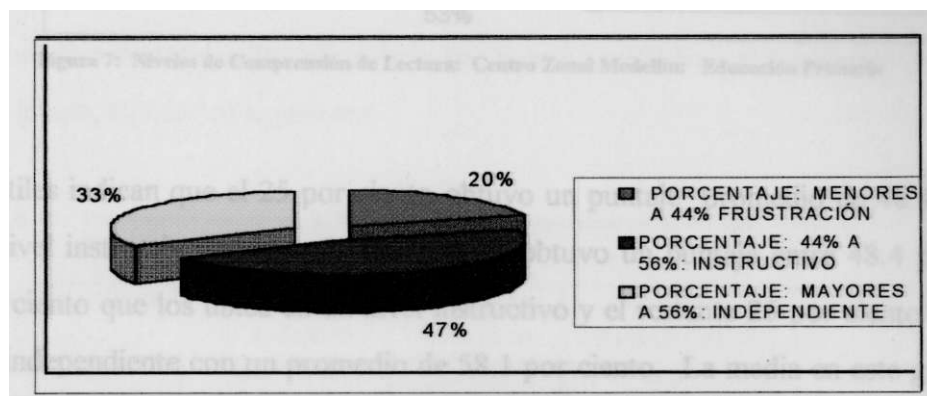


Figura 6: Niveles de Comprensión de Lectura: Centro Zonal Arboletes: Educación Primaria

El 25 por ciento de los sujetos obtuvo un promedio de 46.4 por ciento para un nivel instructivo; el otro 25 por ciento obtuvo un puntaje entre 46.4 por ciento y 53.2 por ciento para un nivel instructivo; y el restante 25 por ciento obtuvo un puntaje de 56.4 o más, lo cual los ubica en un nivel independiente. La media para este grupo fue de 53.2 por ciento y en consecuencia, el texto se presenta como de nivel instructivo que significa que los estudiantes requieren apoyo tutorial para comprenderlo.

f) El último grupo corresponde al Centro Zonal Medellín, para el programa de Educación Básica Primaria (ver anexo N). 73 estudiantes contestaron la prueba "Cloze", con los siguientes resultados: el 17 por ciento de la población (13 estudiantes obtuvo), obtuvo un puntaje menor al 44 por ciento que los ubica en un nivel de frustración; el 53 por ciento (40 estudiantes) obtuvo un porcentaje entre 45 y 56 por ciento, que los ubica en un nivel instructivo; y 30 por ciento (20 estudiantes) sacaron un puntaje superior al 57 por

ciento, que los ubica en un nivel independiente. La distribución de este grupo se puede observar en la figura 7, como sigue:

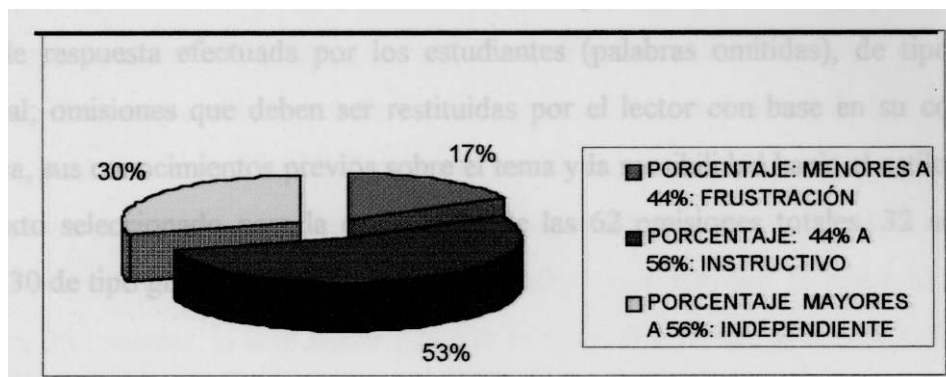


Figura 7: Niveles de Comprensión de Lectura: Centro Zonal Medellín: Educación Primaria

Los cuartiles indican que el 25 por ciento obtuvo un puntaje promedio de 48.4 por ciento para el nivel instructivo; el otro 25 por ciento obtuvo un puntaje entre 48.4 por ciento y 51.6 por ciento que los ubica en un nivel instructivo y el restante 25 por ciento se ubica en un nivel independiente con un promedio de 58.1 por ciento. La media en este grupo fue de 51.6 por ciento que los ubica en un nivel instructivo, lo cual indica que este grupo requiere de apoyo para comprender el texto.

Si comparamos el rendimiento general de los grupos, encontramos que el programa que mayor rendimiento obtuvo fue el de Matemáticas y Física, con una mediana de 57.3 por ciento y con un 56 por ciento de su población ubicada en el nivel independiente. Le siguen Español y Literatura, con estudiantes de diferentes Centros Zonales, con una mediana de 53,2 por ciento (nivel instructivo) y un 45 por ciento de su población ubicada en el nivel independiente. El Centro Zonal de menor rendimiento para esta prueba fue Medellín con el programa de Educación Primaria, con una mediana de 51.6 por ciento (nivel instructivo) y sólo el 30 por ciento de los estudiantes se ubica en el nivel independiente. En la sección siguiente (2.2) se discute el diagnóstico de las fallas de comprensión de lectura detectadas.

2.1.2 Resultados con Relación al Tipo de Palabras-Respuestas

Siguiendo los lineamientos de los estudios realizados por Carbonell *et al* (1984), se controló el tipo de respuesta efectuada por los estudiantes (palabras omitidas), de tipo lexical o gramatical; omisiones que deben ser restituidas por el lector con base en su competencia lingüística, sus conocimientos previos sobre el tema y la sensibilidad hacia el estilo del autor. En el texto seleccionado para la evaluación, de las 62 omisiones totales, 32 son de tipo lexical y 30 de tipo gramatical.

De acuerdo con los totales de cada sujeto, se procedió a efectuar el promedio de respuestas por cada grupo, siendo los siguientes:

Cuadro 5 : Promedio de Respuestas de Palabras Lexicales y Gramaticales Según Centro Zonal y Programa Académico

CENTRO ZONAL	PROGRAMA ACADÉMICO	PALABRAS LEXICALES	PALABRAS GRAMATICALES	TOTAL
Caucasia	Matem. y Física	11.4	23.9	35.3
Medellin	Matem y Física	10.6	21.6	32.2
Varios	Español y Lit.	10.9	22.8	33.7
Varios	Geograf. e Hist.	8.8	23.3	32.1
Arboletes	Educ. Primaria	10.1	21.8	32
Medellin	Educ. Primaria	10.7	21.8	32.6

Como se puede apreciar, el promedio de respuestas lexicales es muy bajo en comparación con el promedio de respuestas gramaticales. Se esperaba un equilibrio en el puntaje total de respuestas lexicales con relación al de respuestas gramaticales. Para estos grupos, el promedio de respuestas gramaticales supera, aproximadamente el doble, al de respuestas lexicales.

Al efectuar el cálculo de respuestas esperadas para el nivel lexical, con relación a un nivel independiente, se encontró que al obtener el 57 por ciento de 32 omisiones, da como promedio, 18.2, cifra que no es alcanzada por ninguno de los seis centros zonales. Para el caso de respuestas de tipo gramatical, al obtener el 57 por ciento de 30 omisiones, con

relación a un nivel independiente, la cifra es de 17, y como se puede apreciar, todos los centros zonales superaron dicho promedio esperado.

Con referencia a casos individuales, se halló que por ejemplo, en el Centro Zonal Cauca, hubo 6 estudiantes que obtuvieron 10 o menos puntos en las omisiones de tipo lexical, pero 17 o más puntos (algunos hasta 32) en las omisiones gramaticales. Dos estudiantes que obtuvieron un porcentaje total de 68, interactuaron semántica y sintácticamente diferente: uno obtuvo 10 puntos lexicales y 32 gramaticales, mientras que el segundo obtuvo 17 lexicales y 25 gramaticales, lo cual indica que con relación al primero, este tiene mejor nivel de comprensión de lectura por presentar un equilibrio aproximado en las respuestas lexicales y gramaticales.

Un segundo ejemplo lo representan dos estudiantes del Centro Zonal Medellín en el programa de Matemáticas y Física. Ambos obtuvieron un total de 28 puntos lo que les da un porcentaje de 45, para un nivel instructivo. El primero, obtuvo 8 puntos en respuestas lexicales y 20 puntos en respuestas gramaticales. El segundo estudiante obtuvo 14 puntos en lexicales y 14 en gramaticales, lo que permite observar un equilibrio total en los dos tipos de respuesta.

Un tercer ejemplo se percibe en el programa de Español y Literatura, en donde dos estudiantes obtuvieron un porcentaje total de 73; el primero con 17 puntos lexicales y 28 puntos gramaticales; y el segundo, con 16 puntos en lexicales y 29 puntos (casi el doble) en gramaticales. Estos estudiantes, aunque se ubican en un nivel independiente por obtener más del 57 por ciento, demuestran buen dominio de la lengua (a nivel lexical y sintáctico), pero bajo nivel de comprensión del texto.

Al analizar el tipo de respuestas lexicales, encontramos que el grupo con mayor porcentaje de aciertos en palabras lexicales fue el del Centro Zonal Cauca en el programa Matemáticas y Física, con un promedio de 11.4, lo que indica que estos estudiantes tuvieron más sensibilidad hacia el estilo del autor, superando levemente a los estudiantes del

programa de Español y Literatura, quienes obtuvieron un puntaje promedio de 10; grupo del que se esperaba mayor número de respuestas de tipo lexical por pertenecer a un programa que los está formando en el conocimiento de la lengua y la apreciación literaria.

En conclusión, siguiendo los parámetros de Carbonell *et al* (1984), podemos apreciar que los estudiantes de Educación a Distancia de los diferentes programas académicos y centros zonales, interactuaron con el texto con base en su conocimiento de la lengua antes que a la real comprensión del texto.

2.2 SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: FACTORES QUE EXPLICAN LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES

Con base en el texto seleccionado para evaluar la comprensión de lectura de los estudiantes, así como el nivel de comprensibilidad del material, extraído de una publicación seriada que constituyen una muestra no artificial de los materiales a los que con frecuencia deben enfrentarse los estudiantes para aprender de ellos, encontramos que la mayoría de los estudiantes:

- a) Presentan **fallas de tipo sintáctico**, puesto que revelan faltas gramaticales por ausencia de coordinación de categoría sintáctica (adjetivo por sustantivo, etc.), modo y tiempo verbal, entre otros. Para ejemplificar estas incoherencias producidas por el déficit lingüístico a nivel sintáctico, se transcriben a continuación algunos de los textos finales (completación por parte de los estudiantes). Las palabras subrayadas corresponden a las líneas en blanco proporcionadas para su completación; las palabras en superíndice son las omitidas del texto original. Las palabras subrayadas sin superíndice corresponden a completaciones acertadas. Los siguientes ejemplos ilustran dichas fallas, y el cuadro subsiguiente a los ejemplos, ilustran las categorías sintácticas erradas:

1) ... Se trata de la propia y humana^{verdadera} relación íntima entre el maestro v el más profundo contenido objetivo cultural^{del} objeto que va a ser instruccional^{tratado}

- 2) ... cuando se trata de un objeto, del bien cultural. sea^{de} algo espiritual, de aquella realidad donde^{cultural} en la cual el espíritu es^h tomado forma concreta?
- 3) ... En esto está maestro^{escondido} el secreto de la preparación de la materia.
- 4) ... Se dice que, por lo general^{pronto}, el maestro tiene que dominar preparar^{en} primer lugar la materia. Esto ofrece^{es} claro inmediatamente.
- 5) ... relación individual, directa^{personal} y viviente con el bien propósito^{cultural} que nos ha sido encomendado y^{para} que participe en su cultivo.
- 6) ... Se trata de la propia y verdadera relación íntima entre el maestro y el más profundo contenido objetivo dominar^{del} objeto que va a ser estudiado^{tratado}.
- 7) ... No se trata diferir^{ya} de la posible relación del maestro^{mno} con esta verdad, sino de buscar^{la} relación del maestro con ella.
- 8) ...de. algo espiritual, de aquella realidad sentido^{cultural} en la cual el espíritu es¹² tomado forma concreta?
- 9) ... De ninguna manera significa la preparación^{asimilacion} de una materia realizada de que^{nuevo} sólo en la forma escolar. Sino^{Pero}, ¿quién ha empezado a hablar cosas^{aquí} de "materia" cuando se trata de arte ^{un} objeto, del bien cultural, don^{de} algo espiritual.
- 10) ... Solo^{Pero} ¿quién ha empezado a hablar acerca^{aquí} de "materia" cuando se trata de hablar ^{un} objeto, del bien cultural, de algo espiritual, de aquella realidad que ^{cultural} en la cual el espíritu a ¹³ tomado forma concreta?
- 11) ... El⁵⁶ trata de la propia y con^{verdadera} relación íntima entre el maestro fructifica^y el más profundo contenido objetivo intelectual^{del} objeto que va a ser necesario^{tratado}.
- 12) ... ¿quién ha empezado a hablar algo^{aquí} de "materia" cuando se trata de formar^{en} objeto, del bien cultural, es^{de} algo espiritual, de aquella realidad es ^{cultural} en la cual el espíritu es tomado forma concreta?
- 13) ... Es entonces completamente errado pensar ya desde estos ahorrar^{primeros} esfuerzos en el niño o niña^{en} el joven.
- 14) ... tiene que consultar sobre^{los} mejores especialistas. En esto está todo escondido el secreto de la preparación con^{de} la materia. La vía hacia buscar^{las} fuentes no es fácil de encontrar^{andar} y exige gran trabajo de investigación^{búsqueda} y sacrificio de tiempo...

15) ... el maestro tiene que dominar metodología ^{en} primer lugar la materia. Esto es claro inmediatamente. Pero ¿qué significa "metodología" ^{dominar}? De ninguna manera significa la forma ^{asimilación} de una materia realizada de llevar ^{nuevo} sólo en la forma escolar. Pensemos ^{Pero}, ¿quién ha empezado a hablar preparación ^{aquí} de "materia" cuando se trata de un objeto, del bien cultural, a ^{de} algo espiritual, de aquella realidad vivida ^{en la cultura del espíritu} ha tomado forma concreta?

Ejemplo 1

Palabra omitida en el "cloze"	Categoría Sintáctica	Palabra completada por el estudiante	Categoría Sintáctica
del	artículo	cultural	adjetivo
tratado	verbo (participio)	instruccional	adjetivo

Ejemplo 2:

de	preposición	sea	verbo
cultura]	adjetivo	donde	adverbio
ha	verbo auxiliar	es	verbo (no auxiliar en este caso)

Ejemplo 3

escondido	adjetivo	maestro	sustantivo
-----------	----------	---------	------------

Ejemplo 4

pronto	adverbio (modo)	general	adjetivo
en	preposición	preparar	verbo
es	verbo intransitivo	ofrece	verbo transitivo

Ejemplo 5

cultural	adjetivo	propósito	sustantivo
para	preposición	y	conjunción

Ejemplo 6

del	contracción de de + el	dominar	verbo
-----	---------------------------	---------	-------

Ejemplo 7

ya	adverbio	diferir	verbo
la	artículo definido	buscar	verbo

Ejemplo 8

cultural	sentido	sustantivo, <i>Itli</i>	::
----------	---------	----------------------------	----

Ejemplo 9

nuevo	adjetivo	que	conjunción
aquí	adverbio (lugar)	cosas	sustantivo
un	artículo indefinido	arte	sustantivo
de	preposición	don	sustantivo

Ejemplo 10

Pero	conjunción	solo	adverbio (modo)
aquí	adverbio (lugar)	acerca	preposición
un	artículo indefinido	hablar	verbo
cultural	adjetivo	que	conjunción
ha	verbo auxiliar	a	error de ortografía o preposición ?

Ejemplo 11

Se	forma reflexiva de pronombre personal	El	artículo definido
verdadera	adjetivo	con	preposición
y	conjunción	fructifica	verbo
del	contracción preposición y artículo	intelectual	adjetivo
tratado	verbo (participio)	necesario	adjetivo

Ejemplo 12

aquí	adverbio (lugar)	algo	pronombre indeterminado
un	artículo indefinido	formar	verbo
de	preposición	es	verbo
cultural	adjetivo	es	verbo

Ejemplo 13

primeros	adjetivo {pl.}	ahorrar	verbo
en	preposición	niña	sustantivo

Ejemplo 14

los	artículo definido (pl.)	sobre	preposición
la	artículo definido	buscar	verbo

Ejemplo 15

en	preposición	metodología	sustantivo
dominar	verbo	metodología	sustantivo
nuevo	adjetivo	llevar	verbo

Pero	conjunción	Pensemos	verbo
aquí	adverbio (lugar)	preparación	sustantivo
un	artículo indefinido	0	
cultural	adjetivo	vivida	verbo

Es claro que en estos textos, por la falta de concordancia gramatical, se afecta el nivel semántico del texto. Como se puede apreciar, hay elementos mínimos del código escrito (y del oral) que los estudiantes deberían dominar pero no lo logran. Con el criterio de evaluación lexical, semántico y sintáctico, los estudiantes podrían darse cuenta que en sus escritos hay palabras que no coordinan porque "el código" así no lo permite. Recuérdese que a los estudiantes se les solicitó en las instrucciones, que al terminar de completar la lectura, volvieran a leerla cuidadosamente para ver si todas las palabras tenían sentido. Cabrían dos posibilidades: o no siguieron la instrucción al pie de la letra, o sí lo hicieron, pero no encontraron incoherencias en la lectura después de completar el texto.

b) Presentan **fallas de tipo semántico**, en donde, si bien las palabras que completaron tienen concordancia gramatical, no tienen coherencia con el sentido del texto. Por ejemplo:

... Se^{se} trata de la propia y recordada^{verdadera} relación íntima entre el maestro _____ y el más profundo contenido objetivo analizado^{cultural} objeto que va a ser importante^{ma lo}.

... Por eso el __maestro tiene que ir a conseguir^{las} obras originales, tiene que consultar buscar^{los} mejores especialistas. En esto está marcado^{escondido} el secreto de la preparación de la materia. (*Nótese que en este fragmento, además de fallas semánticas, hay también una de tipo sintáctico, ya que la lengua no permite que existan dos verbos en infinitivo seguidos).

... Por eso el __maestro tiene que ir a las obras originales, tiene que consultar sus^{les} mejores especialistas. En esto está todo^{escondido} el secreto de la preparación de la materia. La vía hacia estas^{las} fuentes no es fácil de seguir^{andar} y exige gran trabajo de uno^{busqueda} y sacrificio de tiempo y dedicación^{dmero}. pero, en recompensa, convierte el oficio^{trabajo} de preparación en un placer enorme espiritual, en una relación con los maestros espiritual vivos de nuestro tiempo.

... La vía hacia las fuentes no es fácil de entender^{anckn} y exige gran trabajo de preparación buena y sacrificio de tiempo y espacio^{duiero}. pero, en recompensa, convierte el estudiante de preparación en un placer bueno^{espiritual}, en una relación con los demás espiritual vivos de nuestro tiempo.

... Se trata del propio ^{encuentro} personal con los *representantes originales* de la disciplina. Sólo ellos pueden hacer ^{encender} aquel fuego espiritual que lleva hacia " la entrega objetiva desinteresada y permite " la auténtica meditación.

... Se trata de la propia y humana ^{verdadera} relación íntima entre el maestro y_ el más profundo contenido objetivo coactivo ^{del} objeto que va a ser instruccional.

... De ninguna manera significa la síntesis ^{asimilación} de una materia realizada de estructura ^{nuevo sólo en la forma} escolar.

c) Deficiencias para hacer asociaciones relevantes de palabras de uso cotidiano con la información que el texto aporta. Por ejemplo, ante la proposición: "La vía hacia las fuentes no es fácil de andar y exige gran trabajo de...", los estudiantes escribieron palabras tales como: manejar, encontrar, transmitir, hacer, adquirir, comprender, conseguir, cambiar, llegar, cumplir, estudiar, entender, llegar, conseguir, obtener, acceder, etc. En cambio, se presentaron pocas asociaciones afortunadas con la palabra "vía", tales como: transitar, seguir, recorrer, seguirla, emprender.

Ante la proposición "Sólo ellos pueden encender aquel fuego espiritual que lleva a la entrega objetiva... ", encontramos asociaciones tales como: ser, llevar, fomentar, cambiar, crear, convertir, estudiar, comprender, complementar, transmitir, ayudar, dar, avivar, canalizar, fecundizar, despertar, ver, preparar, liberar, conceder, etc. Muy pocos estudiantes completaron el texto con la palabra "encender" o con el término "prender".

En la proposición "y exige gran trabajo de búsqueda y sacrificio de tiempo y dinero", algunos estudiantes escribieron la palabra "plata", más apropiada con el lenguaje cotidiano; otros pocos completaron la palabra "dinero", y la mayoría escribieron palabras tales como: dedicación, disciplina, espacio, esfuerzo, manejo, entrega, renunciaciones, preparación, lugar, paciencia, trabajo, voluntad, energía, comprensión, responsabilidad, placer, etc.

d) Fallas en el empleo de recursos cohesivos. Por ejemplo, ante la proposición: "Pero, cómo encuentra el maestro esa relación con el bien cultural? Esa relación no puede ser obtenida...". Muchos estudiantes escribieron palabras tales como: la, su, una; y algunos pocos completaron con "esta" y "dicha". Además, estas fallas en los recursos cohesivos se

evidencian en la ausencia de uso de la anáfora como elemento aparecido con anterioridad en el texto, de modo que pudiera dar pistas para completar los espacios en blanco y recobrarle el sentido al texto. Por ejemplo, en el texto se plantea que "el maestro tiene que dominar en primer lugar la materia". Esto es claro inmediatamente. Pero, ¿qué significa "dominar?" Para completar la omisión correspondiente a la palabra "dominar", alrededor del 20 por ciento de los estudiantes escribieron palabras tales como: ésto, enseñar, claro, producir, preparación, preparar, saber, arte, metodología, materia; siendo que además, en el párrafo inicial ya se había planteado en una proposición expresa que "Un maestro de escuela elemental tiene que dominar el arte de preparación tan bien como el profesor universitario", y de que en la misma frase de la palabra omitida, también aparece explícitamente la palabra "dominar".

e) **Fallas por Completación con más de una palabra:** algunos estudiantes no comprendieron que sólo podían escribir una sola palabra sobre la línea y procedieron a completar con dos o tres palabras. Sin embargo, también se puede explicar el que hayan escrito más de una palabra, al no encontrar un sólo término, y para que hubiese concordancia gramatical emplearon varias palabras. Por ejemplo, un estudiante del programa de Básica Primaria, completó lo siguiente:

... ¿quién ha empezado a hablar solo de "materia" cuando se trata de dominar dicho objeto, del bien cultural, de algo espiritual... La palabra "dicho" la escribió para que hubiera concordancia entre "dominar" y objeto", porque si escribía sólo "dominar objeto", no le coincidía con las reglas sintácticas. Más adelante en el texto procedió así:

... La educación trata de la propia y ajena relación íntima entre el maestro y el alumno el más profundo contenido objetivo de su educación objeto que va a ser conocido. Pero, ¿cómo encuentra el maestro un arte en relación con el bien cultural?

... No se a ^{trata} de un "dominio de la materia sino de una relación individual, personal y viviente con el bien común ^{cu}ⁿ^{wal} que nos ha sido encomendado la educación ^{para} que participe en su cultivo, no se ^{Se} trata de la propia y conocimiento ^{verdadera} relación íntima entre el maestro y el alumno ^y el más profundo contenido...

f) Por la cantidad de espacios en blanco que aparecen sin llenar, y por la calidad y cantidad de palabras de tipo lexical escritas para restituirle sentido al material, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes presentan **deficiencias en el empleo de la estrategia de**

inferencia perceptiva, tanto para establecer relaciones anafóricas, endofóricas y catafóricas que les permita vincular unidades lingüísticas entre sí, así como también, en la elaboración de inferencias cognitivas que les posibilite relacionar información semántica y pragmática para establecer mayor vínculo con las ideas expresadas por el autor.

g) Por el tipo de errores en las respuestas, aún teniendo oportunidad de leer y releer, reescribir y corregir cuantas veces fuera necesario; es decir, evaluar su comprensión, los estudiantes muestran grandes **fallas en las estrategia metacognitivas de evaluación** (uso de criterio léxico, semántico y sintáctico para tener en cuenta por ejemplo la coherencia interna y la aproximación al significado del texto), y en la de regulación (como en el caso de aprovechar las frases y partes del texto siguientes a los espacios en blanco para obtener mayor información y empleo de información previa, entre otros aspectos).

h) En numerosos casos se encontró que los estudiantes hacen **caso omiso a los signos de puntuación**, lo que afecta la estructura y sentido del texto; y presentan **además, abundantes errores de ortografía**, que aunque éstos no se contabilizan como fallas en la comprensión de lectura, sí es un elemento importante a tener en cuenta con relación al dominio o competencia sobre el código del lenguaje escrito de la población investigada.

En resumen, por el tipo y cantidad de respuestas lexicales, las fallas sintácticas, los espacios en blanco y el deficiente uso de las estrategias metacognitivas, podemos inferir que los estudiantes de educación a distancia de la Facultad de Educación, como grupo, no lograron comprender las macroproposiciones básicas del texto; esto es, que la preparación de una clase es un arte, del cual debe apropiarse el maestro y que la preparación de ésta implica la relación profunda con el saber (por enseñar), la búsqueda de la verdad y la liberación de lo inesencial.

3. ENTREVISTA APLICADA A LOS TUTORES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Del listado proporcionado por la Secretaría del Departamento de Educación a Distancia y con base en los criterios de experiencia por tiempo de servicio con el programa, diversidad de atención por cantidad de centros zonales tutoriados, área de especificidad, y sobre todo, compromiso con la formación de maestros, 10 profesores cumplieron con los requisitos para ser entrevistados, e indagar de este modo, la apreciación que tienen sobre la forma como los estudiantes interactúan con los textos escritos.

Las respuestas de los tutores-docentes a los interrogantes que se plantearon durante la entrevista, reflejan las experiencias, que ellos como profesores, han vivido con los estudiantes durante las interacciones académicas denominadas encuentros tutoriales. Los espacios de comunicación han posibilitado que el docente construya una imagen de sus alumnos de acuerdo con el rendimiento en los cursos. Como se anotó anteriormente, respecto de las características de la comunicación en educación a distancia, la forma básica de intercambio entre el docente y el alumno es la escritura. A través de ella, se evalúa el nivel de conocimientos adquiridos a partir de los textos escritos, se organizan los eventos de enseñanza y también se verifica el avance cognitivo de los estudiantes.

Al efectuar el análisis sobre los datos suministrados por los docentes-tutores de los diferentes programas en la modalidad a distancia, se encontró que, como grupo, los estudiantes presentan déficit en la comprensión de lectura, reflejado en tres factores a saber: 1) En su formación como lectores; 2) En el proceso de lectura; esto es, al procesamiento de la información; 3) En el producto de la lectura y por tanto, la interacción con los materiales. El primero como causa y los otros dos, como consecuencia. Estos se refieren a:

3.1 Formación de los Estudiantes como Lectores

Los estudiantes de los programas en la modalidad a distancia son el producto de los modelos de destrezas para la "enseñanza de la lectura y la escritura". Estos modelos, como

se planteó anteriormente, están centrados en el desarrollo de sub-habilidades desconectadas unas de otras; es decir, que en la escuela se brinda oportunidad para que los alumnos aprendan a "sonorizar el código", " a hacer oral el texto impreso en una página", pero la comprensión queda relegada a un segundo plano. Como consecuencia, no se forma a los alumnos como lectores y escritores, como usuarios cotidianos del lenguaje escrito que les posibilita la transformación personal, social, cultural y espiritual.

Los sujetos producto de estos modelos de destrezas no son "alfabetizados" en los términos contemporáneos, porque no hacen parte del la "cultura" del lenguaje escrito. Esto se refleja en las afirmaciones de los tutores con base en la pregunta ¿Cómo se relacionan los estudiantes con los materiales de lectura? Algunas afirmaciones significativas son las siguientes, las cuales hemos transcrito textualmente:

- "Tienen una relación muy particular con la lectura, pues para ellos el texto está allá y yo aquí, no comprenden que el autor les está diciendo algo".

- "Es un problema ante la actitud misma de la lectura: no es una actitud activa y comprensiva: es un problema de formación personal porque tienen otros intereses y toman a la ligera lo que es la educación superior. No hay pasión por el conocimiento; para algunos, el conocimiento puede ser un medio para acercarse a un ingreso mejor; parece como si no les importara lo que aprenden. No son estudiantes conceptuales en formarse en una disciplina; se interesan por aprobar los cursos. Lo más grave es que más del 90 por ciento de ellos ya son maestros en ejercicio".

- "Tratan la información de los textos como si fuera de ellos; sin excepción, tienen problemas con el uso de comillas y roban intelectualmente las ideas del autor y ni siquiera se dan cuenta, pero es por ignorar que hay unas normas para la escritura. Nunca se les ocurrió saber sobre los autores (histórica y biográficamente) y yo nunca se los sugerí porque hasta ese entonces no había tomado conciencia de la importancia de conocer a los autores y su dimensión humana e intelectual".

- "Siempre he sentido que son lectores obligados. Tuve la oportunidad de conocer algunas bibliotecas personales y los únicos textos que tienen son lo que les regalan las editoriales, los manuales que compran en la Universidad y los documentos que fotocopian. Tienen un cerro de fotocopias, que a veces no saben ni siquiera de qué materia. No releen ni siquiera los materiales de los semestres anteriores para ligarlos con los que estamos trabajando en otras materias. Creen que los documentos se leen sólo para la materia y cuando ésta termina, los arruman en un estante".

- "El problema es que leen los textos con un presupuesto y terminan diciendo lo que sabían antes de leer; lo que quiero decir es que van al texto y no transforman los conceptos elaborados

en su cultura, en su región y queda muy difícil hacerles cambiar las ideas o preconcepciones que se han formado en la cotidianidad".

- "No traen hábitos de lectura consolidadas; sentí que leían por obligación y no por placer, lo cual les queda muy difícil acercarse a un planteamiento distinto al de las ideas del autor".

- "Les he preguntado qué tipo de textos leen. Parece como si la literatura no existiera. No leen novelas, y muchos ni siquiera los periódicos. Algunos de ellos, por vivir toda su vida en un pueblo, ni conocen una buena biblioteca. Les pregunté qué materiales existen en las Casas de la Cultura de sus regiones y contestaron que en realidad no sabían".

- "Empiezan a ponerle peros a los documentos o a los libros. Se quejan porque tiene letra muy pequeña, o porque es muy extenso, o porque el contenido es muy difícil. En realidad, no he podido hacerles entender que el asunto es de aprender y cambiar, y no sólo de ganar la materia".

- "En Apartado tienen una visión del mundo muy corta en relación con los libros (no con la vida porque ellos han vivido extrema violencia y tienen una concepción del mundo y de la vida diferente, muy abierta); su relación con los libros ha sido muy escasa. No hay manejo de autores, confrontación de teorías ni nada por el estilo. Por todo esto, los estudiantes tienen un nivel de comprensión muy pobre. Además, presentan grandes limitaciones. No subrayan ni seleccionan palabras claves ni preguntan al texto. En Apartado captan más rápidamente los conceptos, agarran el sentido de la cosa con mayor rapidez, yo creo que es por lo motivados que están. En un principio estos estudiantes no querían rayar los materiales porque se les ensuciaban, por ello no establecían ningún código personal en el texto. Tuve la oportunidad de conocer algunas bibliotecas personales de estudiantes que no excedía de diez libros, eran de cualquier cosa y no adquiridos por motivación a la lectura: por lo tanto, tienen los libros como adorno, como algo bonito y por ello, hay sacralidad con el texto para rayarlo."

Las respuestas de los docentes coinciden al señalar las deficiencias de los estudiantes para el dominio de los diferentes niveles de la lectura y la escritura. No existe conciencia del lenguaje como instrumento de aprendizaje o como elemento constructor del mundo, de donde resulta una imposibilidad para considerar que el conocimiento se comunica a los ciudadanos a través de la escritura. Estas concepciones en torno al lenguaje y la lectura afectan la posición frente al conocimiento y al proceso de adquisición. No se consideran aprendices autónomos capaces de derivar información del texto escrito, principal herramienta de formación en la educación a distancia. El libro o el documento, y el texto escrito en general, no son considerados en su dimensión comunicativa; a través de ellos no se ejercen funciones dirigidas al reconocimiento de información, el intercambio epistemológico, la adquisición de conocimientos o pautas de acción y pensamiento para la transformación personal y profesional. La experiencia que los estudiantes han tenido con la tradición escrita no es suficiente para que conciban la lectura como un factor básico en la

vida del hombre, no sólo en el nivel de la obligación académica que supone el deber de leer para obtener información y generar aprendizaje, sino también en el plano de la cotidianidad, donde la lectura juega un doble papel: de un lado, la participación en ambientes de descanso donde la lectura ofrece oportunidades de recreación e inmersión en la cultura universal y local; y del otro, la ubicación del hombre en el contexto de lo humano, de la razón que se ejerce mediante la palabra y se sustenta en la capacidad de argumentar, definida como la posibilidad de usar el lenguaje y el pensamiento en contextos formativos.

3.2 Procesamiento de la Información

El proceso lector de los estudiantes de educación a distancia, como grupo, está centrado en la descodificación del material escrito, presentando inclusive fallas en este aspecto, pues como lo plantean algunos tutores, "ellos tienen hasta dificultad para descodificar". Parecería que están limitados para emplear las estrategias de lectura (inferencia, predicción, autocorrección y verificación), y en consecuencia, imposibilitados para establecer un acto comunicativo. Aparece además, un desconocimiento total de las estrategias metacognitivas para procesar la información. Algunos argumentos, planteados textualmente por los tutores, son los siguientes:

"No subrayan, ni tienen la alternativa para reunirse en grupo para discutir las lecturas. Casi nunca terminan la lectura, la dejan empezada y prefieren confrontar al profesor antes que enfrentar el grado de dificultad que les demanda la tarea."

- "Tienen dudas muy elementales que se solucionarían inclusive a través de un diccionario. Tienen un vocabulario muy limitado. La lectura es muy literal: no la aplican al medio ni a su rol de maestros. No entran en la teoría con su vida de maestros, ven por ejemplo la psicología, la sociología, la pedagogía y los saberes específicos desconectados."

"Su lectura es superficial, poco interactiva. Simplemente decodifican, pero no hay comprensión".

Universidad de Antioquia

"Algunos estudiantes, cuando tienen que leer en voz alta (en sus equipos de trabajo), he notado que leen palabra por palabra, con una entonación como de niños de primaria y algunos tienen que ir señalando con el dedo".

Las deficiencias señaladas en cuanto a la formación como lectores, inciden en el modo como los estudiantes operan con los textos escritos en el contexto de la formación profesional; pues, tal y como lo expresan los tutores entrevistados, se nota un escaso uso de estrategias cognitivas básicas para la comprensión de lectura, como son la inferencia, la predicción, la verificación y la autocorrección. También se notan deficiencias en la planificación del aprendizaje a partir del texto, dado que este no habla al lector, el estudiante se ve incapacitado para encontrar información relevante que pueda combinar con sus conocimientos acerca del tema; además el empleo del texto no refleja búsqueda consciente de información, y en este caso las estrategias o técnicas de estudio (subrayado, toma de notas) no se emplean eficientemente para obtener mejores resultados. La lectura que realizan, desde sus condiciones de lectores no avezados, se presenta de modo superficial, sin superar el nivel de reconocimiento de información, las relaciones que establecen, tanto a nivel intratextual (macroproposiciones y microproposiciones) como supratextual (conjugación de la información del texto con la que ellos poseen para dar como resultado la modificación de niveles de conceptualización), no permite la reconstrucción del sentido del texto, por tanto no alcanzan la comprensión. El nivel semántico, en el cual se eligen significados es de difícil acceso para los estudiantes que privilegian, desde sus capacidades, una lectura descifratoria, con la cual se accede al reconocimiento de información, pero no a los niveles lexical o sintáctico. Debido a las dificultades señaladas y a la escasa vinculación con el mundo de la lectura, el deber leer para aprender se vive como un proceso de alto nivel, en tanto plantea demandas comunicativas y cognitivas a las que el alumno no puede responder con eficiencia. Los esfuerzos realizados, desde las capacidades que posee para el procesamiento de la información no se comparan con los resultados que obtienen

.3.3 Interacción con los Textos

Como el proceso de lectura de los estudiantes está centrado en sonorizar lo impreso (la descodificación), desconociendo la lectura como una interacción entre un lector y un escritor, sin relacionarse con el material para obtener sentido, los estudiantes no

"comprenden lo que leen". Se les dificulta hallar las ideas principales, contrastar la información previa con la nueva que les aporta el texto, atender a los argumentos y los contra-argumentos que plantea el autor, identificar ejemplos, y en especial, plantearle interrogantes al texto. Los argumentos de los tutores se refieren a:

- "No saben hacer síntesis. Están acostumbrados a hacer copia textual, sin ilación alguna; no perciben que no hay cohesión ni ilación en las ideas. Con relación al análisis, el caso es más grave porque no captan la intención del autor ni la forma en que organizó el discurso. No hacen relación o análisis de las partes del texto. Se remiten a relevar algunas ideas. Entienden por análisis su opinión en el plano de la creencia y no hay transformación conceptual sustancial".

"Al escribir, para dar cuenta de lo leído, muestran un manejo inadecuado de la estructura gramatical; tienen dificultad con los sinónimos, con los artículos e invierten la estructura lógica de la frase y les queda incoherente lo que escriben. Han sido capaces de escribir por ejemplo 'vaca la', y otras frases incoherentes".

- "Tienen una lectura poco analítica, no establecen una relación creativa con el texto. Hasta tienen problemas para descifrar. A medida que van avanzando en los semestres van mejorando un poquito, pero son capaces de decir que ahí dice algo que no dice. Acomodan la lectura a su estructura cognitiva o reservorio de conocimientos sin cambiar su estructura. No extraen del texto significados. El esfuerzo que hacen para comprender es muy grande, lo triste es que tanto esfuerzo y energía para tan pocos logros".

"Con relación al análisis y la síntesis, tienen la tendencia a repetir fragmentos de los textos pero descontextualizados. La lectura es superficial, poco interactiva. Simplemente decodifican, pero no hay comprensión".

- "Les falta comprensión, leen pero no llegan a comprender bien; si se les lleva una lectura, hay que explicársela porque afirman no haber entendido nada. Las preguntas son más para el profesor que para el texto. Cuando subrayan los documentos lo hacen sobre los ejemplos, no sobre las ideas principales. Muchos materiales se quedan vírgenes, sin ningún tipo de marcas".

- "Entre el segundo y cuarto semestre de su carrera tenían grandes dificultades hasta para la simple descodificación. No conocían significados de palabras elementales. Tienen un concepto vertical, arraigado de la existencia de los sinónimos porque consideraban que querían decir lo mismo. Por ejemplo, para ellos es lo mismo "grande" que "inmenso". Usan cualquier palabra sin seleccionarla, atribuyendo significados literales, culturalmente regionales, pero que no concuerdan con los significados del texto".

"Para ellos la síntesis consiste en extraer, literalmente, párrafos inconexos entre sí. sin llegar a la idea principal".

La situación descrita en los párrafos anteriores, con relación al empleo de los textos y a su manejo, se hace evidente en los resultados que alcanzan los estudiantes en el nivel semántico

de la comprensión de lectura; ya que no logran acceder a la información central que el autor quiere plantear. Los bajos niveles de comprensión se manifiestan en sus producciones escritas, las cuales carecen de coherencia lógica; esto es, lo que se dice al respecto no está bien estructurado desde las demandas del lenguaje escrito y en relación con el contenido de la lectura. Además, las elaboraciones a partir de un texto escrito no presenta en forma adecuada la tesis del autor o la posición personal, no logran encadenar las proposiciones para darle sentido a global a la lectura, por tanto el acceso a al conocimiento derivado de la lectura, se hace en forma fragmentada. Las fallas en la comprensión que no permiten la apropiación del texto se relacionan con la no selección de información relevante, dificultades en la identificación del tipo de argumentación del autor, incapacidad para relacionar los complejos de información y para modificar los puntos de vista. Las habilidades cognitivas para la lectura, como el análisis y la síntesis, no se relacionan de forma adecuada; de un lado se quedan en las divisiones que presenta el texto, y las interpretaciones que realizan se ubican en el nivel de lo local; de otra parte, la información no se integra, ni a nivel del texto ni de su información previa.

El producto que manifiestan los estudiantes de educación a distancia en el proceso de lectura, tiene como causas directas las situaciones descritas en los dos niveles anteriores, formación como lectores y procesamiento de la información de materiales escritos. Esta situación hace evidentes las relaciones existentes entre el lenguaje y el pensamiento, en la medida en que la lectura es un proceso lógico definido por características cognitivas realizables en el plano de la adquisición del conocimiento.

3.4 Acciones para Mejorar la Comprensión de lectura de los Estudiantes

Fruto del sentido común, la intuición o de la experiencia con los textos de estudio, en el que se lee para aprender, los docentes-tutores han planteado actividades a los estudiantes de la modalidad a distancia para ayudarles a mejorar su relación con los textos, de modo que haya una lectura significativa y productiva. Una dificultad grave que se presenta es que los tutores tienen muy pocos encuentros con los alumnos, lo que implica que se elaboren guías

de trabajo para que los estudiantes aprendan los contenidos de las materias; pero como los estudiantes tienen problemas de comprensión, se crea el "círculo de la pobreza", en donde, con sus limitadas capacidades lingüísticas y de comprensión de materiales escritos, deben seguir instrucciones y elaborar actividades con base en "lo que los tutores les exponen por escrito". En consecuencia, las asesorías y tutorías se convierten en sesiones para comprender los textos.

Con base en la pregunta: ¿Qué ha hecho usted para ayudarles a mejorar la comprensión de lectura?, transcribimos algunas de las respuestas, así:

- "En algunos centros zonales hicimos módulos de cómo estudiar y trabajar los textos. También les hemos hecho guías de lectura, con preguntas que focalicen la comprensión hacia las ideas principales. Trabajamos leyendo trozos; los discutimos, para luego centrarnos en las preguntas, de modo que entiendan a qué va dirigida para saber qué hay que buscar y qué responder. Analizamos si va dirigida al qué, al cómo, al dónde, al contenido, a la forma o a la ejemplificación. También analizamos qué les hace falta para entender y cuáles herramientas debo utilizar. Con estas actividades van mejorando su capacidad de estudio, de comprensión y de escritura."

- "Leemos párrafo por párrafo y lo discutimos; analizamos las palabras y las confrontamos con el diccionario (yo les exigí que en cada asesoría debían tener un diccionario a la mano). Les sugiero que se fijen en lo que no entienden y que lo convirtieran en una pregunta, pero hasta eso les daba dificultad. Al cuestionarlos, no tienen conciencia de que no entienden y por lo tanto, no pueden expresar tranquilamente qué es lo que no comprenden. Con las guías de lectura he pretendido motivarlos por el aprendizaje y por el conocimiento; les sugiero "haga esto", "fíjese en esto", "utilice el diccionario". Además, yo misma he hecho baterías de preguntas inferenciales. pero por las dificultades de comprensión, las resolvemos en las tutorías entre todos".

- "Sin proponérmelo me acercaba a la clase magistral, puesto que tenía que explicarles lo que decía el documento. Preguntan sobre lo que no comprenden pero no plantean preguntas al documento. Les pongo preguntas que hagan posible la reconstrucción del texto, solicitándoles que se confronten entre ellos. El material es preparado con la guía didáctica, pero hay que llevarlos de la mano por el material. Lo más lamentable es que cuando ya están preparados y mejorando en la comprensión, se acaba el curso."

- "El trabajo con las guías ha sido "una tontería" porque no saben leer. Repiten desde el bachillerato y la primaria, juntando párrafos, oraciones y conectando dos o tres frases y se acabó. Las guías llevaban preguntas sobre los materiales, pero uno no se explica por qué una respuesta puede ser inconexa con la pregunta. Se les pedía por ejemplo que ejemplificaran la teoría con la cotidianidad y generaban modelos fantasiosos y no ideales en el sentido de pertinencia. Por esto, las asesorías se convierten en clases magistrales para mejorar la comprensión de lectura, de modo que se pueda propiciar un intercambio de ideas entre ellos para luego volver nuevamente a que lancen preguntas al profesor para comprender mejor el texto".

- "En 1980. cuando comenzó la Educación a Distancia en la Facultad, nos inventamos guías en donde les explicaba cómo leer, pero si era muy larga no la leían. Se eliminó porque no produjo efectos. Se implementó la lectura del texto de Estanislao Zuleta para motivarlos en el concepto de que ellos podían ser autodidactas y que encontrar sus propios caminos intelectuales. Luego tuvimos que pasar a talleres en donde se les planteaban preguntas para que las resolvieran en pequeños grupos y luego hacer plenarias. Implementamos las experiencias comprensivas a través de debates y conversaciones".

- "En la realización de las guías de lectura ya se había detectado el problema de lectura, y como les cuesta mucho trabajo reunirse para trabajar en equipos, porque no viven en el mismo sitio, tuvimos que hacer grupos de estudio, de 7 a 9 de la noche para ayudarles en su proceso de comprensión. Analizamos los escritos de ellos, mostrándoles las inconsistencias, la copia textual. Trabajamos sobre el subrayado y que se formularan interrogantes. Trabajamos sobre el dominio de su propio discurso escrito ya que este refleja la comprensión de la lectura".

- " Siempre que hay un texto, se les da una guía de lectura, haciendo énfasis para que sean conscientes del proceso. En las asesorías se habla de las dificultades y se discuten los contenidos. He trabajado las estrategias metacognitivas: mapas conceptuales, tramas, elaboración de preguntas. El mapa conceptual les da muchísima dificultad elaborarlo. Yo no me explico cómo sacan las notas que tienen si no saben leer."

- "Lo más triste es que al finalizar la carrera no quedan con hábitos de lectura; aunque mejoran mucho su proceso de lectura, no se convierten en lectores".

La forma en que los docentes llevan a cabo el acto de enseñanza no está determinado o influenciado por alguna teoría acerca del aprendizaje, la educación a distancia o la formación. Como se puede apreciar, cada profesor selecciona las actividades que considera pertinentes para que sus alumnos establezcan mejor relación con los materiales de lectura, sin que ello signifique que orienten el desarrollo y uso de habilidades cognitivas, estrategias de lectura (cognitivas y metacognitivas) y técnicas de estudio. Las guías de trabajo que se desarrollan están dirigidas a presentar el curso y exponer las actividades que deben cumplir para demostrar competencia en el contenido específico de la materia.

En cuanto a los módulos que se han empleado como material de aprendizaje, vale resaltar su estructura: se componen, en su mayoría, de una selección de materiales escritos acerca de la temática, acompañada de objetivos de enseñanza y de una propuesta de evaluación del contenido. Los elementos que se han empleado, guías y módulos, para establecer comunicación con los estudiantes, carecen de validez didáctica; se presentan como incoherentes con la naturaleza misma de la modalidad a distancia. Esto evidencia la falta de

una propuesta didáctica o pedagógica que acompañe el desarrollo de los cursos y que se convierta en una alternativa para formar a los estudiantes en la "cultura del lenguaje escrito" y en la comprensión de los modos de funcionamiento y argumentación del conocimiento. Los profesores, además de ser soportes del contenido, deben ser capaces de sustentar y explicitar los mecanismos de apropiación del conocimiento específico que ejecutan a través de un curso. Las demandas didácticas que plantea el modelo de educación a distancia exige que los tutores se consideren acompañantes y no enseñantes, en el sentido de dictar clase, pues de este modo podrán brindar consejo a los estudiantes en aspectos relacionados con el conocimiento, las técnicas de estudio y las particularidades del modelo a distancia. Para ello, se requiere que el docente tenga claridad conceptual y práctica acerca de la educación a distancia, posea un entrenamiento específico en el diseño instruccional que soporta la enseñanza, y una clara conciencia de las implicaciones y consideraciones teóricas, sociales y afectivas que entraña el aprendizaje adulto. En suma, se requiere que el docente de educación a distancia sea formado en aspectos esenciales de la modalidad que le permitan adecuar su acción al devenir mismo de la modalidad.

En síntesis, las entrevistas permitieron obtener información acerca del nivel de conocimiento que tenían los docentes-tutores de los estudiantes de la modalidad en relación con la comprensión de lectura y la competencia cognitiva. Los datos suministrados por ellos al respecto, reflejan deficiencia en el proceso de lectura y su comprensión y especifican la situación afectivo-emocional y las concepciones personales frente a la lectura y los textos escritos. Además, de sus manifestaciones acerca de las acciones emprendidas para mejorar una situación que ha sido experimentada en el proceso de enseñanza, se evidencia que no existe de su parte, claridad acerca de los mecanismos de realización del acto pedagógico en la educación a distancia, lo que devela la inexistencia de reglas de acción concretas, inscritas en un modelo pedagógico definido para la modalidad, propuesto por la Facultad de Educación. No existe conciencia de las especificidades de los modelos que cohabitan en el espacio de la Institución y que se han mantenido el uno como extensión del otro. La modalidad a distancia ha permanecido a la zaga de la modalidad presencial recibiendo, de

forma acrática, propuestas, modelos y técnicas de realización del acto de enseñanza que no han considerado la especificidad de la educación a distancia.

Así mismo, la información obtenida a partir de las entrevistas a los docentes de la modalidad, permitió establecer nexos de correlación entre sus conocimientos acerca de los estudiantes y la caracterización producto de la aplicación de los instrumentos (elaboración de un esquema y prueba de completación "cloze").

V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La construcción de un marco de referencia sirve como contexto de interpretación de las producciones humanas en ámbitos dirigidos a la formación, posibilita la búsqueda significativa de respuestas a inquietudes relacionadas con prácticas educativas que ocurren en ambientes mediados por la distancia y la tradición escrita y permite reconocer la insondable profundidad de las capacidades humanas, manifiesta en el poder del pensamiento. Las razones explicativas que se construyen en torno a objetos creados por el hombre, focalizan las respuestas a los problemas planteados en el entorno educativo, pues las fundaciones últimas, las que plantean la reconstrucción histórica de las problemáticas y la revisión de las soluciones planteadas, han quedado devaluadas por la fuerza de la especialidad en el contexto de la acción y el pensamiento. Y es que la complejidad de los problemas educativos es tal, que no resulta posible abarcar todas las dimensiones intervinientes en ellos, lo que hace necesaria la especificación de cuestiones en la interrelación entre factores específicos. Para re-mirar la compleja relación entre el lenguaje y el pensamiento en el ámbito de la educación a distancia, fue necesario especificar aquellos elementos que conforman la problemática en su dimensión global y seleccionar los que permitieran abordar los conceptos desde el espacio de las interrelaciones, que explicaran los fenómenos desde el juego mutuo de la influencia, o sencillamente, que se encontraran, simultáneamente y desde diferentes perspectivas, en las intersecciones conceptuales de la pregunta primera de la investigación.

La selección realizada para tejer líneas intencionales en torno a la pregunta formulada, definió como núcleos básicos, derivados de los macroconceptos (lenguaje, pensamiento y educación) los siguientes: **comprensión de lectura, competencia cognitiva y educación a distancia.** A partir de la definición de cada uno, se procedió a verificar los interceptos teóricos y prácticos; entre ellos, lo que dio como resultado las pruebas aplicadas, a través de las cuales, se vincularon los ejes planificadores y realizativos, así como las premisas de

evaluación y transformación de la comprensión de lectura en relación con la competencia cognitiva, como una vinculación necesaria entre ambos procesos. Además, se construyó un puente de comunicación entre la lectura y la educación a distancia desde la perspectiva de una interacción fiindamentadora de la especificidad del espacio mediado. Se consideró también la lectura como un ámbito de formación apropiado para mejorar los niveles de actuación y uso cognitivos (competencia cognitiva). Las intersecciones trazadas contribuyeron a la delimitación de espacios constructivos y al planteamiento de fórmulas de acción que se especifican en el próximo capítulo, y que tienen como base concreta los elementos que a continuación se enuncian gracias a los hilos que unen las comuniones planteadas.

Con relación a los tres núcleos básicos, competencia cognitiva, comprensión de lectura y educación a distancia, que conforman el tejido de la presente investigación se explicitan, a continuación, desde los referentes conceptuales y teóricos, interpretaciones elaboradas a la luz de los datos obtenidos:

Cuando las personas se ven abocadas a organizar información, tanto oral como escrita, ya sea para elaborar un esquema, hacer un resumen, completar un "cloze" o hacer un cuadro sinóptico, realizan operaciones que tienen que ver con la construcción de categorías; es decir, con la organización de los datos en clases, de acuerdo con las características que presente el hecho o el evento. Como se expuso en el segundo capítulo, la categorización crea constancias conceptuales y perceptivas, que hacen que la agrupación de los objetos, acontecimientos y personas que conforman la experiencia inmediata de los hombres, sea vivida de forma similar, pese a los cambios aparentes. Al mismo tiempo, la categorización permite la evocación de esa experiencia y la ampliación, cambio o creación de otras categorías.

Cuando un sujeto organiza la información de un texto escrito, en especial de tipo expositivo, ha de formularse dos cuestiones, ya sea de manera conciente o no conciente. De un lado, indagar por la forma como están estructurados los textos. Esta indagación apunta a actualizar los esquemas de conocimientos generales, encargados de explicitar la estructura

global empleada por el escritor para organizar la información, que puede caracterizarse por la construcción del sentido del texto de acuerdo con la interrelación de las diferentes partes (título + subtítulos + tema + detalles). De otro lado, el lector ha de tener en cuenta las particularidades de cada texto, a nivel lingüístico (semántico, sintáctico, fonológico y pragmático), como también a nivel conceptual y teórico. Es decir, ha de estar en capacidad de relacionar su información previa con la que le ofrece el texto.

Referida estas dos cuestiones al análisis de la situación (cognitiva y lingüística) de los estudiantes de educación a distancia, es posible anotar que presentan deficiencias en la competencia cognitiva referida a la comprensión de lectura, puesto que, tal y como reflejan los resultados de la elaboración del esquema y del "cloze", éstos no poseen información acerca del modo como están estructurados los textos expositivos; es decir, desconocen los modos de argumentación que pueden hacerse patentes en escritos de esta naturaleza, los vínculos cohesivos y los patrones de organización textual. Los estudiantes de la muestra no encontraron que los ejemplos, las comparaciones, las contrargumentaciones y los demás elementos argumentativos del autor, son apoyos para la idea principal, razón por la cual, tomaron como elementos independientes entre sí estatuidos como premisas principales de la argumentación. Además, desconocieron la función que tiene el título dentro del texto de Aebli, como es la de indicar la macroproposición central.

En el caso de segunda cuestión, las particularidades de cada texto, y de acuerdo con el análisis efectuado de la información que aparece en las producciones de los estudiantes, es posible aventurar dos hipótesis según las cuales:

a) Los estudiantes no poseen esquemas adecuados, consistentes conceptualmente para entender la información del texto. Para el caso de *La Pregunta del Maestro y la Enseñanza sin Preguntas*, era necesario que los estudiantes entendieran los conceptos de maestro, método, pregunta didáctica, fin de la educación, entre otros, con el fin de reconstruir el hilo argumental del texto y por tanto, su macroestructura proposicional. En el texto *El Buen Arte de la Preparación de la Clase*, bajo formato "cloze", hubo limitaciones lexicales,

ssintácticas y semánticas, para relacionar conceptos tales como: prototipo, preparación de la clase, maestro y bien cultural. Las limitaciones encontradas a partir del análisis de los resultados de las dos pruebas se corroboran con las apreciaciones de los docentes tutores en lo relacionado con la posesión de un mundo cultural limitado a lo regional, a la cotidianidad, dentro del cual el lenguaje no opera como traductor de realidades, constructor de sentido o integrador de experiencias en relación con el mundo objetivo. Así, el lenguaje es una entidad que no ofrece posibilidades de interpretación o vigilancia frente al *conocimiento explícito* que posee el sujeto y el *conocimiento implícito* que se deriva de los textos escritos. En otras palabras, el mundo subjetivo, e incluso el social, soporte de las vivencias y experiencias de los sujetos, expresadas en un lenguaje cotidiano o *extraescolar*, no sirve para acceder a los órdenes epistemológicos del mundo objetivo, productor de un lenguaje científico, altamente codificado, expresado a través de la tradición escrita, universo aún ajeno para los estudiantes; ya que culturalmente hay una marcada tendencia hacia la tradición oral, que se inserta en prácticas de formación escolarizadas, en las cuales se privilegia la obtención de información derivada de actos de habla directos (explicación del profesor).

Además, otra de las manifestaciones claras de inserción en la tradición escrita, como es la posesión de una biblioteca personal, que significa el vínculo afectivo e intelectual con el libro, no se encuentra presente en los estudiantes, para quienes el material impreso no es un ser con vida y discurso, importante para la constitución de cánones de comportamiento sociales y culturales, sino el instrumento que se emplea durante una tarea específica y luego se olvida.

En relación con esta primera hipótesis, la posesión de esquemas no consistentes, se puede plantear que la vinculación entre el conocimiento previo y el que se deriva del texto, no se ejecuta en formatos categoriales pertinentes al tipo de información o a los objetivos de lectura. Es decir, que la interacción entre las esferas motivacionales, cognitivas y epistemológicas no se lleva a cabo mediante procesos semánticos y pragmáticos adecuados a la tarea y al nivel cognitivo.

b) La segunda hipótesis que se formula de acuerdo con los resultados, es que la activación de esquemas previos no se efectuó. Esto significa que los conocimientos que poseen acerca del tema no se movilizan para permitir una mejor interpretación de la información. Esta situación se explica como la preeminencia de procesos de asimilación de la realidad o la información a estructuras cognitivas específicas, modos de actuación y estilos de aprendizaje. El intercambio que se efectúa con el mundo objetivo se realiza desde una perspectiva parcial, en la que no intervienen agentes externos que contribuyan a afirmar, negar o poner en duda el material epistémico existente. Las interacciones con el conocimiento que se llevan a cabo desde realidades subjetivas no sugieren la posibilidad de desequilibrio cognitivo, dado que el sujeto cognoscente no genera intolerancias hacia el contenido proposicional que se almacena en la memoria, existe un acuerdo tácito desde el cual se aceptan las premisas, principios y contenidos lógicos del conocimiento.

Para la educación, y en especial para la educación a distancia, la existencia de situaciones como las enunciadas representa peligros referidos al proceso de formación, al procedimiento empleado para la adquisición de conocimientos y al producto, manifiesto en actuaciones discursivas o realizativas. En cuanto al proceso de formación, se lleva a cabo de forma incompleta pues no existe integración entre las potencialidades internas (energías del yo) y el mundo cultural del cual se derivan los contenidos formativos. El alumno se queda con contenidos primigenios que acentúan su individualidad como ser humano, pero no su potencialidad como hombre capaz de intervenir en aprendizajes permanentes, con la consecuente estabilidad, para nada benéfica, cognitiva y conceptual.

En relación con el procedimiento empleado para la adquisición de conocimiento, y derivada de la situación enunciada en el párrafo anterior, se hace evidente que no se recurre a estrategias cognitivas, a referentes externos, o a inconsistencias ideacionales, para la apropiación del legado cultural y formativo, por lo que el conocimiento se queda en el lugar de la opinión, del parecer o de la intuición. Esto, obviamente, afecta el producto, dado que las posibilidades de argumentar, debatir o razonar se quedan aplicadas al campo de lo

subjetivo, en el cual las reglas de validación del conocimiento, los principios reguladores de la apropiación conceptual no alcanzan a ser expresados con veracidad y verdad.

De este modo, la comprensión de los fenómenos relacionados con el conocimiento, expuesto a través de los textos escritos, no se alcanza, dado que la formulación de las dos cuestiones anteriores, que hacen referencia a la superestructura del texto y a su contenido, no se convierte en un principio suficiente para el otorgamiento de la semántica del texto. Para que la entrega de significados que el lector hace al texto sea consumada, se necesita la creación de un puente o conectivo que permita la reconstrucción de la estructura global del texto en el nivel de la información específica; en otras palabras, establecer conexiones entre cómo se dice y qué se dice. Para ello, debe emplear las macrorreglas (omitir, seleccionar, generalizar e integrar) con ayuda de las cuales, el lector aplica su conocimiento sobre la estructura de los textos en uno específico.

Como se anotaba anteriormente, las deficiencias en los aspectos estructural y temático de los textos, impide que se establezca un vínculo entre uno y otro con miras a la construcción de sentido. Y es que la comprensión, más que un acto lingüístico, es un acto cognitivo, que convierte un conjunto de símbolos en una opción epistemológica a través de un acto de creación que se define por la interacción comunicativa entre las esferas implicadas en la constitución del sentido. Tales esferas incluyen las *afectivo-emocionales*, de acuerdo con las cuales el lector (estudiante) manifiesta la motivación para acercarse al texto, para disfrutar (postura estética), a través de él, el mundo del conocimiento; *las cognitivas*, definidas como el material interior necesario para la recepción de la nueva información. Se incluyen en esta esfera, las dimensiones propiamente cognitivas, que aluden a los procedimientos empleados para la adquisición del conocimiento y las epistemológicas o conceptuales, entendidas como el material concreto de interpretación (información previa).

Al respecto, las producciones de los estudiantes no manifiestan el logro de un proceso de comprensión, puesto que no se accede a una reorientación o reorganización de las relaciones conceptuales; los elementos que se manifiestan en las pruebas denotan desarticulación

temática, falta de cohesión y coherencia, centramiento en ideas irrelevantes y detalles, entre otros. Esta situación da como resultado la producción de textos ilógicos, que en muchos casos se encuentran orientados por información externa, no pertinente (intromisión de esquemas), a la temática planteada por el autor.

La representación de un texto escrito, o sea su comprensión, busca la reconstrucción de los conceptos centrales y las relaciones entre ellos, trascendiendo su significado para avanzar hacia la construcción del sentido a la luz del significado del texto. Como se vió en el segundo nivel de análisis, para la elaboración del esquema, sólo uno de los sujetos fue capaz de reconstruir las relaciones internas entre los conceptos para construir un nuevo sentido. En este caso, la vía de reconstrucción no se asemeja a la línea de argumentación del autor; los órdenes de análisis se transforman e invierten para cobrar vida en una nueva organización que demuestra la construcción de sentido. Las limitaciones de la mayoría de los estudiantes en este ámbito son corroboradas con las afirmaciones de los docentes acerca de la forma en que sus alumnos asumen la tarea de resumir los documentos de estudio. Para ello, emplean la estrategia de repetición, de acuerdo con la cual, seleccionan diferentes párrafos sin importar si contienen ideas relevantes, y luego los juntan de forma secuencial, siguiendo el orden de presentación del texto.

Las dificultades asociadas con las limitaciones en el procesamiento de la información escrita repercuten directamente en las posibilidades de emplear la representación como un sistema de leyes que permite la aplicación de lo representado en un contexto diferente al adquirido, pues, el sentido, por oposición al significado, permite la generalización, para referirse a un complejo integrado de interpretaciones en el cual las palabras adquieren una nueva dimensión, un nuevo espacio de existencia determinado por las relaciones que el lector establece con las demás palabras. Así, los estudiantes no tienen la oportunidad de emplear y aplicar lo aprendido, en la universidad o en cualquier otro espacio de formación académica, a situaciones de su vida práctica.

Las dificultades señaladas en el orden de la comprensión, en tanto reconstrucción de sentido, remiten al nivel de las estrategias cognitivas empleadas en el proceso lector, en cuanto de ellas se derivan los procedimientos específicos de acción. Pero, ¿qué tipo de procesos cognitivos se ponen en juego en la comprensión de textos escritos. Si se habla en términos de procesos cognitivos, manifiestos en habilidades y estrategias, se recurre al análisis y la síntesis como habilidades cognitivas que permiten establecer conexiones entre las información básica (las macro-proposiciones) y la estructura global del texto.

El sujeto que emplea el análisis y la síntesis como procesos complementarios, actúa sobre la información explícita e implícita que se encuentra en el texto, a través de la inferencia que le permite ir más allá de la información dada por el autor y construir el sentido del texto, a través de la estrategia de organización, de acuerdo con la cual ordena la información; es decir, la transfiere de modo de representación a otro, como en el caso del texto expositivo escrito en prosa, que se convierte en un esquema, un cuadro sinóptico, un mapa conceptual, etc.

Cuando se emplea una estrategia eficientemente, se ha comprendido su funcionamiento y se ha usado en contextos de aprendizaje diversos que plantean tareas similares, el sujeto no tiene que decirse a sí mismo el modo de operación de dicha estrategia gracias al lenguaje interiorizado, cuyo modo de funcionamiento es semántico y contextual, puede emplear el principio de la brevedad para operar sobre la información. Esto significa que el lector eficiente pasa del dominio cognitivo de la estrategia a una fase de automatización, después de dominar sus procedimientos.

En síntesis, los datos obtenidos a lo largo de la fase de aplicación de instrumentos, interpretados en el interior del campo de referencia (constituido teórica y conceptualmente), proveyeron información acerca de los tópicos de intersección (competencia cognitiva, comprensión de lectura y educación a distancia) en espacios concretos de realización, los estudiantes caracterizados y el modelo didáctico de la educación a distancia. A partir de aquí, es posible comenzar a delinear una propuesta dirigida a suplir las fallas encontradas en

los dos espacios, dirigida a desarrollar y potenciar la competencia cognitiva y el procesamiento de información escrita que privilegie el aprendizaje permanente para la formación de aprendices autónomos.

VI. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA FORMATIVA EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

De acuerdo con la caracterización de la población, a través de una muestra de 197 sujetos, a partir de los instrumentos empleados para tal fin, se pudo establecer que los estudiantes de educación a distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, presentan déficit en la comprensión de lectura producto de carencias en la formación como usuarios del lenguaje escrito, reflejadas en escaso uso social, personal y profesional de la tradición escrita; competencia lingüística restringida a la lengua oral, bajo nivel en la competencia de la lengua escrita, niveles de lectura próximos a la descodificación y poco dominio de los factores afectivos, lingüísticos, conceptuales y cognitivos que intervienen en la comprensión de lectura. En conclusión, los estudiantes de educación a distancia reflejan dificultades en el procesamiento de la información escrita, lo que se manifiesta en incapacidad para derivar, de materiales impresos, conocimientos válidos a nivel personal, social y profesional

Estas limitaciones encontradas en los estudiantes tiene una doble repercusión. La primera, se manifiesta en déficit en el proceso de lectura; esto es, en incapacidad para emplear estrategias cognitivas (predicción, inferencia, anticipación, autocorrección, verificación) y estrategias metacognitivas (evaluación y la regulación). La otra limitación asociada, se pone de presente en el producto de la lectura y se expresa en el uso primario de habilidades como el análisis y síntesis y en elaboraciones personales caracterizadas por fragmentación de la información, bajo nivel de inferencias cognitivas, empleo deficiente de los elementos cohesivos que permiten la elaboración del sentido, dificultad para vincular el mundo objetivo expresado a través de la escritura con el mundo subjetivo (de las vivencias y conocimientos personales).

Con base en los resultados presentados, se hace necesario el diseño y la explicitación de elementos teóricos, prácticos y conceptuales para la formulación de una propuesta pedagógica que permita en los estudiantes de educación a distancia, desarrollar la autonomía formativa, mediante el establecimiento de relaciones significativas y dinámicas con el conocimiento, a través del uso consciente de estrategias de apropiación conceptual y lingüística. Los elementos a considerar en la formulación de la propuesta se agrupan bajo tres aspectos: pedagógico, metódico y técnico. Cada uno de ellos remite a un área especial de influencia de las prácticas educativas y en especial de las prácticas de enseñanza.

Estos tres componentes, pedagógico, didáctico y técnico, se abordan así:

1. Pedagógico. Las orientaciones de este nivel deben estar dirigidas a determinar, en primer lugar, las características de la población que atiende el programa de educación a distancia, así como a especificar cómo ocurre el aprendizaje. También, el nivel pedagógico debe definir formas mediante las cuales la Institución colabora en el desarrollo y fomento de la capacidad autoformativa de los estudiantes de educación a distancia de la Universidad de Antioquia. Esta colaboración tiene como requisito fundamental, el convertir al alumno en un sujeto lector y escritor. Esto debe entenderse en el sentido de que pueda valerse de la cultura escrita para avanzar intelectualmente.

1.1 Caracterización de la Población. Conocer quién es el alumno que ingresa a los programas de educación a distancia debe ser, además de un dato estadístico, un elemento de información valioso, del cual servirse para plantear acciones en cualquiera de los órdenes del quehacer pedagógico. Caracterizar al alumno permite tener datos, de primera mano, necesarios para introducir los cambios requeridos al modelo, desde la enseñanza, los medios empleados, los cursos y los programas planeados. Y es que siendo el estudiante la razón de ser de cualquier sistema educativo, resulta necesario conocer quién es, cómo se comporta, cuáles son sus expectativas y motivaciones frente a la modalidad. La caracterización debe incluir además, la determinación de su nivel cognitivo y la preparación que tiene para asumir las responsabilidades propias de la educación a distancia; así como el conocimiento de sus

características socio-educativas, su evolución, rendimiento académico y grado de satisfacción con el programa.

El conocimiento de la población que se atiende resulta una herramienta de utilidad al momento de implementar correctivos sobre la marcha, tanto a nivel de los programas y cursos, como de las situaciones particulares de los alumnos. Además, permite al tutor (o docente) ofrecer la ayuda adecuada a cada uno de los alumnos, de forma que pueda propiciar el avance de los estudiantes cognitiva y metodológicamente dependientes, y estimular aquellos que se ubican en niveles independientes de interacción con el conocimiento y las formas específicas de operación de la modalidad.

Administrativa y pedagógicamente, la caracterización de la población resulta ser un elemento valioso para las tareas que deben cumplir los directores y docentes del sistema a distancia. Para potenciación del aprendizaje permanente, es importante que el estudiante conozca las particularidades de su competencia cognitiva, el nivel de su desarrollo conceptual y el estado afectivo-motivacional a fin de que pueda tomar conciencia de su estado formativo, reconocer la operancia de sus procedimientos, y de este modo tenga la posibilidad de incidir su propio proceso de formación, teniendo como referentes esenciales la información que proviene del exterior (caracterización) y el conocimiento personal que ha alcanzado.

1.2 El Aprendizaje Adulto. Un factor de gran importancia para el desarrollo de la educación a distancia, consiste en determinar con claridad cómo ocurren los procesos de aprendizaje en los adultos. Especificar los procedimientos, niveles y factores que inciden en el aprendizaje de los adultos permite hacer ofertas pertinentes para la población estudiantil.

Un primer punto de apoyo está constituido por los aspectos enunciados en el capítulo II de la presente investigación, en el cual se plantea que el aprendizaje adulto no se explica desde una teoría del déficit cognitivo, según la cual existe disminución de las capacidades y

funciones necesarias para el aprendizaje. La propuesta señalada allí, afirma que el aprendizaje adulto tiene como característica central la motivación y que su inscripción no se realiza en el ámbito del aprendizaje escolar, sino dentro de una concepción antropológica, según la cual el aprendizaje es un elemento social para la constitución de relaciones permanentes con el medio (social o intelectual). En este sentido, el aprendizaje es la posibilidad de adquirir conocimientos, habilidades y complejos significativos que se integran progresivamente a la experiencia personal, que constituye una potencialidad para el aprendizaje, pues el adulto tiene un mayor número de referencias para interpretar y comprender los conocimientos.

Además, el aprendizaje social tiene el carácter de permanente, lo que amplía su campo de acción y prefigura la posibilidad que tiene el hombre de definir y redefinir sus parámetros de acción. En esta medida, el aprendizaje, como aprendizaje social y permanente, facilita la movilidad del hombre y su pensamiento de acuerdo con el devenir de la sociedad y la cultura. También considera, implícitamente, otro elemento importante en la vida del hombre, y es el "*aprender a aprender*", lo que garantiza una actividad constante del pensamiento, sus procesos y funciones.

El aprendizaje, como factor clave dentro de acciones educativas, cobra en este ámbito una mayor importancia, tanto por su especificidad cognitiva, realizativa y social, como por el peso que soporta dentro de la relación con el saber. Y es que la educación a distancia es básicamente aprendizaje, en tanto este constituye la actividad realizada en mayor escala. Por ello, considerar su definición, relaciones, transformaciones, especificidades y estrategias se convierte en un factor clave para ofrecer alternativas reales de educación a distancia, en tanto se permite que el alumno ocupe el lugar debido dentro de la estructura organizativa de la modalidad.

Como bien se anotó al comienzo de este numeral, las ideas expuestas son sólo una indicación de la tarea a realizar, en lo que tiene que ver con la definición del modelo, de acuerdo con la forma como los adultos aprenden. Los pasos que siguen deben estar

encaminados a especificar el tipo de habilidad cognitiva que subyace al empleo de las diferentes estrategias de conocimiento, así como la determinación de las habilidades procesales requeridas para complejos de información.

El siguiente esquema sirve como organizador de la información presentada y ayuda a comprender las interrelaciones y particularidades del proceso de aprendizaje en el adulto.

APRENDIZAJE DEL ADULTO		
MOTIVACIÓN	EXPERIENCIA	EDUCACIÓN
Autorealización (intereses personales, objetivos y necesidades)	Comprensión de la tarea de aprendizaje	Aprendizaje autodirigido y dirigido (asesoría)
Aprendizaje permanente	Adopción de posturas críticas	Recepción-procesamiento
Voluntad: autorrealización personal y cualificación profesional	Individualización del contenido	Materiales objetivados
Personalización del proceso	Metas de aprendizaje	Objetivos de enseñanza
Finalidad del proceso	Utilidad del aprendizaje	Contenidos
El aprendizaje es relevante para la situación personal: integración del aprendizaje a su vida o situación particular		

1.3. Formas para Promover el Desarrollo y Fomento de la Capacidad Autoformativa

La formación, tal como se ha entendido a lo largo de los capítulos precedentes, integra las concepciones individual, didáctica, formal y técnica, con el fin de asegurarse un concepto que pueda asumir las modificaciones espacio-temporales propias del modelo de educación a distancia, con relación al aula, el método de enseñanza y la Institución formadora.

Dentro de la formación en educación a distancia se hace necesario comprender que el maestro, como sujeto individual, deja de ser soporte de la misma y es sustituido por un equipo de enseñantes, escritores, diseñadores e investigadores de las ciencias por enseñar, denominado *equipo docente*; el cual es el soporte del proceso de identificación con el grupo escolar. *El equipo docente* entra a reemplazar las funciones de enseñanza que cumple el profesor; su tarea consiste en la organización y desarrollo del *diseño instruccional* como forma de existencia de la enseñanza.

Si, como se anotó anteriormente, la formación es básicamente autoformación, en tanto el sujeto-aprendiz se hace cargo del aprendizaje, la institución debe implementar mecanismos que conduzcan a su población estudiantil a niveles mayores de independencia y autonomía. De los múltiples mecanismos que existen para lograr tal propósito, se señalan los que: a) por su carácter pedagógico; b) por la consideración de factores cognitivos; c) por las posibilidades de aplicación en contextos escolarizados; d) por las pruebas que se han dado en su favor a lo largo de diversas investigaciones, se consideran adecuados. El primero de ellos tiene que ver con el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, de acuerdo con el cual, a través de la repetición como mecanismo cognitivo, es posible realizar tareas de un alto nivel intelectual; la segunda propuesta proviene de las investigaciones de la Psicología Cognitiva acerca del uso de *micro y macroestrategias* de enseñanza de parte del maestro.

El concepto de *ZDP*, plantea la posibilidad del desarrollo asistido de funciones intelectuales, tales como la atención y la memoria; y en este caso concreto, también el uso de ciertas habilidades o destrezas cognitivas que permitan un mejor proceso de categorización de la información de textos escritos. El concepto de *ZDP* es una forma de establecer las relaciones, necesarias, entre aprendizaje y desarrollo, dejando en claro que el aprendizaje jalona y promueve el desarrollo intelectual en la medida en que la resolución de tareas específicas contribuyen al desarrollo de funciones específicas, colabora en el proceso de identificación de formas de acción adecuadas a esas tareas y permite la generalización del uso de la función.

Como se enunció anteriormente (véase cap. II sobre el desarrollo cognitivo), la influencia en el nivel interpsicológico; es decir, en el nivel social de desarrollo, tiene repercusiones transformadoras a nivel intrapsicológico del individuo, de la capacidad que desarrolla para enfrentarse a tareas similares sin asistencia. Esto es, que el aprendizaje de tareas, con un nivel de complejidad mayor que el que presenta el desarrollo cognitivo, hace avanzar a este último en dos planos: el social, en el cual se origina la transformación; y en el interior, afectando directamente el desarrollo cognitivo. La *ZDP* plantea que con asistencia, el sujeto

se desempeña mejor que solo, pues acompañado tiene la posibilidad de realizar tareas de complejidad cognitiva ubicadas por encima de su nivel de desarrollo.

La ZDP se constituye en un esquema inicial de trabajo para el desarrollo de la capacidad autoformativa de los alumnos, en tanto contribuye a mostrar un camino de operación, señala una forma de trabajo que puede potenciar aquellos factores que aún se hayan escondidos en la forma en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento y especialmente, con los mecanismos de difusión del conocimiento.

La ZDP permite la elaboración de una tarea específica a través del modelado, pues aún no se tienen un nivel adecuado con relación al desarrollo las funciones requeridas para el cumplimiento de la tarea. En el caso de la educación a distancia, la ZDP se debe emplear en la ejecución de tareas que potencien el desarrollo de la comprensión de lectura como reflejo de la competencia cognitiva, a través de programas de instrucción encaminados a descubrir la estructura de los textos expositivos, identificar las ideas principales, reconocer la superestructura, identificar los tipos de argumentación empleados por el autor; en fin, hacer de uso de las macrorreglas para aprender el sentido del texto. Además, los alumnos también deben ser sometidos a procesos de instrucción en lo que tiene que ver con las estrategias de supervisión y autoevaluación de la comprensión de lectura. El programa se desarrolla bajo la modalidad de modelado y repetición, según la cual, los alumnos incapacitados para el cumplimiento de tales ejercicios en relación con el texto (como lo demuestra la caracterización de la población), proceden a realizar la tarea con la ayuda de un supervisor (que puede ser el tutor o algún compañero). Esto asegura que el alumno puede realizar la tarea gracias a la asistencia; pero luego, las habilidades o funciones implicadas (análisis y síntesis) que se encontraban "dormidas", despertarán y el alumno podrá enfrentarse solo a la resolución de la tarea. La ZDP potencia la Zona de Desarrollo Real. (Vygotsky, 1979)

El segundo programa para el desarrollo y fomento de la autonomía formativa, derivado de la Psicología Cognitiva, se refiere a la aplicación de *micro y macro estrategias* en la enseñanza, al igual que ocurre en el aprendizaje. De acuerdo con esta propuesta, el maestro, al

participar en acciones de enseñanza, actúa como transmisor de conocimientos, al tiempo que presenta la estructura de la materia o temática y los modos específicos de resolución.

Las micro y macroestrategias de enseñanza están dirigidas a la presentación de formas de procesamiento de la información válidas para el aprendizaje autónomo, de forma tal, que se privilegie el establecimiento de relaciones significativas con el conocimiento. Para el caso de la educación a distancia, el programa ofrece la posibilidad de ejecutarse durante las sesiones formativas preparadas por el tutor o docente. La implementación de este programa exige en primer lugar, que el maestro organice el contenido de la materia; esto es, que partiendo de la consideración objetiva del saber cultural, proceda a alcanzar el nivel pedagógico mediante la determinación del valor formativo del objeto, tal y como lo plantea la teoría material de la formación. Durante esta planificación de acciones, el maestro, además de considerar el contenido, especifica las formas de argumentación del saber, las estrategias cognitivas implicadas en la labor de aprendizaje y el procedimiento de verificación de la tarea.

En segundo lugar, la implementación del programa requiere el concurso del alumno; esto es, la ejecución de la labor, no para efectuar una evaluación del proceso planeado, sino para determinar la validez del contexto de aprendizaje. No se trata de que el maestro determine el proceso de enseñanza y el alumno ejecute el aprendizaje, pues se expuso en el apartado anterior, que además de la motivación y la inscripción en la experiencia, el aprendizaje adulto se caracteriza por la autonomía en la selección de los contenidos y por la planificación y determinación de actos conscientes de aprendizaje.

La aplicación de las microestrategias y de las macroestrategias de enseñanza se verifica como un procedimiento didáctico que hace parte de la labor del maestro en relación con la estructuración de los contenidos de formación, la representación de las características cognitivas de los alumnos, la organización de ambientes formativos y el diseño de ambientes

Las macroestrategias de enseñanza juegan un papel esencial en el proceso de instrucción, concebido en educación a distancia como un proceso de mediación intelectual, cognitiva y comunicativa. Hacen referencia a la planificación, la consideración acerca de las habilidades y estrategias adecuadas para la intervención en el aprendizaje; tienen en cuenta los métodos de evaluación (control y monitoreo) y la toma de decisiones que impliquen la modificación, corrección y transformación de la planificación.

En cuanto a las microestrategias de enseñanza, actúan en un nivel más local del proceso de instrucción; hacen referencia a los elementos propios de la ejecución: definen el método a emplear, el material, los objetivos y el contenido de las actividades, la forma de realización de la instrucción, y la evaluación de la realización; es decir, a la evaluación del contenido. El empleo de las microestrategias exige de parte del educador una reflexión profunda sobre el estilo de enseñanza propio, la estructura de la materia y el nivel de conocimiento.

El uso de este programa considera que, a través de la enseñanza de un saber específico, es posible formar alumnos cognitivamente avanzados, capaces de responder autónomamente por su aprendizaje; es decir, responsables del plan, del proceso y del producto. Esta propuesta es coherente con la concepción de aprendizaje que se ha sustentado a lo largo de la presente propuesta, de acuerdo con la cual, es posible el diseño de estructuras pedagógicas funcionales para la formación y el desarrollo de la autonomía formativa, así como con la función asignada al maestro.

En el siguiente cuadro se ilustran las relaciones entre macroestrategias y microestrategias y se especifican los elementos que las conforman.

MACROESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA		MICROESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA			
Motivación	Planeación	Determinación de fines específicos	Ejecución de sesiones de estudio		
	Evaluación (monitoreo y control)	Competencia cognitiva		Análisis del texto	Síntesis Integración Verificación del Conocimiento

Desde esta instancia se desprenden las preguntas acerca del nuevo sentido de la formación del individuo y del nuevo escenario en que se despliega lo didáctico como proyecto de un campo experimental en el cual se someten a control y verificación las acciones impartidas por el maestro desde los módulos, los paquetes integrados (Ramírez, 1996) considerados como núcleos formativos que incluyen el mayor número de medios posibles para apoyar el aprendizaje del alumno derivado del texto escrito, y los centros zonales. Las mediaciones instruccionales se amplían dentro del segundo aspecto a considerar para formulación de la propuesta.

2. Didáctico. La didáctica no está constituida por un conjunto de reglas de acción de fácil aplicación. Ella es también teoría acerca de la formación (Klafki, 1990) (la formación categorial se define en términos didácticos). Para la formulación de una propuesta pedagógica dirigida al desarrollo de la autonomía formativa, no puede quedar excluido el punto de vista de la disciplina que se encarga de interpretar las interrelaciones entre las disposiciones naturales del hombre y las determinaciones de la cultura. Una parte de la didáctica hace referencia a la metódica como la forma en que la enseñanza y el aprendizaje se organizan, de donde se deriva una relación de interacción entre ambas. Como se ha venido diciendo, la reorganización del espacio y el tiempo en la modalidad de educación a distancia lleva a que esta organización se transforme, y más que una relación entre la enseñanza y el aprendizaje, se convierta en una relación entre el potencial y el estado real del desarrollo; es decir, entre las capacidades del sujeto para operar con el conocimiento y

las estrategias que pueda proponer el tutor para mejorar sus niveles de procesamiento de la información.

La mediación presente en la educación a distancia es lo que hace que el componente didáctico esté dirigido a la modelación del ambiente y a la construcción del diseño instruccional.

En lo que atañe al primer aspecto, es posible separar dos grandes entidades. De un lado, la definición del ambiente como espacio físico, desde donde es conveniente señalar que éste está supeditado a la existencia de formas de representación reales de universidad en cada uno de los centros zonales que opera, pues el espacio físico es importante, no ya para recibir a los sujetos de la práctica pedagógica, sino para generar identidad con la Institución que está construyendo el modelo de enseñanza. De otra parte, se equipara la noción de ambiente de aprendizaje con: 1) el contexto de aplicación de la enseñanza; es decir, el aprendizaje de los alumnos, verificado a través de la comunicación entre el tutor y el alumno, cualquiera sea la vía escogida; 2) con el diseño instruccional mismo, como mecanismo que soporta el peso de la enseñanza y la formación.

En cuanto al diseño instruccional, este debe tener en cuenta factores epistemológicos, sociales, cognitivos, comunicativos y pedagógicos. Los primeros hacen referencia al saber como complejo de información; su perspectiva de análisis no es todavía pedagógica, sino cultural; trata de determinar el valor de ese conocimiento y los prerrequisitos conceptuales y teóricos necesarios para la comprensión del saber formativo, y en un segundo momento, asigna unidades de desarrollo del contenido, las distribuye temporal y cognitivamente. Los factores sociales remiten a las particularidades del alumno, tienen en cuenta las motivaciones personales para el aprendizaje y tratan de determinar la base experiencial desde la cual se va a efectuar el aprendizaje; y por tanto, a la integración de conocimientos y a la transformación de pautas de comportamiento y acción (a nivel personal y/o profesional).

Los elementos cognitivos que se consideran dentro del diseño instruccional tienen que ver con las demandas intelectuales del aprendizaje, con el señalamiento de las competencias, habilidades y estrategias requeridas para la resolución de la tarea de aprendizaje. La forma de desarrollar y/o potenciar este aspecto tiene relación con lo planteado en párrafos anteriores acerca de los dos programas de intervención, la Zona de Desarrollo Próximo y la aplicación de micro, y macroestrategias de enseñanza.

Los factores comunicativos aluden a dos momentos: 1) La comunicación que se establece a través del material impreso (o mediante la combinación de diferentes medios), lo que plantea demandas específicas a la selección y presentación de los textos escritos o de los medios didácticos sobre los cuales descansa, en parte, la enseñanza y la comunicación. Desde estos supuestos comunicativos, las especificaciones técnicas y científicas de los materiales deben quedar lo suficientemente claras, de manera que se pueda derivar de ellos información. 2) La comunicación que se lleva a cabo mediante algún medio destinado para ello (la carta, el teléfono, el fax) o durante las tutorías o encuentros presenciales. Este tipo de comunicación debe tener por objeto la resolución de dudas frente al contenido del material, la asesoría acerca del proceso de aprendizaje (los procedimientos, el proceso o el producto; esto es, las estrategias o habilidades, la competencia cognitiva o el aprendizaje como tal, respectivamente), la verificación del proceso, la transformación y enlace del conocimiento.

Los requisitos pedagógicos del diseño instruccional contemplan el panorama global de éste no se especifican en tareas o actividades, sino que se comprenden como estructuras de supervisión que cumplen tres funciones: 1) Verificar la solidez práctica, la consistencia teórica, la adecuación formativa y la calidad mediática del diseño; 2) Establecer parámetros de evaluación y orientar en la realización de pruebas examinadoras que integren las competencias intelectuales en formación, desarrolladas a través de los materiales; las competencias cognitivas definidas en función de mejorar el proceso de aprendizaje; y las competencias sociales, definidas como el mejoramiento (cualificación o especialización) profesional de los estudiantes; 3) Orientar las formas concretas de realización de la enseñanza desde la perspectiva del aprendizaje, a la manera de Blankertz (1984), en varios

planos, que se determinan unos a otros: procedimentales (analítico-integral, sintético-elemental o de proyecto); formas sociales (frontal o por grupos); formas de acción (conferencias, diálogos, preguntas, demostraciones).

El componente didáctico, dentro de la educación a distancia no se basta a si mismo. La reorganización del espacio y las especificidades del diseño instruccional traen consigo la búsqueda de nuevas alternativas, en especial a nivel de la imagen y de las diversas formas en que este se manifiesta: fotografía, televisión, video, informática y pintura. Las alternativas se pueden esgrimir a nivel de una didáctica del gesto y la audición combinada con una didáctica de la escritura en donde el maestro no aparece como portador directo del método de enseñanza sino como un analista de estrategias y globalidades, de especialista en "recetas" debe pasar a dar cuenta de todo un entorno cultural, pedagógico y científico.

Es necesario aclarar que aunque la mediación se constituye en la forma básica de existencia del método, el maestro sigue existiendo bajo el modo de la palabra escrita, de la guía de trabajo que reemplaza la explicación del profesor. Esta guía es una orientación para el ingreso a la lectura, para el desarrollo del camino del pensar, para el manejo de técnicas, habilidades y estrategias que le permitan al estudiante operar con el texto escrito. Con esto se quiere significar que la enseñanza no se acaba, sólo cambia su espacio de realización y transforma su discurso. Por tanto, pasa de un discurso explicativo, a uno que se caracteriza por la orientación cognitiva que se desprende de él. El maestro no renuncia a su autoridad académica; simplemente, la ejerce en el ámbito de la prescripción, en un primer momento y luego en el espacio de la confrontación con su alumno.

La autoridad académica y científica con la que cuenta el estudiante en el entorno inmediato de habitación descansa sobre la estructura del **centro zonal**, espacio que representa la institución formadora y debe incluir la existencia de un gran centro de documentación en el cual se encuentre información bibliográfica actualizada, material audiovisual diverso, fotografías, y todos aquellos medios instruccionales que pueden servir para que el estudiante conforme su propio paquete integrado. Además de servir de centro de consulta, lugar de

encuentro para las tutorías, espacio de discusión y diálogo para los estudiantes, los centros zonales deben convertirse en lugares para impulsar la cultura regional, y ofrecer muestras de las manifestaciones universales de la cultura.

De su parte, el alumno en esta dimensión metódica, ha de construir las tareas cognitivas necesarias para enfrentarse al texto, ha de ser receptivo a la autoridad académica de su tutor y ha de prestar atención a los espacios en los que el diálogo le propicien el enriquecimiento cognitivo que requiere para lograr una autonomía formativa que se refleje en el nivel del aprendizaje autónomo.

Los elementos mediáticos que apoyan el diseño y soportan el sistema de educación a distancia se consideran en el último de los componentes integrales de la propuesta.

3. Técnico. En este apartado incluimos los aspectos que tienen que ver con la utilización de la técnica y los medios para enfrentar el aprendizaje y la enseñanza. Las consideraciones sobre la mediación tienen como referentes inmediatos los niveles pedagógico y didáctico, de acuerdo con los cuales, el plano real de la educación a distancia ha sido determinado por una sucesión de eventos, acciones y reflexiones, que han permitido la configuración de su entorno inmediato

El despliegue de la técnica, los medios o cualquier otro factor externo, no constituya como tal el proceso de formación, pero incide, de forma positiva en la constitución de entornos instruccionales, razón por la cual es necesario considerarlos desde una perspectiva pedagógica que integre la función técnica de estos a las dimensiones formativas de la estructura superficial de la propuesta.

La utilización de medios alternos al texto escrito que dinamicen la presencia del profesor y modifiquen el acto de enseñanza, es válida siempre y cuando los diseños soportados por estos medios (video, radio, televisión, prensa) hayan sido supervisados por un profesor que

tiene claridad conceptual y práctica acerca de la modalidad a distancia. De este modo, se asegura que la inclusión de estos soportes mediáticos son coherentes con la estructura global del programa y que su conveniencia está asegurada por la pertinencia del contenido, por poseer un adecuado formato de presentación; así como la posibilidad de incluir, en él, recomendaciones de tipo pedagógico y cognitivo que orienten al estudiante en su utilización.

El alumno ha de estar en capacidad de enfrentar el espacio de búsqueda de información a través de medios electrónicos desde el despliegue de sus estrategias cognitivas. No se trata de la utilización de la técnica en el sentido de racionalizar (Habermas, 1987) los espacios de formación, en tanto se convierten en instrumentos, sino de desplegar una visión potenciadora sobre los procesos mismos desde la utilización comunicativa de los medios con que se cuenta para acceder a la información.

No se trata de virtualizar el aprendizaje, sino de emplear la virtualidad como espacio de entrenamiento y construcción, como lugar de práctica de las estrategias cognitivas. Así mismo, se considera importante que los estudiantes tengan la opción de elegir. La elección, como renuncia a algo del mundo, significa la posibilidad de poner en práctica aquello que en el terreno de la formación ha sido visto como un componente abstracto de la misma. Aquí se trata de que el sujeto tenga la opción de reflejar su capacidad de decidir, su poder de construir lugares propios de disertación y encuentro con la realidad objetiva desde el potencial personal con que se cuenta.

Hasta aquí se ha hecho alusión a la configuración de un entorno de aprendizaje, instruccional o de formación, dirigido a potenciar la capacidad autoformativa de los estudiantes de la modalidad a distancia como uno de los polos del acto educativo. El otro polo está conformado por el maestro (tutor o docente), quien no sólo tiene deberes y obligaciones en cuanto al diseño instruccional, en toda su complejidad, sino también respecto de la cualificación de las tareas que le han sido asignadas. Y es que para el buen funcionamiento de la propuesta pedagógica que se ha delineado en estas páginas, no es suficiente con una consideración del alumno. Se hace necesario pensar en el maestro de la modalidad como un

sujeto que requiere capacitación y actualización acerca de los planteamientos de la metodología de la modalidad. Por ello, es imprescindible señalar que el maestro de educación a distancia debe participar, él mismo, en experiencias que empleen un modelo similar (diseño instruccional) con el propósito de que experimente los efectos de la mediación, como estudiante, y reconozca las ventajas y desventajas de la propuesta didáctica.

Para operacionalizar estos tres niveles de desarrollo de la propuesta pedagógica se recomienda la observación de los siguientes principios:

1. La propuesta metódica ha de tener como orientación principal la instauración de la escritura como un elemento de apropiación del conocimiento; es decir, los alumnos deberán enfrentarse a sus propias producciones que serán corregidas por sus tutores en los aspectos gramaticales, de estilo y conceptuales.
2. El paquete integrado debe ser considerado como el medio más eficaz para promover el desarrollo de la autonomía formativa, en tanto contempla la utilización de una guía de trabajo para la lectura del material escrito en la que se le muestran al alumno las posibilidades de trabajo con el texto. Además, este paquete contempla el enriquecimiento de la comprensión de la temática a partir del empleo de otros medios que ponen en práctica la capacidad del alumno para analizar y sintetizar la información.
3. Se debe considerar la posibilidad de una distribución curricular que permita la integración de los diferentes saberes, así como la potenciación del saber cotidiano que manejan los estudiantes y desde el cual interpretan los hechos.
4. Se requiere la conformación de un centro zonal que funcione al modo de un impulsor de la cultura regional, como un espacio de confrontación académica, así como un ente administrativo en el cual el estudiante encuentre respuestas, pues el espacio físico de formación juega un papel importante en la identificación que el alumno hace con su saber .

5. La implementación de un plan de formación para los tutores centrado en los aspectos básicos de la modalidad es imprescindible si se quiere elevar el nivel de calidad de los programas.

Los lineamientos generales planteados en los párrafos precedentes, constituyen una propuesta tentativa que pretende atender las particularidades de la educación. La propuesta configura sus parámetros desde una primera mirada que abarca los principios, los sujetos, las prácticas y procedimientos, no hay en ella definiciones totalizantes o pretensiones últimas de aplicación; para esto, es necesario que muchos ojos se vuelvan sobre ella y contribuyan con sus críticas, anotaciones y enfoques teóricos, conceptuales y prácticos a fortalecer sus planteamientos.

1. La explicitación de la relación entre lenguaje y pensamiento en uno de sus campos de ejecución, la competencia cognitiva, verificada a través de la medición de la capacidad de los estudiantes de la modalidad de educación a distancia, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, para procesar información de textos escritos, se establece desde la premisa que plantea que la comprensión de lectura refleja la competencia cognitiva. En la presente investigación los datos encontrados evidenciaron que existe una separación entre la competencia cognitiva y la habilidad de los estudiantes para procesar textos escritos, manifiesta en la deficiente utilización de estrategias cognitivas, tales como análisis, síntesis e inferencia; y estrategias de autocorrección, evaluación, monitoreo y control, durante el proceso de lectura.
2. La competencia cognitiva, como capacidad intelectual individual de apropiarse del mundo, se manifiesta de dos maneras: de una parte, como el conocimiento de las reglas y procesos de funcionamiento mental, que se denomina actuación cognitiva; y de otro lado, en el terreno del uso, campo concreto de la práctica, en tanto aplicación de las estrategias (cognitivas y metacognitivas) a situaciones específicas. Dentro del marco de la investigación realizada, los resultados de las pruebas aplicadas, mostraron deficiencias de los estudiantes de educación a distancia en la competencia cognitiva, tanto en la actuación como en el uso; dado que el uso de las estrategias no refleja conocimiento de las reglas.
3. La comprensión de lectura, entendida como un proceso de construcción de significados, es el resultado de la interacción humana con los signos escritos, mediante el uso de la inferencia, habilidad cognitiva que posibilita *ir más allá de la información* y establecer vínculos con el mundo del conocimiento, el arte, la cultura y la ciencia, a través de la

tradición escrita. El análisis de las pruebas realizadas demuestra que en el proceso de leer, los estudiantes se hallan ligados al texto durante los diferentes ciclos, lo que impide que ellos realicen inferencias adecuadas, establezcan relaciones de orden conceptual mayor o transformen sus conocimientos.

4. La caracterización de la población estudiantil, mediante los instrumentos empleados, aunque deja de lado elementos relacionados con los núcleos básicos definidos para la investigación, señaló deficiencias existentes en el procesamiento de la información en aspectos referidos a la competencia cognitiva para la comprensión de lectura en tres planos: proceso, procedimiento y producto.
5. La educación a distancia es un sistema de formación caracterizado por la mediación, espacial y temporal, del acto pedagógico, razón por la cual su estructura está determinada por el concepto de aprendizaje permanente, entendido como conjugación, en el terreno de la experiencia personal, de las metas de aprendizaje y los contenidos de enseñanza. Las entrevistas realizadas a los docentes-tutores del programa de educación a distancia y los resultados de la elaboración del esquema y la prueba "cloze" señalan que el concepto de aprendizaje permanente no se ha instituido como eje conductor de las acciones, de maestros y estudiantes de la modalidad; ya que la experiencia personal no forma parte de las metas de aprendizaje, y esta, en el campo docente, no se transforma en virtud de los contenidos de enseñanza.
6. La formación, como concepto pedagógico central a los propósitos epistemológicos y de realización práctica de la enseñanza, se encuentra definida por tres acontecimientos de saber, cada uno de los cuales hace referencia a una dimensión humana: las potencialidades internas (formación de la individualidad), los materiales de formación (formación intelectual) y la técnica (formación para el trabajo). La transformación del modelo pedagógico de la modalidad de educación a distancia, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, debe hacerse atendiendo, como mínimo, a los tres criterios,

antes mencionados, que se derivan del concepto de formación como categoría pedagógica.

7. Desde los datos obtenidos durante la presente investigación, se ve la urgencia de que la Facultad de educación actualice las propuestas curriculares de los programas que ofrece en la modalidad a distancia; mediante la integración de los aspectos relativos a la competencia cognitiva, la comprensión de lectura, la educación a distancia y la formación, materializada en el diseño de lineamientos pedagógicos, didácticos y técnicos, para la formulación de una propuesta pedagógica dirigida al desarrollo de la autonomía formativa.
8. La definición y operacionalización de la propuesta formulada al interior de esta investigación, sólo podrá ser efectiva y eficaz, mediante la transformación consciente de los diferentes actores que intervienen en la práctica pedagógica, la dirección y administración de la modalidad; ello implica reconceptualizar aspectos centrales del modelo pedagógico (aprendizaje, enseñanza, medios, formación, educación a distancia), así como la recontextualización de los avances de medios informáticos de circulación y presentación del conocimiento.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con los hallazgos de investigación, base para la caracterización de los estudiantes de educación a distancia en lo que tiene que ver con la competencia cognitiva y la comprensión de lectura, y teniendo presentes los lineamientos básicos explicitados en la propuesta pedagógica para el desarrollo de la autonomía formativa, nos permitimos hacer las siguientes recomendaciones, respecto de: los núcleos conceptuales básicos, los límites de la investigación, los alcances de la propuesta y el horizonte de saber.

1. Es conveniente, desde el punto de vista interdisciplinario y con respecto a la pedagogía, la lingüística y la psicología cognitiva, continuar en la búsqueda de interceptos teóricos, conceptuales, prácticos y experimentales que deriven en la formulación de patrones explicativos, en la reconceptualización y/o recontextualización de principios de acción o conceptos fundamentales aplicables al campo educativo.
2. Para realizar una mejor caracterización de futuras poblaciones, desde la perspectiva de la presente investigación, recomendamos incluir instrumentos que permitan una evaluación del proceso; es decir, emplear pruebas que permitan conocer la forma como los lectores emplean las estrategias de lectura, tanto las cognitivas como las metacognitivas.
3. Se hace necesario crear condiciones administrativas, académicas, pedagógicas y técnicas que permitan la implementación de la propuesta planteada, a fin de determinar su verdadero valor pragmático-didáctico, en lo que concierne a la definición de ambientes de aprendizaje, cruzados por la formación intelectual, profesional e individual.

4. Para la búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas, didácticas, psicológicas, sociales y técnicas en torno al modelo de educación a distancia, es imprescindible ahondar en las características y particularidades del aprendizaje adulto, a fin de ofrecer alternativas formativas, pertinentes a nivel social, intelectual y laboral.

BIBLIOGRAFÍA

ADARRAGA, Pablo y ZACAGNINI, José Luis. Psicología e Inteligencia Artificial. Madrid: Trotta, 1994. 310 p.

AEBLI, Hans. La Pregunta del Maestro y la Enseñanza sin Preguntas. En: Educación. Tübingen. Vol. 3, 1971. p. 123-137

ALVAREZ, Antonia. Función del Alumnado en el Engranaje de la Universidad a Distancia. Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. Vol. 11, No.2. Enero de 1990. Pp.31-39

ALLIENDE, Felipe y CONDEMARÍN, Mabel. La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1982. 311 p.

ALLIENDE, Felipe. Perfil 4, Cuatro Procedimientos Rápidos para Determinar la Legibilidad de un Texto. En: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 8, No. 4. Diciembre de 1987, p. 12-22.

ANTANAS, Mockus, et al. Las Fronteras de la Escuela. Santafé de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía. 1994.

AULLS, Mark H. Relaciones de la Lectura con otras Artes del Lenguaje: Necesidad de Decisiones Razonadas. En: Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires: Año 10, No.1, Marzo 1989, p. 5-12

BAKER, Linda. Metacognición, Lectura y Educación Científica. En: Una Didáctica de las Ciencias. Procesos y Aplicaciones. MINNICK, Santa y ALVERMANN, D. Méndez de Andés: Aique, 1994. p. 21-44

BARRERA LINARES, Luis y FRACA DE BARRERA, Lucía. Psicolingüística y Adquisición del Lenguaje. En: PUENTE, Anibal. Psicología Cognitiva. Desarrollo y Perspectivas. Caracas: Me. Graw Hill, 1989.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky y el Aprendizaje Escolar. Méndez de Andés. Aique. 1996

BATISTA J. Enrique, YEPES C , Gloria Inés, MORATO, Cesar. El Mejoramiento de la Enseñanza en la Escuela Primaria. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1994.

BEDOYA, José Iván y GÓMEZ S., Mario. Epistemología y Pedagogía. Santa Fé de Bogotá: ECOE, 1995.

BELINCHÓN, Mercedes *et al.* Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría. Madrid: Trotta, 1992. 841p.

BENNER, Dietrich. Las Teorías de la Formación. Introducción Histórico-Sistemática a Partir de la Estructura Lógica de la Acción y del Producto Pedagógico. Barcelona: Revista de Educación No, 292, 1990. pp 7-36

La Capacidad Formativa y la Determinación del Ser Humano. Tübingen: Educación. Vol. 43, 1991. pp.87-102

BENVENISTE, Emile. Problemas de Lingüística General.. México: Siglo XXI. 1977.

BLANKERTZ, Herwig. Didáctica. En: SPECK, Josef y WEHLE, Gerard. Conceptos Fundamentales de Pedagogía. Barcelona: Herder. 1981. pp. 130-189

BODEN, Margaret A. Inteligencia Artificial y Hombre Natural. Madrid: Tecnos. 1984.

BRASLAVSKY De, Berta. La Querrela de los Métodos en la Enseñanza de la Lectura. Buenos Aires: Kapelusz, 1962. 288 p.

El Método: ¿Panacea, Negación o Pedagogía? En: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, Año 6, No. 4 , Diciembre de 1985. p. 12-25

BRONCKART, J.P. Teorías del Lenguaje. Barcelona: Herder. 1977. 301 p.

BROWN, Rachel *et al.* A Transactional Strategies Approach to Reading Instruction. University o Maryland: The Reading Teacher, Vol. 49, No.3. November 1995. p. 256-258

BRUNER, Jerome. (Comp.). Acción, Pensamiento y Lenguaje. En: LINAZA, José Luis. (Comp.). Madrid: Alianza editorial. 1984.226 p.

(Comp.) Investigaciones sobre el Desarrollo Cognitivo. Madrid: Pablo del Rio editor. 1980. 360 p.

La Importancia de la Educación. Barcelona: Paidós. 1987. 199 p.

El Proceso de la Educación. México: UTEHA

y Helen Haste. *La Elaboración del Sentido. La Construcción del Mundo por el Niño.* Barcelona: Paidós. 1990. 186 p.

El Desarrollo de la Mente. En: PALACIOS, Jesús (comp.) *Desarrollo Cognitivo y Educación.* Madrid. Morata. 1995 (a), pp. 160-172

_____ *Cultura y desarrollo Cognitivo.* En: PALACIOS, Jesús (comp.) *Desarrollo Cognitivo y Educación.* Madrid. Morata. 1995 (b). pp. 85-109

_____ *La Perfectibilidad de la Inteligencia.* En: PALACIOS, Jesús (comp.) *Desarrollo Cognitivo y Educación.* Madrid. Morata. 1995 (c). pp. 72-84

El Curso del Desarrollo Cognitivo. En: PALACIOS, Jesús (comp.) *Desarrollo Cognitivo y Educación.* Madrid. Morata. 1995 (d). pp. 45-71

Más Allá de la Información Dada. En: PALACIOS, Jesús (comp.) *Desarrollo Cognitivo y Educación.* Madrid. Morata. 1995 (e). pp. 25-44

El Proceso Mental en el Aprendizaje. Madrid: Narcea, 1978. 320 p.

CARBONELL DE GROMPONE, María, *et al.* *El Valor de los Elementos Lingüísticos y de los Semánticos en la Comprensión de Lectura. Sugerencias para una Nueva Valoración del "Cloze".* Costa Rica: Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura. Memorias. 1984, p. 401-410.

CASSANY, Daniel. *Describir el Escribir. Cómo se Aprende a Escribir.* Barcelona: Paidós, 1989

CASSIRER, Ernest. *Filosofía de las Formas Simbólicas.* México: Fondo de Cultura Económica. 1971. 312 p.

CASTILLO, Santiago, *Elementos Facilitadores en la Enseñanza a Distancia. La Intercomunicación entre los protagonistas de la Enseñanza a Distancia.* Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. Vol. 11, No.2. Enero de 1990. pp.63-74

CENTRO DE TRADUCCIONES UNIVERSIDAD DEL VALLE (Comp.) *Lenguaje y Sociedad.* Cali: Talleres Gráficos de la Universidad del Valle. 1983.

CIRIGLIANO, Gustavo. *El Diseño Instruccional y la Elaboración del Material de Aprendizaje en un Sistema de Educación Abierta y a Distancia.* Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Washington. Vol. XXVII, No. 91, 1983. pp. 2-25

COLE, Michael. Desarrollo Cognitivo y Educación Formal: Comprobaciones a Partir de la Investigación Transcultural. En: MOLL, Luis c. (Comp). Vygotsky y la Educación. Méndez de Andés: Aique, 1993. pp. 109 - 134

CONDEMARÍN, Mabel Y MILICIC, Neva. Test de Cloze. Aplicaciones Sicopedagógicas. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1988. 175 p.

CONDEMARÍN, Mabel. Lectura Correctiva y Remedial. Santiago de Chile: S.M., 1989. 215 p.

COPPENS, Yves. Entrevista Concedida a Francis Leary. El Correo de la Unesco. París, Vol. 47, No.2. Febrero de 1994.

COMENIO, Juan Amós. Didáctica Magna. México: Porrúa, 1994.

DALE, Philis S. Desarrollo del Lenguaje. Un Enfoque Psicolingüístico. México: Trillas, 1980. 444 p.

DE PUIG I OLIVER, Irene. Enseñar Aprender en la Enseñanza Secundaria: Herramientas de Estudio. En: MONEROE, Carlos. (Comp). Aprendizaje. Enseñar a Pensar y a Aprender en la Escuela. Madrid. Ponencias de las Primeras Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje. Madrid: Comunacio ! Aprentatge, 1990. p. 149-159

DÍAZ, Alvaro. Aproximación al Texto Escrito. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1989. 133 p.

DICHANZ, Horst. La Universidad a Distancia. Tübingen: Educación. Vol 23. 1981. pp. 73-89

DE SAUSSURE, F. Curso de Lingüística Aplicada. Buenos Aires: Losada, 1945

DE VEGA Manuel, *et al.* Lectura y Comprensión. Una Perspectiva Cognitiva. Madrid: Alianza, 1990. 270 p.

DEWAL, Onkar Singh. Problemas Pedagógicos de la Enseñanza a Distancia. París: Perspectivas. Revista Trimestral de Educación. Vol. XVIII, No. 1, 1988. pp. 65-76

DEWEY, John. Experiencia y Educación. Buenos Aires. Losada, 1960. 123 p.

Cómo Pensamos. Nueva Exposición de la Relación entre Pensamiento y Proceso Educativo. Barcelona: Paidós. 1989. 249 p.

DOHMEN, Günter. Peculiaridades y Consecuencias en el Aprendizaje de Adultos. Tübingen: Educación, Vol. 29, 1984. pp. 49-61

¿Cómo Aprenden los Adultos? Tübingen: Educación, Vol.29, 1984. pp. 49-61

DONALDSON, Margaret. Los Orígenes de la Inferencia. En: BRUNER, Jerome y HASTE, Helen. (Comp). La Elaboración del Sentido. La Construcción del Mundo por el Niño. Barcelona: Paidós, 1990. P. 125-138.

DOWNING, Jhon. La Influencia de la Escuela en el Aprendizaje de la Lectura. En: FERREIRO, Emilia y GÓMEZ P., Margarita. (Comp). Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México: Siglo XXI, 1982 p. 230-246.

DUBOIS, María Eugenia. El Proceso de Lectura: de la Teoría a la Práctica. Méndez de Andés: Aique, 1991. 37 p.

Algunos Interrogantes sobre Comprensión de la Lectura. En: Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires: Año 5, No. 4. Diciembre, 1984. p. 18-28

DUCROT, Oswald y TODOROV, Tzvetan. Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje. México: Siglo XXI. 1983

ESCANDELL VIDAL, M. Victoria. Introducción a la Pragmática. Barcelona. Anthropos, 1993. 297 p.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los Sistemas de Escritura en el Niño. México: Siglo XXI, 1982. 354p.

FASTRUP, Alian. Dimensiones Sociales y Educativas de la Alfabetización. En: Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires: Año 13, No.1. Marzo 1992. p.

FLAVELL, John. La Psicología Evolutiva de Jean Piaget. Barcelona: Paidós, 1982. 484 p.

FLEISHER, Carol. El Pensamiento a Partir del Lenguaje: La Construcción Lingüística de las Representaciones Cognitivas. En: BRUNER, Jerome y HASTE, Helen. (Comp). La Elaboración del Sentido. La Construcción del Mundo por el Niño. Barcelona: Paidós, 1990. P. 125-138.

FLITNER, Wilhelm. Manual de Pedagogía General. Barcelona: Herder, 1980. 203 p.

FRACA DE BARRERA, Lucía. Estudio Internacional sobre el Desempeño en la Lectura. En: Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires: Año 14, No.1. Marzo, 1993. p. 5-12

FREIRE, Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad. Medellín: Pepe, 199?. 130 p.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santa Fé de Bogotá: Me. GrawHill, 1995. 31 lp.

FREINET, Célestin. El Método Natural de Lectura. Barcelona: Laila, 1981. 157 p.

FREEMAN, Yvonne S. Métodos de Lectura en Español: Reflejan Nuestro Conocimiento Actual del Proceso de Lectura? En: Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires: Año 9, No.3, Septiembre. 1988. p. 20-26

GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método II. Salamanca: Sigüeme. 1992. 429 p.

GALL, M.D *et al.* Herramientas para el Aprendizaje. Guía para Enseñar a Estudiar. Méndez de Andrés: Aique, 1994. 275 p.

GARDNER, Howard. La Nueva Ciencia de la Mente. Historia de la Revolución Cognitiva. Barcelona: Paidós. 1988. 449 p.

Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica. Barcelona: Paidós. 1995. 313 p.

La Mente No Escolarizada. Como Piensan los Niños y Cómo Deberían Enseñar las Escuelas. Barcelona: Paidós. 1993. 292 p.

GARCÍA-MADRUGA, Juan Antonio, *et al.* Aprendizaje, Memoria y Comprensión de Textos Expositivos. Dos Estudios de Intervención Sobre el Texto. En: Infancia y Aprendizaje. No. 25-44, 1989. p.23-44.

GARCÍA DE CORTAZAR, Marisa. Nuevo Perfil del Alumnado en la UNED. Madrid: Distancia, No.9. Noviembre, 1985. pp. 10

GENOVARD, Cándido. Las Estrategias de Aprendizaje desde la Perspectiva de la Psicología de la Instrucción. En: Enseñar a Pensar y a Aprender en la Escuela. Ponencias de las Primeras Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje. MONEREO, Carlos. (Comp.). Madrid: Comunicació ! Aprenatge, 1990. pp. 9-17

GRICE, Paul. La Lógica y la Conversación. En: Lenguaje y Sociedad. Cali: Centro de Traducciones Univalle, 1983. p. 101-121

GIRAUD, Pierre. La Semiótica. México, Siglo XXI, 1983. 133 p.

GOODMAN, Kenneth. El Proceso de Lectura a Través de las Lenguas y del Desarrollo. En: FERREIRO, Emilia y GOMEZ P., Margarita. (Comp). México: Siglo XXI, 1982. p. 13-28

Lenguaje Integral. Mérida: Ed. Venezolana, 1989. 115 p.

GUTHRIS, John T. Una Reflexión Final. La Evolución del Aprendizaje. En: MINNICK, Santa y ALVERMANN, D. Una Didáctica de las Ciencias. Procesos y Aplicaciones, Méndez de Andés: Aique, 1994. p. 306-313.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la Acción Comunicativa, I. Madrid. Taurus. 1987.

. Teoría de la Acción Comunicativa. Complementos y Estudios Previos. Madrid: Cátedra. 1989.

HALLIDAY, M.A.K. El Lenguaje Como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y del Significado. México: Fondo de Cultura Económica, 1986. 327 p.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, Ruqaiya. Cohesion In English. New York: Longman, 1976.

HENDRIX, C. Cómo Enseñar por el Método Global. Buenos Aires: Kapelusz, 1952. 227 p.

HERDER. Ensayo Sobre el Origen del Lenguaje. En: Herder. Obras completas. Alfaguara, 1984. p. 133-232

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto *et al.* Metodología de la Investigación. México: Me. GrawHill, 1991. 505 p.

HUDSON, R A. La Sociolingüística. Barcelona: Anagrama. 1981. 260 p.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. Escritos sobre el Lenguaje. Barcelona: Ediciones Península. 1991. 164 p.

Sobre la Diversidad de la Estructura del Lenguaje Humano y su Influencia Sobre el Desarrollo Espiritual de la Humanidad. Barcelona: Anthropos, 1990. 435 p.

HUME, David. Tratado de la Naturaleza Humana. Tratado para Introducir el Método del Razonamiento Humano en los Asuntos Morales. México: Porrúa, 1977. 407 p.

IRWIN, J. Y DOYLE, M.A. Comp. Conexiones entre Lectura y Escritura. Aprendiendo de la Investigación. Méndez de Andés: Aique, 1994. 332 p.

JAKOBSON, R. Ensayos de Lingüística General. Barcelona: Ariel, 1984.

KAUFMAN, Ana María. Lengua en Grados Medios y Superiores: Aspectos Psicogenéticos, Lingüísticos y Didácticos. En: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Año 14, No.1. Marzo, 1993. p. 27-41

KAYNE, Anthony. La Enseñanza a Distancia: Situación Actual. París: Perspectivas. Revista Trimestral de Educación. Vol. XVIII, No.1, 1988. pp. 43-56

KLAFKI, Wolfgang. Sobre la Relación Entre Didáctica y Metódica. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín. Universidad de Antioquia. No. 5, 1990. pp. 85-108.

JACQ-LE-DOUR, Marie-Louise. Algunos Jalones de la Lectura-Información. En: JOLIBERT, Josette y GLOTON, Rober. El Poder de Leer. Técnicas, Procedimientos y Orientaciones para la Enseñanza y Aprendizaje de la Lectura. GFEN (Groupe Français D'Education Nouvelle. Barcelona: Gedisa, 1978. p. 173-177

JOHNSTON, Peter H. La Evaluación de la Comprensión Lectora. Un Enfoque Cognitivo. Madrid: Visor, 1989. 125p.

JONES, Beau Fly *et al.* Estrategias para Enseñar a Aprender. Andéz de Mendés: Aique, 1995. 227 p.

KANT, Emanuel. Crítica de la Razón Pura. México: Porrúa, 1977. 320 p.

LAASER, W. Proyectos de Educación a Distancia. Tübingen: Educación. Vol. 31. 1985. pp. 28-42

LA Y, W.H. Manual de Pedagogía. Buenos Aires: Losada, 1967. p. 56-67

LECOURT, Dominique. Francia: Centro Nacional de Enseñanza a Distancia. París. Perspectivas. Revista Trimestral de Educación. Vol. XVIII, No.2, 1988. pp. 239-247

LEÓN, José A. Prensa y Educación: Un Enfoque Cognitivo. Méndez de Andés: Aique, 1996. 253 p.

Intervención en Estrategias de Comprensión: Un Modelo Basado en el Conocimiento y la Aplicación de Estructuras del Texto. Madrid: Infancia y Aprendizaje No. 56. 1991a. p.77-91.

La Comprensión y Recuerdo de Textos Expositivos a Través del Análisis de Algunas Variables del Texto y Lector. Madrid: Infancia y Aprendizaje No. 56. 1991b. p. 51-76.

LOCH, Werner. Lenguaje. En: Speck Joseph y Gerhard Wehle. Conceptos Fundamentales de Pedagogía. Barcelona: Herder. 1981

LOCKE, John. Ensayo Sobre el Entendimiento Humano. Santa Fé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994. 753 p.

MARÍN, Marta. La Didáctica de la Lengua en la Escuela Secundaria y los Modelos Pedagógicos. En: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 14, No.3. Septiembre, 1993. p. 31-37

MARTÍNEZ, Jesús. Lenguaje, Representación Mental y Significado. En: Revista de Occidente. Madrid, No. 154, Marzo, 1994. p. 33-54

MARTINEZ M., Miguel. La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico-Práctico. Caracas: Texto S.R.L., 1991. pp.169

McCLELLAND , James y RUMELHART, David E. Un Modelo de Activación Interactivo de los Efectos del Contexto en la Percepción de Letras: Explicación de los Descubrimientos Básicos. En: VALLE, Francisco *et al.* Lecturas de Psicolingüística. Madrid: Alianza, 1990. pp. 29-74

McGINITIE, Me. *et al.* El Papel de las Estrategias Cognitivas No-acomodativas en Ciertas Dificultades de Comprensión de Lectura. En: FERREIRO, Emilia y GOMEZ P., Margarita. (Comp). Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México: Siglo XXI. 1982. p. 29-49

MELOT, Anne Marie. Aprender a Aprender: El Ejemplo de la Metameroria. En: MONEREO, Carlos. (Comp). Enseñara a Pensar en la Escuela. Ponencia de las Primeras Jorandas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje. Gráficas Clarión, 1990. o. 189-201.

MENZE, Clemens. Formación. En: SPECH, Josep WEHLE, Gerard. Conceptos Fundamentales de Pedagogía. Barcelona: Herder, 1984. pp. 267-297

MEYER, Linda A. Los Libros de Texto de Ciencias. ¿Son Comprensibles? En: MINNICK SANTA y ALVERMANN, D. Una Didáctica de las Ciencias. Procesos y Aplicaciones. Méndez de Andés: Aique, 1994. p.70-88.

MATEOS, María del Mar. Entrenamiento en el Proceso de Supervisión de la Comprensión Lectora: Fundamentación Teórica e Implicaciones Educativas. En: Infancia y Aprendizaje. Madrid: No.57. 1991. p.25-50

MINNICK SANTA C. Y ALVERMANN, D. Una Didáctica de las Ciencias. Procesos y Aplicaciones. Comp. Méndez de Andés: Aique, 1994. 313 p.

MOCKUS, Antanas, *et al.* Las Fronteras de la Escuela. Santa Fé de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994. 115 p.

MOLL, Luis C. (Comp). Vygotski y la Educación. Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación. Buenos Aires: Aique. 1990. 493 p.

MONEREO, Carlos. Enseñar a Pensar a Través del Currículo Escolar. Barcelona: Cosáis, 1995.

Las Estrategias de Aprendizaje en la Educación Formal: Enseñar a Pensar y Sobre el Pensar. En: Infancia y Aprendizaje. Vol. 50, 1990. p.3-25

Macroestrategias de Enseñanza: Aplicación en la Preparación de Sesiones de Formación. En: MONEREO, Carlos. (Comp). Enseñar y a Aprender y a Pensar en la Escuela. Ponencias de las Primeras Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje. Madrid: Gráficas Clarín, 1990. p. 85-95

MORLES, Armando. Medición de la Comprensibilidad de Materiales Escritos Mediante Pruebas Cloze. En: Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires: Año 2, No.4. Diciembre, 1981. p. 16-18

MUTH, Denise K. El Texto Expositivo. Estrategias para su Comprensión. Méndez de Andés: Aique, 1990. 91 p .

El Texto Narrativo. Estrategias para su Comprensión. Méndez de Andés: Aique, 1991. 162p.

NICKERSON, Raymond S. et al. Enseñar a Pensar. Aspectos de la Aptitud Intelectual. Barcelona: Paidós, 1987. 432p

NORMAN, Donald A. El Aprendizaje y la Memoria. Madrid: Alianza, 1985. 163 p.

NOVAK, Joseph y D. Bob Gowin. Aprendiendo a Aprender. Barcelona: Martines-Roca. 1988. 228 p.

OGLE, Donna M. Estrategias de Lectura Acerca del Mundo Real: El Texto Expositivo. En: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires: Año 14, No.1. Marzo, 1993. p.23-26

OMAGGIO, Alice. Teaching Language in Context. Proficiency-Oriented Instruction. Heinle and Heinle Publishers. Boston, 1986. 479 p.

ONG, Walter J. Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra. México: Fondo de Cultura Económica, 1987. 190 p.

ORRANTÍA, José et al. Hacia una Medición de las Estrategias Implicadas en el Proceso de Comprensión Lectora. En: Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires: Año 11, No.4. Diciembre, 1990. p. 24-31

OSUNA, Adelina y GOODMAN, Yetta. El Inventario de Miscues como Instrumento de Valoración. En: Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires: Año 8, No. 2, Junio de 1987. p. 15-21

PARRA, Marina. Cómo se Produce el Texto Escrito. Teoría y Práctica. Bogotá: Magisterio, 1994. 154 p.

PEREZ PEREIRA, Miguel. Vygotsky y la Psicología Dialéctica, jsn: SIGUÁN, Miguel. Comp. Actualidad de Lev S. Vygotsky. Barcelona: Anthropos, 1987. p.33-86

PEREZ, Ramón. La Universidad Nacional de Educación a Distancia para la Investigación. Madrid: Bordón : Revista Sociedad Española de Pedagogía. Vol, 41, No. 3, 1989. pp. 406-429

PIAGET, Jean. Psicología y Epistemología. Barcelona: Ariel, 1973. 189 p.

La Representación del Mundo en el Niño. Barcelona: Morata, 1973.

Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Seiz Barral, 1979. 227 p.

POGGIOLI, Lisette. Estrategias Cognoscitivas: Una Revisión Teórica y Empírica. En: PUENTE, Aníbal. (Comp.). En: Psicología Cognitiva. Desarrollo y Perspectivas. Caracas: Mc.GrawHill, 1989.

PERKINS, David. La Escuela Inteligente. Barcelona: Gedisa, 1995. 261p.

PESTALOZZI, Juan Enrique. Canto del Cisne. México: Porrúa. 1982. 162 p.

POZO, J.I. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid: Morata, 1994. 286 p.

PUENTE, Aníbal. Memoria Semántica. En: PUENTE, A. (Comp). Psicología Cognitiva. Desarrollo y Perspectivas. Caracas: Mc.GrawHill, 1989a. p. 183-215

Solución de Problemas: Procesos, Estrategias e Implicaciones. En. Psicología Cognitiva. Desarrollo y Perspectivas. Caracas: Me. Graw Hill, 1989. 1989b. p.223-273

PUIG, Irene de. Enseñar a Aprender en la Enseñanza Secundaria: Herramientas de Estudio. En: MONEREO, Carlos. (Comp). Enseñara a Aprender en la Escuela. Ponencias de las Primeras Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje. Madrid: Gráficas Clarión, 1990. n. 149-159

Umversid

RAAPKE, Hans-Dietrich. Aprendizaje y Didáctica en la Formación de Adultos. París: Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Vol. XVIII, No. 1., 1981. pp 44-55

á

RAMIREZ, Eugenia. Hacia un Proyecto de Comunicación Educativa. Proyecto Presentado a la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Medellín. 1996.

RICOEUR, Paul. Corrientes de la Investigación en las Ciencias Sociales. Tomo 4. Filosofía. Madrid: Tecnos-Unesco. 1982. 499 p.

RIVIERE, Ángel. El Concepto de Conciencia en Vygotsky y el Origen de la Psicología Histórico-Cultural. En: SIGUÁN, Miguel. (Comp). Actualidad de Lev S. Vygotsky. Barcelona: Anthropos, 1987. p. 128-135

RODRÍGUEZ TRUJILLO, Nelson. El Procedimiento "Cloze": Un procedimiento para Evaluar la Comprensión de Lectura y la Complejidad de Materiales. En: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires: Año 4, No.3. Septiembre, 1983. pp. 4-13

_____ Determinación de la Comprensibilidad de Materiales de Lectura por Medio de Variables Lingüísticas. En: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires: Año 1, No.1. Marzo, 1980. p. 29-32

ROJAS ORTIZ, Jaime. La Psicolingüística. Medellín: El Propio Bolsillo, 1989.

ROTH, Boris. El Buen Arte de la Preparación de la Clase. En: Revista Educación: Tübingen, Vol. 1, 1970.

SAPIR, Edward. El Lenguaje. México: Fondo de Cultura Económica, 1962. 280 p.

SCHAFF, Adam. Lenguaje y Conocimiento. México D.F.: Grijalbo, 1986. 269 p.

SIERRA BRAVO, Restituto. Técnicas de Investigación Social. Madrid: Paraninfo, 1985. **320p.**

SILVESTRI, Adriana y BLANCK, Guillermo. Bajtín y Vygotsky: La Organización Semiótica de la Conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993. 286 p.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Emilio. Madrid: Ediciones Edaf. 1990. 555 p.

SEQUEIDA, Julia y SEYMOUR, Guillermo. El Razonamiento Estratégico como Factor de Desarrollo de la Expresión Escrita y de la Comprensión de Lectura. En: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura: Buenos Aires, Año 16, No.2. Junio, 1995. p. 13-20

SERAFINI, María Teresa. Cómo Redactar un Tema. Didáctica de la Escritura. Barcelona. Paidós, 1993. 256p.

SIERRA DÍEZ, Benjamín. Representación del Conocimiento en el Sistema Cognitivo Humano: Esquemas. En: ADARRAGA, Pablo y ZACCAGNINI, José Luis. Psicología e Inteligencia Artificial. Madrid: Ed. Trotta, 1994. p.55-88

SIGUÁN, Miguel. (Comp). Actualidad de Lev S. Vigotski. Barcelona: Anthropos, 1987.

SCHAFF, Adam. Lenguaje y Conocimiento. México: Grijalbo. 1964. 269 p.

SILVESTRI, Adriana y Guillermo Blanck. Bajtin y Vygotski: La Organización Semiótica de la Conciencia. Barcelona: Anthropos. 1993. 283 p.

SLATER, Wayne H. y GRAVES, Michael F. Investigaciones sobre el Texto Expositivo. Aportes para los Docentes. En: MUTH, Denise K. (Comp). El Texto Expositivo. Estrategias para su Comprensión. Mendez de Andés, Aique, 1995. pp. 9-29

SMITH, Frank. Comprensión de la Lectura. Análisis Psicolingüístico de la Lectura y su Aprendizaje. México: Trillas, 1983. 272 p.

SOLÉ, Isabel. Las Posibilidades de un Modelo Teórico para la Enseñanza de la Comprensión Lectora. En: Infancia y Aprendizaje. Barcelona: No. 39-40, 1987. p. 1-13.

SPIEGEL, Dixie Lee. La Cohesión Lingüística. En: IRWIN, J. y DOYLE, M.A. (Comp). Conexiones entre Lectura y Escritura. Aprendiendo de la Investigación. Méndez de Andés: Aique, 1992. p. 77-106

TEBEROSKY, Ana. Lenguaje Escrito, Alfabetización y Estrategias de Aprendizaje. En: MONEREO, Carlos. (Comp). Aprendizaje. Enseñar a Pensar y a Aprender en la Escuela. Ponencias de las Primeras Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje. Madrid: Comunicació ! Aprentatge, 1990. pp.17-30

TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana. Aprendizaje del Lenguaje Escrito. Procesos Evolutivos e Implicaciones Didácticas. Barcelona: Anthropos, 1993. 344p.

VAN DIJK, Teun A. Estructuras y Funciones del Discurso. México: Siglo XXI, 1989.

La Ciencia del Texto. Barcelona: Paidós, 1992. 309 p.

VATTIMO, Gianni. (Comp.) Hermenéutica y Racionalidad. Santa Fe de Bogotá: Grupo Editorial Norma. 1994. 436 p.

VIDAL-ABARCA, Eduardo. Un Programa para la Enseñanza de la Comprensión de Ideas Principales de Textos Expositivos. Madrid: Infancia y Aprendizaje. No.49. 1990. p. 53-71

VERLEE, Williams Linda. Aprender con todo el Cerebro. Estrategias y Modos de Pensamiento Visual, Metafórico y Multisensorial. Barcelona. Martinez-Roca. 1986. 241 p.

VILLAROEL, Armando. La Planificación de los Proyectos de Enseñanza a Distancia. París: Perspectivas: Revista Trimestral de Educación. Vol. XVIII, No.1, 1988. pp. 57-64

VYGOTSKI, L.S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Editorial Critica. 1979. 226 p.

Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Ediciones E. Fausto, 1995. 215 p.

WERTSCH, James V. Vigotsky y la Formación Social de la Mente. Cognición y Desarrollo Humano. Barcelona: Paidós, 1985. 264 p.

WIDDOWSON, Henry. Manejo y Uso. En :Centro de Traducciones Universidad del Valle. Lenguaje y Sociedad. Cali: 1983. pp. 207-234

WITTGENSTEIN, Ludwing. Los Cuadernos Azul y Marrón. Madrid: Tecnos, 1993. 230 p.

ZARZOSA ESCOBEDO, Luis G. Repertorios Básicos de Comprensión de Lectura. En: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 13, No.1. Marzo, 1992. p. 21-26

ZULUAGA, Olga Lucía. El Orbis Pictus. En: Revista Educación y Pedagogía No. 8 y 9. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. 1992-1993. p. 176- 93

A N E X O H

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA: LENGUAJE Y EDUCACIÓN**

Documento Empleado para la Elaboración del Esquema

LA PREGUNTA DEL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA
SIN PREGUNTAS

por

HANS AEBLI

Profesor Ordinario de Psicología Pedagógica en la Universidad de Coslanza

La pregunta del maestro juega un papel importante en la enseñanza oral de muchas escuelas. Ésta ha impreso su sello de tal forma a todo un sistema de enseñanza, que se ha hablado con razón de un «método de enseñanza que se desarrolla preguntando». Esta forma de enseñanza tuvo ya amplia difusión en el siglo pasado, al mostrar un progreso notable frente a la exposición ex cathedra, y frente al memorismo que, desde la Edad Media hasta comienzos del siglo XIX, había dominado toda la enseñanza primaria y una parte importante de la superior. Apenas pasado el siglo, se llevó a cabo, por parte de la pedagogía reformista, un ataque contra el sistema de enseñanza que se desenvuelve preguntando. Estas críticas han perdurado desde entonces. Las discusiones sobre la pregunta del maestro y la enseñanza sin preguntas, promulgada por los pedagogos reformistas, están cargadas de los más diversos errores, malentendidos y obscuridades de orden lógico y psicológico. Se hace, pues, urgentemente necesaria una aclaración ideológica. Intentaremos en este capítulo aportar algo a esta aclaración, haciendo al mismo tiempo justicia tanto a la enseñanza tradicional como a la moderna. Especialmente se intentará aquí determinar con más precisión la naturaleza del método de enseñanza que se desarrolla preguntando, por una parte, y la forma moderna del «trabajo intelectual libre en la escuela» por la otra.

El método de enseñanza que se desarrolla preguntando

En el año 1909 emprendió Gaudig el ataque contra la pregunta del maestro en sus «Preludios Didácticos» (Didaktische Präludien).y, con ello, contra el método de enseñanza que se desenvuelve preguntando. Fiel a su sentido expuso aquí: ¿Hay algo más falto de sentido que la situación de la

escuela, en la que el maestro, que es quien conoce la cuestión, pregunte, y el alumno, que no la conoce, responda? Debería ser al revés: el alumno ha de preguntar y el maestro responder. El argumento que aquí se encierra en apariencia no ha sido, a nuestro juicio, refutado hasta hoy. Pensamos evidenciarlo en lo que sirve como argumento falso. A pesar de esto, nos parecen valiosas y dignas de ser empleadas ciertas formas de enseñanza propugnadas por Gaudig y sus colaboradores (Lotte Müller, Otto Scheibner).

i. La función de la pregunta didáctica (razonamiento falso de Gaudig)

Supongamos que la clase encuentra belladonas en una excursión por el monte. El maestro ha indicado allí mismo el peligro de este fruto. Para grabar, no obstante, este descubrimiento en cada alumno, se han llevado algunas plantas, que constituyen el objeto de una hora de clase de botánica. El maestro dirige la reflexión mediante preguntas como las impugnadas y rechazadas como faltas de naturalidad por Gaudig. Entre otras cosas pregunta: «¿Cuántos sépalos muestra este fruto (la flor)?» ¡Examinemos la función didáctica de esta pregunta! Sin duda alguna le parece importante al maestro que los alumnos se cercionen y capten el número de los sépalos, por lo demás claramente visibles en el fruto, dado que, por ello, se diferencia la belladona, entre otras cosas, de la uva de zorro (4 sépalos).

Esto no puede saberlo el alumno. A él no se le ocurriría la idea de contar el número de sépalos; aun teniendo los dos frutos delante no lo haría necesariamente. En cambio, ahora cuenta los sépalos y responde a la pregunta del maestro: «En la belladona hay cinco sépalos visibles.»

En este ejemplo se puede comprobar la función general de la pregunta del maestro. El alumno se encuentra ante algo que se le da como nuevo, en este caso, un fruto desconocido. Este descubrimiento ha de asimilarlo y hacerlo suyo el alumno (Piaget). Pero dado que el entendimiento humano no es ningún aparato fotográfico, en el que se estampan sin más las impresiones, sino que aquel capta éstas de forma activa, es necesario, en consecuencia, que el alumno sepa qué puntos de vista y funciones perceptivas sean de más sentido y provechosas para aplicarlas sobre el objeto que se le presenta. En el ejemplo citado es importante, entre otras cosas, que el alumno compruebe el número de los sépalos; con otras palabras, que los contemple bajo el punto de vista del número, o lo que es lo mismo, que emplee en ellos la función perceptiva del contar. Ahora bien, esto no puede saberlo el alumno de antemano. Generalmente no sabe qué puntos de vista y actividades perceptivas ha de poner en juego ante muchas realidades nuevas; «no sabe qué hacer» con el objeto. O bien, lo que hace, los puntos de vista, bajo los cuales lo considera, no le llevan a los conocimientos que

le serían importantes de adquirir. Esto es algo muy natural. En efecto, lo que precisamente caracteriza los grandes descubrimientos e inventos, es el hecho de que sus autores hayan considerado una parte de la realidad bajo puntos de vista completamente nuevos, ampliando así conocimientos. Así Newton, para llegar a la idea de la gravitación, tuvo que aprender a mirar los movimientos de la Luna alrededor de la Tierra, como un constante caer de aquélla hacia ésta.

Con esto queda determinada la función didáctica existente en la pregunta del maestro. El maestro que hace una pregunta no finge desconocer lo que él ya sabe con toda certeza; ni tampoco exige del alumno información sobre algo que le es desconocido. Le exige sencillamente que examine bajo un punto de vista determinado el objeto que le presenta. La pregunta «Cuántos» sugiere al alumno el considerar el objeto bajo el punto de vista del número; la pregunta «Dónde» le hace investigar sobre la ubicación del mismo; la pregunta «Porqué» le induce al examen de las causas de un fenómeno determinado, y así sucesivamente.

Este mismo hecho puede expresarse también de otra forma. Dado que a cada punto de vista corresponde una actividad de comprensión, se puede decir también que cualquier pregunta exhorta al alumno a la realización de una determinada función comprensiva ante el objeto. Así la pregunta «Cuántos» de invita a contar, la pregunta «Qué longitud», a medir. La pregunta sobre la forma de un objeto dispone al alumno a realizar actividades que corresponden a la comprensión de la forma, la pregunta «Porqué» le incita a buscar las razones, y así sucesivamente.

Un nuevo rasgo característico de la enseñanza que se desarrolla preguntando, se pone de manifiesto, al compararlo con el procedimiento que se ofrece como alternativa. Esta alternativa no es la que Gaudig propaga en su crítica de la pregunta del maestro, a saber, que el alumno pregunte y el maestro responda. Al ofrecer al alumno algo nuevo, no sabe éste que preguntas pueda hacer, algo así como se observa siempre en exposiciones y visitas, que no son los profanos los que más preguntas hacen, sino los expertos, en la materia. A estos se les han abierto los ojos, por así decirlo, con sus conocimientos, y ven por ello muchas más preguntas y problemas que el profano. No, ante un nuevo fenómeno, la alternativa está en que el alumno reciba simplemente la comunicación del maestro del hecho que le interesa, y que se le remita al objeto para la comprobación de aquel. Así pues, en el ejemplo antes citado diría el maestro: «Mirad, la belladona tiene cinco sépalos, contadlos de nuevo.» ¿Dónde está aquí la diferencia con el proceso de enseñanza que se desarrolla preguntando? Evidentemente en que el maestro anticipa el resultado del acto del conocimiento e invita, a lo sumo, al alumno a la comprobación de su afirmación. Ahora bien, dado que

el maestro casi siempre tiene razón, una tal comprobación no resulta muy interesante. En esta manera de proceder, por lo demás, el objeto sólo juega el papel secundario de ilustrar la exposición del maestro. Fundamentalmente se trata aquí de un proceso informativo, como el que nosotros hemos descrito en el primer capítulo, dotado este, por lo demás, de un solo elemento ilustrativo.

El proceso de enseñanza que se desarrolla preguntando alcanza frente a este último una situación de conocimiento muy natural. El maestro observa al alumno ante el nuevo objeto. El sabe lo que en aquel ha de ser constatado. Pero no sólo esto. Como pedagogo sabe también cómo el alumno puede ganar estos conocimientos por sí mismo. Por esto, no le comunica el resultado definitivo, sino que le induce a la realización del acto de conocimiento, al empleo de las capacidades de comprensión y puntos de vista que sabe que le conducirán al resultado deseado. La respuesta del alumno le muestra si éste ha llevado a cabo rectamente el acto de conocimiento. El alumno, por su parte, trabaja sobre el objeto, trata de analizarlo y emplea en él sus medios intelectuales de trabajo, situándose repetidamente en condiciones de poder superar por sí mismo un objeto semejante sin la ayuda del maestro.

La pregunta didáctica queda con esto justificada como uno de los medios más importantes para la orientación del trabajo intelectual del alumno. Ahora reconocemos también que el argumento falso de Gaudig se basa en una omisión. Este autor parte de la suposición oculta de que toda pregunta ha de servir a la información; de que aquélla siempre busca alguien que sabe, para informar al que ignora. Evidentemente no es este el caso. Al lado de la pregunta informativa está la pregunta didáctica que conduce al alumno a la comprensión de algo que se le ofrece. Supuesto esto, puede aclararse fácilmente otra cuestión. En los últimos años se ha convertido en moda el polemizar contra la enseñanza por preguntas, poniendo la *exhortación* como más plena de valores pedagógicamente. ¿En qué se diferencian estas dos formas de orientación del alumno? Por lo que atañe al contenido no existe entre ellas absolutamente ninguna diferencia. Cualquiera pregunta se puede cambiar directamente en exhortación y viceversa. En lugar de preguntar: «¿cuántos sépalos muestra la belladona?», el maestro puede también exhortar a los alumnos: «contad los sépalos de la belladona.» En vez de preguntar «¿porqué?», puede intimar el maestro, «¡buscad motivos!». Las invitaciones: «¡determinad el lugar!», «¡medid la longitud!», substituyen las preguntas «¿dónde?» y «¿cuántos?», y así sucesivamente. La ayuda que nosotros ofrecemos al alumno al ofrecerle una pregunta en lugar de una exhortación, o viceversa, es, bajo el punto de vista objetivo, exactamente la misma. Verdad es que esto parece distinto si miramos la situación

lingüística. Con razón se ha designado la pregunta como una frase incompleta, como una frase en la que falta un miembro que es substituido por la partícula o expresión interrogativa. La respuesta llena esta laguna, determina la incógnita. «¿Cuántos sépalos muestra la belladona?» «La belladona muestra cinco sépalos». Lingüísticamente se diferencia esta pregunta de la respuesta solamente en que la expresión «¿cuántos?» se substituye por la expresión «cinco», y también, evidentemente, en el cambio de orden de palabras. Con esto se deja ver la gran ayuda lingüística que ofrecemos al alumno, al hacerle una pregunta. Al responder, sólo necesita alterar el orden de la expresión. Con frecuencia ni siquiera repite toda la frase, sino que menciona simplemente el elemento que falta. Así, en la pregunta antes citada, responde con la palabra «cinco» simplemente. Ahora bien, cometido importante de todo tipo de enseñanza es que el alumno aprenda a hablar. Por ello no ofreceremos constantemente la ayuda excesiva de la pregunta. La exhortación resulta aquí una alternativa oportuna. A la exhortación siguen en la mayor parte de los casos respuestas formuladas de forma muy diversas. «¡Contad los sépalos!» conduce más o menos a las afirmaciones siguientes: «para mí son cinco», «yo cuento cinco sépalos», «la belladona muestra cinco sépalos», «yo le veo cinco» y así sucesivamente. Apenas habrá un alumno que responda simplemente con el adjetivo numeral. Así queda, pues, el maestro libre de la obligación molesta de intimar a los alumnos constantemente: «¡Decid la frase completa!». La pregunta y su exhortación correspondiente, son de idéntico valor, en cuanto a su contenido lógico y también en relación con la fuerza de la ayuda objetiva e instructiva que ellas ofrecen al alumno; sin embargo, merece la exhortación una ligera preferencia, porque no influye de forma tan sugestiva en la formularán de la respuesta y, por tanto, sirve mejor al ejercicio de expresión lingüística.

2. Preguntas y exhortaciones de formulación amplia y concisa

En la discusión sobre la pregunta del maestro se ha extendido también otra confusión. A la pregunta se le reprocha la formulación cotta y el no dejar la suficiente libertad y posibilidades de desarrollo a la búsqueda y observación del alumno. Se afirma que para la invitación y estímulo del pensar es necesaria la amplitud. Se asegura que, mediante las preguntas, el alumno es llevado de la mano intelectualmente, mientras que las exhortaciones y estímulos en el pensar lo incitan a buscar e investigar la verdad. Como tipo de estímulo para pensar se proponen más o menos las invitaciones siguientes: «¡Continuad pensando!»; «¡considerad también esto...!»; «¡contemplad los sépalos!».

La afirmación de que las preguntas sean, por su naturaleza, cortas, y las invitaciones, por el contrario, amplias, no puede sostenerse ante un examen más preciso. Con la comprobación que quedó hecha en el apartado anterior de cómo cualquier pregunta se puede cambiar directamente en una invitación o exhortación, queda esto suficientemente claro. En realidad, también la exhortación más general, «¡continúad pensando!», puede ser substituida por la pregunta: «¿que se os ocurre además?»; a la inversa, toda pregunta, por corta que ésta sea, puede cambiarse en la exhortación correspondiente, lo cual sucede a veces, sin duda, a costa de cierta pesadez lingüística, frente a la que la pregunta, más corta y expresiva en sí, aparece sin duda con ventajas. («¿Para qué sirve la lanzadera del tejedor?», «¡Determina el objeto de la lanzadera del tejedor!»)

3. *El principio de la ayuda mínima*

Existen, por consiguiente, preguntas largas y cortas, del mismo modo que existen exhortaciones largas y cortas. Ahora bien, algunos pedagogos reformistas dirigen sus críticas contra la *pregunta e invitación de formulación corta*. Se la compara con un andador que imposibilita al niño todo desarrollo libre de su pensamiento. En esto se da un pensamiento falso y uno verdadero. Una cosa queda clara: el fin de toda enseñanza consiste en hacer al alumno intelectualmente independiente. El ha de aprender, en el terreno intelectual, especialmente a confrontarse por sí mismo con el mundo y a dominar sus fenómenos de forma autónoma. Para que esto sea posible, ha de tener el alumno la oportunidad de emplear por sí mismo los conceptos adquiridos y operaciones mentales. Es importante, por otra parte, para el maestro, observar al alumno durante su trabajo autónomo, ya que sólo de esta forma le será posible juzgar la capacidad intelectual de rendimiento, así como el interés e iniciativa de la clase y de cada alumno en particular.

Esto se hace posible cuando el maestro, ante un nuevo objeto o problema, exhorta a la clase de forma general: «¡Observad este objeto e informadme sobre él!»; o bien: «¡Pensad lo que vais a decir antes de hablar!». Así pueden mostrar los alumnos lo que ellos son capaces de emprender por sí mismos ante el objeto que se les presenta. Si logran la comprensión o solución por sus propias fuerzas, esto alegrará al maestro; si aparecen dificultades, intentará él reconocer dónde y cómo se hacen sentir éstas, puesto que habrá de acomodarse sucesivamente a estas «oposiciones al aprendizaje». Sería un error que el maestro quisiera dirigir el trabajo simultáneamente mediante preguntas de formulación corta y exhortaciones. Si esto fuera así, le quedarían ya prescritas al alumno cada una de las etapas del

pensar; le serían dadas de forma concreta las operaciones mentales y los esquemas de comprensión, quedando a su iniciativa simplemente la función de realizarlos lo mejor posible (¡Describid la forma de la belladona! ¿Qué tamaño tiene la planta? ¿De qué color es? ¡Contad los sépalos! etc.) El maestro procederá más bien de la forma siguiente: en primer lugar, exhortará de manera general a la clase a observar y a pensar. Incluso cuando las aportaciones de los alumnos muestren ciertas deficiencias y aparezcan de forma desordenada, él apenas interviene. Acepta lo que la clase puede rendir por sus propias fuerzas y de forma autónoma. Poco a poco va tomando la dirección para presentar a los alumnos los conocimientos que cree fundamentales. Pone orden al análisis y traza un camino con los alumnos que lleve a la solución y pueda ser recorrido conjuntamente. Antes que la pregunta corta y la exhortación, aparece la referencia a la parte del objeto o elemento del problema que merezca una atención especial («¡Observad ahora las bayas con mayor detención!», «¡Mirad el cáliz!»). Tratándose de un cuadro, el maestro llama la atención sobre ciertas partes sin hacer preguntas; si es un problema matemático, dice más o menos: «¿Y la suma total?» o «¡Habéis querido sacar el descuento antes de calcular el precio de una pieza!» Sólo en último lugar, mediante preguntas y exhortaciones, muestra al alumno lo que éste ha de hacer en cada caso.

De esta forma se ofrece al educando la orientación mínima que él necesita para la solución de sus deberes. El tener que recibir más ayuda de la que se necesita, es desagradable y produce insubordinación. Al alumno le parece que no se le toma en serio, se considera tratado como un niño de escuela, rindiendo por ello menos de lo que podría. Baste esto para el núcleo auténtico de la polémica contra la pregunta o la exhortación de formulación corta. Al mismo tiempo se ha puesto también de manifiesto su punto flaco. ¿Qué debemos hacer cuando el alumno no supera un problema por sus propias fuerzas o no está en condiciones de comprender por sí mismo un objeto? Más aún: ¿no es precisamente el cometido de la enseñanza el ofrecer siempre casos nuevos al alumno, poniéndole en situaciones que aún no domina, para que *aprenda* a superarlas? Cuando el alumno ha aprendido a examinar un grupo de objetos de una forma determinada, sean estos trozos de lectura, cuadros o también fenómenos naturales, geográficos, plantas, animales, paisajes, etc., ¿le ofreceremos incluso entonces sólo objetos semejantes, alegrándonos de que todos nosotros, los maestros, ya no hagamos falta? o, como uno dice en ciertas ocasiones, «¿poder pasar a segundo plano?». Lejos de esto, pondremos a esta clase problemas nuevos, presentaremos nuevos fenómenos y analizaremos objetos conocidos de forma nueva. En esta situación que es, dicho sea con toda claridad, la situación pedagógica que nosotros con intención creamos de continuo, no puede

prescindir el alumno de la ayuda del maestro. Aquí no basta el impulso general a pensar, «¡Reflexionad!», «¡Observad!», ni tampoco la pregunta general, «¿Qué se podría decir aquí?» El alumno necesita aquí una orientación a base de preguntas y exhortaciones de formulación relativamente corta. El alumno no se siente tratado en tal caso como un niño de escuela. Antes bien, encuentra muy exactas las preguntas del maestro como ayuda que le conduce a un resultado. También en determinados momentos del examen es necesaria la pregunta concisa, por ejemplo, cuando algún alumno intenta desviarse del asunto, divagar o hablar sobre preguntas que no vienen al caso o faltas de interés. En tales ocasiones, una exhortación o una pregunta, determinada con precisión, les hace volver al camino previsto.

La enseñanza sin preguntas («El trabajo intelectual libre en la escuela»)

1. La meta: la mayoría de edad intelectual

La pregunta y exhortación son los dos medios didácticos más importantes, mediante los cuales guiamos al alumno a la solución de un nuevo tema. Ahora bien, la dependencia del alumno de la dirección del maestro, aunque necesaria, es sólo una etapa que precede al estado final en el que aquel ya no necesita la ayuda de éste, sino que ha alcanzado la «mayoría de edad» intelectual. La función del maestro está en hacerse así mismo innecesario, en dejar al joven que se haga independiente y se pueda defender ante el mundo y la vida con sus propias fuerzas. Pero es un hecho real, perdido, por desgracia, frecuentemente de vista, que a la mayoría de edad se llega a través de la minoría de edad, a la autonomía a través de la dependencia. Los resultados son completamente opuestos al fin pretendido: en cuando que se enfrenta al niño demasiado con la autonomía, éste queda siempre falto de iniciativa, inseguro, sometido a estados miedosos e incluso, en muchos aspectos, inmaduro y «subdesarrollado». Es precisamente en el estado de dependencia intelectual y fidelidad al educador en el que el joven adquiere aquellas posturas y formas de comportarse que le hacen madurar y le capacitan para orientar sus funciones en la vida.

Autonomía en el campo intelectual significa poder solucionar los problemas con las propias fuerzas y el poder comprender y elaborar los fenómenos del mundo con la ayuda de los conceptos y operaciones mentales propias. El maestro se ha hecho innecesario, cuando los alumnos encuentran soluciones a problemas nuevos, no tratados en la escuela, y son capaces de asimilar objetos de los que antes no se hablado. La función de la escuela consiste en ofrecer al alumno puntos de vista, actividades de comprensión y métodos de trabajo con cuya ayuda pueda verificar lo antes dicho. Para esto,

el alumno no sólo necesita saber, sino también poder; no sólo necesita ideas y conceptos que él pueda reproducir, sino también instrumentos intelectuales de trabajo. Se plantea, pues, la pregunta de cómo poner a disposición del alumno estos instrumentos de trabajo y de cómo éste puede utilizarlos de forma autónoma.

Ante un nuevo objeto o problema puede fallar el alumno por dos motivos: por una parte, es posible que él no posea los conceptos y operaciones que serían necesarios para comprender el objeto o resolver el problema. Algo así como si, al estudiar un río, se tratara de determinar su declive, siendo desconocidos para el alumno este concepto y el método para calcularlo. Por otra, es posible que aun disponiendo de los esquemas necesarios de asimilación, no sepa que puede emplearlos en el caso presente, ni que esto puede conducirle a conocimientos fecundos. Así, ante la contemplación de distintas semillas, apenas se le ocurrirá al alumno que el número de hojas del germen (monocotiledóneas, dicotiledóneas) pueda estar unido a muchas otras propiedades de las plantas, siendo por consiguiente necesario poner de relieve aquél. La actividad comprensiva de contar es, en este caso, sin duda, familiar al alumno; pero le es desconocido que haya algo delante que sea digno de cálculo. Esto sucede también con muchos objetos y problemas: el que los contempla dispone de los medios necesarios para emprender algo, pero no sabe qué se pueda obtener, ni cómo.

2. Rendimiento y límites de la enseñanza dirigida

Aquí aparece el proceso de enseñanza que se desarrolla preguntando, descrito en la primera parte de este capítulo. Por una parte se edifican los conceptos y operaciones que son necesarios para la comprensión de las cosas y solución de los problemas. Por otra, se toman y aplican simultáneamente a determinados objetos. Todo esto tiene lugar bajo la dirección del maestro. Pero la nueva meta que nosotros nos proponemos es hacer que el alumno se independice de esa dirección, así como el colocarlo en la situación de comprender y solucionar, al menos, los objetos y problemas de índole parecida. Con otras palabras: el alumno ha de llegar a estar capacitado de tal forma que pueda por sí mismo aplicar sus conceptos y operaciones mentales ante nuevos objetos y problemas. Dicho esto de forma muy concreta, se ha de independizar de las preguntas del maestro, planteándose las a sí mismo. Se podría pensar que la enseñanza tradicional aporta, sin más, esto al alumno, puesto que los conceptos y operaciones necesarios también son introducidos por ella, cosa que no sucede jamás en la teoría abstracta, sino, más bien, con ejemplos concretos. El concepto del desnivel se introduce con ocasión de un estudio hidrográfico; el concepto de la oración sub-

ordinada, de la onomatopeya, se explica sobre un ejemplo concreto. ¿No quedan de esta forma establecidos los conceptos como puntos de vista y las operaciones como actitud de comprensión para la solución de fenómenos y problemas de índole parecida? Así podría parecer, pero no lo es. La mayor parte de los alumnos que han conseguido captar un concepto u operación bajo la dirección del maestro, no quedan por ésto automáticamente capacitados para emplearlos en la comprensión de un nuevo objeto. Aun habiendo sido aquellos desarrollados en una situación viviente, queda el alumno medio a mitad de camino, cuando ha de emplearlos en la solución de nuevos problemas. Esto lo saben todos los maestros: aun después de haber sido captado un concepto o una operación en una lección introductoria, ofrece su empleo dificultades, muchas veces y durante largo tiempo.

Cuando la clase analiza un objeto o situación bajo la dirección del maestro, su rendimiento queda, en muchos aspectos, reducido a la mitad. El alumno es como el escalador que sube una montaña bajo la dirección del guía. Bajo el punto de vista físico, ha escalado él solo el monte, esto es, ha realizado por sí mismo todos los pasos y colocado los asideros durante el ascenso. El guía, sin embargo, es quien le ha mostrado el camino, ha ido delante de él y le ha indicado en todos los puntos difíciles lo que debe hacer. Del mismo modo, el maestro garantiza un orden en el desarrollo del conjunto, al trabajar con un objeto nuevo, y dice al alumno lo que este ha de hacer en cada caso. No sólo esto, sino que al dirigir el maestro preguntas a la clase («¿Cuál es el protagonista del poema?», «¿Cómo se le describe?», «¿Qué podemos deducir de éstas sobre su carácter?», etc. «¿A que altura nace el Ródano?», «¿En qué dirección fluye su curso superior?», etc.), concentra por completo la atención del alumno en la cosa. Estos ejecutan las funciones necesarias para la comprensión, y aplican del mismo modo al objeto los puntos de vista contenidos en la pregunta, *pero no tienen conciencia de ello*. La atención queda completamente captada por el objeto. Pediríamos del alumno un rendimiento, demasiado elevado, en el orden lógico e introspectivo, si exigiéramos de él que fuera siempre consciente de las funciones por las que comprende el objeto. Con otras palabras: en el pensamiento del alumno, al trabajar ante un objeto, constituyen las funciones de comprensión y el contenido, así como los puntos de vista de aquélla y el objeto captado, una unidad indiferenciada, en la que el contenido y los hechos están siempre en primer plano.

Con esto, le quedan los puntos de vista y funciones comprensivas completamente adheridas a la situación en que han sido desarrolladas. Aquéllas no se pueden aplicar a objetos ni situaciones nuevas, como tampoco se puede hacer esto, con las operaciones matemáticas que, en una lección introductoria, han sido desarrolladas sólo en un ejemplo concreto. Con esto queda

descrito de antemano el camino ulterior a seguir por la enseñanza. Si el maestro se propone como fin el capacitar a los alumnos para una comprensión autónoma de determinados grupos de fenómenos, o para que solucionen por sí mismos problemas de un cierto tipo, ha de darles ocasión para que empleen de forma autónoma los puntos de vista y funciones comprensivas (operaciones, métodos de trabajo, etc.) que han sido explicadas bajo su dirección ante nuevos objetos.

3. *La preparación para el empleo autónomo de conceptos y operaciones mentales*

Para que los intentos de tal trabajo autónomo no vayan determinados al fracaso desde un principio, antes bien, muestren algunas perspectivas de éxito, han de ser tomadas algunas otras medidas.

Después que la clase ha examinado un objeto, bien sea un fenómeno geográfico o biológico, o bien un cuadro, un texto o un poema, bajo la dirección del maestro, organizaremos una revisión del trabajo. Esta es una repetición que, en contraposición a las tradicionales, no está orientada al contenido, sino que investiga el procedimiento de trabajo llevado a cabo. Las revisiones del trabajo equivalen, en cierto modo, a reflexiones metódicas. La clase se examina ante sí misma sobre qué preguntas han sido dirigidas al objeto, con ayuda de qué funciones perceptivas se ha captado el fenómeno o ha sido resuelto el problema. Los resultados se mantienen escritos en la pizarra de forma adecuada. Junto al texto que resume el contenido de un coloquio, se escriben a modo de ejemplo en una columna especial las preguntas que han conducido a las respuestas obtenidas. También se pueden colocar subtítulos, formulados como preguntas, sobre los apartados de un texto presente. Con alumnos mayores se puede intentar una forma más difícil de determinar las operaciones intelectuales, o incluso el formular de manera general los puntos de vista. Así, si la frase del resumen de la materia fuera: «el árbol dista 6 km. del pozo», el alumno determinará la pregunta que aquí se ha planteado: «¿cuánto dista el árbol del pozo?». *La operación intelectual* habría de ser más o menos formulada como sigue: «medir la distancia árbol-pozo». ¿Qué sucede, pues, en el transcurso de tal reflexión sobre el trabajo? Las preguntas, operaciones intelectivas y puntos de vista (tres formulaciones que significan lo mismo) que motivan una afirmación, son sacadas del contenido, tomando así conciencia de ellas. Así, el alumno se da cuenta de lo que ha llevado a cabo para obtener los conocimientos de la lección precedente. Con esto, las operaciones intelectivas se hacen transferibles a nuevos objetos, quedando disponibles para ser empleadas en nuevos ejemplos. No hay que hacerse ilusiones sobre la facilidad de tales

reflexiones de trabajo. Estas son más difíciles que el trabajo sobre el objeto mismo. Son, por así decirlo, reflexiones de segundo grado; no son sólo el volver en sí sobre una cosa, sino sobre actos del conocimiento que han conducido a la comprensión de la misma. La ayuda del maestro es ineludiblemente necesaria. Es también una buena norma no llevar a cabo estas revisiones del trabajo inmediatamente después de haber tratado el primer ejemplo, sino considerar antes un segundo. Los primeros ejercicios de este tipo se pueden hacer con alumnos de once años bien capacitados; en el correr de los años se pueden desarrollar los ejemplos poco a poco de forma más exigente. El maestro debe saber además que tales revisiones del trabajo necesitan tiempo. Éstas no se pueden poner al final de una lección y concluir en unos minutos. Mas bien deberían formar clases de repaso, propiamente dichas, completándose así la repetición clásica, que aún mantiene todo su valor, con esta nueva forma de reflexión.

4. *La asimilación autónoma de nuevos fenómenos* (*Coloquio, trabajo en grupo, trabajo individual*)

Durante la revisión del trabajo hemos dicho ya al alumno que debe aprender a comprender por sí mismo otros objetos de índole semejante. Siguen ahora, por consiguiente, los «ejercicios de aplicación». Del mismo modo que en la clase de aritmética ponemos problemas al alumno, para los cuales ha de emplear en situaciones nuevas las operaciones adquiridas, le mostraremos ahora nuevos objetos que ha de trabajar por sí mismo. Después de haber tratado en una clase de geografía el valle de una montaña y haber tenido lugar la revisión del trabajo, dejamos que el alumno estudie por sí mismo un valle de características semejantes. Nosotros hemos de cuidar naturalmente de que no falten los medios intuitivos necesarios. O bien, después de tratar una o dos plantas de una especie determinada, pondremos delante del alumno una tercera para que la estudie por sí mismo. Tras haber analizado conjuntamente una balada, habiéndose puesto de relieve los puntos de vista y formas de consideración importantes, deja el maestro que la clase examine por sí misma o de forma relativamente autónoma un ejemplo nuevo. Habiendo conseguido con su trabajo, en el caso del rectángulo y cuadrado, los puntos de vista más importantes para la comprensión de los paralelogramos, han de ver los alumnos lo que ellos saben emprender por sí mismos ante el rombo y el romboide.

La forma social de organización de este trabajo autónomo puede variar. El coloquio en la clase, el trabajo en grupo y el trabajo individual, representan las posibilidades clásicas. En principio se recomienda en muchos casos *el diálogo con la clase*. Éste se distingue simplemente de la enseñanza desa-

rollada por preguntas, en que el maestro no dirige aquí el trabajo de la clase, sino que deja a los alumnos que trabajen por sí mismos. La ventaja de esta forma de proceder está en que el maestro tiene en todo momento una vista de conjunto del curso del trabajo y puede intervenir en cuanto se dé cuenta que la clase no puede llevar algo a cabo por sí sola. Es también posible que el maestro lleve la dirección hasta el grado de llamar a los alumnos, en todo caso, sin antes haber hecho preguntas. En lo sucesivo pondrá como meta que los alumnos puedan dirigir un diálogo por sí mismos. Deben aprender a escucharse mutuamente de forma que no se origine confusión alguna. Los alumnos de comprensión diversa (indiscretos, tímidos, rápidos, lentos, críticos, ingenuos) han de adaptarse unos a otros, para que todos intervengan al menos una vez. Si este no se logra o tal forma de trabajo no corresponde a la postura básica pedagógica del maestro, puede mantener éste, sin más, la dirección de la discusión. Lo importante es que los alumnos aprendan a valerse sin las preguntas y exhortaciones del maestro, esto es: que comprendan por sí mismo; los fenómenos que se les presentan. Cuando se ha observado el gran esfuerzo que han de hacer los mayores para llevar una discusión ordenada sin dirección en círculos numerosos, no se querrá exigir demasiado de los niños en este sentido.

Muchos trabajos son llevados con ventaja en *grupos* pequeños de dos o tres y, también, cuatro alumnos, o *de forma individual*. Así para O. Scheibner cada alumna recibe una planta que ha de estudiar por sí misma. También se pueden hacer responsables a un grupo de alumnos para la realización del trabajo. El inconveniente de esta manera de proceder—está en que el maestro no puede seguir a cada alumno o grupo concreto en su trabajo. En el caso de que algunos alumnos o incluso toda la clase no estuviera a la altura de llevar a cabo su tarea, esto sólo se pondría de manifiesto a veces en la discusión conjunta del resultado, habiéndose perdido con ello un tiempo valioso. Tampoco puede intervenir rápidamente el maestro al surgir dificultades. Por ello, el trabajo en grupo y el trabajo individual sólo deberían elegirse, cuando existe una cierta garantía para una relación eficaz del mismo. Como ya se ha hecho notar, al trabajo así organizado acompaña una discusión colectiva a la que se aportan y se comparan conjuntamente los resultados. Estos diálogos son muy fructíferos. Dado que todos los grupos o individuos han analizado los mismos o semejantes objetos, no se da aquí el difícil problema de la comunicación que se plantea siempre que se han asignado a los grupos tareas completamente diversas.

La dificultad para la comprensión autónoma de un objeto depende de factores diversos. Aquella puede ser a veces coherente a la materia: existen funciones y conceptos que son de suyo más difíciles que otros. Esto puede conducir a que en ciertos casos no podamos seguir adelante al tratar un

I2Ó Pregunta del maestro y enseñanza sin preguntas

fenómeno en la forma clásica, porque reconocemos que no es posible orientar al alumno medio para que llegue a dominar por sí mismo otros casos semejantes. También hay que considerar que a veces no es tanto la complejidad de la materia, como la particularidad de los medios y su empleo, los que obstaculizan la labor autónoma del alumno. Semejantes dificultades se presentan a menudo en la enseñanza de la geografía: para poder estudiar un territorio autónomamente, debería el alumno poder interpretar en el mapa más de lo que el estado de su destreza le permite a este respecto. El maestro ha de hacerse siempre la pregunta de hasta qué punto ha de ser diferente el objeto que quiere elegir de los ya tratados conjuntamente, para ofrecerlo a la labor autónoma del alumno. En el último caso, la tarea más fácil consiste en presentar al alumno el mismo objeto que éste ha considerado ya alguna vez bajo la dirección del maestro. Por tanto, aquí no se trata aún de emplear en un nuevo objeto los medios de pensar adquiridos, sino de la repetición de afirmaciones ya hechas anteriormente; la única diferencia está aquí en que el maestro no hace más preguntas, sino que deja a los alumnos hablar libremente. Dado que no todas las afirmaciones anteriores están presentes para el alumno, sino que debe repetir las funciones de comprensión sobre el objeto, se puede hablar aquí de un trabajo autónomo. En adelante se pueden presentar a la clase objetos que se distinguan cada vez más de los tratados colectivamente. Si se ha tratado, por ejemplo, la distribución de la simiente del diente de león («¿Quién ayuda a la planta a esparcir su simiente?» etc.) puede considerarse tarea fácil que el alumno estudie por sí mismo este fenómeno en otro tipo de semilla volante: por ejemplo, la hierba de S. Antonio. Estos dos pequeñísimos frutos llevan una especie de paracaídas. Las semillas volantes del arce y del olmo se parecen mucho menos a la primera, no pudiendo ser reconocidas ya por muchos alumnos como semillas volantes. Un paso más en la continuidad del parecido y la diferencia lo representa el paso a los frutos de los que el hombre y los animales actúan como propagadores. Este procedimiento no deja de ser fácil y sencillamente reconocible. Parecida dificultad de comprensión ofrecen los frutos que por sí mismos lanzan la semilla. El caso de los frutos que, juntamente con su semilla, desembocan en los conductos digestivos de ciertos organismos y que abandonan sin lesiones, gracias a la resistencia de su piel, es un poco más complicado. Evidentemente, los alumnos han de investigar primero por sí solos casos más sencillos, para poder, poco a poco, confrontarse con otros más difíciles.

En la distribución de estos deberes se tendrá en cuenta la inteligencia de los alumnos, dando a solucionar los ejemplos más difíciles a los alumnos más inteligentes. Una cosa queda clara: si la inteligencia es la capacidad de poner en juego los medios de que se dispone para pensar para la solución de nue-

A N E X O H

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA: LENGUAJE Y EDUCACIÓN

Instrucciones a los Estudiantes de Educación a Distancia para la Elaboración del Esquema

Medellín. Julio 4 de 1996

Seflor(a) estudiante
Educación a Distancia
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia

Cordial saludo:

Las siguientes son las pautas o condiciones para la elaboración de un esquema que sintetizará el contenido del documento del didacta alemán HANS AEBLI, denominado "LA PREGUNTA DEL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA SIN PREGUNTAS". Este esquema puede ser un mapa conceptual, un cuadro sinóptico o cualquier tipo de organización de la información que los estudiantes crean conveniente.

1. Leer cuidadosamente el documento. Los estudiantes lo deben manejar tal y como si fuera un texto de estudio. Es decir, subrayarlo, hacerle anotaciones y cualquier otra marca que se considere necesaria para obtener una mejor comprensión del texto.
2. El esquema debe hacerse en una hoja tamaño oficio que entregaremos junto con el texto. No se debe exceder. El esquema debe ser sintético y explícito; esto es, que cualquier persona lo pueda entender. Al reverso de la hoja, se debe escribir los pasos seguidos en la lectura del texto y en la elaboración del esquema.
3. El esquema va a reflejar la comprensión del texto; ahí estarán implicados sus conocimientos previos acerca del tema, las expectativas y la construcción a partir de él. Por esta razón, debe ser individual, ya que la comprensión es personal. Este esquema será como su huella digital.
4. El esquema debe ser devuelto el lunes 8 de julio a cada profesor, y será reclamado por una de las investigadoras.
5. Devuelva, junto con el esquema, la hoja de las instrucciones y el documento debidamente marcados con su número de carné y centro zonal.

Por su comprensión y colaboración, muchas gracias.

Atentamente,

GLORIA INÉS YEPES CORREA

HILDA MAR RODRÍGUEZ GÓMEZ

A N E X O H

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA: LENGUAJE Y EDUCACIÓN**

Carta del Director de Educación a Distancia de la Facultad de Educación a los Tutores

Medellín. Julio 2 de 1996

Señor(a) Profesor(a)
Educación a Distancia
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia

Cordial saludo:

Las profesoras GLORIA INÉS YEPES CORREA e HILDA MAR RODRÍGUEZ GÓMEZ, adscritas al Departamento de Educación infantil, adelantan una investigación cuyo tema central es la relación entre la competencia cognitiva y la comprensión de lectura en estudiantes de Educación a Distancia. Para ello, requieren que los estudiantes realicen, durante dos horas, una prueba de lectura. La aplicación de dicha prueba será el jueves 4 de julio, de 7:00 a 9:00 a.m., en los auditorios 10-103 y 10-106.

Los resultados de esta investigación redundarán en beneficio de la calidad de los programas de Educación a Distancia, al permitir caracterizar la población y formular alternativas para el desarrollo de la capacidad automatizada.

Agradezco su colaboración y solicito atentamente les comunique a los estudiantes fecha, hora y lugar del compromiso.

Atentamente.

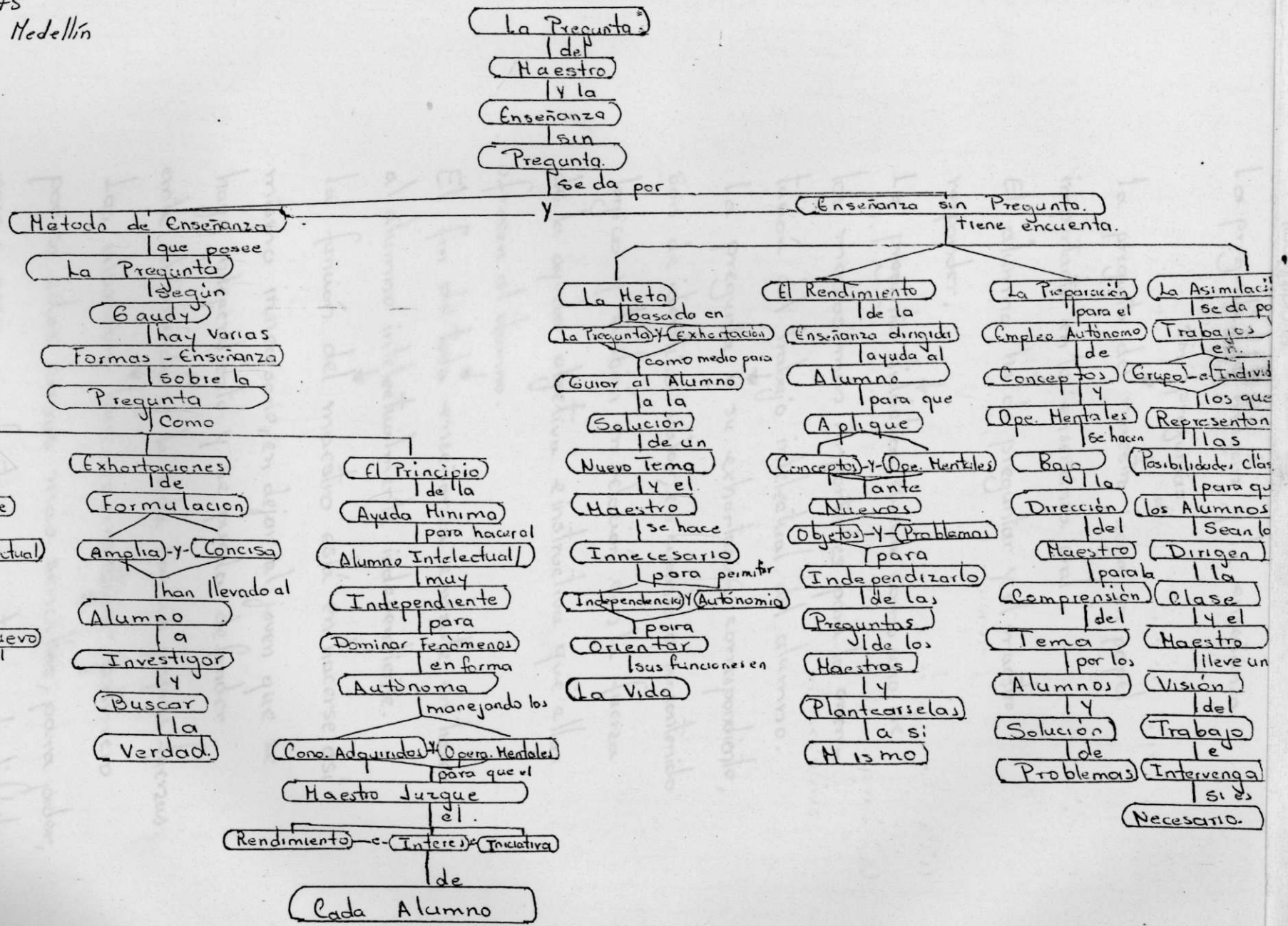
Ramiro Galeano Londoño
Director CIED

A N E X O H

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA: LENGUAJE Y EDUCACIÓN**

Muestra de Esquemas Elaborados por Estudiantes

Carné 95 23175
centro zonal Medellín



La pregunta del maestro y la enseñanza

sin preguntas.

La pregunta del maestro juega un papel importante en la enseñanza oral.

El alumno ha de preguntar y el maestro responder.

La pregunta didáctica queda como uno de los medios más importantes para la orientación del trabajo intelectual del alumno.

La pregunta y su exhortación correspondiente, son de idéntico valor, en cuanto a su contenido lógico y también en relación con la fuerza de la ayuda objetiva e instructiva que ellas ofrecen al alumno.

El fin de toda enseñanza consiste en hacer al alumno intelectualmente independiente.

La función del maestro está en hacerse así mismo innecesario, en dejar al joven que se haga independiente y se pueda defender ante el mundo y la vida con sus propias fuerzas.

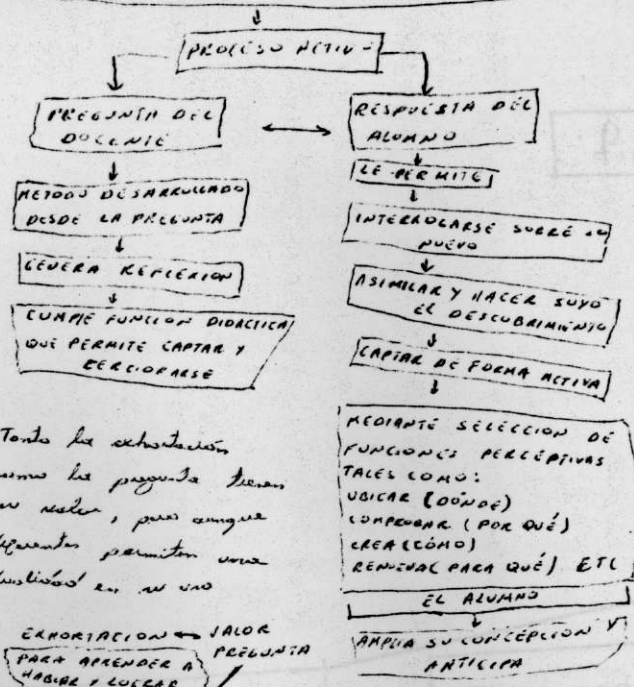
Los alumnos han de investigar primero por sí solos casos más sencillos, para poder, poco a poco, confrontarse con otros más difíciles.

Carné 95.23.124

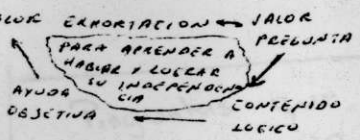
Centro Zonal: Medellín.

Sigue.

ENSEÑANZA BASO LA PREGUNTA



Toda la estimulación como la pregunta tienen un valor, pero aunque diferentes permiten una dualidad en su uso



La anterior conduce a el llamado tipo de AYUDA MUTUA:

- Desde la pregunta surge o crea o donde la estimulación surge o crea
- Se acepta las diferencias en el rendimiento
- Se acepta y permite la autonomía
- De orden y dirección al análisis
- Presente el conocimiento.
- Unace de proceso del alumno
- No desde nada más ayuda de la necesaria se solicita, acepta (ayuda) ante nuevas situaciones.

estimulación surge o crea
conduce de manera general a clarificar y pensar.

ENSEÑANZA SIN PREGUNTAS

LA DEPENDENCIA DEL ALUMNO

LA MAYORIA DE CONOC INTELLECTUAL

Etapa necesaria frente a la dirección pero se llega a la independencia desde las dependencias

AUTONOMIA Autodirección de descubrimientos

Comprende y elabora conocimientos desde el concepto y operaciones mentales propias

FALLAS ANTE SITUACIONES NUEVAS

1. No posee conceptos u operaciones.
2. No sabe que los conceptos, operaciones pueden ser usados en el caso propuesto.

RENDIMIENTO Y LIMITES DE LA ENSEÑANZA DIRIGIDA

OBJETIVO Que el alumno se autogubierne las preguntas y se independice de lo del docente

- LIMITANTES
- 1- Se copia el concepto u operación bajo la dirección del docente, no se garantiza la comprensión ni su uso posterior
 - 2- Avanza bajo dirección docente reduce la comprensión a la mitad
 - 3- No se tiene conciencia del proceso al aplicarlos sobre el objeto
 - 4- La atención es captarla por el objeto.

PREPARACION PARA EL EMPLEO AUTONOMO DE CONCEPTOS Y OPERACIONES MENTALES

- PREA QUE TENIA POSIBILIDADES DE EXITO
- 1- Después de revisar el objeto, organizar revisión del trabajo (Reconocimiento)
 - 2- Autoevaluación de preguntas evaluadas (Al objeto o al problema)
 - 3- Revisión elaborada por cuenta de las preguntas preparadas (Práctica)
 - 4- Realiza varias veces las operaciones antes de las aplicar y conservar el tiempo para ellas
 - 5- Formar clases de ejemplos (repetición elaborada)

ASIMILACION AUTONOMA DE NUEVOS FENOMENOS

A pesar de ser limitante, el exhortar, el trabajar en grupo y el trabajo individual no pierden su validez, pero permite al alumno aprender a dirigir y autodirigirse, respetar y compartir con los demás, generar alternativas, aceptar y asumir una responsabilidad

Es necesario considerar la inteligencia individual y tomar conciencia de los límites por cuenta del alumno.

Compre y Acto de

fin de la Educación

Hacer al alumno intelectualmente independiente.

Cómo

Preguntas que induzcan a un acto de conocimiento.

Dar una orientación mínima y necesaria. Puntos claves..

Permitir que el alumno tome conciencia de los objetos y procesos para llegar a un resultado.

Preguntas concisas.

Se obtiene.

- Un hombre que emplea sus conocimientos en nuevas situaciones y objetos.
- Un hombre (alumno-niño) que aporta y es capaz de valerse sin la ayuda de la interrogación de otros. La que surge de él los preguntas.

Pregunta del maestro y la enseñanza sin preguntas

El método de enseñanza que se desarrolla preguntando

Condig: en cada día o po mas tallo de sentido que la situación de la escuela en la que el maestro que es quien cubre la curiosidad, pregunta y el alumno que no lo conoce, responde?
- El argumento que aquí se aparece en apariencia, no ha sido el nuestro juicio reputado hasta hoy. Resumamos evidencias en lo que sigue como argumento falso.

funcion de la pregunta didáctica

Un conocimiento ha de ser asimilado y tomado propio. Para esto es necesario que el alumno sepa de sus puntos de vista y funciones perceptivas sean de mas sentido y provechosas para aplicadas sobre el objeto que se le pregunta.
- En efecto, lo que precisamente caracteriza los grandes descubrimientos e inventos es el hecho de que sus autores hayan reconocido una parte de la realidad bajo puntos de vista completamente nuevos.

Preguntas y Exhortación de formulación amplia y diversa

A la pregunta se le reprocha la formulación corta y el no dejar la suficiente libertad y facilidades de desarrollo la búsqueda y observación del alumno.
- Se asegura que mediante las preguntas el alumno es llevado de la mano intelectualmente, mientras que en la exhortación y el estímulo en el profesor invita a buscar e investigar en la realidad.

El principio de la ayuda mínima

algunos pedagogos reformistas dirigen sus críticas contra la pregunta e invitación de formulación corta.
- Una cosa queda clara el fin de toda enseñanza consiste en hacer al alumno intelectualmente independiente.
- El maestro evita de forma general - Interviene en el desenvolvimiento de las ideas cuando de que sea necesario.
- Es importante encomendar ciertos misiones a los alumnos para que se sientan i

La enseñanza sin preguntas

La pregunta y la exhortación son dos medios didácticos mas importantes mediante los cuales guiamos al alumno a la solución de un nuevo tema.
- la función del maestro está en hacerse oír mismo silencioso, en dejar al joven que se haga independiente y se puede depender ante el mundo y la vida con sus propias fuerzas.

Rendimiento y límites de la enseñanza dirigida

Por una parte se edifican los conceptos y operaciones que son necesarios para la comprensión de los casos y solución de los problemas, todo esto tiene lugar bajo la dirección del maestro.
- Cuando la clase analiza un objeto o situación bajo la dirección del maestro, su rendimiento queda, en muchos aspectos, reducido a la mitad.

Práctica y empleo autónomo de conceptos y operaciones mentales

Las revisiones del trabajo equivalen, en cierto modo, a reflexiones metodológicas.
- la clase experimenta ante si misma saber que preguntas han sido dirigidas al objeto.
- lo mas importantes es que las operaciones intelectuales se hagan transferibles a nuevos objetos, quedando disponible para ser empleadas en nuevos ejemplos.

La asimilación autónoma de nuevos fenómenos.

- Durante la revisión de un trabajo el alumno se le debe hacer comprender que el aprendizaje se realiza durante el trabajo.
- el maestro ha de cuidar naturalmente de que no falten los medios intelectuales necesarios.
- No es conveniente ob que el maestro intervenga de inmediato cuando surge un problema.
- la dificultad para la comprensión autónoma de un objeto depende de factores diversos.

Documento: La pregunta del Maestro y La enseñanza sin preguntas. por Hans Aebi.
9010177 C. Zonal 04 Análisis Comparativo

- El maestro dirige la reflexión mediante preguntas, el alumno ante situaciones nuevas no sabe que hacer, ya que si le pide que examine bajo un punto de vista determinado objeto.
- La pregunta cumple una función didáctica, no se queda solo ante la información como lo argumentaba Escudé, ya que permite la exhortación amplia y concisa convirtiéndose en expresión lingüística.
- La pregunta ofrece una orientación mínima al alumno para la solución de sus deberes como ayuda que lo conduce a un resultado.
- Cuando la clase analiza un objeto bajo la dirección del maestro, se garantiza un orden, pero el rendimiento queda reducido a la mitad, el alumno debe independizarse de las preguntas del maestro.
- El maestro se hace innecesario cuando el alumno adquiere autonomía intelectual es decir que pueda solucionar los problemas con sus propias fuerzas, comprendiendo y elaborando los fenómenos del mundo con conceptos y operaciones mentales propias.
- El alumno dirige el diálogo por sí mismo, mediante la organización social del trabajo: coloquio en la clase, trabajo en equipo y el trabajo individual; el maestro es el orientador o tutor.
- Se presenta una discusión colectiva, a la que se aportan y se comparan conjuntamente los resultados, los alumnos dirigen los diálogos.
- En la distribución de los deberes o del trabajo autónomo se tiene en cuenta el grado de inteligencia de los alumnos, los más avanzados solucionan los ejemplos más difíciles.

A N E X O H

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA: LENGUAJE Y EDUCACIÓN**

Instrucciones a los Estudiantes de Educación a Distancia para la Completación del "cloze"

ANTES DE COMPLETAR EL TEXTO, LEA DETENIDAMENTE ESTAS
INSTRUCCIONES:

1. Escriba en cada línea la palabra que usted cree que falta. Las líneas son todas del mismo tamaño, sin importar si la palabra que falta es corta o larga.
2. Escriba solamente UNA PALABRA EN CADA ESPACIO.
3. Al llegar a cada línea en blanco, continúe leyendo hasta el final de la frase, antes de completarlo. Esto le ayudará a entender o descubrir más fácilmente la palabra adecuada.
4. Si desea cambiar alguna palabra, bórrela cuidadosamente y escriba con claridad la nueva palabra.
5. Cuando no sepa qué palabra escribir, deje el espacio en blanco y siga adelante. Al terminar tendrá tiempo para volver sobre las difíciles.
6. Cuando haya terminado de completar la lectura, vuelva a leerla cuidadosamente para ver si todas las palabras tienen sentido.
7. Las faltas de ortografía no serán evaluadas. Escriba con letra clara, por favor.

¡Gracias!

A N E X O H

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA: LENGUAJE Y EDUCACIÓN

PRUEBA "CLOZE"

FECHA

PROGRAMA ACADÉMICO.

CARNÉ

EL BUEN ARTE DE LA PREPARACIÓN DE LA CLASE

por

HEINRICH ROTH

Profesor de Pedagogía en la Universidad de Göttingen

Con frecuencia se olvida que para una serie de profesiones intelectuales, el verdadero trabajo está en la preparación. ¡Cuántas horas y días da vueltas un concienzudo predicador a las palabras de su texto, mientras para la prédica misma sólo dispone de menos de una hora! Pero el prototipo del trabajo preparatorio es y sigue siéndolo el maestro. Un maestro de escuela elemental tiene que dominar el arte de preparación tan bien como el profesor universitario. Pero, ¿quién domina este arte? Con frecuencia él promete mucho y dura poco, a menudo le hace a uno desesperar y luego lo premia con abundantes frutos. Su grandeza es difícil de calcular. Esto se debe a su dirección hacia un acontecimiento futuro. El intenta predecir. En fin, dominar el arte de la preparación significa nada menos que saber de antemano lo que fecundiza intelectualmente. ¿Puede lograr esto la preparación? ¿Hay normas precisas para el buen arte de la preparación?

Se dice que por lo _____, el maestro tiene que dominar _____ primer lugar la materia. Esto _____ claro inmediatamente. Pero, ¿qué significa " _____ "? De ninguna manera significa la _____ de una materia realizada de _____ sólo en

la forma escolar. _____, ¿quién ha empezado a hablar _____ de "materia" cuando se trata de _____ objeto, del bien cultural, _____ algo espiritual, de aquella realidad _____ en la cual el espíritu _____ tomado forma concreta?

I

No se _____ de un "dominio de la _____" sino de una relación individual, y viviente con el bien _____ que nos ha sido encomendado que participe en su cultivo. _____ trata de la propia y relación íntima entre el maestro _____ el más profundo contenido objetivo objeto que va a ser _____. Pero, ¿cómo encuentra el maestro relación con el bien cultural?

relación no puede ser obtenida _____ la fuerza, ni ordenada, ni _____, sino es el fruto de _____ larga e íntima ocupación con esencia intrínseca de una disciplina. _____ manuales de enseñanza no conducen la profundidad. Se trata del _____ personal con los *representantes originales* _____ la disciplina. Sólo ellos pueden _____ aquel fuego espiritual que lleva _____ la entrega objetiva desinteresada y _____ la auténtica meditación. Por eso _____ maestro tiene que ir a _____ obras originales, tiene que consultar _____ mejores especialistas. En esto está _____ el secreto de la preparación _____ la materia. La vía hacia _____ fuentes no es fácil de _____ y exige gran trabajo de _____ y sacrificio de tiempo y - pero, en recompensa, convierte el _____ de preparación en un placer, en una relación con los _____ vivos de nuestro tiempo.

Es _____ errado pensar ya desde estos _____ esfuerzos en el niño o el joven. Se trata por _____ pronto del asunto, de aquello es más grande que nosotros, _____ algo a lo que no forzar sino que nos fuerza, _____ la verdad. No se trata _____ de la posible relación del _____ con esta verdad, sino de _____ relación del *maestro* con

ella. _____ es más equivocado que el _____ que la inmadurez del niño
una relación superficial con el bien _____. La relación del maestro con
su objeto de enseñanza debe corresponder siempre a su propio nivel espiritual y no al del niño y
siempre a su mayor capacidad de comprensión intelectual. Todo saber superficial, a medias o a
través, falsea precisamente aquello que es de la verdad. No se trata ya de la posible relación del
niño con esta verdad, sino de la esencia, del contenido objetivo, de lo importante
existencialmente. Sólo un conocimiento que lleva a tal profundidad libera de lo inesencial, de lo
nimio, de lo accesorio; libera para el cambio del punto de vista tradicional frente el objeto, libera
para su apropiada transformación en lo popular, en lo apropiado al joven y al niño. Esta relación
para con el contenido eterno del objeto, dependiente del asunto y sin embargo libre, es el
presupuesto de toda otra consideración sobre la enseñanza.

ANEXO H

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA: LENGUAJE Y EDUCACIÓN

EL BUEN ARTE DE LA PREPARACIÓN DE LA CLASE

POR

HEINRICH ROTH

Profesor de Pedagogía en la Universidad de Göttingen

Con frecuencia se olvida que para una serie de profesiones intelectuales, el verdadero trabajo está en la preparación. ¡Cuántas horas y días da vueltas un concienzudo predicador a las palabras de su texto, mientras para la prédica misma sólo dispone de menos de una hora! Pero el prototipo del trabajo preparatorio es y sigue siéndolo el maestro. Un maestro de escuela elemental tiene que dominar el arte de preparación tan bien como el profesor universitario. Pero, ¿quién domina este arte? Con frecuencia él promete mucho y dura poco, a menudo le hace a uno desesperar y luego lo premia con abundantes frutos. Su grandeza es difícil de calcular. Esto se debe a su dirección hacia un acontecimiento futuro. El intenta predecir. En fin, dominar el arte de la preparación significa nada menos que saber de antemano lo que fecundiza intelectualmente. ¿Puede lograr esto la preparación? ¿Hay normas precisas para el buen arte de la preparación?

Se dice que por lo pronto, el maestro tiene que dominar en primer lugar la materia. Esto es claro inmediatamente. Pero, ¿qué significa "dominar"? De ninguna manera significa la asimilación de una materia realizada de nuevo sólo en la forma escolar. Pero, ¿quién ha empezado a hablar aquí de "materia" cuando se trata de un objeto, del bien cultural, de algo espiritual, de aquella realidad cultural en la cual el espíritu ha tomado forma concreta? No se trata de un "dominio de la materia" sino de una relación individual, personal y viviente con el bien cultural que nos ha sido encomendado para que participe en su cultivo. Se trata de la propia y verdadera relación íntima entre el maestro y el más profundo contenido objetivo del objeto que va a ser tratado. Pero, ¿cómo encuentra el maestro esa relación con el bien cultural?

Esa relación no puede ser obtenida por la fuerza, ni ordenada, ni desenterrada, sino es el fruto de una larga e íntima ocupación con la esencia intrínseca de una disciplina. Los manuales de enseñanza no conducen a la profundidad. Se trata del encuentro personal con los *representantes originales* de la disciplina. Sólo ellos pueden encender aquel fuego espiritual que lleva a la entrega objetiva desinteresada y a la auténtica meditación. Por eso el maestro tiene que ir a las obras originales, tiene que consultar los mejores especialistas. En esto está escondido el secreto de la preparación de la materia. La vía hacia las fuentes no es fácil de andar y exige gran trabajo de búsqueda y sacrificio de tiempo y dinero, pero, en recompensa, convierte el trabajo de preparación en un placer espiritual, en una relación con los espíritus vivos de nuestro tiempo.

Es completamente errado pensar ya desde estos primeros esfuerzos en el niño o en el joven. Se trata por lo pronto del asunto, de aquello que es más grande que nosotros, de algo a lo que no podemos forzar sino que nos fuerza, de la verdad. No se trata ya de la posible relación del niño con esta verdad, sino de la relación del *maestro* con ella. Nada es más equivocado que el suponer que la inmadurez del niño permite una relación superficial con el bien cultural. La relación del maestro con su objeto de enseñanza debe corresponder siempre a su propio nivel espiritual y no al del niño y siempre a su mayor capacidad de comprensión intelectual. Todo saber superficial, a medias o a través, falsea precisamente aquello que es de la verdad. No se trata ya de la posible relación del niño con esta verdad, sino de la esencia, del contenido objetivo, de lo importante existencialmente. Sólo un conocimiento que lleva a tal profundidad libera de lo inesencial, de lo nimio, de lo accesorio; libera para el cambio del punto de vista tradicional frente el objeto, libera para su apropiada transformación en lo popular, en lo apropiado al joven y al niño. Esta relación para con el contenido eterno del objeto, dependiente del asunto y sin embargo libre, es el presupuesto de toda otra consideración sobre la enseñanza.

Tomado de: Revista Educación. Tübingen. Vol. 1,1970. pp. 26-27

ANEXO H

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

Texto en Formato "cloze" para la Familiarización de los Estudiantes de Educación a Distancia con la Prueba

FECHA
PROGRAMA ACADÉMICO
CARNÉ

LA DISCIPLINA Su naturaleza y emancipación

La disciplina, junto a la crianza y la instrucción, son los tres tipos de educación que existen. La educación tiene dos fines primordiales: uno material y otro formal.

El primero alude al desarrollo de los contenidos culturales, los valores por los que es dirigido el desarrollo y las materias en que son ejercitadas sus capacidades.

El fin formal de la educación consiste en el cultivo armónico de las disposiciones, en la introducción del sujeto a la cultura, para que éste desarrolle capacidades para apreciarla, comprenderla y aumentarla en beneficio propio y en el de su comunidad vital. De las tres clases de educación, la disciplina está orientada a la formación de las disposiciones y capacidades del sujeto.

La disciplina incita al niño _____lavarse y a vestirse, a _____al juego y a ir
comer. Le acostumbra a reprimir _____bostezos y ciertos gestos y
torpes. Por la disciplina aprende _____niño a dominar sus caprichos
mentiras, a realizar puntualmente sus _____en casa, a someterse al
de la escuela, etc. Como _____alumno se inclina a seguir,
tendencias egoístas y los placeres _____, y surgen así fácilmente costumbres

aficiones, la educación tiene que _____ todos los reflejos y tendencias se oponen a sus fines _____ fomentar todos los demás que a éstos. La regulación de _____ reflejos y tendencias que exige formación espiritual, se llama disciplina. _____ ha de comenzar antes de que surja la inteligencia y sea _____ la enseñanza, y no puede cesar en modo alguno cuando empiece _____ instrucción.

La disciplina es esencialmente sugestión, con el fin de disponer adecuadamente el querer y hacer los valores y normas político-económicos, científicos, éticos, estéticos y religiosos. La disciplina se presenta como ocupación, mandato y prohibición, amonestación y consejo, aplauso y censura, castigo, recompensa y vigilancia. Es importante afirmar siempre que todos estos medios de la disciplina no son otra cosa que medios de la sugestión. La disciplina comprende todos aquellos medios educativos que actúan sin materia de enseñanza en el desarrollo espiritual del niño

Tomado de: W.H. Lay. Manual de Pedagogía. Buenos Aires: Losada, 1967. pp.56-67.

LA DISCIPLINA

Su Naturaleza y Emancipación

La disciplina, junto a la crianza y la instrucción, son los tres tipos de educación que existen. La educación tiene dos fines primordiales: uno material y otro formal.

El primero alude al desarrollo de los contenidos culturales, los valores por los que es dirigido el desarrollo y las materias en que son ejercitadas sus capacidades.

El fin formal de la educación consiste en el cultivo armónico de las disposiciones, en la introducción del sujeto a la cultura, para que éste desarrolle capacidades para apreciarla, comprenderla y aumentarla en beneficio propio y en el de su comunidad vital. De las tres clases de educación, la disciplina está orientada a la formación de las disposiciones y capacidades del sujeto.

La disciplina incita al niño a lavarse y a vestirse, a renunciar al juego y a ir a comer. Le acostumbra a reprimir los bostezos y ciertos gestos y movimientos torpes. Por la disciplina aprende el niño a dominar sus caprichos y mentiras, a realizar puntualmente sus trabajos en casa, a someterse al orden de la escuela, etc. Como el alumno se inclina a seguir sus tendencias egoístas y los placeres sensibles, y surgen así fácilmente costumbres y aficiones, la educación tiene que impedir todos los reflejos y tendencias que se oponen a sus fines y fomentar todos los demás que satisfacen a éstos. La regulación de los reflejos y tendencias que exige la formación espiritual, se llama disciplina. Esta ha de comenzar antes de que surja la inteligencia y sea posible la enseñanza, y no puede cesar en modo alguno cuando empieza la instrucción.

La disciplina es esencialmente sugestión, con el fin de disponer adecuadamente el querer y hacer los valores y normas político-económicos, científicos, éticos, estéticos y religiosos. La disciplina se presenta como ocupación, mandato y prohibición, amonestación y consejo, aplauso y censura, castigo, recompensa y vigilancia. Es importante afirmar siempre que todos estos medios de la disciplina no son otra cosa que medios de la sugestión. La disciplina comprende todos aquellos medios educativos que actúan sin materia de enseñanza en el desarrollo espiritual del niño.

Tomado de: W.H. Lay. Manual de Pedagogía. Buenos Aires: Losada, 1967. pp-56-67

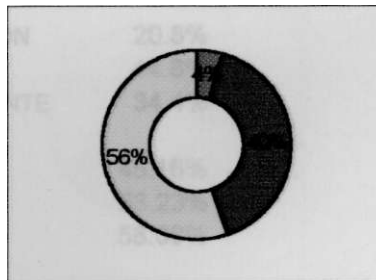
ANEXO I

**CENTRO ZONAL CAUCASIA
PROGRAMA ACADÉMICO: MATEMÁTICAS Y FÍSICA**

CARNÉ	RESPUESTAS		TOTAL	PORCEN.
	LEXICALES	GRAMAT.		
9123446	10	32	42	68%
9123540	17	25	42	68%
9123282	15	26	41	66%
9025414	14	25	39	63%
9029314	14	24	38	61%
9123449	12	26	38	61%
8824494	12	25	37	60%
9025122	13	24	37	60%
9123475	7	28	35	56%
9025263	9	24	33	53%
9025499	13	21	34	55%
9123215	14	19	33	53%
9025054	7	25	32	52%
9123439	10	21	31	50%
8824293	10	20	30	48%
9123545	5	17	22	35%
PROMEDIO	11.375	23.875	35.25	
DESVIACIÓN	3.284	3.649	5.183	

TOTAL PREGUNTAS 62
 PORCENTAJE: MENORES A 44%: FRUSTRACIÓN 4.4%
 PORCENTAJE: 44% A 56%: INSTRUCTIVO 40.4%
 PORCENTAJE: MAYORES A 56%: INDEPENDIENTE 55.2%

Q1 52.82%
 Q2 58.06%
 Q3 61.69%



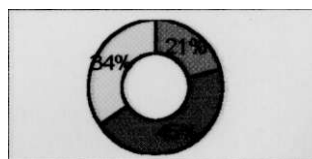
ANEXO J

CENTRO ZONAL MEDELLÍN
PROGRAMA ACADÉMICO MATEMÁTICAS FÍSICA

CARNÉ	RESPUESTAS		TOTAL	PORCEN
	LEXICAL	GRAM.		
9523264	5	18	23	37%
9523290	4	19	23	37%
9523254	6	17	23	37%
9523280	10	14	24	39%
9523289	8	17	25	40%
9523287	8	18	26	42%
9523262	8	20	28	45%
8824600	14	14	28	45%
9025066	7	22	29	47%
9523269	7	22	29	47%
9523276	9	22	31	50%
7513132	9	23	32	52%
9523282	11	21	32	52%
9523270	9	24	33	53%
9523283	10	23	33	53%
9523248	13	21	34	55%
9523250	11	23	34	55%
9010177	11	23	34	55%
9523286	12	23	35	56%
9523291	12	24	36	58%
9523279	12	24	36	58%
6400345	12	24	36	58%
9123316	16	21	37	60%
9523267	14	24	38	61%
8214030	14	26	40	65%
8314384	16	24	40	65%
9523273	14	27	41	66%
9523284	16	27	43	69%
PROMEDIO	10.643	21.607	32.25	
DESVIACIÓN	3.325	3.4247	5.78	

TOTAL PREGUNTAS 62
 PORCENTAJE: MENORES A 44%: FRUSTRACIÓN 20.8%
 PORCENTAJE: 44% A 56%: INSTRUCTIVO 44.8%
 PORCENTAJE: MAYORES A 56%: INDEPENDIENTE 34.4%

Q1 45.16%
 Q2 53.23%
 Q3 58.06%



ANEXO J

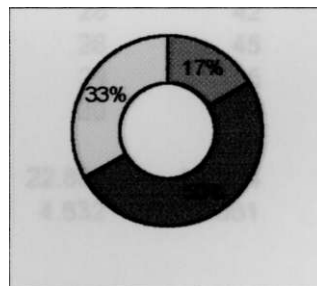
**DISTINTOS CENTROS ZONALES
PROGRAMA ACADÉMICO GEOGRAFÍA HISTORIA**

C.Z	CARNÉ	RESPUESTAS		TOTAL	PORC.
		LEXICALES	GRAM.		
5	9025030	7	17	24	39%
4	9025174	10	14	24	39%
4	9311647	7	21	28	45%
1	9025265	7	23	30	48%
1	9025214	6	25	31	50%
4	9025160	8	24	32	52%
5	9025370	9	23	32	52%
1	9025417	8	26	34	55%
1	9025147	13	23	36	58%
4	9013149	8	29	37	60%
1	9025348	12	26	38	61%
4	9025400	10	29	39	63%

PROMEDIO	8.750	23.333	32.083
DESVIACIÓN	2.137	4.418	5.035

TOTAL PREGUNTAS 62
 PORCENTAJE: MENORES A 44%: FRUSTRACIÓN 16.5%
 PORCENTAJE: 44% A 56%: INSTRUCTIVO 50.4%
 PORCENTAJE: MAYORES 56%: INDEPENDIENTE 33.1%

Q1	47.58%
Q2	51.61%
Q3	58.87%



f-

c

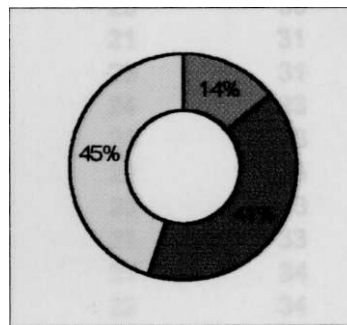
ANEXO J

**DISTINTOS CENTROS ZONALES
PROGRAMA ACADÉMICO ESPAÑOL Y LITERATURA**

z.	CARNÉ	RESPUESTAS		TOTAL	PORCEN
		LEXICALES	GRAM.		
4	9123514	4	14	18	29%
5	9123188	11	8	19	31%
4	9025242	7	15	22	35%
4	9123499	8	17	25	40%
5	9123539	6	19	25	40%
8	8824444	6	22	28	45%
4	9025243	8	21	29	47%
5	9123289	5	24	29	47%
4	9113288	9	21	30	48%
1	9123315	10	20	30	48%
4	9013060	10	21	31	50%
4	9025017	10	21	31	50%
4	9123170	9	22	31	50%
4	8724086	9	23	32	52%
1	9025390	12	21	33	53%
1	9123189	10	23	33	53%
5	9123211	10	23	33	53%
5	9123513	9	24	33	53%
4	9013222	10	24	34	55%
4	9022116	14	21	35	56%
4	9025236	14	21	35	56%
4	9123193	12	23	35	56%
1	9025165	10	26	36	58%
5	9123399	10	26	36	58%
5	9123508	12	24	36	58%
1	9025041	15	22	37	60%
4	8724135	15	25	40	65%
4	8310535	15	26	41	66%
1	9025496	13	28	41	66%
1	9123168	13	28	41	66%
4	9123305	11	30	41	66%
1	9123500	14	28	42	68%
4	9123247	17	28	45	73%
4	9123356	16	29	45	73%
2	9123235	18	30	48	77%
PROMEDIO		10.914	22.800	33.714	
DESVIACIÓN		3.381	4.632	7.061	

ANEXO L

TOTAL PREGUNTAS	62	
PORCENTAJE: MENORES A 44% FRUSTRACIÓN		14.0%
PORCENTAJE: 44% A 56%: INSTRUCTIVO		41.0%
PORCENTAJE: MAYORES A 56%: INDEPENDIENTE		45.0%
	Q1	48.39%
	Q2	53.23%
	Q3	62.10%



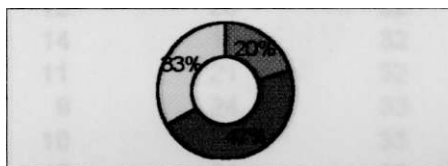
ANEXO J

**CENTRO ZONAL ARBOLETES
PROGRAMA ACADÉMICO EDUCACIÓN PRIMARIA**

CARNÉ	RESPUESTAS		TOTAL	PORCEN
	LEXICALES	GRAMA.		
9123543	6	14	20	32%
9123378	8	16	24	39%
9123388	7	18	25	40%
9113041	6	20	26	42%
9123504	6	20	26	42%
9123178	9	18	27	44%
9123331	7	20	27	44%
9123252	10	18	28	45%
9123250	9	20	29	47%
9123517	10	19	29	47%
9123312	8	22	30	48%
9123455	5	25	30	48%
9123393	10	21	31	50%
9123434	8	23	31	50%
9123231	9	24	33	53%
9123400	13	20	33	53%
9123406	11	22	33	53%
9123435	10	23	33	53%
9123512	12	21	33	53%
9123296	7	27	34	55%
9123433	12	22	34	55%
9123194	12	23	35	56%
9123390	12	23	35	56%
9123391	13	22	35	56%
9123431	11	24	35	56%
9123550	11	24	35	56%
9123329	13	23	36	58%
9523156	13	24	37	60%
9123464	12	26	38	61%
9123375	14	26	40	65%
9123277	15	26	41	66%
9123297	16	25	41	66%
PROMEDIO	10.156	21.844	32.000	
DESVIACIÓN	2.841	3.060	5.029	

TOTAL PREGUNTAS 62
 PORCENTAJE: MENORES A 44% FRUSTRACIÓN 20.2%
 PORCENTAJE: 44% A 56%: INSTRUCTIVO 46.6%
 PORCENTAJE: MAYORES A 56%: INDEPENDIENTE 33.2%

Q1 46.37%
 Q2 53.23%
 Q3 56.45%



ANEXO J

CENTRO ZONAL: MEDELLIN
PROGRAMA ACADÉMICO: BÁSICA PRIMARIA

CARNÉ	RESPUESTAS		TOTAL	PORCENT
	LEXICALES	GRAM.		
9523223	7	12	19	31%
9523230	6	15	21	34%
9123327	5	18	23	37%
9523174	8	15	23	37%
9523122	8	17	25	40%
9523127	8	17	25	40%
9523147	7	18	25	40%
9523187	9	16	25	40%
9523128	6	20	26	42%
9523193	8	18	26	42%
9523201	10	16	26	42%
9523101	6	21	27	44%
9523111	9	18	27	44%
9523205	7	21	28	45%
8320072	11	18	29	47%
9523103	8	21	29	47%
9523215	7	22	29	47%
9523163	8	22	30	48%
9523166	8	22	30	48%
9523234	9	21	30	48%
9523236	9	21	30	48%
9523240	7	23	30	48%
9025336	6	25	31	50%
9523124	9	22	31	50%
9523126	12	19	31	50%
9523146	9	22	31	50%
9523149	12	19	31	50%
9523159	10	21	31	50%
9523176	11	20	31	50%
9523177	7	24	31	50%
9523181	7	24	31	50%
9523183	13	18	31	50%
9523194	12	19	31	50%
9523214	9	22	31	50%
9523110	10	22	32	52%
9523114	6	26	32	52%
9523130	9	23	32	52%
9523136	13	19	32	52%
9523164	9	23	32	52%
9523165	11	21	32	52%
9523167	12	20	32	52%
9523180	14	18	32	52%
9523192	11	21	32	52%
9123342	9	24	33	53%
9523105	10	23	33	53%
9523141	12	21	33	53%

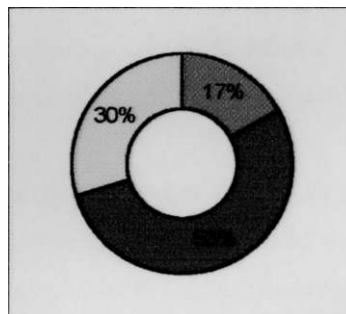
ANEXO N

9523179	9	24	33	53%
9523184	12	21	33	53%
9523190	11	22	33	53%
9523237	10	23	33	53%
9523139	13	21	34	55%
9523116	12	23	35	56%
9523154	11	24	35	56%
9523148	10	26	36	58%
9523175	12	24	36	58%
9523204	13	23	36	58%
9523157	14	23	37	60%
9523102	11	27	38	61%
9523119	13	25	38	61%
9523140	15	23	38	61%
9523150	17	21	38	61%
9523112	13	26	39	63%
9523172	14	25	39	63%
9523209	15	24	39	63%
9523109	13	27	40	65%
9523171	15	25	40	65%
9523208	12	28	40	65%
9523220	13	28	41	66%
9523115	16	26	42	68%
9523108	15	28	43	69%
9523104	18	26	44	71%
8720967	21	24	45	73%
9523189	17	29	46	74%

PROMEDIO	10.671	21.836	32.507
DESVIACIÓN	3.241	3.444	5.600

TOTAL DE PREGUNTAS: 62
 PORCENTAJE: MENORES A 44%: FRUSTRACIÓN 17.0%
 PORCENTAJE: 44% A 56%: INSTRUCTIVO 53.4%
 PORCENTAJE MAYORES A 56%: INDEPENDIENTE 29.6%

01	48.39%
Q2	51.61%
Q3	58.06%



ANEXO Ñ

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA: LENGUAJE Y EDUCACIÓN**

Guía de Entrevista Semi-estructurada a los Tutores de los Programas en Educación a Distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

1. ¿ En cuáles Centros Zonales ha trabajado usted como tutor en la modalidad a distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?
2. Cómo percibe usted la relación que establecen los estudiantes de Educación a Distancia con los materiales escritos en su asignatura?
3. ¿Cómo es el nivel de lectura de los estudiantes de Educación a Distancia?
4. ¿Qué ha hecho usted para ayudarles a mejorar la comprensión de lectura?

ANEXO O

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA: LENGUAJE Y EDUCACIÓN**

Transcripción de una Entrevista a un Tutor de la Modalidad a Distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

Fecha de Entrevista: Noviembre 15 de 1996

Entrevistadora: **¿En cuáles Centros Zonales ha trabajado usted como tutora en la modalidad a distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?**

Docente-tutora: En Arboletes, el Bagre y Apartado.

Entrevistadora: **¿Cómo se relacionan los estudiantes con los materiales de lectura en su asignatura?**

Tutora: Es muy difícil contestar, porque los estudiantes no son capaces de las ideas del texto; no encuentran motivación para la lectura: no tienen una cultura de lectura buena ni adecuada y les da dificultad leer, por más simple que sea el documento. No son capaces de inferir, son muy literales. Claro que me estoy refiriendo a estudiantes de los primeros semestres: no sé cómo serán los de semestres más avanzados.

Entrevistadora: **¿Cómo es el nivel de lectura de los estudiantes de educación a distancia?**

Tutora: El problema es que tienen un vocabulario muy reducido y les da dificultad expresar y comprender las ideas; además, tienen una visión del mundo muy corta en relación con los libros (no con la vida porque ellos han vivido extrema violencia y tienen una concepción del mundo y de la vida diferente, muy abierta): su relación con los libros ha sido muy escasa. No hay manejo de autores, confrontación de teorías ni nada por el estilo. Por todo esto, los estudiantes tienen un nivel de comprensión muy pobre.

Entrevistadora: **¿Cómo es su capacidad para efectuar análisis y síntesis de los materiales leídos?**

Tutora: Presentan grandes limitaciones. No subrayan ni seleccionan palabras claves ni preguntan al texto. En Apartado captan más rápidamente los conceptos, agarran el sentido de la cosa con mayor rapidez, yo creo

que es por lo motivados que están. En un principio estos estudiantes no querían rayar los materiales porque se les ensuciaban, por ello no establecían ningún código personal en el texto.

Tuve la oportunidad de conocer algunas bibliotecas personales de estudiantes que no excedía de diez libros, eran de cualquier cosa y no adquiridos por motivación a la lectura; por lo tanto, tienen los libros como adorno, como algo bonito y por ello, hay sacralidad con el texto para rayarlo.

Con relación al análisis y la síntesis, tienen dificultad para recrear el texto, para hacer asociaciones, para liberarlo del sentido inmediato que tiene. No tienen el hábito de buscar las palabras, las cuales se les convierte en un obstáculo semántico.

Entrevistadora: ¿Qué ha hecho usted para ayudarles a mejorar la comprensión de lectura?

Tutora: Les he hecho talleres de sensibilización de la lectura: a) reconocimiento del libro: carátula, título, introducción. Les solicito que abran el libro y lean al azar, para que busquen la unidad del texto al azar.

Entrevistadora: ¿Cómo así? ¿Podría explicarme?

Cada uno lee una o dos páginas del libro y luego realiza un escrito de lo que leyó. Luego, se reúnen por grupos para que intenten dar coherencia entre el que leyó en la página 20 con el que leyó en la 50, en la 120, etc. Posteriormente, les pido que busquen las ideas y palabras más significativas y expliquen por qué. Les pido que subrayen frases que les resulten bellas y digan el por qué. Les solicito que busquen autor por autor, capítulo por capítulo o documento por documento para que traten de encontrar qué es lo que busca decir el autor y cómo lo podemos conectar con la generalidad del programa. Mi propuesta para mejorar la comprensión de lectura (y el hábito de la lectura) está pensado desde el gusto y la interpretación; es decir, desde la estética y la hermenéutica.

Busco siempre la interpretación; peleo con el resumen porque éste busca decir lo que el autor dijo; a mí me interesa ir más allá del autor. La comprensión se da cuando se puede establecer conexiones con ellos, con el programa y con la vida.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de preguntas le plantean sobre los documentos leídos?

Tutora: En general, las preguntas son supremamente ingenuas, algunas de ellas hacen eco en el autor pero no en la comprensión del texto. He venido encontrando preguntas interesantes porque los he motivado. Ellos señalan el párrafo donde está la pregunta, pero no elaboran preguntas que su respuesta abarque el texto en general.