

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES DEL ÁREA DE
COMUNICACIÓN ACERCA DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA**

**Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con
mención en Currículo**

Mario Wilfredo Gonzales Flores

Asesora:

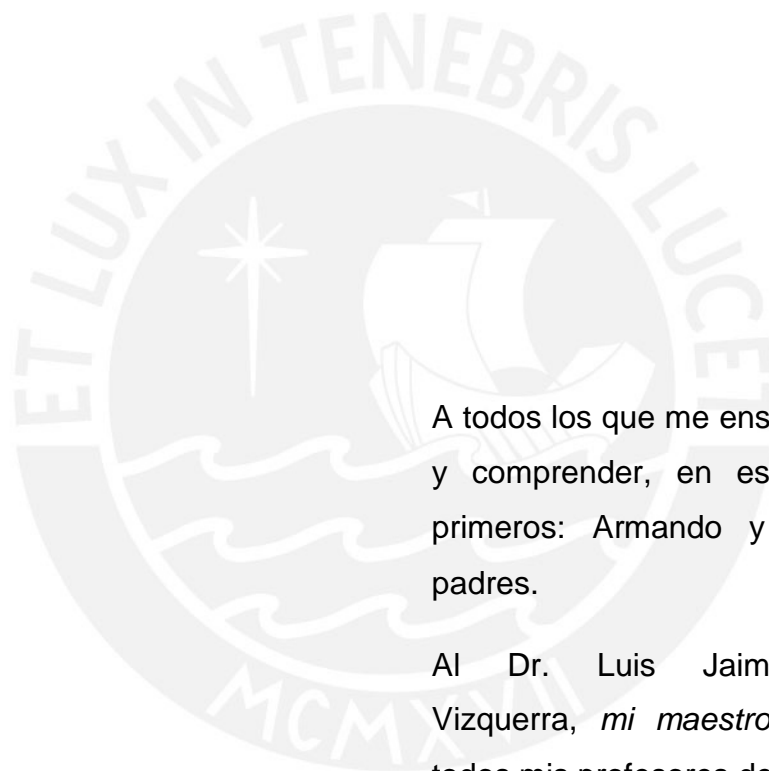
Mag. Diana Revilla Figueroa

Miembros de jurado:

Dra. Cristina Del Mastro Vecchione

Mag. Lileya Manrique Villavicencio

Lima - 2012



A todos los que me enseñaron a leer y comprender, en especial a los primeros: Armando y Lucila, mis padres.

Al Dr. Luis Jaime Cisneros Vizquerra, *mi maestro*, y en él a todos mis profesores de la PUCP.

A Mirtha, mi amor y a Kaherine Nashbel, Kyara Lucila y Dianne Raquel, muestra continuidad implícita.

Teorías implícitas de docentes del área de Comunicación acerca de la Comprensión lectora Mario Wilfredo Gonzales Flores (2011)

¿Se enseña a comprender o se enseña a leer textos? ¿Se puede enseñar a comprender? Las respuestas que usted está formulando son representaciones mentales que conforman sus *teorías implícitas*, las cuales guían casi inconscientemente no solo sus respuestas, sino la mayoría de las acciones que realiza.

El objetivo de esta investigación es *identificar* las *teorías implícitas* acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de docentes del área de Comunicación de una institución educativa privada de Lima Metropolitana y responder al problema: *¿cuáles son las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora que guían las decisiones sobre el qué, para qué y cómo enseñarla?*

En la primera parte, se explican las teorías de la comprensión lectora y de las *teorías implícitas*; en la segunda, con un nivel exploratorio tipo descriptivo, desde un enfoque cualitativo, mediante el método de estudio de casos múltiple y aplicando la técnica de la entrevista semiestructurada se obtiene información sobre las representaciones de las *teorías implícitas* acerca de la comprensión lectora de cinco docentes; información que se organiza mediante codificación abierta, axial y selectiva y se analiza la correspondencia entre estas y las teorías de la comprensión lectora y, de ese modo, se identifica las *teorías implícitas* presentes en ellos.

Tres de los casos se identifican con la teoría implícita reproductiva; uno, con la interpretativa y; otro, con la crítica valorativa. Se encontró un predominio de la enseñanza de la comprensión lectora como *reproducción del texto*, quedando en un segundo plano la enseñanza de la *interpretación* y de la *valoración crítica*. Resultado que explicaría las dificultades de comprensión inferencial y crítica en los estudiantes de dicha institución. Finalmente, recomienda continuar la investigación acerca de *teorías implícitas* de los docentes, ya que el primer paso para reconstruir o reestructurar representaciones en ellos es explicitarlas.

INDICE

PARTE 1: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

1. TEORÍAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

1.1. Lectura y comprensión lectora, un acercamiento a su conceptualización	2
1.2. Teoría de la comprensión lectora como transferencia de información	14
1.2.1 Principales supuestos	14
1.2.2 Principales modelos y representantes.....	16
1.2.3 Aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora	18
1.3. Teoría de la comprensión lectora interactiva.....	20
1.3.1 Principales supuestos	22
1.3.2 Principales modelos	22
1.3.3 Aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora	26
1.4. Teoría de la comprensión lectora transaccional.....	29
1.4.1 Principales supuestos	29
1.4.2 El modelo transaccional	29
1.4.3 Aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora	30

CAPÍTULO 2

2. TEORÍAS IMPLÍCITAS

2.1. Acercamiento conceptual	
2.1.1 Formación del constructo: <i>teorías implícitas</i>	33
2.1.2 Ejes teóricos para una teoría de la construcción del conocimiento respecto a las representaciones.....	34
2.1.3. Concepto de Teorías implícitas.....	38

2.2.	Estructura representacional y activación de las teorías implícitas	40
2.2.1	El perfil representacional de las teorías implícitas	41
2.2.2.	El modo de activación de las teorías implícitas.....	43
2.3.	La Explicitación de las Teorías implícitas	46
2.3.1.	Supresión representacional de las teorías implícitas	47
2.3.2.	Suspensión representacional de las teorías implícitas	49
2.3.3.	El modelo de redescrición representacional (RR).....	50
2.4.	Investigaciones acerca de teorías implícitas de docentes respecto a la comprensión lectora	55

PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

CAPÍTULO 1

1. DISEÑO METODOLÓGICO

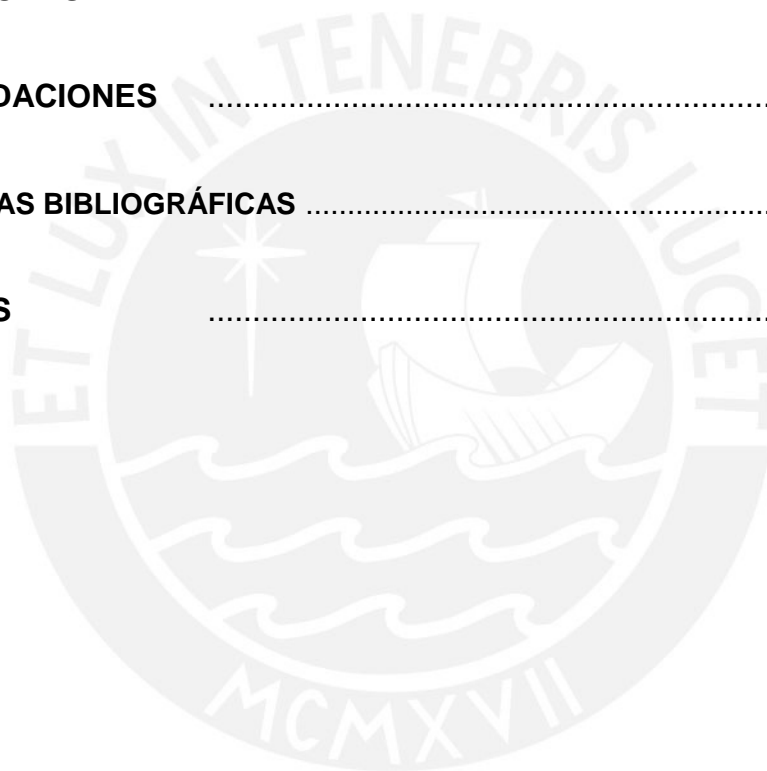
1.1.	Objetivo de la investigación.....	62
1.2.	Categorías de estudio	62
1.3.	Descripción del caso múltiple	65
1.3.1	Las características generales de la institución educativa	65
1.3.2	Las características de los casos	66
1.4.	Técnica e instrumento de recojo de información	68
1.4.1	Diseño y elaboración de la entrevista	68
1.4.2	Validación del instrumento.....	71
1.4.3	Aplicación y procesamiento de los datos recogidos	73
1.5.	Técnicas de análisis de la información y resultado obtenido	74

CAPÍTULO 2

2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

2.1.	Correspondencia entre las representaciones de las teorías implícitas halladas y las teorías de la comprensión lectora	76
2.1.1	El caso del docente D1.....	76
2.1.2	El caso del docente D2.....	79

2.1.3 El caso del docente D3.....	83
2.1.4 El caso del docente D4.....	85
2.1.5 El caso del docente D5.....	88
2.2. Las teorías implícitas de los docentes del área de Comunicación acerca de la enseñanza de la comprensión lectora	91
CONCLUSIONES	95
RECOMENDACIONES	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÉNDICES	108



INTRODUCCIÓN

La *comprensión lectora* es uno de los temas que ha generado un gran número de investigaciones en la última década, fundamentalmente motivadas por los preocupantes resultados de los estudiantes peruanos en las pruebas del Programa PISA¹ de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Además, es un tema de vital importancia en Educación porque, al ser una de las capacidades del lenguaje, es una de las herramientas lingüísticas del pensamiento (Vigotsky 1998: 31) y uno de los factores que determina el desarrollo cognitivo y, en consecuencia, el aprendizaje.

Desde la perspectiva de investigación del currículo, el tema adquiere importancia no solo porque es una capacidad expresa del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, (MINEDU 2009) en el área de Comunicación, sino porque, al ser un factor del desarrollo cognitivo, está directamente relacionado con el aprendizaje (Cairney 1992:10; González 2004:16; Solé 2000: 37-40) y, en términos de la enseñanza, con uno de los saberes necesarios para la educación del futuro (Morin 2001: 98-99).

Una de las líneas de investigación trabajadas por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) es el de la evaluación y medición del nivel de comprensión lectora; ella nos muestra, por ejemplo, que en la cuarta Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil del año 2004 solo el 12% de los alumnos del tercer grado de secundaria y el 9,8% de los de quinto, alcanzaron el nivel de suficiencia en comprensión lectora (MINEDU 2005: 15).

En el caso de la institución educativa en la cual realizamos esta investigación, los resultados de su participación durante los años 2008, 2009 y 2010 en la prueba de *Evaluación de habilidades académicas para la vida universitaria* que aplica la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) a

¹ Programme for International Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. PISA tiene por objetivo evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de su educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para su participación plena en la sociedad del conocimiento. Uno de esos conocimientos es la comprensión lectora.

diversas instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana muestran, consecutivamente, que el rendimiento promedio del 65,6% de los alumnos evaluados es insuficiente y deficiente en la comprensión lectora interpretativa y crítica consecutivamente los años 2008, 2009 y 2010 como se muestra en el Anexo N°1.

Nos preguntamos el porqué de estos preocupantes resultados, ¿qué factores afectan el desarrollo de la comprensión lectora?, ¿acaso se trata fundamentalmente de un problema de falta de hábito de lectura en los estudiantes?, ¿es un problema de estrategias para su desarrollo?, ¿cuál es la cobertura curricular respecto a esta capacidad?, ¿de qué forma la mediación docente interviene en su desarrollo?, ¿desde qué concepciones intervienen los docentes para el desarrollo de dicha capacidad? Y muchas interrogantes más, aún no resueltas, que justifican seguir investigando esta temática desde diferentes perspectivas.

La comprensión lectora, al ser una capacidad, requiere para su desarrollo, como lo sostiene Monereo, de un conjunto de experiencias que tienen que ser realizadas en entornos culturalmente organizados (2004: 18); entornos como el de una sesión de aprendizaje, un plan lector, etc. en los que los docentes toman decisiones, por ejemplo, sobre el qué, para qué y cómo enseñar. Se supone que para tomar dichas decisiones los docentes se guían de sus conocimientos y experiencias.

Los conocimientos de los docentes están constituidos, por un lado por las teorías explícitas adquiridas explícitamente durante su formación y; por otro, por conocimientos que resultan de sus experiencias continuas y difusas, que permanecen implícitas componiendo conjuntos relativamente integrados con un cierto grado de consistencia interna (Rodrigo y Correa 1999: 76) y que en el marco interpretativo de las concepciones sobre el aprendizaje, se les denomina *teorías implícitas*. (Pozo y Scheuer 1999: 89-91).

La importancia de distinguir ambos tipos de conocimientos o teorías es conocer la función que cumplen en el desempeño de los docentes; mientras las teorías *explícitas*, basadas en descubrimientos científicos, les permiten validar inter subjetivamente conocimientos; las *implícitas*, organizan los conceptos subjetivos que guían el modo de cómo actúan (Buckmann 2005:2). Por ejemplo, cómo interpretan, deciden y actúan en la práctica, esto es, cómo seleccionan libros de texto, toman decisiones, adoptan estrategias de enseñanza, evalúan el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc. (Marrero 1993: 244).

Si la capacidad de comprensión lectora tiene deficiencias en el desarrollo de nuestros estudiantes, sería muy importante conocer, por un lado, el tipo de experiencias que están realizando en las sesiones de aprendizaje y, por otro, conocer las teorías implícitas de los docentes que guían la planificación y ejecución de la enseñanza de la comprensión lectora en dichas sesiones. La razón es simple, todos los que están comprometidos con la educación buscan cambiar la situación de deficiencia de la comprensión lectora en nuestros alumnos. Se ha planteado muchas soluciones, entre las más radicales el cambio conceptual de los docentes, pero ese cambio, como lo sostiene Pozo, requiere modificar sus teorías implícitas (2008: 408). Esa modificación es un complejo proceso metacognitivo que comienza en la explicitación de las teorías implícitas y llega al nivel de conciencia y reflexión sobre ellas.

Como el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora es responsabilidad del área de Comunicación, son las teorías implícitas de los docentes de dicha área las que habría que explicitar para iniciar un proceso de cambio o mejora de la capacidad referida. De este modo surgió la pregunta que guía esta investigación: *¿Cuáles son las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión de los docentes del área de Comunicación?*

Al indagar si existían investigaciones al respecto, encontramos que la comprensión lectora ha sido investigada desde diferentes modelos teóricos (Alexander and Fox 2004; Cairney 1992: 28-29) y desde sus diferentes

componentes como: las estrategias, la motivación, la medición del nivel de comprensión, etc.; pero muy pocas relacionadas con las teorías implícitas.

En el campo internacional, hemos hallado dos investigaciones sobre *teorías implícitas de docentes sobre comprensión lectora*: la de Makuc (2008) en Chile y el estudio de Meijer (1999), en Leiden, Holanda. Otra investigación sobre teorías implícitas y comprensión lectora es la de Hernández (2008), en México, en la que la población estudiada no son docentes, sino estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. Finalmente, en una búsqueda de la entrada "*implicit theories of reading comprehension*", en Internet, solo encontramos un resultado, la referencia al trabajo del mexicano Hernández (2008). En el ámbito local, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) no encontramos tesis sobre las *teorías implícitas acerca de la comprensión lectora* entre el 2000 y el 2011, salvo la referencia al tema de teorías implícitas de los docentes en la tesis de Arévalo (2009).

Tomando como base todo lo presentado nos planteamos el siguiente objetivo de investigación: *Identificar* las Teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de los docentes del área de Comunicación de una Institución Educativa privada de Lima Metropolitana. Y como objetivos específicos: *explicar* los fundamentos teóricos acerca de la Comprensión lectora y de las Teorías implícitas, *explicitar* las Teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de los docentes del área de Comunicación de una institución educativa privada de Lima Metropolitana; *analizar* la correspondencia entre las Teorías de la comprensión lectora y las teorías implícitas de los docentes del área de Comunicación

A diferencia de las posiciones como las de Furnham (citado por Estrada, Oyarzún e Yzerbyt 2007:112) que considera a las *teorías implícitas* y a las explícitas como dicotómicas, nosotros asumiremos lo explícito y lo implícito como un constructo continuo, como lo explica Pozo (2001:73), continuidad que permite acercarnos a lo implícito, ya que este puede explicitarse en diversos

niveles de *redescripción representacional*, ya sea en códigos verbalizados u otras formas de explicitación (Pozo y Scheuer 1999: 89-91).

La teoría de la *redescripción representacional* o modelo RR de Karmiloff-Smith (1999: 17:21) sostiene que la información implícita se convierte en conocimiento explícito pasando por diferentes niveles de explicitación, en el que el más alto es denominado *nivel tres* (E3), el cual implica, en el continuo de lo implícito a lo explícito, un grado superior de conciencia (Makuc 2008: 412) y en consecuencia puede ser verbalizado. Por esta razón se utiliza la entrevista como técnica en nuestro diseño metodológico.

La investigación se justifica en la línea de Diseño y desarrollo curricular porque, como lo sostiene (Revilla 2009: 4), “Pensar en el desarrollo del currículo implica mirar con detenimiento las condiciones para llevarlo a la práctica, asegurar esa puesta en marcha y realización del mismo. En este proceso es muy importante el papel de los docentes, pues son ellos quienes finalmente traducen el diseño en realidad”.

Metodológicamente, esta investigación tiene un nivel exploratorio, es de tipo descriptivo, sigue un enfoque cualitativo y aplica el método de estudio de caso múltiple para alcanzar su objetivo.

El informe de esta investigación está organizado en dos partes; la primera, denominada «Marco teórico» está compuesta por dos capítulos que hacen referencia a la comprensión lectora y a las teorías implícitas. La segunda, contiene el diseño metodológico y el análisis e interpretación de los resultados así como las conclusiones y recomendaciones en concordancia con la línea de investigación del currículo.

Finalmente, en el marco de las limitaciones propias de una investigación exploratoria, la presente no solo nos permitió conocer los aspectos de nuestro tema y problema de estudio, sino encontrar nuevas interrogantes y perspectivas para continuar esta línea de investigación.



CAPÍTULO 1

TEORÍAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En este capítulo, asumiendo que una teoría es un sistema de afirmaciones que constituyen una descripción o explicación científica sobre un determinado ámbito de la realidad y que tales afirmaciones se encuentran organizadas como un conjunto de conceptos, supuestos, hipótesis y relaciones construidas siguiendo una estructura que expresa las relaciones que mantienen entre sí esos elementos (Diez y Moulines 2008: 281 - 282), relaciones que se establecen entre categorías y sus propiedades mediante hipótesis (Valles 1997: 352), se presenta las teorías más significativas respecto a la comprensión lectora de los últimos 50 años; ya que en este período se dieron, como consecuencia del desarrollo de la psicología cognitiva y de la psicolingüística, los cambios conceptuales y metodológicos que transformaron, en gran medida, la práctica educativa de los últimos años (Cairney 1992; Cassany 2009).

Previamente, se consideró pertinente delimitar el ámbito de la realidad que explicaría estas teorías; en particular, se priorizaron los aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora. Esta delimitación constituyó el marco teórico referencial que sirvió de base para analizar la correspondencia entre estas y las teorías implícitas que emergieron de los docentes del área de comunicación que participaron en esta investigación.

1.1. LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA, UN ACERCAMIENTO A SU CONCEPTUALIZACIÓN

Como muchos de los conceptos que constituyen el saber humano, los referidos a *lectura* y *comprensión lectora* han sufrido, en los últimos años, un proceso de continua reconceptualización como consecuencia, no solo de las diferencias entre los enfoques epistemológicos que subyacen en cada definición conceptual, sino también por el desarrollo histórico de las ciencias y

disciplinas que los conceptualizan como parte de su objeto de estudio, v.g. Lingüística, Psicolingüística, Psicología, Neurolingüística, Didáctica, etc.

Coincidimos con Lamas en que “la lectura y su comprensión sigue siendo un problema por resolver” (2006: 91); y, como lo plantea ella, lo que tenemos actualmente son muchos componentes entrelazados que necesitan ser analizados y desatados una y otra vez. Así, hemos encontrado muchas investigaciones, realizadas desde diferentes perspectivas, que no solo intentan conceptualizar, explicar y resolver el problema, sino que además plantean su relación con la práctica educativa, en particular con lo relacionado a su enseñanza.

Consideramos que entre los estudios más relevantes para nuestra investigación se encuentran los realizados por Alexander y Fox (2004) en la International Reading Association (IRA) quienes relacionan lectura y comprensión con las concepciones del aprendizaje en los últimos cincuenta años y reconocen que el problema no solo es de conceptualización, sino fundamentalmente de una reflexión razonada y prudente sobre su estudio y su práctica como lo señalan a continuación:

In fact, reading has periodically responded to internal and external forces resulting in both gradual and dramatic transformations to the domain transformations that have altered reading study and practice. Our purpose here is to position those transformations within a historical framework. As with others (e.g., Van Sledright, 2002), we hold that such a historical perspective allows for reasoned reflection and a certain wisdom that can be easily lost when one is immersed in ongoing study and practice. That is because a historical perspective broadens the vista on reading and adds a critical dimension to the analysis of present-day events and issues² (Alexander y Fox 2004: 33).

² En efecto, la lectura, como objeto de estudio, periódicamente ha recibido influencias tanto internas como externas que han dado lugar a un conjunto de transformaciones tanto graduales como dramáticas y han alterado el dominio de la lectura, su estudio y práctica. Nuestro propósito es analizar estas transformaciones desde una perspectiva histórica. Al igual que con otros (por ejemplo, Van Sledright, 2002), sostenemos que esta perspectiva hace posible una reflexión razonada y una cierta prudencia que pueden perderse fácilmente cuando uno se sumerge solo en su conceptualización o en la práctica de la lectura. Una perspectiva histórica amplía el conocimiento de la lectura y le añade una dimensión fundamental para el análisis de los acontecimientos y problemas actuales.

Reflexión y prudencia que asumiremos en el tratamiento de esta problemática.

Otro importante estudio sobre la enseñanza de la comprensión lectora es el realizado por Cairney (1992) quien nos muestra los diversos impactos que tienen las teorías acerca de la lectura y su comprensión sobre la práctica de los docentes, en particular sobre la enseñanza, teorías que presentaremos en los siguientes puntos de este capítulo.

Además de estos estudios, directamente relacionados con nuestra temática, también tendremos presente los trabajos sobre la lectura y comprensión lectora de Alliende y Condemarín (1990), Solé (2000), Cassany (2009), quienes de diversas maneras subrayan la complejidad de esta temática. Por ejemplo, Cassany (2009: 9) sostiene que durante años se pensaba que la lectura era un acto individual y que todos leíamos siempre del mismo modo y que para leer teníamos que aprender a decodificar y desarrollar destrezas de anticipar, inferir, formular hipótesis, etc.; pero, reconoce que la problemática es más compleja debido a que, en la actualidad, la lectura se entiende como un acto colectivo y que depende de las circunstancias e intereses del lector y del texto.

Asumiendo esa complejidad, consideramos necesario, en primer lugar, tomar como elemento guía para la conceptualización de la lectura y la comprensión lectora el enfoque epistemológico, es decir, partir del conocimiento de la naturaleza y la orientación de los saberes (episteme) que los constituyen, para así poder entender e interpretar los diferentes conceptos y teorías que serán presentados en esta investigación.

Siguiendo a Gimeno y Pérez (2008) y a De Berríos y Briceño (2009) tomaremos en cuenta los siguientes enfoques epistemológicos: el empirismo inductivo, el racionalismo deductivo y el enfoque hermenéutico crítico. Enfoques que, a continuación, presentamos brevemente relacionándolos con nuestro tema.

a) La lectura y la comprensión lectora en un enfoque empirista inductivo

El enfoque empirista inductivo se caracteriza fundamentalmente por un pensamiento sensorial y por la manera concreta y objetiva de realizar los procesos siguiendo un método inductivo que busca, finalmente, la validación de la realidad objetiva a través de descubrir, explicar, controlar y percibir conocimiento.

En este enfoque, la lectura es entendida como un proceso de captar información que se encuentra codificada en algún tipo de soporte como es un texto impreso, una infografía, etc., para ser procesada por el cerebro. “La lectura [...] depende de que cierta información vaya de los ojos [de lo sensorial] al cerebro” (Smith 1995: 16). El código puede ser visual, auditivo e incluso táctil, como el sistema Braille, pero el proceso constará básicamente de una identificación de letras, de una construcción de la representación fonológica y semántica de las palabras, de la asignación sintáctica a las palabras para encontrar el significado de las frases e integrarlas para elaborar el sentido global del texto realizando inferencias basadas en el conocimiento del mundo almacenado en la memoria semántica (Vega de 1990: 17; Torres 2005: 66).

La elaboración de ese *sentido global del texto* es la comprensión, es decir, la evidencia del descubrimiento, explicación, control y percepción de conocimiento encontrado en la experiencia concreta del texto leído.

b) La lectura y la comprensión lectora en un enfoque racionalista deductivo

El enfoque racionalista deductivo sostiene que el origen del conocimiento se encuentra en el pensamiento, en la razón. El cual, si bien reconoce la existencia de lo sensible, solo lo acepta en tanto materia o insumo para el conocimiento. Así, los datos sensoriales, al ser recibidos por los sujetos, son ubicados en el espacio y tiempo y organizados en categorías que existen en él, independiente de la información recibida.

Por tanto, para llegar al conocimiento, desde la perspectiva de este enfoque, solo hay un método científico, el *hipotético-deductivo*, tanto para las ciencias humanas como para las naturales. “Esta afirmación se apoya en la consideración unitaria y estática de la realidad y en la conceptualización del conocimiento científico como un proceso de descubrimiento de las relaciones causales que existen ya y configuran la realidad dada” (Gimeno y Pérez 2008: 90).

En relación con la lectura y su comprensión, según este enfoque, el texto sería la materia o insumo sobre el cual el lector realiza un proceso deductivo a partir de hipótesis que elabora *a priori*; la lectura sería entendida como un método o un medio. Como método, la lectura es entendida como un acto único. Goodman nos dice: “creo que hay un único proceso de lectura para cualquier tipo de texto, independientemente de su estructura y del propósito que tenga el lector en el momento de leer” (2007: 17). En 1994, Cassany, Luna y Sanz sostenían que “leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones o siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos” (2007: 197). Colocamos esta cita porque, además de mostrar la influencia del enfoque racionalista como método, es un ejemplo para reforzar nuestra propuesta de que los conceptos de lectura y comprensión lectora están en un constante proceso de reconceptualización, ya que como lo citamos antes; Cassany, en el 2009, propone un cambio respecto a su planteamiento de 1994.

La lectura entendida como medio es, como lo afirma Solé, “un eficiente medio de comunicación humana, en el que existe una interacción activa entre el lector y el autor del texto, en el cual se relacionan tanto la información del texto, las ideas del autor, como los conocimientos previos del lector para construir nuevos conceptos” (1987: 18).

Finalmente, en este enfoque, la comprensión lectora es entendida como *el significado nuevo* que elaboramos en nuestra mente a partir de los signos del

texto, producto de la construcción a la que hace referencia Solé (1987), resultante de las operaciones del pensamiento racional del lector.

Este significado, conocimiento o comprensión, dada la consideración unitaria y estática de la realidad asociada a un único método planteado por este enfoque, se caracteriza necesariamente por tener una naturaleza unitaria. Es decir, dado un texto determinado y un método único, solo puede haber un significado.

En la práctica docente, conllevaría a pensar que la comprensión de un texto es única y que todos los lectores, utilizando correctamente el método, deberían llegar a una misma comprensión de lectura.

c) La lectura y la comprensión lectora en un enfoque hermenéutico crítico

El enfoque hermenéutico-crítico también llamado introspectivo vivencial fenomenológico, simbólico-interpretativo, etc. rechaza la conceptualización unitaria de la naturaleza del conocimiento porque sostiene la tesis de una continuidad entre el mundo natural y el ámbito humano que requiere un manejo de sutiles matices. Y, como lo sostienen Gimeno y Pérez: “En el mundo social y cultural, el ámbito de las acciones del hombre no puede conocerse a partir exclusivamente de sus reacciones y manifestaciones observables; entender cualquier acción humana y el mundo social resultante requiere atender a la intencionalidad y al significado o interpretación subjetiva del que actúa” (2008: 91). Tal subjetividad, además de relativa es fundamentalmente provisional.

La lectura, en este enfoque, se caracteriza por su particularidad ya que se trata de una transacción entre un lector particular y un texto particular en un momento particular y dentro de un contexto particular. De modo que el significado no existe de antemano «en» el texto o «en» el lector, sino que se despierta durante la transacción entre el lector y el texto (Rosenblatt 1994).

Una de las disciplinas que ha intentado describir y definir la lectura desde esta perspectiva es la semiótica, que nos dice que la lectura implica la *interpretación* de signos por parte del lector. Su representante, el semiólogo

italiano Umberto Eco, citado por Narvaja, Di Stefano y Poreira (2002), sostiene que la lectura es como un proceso de comunicación entre el texto y el lector, en el que el texto adopta la actitud de un *mecanismo perezoso*, ya que no dice todo acerca de sí mismo y deja muchas ideas sin explicitar, lo que exige al lector un rol activo en el que su tarea fundamental es hacer inferencias o completar la información que el texto o el autor no ha dicho, pero que da a entender. “Eco denominó *cooperación interpretativa* a los movimientos que debe realizar el lector para dar significado a un texto, entre los que destacó el otorgar un significado a las expresiones y establecer relaciones entre esas expresiones y las circunstancias de enunciación” (Narvaja, Di Stefano y Poreira 2002: 8).

Y como en este enfoque el conocimiento no es un descubrimiento ni una construcción, sino una *interpretación particular* desde el momento en el que el lector toma conciencia de que el texto que lee fue escrito en un tiempo histórico y que está siendo interpretado desde su cultura y experiencia (Gadamer 1991: 16), el lector y texto están inmersos en un intercambio complejo, no lineal, recurrente, autocrítico y único que genera un resultado (comprensión) con esas mismas características.

Estos tres enfoques se encuentran subyacentes en las diversas definiciones de lectura y comprensión lectora y, para tenerlos presente en nuestro análisis, los hemos sintetizado en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 1

Enfoques epistemológicos de lectura y comprensión lectora

ENFOQUE	NATURALEZA DE LA LECTURA	NATURALEZA DE LA COMPRENSIÓN	MÉTODO DE HALLAZGO
Empirista inductivo	La lectura se entiende como un acto de <i>descubrimiento</i> .	La comprensión se entiende como el hallazgo de información contenida en el texto: datos, relaciones y eventos del texto.	Inducción

Racionalista deductivo	La lectura se entiende como un acto de <i>construcción social</i> .	La comprensión se entiende como el significado construido resultado de las operaciones del pensamiento racional del lector aplicado a los símbolos presentados en el texto.	Deducción
Hermenéutico crítico	La lectura se entiende como un acto de <i>Interpretación personal</i> .	La comprensión se entiende como el resultado de la interpretación de símbolos, valores, normas, creencias y actitudes que se encuentran en el texto a la luz de los valores, experiencias y conocimientos del lector.	Introspección vivencial

Fuente: Elaboración propia (2011).

Conceptos de lectura y comprensión lectora

Tomando en cuenta los aspectos epistemológicos explicados anteriormente, en particular los de la naturaleza y el método de conocimiento, concluimos que tanto la lectura y su comprensión constituyen las partes de un mismo proceso complejo y que están relacionadas en una secuencia en la que el texto es el insumo, la lectura el proceso intermedio y la comprensión el resultado que depende necesariamente de la lectura; sin importar cuál sea el enfoque epistemológico.

Además de lo epistemológico, en la conceptualización de lectura y comprensión lectora intervienen otros aspectos como el lingüístico, psicolingüístico, cognitivo, pragmático, social, estético, emocional, ético, etc. De modo tal que las diferencias conceptuales varían, por un lado, por el nivel de intervención de dichos aspectos; y por otro, por el grado de prioridad que se le asigna a cada elemento en el proceso.

Frente a esa variabilidad, concordamos con Kintsch y otros (1993) en que aún existen imprecisiones inherentes al conceptualizar *lectura* y *comprensión lectora*, dado que no se puede precisar con exactitud en qué momento del proceso total, la lectura se hace comprensión en el complejo pensamiento humano. “Después de todo, tratamos de describir un proceso que

no podemos ver” (Cairney 1992:29). Problema que tradicionalmente se resolvió en el campo de la lingüística y la educación de una manera práctica, sencilla y eficiente mediante la afirmación: *leer es comprender*. Solución que, desde la psicología cognitiva y la neurolingüística (Colomer y Camps, 1996; Van Dijk y Kintsch, 1983; García y otros, 2006; Cassany, 2009) fue cuestionada y revisada en la teoría y en la práctica como lo explican a continuación Colomer y Camps:

A pesar del reconocimiento espontáneo de la afirmación leer es entender un texto, la escuela contradice con cierta frecuencia esta afirmación al basar la enseñanza de la lectura en una serie de actividades que se supone mostrarán a los niños... cómo se lee, pero en las que, paradójicamente, nunca es prioritario el deseo de que entiendan qué es lo que dice el texto... El alejamiento de estas prácticas educativas de cualquier búsqueda del significado no se basa, naturalmente, en una perversidad intrínseca de la escuela, sino que son consecuencia de una concepción lectora que ha permanecido vigente durante siglos, hasta que los avances teóricos en este campo durante las últimas décadas la han puesto en cuestión. (Colomer y Camps 1996, citadas por Frausin, Samoluk y Salas, 2010: 10).

También es necesario mencionar que en la investigación y en la práctica educativa se constata una transición desde las últimas décadas del siglo pasado, de una preocupación por la enseñanza y aprendizaje de los procesos cognitivos de la lectura y su comprensión (Cassany, Luna y Sanz 2007; González, 2004; Goodman, 2007; Solé, 1987; Solé 2000; Vega, 1990) hacia una preocupación por la evaluación del resultado, es decir, por comprobar la comprensión lectora como lo sostiene Cairney: “Enseñar o comprobar? Ahí radica el problema” (1992: 15) y lo evidenciaría todo el impacto de las evaluaciones PISA realizadas por la OCDE (2004) en la primera década de este siglo.

a) La lectura

Como lo planteamos antes, para desarrollar el tema de la comprensión lectora, necesariamente, tenemos que hacer referencia a la lectura; pero no haremos una revisión exhaustiva de todos los aspectos que explican este

proceso (Alliende y Condemarán 1990; Goodman 2007), sino lo directamente relacionado con la comprensión.

Una síntesis importante del acercamiento a la definición de la lectura y a la preocupación por entenderla como proceso la encontramos en los trabajos de Chun (1997) y de Crespo (2001), de los cuales extraemos los principales elementos que fundamentan nuestra comprensión y definición de lectura.

En el marco de esta investigación entenderemos la lectura como un *proceso complejo (sensorial, lingüístico, cognitivo, psicolingüístico, ético, estético, social y cultural) que implica los subprocesos de obtención de datos, realización de inferencias a partir de los datos obtenidos y la interpretación crítico valorativa, tanto de los datos como las inferencias realizadas; subprocesos que permiten la elaboración de información, explicaciones, hipótesis y juicios para construir una comprensión integral del texto leído.*

Teniendo en cuenta las consideraciones planteadas y el concepto dado, nos avocaremos al propósito de este punto del capítulo: realizar un acercamiento al concepto de comprensión lectora.

b) Comprensión lectora

Etimológicamente *comprender* deriva del latín *comprehender* que significa “entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar”. “Como proceso intelectual, la comprensión supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos” (Paz 2006: 5). Efectivamente, sin importar el tipo de texto, comprender es captar los significados del texto, es decir, encontrar o crear un sentido a los sonidos, a las imágenes, a los colores o al código escrito que se está leyendo. Dependiendo de muchos aspectos ese significado varía. Desde una significación eminentemente lingüística de carácter semántico —entender el significado de las palabras que se lee—; hasta llegar a una significación lógica, estética, cultural, pragmática, etc. Por ejemplo, entender el significado del color negro en la narración de un entierro en nuestro contexto o entender el uso del color blanco en una circunstancia semejante en el Japón.

El concepto de comprensión, como lo planteamos anteriormente, varía en función del enfoque epistémico y de los aspectos que son tomados en cuenta. Por ejemplo, para Bormuth, Manning y Pearson citados por Cabrera, Donoso y Marín (1994: 51), la comprensión lectora es “el conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura”. Esta definición concuerda con un enfoque empírico inductivo ya que, para ellos, la comprensión es la información obtenida de la lectura y, desde la perspectiva cognitiva, incluyen en la comprensión tanto las habilidades que permiten adquirir como las que permiten exhibir el resultado. Ello explicaría por qué, en ese enfoque, se considera que leer es comprender.

En un enfoque racionalista deductivo, la comprensión lectora es entendida como el resultado del proceso de elaboración de un significado a partir de la interacción del texto y el lector y que depende de tres variables: la cantidad y calidad de información obtenida; el nivel de desarrollo de las habilidades para la interpretación, en especial la habilidad de realizar inferencias; y la cantidad y calidad de los conocimientos almacenados en la memoria de largo plazo, tanto semántica como episódica del lector. Resultado que se concretiza en “una representación mental o un modelo de la situación descrita en el texto” (Van Dijk y Kintsch, 1983; Graesser y Tipping, 1998 citados por Ramos 2006: 198); de modo que podríamos concluir que comprender un texto es construir una representación mental o un modelo representacional de la situación propuesta en el texto.

Stauffer (1969) y Ellis (1984) citados por Cabrera, Donoso y Marín (1994: 51-52) sostienen que la complejidad de la representación mental o comprensión del texto depende de la cantidad de procesos cognitivos y lingüísticos que intervienen en la interacción entre los símbolos impresos y la mente del lector, además de las inferencias realizadas por el lector.

Sin embargo, podemos notar que desde el enfoque racionalista deductivo, la representación mental se queda en el plano cognitivo y lingüístico y carecería de componentes emocionales, ético y estéticos, aspecto que el

enfoque hermenéutico dialéctico-crítico rescata y lo toma en cuenta al explicar la comprensión lectora. Así, en el proceso de interpretación de un texto, el lector asume una posición crítica y valorativa frente a lo planteado en el texto y frente a su interpretación. Posición que tiene como base la particular estructura de valores éticos, morales y estéticos del lector que enriquecerá la representación mental elaborada por él y le dará un carácter único e irrepetible.

Así, la comprensión lectora, además de interpretación implicará valoración que se expresa en crítica, Priestley (1996), en apreciación, Barret (1957 citado por Solé del Castillo 2005), en compromiso (Sanz 2005: 100).

En la actualidad, del mismo modo como se busca la integración de los diferentes procesos de aprendizaje en un sistema complejo (Pozo 2008: 251); la comprensión lectora también es entendida como la integración de diferentes procesos (Cassany 2009; OCDE 2009; Paz 2006), de modo que podemos sintetizar y plantear que la *comprensión lectora*, en el marco de la presente investigación, será entendida como *el significado o representación mental que integra, en un solo sistema, la información producida a partir de los datos, las inferencias realizadas por el lector, así como la valoración crítica, ética, estética y pragmática que el lector realiza fruto de la lectura del texto y de la integración de su contexto sociocultural.*

Finalmente, es importante reiterar que toda comprensión lectora es una construcción (Solé 2000: 33; Cassany 2009:15) que se inicia en la lectura. De modo que no se la puede tratar independiente de ella, así que al revisar las teorías acerca de la comprensión lectora, indefectiblemente estará presente la lectura.

Habiendo llegado a una delimitación del ámbito de la realidad que buscamos comprender, es decir, la comprensión lectora; a continuación presentamos las teorías que la explican. Siguiendo a Cairney (1992: 28-29) desarrollamos tres de las que han tenido mayor influencia y se han enseñado en los cursos de formación de los docentes. Nos referimos a la teoría centrada en la transferencia de información, a la teoría interactiva centrada en el rol del

lector y, a la teoría transaccional entendida como una ampliación de las teorías interactivas.

1.2. TEORÍA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO TRANSFERENCIA DE INFORMACIÓN

La teoría de la comprensión lectora como transferencia de información fue desarrollada a mediados de la década de 1960 como una respuesta a los lineamientos del conductismo que planteaba que la lectura era básicamente la respuesta a estrategias de estímulo que finalmente terminaban en el hábito de lectura; lineamiento que, a pesar de su relativa antigüedad, aún está presente en documentos que guían la acción de los docentes, como podemos observar en las orientaciones específicas para la implementación del Plan Lector propuesto por el Ministerio de Educación del Perú: “Debemos recordar que el Plan Lector busca incentivar el hábito de la lectura entre los estudiantes y la comunidad educativa en general” (MINEDU 2007: 1).

Frente a este planteamiento, surge la teoría que plantea la lectura como un proceso natural que depende del desarrollo de habilidades cognitivas individuales que requieren ser practicadas, por esta razón también se la denomina teoría de la lectura como *conjunto de habilidades* de percepción directa (Alexander y Fox 2004). Este cambio fue una consecuencia de las investigaciones sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, así como los avances en neurología y la inteligencia artificial. Ambos movimientos dirigieron su atención hacia el interior de la mente humana independiente del contexto y del medioambiente.

Como toda teoría, esta se sustenta en afirmaciones y supuestos básicos que permiten explicar el proceso, se expresa en modelos concretos, tiene representantes y un grado de influencia en la práctica educativa. Particularmente, nos interesa describir la influencia de la teoría en la práctica de los docentes respecto a la enseñanza de la comprensión lectora.

1.2.1 Principales supuestos

Los principales supuestos sobre los que se sustenta esta teoría son los siguientes:

- Los lectores se entienden como decodificadores de símbolos gráficos lingüísticos de un texto, los que deben ser traducidos a un código del habla.
- Si el lector conoce las palabras y desarrolla las habilidades de decodificar el texto y extrae el significado de las palabras y oraciones que lo componen, descubrirá el sentido global del texto, es decir, comprenderá.
- Leer es decodificar, reproducir los signos gráficos y convertirlos en significado, es decir, comprender; por lo tanto: *leer es comprender*.

A partir de estos supuestos se describe la lectura del siguiente modo: el lector empieza por la percepción de los signos gráficos y las palabras, es decir, por el denominado nivel inferior del texto para su procesamiento léxico y subléxico, luego continúa hasta los niveles superiores del texto: el procesamiento de frases y el procesamiento del texto (Vega 1990).

En esta teoría, el código oral adquiere una importancia relevante porque el lector debe descifrar los signos, oralizarlos aunque sea de forma subvocálica (mentalmente), oírse pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que su integración le ofrezca el significado global. Aunque, como lo sostienen Colomer y Camps “lo que sabemos hoy en día es que algunos de estos mecanismos ni siquiera forman parte del acto de la lectura” (1996: 34, citado por Frausin, Samoluk y Salas 2010: 10).

Respecto a la comprensión lectora, Pearson y Stephens (1994, citados por Makuc 2008: 408) sostienen que esta es fundamentalmente una comprensión del habla en la mente del lector. Y subrayan que no se trata de un proceso de lenguaje, sino un proceso de percepción, mediado por un proceso de traducción, apoyado en un código lingüístico.

Actualmente se recoge algunos principios de esta teoría cuando se evalúa el nivel de comprensión literal o cuando se desarrolla el proceso de obtención de información de un texto.

1.2.2 Principales modelos y representantes

Como muchas teorías, esta se concretiza en modelos que desarrollan de manera práctica los supuestos de la teoría. O, como lo plantean Diez y Moulines (2008: 297) en los modelos ocurre lo que la teoría dice o, más precisamente, “la teoría se hace verdadera en ellos”. Por esta razón, consideramos importante presentar, en cada teoría, los modelos más significativos que se desarrollaron. En este primer caso, los modelos sobre la comprensión lectora entendida como transferencia de información.

a) El modelo “One second of reading” o modelo de Gough

El psicólogo norteamericano Philip Gough, en 1972, sostuvo que la lectura es un proceso mental secuencial, paso a paso en el que no existe la posibilidad de que pasos de nivel superior se puedan dar sin haber realizado satisfactoriamente los niveles inferiores. Es un buen ejemplo de cómo los diagramas de la computación (input, processing and output) comenzaron a ser importados por la psicología en los inicios de la década de los setenta del siglo pasado. Veamos una síntesis de cómo funciona el modelo (Smith 2010).

El proceso se inicia con el reconocimiento y representación visual de las letras, una a una, utilizando rutinas de reconocimiento de patrones previamente adquiridos. Luego, el código visual se convierte en el correspondiente código fonológico mediante reglas de conversión grafema-fonema almacenadas en el registro de códigos del lector. La huella fonológica resultante se almacena momentáneamente en la cinta fonética, permitiendo que cada palabra en ella se "identifique" en el léxico del lector. La cadena de palabras identificada con éxito se mantiene en la memoria a corto plazo, mientras que más fijaciones son procesadas. Las cadenas identificadas son analizadas por *Merlín*, un procesador de misteriosos poderes mágicos, quien determinará su estructura gramatical como frases completas y con sentido. A estas últimas, las enviará a

TPWSGWTAU que es el acrónimo, en inglés, de “el lugar donde las frases van cuando son entendidas” que, en realidad, es un lugar de la memoria semántica (Gómez y Peronard 2008: 34) al cual ingeniosamente Gough la nombró con dicho acrónimo porque reconocía que su ubicación y estructura interna aun no era conocida.

La etapa final consiste en convertir las frases almacenadas en la memoria semántica en contracciones musculares capaces de manejar el sistema fonológico y las reglas de sentido para generar un discurso oral fluido que es considerado como la evidencia de la comprensión por parte del lector. Así se puede afirmar que para Gough *leer con fluidez es comprender*.

b) El modelo de automaticidad, de Laberge y Samuels

Los psicólogos cognitivos David Laberge y S. Jay Samuels en abril de 1974 en *Toward a theory of automatic information processing in reading*³, sostienen que el procesamiento de la información debe llegar a ser automático en la lectura y describen el proceso del siguiente modo: se comienza con la discriminación de letras e identificación de las palabras; si el lector puede, en forma automática, descifrar las palabras, entonces podrá centrar su atención en el empleo de las distintas habilidades que le permitan leer con fluidez y en consecuencia comprender lo que lee (Laberge y Samuels 1974).

Como se puede observar el núcleo problema de la comprensión lectora radica en la atención para el empleo de habilidades. La atención, según ellos, está formada por dos componentes: la atención interna y la externa. Atención externa tiene que ver con la manera en la que el lector, a través de los sentidos (oídos, ojos), reúne información. Mientras que la atención interna es más difícil de definir y no es directamente observable, salvo por las características de estado de alerta, selectividad y capacidad limitada.

Si el lector invierte mucha atención interna (cognitiva) en tareas simples como la decodificación, entonces no habrá suficiente atención interna para la comprensión. Los componentes internos de la atención son considerados los

³ Hacia una teoría del procesamiento automático de información en la lectura

más importantes en la lectura. Como consecuencia de esta idea, muchas veces, se recomienda la “lectura silenciosa” pensando que así se ahorra atención interna para dirigirla a la mayor posibilidad de transferencia de información del texto al lector.

1.2.3 Aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora

En relación con la enseñanza asumiremos los enfoques propuestos por Gimeno y Pérez (1995), y con respecto a la enseñanza de la comprensión lectora las de Cairney (1992) y Benda (2006) que estén relacionadas con la teoría de la comprensión lectora que estamos explicando.

De los diferentes aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora, en el marco de esta teoría, nos interesa conocer qué, para qué y cómo se enseña, además de conocer también qué dificultades se encuentra en su enseñanza.

a) ¿Qué se enseña?

Respecto a los enfoques de enseñanza que subyacen en esta teoría podemos reconocer a la enseñanza como trasmisión de cultura, en la que el texto es el medio por el cual se la transmite.

Por tanto, se trata de enseñar a decodificar letra por letra y palabra por palabra para que el lector pueda extraer el significado del texto en forma lineal, transfiriendo el significado en forma directa a su mente. Y para hacerlo, necesita aprender técnicas que permitan hacer dicha transferencia (Cairney 1992: 28).

También se necesita enseñar vocabulario, dado que cuantas más palabras conozca el lector, mayor será su léxico y la identificación de las palabras permitirá la fluidez en la lectura.

b) Propósitos de la enseñanza

Alcanzar la automatización en la decodificación para poder tener un nivel mayor de concentración en la atención interna a fin de lograr una lectura con

fluidez y tener la posibilidad de centrar la atención en la comprensión. De este modo los lectores competentes, según esta teoría, requieren de poca atención interna para descifrar las palabras porque tienen la capacidad de decodificar la mayoría de ellas con mucha facilidad, lo que les permite la lectura con fluidez, es decir la comprensión.

Como lo sostiene Cairney (1992: 29) la evaluación del éxito de la lectura y su comprensión, en esta teoría, se basa en pruebas que evalúan la cantidad de información transferida del texto a la mente del lector.

c) Estrategia para su enseñanza

Para lograr el propósito planteado se debe diseñar actividades de lectura que traten de mejorar individualmente las habilidades del lector para transferir información a partir de los textos, entre ellos el modelado y la práctica continua.

Modelado

El modelado es cualquier actuación que el profesor realiza para enseñar cómo se lleva a cabo una determinada actividad. De un profesor que no lee para sus alumnos, estos tendrán muchas dificultades al leer. Gracias al modelado se reducen ambigüedades y el número de inferencias que los alumnos deben realizar Duffy y Roehler (1989) citado por González (2004: 69). En el modelado se debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Tipos de modelado: pueden ser a) la presentación de la forma correcta y b) el contraste entre la forma correcta y la incorrecta.
- Características: es importante que para las estrategias de comprensión el profesor comparta sus propios procesos mentales.
- Segmentación de las estrategias: para facilitar la comprensión.

Práctica continua

Es importante considerar los siguientes aspectos: segmentar la estrategia, entrenando primero los componentes aislados. Agrupar los subprocesos, incrementando progresivamente el nivel de complejidad y agrupando componentes en unidades cada vez mayores.

d) Dificultades en la enseñanza

Las principales dificultades que se presentan son la incapacidad del lector para decodificar (problemas subléxicos), y a medida que va decodificando surge la segunda, la no identificación de palabras en el léxico del lector (problema léxico o vocabulario). Y siendo estos pasos, según esta teoría, imprescindibles para la comprensión, se produce un entrampamiento de ida y vuelta entre la decodificación y la comprensión. Esto se traduce en una experiencia de lectura difícil y frustrante, y que, inevitablemente, la comprensión se verá afectada negativamente.

Para muchos docentes el problema del vocabulario es decisivo, sin embargo, en las experiencias de práctica lectora los vocabularios se encuentran al final de los ejercicios de lectura y no al inicio como debería ser. Evidentemente, las relaciones que hay entre la comprensión y el vocabulario son complejas: “Sin vocabulario no hay comprensión, pero a la vez la lectura es la fuente primordial del vocabulario, y para ello es necesario que sea comprensiva” (Sánchez: 1993: 23 citado por Paz 2006: 2).

Finalmente, sobre este punto es importante considerar que muchos docentes confunden pobreza de vocabulario con la pobreza de conocimientos previos relacionados con el texto.

Esta teoría tiene algunas limitaciones, una de ellas, por ejemplo, es no poder explicar completamente, al interior de ella, el hecho de que muchos lectores, después de haber decodificado el texto y analizado su estructura, siguen sin entender el significado global del texto. La explicación que ofrece la teoría de la transferencia de la información es que el lector no ha desarrollado el conjunto de habilidades necesarias para comprender.

Será una nueva teoría la que ofrecerá, hacia los finales de los años setenta, respuestas a esta y otras dificultades de la comprensión lectora. Respuestas que se fundamentaron en los avances de la psicología cognitiva y de la psicolingüística, entendiendo la lectura y su comprensión como un proceso interactivo entre lector y texto.

1.3. TEORÍA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA INTERACTIVA

A mediados de la década de 1970, cada vez había una mayor atención a la estructura y, sobre todo, a los procesos de la mente humana. Sobre todo como consecuencia de la comparación del cerebro con el computador (Pozo 2003: 18), metáfora a la que Bruner (1983) citado por Vasco (1993: 112) denominó “una de las más avasalladoras” en la ciencia cognitiva. Así, por ejemplo, la lectura y su comprensión fue entendida como un proceso en el que la mente realiza tres procedimientos: (*entrada*) obtener la información del texto, (*procesamiento*) activar capacidades cognitivas, esquemas y conocimientos previos, realizar inferencias, (*salida*) construir un significado global del texto. Procedimientos que podemos identificar en la siguiente definición:

La lectura es como una actividad cognitiva compleja en la que el lector es como un procesador activo de la información que contiene el texto, proceso en que pone en juego sus esquemas de conocimientos (frutos de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de integrar los nuevos datos que el texto incluye; y, en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos (Solé 1987: 5).

En la década de 1980, se cuestionó el carácter individualista de la metáfora del computador, metáfora que había guiado la investigación de procesamiento de información y se propuso una teoría socioconstructivista que reconoce el aprendizaje individual, pero rechaza los aspectos mecánicos y valora la interacción social que se presenta muchas veces como un aprendizaje implícito “basado en aquellos procesos de aprendizaje asociativo para la detección de regularidades en el ambiente” (Pozo 2008: 393).

Así, surge una teoría que explica la lectura y la comprensión lectora integrando los aportes de la psicología cognitiva, la psicolingüística y la Teoría de los esquemas. En ella, la lectura es entendida como un proceso interactivo entre el lector y el texto que involucra al pensamiento y al lenguaje para construir un significado global del texto, es decir, para construir una

comprensión. Ya que “sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin lograr el proceso” (Goodman 2007: 18).

Actualmente, es la teoría más influyente y de la que más modelos se han desarrollado. Muchos de sus supuestos están presentes cuando se trabaja el nivel de manejo de la información inferencial (MINEDU 2011: 4-5) o cuando nos referimos a la competencia de interpretación de la información (OCDE 2004).

1.3.1 Principales supuestos

- La lectura es un proceso interactivo en el cual el lector integra sus conocimientos previos con la información que se encuentra en el texto y construye un significado del mismo gracias a sus esquemas mentales.
- El lector activa, además de los procesos de nivel inferior, procesos cognitivos superiores como la atención y la memoria, que “se integrarían con el nivel inferior mediante la interacción entre estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas del texto” (Makuc 2008: 410).
- La comprensión lectora es el resultado de la interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector.

Respecto a la valoración de esta teoría, compartimos con Newmeyer (1995) citado por Makuc (2008: 410) que “la comprensión es un proceso en donde los modelos interactivos parecían mejor capacitados para captar la flexibilidad característica de los sistemas perceptivos y cognitivos”.

A diferencia de la teoría de la transferencia de información que sostiene que la dirección del proceso lector va del texto al lector; la interactiva sostiene que el punto de partida es el lector y de él se dirige hacia el texto, párrafo, frase, palabra, letra, en forma descendente (Adams 1982).

1.3.2 Principales modelos y representantes

Los dos primeros sostienen el carácter lineal y mecánico del proceso; los siguientes, que el proceso es paralelo guiado por esquemas de pensamiento.

a) El modelo de Goodman

Según este modelo, el lector predice, anticipa y crea hipótesis sobre el significado del texto basado en sus expectativas y en dos tipos de claves: las contextuales y las que él trae.

Las claves contextuales se encuentran en los sistemas grafo-fonológico, sintáctico y semántico y se dividen en dos grupos: a nivel de palabras, relación entre sonidos y letras, formas de las palabras y las palabras conocidas; a nivel contextual, palabras funcionales, marcas verbales, preguntas, inflexiones de tono y acento; marcadores estructurales, referentes, conectores, ilativos, etc.

Las claves que trae el lector son, entre otras, el idioma, sus experiencias previas, los conocimientos del mundo y su habilidad para entender conceptos. Todos estos elementos permiten al lector realizar “un juego psicolingüístico de adivinanzas”, es decir, un proceso selectivo, tentativo de anticipación de lo que vendrá. La comprensión es la verificación de dicha anticipación (Goodman 2007).

b) El modelo de Frank Smith

El modelo fundamentalmente postula que el lector experto tiene acceso directo al significado de la información gráfica sin pasar por el lenguaje oral. En otras palabras, la lectura debe ser silenciosa.

La información, en el proceso de lectura, se clasifica en visual y no visual: la visual se refiere a lo impreso en el texto, mientras que lo no visual es el conocimiento que el hablante tiene de su lengua (conocimientos previos), por ejemplo: las reglas sintácticas y semánticas, categorías, nexos gramaticales, etc., que le permiten leer con facilidad. Por lo tanto, la comprensión de la lectura depende del uso mínimo de la información visual y en gran medida de la forma eficiente del uso de la información no visual (Smith 1995).

La tarea de formar lectores competentes dependerá de cuánto podemos cargar en el lector información no visual.

c) El modelo de Rumelhart

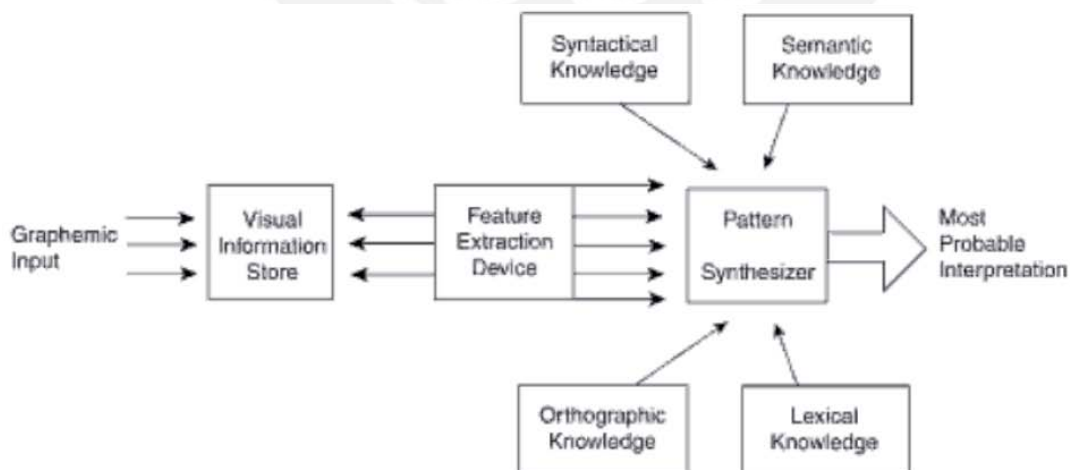
Rumelhart (1980) asume como premisa fundamental de su modelo que la lectura no es un proceso de tipo lineal sino paralelo. Sostiene que los niveles superiores no pueden actuar o funcionar sin los niveles de orden inferior.

Todo el proceso es guiado mediante los esquemas denominados "bloques constituyentes de la cognición". La teoría de los esquemas es una técnica activa estratégica de codificación necesaria para facilitar la recuperación del conocimiento. Los nuevos conocimientos que se perciben, se codifican en un esquema ya sea preexistente u organizado en uno nuevo.

La lectura dependerá de los esquemas sintácticos, semánticos y ortográficos del lector. La interacción es tan dinámica que cuando una fuente falla, por ejemplo, el lector no conoce el significado de una palabra, inmediatamente entra en juego información de otra fuente como el contexto o la experiencia previa para así construir la más probable interpretación. La siguiente figura muestra el modelo de Rumelhart.

Figura N° 1

Modelo interactivo de Rumelhart



Fuente: Tracey y Morrow (2006: 139)

d) El modelo interactivo-compensatorio, de Stanovich

El modelo interactivo-compensatorio supone que el lector se apoyará en las fuentes de alto nivel cuando las de bajo nivel sean inadecuadas y viceversa. Las investigaciones demuestran que tanto buenos y malos lectores siempre realizan esta compensación, Stanovich (1980) citado por Tracey y Morrow (2006: 150).

e) El modelo de Kintsch y Van Dijk

El psicólogo Walter Kintsch y el lingüista holandés Teun A. van Dijk desarrollaron un modelo interactivo basado en los procesos psicológicos de la comprensión del discurso en el que sostienen que...

The semantic structure of texts can be described both at the local microlevel and at a more global macrolevel. A model for text comprehension based on this notion accounts for the formation of a coherent semantic text base in terms of a cyclical process constrained by limitations of working memory. Furthermore, the model includes macro-operators, whose purpose is to reduce the information in a text base to its gist, that is, the theoretical macrostructure. These operations are under the control of a schema, which is a theoretical formulation of the comprehender's goals. The macroprocesses are predictable only when the control schema can be made explicit⁴ (Kintsch y Van Dijk 1978: 363).

Este modelo describe el proceso de lectura desde el reconocimiento de palabras hasta la construcción de una representación del significado del texto enfatizando la construcción del significado del texto como el resultado de la interacción entre lo que plantea el texto y los contenidos de la mente del que lee. Enfatizando que lo más importante del proceso es el rol que juegan los conocimientos previos del lector (Canales 2008).

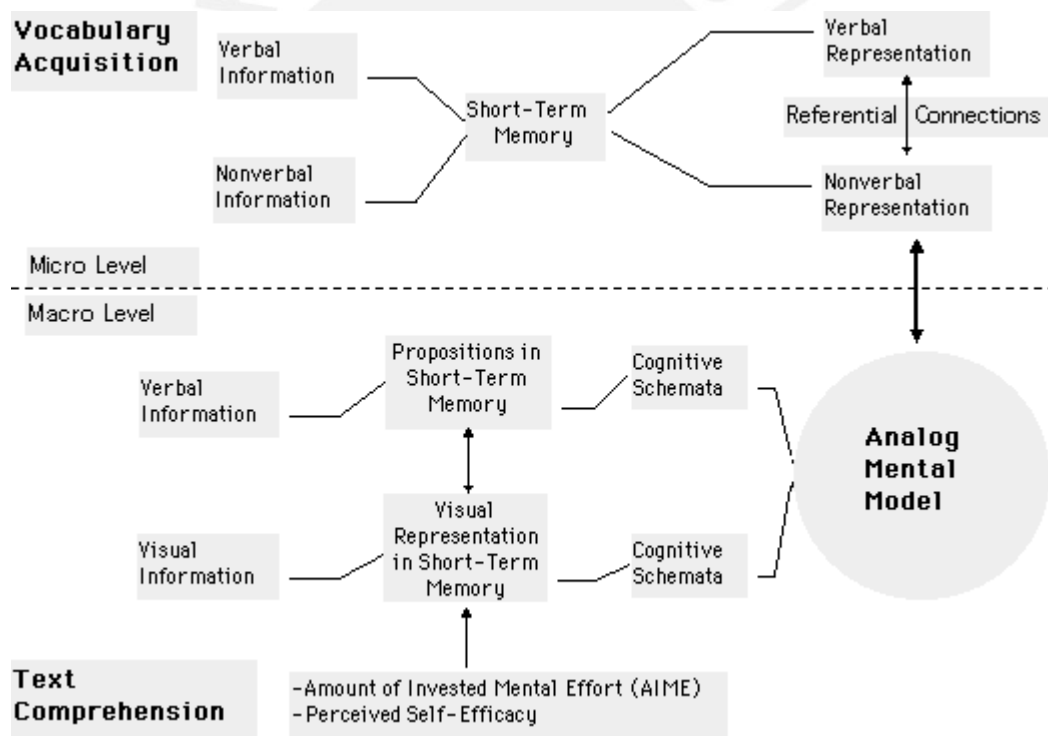
⁴ La estructura semántica de los textos puede ser descrita tanto en el nivel micro como en uno macro, más global. Un modelo para la comprensión de textos basados en esta idea permite la formación de una base semántica del texto, coherente en términos de un proceso cíclico, restringida por las limitaciones de la memoria operativa. Por otra parte, el modelo incluye macro-operadores, cuyo objetivo es reducir la información base del texto a su esencia, es decir, a una macro-estructura teórica. Estas operaciones están bajo el control de un esquema, que es una formulación teórica de los objetivos de la comprensión. Los macroprocesos son predecibles sólo cuando el esquema de control se puede hacer explícito.

El modelo aporta un andamiaje teórico preciso a la hora de diseñar criterios y pautas para entender la comprensión y producción de textos.

En la siguiente figura se puede observar la estructura y representación del discurso tanto a nivel micro como a nivel macro desde la recepción del texto escrito, hasta la comprensión del mismo. También se puede observar la importancia que tiene la información no verbal en el proceso de comprensión, ya que esta genera una representación no verbal que se relaciona con la representación verbal.

Figura N^o 2

Modelo de comprensión lectora de Kintsch y Van Dijk



Fuente: Chun, M. (1997:70)

Asimismo se puede observar que la comprensión del texto se realiza en un nivel macro, básicamente gracias a la función de los esquemas cognitivos,

los que permitirán la construcción de un modelo de representación mental en forma de macroproposiciones que constituyen la evidencia de la comprensión.

1.3.3 Aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora

En relación con la enseñanza, la teoría interactiva de la comprensión lectora está relacionada con el enfoque de la enseñanza como producción de cambios conceptuales (Gimeno y Pérez 1995:81) en los que el aprendiz es un activo procesador de la información que asimila.

a) ¿Qué se enseña?

Se enseña a procesar la información partiendo del vocabulario y la microestructura hasta llegar a formar una macroproposición sobre el texto.

b) Propósitos de la enseñanza

Desarrollar habilidades superiores como el análisis y la inferencia para el procesamiento de la información y la construcción de la macroproposición (Paz 2006).

Las habilidades son entendidas como capacidades genéticas desarrolladas en entornos socialmente organizados y que permiten llevar a cabo una tarea con efectividad (Monereo 2004: 18). Las habilidades lectoras son un conjunto de destrezas que va desarrollando progresivamente el lector para que pueda elaborar el significado del texto relacionando la información con sus propias experiencias.

La importancia de estimular las habilidades lectoras desde la temprana edad, no solo favorece el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y su buen proceso, sino que también incentiva la extensión del vocabulario del lector, la generación de hipótesis, la crítica del texto, etc.

El sentido común nos hace decir que los educandos que se enfrenten a palabras o términos desconocidos hará que la comprensión sea inalcanzable. No obstante, en esta parte conviene subrayar que los educandos con el mismo nivel de vocabulario tendrán diferentes niveles de

comprensión, incluso existen evidencias de educandos que no comprenden en situaciones donde el vocabulario del texto les es familiar (Paz 2006: 1).

c) Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora

Para el desarrollo de habilidades cognitivas se requiere una buena estimulación desde temprana edad para lograr más adelante el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

No se trata solo de identificar el significado de las palabras de un discurso o texto, sino también de organizar globalmente el mismo. Como bien lo anota Sánchez (1993: 23) esta constatación presupone que en la lectura confluyen dos tipos de procesos o actividades cognitivas: unos que nos permiten reconocer e identificar las palabras escritas y otros que intervienen en la interpretación del texto (Paz 2006: 1).

Otra estrategia es el uso de esquemas enfatizando que lo más importante del proceso es el rol que juegan los conocimientos previos del lector (Canales 2008). La interacción se basa en las experiencias previas, en esquemas cognitivos y propósitos del lector. “La activación y desarrollo de los conocimientos previos es importante, especialmente cuando se lee un tema que requiere del conocimiento de determinados conceptos para entenderlo” (Condemarín y Medina 2000: 36).

d) Dificultades en la enseñanza

Falta de desarrollo de habilidades cognitivas en los docentes y en los estudiantes (Paz 2006).

Problema de la limitación de la memoria operativa. En cuanto a la relación de la comprensión con la memoria, existe la creencia que la comprensión significa memorizar, por lo que aún existen docentes que piensan que la comprensión es producto de la memorización. Al respecto, Van Dijk y Kintsch (1983: 33) demostraron que la memoria tiene límites y que no es posible almacenar toda la información de lo que se lee en la memoria. Una de las primeras aproximaciones a explicar este aspecto nos señala que los educandos de pobre comprensión lo son

en un ámbito específico de la memoria: la memoria de corto plazo y/o memoria de trabajo, que es la que nos permite retener lo que leemos por algunos segundos. Esta capacidad de memoria es muy importante en la lectura y sobre todo en la comprensión. Esta memoria, como habíamos expresado, tiene una capacidad limitada, solo puede retener a la vez pocas cosas y durante poco tiempo.

Esta teoría también tiene algunas limitaciones, la más importante es no tomar en cuenta los aspectos subjetivos estéticos y éticos del lector. La teoría transaccional de la comprensión lectora es la que pone énfasis en esos aspectos.

1.4 TEORÍA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA TRANSACCIONAL

Esta teoría fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 desde el campo de la literatura. Ella plantea que en la lectura se establece una relación de tipo transacción entre *the reader, the text, the poem*⁵ (Rosenblatt 1994). En la que el "poema" es el resultante de la doble y recíproca transacción entre el lector y el texto.

Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado, ya se trate de un informe científico o de un "poema" (Rosenblatt 2002: 67).

1.4.1 Principales supuestos

- La lectura es un proceso de transacción recíproca entre el mundo del lector y el del texto.
- La comprensión es el resultado de esa transacción, es una síntesis, un nuevo texto, único e irrepetible.
- Cada interacción lector-texto es única en el espacio y en el tiempo

⁵ El lector, el texto, el poema.

1.4.2 El modelo transaccional

A diferencia de los anteriores modelos que tienen como referente el computador y sus sistemas de proceso y almacenamiento, el modelo transaccional tiene como referente el modelo de la Física cuántica cuyo interés se centra en el comportamiento de la materia y la energía, modelo que se ha extendido a otros campos del saber, como la Biología, la Ecología, la Astronomía y, en este caso, a la Comunicación y la Literatura. En este modelo “los seres humanos no son vistos como entidades separadas actuando sobre un ambiente ni el ambiente actuando sobre el organismo, sino que ambos se consideran partes o aspectos de un evento total” Moreno (2003: 22).

En este evento total, los elementos no interactúan, son parte de un todo. Por esa razón la metáfora para el modelo transaccional es el organismo vivo.

En el caso de la lectura, cada acto lector es una transacción particular que ocurre en un tiempo, contexto y condición particular.

1.4.3 Aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora

a) ¿Qué se enseña?

Atención selectiva, condicionada por múltiples factores sociales y personales: estados orgánicos, ciertos sentimientos, ciertas relaciones verbales o simbólicas, etc.

b) Propósitos de la enseñanza

Rosenblatt distingue dos actitudes del lector frente o ante los textos:

- **Actitud eferente**: cuando la atención se centra fundamentalmente en lo que ha de ser llevado o retenido después de realizada la lectura.
- **Actitud estética**: cuando la atención del lector se centra en lo que está sintiendo, vislumbrando, pensando, viviendo a través y durante la lectura.

c) Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora

Activación de todos esos factores y áreas

Selección de algunos elementos que mezclados darán lugar al “significado”. El significado no reside en el texto ni en el lector, se creará durante la transacción entre el lector, el texto y contexto total.

d) Dificultades en la enseñanza

Definir el propósito de la lectura por parte de los docentes. En realidad, todos los textos pueden ser leídos desde cualquiera de las dos posturas, dado que los lectores pasan de una a otra durante la misma lectura. La pregunta es: ¿los docentes están más interesados en desarrollar la actitud eferente o la estética?, ¿cuánto se evalúa lo que el lector ha sentido, imaginado, temido y experimentado en la lectura?

Rosenblatt destacó, sobre todo, el hecho de que el lector comprenda las obras según la complejidad de su experiencia de vida y de su experiencia lectora. Lo que el lector aporta al texto es tan importante como lo que aporta el texto. Así, el lector se adapta a la lectura a través de la mezcla de sus experiencias vitales (memoria episódica) y literarias (experiencia estética).

La diferencia que existe, según Cairney (1992: 29), entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el que se encuentra en el texto escrito y también mayor que los conocimientos previos del lector. Cairney considera que el significado que se crea es relativo, es decir, existirán muchas diferencias de comprensión entre los lectores, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre cada uno los lectores y cada uno de los textos en cada contexto específico.

Por esta razón es que en un contexto relativamente homogéneo como es el de un salón de clase, en el que los lectores comparten un nivel cultural más o menos semejante, la lectura de un mismo texto, en un ambiente similar, para algunos debería producir una comprensión semejante en las mentes de los estudiantes, mientras que para otros la comprensión dependerá de la experiencia de cada estudiante. Así, mientras que algunos docentes suelen esperar solo una reproducción de lo leído, en consecuencia respuestas homogéneas; cada estudiante construye una comprensión que no coincidirá,

necesariamente, con la de sus demás compañeros; salvo en lo que refiera a la reproducción literal de la información y a las inferencias lógicas del texto; pero la interpretación y valoración crítica serán diferentes.

El propósito de este primer capítulo fue explicar las teorías de la comprensión lectora, las afirmaciones que constituyen cada una de ellas así como sus principales supuestos relacionándolos con la enseñanza de la comprensión lectora, en particular con las definiciones, propósitos, estrategias y dificultades; de modo que constituyeron los ejes conceptuales del análisis de la segunda parte de la investigación, así como el nexo con los conceptos y fundamentos de las teorías implícitas que explicaremos a continuación.



CAPÍTULO 2

LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

En este capítulo se presenta y explica a *las teorías implícitas*. Primero se realiza un acercamiento conceptual a su definición, luego se explica su estructura y función. En un tercer acápite, se explica cómo y hasta qué punto pueden ser explicitadas las representaciones que las constituyen. Finalmente, se presenta las investigaciones acerca de *teorías implícitas de docentes respecto a la comprensión lectora* que sirvieron de base a la presente.

2.1. ACERCAMIENTO CONCEPTUAL

2.1.1 Formación del constructo: *teorías implícitas*

Recordando el concepto de teoría de Diez y Moulines (2008) presentado en el capítulo uno, asumiremos, además, que una teoría es un conocimiento de tipo especulativo, es decir, que proviene del registro de información u observación atenta de un determinado ámbito de la realidad para su reconocimiento y examen que luego se convierte en *representación* y finalmente en conocimiento (Pozo 2001: 27-39) y, en particular, en *teoría*.

Cabe preguntarnos si, asumiendo este concepto de *teoría*, ¿podemos hablar de una *teoría implícita*? El término implícito conlleva a una discusión, aparentemente simple, si *implícito* es un adjetivo que nos remite a entender que algo está incluido en otra cosa sin que esta lo exprese, entonces, ¿cómo es posible que un conocimiento o una teoría pueda ser implícita?

Desde siempre se ha reconocido la existencia de conocimientos que provienen de nuestras experiencias, recuerdos y vivencias que constituyen nuestra memoria episódica (Viramonte 2008: 34-35) y que alguno de ellos son producto de aprendizajes implícitos (Pozo 2008: 147), en consecuencia, están presentes en forma de representaciones en nuestra memoria, pero no

necesariamente los tenemos de modo consciente, es decir, están implícitos. Ese es el sentido que asumimos cuando nos referimos al término *implícito*.

Antes de la delimitación del concepto *teoría implícita*, conozcamos los ejes teóricos necesarios para la elaboración de una teoría de la construcción del conocimiento basado en representaciones.

2.1.2 Ejes teóricos para una teoría de la construcción del conocimiento respecto a las representaciones

Rodrigo, Rodríguez y Marrero plantean que, para poder hablar de la elaboración de una teoría de construcción del conocimiento, es necesario tomar en cuenta tres ejes teóricos respecto a las representaciones: el *locus*, el proceso de elaboración y el contenido de ellas. Ejes que a continuación resumimos del trabajo de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993: 50-56).

Previamente, entendemos por *representación* la siguiente idea:

The notion of representation still eludes us. We are, however, getting closer to it in two ways. By specifying its nature as a mental process that can make something that exists some distance away from us, or that is in some sense absent from us, familiar, situate it and make it present in our inner world. The result is a 'print' of the object, and it remains there as long as we feel a need for it. When it is no longer necessary or loses its vigour, it either disappears into the labyrinth of our memory or is refined into a concept. This print –or figure– is involved in every mental operation. It is the starting point and the point to which we return. It gives the form of knowledge at work in it its specificity and makes it distinct from every other form of intellectual or sensorial knowledge. (Moscovici 2008: 19)⁶

⁶ La noción de representación todavía nos elude. Sin embargo, estamos cada vez más próximos a ella en dos sentidos. Especificando su naturaleza como un proceso mental que puede hacer que algo que existe distante de nosotros o que, en algún sentido, está ausente, pueda estar presente en nuestro mundo interior. El resultado será "una imagen" del objeto que permanecerá allí, siempre y cuando tengamos su necesidad. Y cuando ya no es necesaria o pierde su vigor; o bien se pierde en el laberinto de la memoria o se refina en un concepto. Esta imagen –o figura– está involucrada en todas las operaciones mentales. Es el punto de partida y el punto al que volveremos. Asume una forma particular de conocimiento y su especificidad hace que sea distinta de otras formas de conocimiento intelectual o sensorial.

En suma, las representaciones son una forma particular de comunicar el conocimiento que ya ha sido adquirido. De modo que esa particular forma de comunicación puede ser utilizada para conocer el conjunto particular de conocimientos que constituyen nuestras *representaciones* que pueden ser analizadas tomando en cuenta los siguientes tres ejes teóricos:

a) El *locus* de las representaciones: ¿individuales o colectivas?

La perspectiva individual sostiene que el conocimiento tiene su *locus* en el individuo y es distinto en función de sus experiencias principalmente directas.

La perspectiva cultural sostiene que el conocimiento tiene su *locus* en el grupo y es uniforme dentro de él debido a que las experiencias son interpretadas mediante un filtro cultural. El problema principal de esta perspectiva es que no reconoce que el soporte representacional es individual y que, por tanto, aunque sea un conocimiento compartido, hay que estudiar cómo se representa en la mente de los individuos.

Para las *teorías implícitas*, el conocimiento tiene su soporte representacional en el individuo, pero él no construye su representación en solitario, ni sobre la base de experiencias idiosincrásicas, sino formando parte de grupos y clases sociales que aportan elementos supraindividuales en la construcción de sus representaciones.

b) El proceso: construcción vs. transmisión del conocimiento

Para la perspectiva individual, las teorías son fruto de la actividad elaboradora del individuo y se derivan, por tanto, del propio funcionamiento del sistema cognitivo. El proceso básico para explicar la adquisición del conocimiento es el constructivismo.

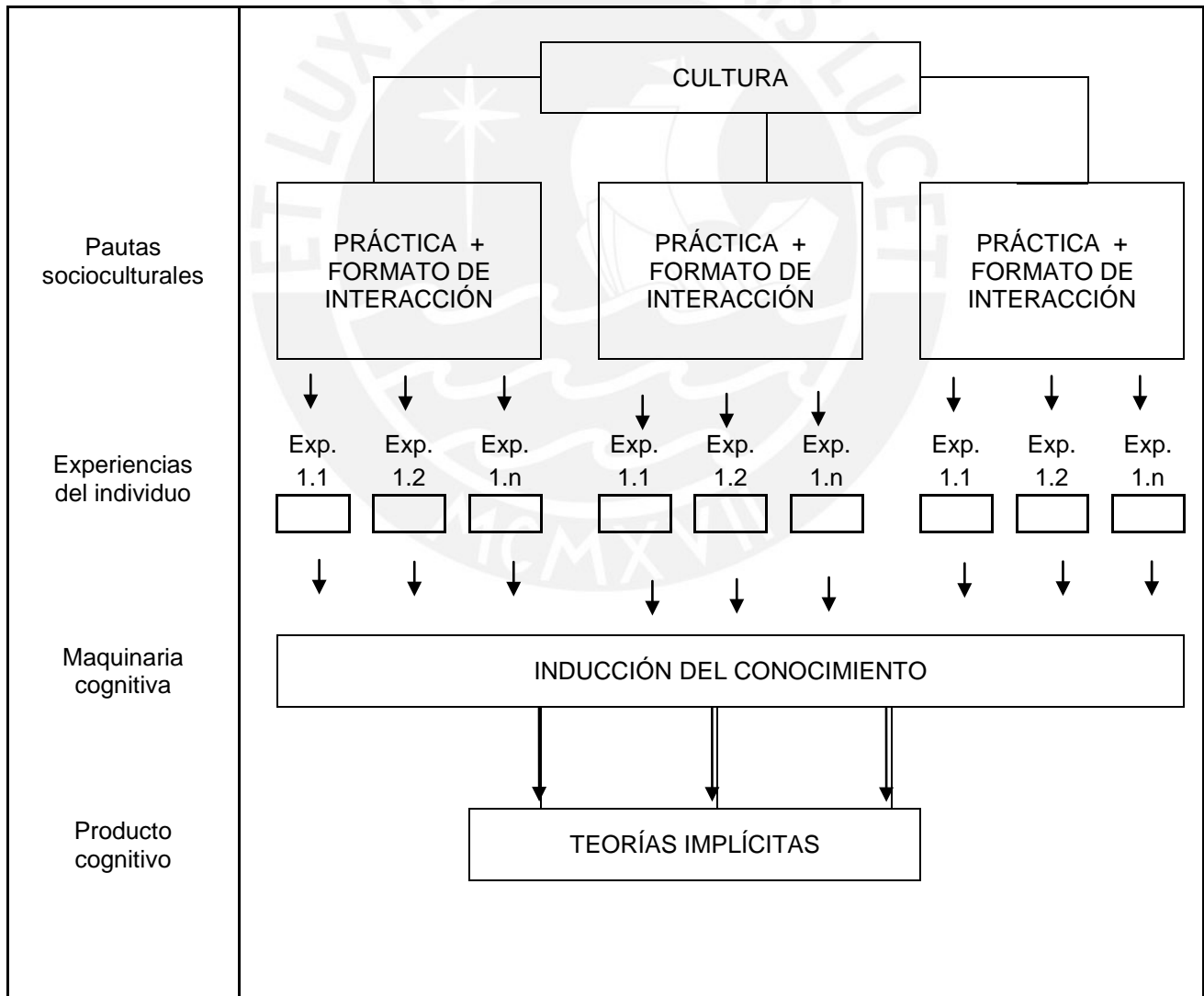
Para la perspectiva cultural, las teorías son fruto de la actividad social y cultural de los miembros de una colectividad y, por tanto, se derivan de elaboraciones supraindividuales. El proceso básico de adquisición del conocimiento individual es la transmisión social que, según las distintas concepciones, varía en su grado de influencia sobre el individuo y en el papel que en último extremo juega este.

Para las *teorías implícitas*, las representaciones no se transmiten, sino que se construyen personalmente en el seno de grupos. Se podría denominar a este proceso socioconstructivismo, porque el individuo construye su conocimiento en entornos sociales y durante la realización de prácticas o actividades culturales. En consecuencia, el individuo no entra en contacto directamente con la cultura, sino con las prácticas culturales que realiza cooperando con su grupo de pertenencia.

La figura N° 3 ilustra el proceso de construcción de las *teorías implícitas*.

Figura N° 3

Proceso de construcción de las *teorías implícitas*



Fuente: Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993: 54)

El hecho de que la cultura aparezca en la parte superior no implica un elemento de causalidad, sino solo una supraordinación.

Las *teorías implícitas* resultantes son un producto individual al ser construidas por la maquinaria cognitiva del sujeto. Pero el individuo no opera solo, sino que su construcción de conocimiento se beneficia de la recurrencia a los patrones de actividades e interacción social que el medio sociocultural le brinda.

c) El contenido del conocimiento: especificidad vs. normatividad

Para la perspectiva individual, el contenido de las teorías tiene un carácter específico, pues estas se construyen a partir de experiencias personales y difícilmente pueden reflejar lo normativo, sino lo idiosincrásico. Son, por tanto, un conocimiento a la medida de las necesidades de un individuo en particular, no de grupos.

Para la perspectiva cultural, el contenido del conocimiento tiene un carácter normativo porque es un reflejo de los filtros de interpretación social.

Tanto el enfoque individual como el cultural consideran que una vez elaborado el conocimiento, este se almacena en paquetes bien diferenciados. Sin embargo, el problema básico que dejan sin resolver es cómo explicar la flexibilidad del conocimiento

Para las *teorías implícitas* el contenido tiene un doble carácter específico y normativo. Esto permite actuar a las personas con un nivel de conocimiento más genérico, prototípico e impersonal que posibilita la comunicabilidad entre los miembros de una colectividad, permitiéndoles enfrentar situaciones más normativas y recurrentes de nuestra cultura.

En suma, las *teorías implícitas* son el talón de Aquiles del enfoque individual y del cultural. Nos revelan que ambas visiones son el fruto de perspectivas disciplinarias cerradas que se han mantenido una al margen de la otra. Una buena teoría sobre la construcción del conocimiento debe proporcionar un modelo representacional que describa el modo en que el conocimiento individual se almacena, se organiza y diga cuáles son sus funciones.

Finalmente, la consideración del individuo como ser social introduce la necesidad de abordar la doble funcionalidad del conocimiento: normativo y específico. Así, las teorías permiten interpretar situaciones más o menos prototípicas y también interpretan situaciones nuevas para las que no existe, aparentemente, ningún modelo previo a medida.

2.1.3 Concepto de teorías implícitas

Las *teorías implícitas* también conocidas como teorías ingenuas, teorías espontáneas, teorías causales o teorías intuitivas han sido investigadas y conceptualizadas en los veinte últimos años, fundamentalmente, por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), Rodríguez y González (1995), Pozo y Scheuer (1999) y Pozo (2008), cuyas definiciones hemos organizado en el cuadro N° 2 en el que podemos observar la evolución del concepto en cada uno de sus principales componentes.

Cuadro N° 2

Componentes conceptuales de las teorías implícitas

Autores Componentes	Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)	Rodríguez y González (1995)	Pozo y Scheuer (1999)	Pozo (2008)
Naturaleza	Unidades de información relacionadas y aprendidas por asociación.	Forma de conocimiento específico respecto a un dominio concreto del mundo.	Una especie de sistema operativo del funcionamiento cognitivo.	Forma de conocimiento procedimental: saber hacer.
Constitución	Representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo	Constituyen una forma particular de representaciones.	Representaciones en forma de reglas para el procesamiento de la información.	Representaciones de información probabilística de la estructura correlacional del mundo.
Origen	Experiencias individuales vividas en grupos sociales reducidos cercanos a la persona que generan "representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales [...] directas, vicarias o simbólicas".	Experiencias e influencias culturales vividas por la persona.	Experiencias individuales de selección de la información y de establecimiento de relaciones entre los elementos de esa información.	Aprendizajes implícitos no conscientes por medio de experiencias personales de aprendizaje asociativo, generalmente realizadas en procesos de educación informal

Descripción	Son entendidas como un conjunto de trazos o registros de las experiencias almacenadas a manera de episodios autobiográficos.	Son entendidas como un conjunto organizado de proposiciones que constituyen una unidad de representación compleja del pensamiento relativamente inaccesible	Son entendidas como un tipo de componente cognitivo, inconsciente e implícito	Se entiende como un saber hacer procedimental Naturaleza encarnada dependiente del contexto
Función, uso o aplicación	Se activan en el contexto de una situación determinada, sintetizándose u organizándose para - Explicar un fenómeno (procesos de comprensión, memoria, razonamiento). - Dar una respuesta conductual (predecir y planificar una acción) .	Se utiliza para: - Tomar decisiones y - Actuar en la vida.	Se utilizan para: - Buscar explicaciones causales a problemas. - Interpretar situaciones. - Realizar inferencias sobre sucesos. - Planificar el comportamiento.	Activación automática difícil de controlar conscientemente. Permiten: - Detectar regularidades en el ambiente mediante reglas de semejanza, contigüidad y covarianza. Para tener éxito.

Fuente: elaboración propia (2011).

Los dos primeros componentes, naturaleza y constitución, que se observan en el cuadro nos permitieron examinar la evolución conceptual de las teorías implícitas, desde su consideración como unidades de información hasta su forma de conocimiento procedimental constituido por representaciones mentales complejas de tipo semántico y sintáctico, que conforman una especie de sistema operativo del funcionamiento cognitivo, que se activa de modo automático y prácticamente sin control consciente para procesar información.

De modo que podemos afirmar que las teorías implícitas son formas de conocimiento específico respecto a un dominio concreto del mundo, aprendidas de manera inconsciente mediante procesos de aprendizaje asociativo realizado de manera implícita, generalmente en experiencias de educación informal.

Otro aspecto importante que muestra el cuadro es el origen de las teorías implícitas, desde experiencias individuales de selección y establecimiento de relaciones entre los elementos de la información que provienen de experiencias sociales y culturales directas, vicarias o simbólicas, hasta la actual visión que sostiene que provienen de aprendizajes implícitos

que, en palabras de Pozo, “es una de las áreas más pujantes en la investigación del aprendizaje en las últimas décadas” (2008: 147).

En relación a cómo se describen, el cuadro nos muestra que se describen como un conjunto de trazos o registros de las experiencias almacenados a manera de episodios autobiográficos en la memoria episódica (Viramonte 2008) y que son relativamente inaccesibles dada su naturaleza encarnada (Pozo 2001).

Finalmente, el cuadro nos permite ver el carácter pragmático de las teorías implícitas, es decir, su función uso o aplicación, en la que podemos resaltar que se activan en el contexto de una situación determinada y se organizan para buscar explicaciones causales a problemas, interpretar situaciones o para predecir y planificar una acción gracias a las inferencias probabilísticas realizadas sobre la base de la estructura correlacional del mundo, en términos de semejanza, contigüidad o covarianza, con el objetivo final de tomar decisiones para tener éxito.

En síntesis, las *teorías implícitas* son formas de conocimiento procedimental respecto a un dominio concreto del mundo, constituidas por representaciones mentales complejas (semánticas y episódicas) de tipo probabilístico y correlacional elaboradas inconscientemente a partir de experiencias personales y sociales producidas en diversos entornos y que conforman una especie de sistema operativo que se activa de modo automático y prácticamente sin control consciente para guiar la mayoría de las decisiones de las personas cuando buscan alcanzar éxito en algún aspecto de su vida.

2.2. ESTRUCTURA REPRESENTACIONAL Y ACTIVACIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

En este punto destacaremos dos aspectos necesarios para el análisis de las *teorías implícitas*. Por un lado, el perfil de las representaciones, que puede ser episódico o semántico, coherente y organizado, convencional o idiosincrásico, rígido o flexible; y por otro, el modo en que se activan las

representaciones, ya sea como un esquema estático, como una superposición de trazos o por un proceso distribuido en forma paralela.

2.2.1 El perfil representacional de las *teorías implícitas*

Como todo perfil representacional, el de las *teorías implícitas*, es un conjunto de características que define la naturaleza de las representaciones individuales y sociales de «algo», en este caso, de las *teorías implícitas*.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993: 98-102), nos proponen una aproximación a ese perfil desde una perspectiva ecológica, es decir, tomando en cuenta cómo se construyen en el medio natural. Acercamiento que nos permite analizar las representaciones sin tener que seguir los lineamientos de los modelos teóricos hipotético deductivos, generalmente cuantitativos; sino mediante métodos inductivos propios del enfoque cualitativo. Por ejemplo, mediante la investigación acción, el método del estudio de casos, el etnográfico, etc.

a) **Carácter episódico y semántico de las *teorías implícitas***

Las *teorías implícitas* se construyen espontáneamente como resultado de vivir experiencias individuales en determinadas prácticas culturales, como el juego, la familia, el trabajo, etc. Estas experiencias son las que permiten, a través de la interacción social, incorporar los conocimientos que conformarán las diversas *teorías implícitas* de las personas.

Pero existe una diferencia en el grado de elaboración conceptual que el sujeto hace de la información que provee la experiencia. La variación fluctúa entre lo emocional y lo reflexivo, así como entre lo episódico y lo semántico. Distinción establecida por Tulvin (1972, citado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993: 99) al referirse a la memoria episódica y a la semántica en las que estarían almacenadas las representaciones.

Las *teorías implícitas* pueden ser consideradas como episódicas, con una fuerte base emocional y son almacenadas y recuperadas usualmente en forma autobiográfica. Y al estar organizadas atendiendo patrones espacio-

temporales pueden sufrir interferencias que dificultan su recuerdo, llegando incluso a producirse el olvido de las mismas. Sin embargo, cuando se acumula un número suficiente de experiencias del mismo hecho se llega a formar una construcción cuasi semántica de tales experiencias. Así, están sujetas a la interferencia en menor grado y, en consecuencia, son más perdurables.

De modo tal que podemos concluir que las *teorías implícitas* son básicamente representaciones episódicas y que, por repetición, pueden llegar a tener carácter semántico. Esta característica es crucial en el caso de las *teorías implícitas* sobre la comprensión lectora; porque si no hay repetición en la experiencia de comprensión, lo único que podemos esperar son representaciones episódicas básicamente emocionales.

b) El carácter de la coherencia y organización de las teorías implícitas

La segunda característica está relacionada con estructura interna, es decir sobre su coherencia y organización. El hecho de que las representaciones tengan fundamentalmente un carácter episódico no implica que carezcan de organización y coherencia. Las personas responden de un modo suficientemente coherente que nos permite afirmar el carácter organizado de *sus teorías implícitas*. A pesar de ello, no podemos esperar que todos tengan una visión absolutamente organizada del mundo. Es posible encontrar determinadas incongruencias en las visiones que tienen las personas acerca de un objeto o hecho social.

Por esta razón, no debemos confundir la coherencia con la sistematicidad y explicitud propios de las teorías científicas epistemológicamente diferentes a las de las *teorías implícitas*; sin embargo, estos aspectos no anulan su coherencia y organización. Y, como lo plantean Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993: 100), hablar de teorías, en el caso de las implícitas, no es solo una metáfora, sino que ellas, como producto cognitivo, tienen una estructura coherente y organizada como cualquier otra «teoría».

c) El carácter idiosincrásico y convencional del contenido de las *teorías implícitas*

Como es el individuo el que construye su conocimiento, es evidente que este tenga un carácter idiosincrásico, pero como el proceso de construcción, en el caso de las *teorías implícitas*, tiene que ser social, entonces adquiere un carácter convencional y este convencionalismo es resultante del proceso de inducción que realiza el sujeto para construir su conocimiento en la práctica de su interacción social.

d) El carácter flexible y rígido de las *teorías implícitas*

Esta característica del perfil se deriva del funcionamiento de las teorías implícitas que permite entender la flexibilidad como rasgo distintivo de ellas. Diariamente observamos cómo las representaciones se adecúan a las diversas demandas del contexto, haciendo frente, tanto a situaciones idiosincrásicas, como puramente normativas. Parece, por tanto, que el dinamismo y el pragmatismo serían las características básicas de estas estructuras mentales. De este modo, como señalan Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993: 102), el sujeto que no mantiene activas ininterrumpidamente sus representaciones, activa coyunturalmente sus teorías en función de las necesidades a satisfacer.

El carácter episódico, organizado, convencional y flexible de las *teorías implícitas* determina el modelo representacional que asume. Por ello, se hace necesario un modelo que permita la existencia de representaciones episódicas, pero también semánticas, y puesto que las experiencias del sujeto son episódicas y aisladas, el modelo tiene que explicar cómo las teorías se constituyen en conjuntos organizados.

Por último, como las *teorías implícitas* no están continuamente actuando, el modelo debe explicar cómo se activan en función de las necesidades y demandas situacionales. Esta exigencia es desarrollada por modelos de representación mental o representacionales que suponen una visión dinámica del conocimiento.

2.2.2 El modo de activación de las *teorías implícitas*

Dada la naturaleza procedimental de las teorías implícitas, se entiende por activación al hecho de entrar en acción, por ejemplo, los docentes eligen un

libro, determinan una estrategia, etc., en el contexto de una situación determinada, ya sea para explicar un fenómeno (procesos de comprensión, memoria, razonamiento) o para dar una respuesta conductual (predecir y planificar una acción). Y esta activación es automática, difícil de controlar conscientemente.

Existen básicamente dos modos de activación: uno estático, en forma de un esquema; y otro, dinámico, que puede asumir diversas formas como los guiones, trazos o, más reciente, el modelo de procesamiento distribuido en paralelo (PDP), modelos que a continuación presentamos sintéticamente.

a) Teorías implícitas como esquemas de conocimiento

Uno de los modelos que permite un acercamiento a la comprensión de la activación de las *teorías implícitas* proviene de la teoría de esquemas.

Los esquemas son estructuras complejas de datos que representan los conceptos genéricos almacenados en la memoria. De modo que, una vez elaborado el conocimiento, se almacena en estructuras bien diferenciadas que se activan y utilizan en determinadas situaciones más o menos prototípicas. La organización interna de ese conocimiento sigue principios de tipicidad, esto es, se organiza en torno a prototipos. Estos “precocinados” tienen la ventaja de permitir su ajuste a una gran variedad de situaciones a partir de una serie de elementos fijos, con lo cual se logra una gran economía cognitiva (Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993: 102).

Se asume que los prototipos configuran una organización horizontal y los esquemas una vertical o jerárquica, de modo que el esquema superior puede ser entendido como el propósito y los inferiores se constituyen en componentes que sirven para crear otros esquemas de acuerdo a la demanda externa que estimule la activación de la teoría.

Pero la teoría de los esquemas solo puede explicar un rango mínimo de variaciones situacionales de las *teorías implícitas*, razón por la cual no es muy útil para interpretar lo que no se conoce.

b) La visión de la teoría de trazos, de Hintzman

Como las “teorías implícitas no se adquieren por instrucción explícita y/o formal, sino que corresponden a procesos de aprendizaje espontáneo llevados a cabo en contextos sociales y culturales en los que el grado de elaboración conceptual es mínimo o en todo caso muy variable” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993: 104), aprendemos, según este modelo, por trazos, unidades de información, asociando un trazo con otro, formando así representaciones. Y además, como lo sostiene Pozo (2001: 195), ese aprendizaje asociativo es implícito por naturaleza.

De modo que para Hintzman, citado por Rodrigo Rodríguez y Marrero (1993), el aprendizaje de las *teorías implícitas* se da por acumulación de trazos de información de la memoria, los que permanentemente ajustan o reestructuran los esquemas por procesos internos.

Lo que esta teoría no explica es de qué forma se produce el aprendizaje inicial del conocimiento abstracto, pues si el aprendizaje es implícito, no se produce una elaboración conceptual explícita o consciente que este requiere; tampoco explica cómo se da la gran variabilidad contextual de la *teorías implícitas*, porque la combinación de los componentes no es lo suficientemente plástica para lograrla, permitiendo, según esta visión teórica, solo la respuesta a demandas de situaciones conocidas y no a los requerimientos de situaciones nuevas, que es una de las principales funciones de las *teorías implícitas*

Las reglas asociativas que influyen en el aprendizaje de los trazos, según Pozo (1996: 232), son las siguientes:

- **Semejanza** entre causa y efecto o entre la realidad observada y el modelo que la explica, sobre todo si estas son visibles. Ejemplo: se asocia el hecho de llevar permanentemente un libro en la mano, a ser un lector habitual.
- **Contigüidad** espacial entre causa y efecto. Ejemplo: "Quien lee mucho y anda mucho, sabe mucho y ve mucho".
- **Contigüidad temporal** entre causa y efecto: se busca una causa lo más cercana posible en el tiempo al efecto. Ejemplo: si no entiendes un texto, seguramente no pusiste atención en el momento en que leías.

- **Covariancia cualitativa** entre causa y efecto. Toda causa es válida si coincide con la variación del efecto. Ejemplo: si no conoces el significado de las palabras, no podrás comprender lo que lees.
- **Covariancia cuantitativa** entre causa y efecto: el efecto debe aumentar con el efecto de la causa. Ejemplo: alcanzarás mayor nivel de comprensión lectora, mientras más horas de lectura realices al día.

La organización episódica de los componentes de la *teoría implícita* explica su gran variabilidad y ajuste a diferentes situaciones, ya que esta se forma de la recuperación de los trazos por las características de la tarea o situación (Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993: 104).

c) El procesamiento distribuido en paralelo (PDP), de McClelland y Rumelhart

Esta forma de activación dinámica de *las teorías implícitas* es una síntesis de los anteriores. Para esta concepción las *teorías implícitas* constituyen una superposición de trazos de información episódica que se aprenden por las mismas reglas de aprendizaje asociativo que otros tipos de aprendizaje y cuya diferencia radica en que son organizadas en el momento del almacenamiento en la memoria permanente, pudiendo repetirse los elementos en diferentes grupos; las *teorías implícitas* son recuperadas a base de la clave que dio en el almacenamiento. Como la información está presente en varias partes de la memoria, se recuperará aquella que mejor se adapta a las características de la actividad o demanda que las hace necesarias (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993: 106).

Cuando una *teoría implícita* es activada constantemente, puede condensarse y automatizarse como el resto de los aprendizajes asociativos y solo se explicita en la acción o en una toma de decisiones. Para poder conocerla se necesitará observar la acción o hacer que el sujeto explicita sus acciones o decisiones en forma verbal, por ejemplo mediante un grupo focal o una entrevista. Lo referente a la explicitación será explicado a continuación.

2.3. LA EXPLICITACIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

“La única vía para reconstruir nuestras representaciones es explicitarlas” (Pozo 2008:361).

En el marco de esta investigación, la explicitación de las teorías implícitas es un aspecto crucial, dado que si buscamos conocer las teorías implícitas de los docentes, requerimos conocer cómo es que esa explicitación es posible aun sabiendo que, como lo sostiene Pozo:

nuestras representaciones o teorías implícitas son como un gran *iceberg*, del que solo asoma, se hace explícita, una pequeña parte, pero la inmensa mayoría de esas teorías sigue sumergida por debajo del nivel consciente. Explicitar es en buena medida ir ahondando en niveles cada vez más profundos de ese iceberg inconsciente, hasta hacerlo aflorar y con ello fluir y modificarse (Pozo 2008: 285).

Hay diversas propuestas para hacerlo, pero la más utilizada en la investigación científica es la de Dienes y Perner (1999). Según estos autores se requiere ir explicitándolas de acuerdo con un orden jerárquico establecido. Partiendo del contenido del objeto hasta llegar a la actitud (la relación entre el objeto y el sujeto), de modo que las representaciones implícitas se explicitan y se hacen conocimiento bajo la siguiente condición: “knowledge that is “fully explicit” when all aspects are explicitly represented, “attitude-explicit” when everything up to the attitude is explicit, and “contentexplicit” if all the aspects of content are represented explicitly”⁷ (Dienes y Perner 1999: 740).

Los procesos mediante los que profundizamos en esa explicitación son básicamente tres: la supresión representacional, la suspensión representacional y la redescipción representacional.

⁷ Un conocimiento es «plenamente explícito» cuando todos sus aspectos se representan explícitamente, es «de actitud explícita» cuando todo se hace explícito hasta la actitud, y «de contenido explícito» cuando todos los aspectos del contenido se representan explícitamente.

2.3.1 Supresión representacional de las teorías implícitas

Es un primer tipo de proceso de explicitación que se aplica a las representaciones implícitas, consiste en un proceso de supresión o inhibición de representaciones que implicaría su sustitución por otras representaciones activadas internamente.

Existen ciertas tareas que solo pueden ejercerse suprimiendo explícitamente otras representaciones, porque de lo contrario la representación implícita y encarnada interferiría en nuestras metas. Por ejemplo, cuando leemos un texto y encontramos elementos que para nosotros tienen un sentido diferente al que le da el texto, tenemos que suprimir el que tenemos y sustituirlo por el que se nos presenta en ese contexto, en caso contrario, no lograremos la comprensión.

Esta supresión proporciona una cierta independencia cognitiva con respecto al entorno, ya que permite manipular representaciones de sucesos en ausencia de estos. Es una conquista cognitiva esencial, que define la evolución de los sistemas cognitivos, más eficaces y complejos cuanto más autónomos son con respecto al ambiente, ya que eso permite conductas más flexibles y, por tanto, mayor capacidad de adaptación a ambientes nuevos, no programados (Edelman, 1987; Martínez y Arsuaga, 2002) citados por Pozo (2008: 288).

Pero suprimir una idea o pensamiento y ni se diga de una emoción, requiere un gran esfuerzo cognitivo. Ya lo decía Aristóteles: “no es cosa fácil determinar cómo y con quién, y en qué cosas, y cuánto tiempo se ha de enojar uno, y hasta cuánto lo puede hacer uno rectamente, y dónde lo errará”. (Aristóteles 2004: 192). Y, en el caso de los pensamientos, muchas veces no podemos suprimir la teoría implícita que tenemos y actuamos guiados por ella aun cuando una representación explícita nos señale lo contrario.

La supresión solo nos permite la sustitución de una representación implícita por otra explícita, cuando existe una alternativa disponible, pero resulta insuficiente cuando están implicadas representaciones implícitas profundamente encarnadas, como es el caso de algunas conductas y aprendizajes.

La supresión representacional nos brindará información sobre la teoría implícita, pero se necesitan otros procesos que ayuden a construir representaciones alternativas. Uno de esos procesos es la suspensión representacional.

2.3.2 Suspensión representacional de las teorías implícitas

La suspensión representacional, en lugar de centrarse en inhibir el objeto que buscamos explicitar, genera nuevas actitudes representacionales con respecto a él y lo representa mediante otras representaciones semejantes como el uso de analogías. Lo que permite explicitar nuevos componentes y, por tanto, nos acercará más a la explicitación de lo implícito.

La suspensión implicaría, por tanto, suprimir alguno de los componentes de una representación, sustituyéndolo por otra función o significante, de modo que a diferencia del mecanismo de supresión, la suspensión conduce a una combinación o integración de representaciones [...] De esta forma, la suspensión no se limita a eliminar representaciones inconvenientes, puede generar nuevas representaciones en forma de nuevas actitudes (acciones) con respecto a los objetos, que suspenden las propiedades (encarnadas o implícitas) del mundo real (Pozo 2008: 292).

Según el modelo de Dienes y Perner (1999) la suspensión es un nivel más profundo en la explicitación porque no solo representa el objeto o contenido de la representación; por ejemplo, contestar a la pregunta ¿qué es para ti leer? o ¿qué es comprender?, sino también representa la forma de relacionarnos con él, lo que permitirá generar una nueva representación explícita. Por ejemplo, tener una representación de la relación que un docente establece entre la comprensión de un texto y la enseñanza del proceso de comprensión. Explicitación que puede ser activada con el reactivo: ¿se puede enseñar a comprender un texto o la comprensión es solo el resultado de la práctica habitual de la lectura? ¿Cómo / por qué? La respuesta o representación elaborada no sustituirá a la representación encarnada original.

En el lenguaje existen elementos que no se refieren a los objetos (sustantivos, adjetivos), sino a las relaciones (conjunciones, preposiciones, enlaces discursivos, tiempos verbales, etc.). De modo que en la explicitación

de las *teorías implícitas* estos elementos relacionantes son decisivos para darnos cuenta o acercarnos a los aspectos ontológicos que pudiera tener la teoría implícita que buscamos explicitar. Y en ese sentido el lenguaje es el mejor medio para lograrlo porque, como lo sostiene Pozo: “todo lenguaje es una forma de suspender la realidad” (Pozo 2008: 295).

Además de los dos procesos mencionados se necesita de otro que nos permita explicitar la adquisición de nuevos sistemas de representación que permitan la combinación de representaciones. Karmiloff-Smith (1996) ha propuesto que esos mecanismos consisten en unos procesos de redescipción representacional, que darían cuenta de la forma en que nuestras representaciones implícitas se convierten en representaciones explícitas.

2.3.3 El modelo de Redescipción Representacional (RR)

Annette Karmiloff-Smith, en 1996, en su texto *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*⁸ desarrolla la hipótesis de un proceso reiterativo de redescipción representacional (RR). La noción de RR intenta dar cuenta de la forma en que las personas realizan representaciones cada vez más flexibles y manipulables. Esto conduce en última instancia, en cada dominio y en distintos momentos, a la aparición de la conciencia de acceso a los conocimientos y a su arquitectura que muestra la teoría construida por ellas.

La RR implica un proceso cíclico mediante el cual la información, ya presente en el organismo, independiente de su funcionamiento, se hace progresivamente disponible, a través de procesos de redescipción, a otras partes del sistema cognitivo, en primer lugar dentro de un dominio y, a continuación, a veces a través de otros dominios.

En el modelo RR se postula que el proceso que se produce espontáneamente, como parte de una unidad interna, puede ser desencadenado por influencias externas.

⁸ Más allá de modularidad: una perspectiva de desarrollo de Ciencia Cognitiva

a) Fases del proceso de redescrición representacional

Fase 1: la persona se centra fundamentalmente en la información proveniente del mundo externo. La fase culmina cuando se alcanza la "maestría conductual", lo que significa alcanzar la capacidad de ejecutar sistemáticamente de forma correcta las conductas de cualquier microdominio que se haya alcanzado en ese nivel.

Durante ella el aprendizaje inicial es impulsado por los datos y culmina con la ejecución. También se denomina dominio del comportamiento, dominio que no implica necesariamente que las representaciones sean equivalentes a las que recibió del mundo externo, aunque el comportamiento observable puede ser el mismo.

Esta fase es seguida por otra en la que la persona ya no se centra en los datos externos. Por el contrario, el sistema de su dinámica interna hace que estas representaciones internas se conviertan en el foco de cambio.

Fase 2: la persona ya no se centra en los datos externos. La dinámica del sistema pasa a controlar la situación de manera que las representaciones internas guían su acción. Durante esta fase predominan las representaciones internas que la persona tiene de un microdominio y estas predominan sobre las procedentes de otros datos que vienen de afuera.

Así, por ejemplo, cuando un docente asiste a una capacitación y recibe información sobre determinadas estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora, es muy probable que sus representaciones sobre ese microdominio predominen sobre la información que recibe; y se podría esperar que su práctica continúe aun guiada por sus representaciones internas.

Fase 3: en esta fase, las representaciones internas se reconcilian con los datos externos alcanzándose un equilibrio entre la búsqueda del control interno y externo. Durante esta fase, las representaciones internas y externas de las expectativas de los datos alcanzan un equilibrio. En el caso de la enseñanza de la comprensión lectora, por ejemplo, una nueva organización se realiza entre las representaciones internas y recibidas.

b) Niveles de representación

El modo en que se realizan las representaciones internas que sostienen estas tres fases se presenta en cuatro niveles en los que se representa el conocimiento y su re-representación. Un nivel llamado implícito (I), el nivel explícito- 1 (E1), explícito - 2 (E2), y explícito - 3 (E3).

El nivel implícito (I) En él las representaciones tienen la forma de procedimientos para responder a los estímulos en el entorno externo. Una serie de limitaciones que operan sobre la representación se forman en este nivel. La información es codificada en forma de procedimiento, este aparece como una codificación que se especifica en forma secuencial y son almacenadas independientemente. Así, las representaciones del nivel I no están disponibles para otros operadores en el sistema cognitivo.

Toma tiempo el desarrollo de una representación redescricional para que los componentes estén disponibles para el “mercado” de los posibles intercambios intracomunitarios de dominio y las relaciones interdominio, un proceso que conduce en última instancia hacia una flexibilidad entre la representación y la capacidad creativa para resolver problemas.

Pero en este primer nivel, las posibilidades de representación de la información y los enlaces incorporados en los procedimientos siguen siendo implícitos y dan lugar a la capacidad de calcular las aportaciones específicas de las formas y preferencial para responder con rapidez y eficacia al medioambiente, aunque el comportamiento generado por las representaciones del nivel I sea relativamente inflexible.

El nivel explícito-1 (E1). En él las representaciones son el resultado de redescpciones en un nuevo formato, el procedimiento de representación codificada en el nivel-I se convierte en abstracción y, a diferencia de las representaciones del nivel-I, no están entrecerradas (es decir, las partes están abiertas a posibles intercambios intracomunitarios de dominio y dominio de representación entre los enlaces).

En el nivel E1 las representaciones se reducen a las descripciones que pierden muchos de los detalles de procedimiento de la información codificada, ya sea lingüística o en forma de imagen. Una forma simple es la analogía. La redescrición de la representación es más sencilla y flexible cognitivamente (ya que es transportable a otros objetivos y otros útiles para hacer inferencias).

En el nivel-E1 las representaciones van más allá de las limitaciones impuestas en el nivel I, donde las representaciones son procedimientos que se utilizan simplemente como respuesta a estímulos externos. Una vez que los conocimientos incorporados en los procedimientos, anteriormente, se definen explícitamente, el potencial de las relaciones entre los componentes del procedimiento puede ser marcado y representado internamente.

Es importante destacar que aunque en el nivel E1 las representaciones están disponibles como datos en el sistema, no son conscientes de que se dispone el acceso y la memoria verbal, pero van más allá del nivel de procedimiento. En general, los desarrollistas no han distinguido entre el conocimiento almacenado implícitamente y las representaciones en las cuales el conocimiento es explícitamente representado, pero no conscientemente accesible. Más bien, han establecido una dicotomía entre un concepto indefinido de algo implícito en el comportamiento (como si la información no pudiera ser representada en cualquier forma) y conscientemente accesible al conocimiento que puede afirmarse en forma verbal. La teoría de la RR postula que en el ser humano el sistema de representación es mucho más complejo que una simple dicotomía sugerida. Es especialmente a través de una perspectiva de desarrollo que uno puede identificar los niveles de esta multiplicidad de formatos de representación y que el acceso a lo consciente es posible a través de un informe verbal como el que se alcanza en el nivel E3.

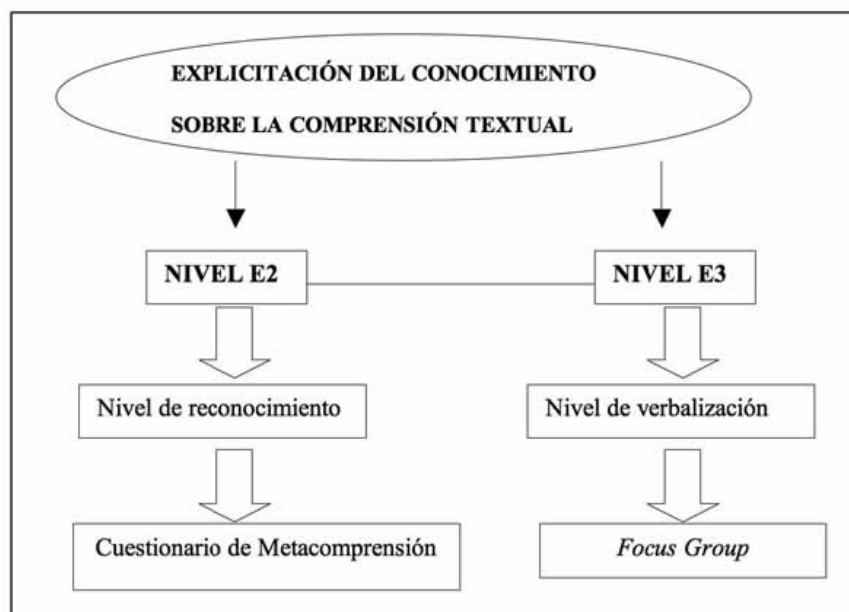
El nivel E2. En él las representaciones están disponibles para el acceso de manera consciente, pero no verbal (lo que solo es posible en el nivel E3). Aunque para algunos teóricos la conciencia se reduce a otras posibilidades, por ejemplo, el espacio en las representaciones es recodificado conscientemente señalando o reconociendo problemas que no se pueden fácilmente verbalizar.

En el nivel E3, el conocimiento es recodificado en un sistema de código lo suficientemente cercano al lenguaje natural para facilitar su explicitación. Es posible que algunos conocimientos adquiridos directamente en la forma lingüística se almacenen inmediatamente en el nivel E3. Las personas aprenden mucho de la interacción verbal con los demás, sin embargo, el conocimiento puede ser almacenado en el código lingüístico, pero aún no está vinculado a los conocimientos similares almacenados en otros formatos de representación.

El resultado final de estos diversos niveles de redescrición es la existencia en la mente de las múltiples representaciones de conocimientos similares en los distintos niveles de detalle y claridad. La RR nos permite extraer información implícita y se puede utilizar de forma flexible para otros fines. Por ejemplo, la mayoría, si no todos los estudios se centran en el informe metacognitivo verbal (nivel E3). Así en la investigación de Makuc se utilizó dos tipos de técnicas recolección de datos para dos niveles diferentes de explicitación, como observamos en el siguiente gráfico:

Figura N° 4

Esquema de la Redescrición Representacional



Fuente: Makuc (2008) (basado en Karmiloff-Smith, 1994)

Otra técnica apropiada para recoger la explicitación de las representaciones en un nivel E3 es la entrevista semiestructurada porque tiene aspectos de señalamiento o reconociendo de situaciones que no se pueden fácilmente verbalizar (nivel E2) y aspectos libres de verbalización (E3).

2.4. INVESTIGACIONES ACERCA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES RESPECTO A LA COMPRENSIÓN LECTORA

La intervención docente está condicionada por diferentes factores, entre ellos: las experiencias previas de los docentes, los conocimientos formales y como lo indica Gómez (2008) las teorías personales que, sobre la enseñanza y el aprendizaje han construido, es decir, sus *teorías implícitas*.

De acuerdo con Marland (1994, citado por Gómez) “estas teorías son importantes porque, además de ser determinantes en la práctica educativa, funcionan como un filtro mediante el cual la capacitación profesional afecta los esquemas cognitivos de los profesores” (2008:1). Así, las teorías implícitas de los docentes organizan sus conocimientos implícitos y su experiencia docente y les permite planificar su acción pedagógica. En palabras de Marrero son “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (1993: 245).

La importancia de su estudio radica en que mientras las teorías explícitas, basadas en descubrimientos científicos, permiten validar intersubjetivamente conocimientos; las implícitas organizan los conceptos subjetivos que guían el modo de cómo actúan nuestros docentes (Buckmann 2005:2). Así que conocer y analizarlas tiene una especial importancia desde la perspectiva curricular, porque mediante ellas, como lo plantea Marrero, podemos “explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente en el currículo” (1993: 244).

A continuación presentamos los resultados de dos investigaciones que trabajaron el mismo o semejante objeto de estudio. Por un lado, la de Makuc,

Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos realizada en Chile en el 2008 y, por otro, el trabajo de Hernández, *Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior*. Realizada en México, también en el 2008.

Ambos encontraron que las *teorías implícitas* de sus respectivos grupos de estudio se organizan básicamente en tres líneas conceptuales coherentes con las teorías sobre la comprensión lectora explicadas en el capítulo anterior. Así, Sergio Hernández sostiene que...

Schraw y Bruning (1996), siguiendo a otros autores como Bogdan y Straw (1990), han identificado tres epistemologías o tipos de conceptualizaciones sobre la lectura: a) *el modelo de transmisión* (T), b) *el modelo de traducción* (Tr) y c) *el modelo transaccional* (Ts). Tales representaciones son sistemas compuestos por un conjunto de creencias epistémicas esencialmente de naturaleza implícita, es decir, no necesariamente conscientes (Hernández 2008: 739).

Estas tres epistemologías de la lectura encontradas en las investigaciones norteamericanas de Schraw y Bruning (1996), citadas por Hernández (2008: 761), son consistentes con las teorías de la comprensión lectora como transferencia de la información, interactiva y la transaccional respectivamente y estas con sus respectivos enfoques epistemológicos.

El modelo de transmisión (T) es consistente con una teoría reproductiva, ya que considera que el significado de los textos es transmitido directamente por el autor al lector, de modo que este último solo tiene que “exponerse al texto” para captar su sentido. Así, la lectura es entendida como un acto simple de transmisión del significado, siendo el texto un simple vehículo entre autor y lector.

Por otro lado, podemos afirmar que el modelo de traducción (Tr) es consistente con la teoría interpretativa, pues supone que el significado de los textos reside en ellos, el lector interpreta lo que está explícita o implícitamente en él. El lector no puede construir interpretaciones alternativas, tiene que decodificar o descifrar (traducir “objetivamente”); no puede hacer referencia a

sus experiencias previas, a las intenciones del autor o al contexto cultural en que fue hecho para poder entenderlo.

Mientras que el modelo transaccional (Ts) sobre la comprensión lectora sostiene que el significado del texto es construido gracias a las transacciones entre un lector y el contexto particular en que ocurre. Este modelo considera que comprender no es solo recibir el significado del texto, tampoco traducir objetivamente el texto; comprender es construir un significado particular basado en la experiencia del lector, de modo que “un mismo texto puede interpretarse de manera diferente por distintos lectores, independientemente de las intenciones del autor o del contenido del texto” (Hernández 2008: 739).

Por otro lado, Makuc presenta en el cuadro N°3 una síntesis de las teorías implícitas acerca de la comprensión lectora halladas en los profesores que fueron objeto de su estudio. Las teorías están organizadas según las subcategorías de su estudio: la noción de comprensión, lector y texto.

Cuadro N° 3

Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión lectora

	Teoría lineal	Teoría interactiva	Teoría transaccional
Noción de comprensión	Comprender es reproducir el significado del texto con la mayor fidelidad.	Comprender es interactuar con el texto, construir el significado del texto a partir de los conocimientos previos y las experiencias.	Comprender es ser capaz de compartir el significado del texto a través de la comunicación con otros.
Noción de lector	El lector debe extraer el significado del texto.	El lector es activo, a través de la lectura integra los significados del texto con su experiencia y conocimientos.	El lector, en la interacción con los otros, construye el significado del texto.

<p>Noción de texto</p>	<p>El texto entrega toda la información necesaria para la comprensión. El vocabulario del texto es fundamental para su comprensión.</p>	<p>El texto es una parte importante, pero su significado se completa con el que el lector es capaz de asignarle. El vocabulario no es tan relevante. Aspectos como la coherencia y la cohesión facilitan la comprensión.</p>	<p>. El texto debe ser reestructurado, transformado y comunicado en otras formas orales o escritas.</p>
------------------------	---	--	---

Fuente: Makuc (2008: 415)

Estas investigaciones constituyeron un marco referencial para el trabajo que realizamos. Sobre todo la de Makuc (2008) que es la más próxima a esta, aunque difiere en la técnica de obtención de información; mientras que en ella se utilizó el grupo focal, en esta se utilizó la entrevista semiestructurada por las razones expuestas al tratar los niveles de explicitación representacional.

El propósito de esta primera parte de la investigación fue explicar los fundamentos teóricos acerca de la comprensión lectora y de las teorías implícitas, de modo que constituyó el sustento teórico tanto para la construcción del instrumento que permitió obtener información sobre las teorías implícitas de los docentes, así como para realizar el análisis de correspondencia entre las teorías de la comprensión lectora y las representaciones verbalizadas de las teorías implícitas de los docentes estudiados. De modo que permitió la continuidad en la segunda parte de esta investigación.

PARTE 2

DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

CAPÍTULO 1

DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo describe y sustenta el diseño metodológico de la investigación. Primero plantea el nivel, tipo, enfoque y método seguido; luego presenta el objetivo general y los objetivos específicos, las categorías de investigación, la descripción del caso múltiple, las técnicas e instrumentos de recojo y organización de datos y; finalmente, las técnicas de análisis de la información.

Tomando en cuenta el alcance y la profundidad factible, en términos del aporte al conocimiento científico, la presente investigación es de un *nivel exploratorio* ya que, por un lado, se propuso realizar una aproximación al conocimiento de las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora que tienen los docentes del área de Comunicación de una institución educativa de Lima Metropolitana y; por otro, porque solo se encontraron dos investigaciones sobre el mismo tema y problema en el ámbito internacional y ninguna en el ámbito local como lo detallamos en la introducción; en consecuencia, es uno de los primeros aportes a la investigación sobre *las teorías implícitas de los docentes* en nuestro país. De modo que, el *nivel exploratorio* de esta investigación se justifica por las razones expuestas.

Respecto al tipo de investigación, sostenemos que es de *tipo descriptivo* porque no se buscó ofrecer explicaciones y mediciones acerca de las *teorías implícitas*, sino identificar los elementos y explorar las conexiones (Sandín 2003: 129), las representaciones mentales que las forman y describir la comprensión de las complejas relaciones (Stake 1998: 45) que las constituyen. Evidentemente la descripción no implica solo la presentación resumida de la información obtenida, sino su análisis con la finalidad de extraer conclusiones significativas que contribuyan al conocimiento.

En cuanto al enfoque, asumimos el *enfoque cualitativo*, en primer lugar porque entendemos la educación como un proceso de interacción recíproca

entre aprendices y maestros (Pozo 2008) en el que cada uno tiene un mundo de representaciones, significados y símbolos que comparten para construir conocimiento; en segundo lugar, porque las características de este enfoque de atender al contexto, su visión global de las personas y su carácter interpretativo (Sandín 2003:126) consideramos que son las más adecuadas al tema y problema que desarrollamos. Y en tercer lugar, y no el determinante, porque realizaremos la interpretación y sistematización a partir de datos cualitativos y con técnicas cualitativas, como lo explica Creswel: “To study this problem, qualitative researchers use an emerging qualitative approach to inquiry, the collection of data in a natural setting sensitive to the people and places under study, and data analysis that is inductive and establishes patterns or themes⁹ (2007: 37). Y finalmente, porque este enfoque permite una suficiente flexibilidad para realizar modificaciones en cuanto a las categorías de análisis.

Respecto al método, entre los diferentes métodos orientados a la comprensión en la investigación cualitativa (Sandín 2003:128), elegimos el método de *estudio de casos*, porque compartimos con Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) que este representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones cualitativas y; con Stake, la convicción de su adecuación para los estudios de la realidad educativa (1998:12).

Estudiamos a cinco docentes del área de Comunicación de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, considerando a cada uno como un caso particular, pero todos constituyen un *caso múltiple*. Nuestro interés en ellos no solo fue considerarlos como personalidades únicas, sino como unidades representativas, para ello recogimos información de sus representaciones verbalizadas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora y buscamos alcanzar una comprensión general válida sobre la población que ellos representan. A este tipo particular del estudio de casos, Stake lo denomina “estudio colectivo de casos” (1998: 17); mientras que Yin, “multiple case” (2009). Nosotros asumimos la nomenclatura de *estudio de caso*

⁹ Para estudiar el problema, los investigadores cualitativos utilizan el nuevo enfoque cualitativo para la investigación. Se realiza la recopilación de datos en un entorno natural sensible a las personas, luego se realiza el análisis de datos de modo inductivo para establecer patrones o temas.

múltiple, dado que no se trata del estudio de un colectivo, sino de varios casos (Sandín 2003: 176).

Como todo estudio de casos, el *caso múltiple* conlleva a razonamientos inductivos a partir de la observación y recolección de datos de varios casos particulares para establecer hipótesis o teorías generales y, como lo sostiene (Chetty 1996), “permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen” (citado por Martínez Carazo 2006:175).

En resumen, nuestra investigación tiene un nivel exploratorio, es de tipo descriptivo, sigue un enfoque cualitativo y aplica el método de estudio de caso múltiple para alcanzar su objetivo.

1.1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación es **identificar** las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de los docentes del área de Comunicación de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Este objetivo general se alcanzó mediante los siguientes objetivos específicos:

- **Explicar** los fundamentos teóricos acerca de la comprensión lectora y de las teorías implícitas.
- **Explicitar** las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de los docentes del área de Comunicación de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.
- **Analizar la correspondencia** entre las teorías de la comprensión lectora y las teorías implícitas de los docentes del área de Comunicación.

1.2. CATEGORÍAS DE ESTUDIO

Las categorías de estudio fueron organizadas en función de los objetivos específicos de esta investigación. El siguiente cuadro muestra las categorías,

subcategorías y aspectos que explican las teorías de la comprensión lectora y las que explican las teorías implícitas.

Cuadro N° 4

Categorías de análisis de estudio

Categorías	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> • Teorías de la comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización. • Teoría de la comprensión lectora como proceso de transferencia de información. <ul style="list-style-type: none"> ○ Enseñanza de la comprensión lectora como proceso de transferencia. • Teoría de la comprensión lectora como proceso de interacción lector-texto. <ul style="list-style-type: none"> ○ Enseñanza de la comprensión lectora como proceso de interacción. • Teoría de comprensión lectora como proceso de transacción lector-texto. <ul style="list-style-type: none"> ○ Enseñanza de la comprensión lectora como proceso de transacción.
<ul style="list-style-type: none"> • Teorías implícitas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización. • Estructura y función de las teorías implícitas. • Explicitación de las Teorías implícitas. <ul style="list-style-type: none"> ○ El modelo de <i>supresión representacional</i>. ○ El modelo de <i>suspensión representacional</i>. ○ El modelo <i>Redescripción Representacional (RR)</i>. ○ Explicitación semántica y episódica.

Fuente: elaboración propia. (2011)

Para abordar el objetivo de explicitación y posteriormente el de análisis de correspondencia, que se incluyen en la segunda parte de la investigación, se han planteado las siguientes categorías:

Cuadro N° 5

Categorías de teorías implícitas de los docentes acerca de la enseñanza de la comprensión lectora

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
Teorías implícitas sobre la comprensión lectora	Componentes de la enseñanza de la comprensión lectora
<ul style="list-style-type: none"> Teoría reproductiva Código: (T1)	<ul style="list-style-type: none"> Concepto de lectura y comprensión. Código (C1). Propósitos de la enseñanza de la comprensión lectora. Código (C2).
<ul style="list-style-type: none"> Teoría interpretativa Código: (T2)	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. Código (C3).
<ul style="list-style-type: none"> Teoría crítico valorativa Código: (T3)	<ul style="list-style-type: none"> Dificultades en la enseñanza de la comprensión lectora. Código (C3).

Fuente: elaboración propia. (2011)

Asignamos el código (Tx) a las *teorías implícitas* y (Cx) a los componentes sobre la enseñanza que serán analizados en esta investigación.

Además, como resultado de la investigación teórica respecto al perfil representacional de las teorías implícitas que pueden tener un carácter episódico o semántico, distinción establecida por Tulvin (1972, citado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993: 99), consideramos un aspecto a tomar en cuenta en cada subcategoría de análisis. Así, por ejemplo, sobre el propósito de la enseñanza de la comprensión lectora, componente (C2), podemos distinguir información relacionada con la memoria semántica y con la episódica.

Este aspecto fue incorporado en la formulación de las preguntas para el guion final (cuadro N° 7).

1.3. DESCRIPCIÓN DEL CASO MÚLTIPLE

Presentamos las características tanto de la institución que nos brindó las facilidades, como de los docentes que participaron en esta investigación.

1.3.1 Características generales de la Institución educativa

La institución educativa, contexto de nuestra investigación, es un colegio privado ubicado en Lima Metropolitana, que funciona desde inicios del siglo XX. Actualmente tiene una población estudiantil conformada por 2500 alumnos atendidos por 153 docentes.

La extensión y la infraestructura de la institución es tal que, cada ciclo de la EBR funciona en un ambiente independiente. Así, los niveles de inicial, primaria y secundaria se encuentran en ámbitos diferentes dentro del mismo campus, divididos, a su vez, en ciclos; de modo que finalmente son siete ambientes independientes dirigidos por un coordinador o coordinadora, algo así como un(a) sub-subdirector(a). Es importante señalar, además, que cada grado tiene cinco secciones con 40 alumnos promedio.

Los coordinadores de ciclo son docentes de mucha experiencia y años de servicio en la institución y se encargan fundamentalmente de la gestión y, en menor medida, de la implementación del currículo. La gestión pedagógica está a cargo de los asesores de área, que son profesores que tienen la responsabilidad de la gestión curricular del área académica.

En quinto de secundaria se desarrolla el Proyecto de Desarrollo de Potencial Preuniversitario (PPU), para lo cual se ha contratado un número significativo de profesores con experiencia preuniversitaria.

Las decisiones en cuanto a la programación anual y las unidades didácticas las realizan los docentes en grupos funcionales. En el caso del área de Comunicación los grupos funcionales son cinco: dos en secundaria, dos en

primaria y uno en el nivel inicial. Con la finalidad de tener una idea general de la enseñanza de la comprensión lectora, se consideró conveniente establecer como primer criterio de selección elegir un docente de cada grupo funcional.

1.3.2 Características de los casos

Los cinco docentes fueron seleccionados dentro de cada grupo funcional siguiendo dos criterios adicionales: su *especialidad* y su *experiencia docente*. La especialidad tiene que ver con la formación, porque en nuestro país se forma docentes de nivel inicial, primaria o secundaria. Los docentes de inicial y primaria reciben una formación general, no hay una especialización en función de ningún área; aunque algunas instituciones educativas, como es el caso en la que realizamos esta investigación, organizan la enseñanza de algunas áreas de la educación primaria asignando docentes que se dedican de manera especial o exclusiva a un área determinada; por ejemplo, al área de Comunicación. Por otro lado, los docentes de la secundaria sí se forman en una especialidad, en este caso Lengua y Literatura o Lenguaje y Comunicación.

Respecto al criterio experiencia docente, se consideró que cuanto mayor sea esta, la información brindada se basaría más en las representaciones episódicas que en las conceptuales. Así, este criterio fue operacionalizado con dos indicadores: años de experiencia enseñando y nivel y grado en los cuales se ha trabajado más tiempo. De este modo y asegurando que la experiencia se haya realizado mayoritariamente en el grupo funcional del que es elegido, se seleccionó a los cinco docentes. El siguiente cuadro resume estas características:

Cuadro Nº 6

Características de los docentes informantes

Casos	Especialidad	Experiencia docente		Código
		Años en la docencia	Nivel y grados en los que enseña	
Docente 1	Inicial y Primaria	15 años	Nivel Inicial y primero de primaria	D1
Docente 2	Primaria – Comunicación	25 años	1º, 2º y 3er. grados de primaria	D2
Docente 3	Primaria – Comunicación	35 años 20 enseñando Lenguaje	4º, 5º, y 6º. grados de Primaria	D3
Docente 4	Lengua y Literatura	22 años	1º, 2º y 3er. grados de Secundaria	D4
Docente 5	Lenguaje y Comunicación	28 años	4º, 5º, de Secundaria Programa Preuniversitario	D5

Fuente: elaboración propia. (2011)

La primera característica de los informantes es su amplia experiencia docente, la observación máxima es 35 años, en el caso de la docente elegida del grupo funcional de los tres últimos grados de primaria; mientras que la mínima, 15 años en el caso del nivel de inicial. Y el promedio de experiencia es 25 años. Nuestro interés, en palabras de Stake se expresa del siguiente modo:

Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (les llamaré actores) nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habitual, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos (1998: 15).

Definidos los casos, nos abocamos a la determinación de la técnica e instrumento más adecuados para recoger la información.

1.4. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

De las diversas técnicas para el recojo de información elegimos, en concordancia con nuestro objetivo de investigación, la entrevista; pues, al ser...

una técnica de investigación intensiva que se utiliza para profundizar en aquellos aspectos más teóricos y globales que constituyen el discurso especializado (ideológico y profesional) sobre un tema y los fundamentos en que este se apoya. Por su esquema de funcionamiento es la situación de investigación en la que se da la máxima interacción posible entre un informante y un investigador (Báez y Pérez de Tudela 2007: 110).

Así, mediante el diálogo, esta técnica nos permitió recoger las representaciones de las teorías implícitas de los docentes seleccionados. Para ello, construimos un guion de entrevista semiestructurada, como instrumento, en el que las preguntas fueron elaboradas de modo que se generen un flujo de información entre entrevistador y entrevistado; en el que cada informante elaboraba su propio discurso encaminado por el marco del guion previsto que buscaba la explicitación de sus representaciones implícitas.

Finalmente, se buscó que el guion de entrevista mencione los diferentes temas, en algunos casos mediante una pregunta dirigida que se complementaba con una o dos preguntas de confrontación. (Flick 2004: 96).

1.4.1 Diseño y elaboración de la entrevista

Siguiendo las orientaciones para el diseño y formato de instrumentos para el recojo de información (Revilla 2010: 6) se elaboró el siguiente diseño:

- a) **Objetivo de la entrevista:** explicitar las representaciones acerca de enseñanza de la comprensión lectora del docente entrevistado.
- b) **Tipo de entrevista:** semiestructurada.
- c) **Fuente:** cinco docentes del área de Comunicación de la institución.
- d) **Listado de temas o ítems de interés y el planteamiento de las cuestiones**

Los temas fueron definidos tomando en cuenta la categoría de análisis componentes de la enseñanza de la comprensión lectora (cuadro N° 5). Para cada tema se formularon dos tipos de preguntas, las que buscaban que el entrevistado explicitara sus representaciones de carácter conceptual y las que buscan explicitar experiencias de carácter episódico.

Una de las posibles situaciones sería encontrar una correlación entre lo que se define o afirma conceptualmente y lo que se realiza en la experiencia. A continuación presentamos el cuadro que organiza las preguntas propuestas en la entrevista.

Cuadro N° 7
Preguntas para el guion de entrevista

Temas	Preguntas
- Experiencia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor(a), ¿cuántos años trabaja en la educación? / ¿En qué nivel o niveles? / ¿En qué grados?
- Concepto de lectura y de comprensión lectora	<p>Relacionadas con la memoria semántica</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Está usted de acuerdo con la expresión: leer es comprender? / ¿Por qué? • En palabras muy sencillas y, desde su experiencia, ¿qué es comprender un texto? <p>Relacionadas con la memoria episódica</p> <ul style="list-style-type: none"> • En alguna oportunidad usted ha observado en el salón de clase diferencias en la comprensión de un mismo texto. / ¿Por qué, cree usted, que ocurre dicha situación? / ¿Qué fue lo diferente / semejante?
- Propósitos de la enseñanza de la comprensión lectora	<p>Relacionadas con la memoria semántica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se dice que: más importante que fomentar el hábito de lectura es enseñar técnicas de comprensión. ¿Está usted de acuerdo con dicha afirmación? / ¿Por qué? • ¿Cómo determina usted si ha enseñado a realizar o no una buena comprensión lectora? <p>Relacionadas con la memoria episódica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuerda usted alguna experiencia que muestre el papel

	<p>que debe tener el lector en la comprensión de un texto, podría narrarla. / Y... ¿en qué consiste una buena comprensión de lectura?</p>
<p>- Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora</p>	<p>Relacionadas con la memoria semántica</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se puede enseñar a comprender un texto? / ¿Cómo hacerlo? • ¿Está usted de acuerdo con la expresión: a leer se aprende leyendo? ¿Por qué? • ¿Cree usted que la comprensión es el resultado de una práctica habitual de leer? <p>Si sí: pero... ¿hay alumnos que no tienen el hábito de lectura y comprenden lo que leen? / ¿Y cómo explicar este hecho?</p> <p>Si no: pero... ¿hay alumnos, que gracias a que tienen el hábito de lectura comprenden lo que leen? / ¿Y cómo explicar este hecho?</p> <p>Relacionadas con la memoria episódica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde su experiencia, ¿qué es lo que usted enseña para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos? <p>/ ¿Qué recomendaría a los colegas docentes para enseñar mejor la comprensión lectora a los alumnos?</p>
<p>- Dificultades en la enseñanza de la comprensión</p>	<p>Relacionadas con la memoria semántica</p> <ul style="list-style-type: none"> • En su opinión, ¿cuáles son las dificultades más frecuentes para enseñar la comprensión lectora? <p>Relacionadas con la memoria episódica</p> <ul style="list-style-type: none"> • En su experiencia, ¿cuál es la mayor dificultad que usted ha encontrado para enseñar la comprensión lectora?

Fuente: elaboración propia. (2011)

Para evitar el sesgo temático, en el guion se plantearon las preguntas en el orden que se muestra en el Anexo N° 4 y no como aparecen en el cuadro anterior.

e) Duración de cada entrevista: en promedio duraron 45 minutos.

f) Lugar y fecha: las entrevistas se realizaron en las instalaciones de la institución educativa, entre el 14 y el 18 de noviembre de 2011.

1.4.2. Validación del instrumento

Como el instrumento ha sido creado para esta investigación, la validación se realizó mediante dos procedimientos; por un lado, mediante una *prueba piloto* de la que se buscaba, básicamente, la validez de contenido y la confiabilidad para su aplicación. Y el segundo, *el juicio de expertos* del que se esperó la validez de constructo.

a) La prueba piloto

La versión original de las preguntas fue aplicada a tres docentes, con semejantes características a los casos elegidos, en tres instituciones semejantes a la de nuestro estudio. La primera se realizó en la ciudad de Chiclayo (aprovechando una oportunidad de trabajo) en un colegio “hermano” (mismos promotores, semejante estructura, mismo nombre, etc.) al de nuestra investigación y; las otras dos en Lima Metropolitana en instituciones semejantes, pero relativamente más pequeñas.

La realización de las entrevistas piloto permitió, en primer lugar, validar el contenido, reajustar algunas preguntas y calcular el tiempo de su aplicación. Lo más relevante es que mostraron sistemáticamente que los docentes abordaban el tema de la comprensión lectora por el lado de la lectura y no por el de la comprensión. Y es lo que esperábamos a priori, lo que nos dio un nivel de validez del contenido, así como un grado de confiabilidad en el instrumento aplicado. También nos dimos cuenta de que algunas preguntas, en nuestro afán de buscar la correlación entre lo semántico y episódico, repetían de manera muy evidente lo solicitado. Así que manteniendo nuestro propósito corregimos sobre todo las preguntas episódicas. Incorporadas las correcciones al diseño de la entrevista, se realizó el segundo procedimiento de validación: el juicio de expertos.

b) Juicio de expertos

Después de la prueba piloto se solicitó la opinión y la validación del instrumento a las doctoras Carmen Díaz Bazo y Carmen Coloma, en el caso de la primera, sobre todo, para recibir su juicio sobre el aspecto metodológico; y

en el caso de la doctora Coloma por su dominio en los temas de psicología cognitiva, en particular respecto al dominio de las *teorías implícitas*. Se les envió una carta (Anexo N° 2) que adjuntaba la matriz de correlación de las preguntas propuestas con el objetivo de la investigación y se les solicitó su opinión de experta y las sugerencias para mejorar el instrumento.

La doctora Díaz sugirió no hacer preguntas generales respecto a la comprensión lectora, sino acotar un tema particular, por ejemplo, la enseñanza, y centrarse sobre ese aspecto. Por su parte, la doctora Carmen Coloma también encontró redundancias y recomendó revisar las preguntas relacionadas con las representaciones de la memoria conceptual. Así, de las diecisiete preguntas quedaron quince validadas.

En una segunda etapa de esta investigación, bajo el asesoramiento de la Mg. Diana Revilla, se acotó el objeto de estudio y replanteó el objetivo general y los específicos, en consecuencia el instrumento fue actualizado. Se eliminó una pregunta, se precisaron cuatro y quedaron diez de la versión anterior. Finalmente quedaron las trece que se encuentran en el cuadro N° 7.

Esta última versión del instrumento, conjuntamente con la matriz de correlación de las preguntas con la matriz de consistencia de la investigación, (Anexo N° 3), fue enviada al Mg. Miguel Inga de la UNMSM consultor y capacitador del Ministerio de Educación sobre tema del plan lector y experto en el tema de la comprensión lectora, solicitando su juicio de experto. Respecto a las subcategorías y preguntas le parecieron pertinentes, aunque opinó que faltaba el tema de la evaluación. Por otro lado, en cuanto a los términos metodológicos de la aplicación recomendó no hacer las preguntas en el orden presentado para evitar cierto sesgo y aparente redundancia de ellas.

Finalmente, con los aportes y correcciones de los expertos se construyó el guion final de la entrevista (Anexo N° 4).

c) Validez y confiabilidad

Teniendo en cuenta que los conceptos de *validez* y *confiabilidad* en un enfoque cualitativo adquieren un significado diferente del que tienen en un

enfoque positivista cuantitativo (Martínez Miguélez 2006; Sandin 2003), podemos concluir, basados en las observaciones de asesores y jueces, que el instrumento construido para esta investigación tendría validez de contenido y de constructo, dado que los temas y las preguntas indagan el problema planteado y sus diferentes aspectos.

Por otro lado, la confiabilidad que tradicionalmente implicaba que un instrumento pudiera ser aplicado en otro contexto con el mismo método sin alterar los resultados, en la investigación educativa es un hecho prácticamente imposible, dado que no se puede reproducir las condiciones exactas en que un comportamiento y su estudio tienen lugar. De modo que la confiabilidad en el enfoque cualitativo está orientada a determinar una concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno. Como lo plantea (Martínez Miguélez 2006) “La confiabilidad es sobre todo interna, interjueces”. Se considera un buen nivel de confiabilidad cuando alcanza un consenso del 70% de los jueces. En consecuencia, como las preguntas de nuestro instrumento fueron consideradas, por más de 70% de los jueces, aplicables, entonces podríamos afirmar que el instrumento es confiable.

1.4.3. Aplicación y procesamiento de los datos recogidos

Las entrevistas fueron realizadas prácticamente sin ninguna dificultad, cada docente elaboró su propio discurso expresando en forma verbal sus representaciones, siguiendo el guion previsto. Y como lo plantea Flick “durante las entrevistas, el contenido de la teoría subjetiva se reconstruye” (2004: 96) ya que el guion de entrevista introducía una pregunta y dependiendo de la respuesta se planteaban preguntas de confrontación que buscaban lograr, en lo posible una mayor profundidad de sus representaciones. Finalmente, estas fueron transcritas en un documento: “transcripción de las representaciones verbalizadas de los docentes”, del cual se presenta un extracto en el Anexo N° 5.

Tomando como base el criterio del perfil representacional de las teorías implícitas se organizó la información de las transcripciones en dos matrices:

una con las representaciones de carácter semántico por docente, seleccionando para cada categoría de análisis las representaciones más significativas (Anexo 6); y otra semejante, con las representaciones de carácter episódico (Anexo 7).

El primer paso fue la selección, entendida como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin 2002: 110), para agruparlos en las categorías de análisis. Para ello, se fue leyendo la transcripción de cada entrevista subrayando los fragmentos textuales de las representaciones verbalizadas de los docentes, discriminando si correspondían a unas representaciones relacionadas con la memoria semántica o episódica.

El segundo paso consistió en el ordenamiento conceptual, para lo cual se requiere de una *codificación axial* entendida como el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin 2002: 134).

Así se construyó una matriz de correspondencia entre las *teorías implícitas* y las categorías relacionadas con la enseñanza de la comprensión lectora: conceptos, propósitos, estrategias y dificultades (Anexo 8).

Este proceso supuso la separación de los fragmentos, de sus entrevistas originales, y su clasificación o agrupación en las correspondientes matrices; operación que fue asistida con ayuda del computador utilizando el programa ATLAS.ti 6.0. La identificación de origen de cada fragmento se define señalando al docente (Dx) seguido del número de la pregunta del guion de entrevista (Px) y la línea de la transcripción asignada por el ATLAS.ti. De modo que la referencia de la citas será (Docente Pregunta: línea) (Dx, Pn: xx).

Esta organización sirvió de base para el posterior análisis de correspondencia que permitió identificar las teorías implícitas de los docentes.

1.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADO OBTENIDO

De los diversos procedimientos analíticos que existen en la actualidad en la investigación cualitativa se eligió la interpretación directa y la suma categórica que según Stake “el estudio de casos se basa en ambos métodos” (1998: 69), ambos encaminados a la búsqueda de *correspondencia*, en nuestro caso, entre las teorías de la comprensión lectora acerca de la comprensión lectora y las representaciones verbalizadas de los docentes, para luego integrarlas en una aproximación a las teorías implícitas de los docentes del área de comunicación acerca de la enseñanza da la comprensión lectora.

El análisis de correspondencia se realizó utilizando la matriz de correspondencia entre las *teorías implícitas* y las categorías relacionadas con la enseñanza de la comprensión lectora: conceptos, propósitos, estrategias y dificultades (Anexo 8). A esta operación o proceso se le denomina, por algunos autores, "integración local" (Weiss, 1994: 157-158; citado por Valles 1997: 223) pues en nuestro caso, el análisis se centra en el material acumulado para cada teoría implícita en relación con el carácter conceptual o episódico relacionada con cada categoría de la enseñanza de la comprensión lectora trabajada en esta investigación.

Mediante la interpretación directa basada en los aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora desarrollados para cada teoría de la comprensión lectora en la primera parte de la investigación se fue definiendo las citas que se referían a cada una de las tres teorías con las cuales correspondían, colocándoles el código (T1), (T2), o (T3) según corresponda a la teoría reproductiva, interpretativa o crítico valorativa respectivamente. Aspecto que se aprecia en los anexos 5 y 6 pero que fueron colocados en un segundo momento.

Finalmente se realizó una suma categórica para lograr un acercamiento a las teorías que emergen de los datos recogidos, lo cual ocurre, fraseando a Strauss y Corbin, cuando las representaciones significativas se integran para formar un esquema mayor, así los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría (2002:157).

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se identifica las *teorías implícitas* acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de los docentes del área de Comunicación de la institución educativa estudiada.

Para ello se realiza el análisis de la correspondencia entre las representaciones de las teorías implícitas de los docentes investigados y los planteamientos de las tres teorías de la comprensión lectora estudiadas. Y luego la identificación de las *teorías implícitas* de los docentes del área de comunicación acerca de la enseñanza de la comprensión lectora.

2.1. CORRESPONDENCIA ENTRE LAS REPRESENTACIONES DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS HALLADAS Y LAS TEORÍAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Teniendo en cuenta los aspectos que caracterizan a las teorías presentadas en el marco teórico: afirmaciones y supuestos básicos respecto a una categoría, hemos construido un esquema: categorías, afirmaciones y supuestos básicos que nos permitió organizar las representaciones de la teoría implícita de los docentes para luego analizar su correspondencia.

2.1.1. El caso del docente D1

Cuadro N° 8

Representaciones de la teoría implícita sobre la enseñanza de la comprensión lectora en el caso del docente D1

Categorías	Afirmaciones	Supuestos básicos
Conceptos	Leer es comprender (D1 P2: 6). A través de la lectura las personas	Si no se desarrollan habilidades previas, el niño no llegará a comprender (D1)

	podemos comprender (D1 P2: 8).	P5: 16).
Propósito	Desarrollo de habilidades (D1 P6: 30).	El desarrollo de las habilidades lleva a que el niño comprenda (D1 P7: 33). Si se deja pasar por alto el desarrollo de habilidades, el niño tendrá dificultades en la comprensión lectora (D1 P13: 55).
Estrategia	Enseñar habilidades (D1 P13: 55). Enseñar habilidades desde inicial teniendo en cuenta la edad en la que tienen que estar desarrolladas de acuerdo a los periodos sensitivos y los procesos de maduración del niño (D1 P13: 55).	Si un niño ha desarrollado bien sus habilidades puede leer en cualquier momento y comprender (D1 P5: 26).
Dificultad	Vocabulario (D1 P9: 41). El vocabulario es importantísimo para la comprensión lectora (D1 P9: 41).	Si no se entiende el significado de las palabras no se puede lograr comprender (D1 P9: 41).

Fuente: elaboración propia. (2011)

En este caso, prácticamente todas las representaciones encontradas coinciden con los planteamientos de la Teoría de la comprensión lectora como transferencia de información que también se la denomina teoría de la lectura como conjunto de habilidades de percepción directa (Alexander y Fox 2004); que en uno de sus principios sostiene que si el lector conoce las palabras y desarrolla las habilidades de decodificar el texto y extraer el significado de las palabras y oraciones que lo componen, descubrirá el sentido global del texto, es decir, comprenderá. Para esta teoría leer es decodificar, reproducir los

signos gráficos y convertirlos en significado, es decir, comprender; por lo tanto: leer es comprender.

Cuando (D1) expresa que “si no se entiende el significado de las palabras no se puede lograr comprender” (P9: 41), está afirmando lo planteado por la Teoría de la comprensión lectora como transferencia de información. De modo que podemos concluir que la teoría implícita de (D1) tiene una correspondencia con ella y podemos tipificarla como una teoría implícita reproductiva (T1).

Evidentemente, ello es consistente con la preocupación de los docentes en los niveles de inicial y primeros grados de la primaria en los que hay una inquietud importante sobre el aprendizaje del código y el desarrollo de las habilidades, como lo expresa cuando se refiere al propósito de la enseñanza de la comprensión lectora.

“Enseñar habilidades desde inicial teniendo en cuenta la edad en la que tienen que estar desarrolladas de acuerdo a los periodos sensitivos y los procesos de maduración del niño. Si se deja pasar por alto, ya después es por nada. Más adelante ya no...” (D1, P13: 55).

Sin embargo, en las representaciones episódicas de (D1) encontramos elementos en los que D1 valora los aspectos de motivación y sentimiento que uno de sus niños le da a la lectura:

“Es un niño bueno. “trome” ¿no?... era “trome” en todo, en todo, pero específicamente él estaba en primer grado ¿no? y cómo sentía él la lectura ¿no? Era tanto el sentimiento que le ponía a lo que él leía que ... así fuera un cuento que uno le diera, pero la expresión, la motivación con la que leía cada párrafo de la lectura y llegaba a motivar a sus demás compañeros ¿no? y siempre era el preferido para salir a leer los cuentos para los demás niños”. (D1, P11: 50).

Aunque no se evidencia que el sentimiento y la motivación, aspectos propios de una teoría transaccional, sean elementos que haya que enseñar, sino son vistos, en este caso, como un hecho natural y extraordinario de un lector que tiene desarrollada sus habilidades o como una cierta dificultad en el

desarrollo de habilidades cuando los niños realizan diferentes interpretaciones como se deriva de la siguiente cita:

“Yo me daba cuenta que no todos habían captado la misma idea o de la misma manera, cuando uno les pide comentarios, por ejemplo, me acuerdo claro de un libro que se llamaba A mí no me gusta leer que leíamos con los chicos de 1 y 2 grado y cómo ellos habían podido interpretar el mensaje de ese libro; pero cada uno a su manera y aparte.... bueno había chicos que... pues... la interpretación que le habían dado, nada tenía que ver con la lectura. Pero los demás que sí llegaron a comprenderla, cada uno lo manifestaba de una manera diferente ¿no?.. Diferentes habilidades que cada uno podía tener en el desarrollo”. (D2 P8: 39)

Finalmente, tampoco hay aspectos que tengan que ver con la teoría interpretativa (T2). De modo que reafirmamos la correspondencia de (D1) con la Teoría de la comprensión lectora como transferencia de información y la teoría implícita reproductiva (T1).

2.1.2. El caso del docente D2

Cuadro N° 9

Representaciones de la teoría implícita sobre la enseñanza de la comprensión lectora en el caso del docente D2

Categorías	Afirmaciones	Supuestos básicos
Conceptos	<p>Leer es disfrutar y disfrutar, es imaginar, es recrear un texto en la imaginación y en la memoria (D2 P2: 6).</p> <p>Comprender es poder hacer la representación mental del texto. La representación mental se realiza a partir de nuestra experiencia personal (D2 P3: 8).</p> <p>Disfrutar de lo que estoy leyendo sin necesidad de que sea exactamente lo que el autor se imaginó, sino lo que</p>	<p>Si no comprendo, no disfruto de la lectura (D2 P2: 6).</p> <p>Cuanto más leemos, aprendemos y disfrutamos más de la lectura y logramos su mejor aprendizaje (D2 P4: 12).</p>

	yo me estoy imaginando a partir de lo que el autor propone (D2 P3: 8).	
Propósito	Desarrollo de habilidades lectoras (D2 P5: 16). Las habilidades intelectuales compensan y no solamente la práctica de la lectura hace a un buen lector (D2 P5: 18).	Si un niño ya aprendió a leer y tiene buenas técnicas, leerá bien. Un buen nivel de comprensión no necesita todo el tiempo de práctica (D2 P5: 21).
Estrategia	Desarrollar habilidades de cada alumno (D2 P13: 49). Reconocer en cada alumno el tipo de habilidades que tiene (D2 P13: 49). Utilizar técnicas que ayuden a los lectores que no tienen esa facilidad natural (D2 P6: 23).	Cuanto más habilidades lectoras adquirimos, podremos comprender cada vez mejor (D2 P5: 16).
Dificultades	El ritmo, los signos de puntuación (D2 P9: 36). El mal manejo de los signos de puntuación y entonación es lo que no permite una buena comprensión (D2 P9: 36).	Cuando no se tiene ritmo y no se respetan los signos de puntuación, entonces entienden diferente de lo que el autor ha tratado de proponer (D2 P9: 36).

Fuente: elaboración propia. (2011)

En este caso, en las representaciones asociadas a los conceptos, sobre todo los de lectura y comprensión, la mayoría de los componentes encontrados corresponden a los planteamientos de la teoría de la comprensión lectora transaccional (Rosenblatt 2002) como se puede observar en esta cita:

Comprender es poder hacer la representación mental del mismo [...] a partir de nuestra experiencia personal. Disfrutar de lo que estoy leyendo sin necesidad de que sea exactamente lo que el autor se imaginó sino lo que yo me estoy imaginando a partir de lo que el autor propone” (D2 P2: 8).

Mientras que las representaciones relacionadas con las experiencias, muestran más bien una presencia de la teoría de la lectura como un proceso de

interacción lector-texto en la el lector permanentemente hace preguntas al texto o en el caso de los niños buscan esas respuestas en sus docentes, por ejemplo, en esta cita:

Los chicos se detienen mucho a preguntar y qué es esto y qué es lo otro, entonces pierden el sentido de la ilación porque quieren el mensaje directo. No saben extraer del contexto que puede ser el significado, por ejemplo, hoy día me pasó en una práctica que una de las partes decía y habían trabajado fábula anteriormente y decía nudo, desenlace y final y venían a preguntar qué es nudo, qué es nudo.. ¿lo que se hacen en el zapato?... les decía yo, pero dentro del contexto tiene otro significado, eso es lo que yo les trataba de explicar, Pero miss no es eso... qué cosa crees tú que quiere decir, estás en un práctica calificada y yo no te puedo decir porque ya hemos trabajado ese tema.

Era cosa de ponerle la antítesis de lo que no significaba y ellos por contexto deduzcan, les falta mucho a los chicos” (D2 P12: 46).

Se evidencia, por un lado, su alejamiento de la teoría lineal directa y por otro, su convicción del propósito de enseñar en la línea de la teoría de la interacción entre el lector y el texto y corresponde a la teoría transaccional de la comprensión lectora y puede ser tipificada como una teoría implícita interpretativa (T2).

En relación a las estrategias, es consistente con los planteamientos de la teoría transaccional en la que la comprensión depende de la experiencia del lector y este no necesariamente puede estar de acuerdo con el autor, como se puede observar en esta cita:

Bueno he tenido casos de chicos que leen y te dan toda la información que han leído y después te dicen y si están de acuerdo con el autor o no están de acuerdo con el autor en otra cosa [...] Claro a nivel de cuento... me acuerdo que un niño leyó una vez La barba de Dios que cuenta la historia de que a Dios se le cae tres pelitos y va cumpliendo el deseo a los que le cae el pelito y entonces el autor dice que a un niño le cayó justo cuando estaba peleando con su hermano, y este dijo: ojala que te enfermes y que te lleven al hospital para que no estés conmigo y los hechos sucedieron así y el niño me decía — Miss,

eso Dios no lo va hacer nunca, porque Dios nunca hace cosas malas y no será culpa de Dios, porque él siempre nos cuida y nos protege, el niño no estaba de acuerdo con que el autor haya puesto que había sido consecuencia del deseo del niño que algo malo hubiese sucedido (D2 P11: 44).

Y, consecuente con los planteamientos de la teoría transaccional, el docente (D2) alienta a sus alumnos a este tipo de lectura crítico valorativo en el que la experiencia del lector es el factor que construye, en interacción crítica con las ideas del autor, la comprensión de texto:

Me alegra muchísimo, me alegra mucho que no se queden específicamente en lo que el autor ha querido decir, sino que hayan usado su imaginación ahora hay que hacer diferencia, la imaginación vuela fuera de contexto o cuando realmente dentro del texto ellos le dan un matiz que nosotros no habíamos visto (D2 P8: 33).

Finalmente, en relación con las dificultades, coincide con los planteamientos de la necesidad de trabajar el vocabulario, característica propia de la teoría de transferencia de la información.

Una vez, bueno no me acuerdo exactamente, tuve un niño, por ejemplo, que estábamos leyendo una lectura sobre el pulpo y él cambió una de las palabras y cambió todo el sentido de la lectura y él confundía los tentáculos con los testículos y entonces se le hicieron allí un juego de palabras y él decía este pero no. Los adultos que lo escuchaban hicieron una mala interpretación de lo que el niño estaba hablando, inclusive se preocuparon muchísimo de lo que estaba hablando y él dijo que así lo había leído en clase conmigo; entonces me vinieron a buscar, era un colegio militar, a ver qué había pasado, simplemente él había cambiado una de las palabras ¿no? de tentáculos por testículos entonces se tergiversó todo el sentido que había tenido la lectura (D2 P11: 42).

Es posible pensar que el niño no había tergiversado la lectura y la entendía por contexto, es verdad con una palabra equivocada, pero la entendía en el sentido de la lectura; los que tergiversaban eran los adultos, porque ellos sí conocen el significado de la otra palabra.

Basados en lo descrito podemos sostener que las representaciones del docente (D2) corresponden fundamentalmente a la Teoría transaccional de la comprensión lectora y a la teoría implícita crítico valorativa (T3).

2.1.3. El caso del docente D3

Cuadro Nº 10

Representaciones de la teoría implícita sobre la enseñanza de la comprensión lectora en el caso del docente D3

Categorías	Afirmaciones	Supuestos básicos
Conceptos	<p>Leer es comprender (D3 P2: 4).</p> <p>Comprender es entender (D3 P3: 8).</p> <p>Leer es vivir lo que se está leyendo y, al vivir lo que está leyendo, a la vez lo está comprendiendo (D3 P2: 6).</p> <p>Vivir un texto es imaginarlo, imaginarlo es entenderlo (D3 P3: 8).</p>	<p>Si se genera imágenes (significados) entonces se comprende el texto (D3 P6:19).</p>
Propósito	<p>El hábito de la lectura (D3 P13: 51).</p> <p>El hábito de la lectura requiere de motivación (D3 13: 51).</p>	<p>El que no tiene hábito de lectura nunca va a poder tener técnicas de lectura (D3 P7: 23).</p>
Estrategia	<p>El modelaje (D3 P13: 53).</p> <p>No se puede enseñar a comprender (D3 P6: 17).</p>	<p>Solo se podría enseñar con el ejemplo. (D3 P13: 53).</p>
Dificultades	<p>La principal dificultad, durante la lectura silenciosa, es la falta de abstracción (D3 P12: 48).</p>	<p>Si no hay abstracción, no se puede realizar la lectura (D3 P12: 48).</p>

Fuente: elaboración propia. (2011)

En este caso, los componentes encontrados coinciden con la teoría clásica de la comprensión lectora que responde al enfoque conductista de estímulo respuesta. Y que sostiene que lo fundamental es generar el hábito de la lectura.

Como la comprensión no se enseña, lo que plantea el docente (D3) es la estimulación.

Motivarlos para que lean cada día más, hacerles el hábito de la lectura yo creo que eso sería algo importante, estimularlos en todo momento (D3 P13: 51).

También encontramos representaciones relacionadas con la estrategia de la enseñanza por modelado.

Que los maestros sean ejemplos vivos para sus alumnos, en todo momento vean los chicos en el profesor esa imagen de ejemplo y que siempre tengan un libro a la mano (D3 P13: 53).

Hoy día hice un comentario en un salón de 5 grado y le dije no que veía que ellos no tenían mucho sentimiento de agrado hacia la lectura que ellos entraban a leer, pero en forma obligada, una niñita de 5to. grado me dice Miss aquí en el pabellón "c" hay un niño que lee, ese es Fabricio, el niño que le digo, un niño de 6toº grado que todo el tiempo está con un libro es la imagen constate de lo que es para ellos el lector, yo les dije que tampoco eso era bueno porque ellos necesitan espacios para poder jugar, así que es una experiencia que acabo de vivir hoy día ahorita en el salón (D3 P13: 54).

Lo que encontramos es una correspondencia con los primeros momentos de la Teoría de la transferencia de la información que plantea la comprensión como una consecuencia natural de la lectura y es coherente con el planteamiento de que la comprensión no se enseña, pero sí se motiva. Una explicación posible de esta identificación estaría en la característica del caso, se trata de una docente de 35 años de experiencia de los cuales, 22 los lleva enseñando en 5to y 6to grados de primaria; grados en los que los estudiantes ya manejan el código y, por lo tanto, leen y comprenden cuando lo necesitan.

Yo creo que hoy en día los chicos con esto de los avances tecnológicos no les gusta leer, pero sin embargo, a través de la tecnología están leyendo más

porque necesariamente al entrar a la computadora leen; yo creo que eso los está ayudando hoy día (D3 P12: 27).

Concluimos que (D3) tiene una correspondencia con la Teoría de la comprensión lectora como transferencia de la información y podría ser tipificada como una teoría implícita reproductiva (T1).

2.1.4. El caso del docente D4

Siguiendo el esquema propuesto, organizamos las representaciones de la teoría implícita del caso del docente (D4).

Cuadro Nº 11

Representaciones de la teoría implícita sobre la enseñanza de la comprensión lectora en el caso del docente D4

Categorías	Afirmaciones	Supuestos básicos
Concepto	<p>Leer no es necesariamente comprender (D4 P3: 10).</p> <p>Comprender es inferir, deducir, juzgar, valorar (D4 P3: 10).</p> <p>Inferir datos que no están explícitos en el texto (D4 P3: 10).</p> <p>Establecer relaciones, captar el todo, tratar de ubicar un tema, un subtema, una idea principal, una secundaria (D4 P3: 10).</p>	<p>Si realizamos inferencias, ubicamos un tema, subtema idea principal y secundaria, entonces la comprensión de un texto es efectiva (D4 P3: 10).</p>
Propósito	<p>Enseñar a aprender a aprender (D4 P7: 35).</p> <p>Aprender a aprender es una buena estrategia que se debe contemplar no como parte del curso de Comunicación o de cualquier labor académica que se formule (D4 P7: 35).</p>	<p>Si se desarrollan capacidades cognitivas y metacognitivas entonces realizarán, no solo una buena lectura, sino un buen aprendizaje (D4 P7: 35).</p>

<p>Estrategia</p>	<p>Enseñar a comprender (D4 P6: 29). Capacitar a los docentes en el desarrollo de estrategias cognitivas para enseñar a comprender (D4 P13: 68).</p>	<p>Si no se capacita a los docentes, incluso padres de familia, no alcanzaremos el nivel inferencial y crítico de la lectura (D4 P13: 68).</p>
<p>Dificultad</p>	<p>Desconocimiento de estrategias (D4 P12: 63). Encontrar libros que te brinden específicamente una estrategia no ha sido fácil (D2 P12: 63).</p>	<p>Si los estudiantes no aprenden estrategias no mejoran su comprensión, ni desarrollarán el hábito de lectura (D4 13: 68).</p>

Fuente: elaboración propia. (2011)

En este caso, prácticamente todos los componentes encontrados coinciden con los planteamientos de la Teoría interactiva de la comprensión lectora que sostiene la importancia de la actividad cognitiva del lector y la teoría del docente (D4) de modo que tal correspondencia nos permite tipificarla como una teoría implícita interpretativa (T2).

Lo novedoso de la teoría implícita de (D4) es que incorpora a los docentes dentro de sus categorías, elemento que no habíamos previsto necesariamente.

Por otro lado, también encontramos mucha consistencia en las representaciones tanto semánticas como episódicas respecto a la teoría implícita interpretativa (T2). Como en el siguiente ejemplo, en el que se evidencia el desconocimiento de estrategias en los alumnos:

Yo tengo muchos problemas en cuanto a que manejo dos grupos muy diversos, uno de 5 de primaria y 1ro de secundaria, cuando he planteado textos un poquito más elaborados; en primero de secundaria, los chicos no... [no]...No han aplicado las estrategias de comprensión de textos para poder entender lo que se estaba pidiendo, ellos fueron más o menos distraídos para enmarcar lo que primero creyeron por conveniente, pero no se habían dado

cuenta de que algunas preguntas venían con cierta dificultad y las resolvieron rápidamente. Es así que cuando se les pone una demanda cognitiva un poquito más alta, los chicos, ellos no saben cómo realizar el trabajo. Es por ello que hay que ver desde 1er. grado de primaria, ponerles unos textos si bien sencillos para su edad con ciertos niveles de complejidad y enseñarle a la maestra cómo desarrollar paso a paso, es como la matemática, les tiene que enseñar paso por paso, releer una segunda y tercera relectura, ver los pro y los contra, ver el paralelo, ver las relaciones, esa es una estrategia de lectura. (D4 P11: 58).

Esta cita, además de mostrar el desconocimiento de estrategias por parte de los alumnos, sintetiza de manera evidente el planteamiento de la teoría interpretativa que postula el desarrollo de los procesos cognitivos superiores siguiendo una estrategia, por ejemplo, la que proponen Kintsch y Van Dijk (1978). Pero su planteamiento de estrategia es muy concreto.

Yo les meto desde muy chiquititos en la mente la palabra parafrasear, no me digas textualmente el libro tal cual, dímelo como lo comprendiste tú porque cada uno tiene una experiencia diferente de lector, porque para unos Paco Yunque significa algo, mientras que para otro que tiene más experiencia y puede enriquecerse más significa algo diferente (D4 P13: 66).

Y no se concentra solo en el desarrollo de estrategias cognitivas, también propone estrategias de motivación que son necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora.

Precisamente ahora, por ejemplo, estoy aplicando estrategias en 5 de primaria con Charly y la fábrica de chocolate he creado toda una estrategia de lectura que los que han leído Charly y la Fábrica de chocolate saben que los chicos están muy afanados por obtener un billete dorado, yoles he hecho muchos billetes dorados y estoy premiando a mis chicos por un avance de lectura o trabajos de todo tipo, eso forma una parte de la estrategia de comprensión de textos porque se están esmerando en eso y en 1ro. de secundaria cuando hemos dramatizado la obra Paco Yunque que iba muy bien para el nivel de primero de secundaria, que si bien hay chicos que no tenían la realidad de Paco Yunque de ser de la sierra, si se identificaban con el tema del abuso y la

discriminación por lo cual cuando les tocó dramatizar lo hicieron bastante bien demostrando que si habían comprendido el texto (D4 P11: 58).

Finalmente, reafirmamos la correspondencia de la teoría implícita del docente (D4) con la Teoría de la comprensión lectora interactiva y sus representaciones pueden ser tipificadas como una teoría implícita interpretativa (T2).

2.1.3. El caso del docente D5

Siguiendo el esquema propuesto, organizamos los componentes de la teoría implícita del caso del docente (D5).

Cuadro N° 12

Representaciones de la teoría implícita sobre la enseñanza de la comprensión lectora en el caso del docente D5

Categorías	Afirmaciones	Supuestos básicos
Conceptos	<p>Leer es comprender (D5 P2: 6).</p> <p>La misma palabra leer ya implica una comprensión, porque hay un desciframiento de símbolos (D5 P2: 7).</p>	<p>Si se capta la intención del autor, se entiende el contenido con el objetivo de poder reproducir lo que dijo el autor y a la vez poder comentar o criticar acerca de ello, entonces se comprende un texto (D5 P3: 9).</p>
Propósito	<p>Promover el hábito y enseñar técnicas para comprender un texto (D5 P6: 26).</p> <p>Enseñar técnicas para hallar ideas principales, temas o ideas no dichas que al final de cuentas es lo que puede valorizar más una lectura.</p> <p>Se puede leer para el gozo, para la satisfacción (D5 P6: 26).</p>	<p>Si hay hábito de lectura y una técnica, las dos irían de la mano para lograr una buena comprensión lectora (D5 P7: 31).</p>
Estrategia	<p>Práctica habitual de la lectura (D5 P4:</p>	<p>Una persona será más competente leyendo buenos</p>

	13). La práctica depende del tipo de texto, ya que no es lo mismo leer todos los días el <i>Bocón</i> o el <i>Trome</i> que leer <i>El Comercio</i> ; no es lo mismo leer a Jaime Baily que leer a Jorge Luis Borges (D5 P4: 13).	textos, mientras más lea, más competente será (D5 P4: 13).
Dificultades	La motivación (D5 P 12: 51) Muchos alumnos asumen que la lectura es una carga (D5 P 12: 51). Hay un primer factor que es la motivación (D5 P 12: 51).	Si el alumno desea o quiere comprender y está motivado, entonces por allí empieza ya un primer factor para que el proceso de comprensión se dé. (D5 P 9: 43).

Fuente: elaboración propia. (2011)

En este quinto caso, prácticamente todos los componentes encontrados coinciden con los planteamientos de la teoría de la comprensión lectora como transferencia de información y corresponden a la teoría implícita reproductiva de la comprensión lectora. Si bien menciona algunos objetivos de la teoría interpretativa, el predominio de la teoría reproductiva se muestra sobre todo en las representaciones relacionadas con la memoria episódica, como se puede observar en las siguientes citas.

Lo primero que espero es que el alumno me diga cuál es el tema, luego que me diga la idea principal, si es un texto expositivo o la idea o la tesis si es un texto argumentativo y si es un texto narrativo, que son los textos que más trabajamos acá en el colegio; que diga cuál es el argumento de la obra, con eso yo me doy cuenta si ha podido entender (D5 P10: 45).

Y cuando se presentan dificultades la recomendación que explicita tiende a la reproducción

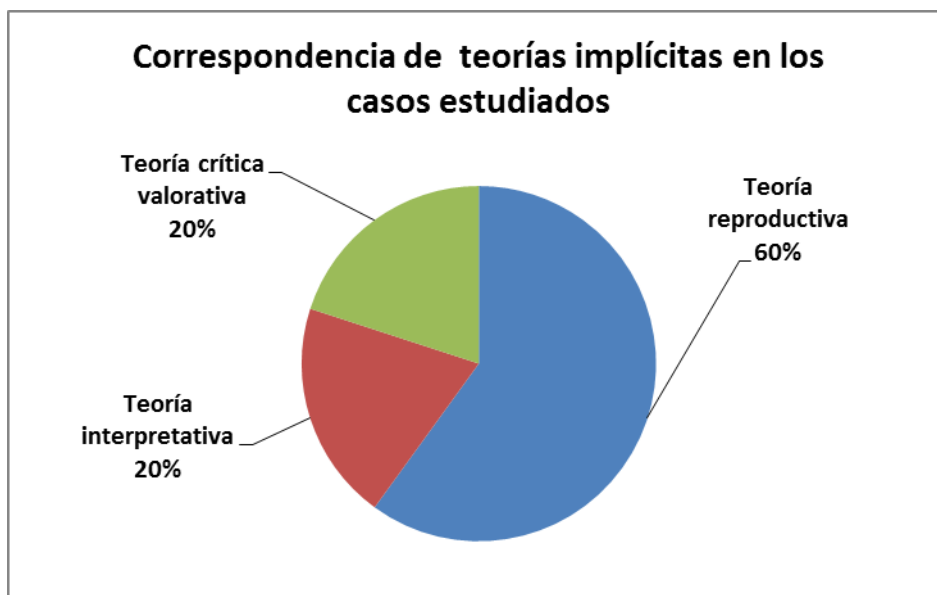
Generalmente, yo cuando noto deficiencias extremas en la lectura, yo recomiendo básicamente, que no sé si es dable, pero hay unos libros de algunas universidades que utilizan, por ejemplo, la academia César Vallejo, Aduni o la pre-Agraria, pre- San Marcos cuyos textos ya vienen con la clave y yo le recomiendo al alumno que compre o consiga estos libros y que se

evalúen, practiquen y que no vean las respuestas hasta el final. Eso va a ir permitiendo que lleguen a la respuesta y no a otra (D5 P8: 40).

Podemos afirmar que a teoría implícita de (D5) corresponde a la teoría implícita reproductiva (T1)

A manera de resumen, si observamos panorámicamente las teorías de los cinco casos podemos concluir el predominio de la teoría reproductiva que se puede observar en el siguiente gráfico.

Figura N° 5



Fuente: elaboración propia (2011).

Relacionando este resultado de la investigación con la información acerca las evaluaciones sobre comprensión lectora, aplicadas a los estudiantes de la misma institución, en las que el 60% de los evaluados, en promedio, tiene un rendimiento insuficiente y deficiente en lectura interpretativa y crítica (Anexo N° 1); podemos plantear la siguiente hipótesis: el predominio de docentes con teoría implícita reproductiva acerca de la enseñanza de la comprensión lectora explicaría el bajo rendimiento de los alumnos en evaluaciones de lectura interpretativa y crítica. Hipótesis que debería ser investigada posteriormente.

2.2. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS DOCENTES DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Sobre la base de las correspondencias encontradas en cada caso, realizamos una suma de las afirmaciones y supuestos básicos de tal manera que nos permite presentar las representaciones como un conjunto siguiendo la idea de la integración de conceptos (Strauss y Corbin 2002: 158) y, como lo sostiene Stake (1998: 69), se realizó en forma intuitiva tomando como base el marco teórico de las teorías de la comprensión lectora y los aspectos relacionados con su enseñanza.

Así, relacionando por comparación de semejanzas y diferencias e integración de conceptos se ha construido el siguiente cuadro que constituye un acercamiento a las teorías implícitas de los docentes del área de Comunicación acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de la institución educativa en la que realizamos la investigación.

Cuadro N° 14

***Teorías implícitas* de los docentes del área de Comunicación acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de la Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana**

Categorías	Teoría implícita Reproductiva	Teoría implícita Interpretativa	Teoría implícita Critico valorativa
Conceptos de Lectura y Comprensión lectora.	Leer es comprender, la palabra lectura implica comprensión. Y un buen alumno, además de reproducir (comprender) saca inferencias.	Leer no es necesariamente comprender. La lectura permite la comprensión ya que brinda datos. Por ello, la lectura provee de conocimientos y permite desarrollar habilidades y destrezas.	Leer es disfrutar, es sentir la lectura, imaginar, recrear a partir de nuestra experiencia.
	Comprender es reproducir textualmente lo leído, es captar la	Comprender es interpretar. La comprensión implica el	Comprender es hacer una representación

	<p>idea del autor y poder expresarla.</p> <p>Es ponerse en el <i>zapato</i> del personaje, es vivir o hacer lo mismo que él.</p>	<p>uso de las habilidades y destrezas cognitivas, así como el de estrategias que permitan interpretar el texto.</p>	<p>mental, no necesariamente igual a la que el autor se imaginó.</p> <p>Es disfrutar.</p>
<p>Propósito de la enseñanza de la comprensión lectora</p>	<p>No se puede enseñar a comprender. Para comprender se tiene que practicar y además recibir ejemplos, como ver a un maestro leer o tener un libro a la mano.</p>	<p>No necesariamente darle lecturas enseñará a un niño la comprensión, es necesario el desarrollo de habilidades desde el nivel inicial y posteriormente, la enseñanza de técnicas que permitan llegar a mejores niveles de comprensión.</p>	<p>Disfrutar de lo que se lee sin necesidad que sea exactamente lo que el autor se imaginó sino lo que el lector se imagina a partir de su propósito y experiencia.</p>
<p>Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora</p>	<p>Enseñar técnicas, guiar en el proceso para que encuentre el tema, la intención; hacer que describa para luego inferir.</p>	<p>Enseñar técnicas después de haber desarrollado habilidades, comenzar desde inicial, trabajar técnicas de comprensión entre ellas el fraseo.</p>	<p>Si el profesor le dice que además de los hechos hay una intención, algo para comentar, algo que proponer, entonces al alumno se le puede guiar para que pueda juzgar, al final de cuentas es lo que puede valorizar más una lectura</p>
<p>Dificultades en la enseñanza de la comprensión lectora</p>	<p>La falta de ritmo al reproducir y el no respetar los signos de puntuación hace que no entiendan lo que el autor trata de proponer.</p>	<p>Falta de vocabulario, ausencia de la capacidad de contextualización y desconocimiento de estrategias. Falta de desarrollo de habilidades desde el nivel inicial.</p>	<p>La falta de contextualización de lo que están leyendo</p>

Fuente: elaboración propia. (2011)

No se trata de una generalización de los casos, ese no es el propósito de la investigación, nuestro objetivo fue identificar las teorías implícitas de los docentes del área de comunicación acerca de la enseñanza de la comprensión lectora y encontrar su correspondencia. El cuadro sintetiza ese propósito.

Enseñanza de la comprensión lectora

Prácticamente todos los casos estudiados están de acuerdo con que se puede y tiene que enseñar la comprensión lectora. Salvo en el caso (D3) que se señala:

No se puede enseñar a comprender, porque el alumno [tiene que comprender solo] como le dije antes, a través de la creación de imágenes trasportándose y viviendo las situaciones (E3: P6).

Para enseñar la comprensión, en teoría implícita predominante, la reproductiva, se plantea fundamentalmente la estrategia del modelo que supone un aprendizaje vicario y la práctica constante.

Que los maestros sean ejemplos vivos para sus alumnos, en todo momento que los chicos vean en el profesor esa imagen de ejemplo y que siempre tengan un libro a la mano (D3: P13).

La comprensión pasa por la práctica, digamos que uno de los requisitos de la comprensión es la práctica (D5: P7).

Mientras que, desde la teoría implícita interpretativa, la enseñanza depende del desarrollo de las habilidades del lector y del entrenamiento que este realice.

En el nivel inicial tenemos que haber desarrollado el esquema corporal, la constante perceptual, la discriminación auditiva, visual y razonamiento lógico. Se tiene desarrollar habilidades que son necesarias e importantes desde el nivel inicial. (D1: P10) [En los primeros grados tenemos que] utilizar técnicas que permitan llegar a mejores niveles de comprensión (En2: P8) No necesariamente. Darle que leer,... que leer,... darle muchas lecturas. va a llevar a que el niño comprenda. (D1: P10) El reto es que de todos los profesores no solamente los de comunicación sino de todas las áreas puedan enseñar a leer. Desde la decodificación y desde la comprensión. (D1:P10).

La cita es consistente con la comprensión lectora entendida como un proceso integral, activo y constructivo de extracción de información e interpretación del significado del texto.

Desde la perspectiva de la teoría implícita reproductiva, los principales propósitos de la enseñanza de la comprensión lectora se sintetizan en...

Que el alumno me diga [con sus propios términos] cuál es el tema, aunque a veces el tema ya está más o menos determinado, pero igual el alumno lo puede decir con sus propias palabras. [...] Luego que me diga la idea principal, si es un texto expositivo o la tesis si es un texto argumentativo y, si es un texto narrativo, que diga el argumento de la obra. Con eso yo evalué si el alumno ha podido entender. (D5: P10) Sobre todo, en base a algunas preguntas directas acerca de los hechos e ideas principales e ideas secundarias. (D3: P10)

Mientras que, desde la perspectiva de la teoría interpretativa...

Un niño que comprende es un niño que te saca la enseñanza, por ejemplo de la lectura el objetivo hacia dónde va la lectura que pueda de repente diferenciar entre quienes fueron los personajes principales y los secundarios. (D1: P10)

Una buena comprensión tiene desde los niveles básicos hasta los niveles superiores por identificar el asunto de que se está hablando ubicar el tema y los subtemas son los indicadores que nos pueden ayudar. (D4: P10)

En la siguiente representación se puede observar la flexibilidad de las teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993: 97) sobre la comprensión lectora.

Bueno hay que enseñar los tres niveles de lectura.. ¿no?... las preguntas de nivel literal, las preguntas de nivel inferencial y la recreación del texto al cambiar el final de un texto. Las posibilidades de que ellos interactúen con el texto y lo evalúen y digan si están de acuerdo o no están de acuerdo con el autor así sea niño pequeño ¿no? pueden no estar de acuerdo con el autor (D3: P10)

Así este caso no muestra la flexibilidad con la que se pasa de una teoría reproductiva, a una interpretativa y finalmente a una crítica valorativa.

Las teorías implícitas encontradas son consistentes con las teorías de la comprensión lectora y también nos muestran que en general los docentes tienen diversas teorías, aunque actúan bajo el predominio de una en particular.

CONCLUSIONES

La presente investigación explica los fundamentos teóricos acerca de la comprensión lectora y de las teorías implícitas, explicita las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de los docentes del área de Comunicación de una institución educativa privada de Lima Metropolitana y analiza la correspondencia entre las teorías de la comprensión lectora y las teorías implícitas de los docentes del área de Comunicación para identificar las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de los docentes del área de Comunicación.

- El estudio de las *teorías implícitas de los docentes* han alcanzado en los últimos años un importante nivel de significancia tanto en el aspecto conceptual como en el pragmático, debido a que están relacionadas con los aprendizajes implícitos y estos, a su vez, con la teoría del aprendizaje. Y su explicitación se ha constituido en una de las maneras de conocer y entender la lógica con la que los docentes planifican, organizan y realizan la enseñanza.
- Las teorías acerca de la comprensión lectora muestran un proceso de desarrollo e integración en el tiempo, de modo que las más contemporáneas no contradicen, necesariamente, los avances de las anteriores, sino las complementan. Así, el predominio de una teoría anterior podría ser asumida como un indicador de un nivel de desconocimiento o desactualización conceptual en los docentes del área de Comunicación.
- En esta investigación se ha identificado la presencia de tres teorías implícitas en los cinco docentes investigados. En tres de ellos, se encuentra una correspondencia entre sus representaciones y la Teoría de la comprensión lectora entendida como «proceso de transferencia de información» que se identifica con la «Teoría implícita reproductiva». Las representaciones encontradas muestran una consistencia tanto en sus afirmaciones como en los supuestos básicos las que subyacen.

- En uno de los casos se ha identificado la «teoría implícita interpretativa», no solo porque hay una correspondencia entre sus representaciones y la «Teoría interactiva» de la comprensión lectora; sino porque, en este caso, entre las afirmaciones y supuestos básicos se incorpora al docente como factor causal. Mostrando el carácter pragmático (uso y aplicación) que caracteriza a las teorías implícitas, en particular a la interpretativa.
- Finalmente, se ha identificado, en un solo caso, la «teoría implícita crítica valorativa» que está relacionada con la «Teoría transaccional de la comprensión lectora». Como en todos los casos estudiados, las representaciones fueron consistentes y coherentes tanto en los aspectos relacionados con la memoria semántica como con la episódica.
- Comparando los casos estudiados, concluimos que hay un predominio de la «Teoría implícita reproductiva», que está asociada con la «Teoría de la transferencia de la información», sobre la «Teoría implícita interpretativa» y la «Teoría implícita crítica valorativa». Predominio que se manifiesta en los propósitos y las estrategias que manifiestan en sus representaciones implícitas los docentes estudiados.

RECOMENDACIONES

- Sería muy importante compartir esta investigación con los docentes que participaron en ella, porque al realizar una reflexión metacognitiva de sus teorías implícitas podrían generar un cambio en su práctica educativa. Por otro lado, la institución educativa en la que se llevó a cabo esta investigación debería promover investigaciones en esta línea que permitan conocer cuáles son las teorías implícitas sobre la comprensión lectora de los demás docentes y también de los estudiantes para compararlas y llegar a nuevas hipótesis y conclusiones.
- En relación al diseño metodológico, sería conveniente continuar esta investigación y abarcar a todos los docentes del área de Comunicación. Para ello recomendamos utilizar no solo una sino varias técnicas, por

ejemplo el cuestionario con el grupo focal y la entrevista de profundidad. Pensamos también que sería pertinente utilizar el método de la Teoría fundamentada para realmente construir teoría que sirva para explicar la problemática de la comprensión lectora en nuestro país y, a partir de ella, proponer sugerencias y estrategias para su desarrollo.

- Para quienes realicen investigaciones sobre teorías implícitas recomendamos perfeccionar instrumentos que permitan recoger información acerca de las representaciones implícitas distinguiendo dos aspectos: los relacionados con la memoria semántica y los relacionados con la memoria episódica. Esta doble información permite un mejor acercamiento a las teorías implícitas.
- Realizar nuevas investigaciones que busquen explicitar las teorías implícitas de los docentes, porque consideramos que es una tarea urgente en educación. Es el primer paso que puede permitir cambiar o mejorar diversas situaciones problemáticas, sobre todo desde la perspectiva del currículo ya que en él definimos qué, para qué y cómo enseñar. Si lográramos acercarnos a las teorías implícitas y creencias de los docentes podríamos diseñar, realmente, un mejor plan de capacitación y formación.

Reconociendo nuevamente las limitaciones propias de una investigación exploratoria no nos queda sino continuar en esta exigente, pero gratificante aventura de la investigación. Gracias por esta oportunidad de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, Marilyn Jager
1982 "Models of reading" en Language and comprehension, Le Ny, Jean François and Walter Kintsch. Amsterdam: North Holland Consulta: 21 de septiembre de 2011.
<http://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=Af9d5KEixLkC&oi=fnd&pg=PP2&dq=language+and+comprehension&ots=A4wPvTXcL&sig=lxkNO15HA6qzhhbtrqe7L1kcbhA#v=onepage&q&f=false>
- ALEXANDER, Patricia A. y Emily FOX
2004 "A historical perspective on reading research and practice". En INTERNATIONAL READING ASSOCIATION. *Theoretical models and processes of reading*. 5ta ed. pp.33-69. Consulta: 19 de Junio de 2009.
<http://www.reading.org/Publish.aspx?page=bk502-2-Alexander.pdf&mode=retrieve&D=10.1598/0872075028.2&F=bk502-2-Alexander.pdf&key=5E35F8D9-62A9-4491-9EF9-E02BB99B62BB>
- ALLIENDE G. Felipe y Mabel G. CODEMARIN
1990 *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- ARÉVALO, Rosa María
2009 *Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una Institución Educativa Particular de Lima*.
- ARNAY, José
1993 "Las teorías implícitas infantiles sobre los seres vivos". En RODRIGO, María José y otros. *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, pp. 123-160
- ARISTÓTELES
2004 *Ética a Nicómaco*. Argentina: El Cid Editor.
<http://site.ebrary.com/lib/bibliotecapucpsp/Doc?id=10048072&ppg=192>
- BÁEZ Y PÉREZ DE TUDELA, Juan
2007 *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC
- BENDA, Ana
2006 "El papel de los docentes ante la lectura" en *Lectura corazón del aprendizaje* Benda, Ana, Elena Ianantuoni y Graciela de Lamas. Buenos Aires: Bonum.
- BUCKMANN, Christian
2005 *Young Teachers' Implicit Theories about Individual Factors of School Achievement* Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Germany. Consulta 20 de Junio de 2009.
<http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus2005-oth-enl-t03.pdf>

- CABRERA, Flor, Trinidad DONOSO y Ángeles MARÍN
1994 *El proceso lector y su evaluación.* Barcelona: Editorial Laertes.
- CAIRNEY, Trevor H.
1992 *Enseñanza de la comprensión lectora.* Madrid: Morata.
- CANALES G., Ricardo.
2008 "Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje". *Rev. Investigación psicológica.* jul. 2008, vol.11, no.1 p.81-100. Consulta 05 Diciembre 2011.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1609-74752008000100005
- CASSANY, Daniel
2009 *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* Barcelona: Paidós.
- CASSANY, Daniel , Marta LUNA y Gloria SANZ
2007 *Enseñar lengua* 12 Ed. Barcelona, Grao
- CONDEMARIN, Mabel y Alejandra MEDINA
2000 *Evaluación auténtica de los aprendizajes Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación.* Santiago: Andrés Bello
<http://es.scribd.com/doc/16427186/EvaluacionAprendizajes>
- CORREA, Ana Delia y Juan CAMACHO
1993 "Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas". En RODRIGO, María José y otros. *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid: Visor, pp. 123-160.
- CRESPO Allende, Nina
2001 "La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua". En *Onomazein* Nro. 6 Págs. 223-238. Consulta 16 noviembre de 2011.
<http://www.onomazein.net/6/construccion.pdf>
- CRESWELL, John W.
2007 *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* 2da. Edición Editorial SAGE Consulta: 14 de junio de 2009.
<<http://books.google.com.pe/books?id=DetLkqQeTJgC&printsec=frontcover>>
- CHUN, Dorothy M.
1997 "Research on text comprehension in multimedia environments" In *Language Learning & Technology* Vol. 1, No. 1, July 1997, pp. 60-81
http://llt.msu.edu/vol1num1/chun_plass/default.html
- DE BERRÍOS, Omaira G. y María Ysabel BRICEÑO de Gómez
2009 "Enfoques epistemológicos" en *Visión gerencial* Año 8 Edición Especial Pág 47-54. Consulta: 21 de septiembre de 2011.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31329/1/articulo4.pdf>

- DIENES, Zoltan and Josef PERNER
1999 "A theory of implicit and explicit knowledge" in Behavioral and brain sciences. Cambridge University Press 0140-525X/99 p.p. 735–808. Consulta 16 de septiembre del 2010.
<<http://www.acsu.buffalo.edu/~emiii/target.pdf>>
- DIEZ, José A y C. Ulises MOULINES
2008 *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. Editorial Ariel, 2008
http://books.google.com.pe/books?id=dNS0z4w-ZFAC&printsec=frontcover&hl=es&source=qbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- ESTRADA, Claudia; Miriam OYARZÚN y Vincent YZERBYT
2007 "Teorías Implícitas y Esencialismo Psicológico: Herramientas Conceptuales Para el Estudio de las Relaciones Entre y Dentro de los Grupos". *PSYKHE*, Santiago, 2007, Vol.16, N° 1, pp.111-121. Consulta: 20 de Junio de 2009.
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=14&hid=102&sid=90646b74-4bd7-4de1-ac5c-5f73cdbbab0f%40sessionmgr109>
- FLICK, Uwe
2004. *Introducción a la investigación cualitativa* Madrid: Morata.
- FRAUSIN, Patricia; Mariela SAMOLUK y Patricia Julia SALAS
2010 Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del profesorado de educación física de ciudad de santa fe. Una mirada desde los actores. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Buenos Aires. Consulta: 12 de septiembre de 2011.
http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/R1691_Frausin.pdf
- GADAMER, Hans-Georg
1991 *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- GIMENO, José y Ángel PÉREZ
2008 *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ediciones AKAL. Consulta 20 de septiembre de 2011.
http://books.google.com.pe/books?id=dyuYJM5ZVpQC&printsec=frontcover&hl=es&source=qbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- GIMENO, José y Ángel PÉREZ
1995 *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, Antonio
2004 *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis
- GONZÁLEZ, Rosaura
1993 "Las teorías implícitas sobre el trabajo femenino" En RODRIGO, María José y otros. *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, pp. 277-305.

- GÓMEZ, Luis Felipe.
 2008 "Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula". Revista Electrónica Sinéctica. Consulta 2 de diciembre 2010.
<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99819167005>
- GÓMEZ, Luis y Mariana PERONARD
 2008 "La comprensión de textos escritos" en *Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en resolución de preguntas...* Magdalena Viramonte Comp.
http://books.google.com.pe/books?id=bLccZOIZ8PEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_qe_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- GOODMAN, Kenneth S.
 2007 "El proceso de lectura: consideraciones través de las lenguas y el desarrollo". En E. Ferrero y M. Gómez (comp.), *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA MADRUGA, Juan A. y otros
 2006 *Comprensión lectora y memoria operativa Aspectos evolutivos e instruccionales*. Buenos Aires: Paidós.
- HERNÁNDEZ, Gerardo
 2008 "Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior". Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE, Julio-Septiembre 2008, Vol. 13, Núm. 38, pp. 737-771. Consulta 15 de junio de 2009.
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003804.pdf>
- KARMILOFF-SMITH, Annette
 1999 *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science* 4 Edición MIT Press. Consulta 30 Junio de 2009.
<http://books.google.com.pe/books?q=Beyond+Modularity+Annette+Karmiloff-Smith+&btnG=Buscar+libros>
- KINTSCH, Walter y Teun A. VAN DIJK
 1978 "Toward a Model of Text Comprehension and Production" en *Psychological Review* Volume 85 N^a 5 1978 pp. 363 - 394.
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ191792&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ191792
- KINTSCH, Walter y otros
 1993 "Learning and understanding" in Douglas L. Medin *Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* Academic Press
<http://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=JxPzw-SokdMC&oi=fnd&pg=PA165&dq=%22A+comprehension->

[based+approach+to+learning+and+understanding%22++The+Psychology+of+Learning+and+Motivation&ots=b7JZHkKBW2&sig=pWQr3SeAavyDw1t-rm8zF-ap8Kg#v=onepage&q=circumvent&f=false](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010028574900152)

- LABERGE, David and S.Jay SAMUELS
1974 "Toward a theory of automatic information processing in reading" en *Cognitive Psychology, Volume 6, Issue 2, April 1974, Pág. 293-323*
Consulta: 23 de septiembre 2011.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010028574900152>
- LAMAS de, Graciela H.
2006 "La comprensión lectora" en *Lectura corazón del aprendizaje* Benda, Ana et. al. Buenos Aires: Bonum.
- LATORRE, Antonio, Delio DEL RINCÓN y Justo ARNAL
1996 Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: GR92.
- MAKUC, Margarita.
2008 "Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos". *Revista Signos* Valparaíso. Vol.41, Núm.68 pp. 403-422.
Consulta 14 de Junio de 2009.
<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000300003&script=sci_arttext>
- MARTÍNEZ, Piedad Cristina
2006 "El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica". En *Pensamiento & gestión*, Nº 20. Universidad del Norte, Pág. 165-193. Consulta 20 noviembre 2011.
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64602005>
- MARTINEZ, Miguel
2002 La Nueva Ciencia Su Desafío, Lógica y Método. México: Trillas.
<http://es.scribd.com/doc/23693095/MARTINEZ-MIGUELEZ-MIGUEL-La-Nueva-Ciencia-2002>
- 2006 "Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa". En *Paradigma*. Vol.27, no.2 Dic. 2006 Pág 07-33. . Consulta 2 Diciembre 2011.
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1011-22512006000200002&script=sci_arttext
- MARRERO, Javier
1993 "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza". En RODRIGO, María José y otros. *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, pp. 243-276.
- MEIJER, Pauline Catharine
1999 Teacher's practical knowledge: teaching reading comprehension in secondary education. Leiden: Leiden University.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (MINEDU)
- 2005 *IV Evaluación nacional del rendimiento estudiantil - 2004. Presentación de resultados* [diapositivas] Lima. Consulta: 25 de Mayo de 2009.
<http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=25&v_plantilla=A>
- 2007 *Orientaciones específicas para la implementación del Plan Lector.* Consulta: 6 de septiembre de 2011.
http://ebr.minedu.gob.pe/pdfs/orientaciones_especificas_planlector.pdf
- 2009 Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (DCN 2009). Lima. Consulta 10 septiembre de 2010.
<http://www.minedu.gob.pe/>
- 2011 “Estrategias para la comprensión de textos”. En XIV Seminario Nacional de programas de atención no escolarizada de educación inicial. Consulta 14 noviembre de 2011.
http://ebr.minedu.gob.pe/dei/pdfs/semnario_trujillo_pdf/separatas/separata_comprencion_de_textos.pdf
- MONEREO, Carles coord., M. CASTELLÓ y otros
- 2004 *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Barcelona. Grao
- MORENO, Víctor
- 2003 *Leer para comprender* Navarra: Gobierno de Navarra Departamento de Educación y Cultura.
http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitz%204%20amll.pdf
- MORIN, Edgar
- 2001 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Bogotá: Magisterio.
- MOSCOVICI, Serge and Gerard DUVEEN
- 2008 *Psychoanalysis: its image and its public.* Polity. Consulta 12 de octubre del 2010.
<http://books.google.com/books?id=Tx1GBC8rIzqC&dq=farr%20and%20moscovici&hl=es&source=gbs_similarbooks>
- NARVAJA, Elvira; DI STEFANO, Mariana; POREIRA, Cecilia
- 2002 *La lectura y la escritura en la universidad.* Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONOMICO (OCDE)
- 2004 *Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
<http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/dctm/ievaluacion/internacional/marcoteoricopisa2003.pdf?documentId=0901e72b801106cd>

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONOMICO
(OCDE)

2009 *PISA 2009 Assessment Framework Key competencies in reading, mathematics and science*. Consulta: 18 de diciembre de 2010.
<<http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>>

PAZ, Walter

2006 “La capacidad de comprender lo que se lee, el nuevo reto de la educación actual”. *Perú: Ilustrados.com*, 2006. Consultado el 21 de febrero de 2009.
<http://site.ebrary.com/lib/bibliotecapucpsp/Doc?id=10105282&ppg=9>

POZO, Juan Ignacio

2008 *Aprendices y maestros, la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial 2da Ed.

2006 *Aprendices y maestros, la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

2003 *Adquisición del conocimiento*. Madrid. Morata.

2001 *Humana mente: El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata. Consulta: 16 Junio de 2009.
<http://books.google.com.pe/books?id=GUrO8PS1KX8C&printsec=frontcover&dq=Pozo+Ignacio&ei=rAtASuXWDqSCywSpqbFR>

POZO, Juan Ignacio y otros

2006 “Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza” En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* Madrid: Grao.

POZO, Juan Ignacio y Nora SCHEUER

1999 “Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas” En POZO, Juan Ignacio y Carles Monereo (coord.) En *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI Santillana, pp.87-108.

PRIESTLEY, Maureen

1996 *Técnicas y estrategias del Pensamiento Crítico*. México: Trillas

RAMOS, Carlos

2006 “Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico”. En *ONOMÁZEIN* 14 (2006/2): pp 197-210. Consulta: 14 Octubre de 2010
<http://onomazein.net/14/14-7.pdf>

REVILLA, Diana

2009 *Líneas de investigación: Diseño y desarrollo curricular*. Material de enseñanza. Lima: PUCP.

- 2010 Técnicas e instrumentos para la obtención de información. Orientaciones para el Diseño y Formato de Instrumentos. Material de enseñanza. Lima: PUCP.
- RODRIGO, María José, Armando RODRIGUEZ y Javier MARRERO
 1993 *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*
 Madrid: Visor.
- RODRIGO, María José y Nieves CORREA
 1999 "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En POZO, Juan Ignacio y Carles MONEREO (coord.1999) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI Santillana, pp.75-85.
- RODRÍGUEZ, Armando y Rosaura GONZÁLEZ Méndez
 1995 "Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1995, N° 48(3), Universidad de la Laguna, pp. 221-229. Consulta: 11 de junio de 2009.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161352>
- ROSENBLATT, Louise Michelle
 1994 The reader, the text, the poem: *the transactional theory of the literary work* SIU Press. Consulta: 22 noviembre de 2009.
http://books.google.com/books?id=PIDDa4z_R4QC&dq=%22The+reader,+the+text,+the+poem&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- 2002 *La literatura como exploración*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- RUMELHART, D.E.
 1980 Schemata: the building blocks of cognition. In: R.J. Spiro etal. (eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
<http://biolawgy.wordpress.com/2010/02/11/rumelhart-d-e-1980-schemata-the-building-blocks-of-cognition-in-r-j-spiro-et-al-eds-theoretical-issues-in-reading-comprehension-hillsdale-nj-lawrence-erlbaum/>
- SANDÍN, María Paz
 2003 *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid. Mc Graw Hill.
- SANZ, Ángel
 2005 "La lectura en el proyecto PISA" en *Revista de educación*, MEC España núm. extraordinario 2005, pp. 95-120 Consulta: 15 noviembre de 2009.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_09.pdf
- SMITH, Derek J
 2010 *Lecturer's Précis - Gough (1972) "One Second of Reading"*
<http://www.smithsrisca.co.uk/PSYgough1972.html>

- SMITH, Frank
1995 *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje.* México Trillas.
- STAKE, Robert E.
1998 *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
- STRAUSS, Anselm y Juliet CORBIN
2002 *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia.
- SOLÉ, Isabel
2000 *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó.
- 1987 *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora.* Barcelona: Editorial Infancia y Aprendizaje
- SOLÉ del CASTILLO, María
2005 “La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora” en *KALEIDOSCOPIO Revista de Educación, humanidades y artes.* Año 2005, Vol. 2 Núm.3, Págs.1-4 Consulta: 12 diciembre de 2010.
http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=DE%20CASTILLO,%20MAIRA%20SOLE&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=
- TORRES, Álvaro
2005 “Esquemas cognoscitivos, estrategias meta-cognoscitivas y comprensión de lectura: implicaciones para la enseñanza de Habilidades metodológicas y conceptuales” en *Alternativas docentes III Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del psicólogo.* México UNAM. Consulta: 20 de septiembre 2011.
[http://books.google.com.pe/books?id=N6C7BzDL8BkC&hl=es,](http://books.google.com.pe/books?id=N6C7BzDL8BkC&hl=es)
- TRACEY, Diane H. and Lesley Mandel MORROW
2006 *Lenses on reading: an introduction to theories and models* Guilford Press.
http://books.google.com.pe/books?id=tebt2CTsvNEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- VALLES, Miguel S.
1997 *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid, Síntesis S.A.
- VAN DIJK, T.A. y W. KINTSCH
1983 *Strategies of discourse comprehension.* N.York: Academic Press.
<http://www.discourses.org/OldArticles/Strategic%20Discourse%20Comprehension.pdf>
- VAN DIJK, T.A.
2005 *Estructuras y funciones del discurso.* Madrid. Siglo XXI.

- VASCO, Carlos E.
1993 "La metáfora del cerebro como computador en la ciencia cognitiva" en *Informática educativa* Vol. 6 nº 2, 1993. Proyecto SIIE, Colombia pp.109-119. Consulta: 20 noviembre de 2011.
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-127657_archivo.pdf
- VEGA, Manuel de
1990 *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- VIGOTSKY, Lev
1998 *Pensamiento y palabra*. La Habana: Pueblo y educación.
- VIRAMONTE, Magdalena comp.
2008 *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas Inferenciales*. Ediciones Colihue SRL, Buenos aires
Consulta: 20 de septiembre de 2010.
<http://books.google.com.pe/books?id=bLccZOIZ8PEC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>
- YIN, Robert K
2009 *Case study research: design and methods*. California SAGE
http://books.google.com.pe/books?id=FzawlAdilHkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

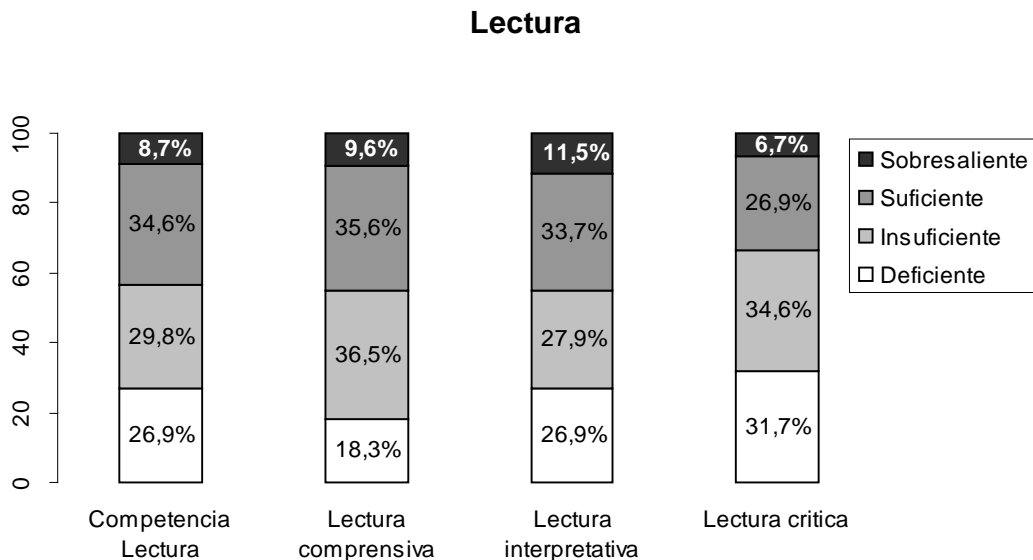


ANEXO 1

Evaluación de habilidades académicas para la vida universitaria de la Institución Educativa Privada (X) de Lima Metropolitana

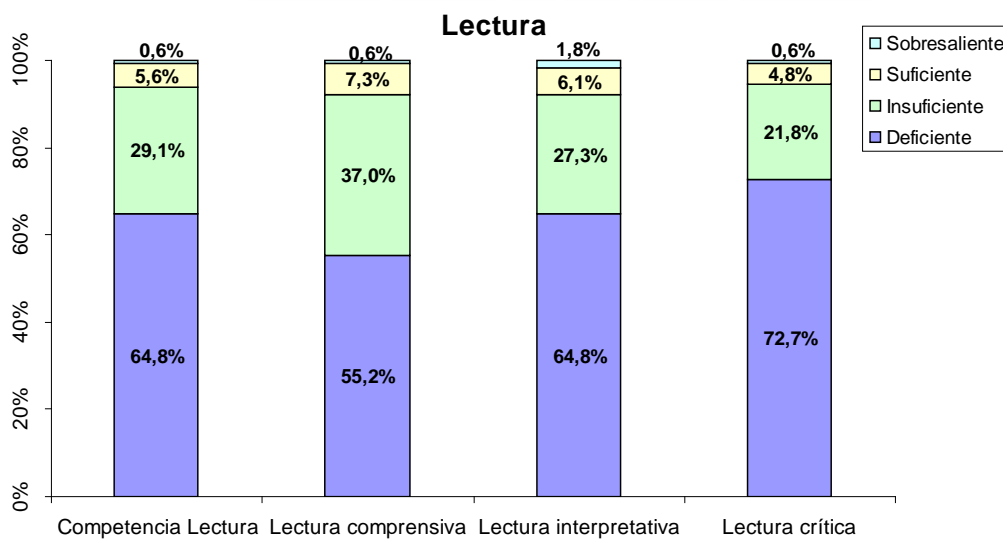
RESULTADOS 2008

El siguiente gráfico sintetiza los resultados obtenidos por los alumnos de su colegio en el área de lectura:



Fuente: Pontificia Universidad Católica, “Evaluación de habilidades académicas para la vida universitaria 2008”. Aplicada a diversos colegios de Lima Metropolitana.

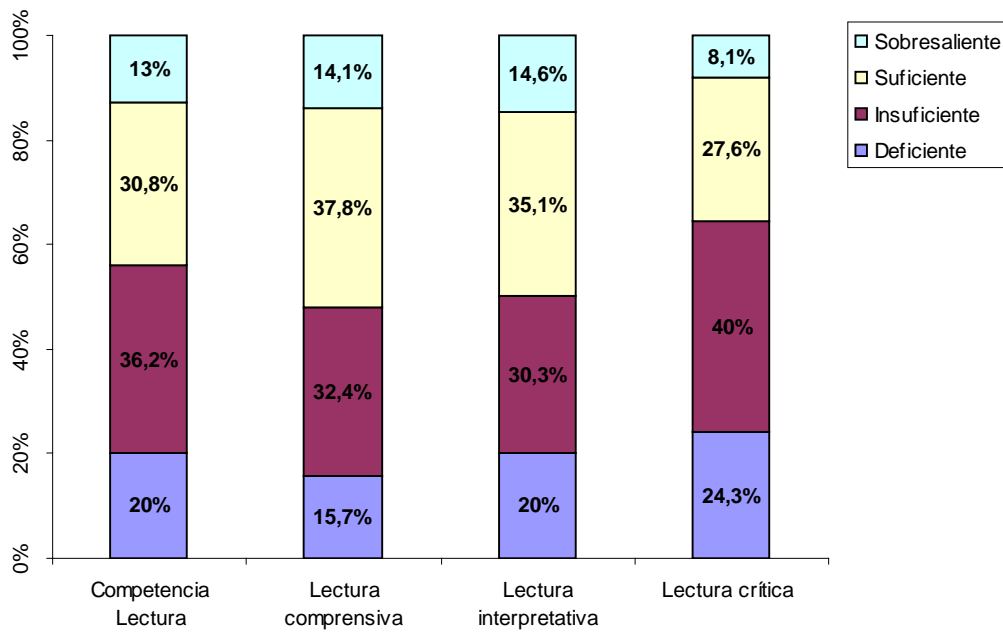
RESULTADOS 2009



Fuente: Pontificia Universidad Católica, “Evaluación de habilidades académicas para la vida universitaria 2009”. Aplicada a diversos colegios de Lima Metropolitana.

RESULTADOS 2010

Lectura



Fuente: Pontificia Universidad Católica, “Evaluación de habilidades académicas para la vida universitaria 2010”. Aplicada a diversos colegios de Lima Metropolitana.

ANEXO 2

Carta de validación para juicio de expertos

Lima, 26 de septiembre del 2010

Dra.

De mi mayor consideración:

Previo atento saludo, solicito se sirva usted emitir su juicio de experto frente al instrumento de investigación que presento para abordar la tesis: Teorías implícitas de docentes del área de Comunicación acerca de la Comprensión lectora.

De los diversos factores asociados con la capacidad de comprensión lectora, he elegido como objeto de estudio las Teorías implícitas de los profesores del área de comunicación acerca de ella. Ya que estas constituyen uno de los factores de la mediación docente en la enseñanza de la comprensión lectora. Las teorías implícitas de los docentes están conformadas por los significados adquiridos explícitamente durante su formación y también por los que resultan de sus continuas y difusas experiencias y que permanecen implícitos Marrero (1993: 244).

La investigación asume lo explícito y lo implícito como un constructo continuo Pozo (2001:73). Continuidad que permite acercarse a los conocimientos implícitos, ya que estos pueden explicitarse en diversos niveles de redesccripción representacional ya sea en códigos verbalizados u otras formas de explicitación (Pozo y Scheuer 1999: 89-91).

Para recoger la información, he elegido la Técnica de la entrevista y como instrumento el guion de entrevista que presento a continuación para que usted tenga la gentileza de evaluar, emitir sus recomendaciones y su juicio de experto. Así mismo adjunto el diseño del instrumento y el instrumento.

GUIÓN DE ENTREVISTA

TIPO: Entrevista semiestructurada

FUENTE: Cinco docentes del área de Comunicación de primaria y secundaria de una Institución Educativa privada de Lima Metropolitana. Y que han sido elegidos por su experiencia, porque cada uno representa un ciclo de la Educación Básica Regular y porque participan en la programación curricular de cada ciclo que les corresponde.

DURACIÓN: aproximadamente 45 minutos

PRINCIPALES TEMAS:

- Representación semántica acerca de comprensión lectora, de su proceso y su relación con la enseñanza.
- Representación episódica o declarativa de experiencias personales respecto a la enseñanza de comprensión lectora.

Agradeceremos que nos brinde sus observaciones y sugerencias sobre las cuestiones determinadas para cada tema:

Tema 1

Representación semántica de la teoría implícita: Representación del concepto de comprensión lectora, de su proceso y su relación con otros aspectos, en particular, con la enseñanza y el aprendizaje.

Observaciones

Tema 2

Representación episódica de la teoría implícita: Representación declarativa de experiencias personales respecto a la comprensión lectora.

Observaciones

Recomendaciones y sugerencias

Gracias por su valiosa aportación a esta investigación.

Atentamente,

Mario Wilfredo Gonzales Flores

P.D. A continuación adjunto las pregunta que solicito validar relacionadas con la matriz de consistencia de la investigación.

Preguntas relacionadas con la matriz de consistencia de la investigación

Objetivo	Categoría	Subcategorías	Carácter de la representación	Preguntas
Identificar las Teorías implícitas acerca de la comprensión lectora de un grupo de docentes del área de Comunicación de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana.	Las teorías implícitas acerca de la comprensión lectora.	.1 La Teoría implícita de la comprensión lectora lineal, o reproductiva .2. La Teoría implícita de la comprensión lectora interactiva .3 La Teoría implícita de la comprensión lectora transaccional.	Semántica (Representación del concepto de comprensión lectora, de su proceso y su relación con otros aspectos, en particular, con la enseñanza.)	<p>¿Está usted de acuerdo con la expresión: a leer se aprende leyendo?, / ¿por qué?</p> <p>Estaría usted de acuerdo con la expresión: leer es comprender, / ¿por qué?</p> <p>¿En palabras muy sencillas y, desde su experiencia, qué es comprender un texto?</p> <p>¿Qué indicadores toma usted en cuenta para determinar si se ha realizado o no una buena comprensión lectora de un texto?</p> <p>¿Por qué, cree usted, que hay diferencias en la comprensión de un mismo texto, en grupo relativamente homogéneo, como es un salón de clase?</p> <p>¿Cuáles son las mayores dificultades para realizar una buena comprensión lectora?</p> <p>¿Se puede enseñar a comprender un texto o la comprensión es el resultado de una práctica habitual de la lectura?</p> <p>¿Está usted de acuerdo con la siguiente afirmación: Más importante que el hábito de lectura es el aprendizaje y adquisición de técnicas de comprensión?, ¿por qué?</p>

				<p>Desde su experiencia, cuál es la mayor dificultad para comprender un texto?</p> <p>¿En pocas palabras, en qué consiste comprender un texto?</p>
			<p>Episódica (representación declarativa de experiencias personales respecto al comprensión lectora)</p>	<p>Recuerda usted alguna experiencia que muestre el papel que juega el lector en la comprensión de un texto, podría narrarla.</p> <p>¿En alguna oportunidad un texto ha generado la misma comprensión en diferentes lectores?, ¿qué es lo que fue igual? /en caso contrario ¿qué fue lo diferente?</p> <p>Cuando los lectores expresan su comprensión con palabras e ideas diferentes a lo que plantea el texto que leen, ¿Cuál es el comentario o recomendación que usted les hace?, ¿por qué?</p> <p>Podría contar una experiencia en la que se muestra de manera evidente una buena comprensión de lectura.</p> <p>¿Cuál es la mayor dificultad que usted ha encontrado para enseñar la comprensión lectora?</p> <p>Ha observado usted que algunos alumnos, que no tienen necesariamente el hábito de lectura, comprenden bien lo que leen?, ¿cómo explicar este hecho?</p> <p>Desde su experiencia ¿Qué es lo que usted hace para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos?</p>

ANEXO 3

Relación de las preguntas del instrumento final con la matriz de consistencia de la investigación

Objetivo específico	<i>Identificar y analizar</i> las Teorías implícitas de un grupo de docentes del área de Comunicación acerca de la enseñanza de la comprensión lectora.		
Categorías	Subcategorías	Temas sobre la enseñanza de la comprensión lectora	Preguntas
Teorías implícitas de los docentes del área de comunicación acerca de la enseñanza de la comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría reproductiva • Teoría interpretativa • Teoría transaccional 	1. Conceptos de lectura y comprensión lectora	<p>Relacionadas con las representaciones de la memoria semántica</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Está usted de acuerdo con la expresión: leer es comprender?, / ¿Por qué? • En palabras muy sencillas y, desde su experiencia, qué es comprender un texto? <p>Relacionadas con las representaciones de la memoria episódica</p> <ul style="list-style-type: none"> • En alguna oportunidad usted ha observado en el salón de clase diferencias en la comprensión de un mismo texto. / ¿Por qué, cree usted, que ocurre dicha situación? / ¿Qué fue lo diferente / semejante?

		<p>2. Propósitos de la enseñanza de la comprensión lectora</p>	<p>Relacionadas con las representaciones de la memoria semántica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se dice que: más importante que fomentar el hábito de lectura es enseñar técnicas de comprensión. ¿Está usted de acuerdo con dicha afirmación? / ¿por qué? • ¿Cómo determinar usted si ha enseñado a realizar o no una buena comprensión lectora? <p>Relacionadas con las representaciones de la memoria episódica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuerda usted alguna experiencia que muestre el papel que debe tener el lector en la comprensión de un texto, podría narrarla. / Y ... en qué consiste una buena comprensión de lectura.
		<p>3. Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora</p>	<p>Relacionadas con las representaciones de la memoria semántica</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se puede enseñar a comprender un texto? / ¿Cómo hacerlo? • ¿Está usted de acuerdo con la expresión: a leer se aprende leyendo? ¿Por qué? • ¿Cree usted que la comprensión es el resultado de una práctica habitual de leer? <p>Si sí: Pero... ¿hay alumnos, que no tienen el hábito de lectura y comprenden lo que leen? / ¿Y cómo explicar este hecho?</p> <p>Si no: Pero... ¿hay alumnos, que gracias a que tienen el hábito de lectura comprenden lo que leen? / ¿Y cómo explicar</p>

			<p>este hecho?</p> <p>Relacionadas con las representaciones de la memoria episódica</p> <ul style="list-style-type: none"> Desde su experiencia, ¿qué es lo que usted enseña para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos? <p>/ ¿Qué recomendaría a los colegas docentes para enseñar mejor la comprensión lectora a los alumnos?</p>
		4. Dificultades en la enseñanza de la comprensión	<p>Relacionadas con las representaciones de la memoria semántica</p> <ul style="list-style-type: none"> En su opinión ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes para enseñar la comprensión lectora? <p>Relacionadas con las representaciones de la memoria episódica</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿En su experiencia, cuál es la mayor dificultad que usted ha encontrado para enseñar la comprensión lectora?

ANEXO 4

Guion final de entrevista

TIPO: Entrevista semiestructurada

FUENTE:

Cinco docentes del área de Comunicación de primaria y secundaria de una Institución Educativa privada de Lima Metropolitana. Elegidos tomando en cuenta los criterios de especialidad, experiencia docente en años y el nivel y grados en los que enseña.

DURACIÓN: 45 minutos

FECHA: En la semana del 14 al 18 de noviembre de 2011

LUGAR: En la institución educativa

PRINCIPALES TEMAS:

1. Conceptos de lectura y comprensión lectora,
2. Propósitos de la enseñanza de la comprensión lectora,
3. Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora,
4. Dificultades en la enseñanza de la comprensión

PREGUNTAS:

1. Profesor (a), ¿cuántos años trabaja en educación? / ¿En qué niveles?
2. ¿Está usted de acuerdo con la expresión: *leer es comprender?*, / ¿Por qué?
3. ¿En palabras muy sencillas y, desde su experiencia, qué es comprender un texto?
4. ¿Está usted de acuerdo con la expresión: *a leer se aprende leyendo?* / ¿Por qué?
5. ¿Cree usted que la comprensión es el resultado de una práctica habitual de leer? / ¿Por qué? /
Si sí: Pero... ¿hay alumnos, que no tienen el hábito de lectura y no comprenden lo que leen? / ¿Y cómo explicar este hecho?

Si no Pero... ¿hay alumnos, que gracias a que tienen el hábito de lectura comprenden lo que leen? / ¿Y cómo explicar este hecho?

6. ¿Se puede enseñar a comprender un texto?/
¿Cómo hacerlo?
7. Se dice que: Más importante que fomentar el hábito de lectura es enseñar técnicas de comprensión. ¿Está usted de acuerdo con dicha afirmación? ¿por qué?
8. En alguna oportunidad usted ha observado en el salón de clase diferencias en la comprensión de un mismo texto, ¿Por qué, cree usted, que ocurre dicha situación? ¿Qué fue lo diferente / semejante?
9. En su opinión ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes para enseñar una buena comprensión lectora?
10. ¿Cómo determina usted si ha enseñado a realizar o no una buena comprensión lectora?
11. Recuerda usted alguna experiencia que muestre el papel que debe tener el lector en la comprensión de un texto, podría narrarla. / Y ... en qué consiste una buena comprensión de lectura.
12. ¿Cuál es la mayor dificultad que usted ha encontrado para enseñar la comprensión lectora?
13. Desde su experiencia ¿Qué es lo que usted enseña para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos? / ¿Qué recomendaría a los colegas docentes para enseñar mejor la comprensión lectora a los alumnos?

ANEXO 5

Extracto de entrevistas 1 y 5

1. Profesora, ¿cuántos años trabaja en educación?

- 15 años....

¿En qué niveles?

- En inicial y...hasta 1ro y 2do grados.

2. ¿Está usted de acuerdo con la expresión: *leer es comprender?*,

- Sí

¿Por qué?

- Porque a través de la lectura, las personas podemos comprender [hee...] las historias ¿no? [hee...] comprender los nuevos conocimientos [hee...] comprender el mundo que nos rodea...

3. ¿En palabras muy sencillas y, desde su experiencia, qué es comprender un texto?

- Entender la idea principal y qué es el [el] objetivo de los que nos quiere comunicar esa lectura ¿no?

4. ¿Está usted de acuerdo con la expresión: *a leer se aprende leyendo?*

- [Hee,...] No... no necesariamente,

¿Por qué?

- Porque hay otras [...este] habilidades que se tienen que desarrollar en el niño... para que él pueda aprender a leer y que no necesariamente es la lectura.

5. ¿Cree usted que la comprensión es el resultado de una práctica habitual de leer?

- Es una parte, pero no ... o sea... no necesariamente la práctica es lo que nos va a llevar a que el niño comprenda la lectura

¿Por qué?

- porque hay otras habilidades que él tiene que haber desarrollado para poder comprender

¿Cuáles por ejemplo?

- En el nivel inicial específicamente, tenemos que haber desarrollado el esquema corporal [hee..] la constante perceptual, la discriminación auditiva, visual [..hee..] razonamiento lógico ¿no?

- Todas esas habilidades previas para que el niño pueda llegar a comprender.

- No necesariamente. Darle que leer,... que leer,... darle muchas lecturas.. va a llevar a que el niño comprenda.

1. Profesor, ¿cuántos trabaja enseñando lenguaje?

- Enseñando lenguaje tengo trabajando aproximadamente 28 años.

En qué niveles y grados enseña

- Generalmente en 5 y 4 grado de secundaria

2. ¿Está usted de acuerdo con la expresión: *leer es comprender?*

- [..Hee..] Si tomamos en cuenta el término leer,...
- La misma palabra leer, ya implica una comprensión porque hay un desciframiento de símbolos. Sin embargo, en la actualidad el término comprensión o comprender ya está implicando algo más he mucho tiempo se había pensado que el alumno podía descifrar los códigos ya sabía leer pero eso es un primer estado una primera etapa la comprensión de un texto implica más incluso el término leer ya no solamente se aplica a la lectura de textos escritos gráficos ahora se aplica incluso a cuestiones que uno puede observar uno hace una lectura de los hechos una lectura de los sucesos lectura de los gestos

3. ¿En palabras muy sencillas y, desde su experiencia, qué es comprender un texto?

- Comprender un texto he significa específicamente captar la intención del autor entender el contenido con el objetivo de poder reproducir lo que dijo el autor y a la vez poder comentar o criticar acerca de ello

4. ¿Está usted de acuerdo con la expresión: *a leer se aprende leyendo?*

- Sí. Definitivamente sí. A leer se aprende leyendo.

¿Por qué?

- Porque en la primera acepción de leer la que le comentado he que ya tiene implícita la carga de la comprensión este definitivamente una persona será más competente no he leyendo mientras más lea ya ahora por ahí hay un matiz no el matiz sería que leer no es lo mismo leer todos los días el bocón o el Trome que leer todos los días El Comercio no es lo mismo leer a Jaime Baily que leer a Jorge Luis Borges.

5. ¿Cree usted que la comprensión es el resultado de una práctica habitual de leer?

- Si

¿Por qué?

La comprensión pasa por la práctica digamos uno de los requisitos de la comprensión es la práctica puede haber personas no solo alumnos personas con un potencial tan alto que podrían de repente con pocas lecturas tener una competencia puede darse ese caso pero lo cotidiano lo normal es que se requiera de practica

ANEXO 6

Representaciones sobre la enseñanza de la comprensión lectora por docentes y categorías relacionadas con la memoria semántica

Docentes / Categorías	D1	D2	D3	D4	D5
1. Conceptos de lectura	<u>Leer es comprender</u> , porque a través de la lectura las personas podemos comprender. (T1)	<u>Leer es disfrutar</u> , es imaginar, es recrear un texto en la imaginación y la memoria. (T3)	Leer es comprender. (T1) <u>Reproducir textualmente</u> . (T1)	<u>Leer no es necesariamente comprender</u> , es necesario analizar para comprender. (T2)	La misma palabra <u>leer</u> , ya implica una <u>comprensión</u> porque hay un desciframiento de símbolos. (T1)
y de comprensión lectora	<u>Comprender es entender la idea principal</u> y cuál es el objetivo que nos quiere comunicar esa lectura. (T1)	Comprender es poder <u>hacer la representación mental</u> a partir de nuestra experiencia personal. (T2) <u>Disfrutar de lo que estoy leyendo</u> sin necesidad que sea exactamente lo que el autor se imaginó sino lo que yo me estoy imaginando a partir de lo que el autor propone. (T3) Si no comprendo, no disfruto de la lectura (T3)	<u>Comprender es entender, es reproducir</u> textualmente lo leído. (T1)	<u>Comprender es inferir deducir juzgar valorar. inferir datos que no están explícitos</u> . (T2) Es también poder evaluar he juzgar establecer relaciones captar el todo: (T3) Tratar de ubicar un tema, un sub tema una idea principal una secundaria (T2)	Captar la intención del autor, entender el contenido con el objetivo de poder reproducir lo que dijo el autor y a la vez poder comentar o criticar acerca de ello. (T1)

<p>2. Propósitos de la enseñanza de la comprensión lectora</p>	<p>No necesariamente la práctica es lo que nos va a llevar a que el niño comprenda la lectura sino <u>el desarrollo de habilidades.</u> (T1)</p>	<p>Cuanto más habilidades lectoras adquirimos, mejor. Para poder comprender cada vez mejor. (T1) Porque <u>en cuanto más leemos, más aprendemos a leer,</u> (T1) y disfrutamos más de la lectura y logramos su mejor aprendizaje. (T3)</p>	<p>Cuando uno lee, tiene que vivir lo que está leyendo y al <u>vivir lo que está leyendo,</u> lo está comprendiendo. (T3)</p>	<p><u>La lectura</u> provee a la persona no solamente de conocimientos sino <u>desarrolla muchas habilidades y destrezas en el ser humano.</u> (T2)</p>	<p>Que el alumno me diga con sus propios términos cuál es el tema. (T3) Luego que me diga la idea principal si es un texto expositivo o la idea o la tesis si es un texto argumentativo y si es un texto narrativo, el argumento. (T2)</p>
<p>3. Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora</p>	<p>A leer no se aprende solo leyendo porque <u>hay otras habilidades que se tienen que desarrollar</u> en el niño... para que él pueda aprender a leer. (T1)</p>	<p><u>Trabajar técnicas de comprensión</u> con los que lo necesitan. (T1) Reconocer en cada uno de los alumnos el tipo de <u>habilidades</u> que tiene para ayudarlo y darle las técnicas correctas para que aproveche mejor sus potencialidades. (T1)</p>	<p>Modelado- maestros ejemplos vivos para sus alumnos, que el profesor tengan un libro a la mano. (T1) Seguirlos motivando para que lean cada día más hacerles el hábito de la lectura yo creo que eso sería algo importante estimularlos en todo momento. (T1)</p>	<p><u>Sí se enseña a comprender.</u> (T2) Hay que <u>enseñarles a aprender a aprender</u> es una buena estrategia no solo como parte del curso de comunicación sino de cualquier labor académica que se formule. (T2) <u>Dramatizar la obra</u> permite que <u>el lector se identifique con el tema</u> demostrando que si habían comprendido el texto. (T2)</p>	<p>La comprensión pasa por la <u>práctica</u>, digamos que uno de los requisitos de la comprensión es la práctica habitual. (T1)</p>

<p>4. Dificultades en la enseñanza de la comprensión</p>	<p><u>El vocabulario</u>, porque si no entienden el significado de las palabras no pueden lograr comprender. (T1)</p>	<p><u>Mal manejo de los signos de puntuación y entonación</u> es lo que no permite una buena comprensión. (T1)</p>	<p>La mayor dificultad <u>ellos no llegan a abstraerse y eso poco ayuda a la audición.</u> (T1)</p>	<p>Falta de concentración. (T1)</p> <p>Encontrar el libro adecuado que les supone que parte de su hábito lector. (T1)</p> <p><u>El escaso hábito lector</u> por una serie de distractores digamos tecnológicos o televisivos o de otras formas. (T1)</p> <p>Pocos modelos lectores, No hay profesores comprometidos en lanzar la lectura como motor y prioridad de todo el quehacer académico. (T1)</p>	<p>El <u>desconocimiento de estrategias</u> del tema tratado. (T1)</p> <p><u>La motivación.</u> Muchos alumnos que asumen que la lectura es una carga.(T2)</p>
--	---	--	---	---	--

ANEXO 7

Matriz de representaciones sobre la enseñanza de la comprensión lectora por docentes y categorías relacionadas con la memoria episódica

Docentes / Categorías	D1	D2	D3	D4	D5
1. Conceptos de lectura y de comprensión lectora	<p>Yo me daba cuenta que no todos habían captado <u>la misma idea o de la misma manera</u>, cuando uno les pide comentarios. (T1)</p> <p>Bueno había chicos que la interpretación que le habían dado, nada tenía que ver con la lectura. Los que sí llegaron, cada uno lo manifestaba de una manera diferente. (T1)</p>	<p>Los chicos entienden básicamente la misma historia, cuáles fueron los personajes como eran (T1); pero los matices de cada personaje de que si la gallina era verde marrón o azul, eso lo pone cada uno según se lo ha imaginado (T3).</p>	<p>Muchas veces los chicos comprenden de distintas formas, dependiendo del contexto y de sus situaciones personales anímicas y emocionales. (T1)</p> <p>Muchas veces les digo que no han comprendido la lectura porque no lo están viviendo, no están entendiendo no están he poniéndose en el zapato del personaje. (T2)</p>	<p>El nivel literal puede ser el misma porque es algo que está ahí explícito en el texto, pero a la hora de juzgar a la hora de inferir hay diferente respuesta. (T2)</p> <p>En realidad al momento de juzgar o valorar la obra en el argumento eso puede ser desde su punto de vista, lo otro no.(T2)</p>	<p>En el tema casi la mayoría coinciden por que el tema es un enunciado nominal (T1) el problema está en la idea principal en que por ahí el alumno confunde la idea principal con lo que es una idea secundaria o por un argumento y en lugar de decir la idea principal dice la idea secundaria o en vez de la tesis dice el argumento. (T2)</p>
2. Propósitos de la enseñanza de la comprensión lectora	<p>Un niño "trome" era "trome" en todo en todo, él estaba en primer grado y cómo sentía él la lectura. Era tanto el sentimiento que le ponía a lo que el leía que... así fuera</p>	<p>Tuve un niño, por ejemplo, que estábamos leyendo una lectura sobre el pulpo y este..., él cambió una de las palabras y cambió todo el sentido de la lectura.</p>	<p>Tengo en mi memoria un alumno que además de comprender sacaba unas inferencias increíbles" (T2)</p>	<p>Bueno... en cada año que tengo oportunidad de enseñar a 2do. o 3ro. de secundaria comprensión de textos con sus propias palabras</p>	<p>Sí he visto, en algunos salones, alumnos que ya saben la actitud que debe tomar...No la del lector pasivo sino del lector activo y esto implica que está leyendo ya está</p>

	<p>un cuento que uno le diera, pero la expresión, la motivación con la que leía cada párrafo de la lectura y llegaba a motivar a sus demás compañeros.(T3)</p>	<p>(T1)</p> <p>He tenido casos de chicos que leen y te dan toda la información que han leído (T1) y después te dicen y que sí estoy de acuerdo con el autor pero no estoy de acuerdo con el autor en otra cosa. (T3)</p>			<p>subrayando resaltando la vez haciendo anotaciones en los costados o teniendo una hojita a parte para tomar nota. (T2)</p>
<p>3. Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora</p>	<p>Enseñar habilidades desde inicial teniendo en cuenta la edad en la que tienen que estar desarrolladas de acuerdo a los periodos sensitivos y los procesos de maduración del niño. (T1)</p> <p>Si se deja pasar por alto, después es por nada. Más adelante ya no. (T1)</p>	<p>Técnicas de comprensión con los que lo necesitan y reconocer en cada uno de los alumnos el tipo de habilidades que tiene para ayudarlo a través de esas habilidades y al tipo de inteligencia que tiene para poderlo encaminar y darle las técnicas correctas para que aproveche mejor sus potencialidades. (T1)</p>	<p>En un salón de 5to. grado les dije que no veía que ellos tenían mucho sentimiento de agrado hacia la lectura que ellos entraban a leer pero en forma obligada. (T3)</p>	<p>Parafrasear... Yo les pido que no me digan textualmente el libro tal cual, dímelo como lo comprendiste tu porque cada uno tiene una experiencia diferente del lector porque para uno significa <i>Paco Yunque</i> algo para otro que tiene más experiencia puede enriquecerse más. (T3)</p>	<p>En cada colegio y salón una persona que se encargue de una o dos horas de clase de lectura. (T1)</p> <p>Así como lenguaje matemática debe haber un curso de lectura En cada salón tendría que haber pues una biblioteca y ya estamos hablando de algo utópico. (T1)</p> <p>Los alumnos pueden solitos... pueden interactuar con un texto sin que este el profesor. (T1)</p>

<p>4. Dificultades en la enseñanza de la comprensión</p>	<p>Cuando yo enseñaba en 1 y 2 grado no se habían desarrollado habilidades en el inicial que eran importantísimas para poder lograr una lectura comprensiva. (T1)</p>	<p>Tienen diferente bagaje cultural, diferentes niveles de lenguaje distintos que no les permite comprender igual. (T1)</p> <p>Los chicos se detienen mucho a preguntar y qué es esto y qué es el otro, entonces pierden el sentido de la relación porque quieren el mensaje directo no saben extraer del contexto que puede ser el significado. (T2)</p>	<p>La mayor dificultad sobre todo cuando hacen lectura silenciosa ellos no llegan a abstraerse cuando es la lectura oral como que un poco eso ayuda por la audición pero en la lectura silenciosa es bastante difícil con las edades que yo tengo. (T1)</p>	<p>En un comienzo el desconocimiento de la estrategia yo incido muchísimo... muchísimo ... sobre la importancia de la lectura.(T1)</p> <p>La dificultad de los maestros es la estrategia a utilizar en lectura hablamos de la importancia de leer pero dime tu paso a paso el guion de una clase de lectura eso lo que necesitamos un guion de clase de lectura un modelo.(T2)</p>	<p>Le cuento una experiencia negativa "les he pedido a los alumnos que traiga cuatro obras clásicas que el alumno tiene que leer, le menciono las obras <i>Crimen y castigo</i>, <i>Madame Bovary</i>, y <i>Rojo y Negro</i>, les dije una de solamente tráigalas para iniciar el proceso de lectura acá en clase y he encontrado de salones de 35 trajeron 12 alumnos y en otro salón trajeron 2 y en otro ninguno. (T1)</p>
--	---	---	---	--	---

ANEXO 8

Matriz de Correspondencia entre representaciones y las teorías implícitas sobre la comprensión lectora

	Teoría lineal o reproductiva	Teoría interpretativa	Teoría transaccional
Concepto de lectura	<p>Leer es comprender (D3).</p> <p>La misma palabra leer, ya implica una comprensión porque hay un desciframiento de símbolos (D5).</p> <p>Lo que si tengo en mi memoria es un alumno que reproducía textualmente prácticamente lo que leía (D3).</p>	<p>Leer no es necesariamente comprender sobre todo si hay una primera lectura inicial ahí se puede captar algunos datos (D4).</p> <p>A través de la lectura, las personas podemos comprender (D1).</p> <p>Se había pensado que si el alumno podía descifrar los códigos ya sabía leer, pero eso es un primer estado una primera etapa la comprensión (D5).</p>	<p>leer es disfrutar, es imaginar, es recrear un texto en la imaginación y la memoria (D2).</p> <p>Sentir la lectura, "Era tanto el sentimiento que le ponía a lo que él leía. La expresión, la motivación con la que leía cada párrafo de la lectura y llegaba a motivar a sus demás compañeros Siempre era el preferido para salir a leer los cuentos para los demás niños (D1).</p>
Concepto de comprensión lectora	<p>Comprender es entender, entender es reproducir textualmente lo leído (D3).</p> <p>Comprender un texto significa específicamente captar la intención del autor, entender el contenido con el objetivo de poder reproducir lo que dijo el autor y a la vez poder comentar o criticar acerca de ello(D5).</p>	<p>Comprender no es solamente poder dar detalles en forma literal, comprender es inferir deducir, es poder inferir datos que no están explícitos en el texto. Captar el todo tratar de ubicar un tema, un sub tema una idea principal una secundaria (D4).</p> <p>Comprender es entender la idea principal y cuál es el objetivo que nos quiere comunicar esa lectura (D1).</p> <p>Tengo en mi memoria un alumno que además de comprender sacaba unas inferencia increíbles (D3).</p>	<p>Comprender es poder hacer la representación mental del texto a partir de nuestra experiencia personal (D2).</p> <p>Comprender es también poder evaluar, juzgar, valorar, establecer relaciones (D4).</p>

	Teoría lineal o reproductiva	Teoría interpretativa	Teoría transaccional
Propósito de la enseñanza de la comprensión lectora	<p>Soy una abanderada de lo que la lectura provee a la persona no solamente de conocimientos sino desarrolla muchas habilidades y destrezas en el ser humano (D4).</p> <p>Cuando uno lee, tiene que vivir lo que está leyendo y al vivir lo que está leyendo, lo está comprendiendo (D3).</p> <p>Muchas veces les digo que no han comprendido la lectura porque no lo están viviendo no están entendiendo, no están poniéndose en el “zapato” del personaje (D3).</p>	<p>Identificar el asunto de que se está hablando, ubicar el tema y los subtemas (D4).</p> <p>Un niño que me hizo una descripción de la caratula y saco unas inferencias increíbles [...] prácticamente ha sacado la deducción de todo el libro a través de la caratula (D3).</p> <p>Un niño que comprende es un niño que te saca la enseñanza, el objetivo hacia dónde va la lectura [...] diferenciar entre quienes fueron los personajes principales y los secundarios (D1).</p>	<p>Disfrutar de lo que estoy leyendo sin necesidad que sea exactamente lo que el autor se imaginó sino lo que yo me estoy imaginando a partir de lo que el autor propone (D2).</p> <p>Se puede enseñar unas técnicas para comprender un texto. Pero un alumno puede leer una novela para su goce, para su satisfacción (D5).</p>

	Teoría lineal o reproductiva	Teoría interpretativa	Teoría transaccional
Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora	<p>En el nivel inicial tenemos que desarrollar el esquema corporal, la constante perceptual, la discriminación auditiva, visual y razonamiento lógico.; habilidades que son necesarias e importantes para la comprensión (D1).</p> <p>La comprensión pasa por la práctica, digamos que uno de los requisitos de la comprensión es la práctica (D5).</p> <p>Que los maestros sean ejemplos vivos para sus alumnos, en todo momento que los chicos vean en el profesor esa imagen de ejemplo y que siempre tengan un libro a la mano (D3).</p> <p>Viendo algo, también se aprende, pero bueno, también se dice que cuando uno ve está leyendo, una imagen de sucesos (D3).</p> <p>No se puede enseñar a comprender (D3).</p>	<p>A leer no se aprende solo leyendo porque hay otras habilidades que se tienen que desarrollar en el niño... para que él pueda aprender a leer (D1).</p> <p>Es necesario hacer relecturas y analizar y para poder comprender 100%. (D4)</p> <p>No necesariamente. Darle que leer,... que leer,... darle muchas lecturas.... va a llevar a que el niño comprenda (D1).</p> <p>Hemos dramatizado la obra. Permitió que se identificaran con el tema lo hicieron bastante bien demostrando que si habían comprendido el texto (D4)</p> <p>Hemos hecho un trabajo de autobiografía en que aplique una estrategia, si bien de producción los chicos que leyeron esas vida de sus compañeros, les hice escribir en hojas los comentaron las vidas que habían leído entonces ellos habían entendido (D5).</p>	<p>Cuando se pide comentarios, cada uno lo hace a su manera y lo manifestaban de una manera diferente. Eso ocurre porque tienen diferentes habilidades en su desarrollo (D1).</p> <p>Si el profesor le dice que en esa novela, además de los hechos ocurridos hay también una intención, algo para comentar, algo de proponer una ideología, entonces al alumno se le puede guiar y a la persona en general se le puede guiar para que halle ideas, temas o más juzgar, al final de cuentas es lo que puede valorizar más una lectura (D5).</p> <p>Yo les meto desde muy chiquititos en la mente la palabra parafrasear. No me digas textualmente, dime cómo lo comprendiste.(D4)</p>

	Teoría lineal o reproductiva	Teoría interpretativa	Teoría transaccional
Dificultades en la enseñanza de la comprensión lectora	<p>El vocabulario, porque si no entienden el significado de las palabras no pueden lograr comprender (D1).</p> <p>La mayor dificultad, sobre todo cuando hacen lectura silenciosa es que ellos no llegan a abstraerse y eso poco ayuda a la audición (D3).</p> <p>Las dificultades más importantes son por ejemplo cuando los chicos no tienen ritmo, no respetan los signos de puntuación, entonces entienden diferente de lo que el autor trata de proponer.[...] el mal manejo de los signos de puntuación y entonación es lo que no permite una buena comprensión (D2)</p>	<p>En el caso cuando yo enseñaba en 1er. y 2do. grados que era donde más se trabajaba que era no se habían desarrollado habilidades en el inicial que eran importantísimas para poder lograr una lectura comprensiva (D1).</p> <p>El desconocimiento de estrategias, encontrar libros que te brinden específicamente un estrategia no ha sido fácil (D5).</p>	<p>La falta de contextualización de lo que están leyendo (D1)</p> <p>Me acuerdo claro de un libro que se llamaba <i>A mí no me gusta leer</i> que leíamos con los chicos de 1ro. y 2do. grados y de cómo ellos habían podido interpretar el mensaje de ese libro; pero cada uno a su manera y aparte.... bueno habían chicos que... pues... la interpretación que le habían dado, nada tenía que ver con la lectura (D1).</p>

