

Estudio de la comprensión de textos breves en niños de tercero y cuarto de primaria*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), col. XVII, } g{ . 2, pp. 99-123

**G. Hinojosa, L. Zarzosa, C. Rocha,
P. Alatraste, O. Contreras, P. Covarrubias**
UNAM, ENEP-Iztacala

I. INTRODUCCIÓN

Las habilidades de lectura elemental se pueden considerar a lo largo de un continuo que va desde el reconocimiento de letras hasta la comprensión de textos largos y abstractos. Estas habilidades se requieren para poder ejercer las diversas formas especializadas de lectura, tales como la lectura de textos científicos, la crítica literaria, la lectura de poesía, etc. Para las teorías del aprendizaje es relativamente sencillo explicar el reconocimiento de letras en términos de reflejos condicionados. Pero las complicaciones empiezan al pasar de la letra a la palabra, pues los reflejos son insuficientes para explicar, por ejemplo, la lectura de palabras nunca antes vistas. Los problemas aumentan en forma geométrica al pasar a la frase, al párrafo, al capítulo, etcétera.

En los últimos años, la psicología cognoscitiva ha hecho algunos planteamientos importantes acerca de lo que es la comprensión del lenguaje, tanto hablado como escrito. En 1980 apareció un libro de Spiro, Bruce y Brewer (1980) en el que varios autores comparten un punto de vista "postchomskyano" negando que el sentido de un texto esté en el texto mismo. Según los editores, la mayoría de los colaboradores de su libro comparten, entre otras, las siguientes conclusiones:

- el lector debe contribuir con conocimiento preexistente para el proceso de comprensión de lectura;

* Deseamos agradecer la valiosa ayuda y disposición de los maestros Alicia Meza, Rafael Valdés y Sandra Maldonado, pues sin su colaboración no hubiera sido posible este trabajo.

- el significado de un texto sólo parcialmente está determinado por el texto mismo. La lectura es un proceso constructivo, inferencial, caracterizado por la formación y prueba de hipótesis acerca de lo que trata el texto;
- la interacción de los procesos basados en el texto y los procesos basados en el conocimiento es esencial para la comprensión;
- la lectura es estratégica, es un proceso que se adapta a sus propósitos y se monitorea para determinar si éstos se alcanzan.

No obstante las coincidencias, los autores difieren en cuanto al grado de contribución del texto y del lector. Para Spiro (1980) el lenguaje en uso real, hablado o escrito, proporciona un esqueleto o plantilla que debe ser enriquecido y embellecido por el escucha o lector. Para Anderson y Shiffrin (1980) el mensaje es sólo una "receta críptica" para la construcción de un significado; mucho debe ser aportado por el receptor a partir de su conocimiento del mundo y del contexto en el que se encuentra. Muchos otros autores hacen afirmaciones semejantes. La idea de la contribución activa del lector o escucha es atribuida casi de manera unánime a Bartlett, quien en 1932 afirmó que la comprensión es un "esfuerzo tras el significado". Sin restarle méritos, conviene señalar otro antecedente en la obra de Ortega y Gasset quien planteó que el oyente debe completar y añadir por cuenta propia atributos que no están en la palabra. "Lo que la palabra dice —escribe Ortega— es muy poco pero obra como fulminante..., las palabras no poseen significado sino sólo un embrión de tal, un esquema de significación" (1983: 194-195).

Un texto escrito puede tener propiedades estructurales que conducen al lector a una mayor o menor actividad interpretativa o a realizar mayor cantidad de inferencias. El problema de dónde está el significado de un texto —en el texto mismo o en la interpretación del lector— se simplifica si analizamos las propiedades del texto que hacen que el lector se apegue o desligue más o menos del contenido escrito.

Algunas propiedades del texto pueden ser indicadores para que el lector anticipe el contenido subsecuente, para que infiera conexiones no explícitas o para que derive implicaciones más o menos desconectadas del texto original.

Varios investigadores han señalado variables en la estructura del texto que producen cambios en diferentes aspectos de la comprensión: en la forma como el lector integra los hechos relatados (Danner, 1976; Kieras, 1978; Yekovich, Walker y Backman, 1979); en las inferencias que tiene que hacer cuando las conexiones entre eventos no son claras (Irwin y Pulver, 1984; Walker y Meyer, 1980); y en lo que recuerda de lo leído (Williams, 1981).

McGinitie, Maria y Kimmel (1982) detectaron que algunos lectores deficientes presentaban más problemas en párrafos estructurados de manera inductiva; aquellos que no se iniciaban con el tema o la idea más importante. Uno de los propósitos de la presente investigación fue, precisamente, examinar la aportación activa de los lectores en una situación de lectura en la que se varió la estructura de los párrafos, siguiendo los lineamientos de

esos autores. La forma en que estructuramos los textos de prueba se explicará más adelante.

Las contribuciones que hace un lector o escucha pueden considerarse bajo tres rubros: a) supuestos del lector previos a la lectura, válidos para cualquier situación normal; b) habilidades cognitivas propiamente dichas; c) habilidades metacognitivas relacionadas con la forma en que el lector regula su lectura y enfrenta las dificultades.

La idea de una predisposición a la lectura que puede influir en el sentido de lo leído se encuentra en Ferreiro (1984) y Ferreiro y Teberosky (1981), refiriéndose a los niños prelectores. Para el caso de los lectores maduros, Widdowson (1978) menciona los siguientes presupuestos o estrategias empleadas para encontrar sentido a lo que se lee o escucha: suponer que el escritor tiene algo informativo que transmitir; suponer que no es importante aquello que el escritor no le recuerda explícitamente; suponer que si dos cosas se dicen juntas, están relacionadas de alguna manera; suponer que lo dicho en una oración subordinada es de menor importancia que lo dicho en la oración principal.

La aportación cognitiva del lector consiste primordialmente en la forma en que estructura los contenidos o significados que va tomando del texto. Glynn y Britton (1984) mencionan algunos procesos cognitivos que el lector ejecuta de manera concurrente mientras lee: reconocer palabras; buscar y obtener sentido; analizar sentencias; identificar y organizar ideas principales; integrar esas ideas con conocimiento previo. En cada una de esas actividades hay lugar para que el lector aporte algo que no está en el texto. Por ejemplo, para buscar y obtener sentido los lectores pueden suponer la existencia de objetos que nunca se mencionan. Bransford y McCarrel (1977) han encontrado que los sujetos identifican como pertenecientes a un texto, frases no contenidas en éste, pero cuya suposición era necesaria para entenderlo.

La teoría de los esquemas propuesta por Rumelhar (1980) proporciona buenas explicaciones para esos falsos reconocimientos, así como para la forma en que se integran las ideas del texto con el conocimiento previo del lector. De acuerdo con esta teoría, las palabras del texto evocan los esquemas o estructuras en que está organizado el conocimiento y la experiencia del lector, que a su vez determinan las expectativas que éste tiene acerca de lo que puede venir a continuación. La comprensión de un texto implica la ocurrencia simultánea de procesos “de abajo hacia arriba” en los que las palabras del texto activan los esquemas, y procesos “de arriba hacia abajo” en los que los esquemas activados crean hipótesis acerca de lo que trata el texto, cuya confirmación o rechazo depende de lo que se va encontrando a continuación. Comprender un texto es acomodarlo al esquema correcto que en muchos casos debe ser modificado o creado *ad hoc*. Las fallas en la comprensión se pueden deber a la carencia de esquemas apropiados por parte del lector o al uso de un esquema equivocado. Al tener que recordar un texto se recuerdan los esquemas evocados por el texto, de ma-

nera que es indistinguible lo que realmente estaba en el texto de lo que aportó el sujeto.

Las habilidades metacognitivas son aquellas que determinan la cantidad y el sentido del esfuerzo que se le dedica a un texto; las inconsistencias que se toleran; lo que se hace ante palabras desconocidas; las acciones correctivas ante la falta de comprensión; el ritmo de lectura que se adopta, etc. Se ha hipotetizado que los lectores emplean diferentes estrategias para comprender la lectura. McGinitie *et al.* (1982), presentan alguna evidencia de que esto es así. Las estrategias de los lectores deben ajustarse al texto y a la situación. Cuando eso no sucede la comprensión puede fallar. Spiro (1980) menciona el siguiente caso: confiar excesivamente en el conocimiento previo, en los procesos "de arriba hacia abajo", puede ser una estrategia de los adultos expertos y de cierto tipo de niño mal lector; aquel que McGinitie *et al.* llaman "no acomodativo". Las estrategias dependen de las habilidades cognitivas y viceversa, y ambas dependen también de la etiología o historia del lector como tal.

Bajo el rubro de las habilidades metacognitivas, las aportaciones del lector al significado del texto pueden encontrarse en el uso de estrategias inadecuadas que resultan en interpretaciones más o menos desviadas del sentido buscado por el escritor.

El mayor problema que enfrentamos al estudiar la comprensión de la lectura es definirla. Pero aunque no podamos definirla con precisión, podemos al menos delimitar las posibles definiciones señalando lo que la comprensión no es, así como algunas características que la definición debe incluir. Comprender la lectura no es correlacionar cada palabra con su significado del diccionario sino crear, recrear el sentido del texto (Widdowson, *op. cit.*). La comprensión no es un fenómeno de todo o nada, binario, que se da o no se da. Puede suceder parcialmente; puede ser correcta de acuerdo con algunos criterios y no serlo de acuerdo con otros; puede ser apropiada o no dependiendo del objetivo de la lectura (Brown, 1980; Baker, 1984). Brown señala que la comprensión de un texto debe juzgarse contra los criterios establecidos por el lector como meta de la actividad de leer. Los criterios de comprensión cambian en función de la tarea de lectura particular. El auto-monitoreo que un lector ejerce depende de su propósito al leer; de acuerdo con éste puede dejar pasar inconsistencias o faltas de comprensión.

También la medición y estudio de la comprensión se ha hecho, en muchos casos, atendiendo a lo que no es comprender, pues la falta de comprensión es fácil de detectar. Los sujetos son expuestos a textos con errores, incoherencias o anomalías, y si no los detectan se dice que no comprendieron. Los tipos de errores que detecta cada persona indican la cantidad y calidad de sus habilidades de lectura (Baker, 1985; Markman, 1970).

Se han diseñado varias pruebas para evaluar la comprensión, que aunque podría suponerse que todas miden lo mismo, no siempre es así. Un análisis detallado revela que algunas de las pruebas evalúan el recuerdo,

otras evalúan habilidades para organizar la información (pruebas "CLOZE"), y otras más evalúan actividades de búsqueda y reconocimiento (pruebas "MAZE"). Cuando se ha tratado de medir la correspondencia entre los puntajes de diferentes pruebas de comprensión se encuentran resultados negativos (Kendal, Mason y Hunter, 1980). Un problema semejante puede estar enfrentando un profesor después de haberle pedido a un estudiante que explique lo que leyó; el criterio para decidir si el estudiante "comprendió" o no, puede ser muy diferente de un profesor a otro o de un momento a otro del mismo profesor. Un parafraseo de lo leído puede tener diferentes características en las que se fija el profesor para retroalimentar al estudiante, pero no se ha evaluado cuáles podrían ser estas características ni qué tanto conducen a la misma decisión acerca de la comprensión.

Un problema adicional del uso de paráfrasis es la confusión entre recuerdo y comprensión. McGinitie (1975) menciona que "... la memoria y la comprensión se hallan íntimamente interrelacionadas, de modo tal que con frecuencia se torna difícil establecer con claridad distinciones prácticas, o inclusive teóricas" (p. 19). De acuerdo con Spiro (*op. cit.*) el recuerdo es un proceso semejante a la comprensión; hay una reconstrucción que es semejante a la construcción; el recuerdo es una comprensión de lo pasado. Parte de la pregunta "qué se recuerda", dice Spiro, depende de la pregunta "qué se necesita". En realidad hay evidencia (Zajonc, citada por Spiro) de que lo que se puede reproducir de un texto después de leído, depende de lo que el lector espera hacer con esa lectura. Nosotros pensamos que tanto puede estar el recuerdo al servicio de la comprensión como ésta al servicio de aquél. Es decir, el que una persona se vea forzada a leer para reproducir, puede desarrollar en ella la comprensión. No obstante, las diferencias entre recuerdo y comprensión no pueden borrarse. A favor de mantener la diferencia, Ortony (1978) argumenta que "no todo lo que se recuerda se comprende, y no todo lo que se comprende se recuerda".

Así pues, al evaluar la comprensión por medio de la paráfrasis, puede haber contaminación de efectos de la memoria sin comprensión. Pero en la práctica es muy difícil pensar que se pueda medir la comprensión simple y llana, sin impurezas debidas a la memoria o a otras habilidades cognitivas.

Para medir la comprensión, en este trabajo utilizamos la paráfrasis que, a pesar de sus inconvenientes, tiene como ventaja la validez ecológica, ya que es el procedimiento más seguido en las escuelas para evaluar la comprensión. La paráfrasis es también un recurso muy utilizado por los profesores como parte del proceso de enseñanza. Creemos que resultará útil tener una descripción y análisis de esa situación, así como observar qué es lo que hace un lector cuando intenta parafrasear un pasaje y si su ejecución permite determinar con claridad la cualidad de su comprensión.

Por otro lado, dadas las pocas restricciones que el parafraseo impone al sujeto, se tiene la ventaja de poder evaluar las aportaciones que hacen los lectores en su interpretación o recreación del texto. ¿Qué tan apartadas se encuentran del sentido del texto?, ¿se podrá observar alguna tendencia

en las aportaciones al considerar variables como edad, sexo y grado escolar?

II. OBJETIVOS

El objetivo primordial de este trabajo fue examinar la aportación activa de los lectores y tratar de encontrar relaciones entre ésta y las variables independientes demográficas de sexo, edad, calificaciones y grado escolar.

Otros objetivos subordinados fueron:

- describir las clases de respuestas de comprensión de lectura en niños de tercero y cuarto de primaria;
- detectar estilos de redacción de textos que facilitan o dificultan la comprensión;
- sondear la interacción entre comprensión y memoria.

III. MÉTODO

Se realizaron dos experimentos en dos escuelas particulares de zonas residenciales del área noroeste de la ciudad de México. El método que se describe a continuación para el experimento 1 es válido para el experimento 2 en términos generales. El procedimiento en la escuela 2 tuvo una pequeña variación que se explicará adelante. Los cuadros 1 y 2 describen a los sujetos de ambas escuelas.

Experimento 1

Sujetos. Se trabajó con un total de 56 niños de tercero y cuarto grados de primaria. Como la escuela 1 tenía seis grupos del mismo grado se seleccionaron al azar cinco sujetos de cada grupo para completar 60, pero cuatro de ellos no se pudieron localizar. Como se puede observar en los cuadros 1 y 2, las edades de los niños de la escuela 1 fluctuaron entre los 9 y los 11 años cumplidos.

CUADRO 1

**Distribución de los sujetos según sexo, edad y grado escolar.
En la escuela 2 se desconocen las edades de 2 sujetos**

	Total	Masculino	Femenino	Grado		Edad en años			
				3o.	4o.	8	9	10	11
Escuela 1	56	34	22	27	29	0	12	27	17
Escuela 2	48	15	33	20	28	3	18	29	6

CUADRO 2
Distribución de edades por grado escolar

	Grado	8	Edad en años		
			9	10	11
Escuela 1	3o.	0	10	16	1
	4o.	0	2	11	16
Escuela 2	3o.	3	14	1	0
	4o.	0	4	18	6

1. Materiales y situación

Hubo tres examinadores, dos hombres y una mujer, y de manera aleatoria se decidió quién examinaba a cada niño. Se trabajó simultáneamente en dos espacios cerrados dentro de la escuela en los que había un escritorio con dos sillas, además de otros muebles y objetos escolares. El examinador y el niño se sentaban en lados opuestos del escritorio sobre el que estaban los materiales de lectura y varios cuadernos y papeles cuya función consistió en mantener oculto un micrófono para grabar toda la sesión en cinta magnética de audio. La grabadora y las cintas se mantuvieron ocultas a los niños.

La prueba constó de un total de 34 reactivos divididos en dos mitades de 17 cada una. La segunda mitad, reactivos 18-34, se diseñó de manera que fuera paralela a la primera mitad, reactivos 1-17, igualando las parejas de reactivos (1-18, 2-19, etc.) hasta donde fue posible. Para hacer el apareamiento, cada reactivo se clasificó en varias dimensiones que se enlistan a continuación:

- Tipo de reactivo. Los reactivos tipo 'A', que contenían una frase principal o afirmación general acompañada de varios ejemplos o casos particulares de la afirmación. Por ejemplo: *En la televisión dan programas de muchas clases. Hay programas de canciones, hay otros de policías y ladrones, y también hay programas de chistes.* Los reactivos tipo 'B', que contenían también una afirmación general pero matizada o contradicha por otra frase y ejemplos en los que no se aplicaba la regla general. Por ejemplo: *Debemos alimentarnos bien para estar sanos. Pero si comemos mucho nos pondremos gordos; no podremos hacer ejercicio ni nos alcanzará el aire para correr. Comer bien no significa comer mucho.*
- Lugar de la frase principal. Esta podía estar al principio, como en el reactivo de la televisión; en medio, en la segunda o en la tercera frase; o al final como en el reactivo de la alimentación.
- Grado de abstracción. Cada reactivo se calificó en una escala ordinal de 1

a 4 según contuviera conceptos más concretos o más abstractos. La calificación del grado de abstracción se basó en el sistema de clasificación de conceptos de Hinojosa (1981).

- Grado de cotidianidad. Se calificaron los reactivos en una escala ordinal de 1 a 4, de acuerdo con lo conocido o novedoso del tema tratado según el consenso de los experimentadores. Por esta razón, el grado de cotidianidad sólo se utilizó en el apareamiento de reactivos y no se consideró como posible variable independiente en el análisis de resultados.
- Número de palabras que contenía el reactivo.

La importancia de los criterios en el apareamiento estuvo en el orden presentado. Se toleraron discrepancias de un grado en la abstracción y en la cotidianidad si los demás criterios coincidían. En el número de palabras se toleraron diferencias hasta de diez palabras. Cuando se tuvieron los 17 pares de reactivos cada miembro de la pareja se asignó aleatoriamente a la primera o segunda mitad de la prueba.

2. Procedimiento

Todos los sujetos fueron examinados individualmente. Al llegar cada niño a la situación de prueba se le saludaba y se le pedía que se sentara mostrándole su lugar. Se le indicaba que sólo estábamos interesados en ver cómo leían los niños de tercero y cuarto de primaria; que no se trataba de un examen o prueba con fines de calificación; que no era una prueba de velocidad ni de memoria sino de comprensión; que debería leer en voz alta cada uno de los reactivos y al terminar cada uno debería explicar lo que había leído. Si el examinador encontraba algún indicio de falta de comprensión de las instrucciones o el niño confesaba no haberlas entendido, se le repetían y se abordaba el primer reactivo para ilustrar la tarea. Al término de la lectura de cada reactivo el examinador le preguntaba "¿qué se explica ahí?", y atendía a las respuestas de los niños. Terminada la lectura de todos los reactivos se sostenía una breve plática con el niño y se le pedía que llamara a su compañero siguiente.

3. Calificación de las respuestas

Todas las respuestas de los niños fueron grabadas en cinta magnética y transcritas mecanográficamente. Para calificar las respuestas hubo seis evaluadores independientes divididos en tres parejas. Con fines de contabilidad entre evaluadores, cada transcripción fue calificada de manera independiente por ambos miembros de la pareja y posteriormente se cotejaban las calificaciones. Los desacuerdos se discutían hasta llegar a un acuerdo. Periódicamente se rotaron entre sí los miembros de las parejas de evaluadores, con objeto de evitar sesgos de una misma pareja, así como para tener mayor uniformidad en los criterios de calificación.

Se calificaron tres aspectos del reporte del niño: 1) el tipo de respuesta; 2) la inclusión o no del enunciado principal del reactivo; 3) si el reporte del niño añadía un tema nuevo no incluido en el reactivo, si suprimía el tema del reactivo, o bien si se mantenía en el tema.

El procedimiento para calificar el tipo de respuesta se inició con una clasificación lo más exhaustiva posible de las respuestas dadas a los reactivos por una población piloto de 55 niños de las mismas edades, grado escolar y nivel socioeconómico de la población experimental. Se obtuvo una clasificación de diez tipos de respuesta que se explican a continuación:

1. Paráfrasis completa (C), que consiste en la repetición completa del reactivo dicha con las palabras del niño.
2. Paráfrasis reordenada (R), que implica la jerarquización de los enunciados del reactivo señalada porque el niño dice primero el enunciado principal o más general.
3. Paráfrasis incompleta (PI) cuando el sujeto sólo repite partes del reactivo sin jerarquizarlas pero manteniendo la coherencia del reporte.
4. Elaboración (E), que es cuando el sujeto añade elementos nuevos que no están presentes en el reactivo pero que lo complementan de forma coherente y adecuada.
5. Elaboración incongruente (G) cuando el sujeto añade elementos que son incompatibles o contradictorios con el reactivo.
6. Elaboración incongruente e incoherente (EH) cuando no sólo hay elementos nuevos e incompatibles con el reactivo sino que además el reporte no está hilado ni tiene buena sintaxis.
7. Elaboración tangencial (ET) cuando el sujeto toma un enunciado subordinado a partir del cual elabora un relato que, sin llegar a ser incompatible, se distancia temáticamente del reactivo.
8. Deformación (D) cuando el reporte del sujeto contiene los mismos elementos del reactivo pero con un sentido diferente.
9. Fragmentos incoherentes (H) cuando el sujeto repite partes del reactivo sin sintaxis ni hilación y lo que dice no alcanza a tener sentido.
10. Sin respuesta (nr) cuando el sujeto no responde o confiesa que se le olvidó.

Posteriormente, estas diez clasificaciones se agruparon en cinco categorías tomando en cuenta sus afinidades, así como el hecho de que muchas respuestas de los sujetos experimentales se ajustaban bien a más de una de las clasificaciones originales. Estas cinco categorías resultantes fueron las que se emplearon para calificar los protocolos y para analizar los datos. El siguiente cuadro muestra el reagrupamiento de las calificaciones.

El segundo aspecto de la evaluación se refiere simplemente a si el niño incluye o no en su reporte verbal la idea o enunciado principal del reactivo; para calificar que sí lo incluía se requirió que el niño lo mencionara explícitamente. Todos los reactivos contenían un enunciado principal que consistió en una afirmación que incluye o subordina las restantes, que son

ejemplos o instancias de aquél. Se trataba de observar la sensibilidad de los sujetos para responder a dicho enunciado e investigar si tenía alguna relación con las variables independientes controladas.

CUADRO 3
Reagrupamiento de las calificaciones

<i>Calificación</i>	<i>Integrada por</i>
CRE	Paráfrasis completas, Reordenadas y Elaboraciones.
PI	Paráfrasis Incompletas.
DEG	Deformaciones y Elaboraciones incongruentes.
ET	Elaboraciones Tangenciales.
H	Fragmentos incoherentes, Elaboraciones incoherentes, no respuesta.

El tercer y último aspecto evaluado se relaciona con la integración entre el tema del reactivo y la respuesta del niño. Es frecuente considerar que existe una buena comprensión del texto cuando el lector es capaz de relacionar el contenido con otros temas afines, o bien cuando sin salirse del tema puede extender el contenido. Al calificar este aspecto se consideró el grado de coincidencia entre el tema del reactivo y el tema de la respuesta del niño. Desde este punto de vista, las respuestas de los niños se calificaron en alguna de estas cuatro categorías: 1) tema añadido ($T+$), cuando el niño añade enunciados que no se pueden deducir de la idea principal del reactivo; 2) tema suprimido ($T-$), cuando el niño no menciona la idea principal ni aun en forma implícita; 3) supresión y añadidura simultáneas ($T-+$), cuando la respuesta del niño participa de ambas calificaciones anteriores; 4) mantenerse en el tema o "tema justo" (T_j), cuando la respuesta del niño se ajusta al tema del reactivo.

Se elaboró una guía de calificaciones para cada evaluador en la que se encontraban las definiciones explícitas y objetivas, hasta donde fue posible, de cada calificación. Los desacuerdos entre los miembros de una pareja de evaluadores acerca de una calificación particular se resolvían apegándose a las definiciones.

4. Resultados

Confiabilidad. La confiabilidad de la prueba se estimó siguiendo los lineamientos teóricos del método de división por mitades, comparando la primera contra la segunda.

Como las respuestas de los niños a cada reactivo no pueden calificarse como correctas o incorrectas sino que pueden pertenecer a una de varias categorías y combinaciones de éstas, no se logró computar el índice de confiabilidad correlacionando el número de correctas en cada miembro de

la pareja de reactivos. En lugar de eso se hicieron dos estimaciones independientes del grado de coincidencia entre las dos mitades. A continuación explicamos cada una de esas estimaciones.

a) *Coincidencia global intrasujeto*. Para cada sujeto se contó el número de sus respuestas en cada categoría (CRE, PI, DEG, ET, H) de cada mitad; el número de veces que incluyó y suprimió la idea principal, y el número de veces que aumentó, disminuyó o se mantuvo en el tema. Se calcularon las correlaciones de esas cifras, cada sujeto consigo mismo en las dos mitades. En el cuadro 4 se muestran los resultados de esas correlaciones. En lo que respecta al tipo de respuesta, todas las correlaciones, excepto H, son significativas cuando menos al nivel de 0.05, lo cual nos indica que en cada mitad de la prueba existen proporciones semejantes de tipos de respuesta. Lo mismo puede decirse con relación a la inclusión de la idea principal, y a la coincidencia del tema.

CUADRO 4
Correlación del número de respuestas de cada tipo
en las dos mitades (n = 56)

<i>Calificación</i>	<i>'r'</i>	<i>p</i>
CRE	0.3761	< 0.01
PI	0.2848	< 0.05
DEG	0.5364	< 0.01
ET	0.5364	< 0.01
H	0.2117	n.s.
Idea sí	0.5869	<0.01
Idea no	0.5526	<0.01
Tema j	0.8253	< 0.01
Tema –	0.3078	< 0.05
Tema +	0.5954	< 0.01
Tema – +	0.5637	< 0.01

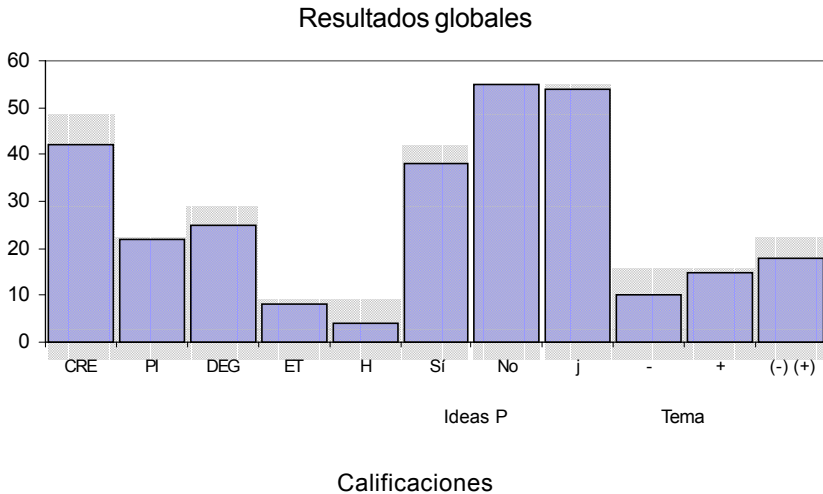
b) *Coincidencia por reactivo intrasujeto*. En cada uno de los 17 pares de reactivos se contó el número de sujetos cuyas respuestas fueron iguales en uno y otro miembro del par. La coincidencia se consideró por separado para el tipo de respuesta, para la inclusión o exclusión de la idea principal, y para la coincidencia de tema. Con base en las cifras globales de cada calificación se estimó el número de sujetos cuyas calificaciones coincidirían de manera fortuita en dos reactivos cualesquiera tomados al azar. El número de sujetos que respondieron igual en los reactivos apareados se comparó con el número de sujetos que lo harían en pares aleatorios de reactivos. Se utilizó la prueba de comparación de proporciones entre una muestra y una pobla-

ción. Aunque en los tres casos (tipo de respuesta, inclusión o exclusión de la idea principal, y supresión o añadido de tema) el número de sujetos que coincidió en ambos miembros del par de reactivos fue superior a lo que cabría esperar por azar, las diferencias no fueron significativas. En otras palabras, la coincidencia de las respuestas dadas ante reactivos apareados no fue significativamente superior a lo que podría esperarse en cualquier par de reactivos.

De esta manera, sólo podemos considerar confiables los resultados que se basan en las cantidades de respuestas de cada tipo tomadas de manera global. En la presentación de resultados que sigue haremos notar los casos de datos poco confiables.

Los 56 sujetos evaluados produjeron un total de 1 904 respuestas, de las que se pudieron calificar 1 894. La figura 1 muestra la distribución de éstas en porcentajes según el tipo de respuesta, la inclusión de la idea principal y la integración del tema del reactivo.

FIGURA 1
Porcentaje de respuestas calificadas en cada categoría (n = 56)



Según el tipo de respuesta, aunque la calificación CRE es la más frecuente, su frecuencia total es de 43%. Después de las respuestas CRE, las más abundantes son las respuestas DEG que cubren una cuarta parte del total. Por otro lado, la idea principal estuvo explícita sólo en el 40% de las respuestas. Respecto a la integración del tema del reactivo en la respuesta del

niño, el 60% de éstas se mantuvieron en el tema sin aumentarlo ni disminuirlo.

Si la comprensión de la lectura se ha de calificar con uno solo de los tres criterios utilizados, el más favorable para los niños es la integración del tema, que tomaría como respuestas buenas las de “tema justo” y las de “tema +”, las cuales cubren el 73% del total de respuestas. El criterio más desfavorable es la inclusión explícita de la idea principal que sólo tomaría como buenas al 40% de las respuestas. El porcentaje “real” de respuestas que indican buena comprensión debe encontrarse entre esos dos límites.

Si se combinan los tres criterios, algunas de las calificaciones que se asignan a las respuestas de los niños pueden considerarse como claros indicadores de una buena comprensión del texto leído. Tal es el caso de las párrafis completas, las reordenadas y las elaboraciones congruentes con el texto (respuestas CRE), así como algunas elaboraciones tangenciales que incluyen la idea principal o que, sin incluirla, no suprimen ni aumentan el tema. Hay también algunas calificaciones que indican mala comprensión; todas las deformaciones y elaboraciones incongruentes (DEG), las respuestas incoherentes (H) que suprimen o aumentan el tema, y las elaboraciones tangenciales (ET) que suprimen el tema sin mencionar la idea principal. El resto de las calificaciones que se le pueden asignar a las respuestas de los lectores no permiten tomar una decisión acerca de si el lector entendió o no el texto que leyó. Este es un resultado que conviene notar: cuando se intenta evaluar la comprensión de la lectura, como lo hicimos aquí y como lo hacen muchos maestros, pidiendo que el niño explique lo que leyó, no siempre se puede estar seguro de la calidad de la comprensión, sino que existen muchas maneras de responder que resultan ambiguas.

El cuadro 5 muestra lo que resulta al contar para cada sujeto el número de respuestas que muestran claramente que sí o que no entendió el reactivo, según la división explicada en el párrafo anterior.

CUADRO 5
Muestra el número de reactivos bien o mal comprendidos
El máximo posible es 34

	<i>Comprensión</i>	
	<i>Buena</i>	<i>Mala</i>
Máximo	24	26
Mínimo	2	1
Media	14.3	9.7
Desviación estándar	4.9	4.9

En el cuadro 5 se ve que todos los niños examinados comprendieron mal cuando menos algún reactivo; el que menos errores tuvo fue uno de 34 posibles y el que más tuvo fue 26. En promedio los niños comprendieron mal 9.7 reactivos (28.5%) con desviación estándar de 4.9. Por otro lado, todos los niños comprendieron bien algún reactivo; el que menos, tuvo dos de los 34 y el que más, tuvo 24. El promedio de reactivos bien comprendidos fue 14.3 (42%), con desviación estándar de 4.9. Es notable que este 42% de promedio de buena comprensión calculado con una combinación de los tres criterios caiga dentro de los límites establecidos arriba al utilizar un solo criterio.

No hubo ningún reactivo exento de mala interpretación; el reactivo menos mal interpretado lo fue por dos de los 56 niños. El reactivo bien comprendido por el menor número de niños lo fue por seis. El reactivo que fue mal comprendido por el mayor número de niños, lo fue por 44 de un máximo posible de 56. En promedio, cada reactivo fue bien comprendido por 23.8 niños (42.5% de los niños, cifra que también cae dentro de los límites). El cuadro 6 completa las cifras correspondientes a la cantidad de niños que comprendieron bien o mal los reactivos.

CUADRO 6
Muestra el número de sujetos que comprendieron cada reactivo
El máximo posible es 56

	<i>Comprensión</i>	
	<i>Buena</i>	<i>Mala</i>
Máximo	38	44
Mínimo	6	2
Media	23.8	13.7
Desviación estándar	9	8.6

La conclusión que se impone de estos resultados es que para cualquier texto de cuatro frases, sin importar estructura o contenido, habrá alrededor de 4% —como mínimo— de niños de tercero y cuarto de primaria (9-11 años, debe notarse que en la escuela de estos niños el promedio de edad para cada grado escolar es un año mayor que en el común de las escuelas) que claramente lo comprenden mal. Por otro lado, aun los textos más sencillos de este tipo serán bien comprendidos sin lugar a duda sólo por el 68% de los niños, como máximo.

Para determinar las posibles influencias del tipo de reactivo en la calidad de las respuestas, agrupamos los reactivos de acuerdo con su tipo, grado de abstracción, lugar de la frase principal y número de palabras. Encontramos las siguientes diferencias atribuibles al tipo de reactivo (pero antes es necesario señalar que las diferencias en los tipos de respuestas atribuibles a las

características formales de los reactivos, deben evaluarse recordando que la confiabilidad para los reactivos apareados según esas características fue baja).

Los reactivos que contienen una afirmación general apoyada por varios ejemplos, reactivos tipo 'A', producen una cantidad significativamente mayor de respuestas ambiguas (en las que no se puede delimitar con claridad si hay o no buena comprensión) que los reactivos cuya afirmación general es negada o matizada por alguno de los ejemplos, reactivos tipo 'B' ($t = 4.30$, $gl = 32$, $p < 0.01$). Es decir, las respuestas que se producen ante los reactivos tipo 'B' son mejores indicadores de la buena o mala comprensión que las respuestas ante los reactivos 'A'.

Otra cualidad de los reactivos que produjo diferencias en los tipos de respuestas fue el nivel de abstracción calificado según se explicó en la sección de confiabilidad. Al clasificarse los 34 reactivos en tres grupos de acuerdo con la abstracción (1-2, 3, 4; con 13, 17 y 4 reactivos respectivamente), se encuentran cuatro diferencias significativas: a) en el número de respuestas incoherentes 'H' ($f = 24.8$, $gl = 2.31$, $p < 0.01$, el grupo de abstracción 4 mayor que los otros dos); b) en la inclusión de la idea principal ($f = 6.33$, $gl = 2.31$, $p < 0.01$, menor inclusión a mayor abstracción); c) en la supresión del tema ($f = 10.1$, $gl = 2.31$, $p < 0.01$, mayor supresión a mayor abstracción); d) en tema justo ($f = 4.68$, $gl = 2.31$, $p < 0.05$, mayor cantidad de tema justo a menor abstracción).

El número de palabras del reactivo correlacionó de manera apenas significativa ($p < 0.05$, $gl = 32$) con: a) la cantidad de respuestas CRE ($r = -0.349$; los reactivos más largos tuvieron menos respuestas CRE); b) con el número de supresiones de tema ($r = 0.4225$; mayor número de supresiones en los reactivos más largos); c) con el número de añadidos de tema ($r = -0.3752$; a los reactivos más largos se les añaden menos temas). No se pudo encontrar ninguna diferencia atribuible al lugar que ocupa la frase principal dentro del reactivo (al inicio, en medio o al final) ya que se violaban demasiados supuestos estadísticos al aplicar el análisis de varianza.

Al comparar por medio de la prueba 't' las respuestas de los sujetos clasificados según el grado escolar (3o. vs. 4o.), sexo (M vs. F), y promedio de calificaciones (9 y 10 vs. 7 y 8), no se encontró ninguna diferencia significativa que se pudiera atribuir a alguna de esas variables. Estas diferencias se buscaron tanto en el tipo de respuesta como en la inclusión de la idea principal y en el añadido o supresión de tema, y se consideraron en el análisis las cantidades globales de cada tipo de calificación que son los datos más confiables.

Al comparar las respuestas de los sujetos agrupados de acuerdo con la edad en años cumplidos (9 vs. 10 vs. 11) por medio de análisis de varianza, se encontró una sola diferencia significativa atribuible a la edad. Sin embargo, al replicar estos análisis con los sujetos del experimento 2 (véase adelante) se encontró que las diferencias atribuibles a la edad no eran las mismas que en el primer caso. En ambas escuelas la edad pareció ser el factor importante para determinar el tipo de respuesta, pero las diferencias entre una y otra escuela indicaron la necesidad de un análisis más fino.

Se formaron dos grupos de acuerdo con las fechas de nacimiento: el grupo de menores, los 16 sujetos más jóvenes, y el grupo de mayores, los 16 sujetos más viejos. Se realizó una prueba multivariada para determinar la igualdad de medias de los cinco tipos de respuestas (CRE, PI, DEG, ET, H) en ambos grupos, así como la igualdad de las matrices de varianzas y covarianza. Se detectaron diferencias significativas entre los grupos ($p < 0.001$), las cuales se resumen diciendo que el grupo de mayores tuvo una media superior en CRE y PI e inferior en ET, DEG, y H. Las diferencias de varianzas entre ambos grupos se entienden mejor en el siguiente análisis.

A cada uno de los sujetos mayores y menores se le asignó una calificación global que resume sus calificaciones en cada uno de los cinco tipos de respuesta. En este resumen las calificaciones más altas corresponden a una mayor cantidad de respuestas CRE y PI, y las calificaciones bajas o negativas corresponden a una mayor cantidad de respuestas ET y DEG. Al comparar las varianzas de ambos grupos se encuentra que la varianza de los menores fue superior de manera significativa ($p < 0.05$) a la de los mayores. Esta diferencia de varianzas significa que el grupo de mayores fue más homogéneo en la manera de contestar a los reactivos que el grupo de los menores. El análisis discriminante confirma la mayor homogeneidad de los mayores, ya que a partir de las calificaciones en los tipos de respuesta es más fácil clasificar correctamente a los mayores que a los menores.

Experimento 2

Al aplicar la misma prueba a niños de la escuela 2 se estudió como variable independiente el siguiente procedimiento: la primera mitad de la prueba, reactivos 1 a 17, se aplicó igual que en la escuela 1; en la segunda mitad, reactivos 18 a 34, paralelos a los reactivos 1 a 17, se introdujo un pequeño retardo entre el momento en que el niño terminaba la lectura del reactivo y el momento en el que iniciaba su explicación de lo leído. Este retardo se efectuó pidiendo al niño que realizara una tarea trivial que le tomaba entre 5 y 10 segundos al terminar cada lectura. La tarea consistió en completar los dibujos de unas caritas a las que les faltaba la nariz. Para este objeto se utilizaron hojas en las que había dibujadas varias columnas de las caritas defectuosas.

Los resultados de la primera mitad de la prueba son semejantes en todo a los obtenidos en la escuela del experimento 1. El cuadro 5 no se modifica al unificar los sujetos de ambas escuelas (n total = 104). El cuadro 6 tampoco se modifica si en lugar de las cifras absolutas se consideran los porcentajes de sujetos en cada celdilla. Igual que en el caso anterior, no se pudo encontrar ninguna diferencia que se pudiera atribuir a las variables demográficas de sexo, grado escolar y calificación. Las diferencias atribuibles a la edad no se estudiaron tan finamente como en la escuela 1, ya que no se contó con las fechas de nacimiento de cada niño.

El efecto del retardo en la segunda mitad de la prueba se detectó de dos maneras complementarias: a) al comparar la ejecución de los sujetos en las dos mitades; b) al comparar la ejecución de las dos escuelas en la segunda

mitad. Las correlaciones entre las dos mitades producen un cuadro semejante al cuadro 1, excepto que en este caso no hay correlación para las respuestas DEG. Es decir, aparentemente cada sujeto conservó su patrón de respuestas con y sin el pequeño retardo, con la excepción mencionada. Sin embargo, la comparación con la escuela 1 muestra varias diferencias (para esta comparación se utilizó un análisis de varianza de dos factores con medidas repetidas en un factor. El factor 1 fueron las escuelas, y el factor 2 fueron las mitades de la prueba) el retardo produjo una disminución significativa en la cantidad de respuestas DEG; esta disminución fue a costa de un aumento en las respuestas H y PI. Un examen detallado de las respuestas DEG en la escuela 2 muestra que, no obstante la disminución del promedio del grupo en la segunda mitad, hubo muchos sujetos para quienes aumentó este tipo de respuestas. Esto explica la falta de correlación intrasujeto. No se pudo detectar ninguna característica demográfica o en el patrón de respuestas de la primera mitad que permitiera predecir quiénes aumentarían y quiénes disminuirían las respuestas DEG en la segunda mitad.

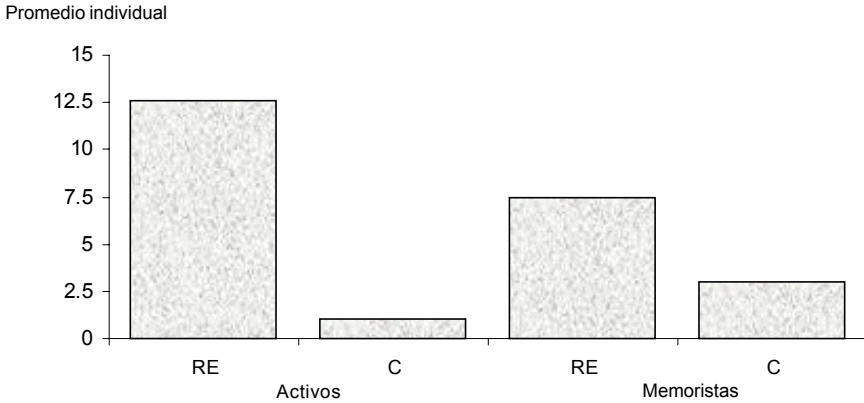
1. Algunos resultados adicionales

Tanto al aplicar la prueba como al calificar los protocolos era evidente que se podían distinguir algunos estilos de respuesta entre los niños. Algunos niños trataban de repetir el texto con toda fidelidad, otros querían satisfacer al experimentador, o pensaban que se trataba de un examen y buscaban la respuesta correcta, etc. En el análisis que se describe a continuación tratamos de detectar algunas diferencias de estilo basándonos en los tipos de respuesta.

Supusimos que se podrían distinguir cuando menos dos estilos o patrones de respuesta: el memorista y el activo. Los niños memoristas deberían tener muy pocas elaboraciones (E), mientras que los activos deberían tener muy pocas paráfrasis incompletas (PI) y muy pocas respuestas incoherentes (H). De entre el total de sujetos de las dos escuelas se formaron dos grupos: el grupo memorista constituido por los sujetos con un total de cinco o menos respuestas DEG y ET; el grupo activo constituido por los sujetos con un total de cinco o menos respuestas PI y H. La idea es que si los sujetos agrupados según esos criterios tenían alguna otra característica común además de aquella por la que fueron clasificados, entonces se podría hablar del estilo del grupo.

El grupo activo quedó formado por 18 sujetos y el grupo memorista por 30. Ambos grupos tenían en promedio igual cantidad de respuestas CRE, pero un examen detallado de los protocolos reveló que en el grupo activo todas las respuestas CRE (233 de un total de 236) fueron paráfrasis reordenadas o elaboraciones congruentes y coherentes. En el grupo memorista estas respuestas fueron 231 de un total de 346 respuestas CRE. La figura 2 muestra el resultado de separar las respuestas CRE en paráfrasis completas 'C', por un lado, y paráfrasis reordenadas con elaboraciones 'RE', por el otro.

FIGURA 2
Muestra las proporciones de respuestas 'C' y 'RE' en los dos grupos.
El total de respuestas 'CRE' es semejante en ambos



Esto permite hablar con toda seguridad de un estilo activo en la comprensión de la lectura. Estos sujetos prácticamente nunca se limitan a repetir lo leído sino que lo integran y acomodan en un relato coherente. Con frecuencia introducen elementos nuevos que no se encuentran en el texto. El precio que se paga por esta actividad es que muchas veces el resultado es una deformación de lo leído. La actividad de estos niños puede variar desde la fantasía incongruente con el texto hasta la discriminación precisa del tema tratado, así como de sus relaciones con otros temas. No se detectó ninguna relación entre este estilo y las calificaciones de los niños o las variables demográficas controladas.

El grupo llamado memorista resultó heterogéneo, ya que algunos de los sujetos que quedaron en él estarían mejor clasificados entre los activos. Es decir, el criterio utilizado para formar este grupo no fue del todo adecuado. Además, no es posible pensar en lectores pasivos que confíen totalmente en su memoria. Todos los niños del grupo memorista tuvieron varias respuestas que implican actividad de su parte: paráfrasis reordenadas y elaboraciones congruentes.

Los siguientes ejemplos ilustran los tipos de calificación asignados, y sirven también para mostrar la variedad de respuestas que se pueden dar ante el mismo estímulo.

Un reactivo aparentemente sencillo fue: *Algunas personas viajan a pie pero hay muchas maneras de transportarse. Se puede viajar en camión, en*

avión, o en coche. Produjo respuestas tan dispares como las siguientes, en las que se indica entre paréntesis el tipo de calificación que se asignó:

De que hay diferentes tipos de medios de transporte (CRE).

Ahí se dice que hay muchas maneras de transportarse para viajar a todas partes, como el tren, el avión, el coche, la motocicleta, camión (CRE).

Que hay muchas gentes que no se pueden transportar (DEG).

De que el hombre ha inventado medios de transporte para que la gente se... vaya de un lugar a otro y no caminando, y no se canse (ET).

Que algunas gentes viajan en camión, en coche... (PI).

Pues que si nosotros tenemos que viajar, algunas cosas urgentes, tenemos necesidad de los transportes y, este..., hay algunos problemas en otros países, tenemos otras urgencias (H).

Un reactivo difícil fue el siguiente: *Es necesario estudiar para aprender y poder tener un buen trabajo. Pero algunas personas tienen buenos trabajos aunque no hayan estudiado. Muchas personas ricas estudiaron muy pocos años, como algunos deportistas famosos*. Las siguientes tres respuestas ilustran la tónica general.

De que unas personas, las personas ricas, este, estudian poco y las... normales como nosotros estudiamos bien (DEG).

Que... que pues debemos estudiar antes de todo, porque hay trabajos buenos sin estudiar, pero... es más fácil trabajar estudiando... que hayamos estudiado, que, como los ricos que estudian poco, aunque tengan, tienen dinero pero deberían estudiar (ET).

Que, este, que muchos deportistas famosos estudian poco y ganan mucho dinero, y que a veces los que no estudian también tienen a veces un buen trabajo (PI).

IV. DISCUSIÓN

En nuestra opinión, los teóricos que afirman que el producto final de la comprensión depende tanto del sujeto como del texto, se sentirán cómodos con la baja confiabilidad encontrada al tratar de correlacionar los tipos de respuesta de cada sujeto ante reactivos que son paralelos en las propiedades formales pero no en el contenido. Este resultado podría predecirse al considerar que las experiencias de cada sujeto pueden ser muy heterogéneas respecto a los contenidos. Al parecer, las aportaciones individuales a la comprensión del texto dependen más de la experiencia de los niños con el tema particular de la lectura, que de las características utilizadas para clasificar los reactivos.

McGinitie (1975), al discutir los medios de medir la comprensión de lectura, afirma que las paráfrasis de lo leído son poco confiables de evaluar, pues los significados de las palabras dependen de la experiencia. Revirtiendo el argumento, se puede decir que cada resultado de baja confiabilidad intrasujetos al variar los contenidos, confirma el papel de la experiencia individual en la comprensión de la lectura.

La peculiaridad de cada individuo es el principio que rige los comentarios siguientes, que se refieren a los resultados estadísticos. Las medias, varianzas y diferencias entre grupos encontradas son aplicables a grupos. No creemos que las cifras deban interpolarse para hacer predicciones individuales.

Las dos escuelas cuyos niños fueron examinados tienen buen prestigio en comparación con otras semejantes. Por esta razón, creemos que las cifras obtenidas son cercanas al máximo para grupos de escolares de 9 a 11 años en condiciones normales. Un profesor de estos niños que, como medio de enseñanza, haga leer a sus alumnos párrafos tan sencillos como los empleados, no debe esperar mucho más que lo siguiente: 43% de las paráfrasis o reconstrucciones de los niños mostrarán claramente que se comprendió lo leído y 25% mostrarán lo contrario, el resto de las respuestas serán lo suficientemente ambiguas como para decidir sin dudas; 40% de las respuestas no tendrán explícita la idea principal del párrafo leído; 60% de las respuestas se restringirán al tema leído; 10% lo relacionarán con otro tema, y otro 10% de las respuestas tratará de algo diferente. Sus mejores alumnos entenderán mal aproximadamente el 3% de los textos y entenderán bien el 75%; para los peores alumnos, el 75% de los textos será mal comprendido y 6% bien comprendido. El párrafo más sencillo que pueda imaginar será mal comprendido por aproximadamente el 4% de los niños.

Si el profesor de nuestro ejemplo quisiera estar seguro de qué tan bien o mal comprenden lo leído sus alumnos, probablemente hará bien en emplear párrafos en los que una afirmación matiza o contradice a la idea más general. En estos casos, el parafraseo es un indicador poco ambiguo de la comprensión.

Aunque en este trabajo no encontramos efectos de la posición de las ideas dentro del párrafo existe evidencia experimental (Williams *et al.*, *op. cit.*; McGinitie, *op. cit.*) que permite sugerir al profesor que coloque las ideas principales al principio del párrafo para lograr una mejor comprensión.

La prueba aplicada y el sistema de evaluación de las respuestas resultaron insensibles para detectar aquello en lo que se fijan los maestros para calificar a sus alumnos, pues no se pudo encontrar ninguna diferencia relacionada con los promedios de calificación. No obstante, tiene sentido pensar que haya alguna relación entre las habilidades de comprensión de lectura y el éxito escolar. La explicación que se nos ocurre es que hay otras habilidades, además de la comprensión, que determinan las calificaciones escolares.

Desde el punto de vista metodológico es interesante notar que, a pesar de que la edad fue el único factor demográfico que determinó diferencias en

la comprensión, éstas sólo se notaron al comparar a los niños más pequeños con los más grandes. Los grupos formados con criterios anuales, grado escolar o años cumplidos, resultaron indistinguibles. Esto quiere decir que entre grupos contiguos existen muchos sujetos semejantes en las características evaluadas.

Como estudiosos del desarrollo infantil, nos llamó la atención el hecho de que el grupo de niños mayores resultara significativamente más homogéneo que el grupo de niños más pequeños, ya que esto va en contra del principio del desarrollo, que señala que éste va de lo homogéneo a lo heterogéneo; que los adultos difieren entre sí más que los niños. Al hacer la comparación de las dos varianzas esperábamos exactamente lo contrario de lo que sucedió. Pensamos que en este caso, y en otros muchos, los procesos de socialización se oponen a las consecuencias del desarrollo, pues aquéllos uniforman el comportamiento mientras que éste tiende a hacerlo único e individual. La enseñanza escolar es, en lo formal, una experiencia de socialización con criterios y metas bien definidos que todos deben cumplir. De ahí que los niños mayores sean más homogéneos en los aspectos que medimos en este caso. Quizá si comparásemos la variedad de contenidos en las elaboraciones, encontraríamos que ésta es mayor en los niños más grandes.

La manipulación, que consistió en introducir un pequeño retardo entre la lectura y la explicación, fue una variable independiente muy débil, aun cuando en el análisis de varianza se detectaron efectos significativos. Por ejemplo, el aumento en las respuestas 'H' atribuible a la variable fue sólo de una por niño en promedio. Lo significativo de la diferencia se debió a la escasa cantidad de estas respuestas antes de la introducción de la variable. La falta de correlación intrasujeto en la cantidad de respuestas 'DEG', debida a que unos sujetos aumentaron y otros disminuyeron este tipo de respuestas al introducirse el retardo, sugiere la existencia de variables cuyo efecto es más individual que grupal. Variables que benefician a unos y perjudican a otros en grados diferentes, y los cambios de medias comúnmente buscados se dan por añadidura. En nuestra opinión, muchas de las variables independientes estudiadas en la investigación psicológica pueden ser de este tipo.

Los contenidos específicos de las respuestas de los niños sugieren algunos patrones más o menos comunes. Los describiremos en términos muy generales ya que la investigación no fue planteada para cuantificarlos. No obstante, son sugerentes para futuras investigaciones. Una gran cantidad de respuestas 'DEG' o 'PI' se produjeron porque, al parafrasear, los niños omiten adverbios y expresiones que limitan o cuantifican la generalidad de una afirmación. Si el reactivo decía que "muchos animales se alimentan de otros", una gran cantidad de niños explicaban que "los animales se comen a otros", lo cual convertía en afirmaciones absolutas a las que sólo eran parciales.

Algunos reactivos produjeron errores de interpretación que podríamos llamar colectivos, lo cual puede indicar, hasta cierto punto, la existencia de algunas creencias o "esquemas" compartidos por muchos niños. El reacti-

vo: *A unos niños les gustan las pelotas y a otros les gustan los carritos. Pero a todos los niños les gustan los juguetes. A las niñas les gustan las muñecas*, cuya idea principal está en la tercera frase, fue interpretado frecuentemente como “a los niños les gustan diferentes cosas que a las niñas” o como “cada quien tiene sus gustos”. El reactivo: *Los niños van a la escuela a aprender, pero hay días en que sólo juegan o no van los maestros. No siempre aprenden los niños en la escuela*, muchas veces fue interpretado como “Algunos niños no aprenden porque siempre están jugando”.

Las diferencias de interpretación del mismo texto entre lectores no son privativas de los niños. Muchas discrepancias en las calificaciones que se asignaban a las respuestas de los niños se debían a que los calificadores entendían de manera diferente los reactivos de la prueba. Las diferencias de interpretación fueron de tal naturaleza que si un calificador examinaba el texto cuidadosamente, terminaba por admitir que era posible la interpretación evidente para el otro. Hubo casos, pocos, en los que se tuvo que decidir en forma más o menos arbitraria, cuál era el sentido “correcto” de los reactivos que se utilizaron.

La cuestión de cuánto es lo que aporta el texto y cuánto el lector en la interpretación que se hace de un texto, no parece poder responderse en términos generales. Aparentemente hay grandes diferencias individuales. Para unos lectores el texto parece ser mero “pretexto” para fantasear, mientras que otros tratan deliberadamente de evitar toda subjetividad en la interpretación de una lectura. Quizá podría hablarse de mínimos que deben aportar el lector y el texto para que pueda haber comprensión. Por parte del lector, un mínimo de velocidad de lectura, de vocabulario, de memoria y de experiencia; por parte del texto, se requiere un mínimo de sintaxis, de coherencia, de concreción y de lugares comunes.

V. CONCLUSIONES

El principal problema metodológico del presente estudio es la baja confiabilidad intrasujetos. Por más que se pueda pensar que esto se debe a una característica propia del fenómeno estudiado, es necesario buscar maneras de medir y evaluar la comprensión de lectura cuyos resultados sean replicables, al menos dentro de ciertos límites temporales.

En los sujetos estudiados, la edad parece ser el factor más importante para determinar los tipos de respuesta. No obstante, los grupos formados con criterios anuales, años cumplidos o grado escolar, resultan demasiado heterogéneos como para distinguirlos de los grupos contiguos. Esto significa que dentro de los grupos de edad o grado escolar, existen muchos sujetos cuyo comportamiento corresponde mejor al del grupo inmediatamente superior o inferior. No se pudo encontrar ninguna diferencia que se pudiera atribuir a las otras variables controladas: sexo y calificación escolar.

Es difícil dudar de que el lector contribuye en algo al sentido de un texto. Esto hace que aún los textos más concretos y sencillos den lugar a interpretaciones diferentes, dependiendo de quién los lea. Así sucedió entre los ni-

ños examinados y entre los examinadores, expertos lectores éstos y aprendices aquéllos.

Las consecuencias prácticas de esto son que ningún escritor o redactor debería pensar que sus textos están exentos de ambigüedad; mejor hará en tomar las medidas necesarias para reducirla al máximo aunque no la pueda eliminar. Como señalaron Bransford y McCarrel (1977), los textos, las formas sintácticas, los objetos mencionados y las relaciones en que intervienen, limitan los sentidos o interpretaciones que pueden hacerse. Pero esta limitación, pensamos, rara vez o nunca es tanta como para no permitir más de un sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, R. C. y Z. Shifrin, "The meaning of words in context", en Spiro, R. J., B. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, N. J. Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

BAKER, L., "Children's effective use of multiple standars for evaluating their comprehension", en *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, No. 4, 1984.

_____. "How do we know when we don't understand? Standars for evaluating text comprehension", en Forrest, D. L., G. E. Mackinnon, T.G. Walker (Eds.), *Metacognition, Cognition and Human Performance*, Vol. 1, N. Y., Academic Press, 1985.

BRANSFORD, J. P. y N. S. McCarrel, "A sketch of a cognitive approach to comprehension: some thoughts about understanding what it means to comprehend", en Johnson-Laird, P. N. y P. C. Wason (Eds.), *Thinking. Readings in cognitive science*, Cambridge University Press, 1977.

BROWN, A. L., "Metacognitive development and reading", en Spiro, R. J., B. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

DANNER, F. W., "Children's understanding of intersentence organization in the recall of short descriptive passages", en *Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, 1976.

FERREIRO, E., "Procesos de interpretación de textos que preceden la lectura convencional", trabajo presentado en el xxiii Congreso Internacional de Psicología, Acapulco, México, septiembre, 1984.

FERREIRO, E. y A. Teberosky, "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos", en *Lectura y Vida*, Año 2. No. 1, 1981.

GLYNN, S. M. y B. K. Britton, "Supporting reader's comprehension through effective text design", en *Educational Technology*, octubre de 1984.

HINOJOSA, G., "Algunas consideraciones teóricas sobre la formación de conceptos", en *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, Vol. 7, No. 1, 1981.

IRWIN, J. K. y C. J. Pulver, "Effects of explicitness, clause order and reversibility on children's comprehension of causal relationships", en *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, No. 3, 1984.

KENDAL, J. R., J. M. Mason y W. Hunter, "Which comprehension? Artifacts in the measurement of reading comprehension", en *Journal of Educational Research*, Vol. 73, 1980.

KIERAS, D. E., "Good and bad structure in simple paragraphs: Effects on apparent theme, reading-time and recall", en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 17, 1978.

MCGINITIE, W. H., *La comprensión del lenguaje en la educación*, Paidós, Buenos Aires, 1975.

MCGINITIE, W., K. Maria y S. Kimmel, "El papel de las estrategias no acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura", en Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982.

MARKMAN, E. M., "Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies", en *Child Development*, Vol. 50, 1970.

ORTEGA y Gasset, J., *El hombre y la gente*, Colección Austral No. 1501, Madrid, Espasa Calpe, 2a. ed., 1983.

ORTONY, A., "Remembering, understanding and representation", en *Cognitive Science*, 2, 1978.

RUMELHART, D. y E. Schemata, "The building blocks of cognition", en Spiro, R. J., B. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

SPIRO, R. J., "Constructive processes in prose comprehension and recall", en Spiro, R. J., B. C. Bruce, W. F. Brewer (Eds.), en *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

SPIRO, R. J., B. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

WALKER, C. H. y B. J. F. Mayer, "Integrating different types of information in text", en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 19, 1980.

WIDDOWSON, H. G., *Teaching language as communication*, Oxford, Oxford University Press, 1978.

WILLIAMS, J. P., M. B. Taylor y S. Ganger, "Text variations at the level of the individual sentence and the comprehension of simple expository paragraphs", en *Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, No. 6, 1981.

YEKOVICH, F. R., C. H. Walker y H. S. Blackman, "The role of presupposed and focal information in integrating sentences", en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 18, 1979.

