



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Déficit en la comprensión lectora y capacidad operatoria en alumnos de 1°ES en la localidad de El Pato

Rector: Mgter. Néstor H. Blanco

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Directora de la Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Tutor temático: Karina Sambataro

Tutor metodológico: Dr. Edgardo Etchezahar – Lic. Talía Gómez Yepes

Nombre y apellido de la autora: Fanuela Ileana Rocio

N° de legajo: 21701

Lugar: CABA

Fecha: Junio 2019

Índice

Agradecimientos	
Resumen	
Introducción	
1. Marco teórico.....	8
2. Antecedentes.....	19
3. Planteo del problema.....	25
4. Objetivos.....	27
5. Hipótesis.....	27
6. Método.....	27
7. Resultados.....	29
8. Discusión.....	35
9. Conclusión.....	38
10. Referencias.....	39
11. Anexo.....	42

Agradecimiento

A mi familia, amigos y amor por acompañarme e incentivar me a enfrentar nuevos desafíos.

A mis maestros, por despertar en mí la pasión por esta profesión.

A Dios, por depositar en mí esta vocación.

Resumen

El presente trabajo tuvo por objetivo investigar en qué medida se relaciona el déficit en la comprensión lectora con el desarrollo de las operaciones formales de alumnos en 1° ES de la localidad de El Pato, Prov. de Buenos Aires. Se trató de una investigación no experimental, con diseño empírico cuantitativo, transversal descriptivo. La muestra analizada estuvo constituida por 37 alumnos, 20 mujeres y 17 varones de 12 años sin diagnóstico previo ingresantes a 1° de ES de una Institución Educativa pertenecientes a una clase media/baja seleccionada por muestreo no probabilístico intencional, conforme a los objetivos de la investigación. Los participantes fueron evaluados mediante una prueba escrita que constó de cuatro puntos. Los tres primeros respondían al Diagnóstico Operatorio para Adolescentes y Adultos planteado por el Dr. Alberto Gatti y el cuarto punto fue un texto narrativo “La perra y la señorita”, perteneciente a la prueba de screening para la evaluación de comprensión de textos (TCL). Se identificó que el 68% de los alumnos muestran ser Buenos Comprendedores, mientras que el 32% demostraron ser Malos Comprendedores. Al analizar el Nivel de Operaciones de cada grupo se comprobó que los Malos Comprendedores respondieron conforme a un Nivel de Operaciones Concreto en un 67% de los casos, mientras que los Buenos Comprendedores respondieron conforme a un Nivel de Operaciones Transicional en el 72% de los casos. Por lo que pudo concluirse que un alumno con un nivel de pensamiento concreto tiene mayores posibilidades de manifestar dificultades de comprensión, mientras que un alumno que se encuentra en un período transicional del pensamiento tiene mayores probabilidades de desempeñar un nivel suficiente u óptimo de comprensión de texto.

Palabras claves: Comprensión – Operaciones - Formal – Adolescentes

Abstract

The purpose of this work is to analyze to what extent the reading comprehension deficit is related to the development of formal operations in the first school year of middle School education program of students from El Pato, Province of Buenos Aires. In this non experimental research that used a quantitative empirical design, transversal descriptive. The sample of this research consisted of 37 students, 20 girls and 17 boys, aged 12 years old, who had not been diagnosed before. These students were in the first year of middle education program and were from the lower-middle class. The criteria for the selection of the group was based on non-probabilistic sampling pursuant to the purpose of this research. The members of the analyzed group were evaluated by a written text, which consisted of four exercises. The first three exercises were based on “Diagnóstico Operatorio para Adolescentes y Adultos “(*Operative Diagnosis for Adolescents and Adults*) created by Alberto Gatti. Exercise four was a narrative text “La perra y la señorita”, which is part of the Screening Test for Text Comprehension Evaluation (TCL). It was identified that 87% percent of the students were Good Comprehenders whereas 32% were Poor Comprehenders. Analysing the operational level of each group, it was demonstrated that Poor Comprehenders, 67% of the cases, responded under a Concrete Level of Operations, whereas Good Comprehenders, 72% of the cases, responded under a Transitional Level of Operations. These results led to reach to the conclusion that a student at concrete level of thinking have more possibilities to show comprehension difficulties, whereas a student at a transitional level of thinking have more possibilities to perform at an optimum or sufficient level of text comprehension.

Key words: Comprehension – Operations – Formal - Adolescents

Introducción

Es 1° ES un período de cambio significativo a nivel de organización y generalización en la estructura conceptual de las asignaturas, y en la formalización de la inteligencia del sujeto a partir del pasaje a la escolaridad secundaria. En éste ciclo el alumno se enfrentará a enunciados verbales sobre los cuales tendrá que operar aplicando aspectos sintácticos, gramaticales y semánticos, a partir de la aplicación de mecanismos de análisis y comprensión de la información que guarda un elevado grado de generalidad en los conceptos implícitos de los contenidos sobre los que debe trabajar. Lo cual es posible, de acuerdo con la teoría piagetiana, a partir de un nuevo tipo de capacidad intelectual que les permite manipular la realidad de forma abstracta y simbólica: las operaciones formales. Para alcanzar dicho nivel es necesario pasar, primero, por un período de transición esperable alrededor de los 11 o 12 años, siendo coincidente con el inicio de la escuela secundaria. La combinatoria, el razonamiento hipotético deductivo y la reflexión sobre las operaciones son condición necesaria para comprender textos cada vez más complejos y abstractos, entre otras habilidades que adquieren los adolescentes, pero no suficiente. Es necesario comprender que el alumno como adolescente y sujeto, está constituido por una estructura objetivante, otra subjetivamente, organismo y cuerpo, condicionantes del proceso de aprendizaje (Gatti, 1997).

La comprensión de texto advierte dos niveles: la comprensión literal, que supone el acceso a cada palabra a partir del léxico mental y el análisis de su combinación que da lugar a una proposición que permite la comprensión literal del concepto; y la comprensión inferencial que implica integrar las ideas ofrecidas por el texto otorgándole un mayor sentido y simplificando los conceptos a recordar que luego se resumen en formato de esquema mental y se relacionan con los conocimientos previos. Además, y como último proceso implicado, se reconoce el control de la comprensión que involucra metas de lectura, estrategias para alcanzarlas, su evaluación y corrección en función de los objetivos que han preestablecido (Huerta y Matamala, 1995), la metacognición. Se trata de un fenómeno mental de gran complejidad que se encuentra en relación a factores tanto externos como internos: vocabulario empleado, la estructura sintáctica, tamaño y tipo de letra, tipo de texto; y aquellos

inherentes al lector, tales como habilidades de codificación, de regulación de la comprensión, conocimientos previos, respectivamente (Moreno, 2006).

El proceso implicado en la comprensión de texto presupone el descifrado de la palabra pero implica un intercambio entre el texto y el lector que deriva en la construcción del significado de éste, utilizando para ello sus conocimientos previos y viéndose influido por la motivación e intención que lleva al lector hacia el texto. Lo cual es posible siempre y cuando la capacidad intelectual y el nivel de organización de estructuras lógicas permita concebir conceptos generales y la elaboración de la macroestructuras, diferenciando ideas centrales y jerarquizarlas, eliminando lo innecesario de forma óptima y no arbitraria (Gatti, 1997).

La presente investigación no experimental, con diseño empírico cuantitativo, transversal descriptivo buscó dar cuenta de la relación existente entre la comprensión de texto y el nivel de operaciones de los alumnos ingresantes a 1° ES de una Institución Educativa, pertenecientes a una clase media/baja oriundos de la localidad de El Pato, Prov. de Buenos Aires evaluando una muestra constituida por 37 alumnos, 20 mujeres y 17 varones de 12 años sin diagnóstico previo. Siendo importante reconocer el vínculo existente entre las posibilidades de comprensión de texto y la psicogénesis del sujeto, ya que esto permitiría predecir posibles fracasos y, en función de ello, establecer estrategias de adaptación y adecuación de los alumnos a las exigencias educativas. Puesto que, el alumno que presente un nivel de operaciones concreto, mostrará dificultades en la aplicación de las macrorreglas por quedar sujetos a la literalidad del texto, que se verá reflejado en la organización del material de estudio y repercutirá en su rendimiento escolar. Mientras que aquellos que se manejen en un nivel formal tendrán la posibilidad de despegarse del texto original, realizar inferencias y producir una nueva estructura, siendo eficientes al momento del estudio, repercutiendo positivamente en su trayectoria escolar (Gatti, 1997).

1. Marco Teórico

APRENDIZAJE Y PENSAMIENTO

La función del aprendizaje es la de posibilitar al sujeto la adquisición de conductas que le permitan insertarse en la cultura, ya que carecemos de un instinto que las prefije hereditariamente. El sujeto es quien despliega ante el objeto los esquemas que posee, incorporando la realidad a ellos, es decir, asimilándolo. Mientras que el objeto ejerce ciertas resistencias, implicando un proceso de acomodación, donde los esquemas se modifican en función de las características de éste y cuya equilibración da lugar a la adaptación. Para Piaget cada estadio representa una construcción cognitiva característica que indica un modo particular de relacionarse con el objeto de conocimiento que, progresivamente, se organizan en esquemas que, a través de una asimilación recíproca, originan una nueva totalidad (Piaget, 1979).

Entonces... ¿De qué depende el aprendizaje? Cesar Coll (1986) considera que el aprendizaje es parte de un proceso donde los esquemas de conocimiento del alumno y el objeto propuesto se relacionan. Solo será posible que éste desemboque en un aprendizaje significativo si existe un desfase óptimo. Es decir que, el alumno debe contar con las capacidades estructurales pertinentes para analizar y emplear los esquemas necesarios para superar el desequilibrio que ha provocado el objeto de conocimiento que, a su vez, opone una resistencia óptima a ser asimilado.

Dicho planteo guarda ciertas diferencias con el proceso de desarrollo de las estructuras piagetiana ya que considera al proceso enseñanza/aprendizaje, no como algo que se producirá inevitablemente en el momento oportuno, sino como algo posible si se proporcionan los elementos necesarios debiendo tenerse en cuenta, también, los factores motivacionales (Coll, 1986).

El desarrollo mental se da como una sucesión de tres grandes construcciones: esquemas senso-motores, operaciones concretas y pensamiento formal. Tal integración de estructuras, Piaget, la presenta organizadas en subestadios de sucesión constante, que no se sustituyen unas por otras. El mismo se ve condicionado por factores hereditarios, la experiencia, la transmisión social y la autorregulación (equilibración). Lo afectivo y lo cognoscitivo, son aspectos inseparables e irreducibles, vinculados en el proceso de aprendizaje (Carretero, 1993).

La inteligencia se estructura en la interacción entre el sujeto y el medio, conformándose una estructura interna que le permite objetivar la realidad, conocer sus propiedades con el fin de entenderla y transformarla. Lo cual permite la inserción del sujeto en la cultura, adquiriendo saberes socialmente significativos, a partir de una adaptación activa donde el sujeto se ve modificado y, a la vez, modifica la realidad (Gatti, 1997).

DEL SENSORIOMOTOR AL PENSAMIENTO FORMAL

La sucesión de los estadios, tal como lo plantea Piaget, inicia en el Estadio Sensoriomotor, con base en reflejos y reacciones cíclicas primarias que dan origen a la formación de esquemas de acción y culmina con la capacidad de representar mentalmente el mundo exterior en imágenes sin necesidad de acciones físicas. Durante el subestadio pre conceptual el niño adquiere la capacidad de representar una cosa por medio de otra, pero no logra formar aún verdaderos conceptos. De manera que no asigna una palabra a una clase de objetos sino a una cantidad de acciones o experiencias semejantes. Por lo que no percibe la identidad de la persona sino en relación a sus características, porque los conceptos en éste período carecen de generalidades. Aquí es donde la imitación es inconsciente y los juegos simbólicos forman una red de medios que permiten asimilar la realidad, integrarla, dominarla o compensarla según la necesidad. En este período el pensamiento se caracteriza, entre otras cualidades, por ser transductivo, sin generalizar va de lo particular a lo particular. Posteriormente puede identificarse el subestadio intuitivo, donde el pensamiento se caracteriza por ser egocéntrico, sin lograr atender a más de un atributo a la vez (Beard, 1971).

Cuando las acciones físicas empiezan a interiorizarse como acciones mentales y operaciones (permitiendo la formación de clases y series, y aplicando las leyes de agrupamiento), se ha ingresado al Operatorio Concreto hasta el ingreso a la adolescencia. Etapa en la cual comienza a ser posible: admitir otros puntos de vista, a partir de la discusión e interacción con otros; construir hipótesis expresadas en proposiciones con el fin de verificarlas; ir más allá de lo tangible, finito y familiar; ser consciente de su propio pensamiento logrando reflexionar sobre el mismo para dar justificaciones lógicas a sus juicios; y adquirir la capacidad para tratar variedad de relaciones complejas (Beard, 1971).

De forma que un niño quedará satisfecho cuando haya alcanzado la solución mediante el sistema de ensayo y error, o cuando haya verificado su hipótesis sin concebir una ley

general. Mientras que el adolescente formulará hipótesis como leyes generales a comprobar (Beard, 1971).

Beard (1971) hace hincapié en los cuatro aspectos del desarrollo considerados por Piaget: el lenguaje, la formación de conceptos, la evaluación del pensamiento lógico y la traducción de experiencias concretas a términos verbales. Este último resulta esencial para lograr el desarrollo de las operaciones formales que, en términos piagetianos, se trata del dominio de estructuras lógicas que deben ser estimuladas mediante una intervención educativa. La enseñanza puede favorecer un proceso constructivo interno de comprensión, utilización y aplicación de los contenidos. Para que dicho aprendizaje tenga lugar es importante la interacción social que, mediante la discusión y el intercambio de opiniones, produzca conflictos cognitivos que conlleven a una aproximación a lo que Vigotsky considera como zona de desarrollo próximo (Carretero, 1993).

LECTURA, ESCRITURA Y COMPRENSIÓN

Cuestos (1990) estableció tres grandes niveles de procesamiento implicados en la lectura y escritura: nivel léxico, nivel sintáctico, nivel semántico.

Para comprender hay que leer (decodificar y vocalizar el grafismo) y ambos son aspectos distintos del proceso lector. Comprender va a implicar la decodificación del significante, traduciendo los signos gráficos en fónicos, y del significado, es decir, el mensaje que el texto pretende transmitir (Huerta y Matamala, 1995). Con solo verbalizar lo escrito no alcanza, se debe poder transformar los sonidos en significado, lo cual se produce a través de lo que Huerta y Matamala (1995) consideran como “recodificación”.

Se pueden advertir dos niveles de comprensión: la comprensión literal y la comprensión inferencial (Huerta y Matamala, 1995).

El primero de ellos, vinculado al módulo semántico (García, 1995), se encontrará en relación al léxico mental, es decir, el acceso al significado de cada palabra, y al análisis, que implica la combinación de estos de manera apropiada dando lugar a una proposición. Dicho análisis es a partir de donde se vuelve posible alcanzar a comprender literalmente un concepto aunque el término nos sea desconocido (Huerta y Matamala, 1995).

Por su parte, la comprensión inferencial también se encuentra en relación al módulo semántico. Consiste, en un primer momento, en integrar las ideas ofrecidas por el texto

otorgándole un mayor sentido y simplificando los conceptos a recordar. Posteriormente, implica la realización de un resumen de las ideas principales en formato de esquema mental para finalmente conseguir la elaboración del contenido que supone relacionar el mismo con los conocimientos previos (Huerta y Matamala, 1995). Para que eso suceda se ponen en juego esquemas que guían la comprensión del texto a través de preguntas consecuentes. El esquema del marco se pregunta quién es el protagonista, el esquema del suceso inicial se pregunta acerca de qué ocurrió, el esquema de la respuesta interna se cuestiona acerca de cómo se sintió, el esquema de la ejecución se cuestiona qué hizo y el esquema de las consecuencias: qué consiguió (García, 1995).

Huerta y Matamala (1995) describen un último proceso implicado en la lectura: el control de la comprensión. Éste supone metas de lectura, estrategias para alcanzarlas, su evaluación y corrección en función de los objetivos que han preestablecido.

Al momento de la escritura pueden apreciarse otros módulos en acción. El módulo de la planificación es aquel que se pone en juego frente a la estructuración del mensaje, responde a una finalidad conforme al contenido seleccionado para la producción. Para ello se hará uso de la memoria semántica o episódica según corresponda y el entorno, de ser necesario. Pudiendo partir de lo que Van Dijk considera una organización jerárquica: hay un tema genérico que desemboca en representaciones más específicas. Continuando con la selección del contenido y la organización de un plan de producción; y una ulterior revisión de los procesos anteriores (García, 1995).

También puede identificarse la acción del módulo sintáctico cuyo objetivo radica en estructurar gramaticalmente el mensaje en cuestión (García, 1995). Y la memoria operativa, siendo ésta la habilidad implicada en la retención y elaboración de la información en simultáneo a otros (Citoler, 2000) que permitiría la articulación de los módulos antes mencionados.

Para comprender debe de tenerse la capacidad de individualizar la información principal de un texto, detectar su estructura y atributos que lo convierten en un texto más o menos difícil de comprender o tener la habilidad de generar inferencias léxicas y semánticas sobre él (Citoler, 2000).

Citoler (2000) caracterizará el periodo comprendido entre los 9 y 13 años como la fase 3 de la adquisición de la lectura, que ha sido denominada por la autora como “Leer para

aprender lo nuevo”. En él se distinguen dos subfases que se inician a partir del aprendizaje de los mecanismos básicos de lectura que le permitirán al alumno complementar sus modos de aprendizaje hasta el momento (escuchar y mirar) adquiriendo estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten la comprensión lectora.

LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

El lenguaje oral y escrito son semejantes, se encuentran interrelacionados pero guardan ciertas diferencias que radican en la complejidad que supone el segundo por sobre el primero. Entre ellas podríamos señalar que el lenguaje escrito precisa de consciencia lingüística, requiere enseñanza sistemática, cuyo contenido es fijado por el escritor y suele ser arbitrario para el sujeto, guarda cierta formalidad que implica una planificación y cuyo ritmo debe ser impuesto por el lector, siendo ésta una actividad individual (Citoler, 2000).

A su vez, puede caracterizarse como un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo.

- Se trata de un proceso constructivo, debido a que es el sujeto quien elabora, interpreta y reconstruye el texto aplicando estrategias y activando el pensamiento a partir del dialogo, preguntas, la explicitación de conceptos claves operativos al desarrollo del lenguaje, siendo estimulado por el docente.
- Es activo ya que supone un trabajo de elaboración, cuestionamiento y transformación de la información que a mayor cantidad y profundidad, mejores resultados logrará; es necesario que el alumno se considere a sí mismo un agente activo, no mero receptor/reproductor, regulando y manteniendo la atención en su tarea, aplicando sus recursos y estrategias de integración de la información.
- Es estratégico ya que aquellos sujetos competentes en el área lo son gracias al desarrollo de un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas aplicables a la tarea; entre ellas encontraremos la planificación y organización de ideas, revisión del texto ya elaborado, entre otras, no innatas sino aprendidas y adquiridas mediante la practica guiada.
- Y también, es afectivo ya que nunca se desliga el deseo, el autoconcepto, el interés del alumno de ningún aprendizaje, y por ende, del desarrollo de la lectura y escritura (Citoler, 2000).

Por otro lado, el lenguaje oral es más coloquial y de aprendizaje natural, sin necesidad de advertir una consciencia lingüística, que parte de un contenido no arbitrario, sino más bien modulado por los participantes que interactúan socialmente y cuyo ritmo será marcado por los interlocutores. En dichos procesos se encuentran implicadas una serie de habilidades interrelacionadas pero independientes en su función que en el caso de que alguna de ellas sea inadecuada, condicionará pero no inhabilitará el resto de ellas. Es decir que, por ej. Los procesos de decodificación pueden darse sin la comprensión, los aspectos mecánicos de la escritura pueden encontrarse automatizados pero eso no implica necesariamente una buena comprensión escrita. Si bien la automatización de los procesos permite ejecutarlos en paralelo a otras actividades cognitivas, y por ende, se ahorra energía evitando acceder a la conciencia para llevarlos a cabo permitiendo emplearla en los niveles más altos, como ante el proceso de composición escrita, su automatización no es garantía (Citoler, 2000).

Es importante comprender que la alfabetización no acaba con el aprendizaje de la decodificación, implica desarrollar la capacidad de emplear el lenguaje escrito. Tanto en la escritura como en la lectura pueden distinguirse mecanismos de comprensión lingüística general y específicos, del nivel de desarrollo que se de en cada sujeto dependerá el tipo de lector que se establecerá (Citoler, 2000).

METACOGNICIÓN

Citoler (2000) dirá que las dificultades en el aprendizaje de la lectura pueden remediarse a partir de la enseñanza de subhabilidades implicadas en ella. Es por ello que, es inminentemente necesaria una evaluación que arroje una descripción precisa de las características del alumno, dando cuenta de las habilidades funcionales y conductas esenciales para la vida académica y social del niño/joven. Es decir, responderse al siguiente interrogante: ¿cuenta con las habilidades necesarias para llevar a cabo la tarea?

La autora menciona, también, que tanto escribir como leer son actividades complejas que suponen una combinación de operaciones o subcomponentes y un conjunto de conocimientos, cuyo dominio implica el reconocimiento y producción de palabras, más la comprensión o producción de textos escritos. Considerando al lenguaje escrito como un proceso continuo y progresivo que parte del procesamiento de la información, y cuyo

desarrollo comprende una vertiente comprensiva y otra productiva que permite expresar las ideas.

Moreno (2006) distingue una relación con el concepto planteado por Chomsky de estructuras superficiales y estructuras profundas ya que para acceder a la estructura profunda de un texto es necesario codificar las estructuras superficiales de las cuales subyace. Siendo necesario el empleo de estrategias que con su utilización se automatizan, volviéndose inconscientes.

Las estrategias a las que se hace referencia anteriormente, bien pueden denominarse estrategias metacognitivas. Para su desarrollo ha de tomarse conciencia de las necesidades que el sujeto advierte frente a la comprensión, para tomar las decisiones oportunas y llegar al objetivo esperado: una comprensión óptima (Moreno, 2006).

Una de las estrategias metacognitivas relacionadas a la lectura comprensiva es el autocuestionamiento. La misma consta de introducir preguntas sobre el texto tales como: ¿Hay alguna frase que resuma el tema del párrafo? De no ser así ¿cómo la construimos? ¿Hay información que se repita? ¿Si? Habrá que suprimirla, entonces.

Axelro dirá que ésta se encuentra orientada a diferenciar entre quién, qué, dónde, cuándo, cómo, cuál y por qué, creando como consecuencia un “texto base”, y que su empleo facilitará la toma de conciencia de la comprensión (Moreno, 2006).

Tal estrategia es empleada de forma inconsciente por los lectores más competentes, mientras que, estimularla en los lectores menos hábiles genera una mejora significativa en la comprensión (Moreno, 2006).

Cuando utilizamos el término metacognición, podemos decir que se trata de un mecanismo intrapsicológico desde el cual es posible conocer y emplear los procesos metales implicados, en este caso, en la comprensión lectora. Mateos dirá que existe una relación con el control ejecutivo, el autoconcepto y la autorregulación, entre otros; siendo éste último proceso imprescindible para el desarrollo de la metacognición (Muñoz, 2006). Por otro lado, Flavell comenta a la hora de hablar de ella que implica una supervisión activa, regulación y organización de los propios procesos (Bustingorry y Jaramillo, 2008).

COMPRENSIÓN LECTORA Y CAPACIDAD OPERATORIA

Gatti (1997) dirá que el proceso implicado en la comprensión de texto presupone el descifrado de la palabra pero implica un intercambio entre el texto y el lector que deriva en la construcción del significado de éste, utilizando para ello sus conocimientos previos y viéndose influido por la motivación e intención que lleva al lector hacia el texto.

Según Van Dijk, acceder al significado de un texto implica pasar de la microestructura a la macroestructura. Es decir, del texto original al resumen, como aquello que expresa lo esencial del tema. Para que esto suceda deben de aplicarse ciertas macrorreglas: supresión, generalización y construcción: Eliminar los detalles prescindibles para la comprensión de las proposiciones subsiguientes; crear proposiciones que incluyen conceptualmente a un conjunto de ellas y contienen información previa sobre la temática en cuestión, respectivamente (Gatti, 1997).

Para que dicho procedimiento sea posible, el sujeto debe de poder diferenciar las ideas centrales y jerarquizarlas para eliminar lo innecesario de forma óptima y no arbitraria. A su vez, es preciso contar con la capacidad intelectual y el nivel de organización de estructuras lógicas que permita concebir conceptos generales y la elaboración de la macroestructura (Gatti, 1997).

En sujetos con un nivel de operaciones concreto, la aplicación de las macrorreglas se vuelve particularmente difícil, puesto que quedan sujetos a la literalidad del texto, reflejándose en la organización del material de estudio que repercute en su rendimiento escolar. Mientras que aquellos que se manejen en un nivel formal tendrán la posibilidad de despegarse del texto original, realizar inferencias y producir una nueva estructura, siendo eficientes al momento del estudio (Gatti, 1997).

Reconocer el vínculo existente entre las posibilidades de comprensión de texto y la psicogénesis del sujeto nos permitirá, poniéndolo en relación a las exigencias escolares, predecir posibles fracasos y, en función de ello, establecer estrategias de adaptación y adecuación de los alumnos a las exigencias educativas (Gatti, 1997).

La comprensión de texto se trata de un fenómeno mental de gran complejidad que se encuentra en relación a factores tanto externos como internos. Cuando hablamos de factores externos nos estamos refiriendo al vocabulario empleado, a la estructura sintáctica, al tamaño y tipo de letra, el tipo de texto. Mientras que los factores internos son aquellos inherentes al

lector, tales como habilidades de codificación, de regulación de la comprensión, conocimientos previos (Moreno, 2006), o bien, el nivel operatorio en el que se maneje.

Será a partir de ello que, según Smith, el sujeto podrá aportar información no visual (el significado) a la información visual que el texto ofrece durante un proceso no lineal ni literal, propio de un lector experto. Foster y Galavek diferenciarán a éste de aquellos malos lectores diciendo que, los últimos son denominados de esa manera por procesar información y emplear estrategias inadecuadas, no pudiendo seleccionar la idea principal de los detalles (Moreno, 2006).

Collins y Smith identificarán cuatro fallos posibles durante el proceso de comprensión, los cuales se encuentran en relación a los pasos implicados en dicho proceso. El primer fallo posible radica en el desconocimiento del significado de alguna palabra, que fácilmente puede resolverse acudiendo a una fuente externa: diccionario, profesor o compañero. El segundo fallo posible se encuentra en el desconocimiento o incompreensión de una frase, que puede deberse a una contradicción entre el material de lectura y el conocimiento previo del lector. Este podrá ser subsanado al ser contextualizada en relación al párrafo al que pertenece, o en su defecto, al texto completo. El tercer y cuarto fallo se vinculan a la dificultad de establecer relaciones entre frases y comprender el texto en forma global, respectivamente. Estos últimos son más complicados de subsanar, debiéndose de entrenar en estrategias de comprensión (Moreno, 2006). Estimulando, también, la adquisición y desarrollo de las operaciones de índole formal que permite una relación de mayor abstracción con el texto en cuestión.

COMPRENSIÓN Y OPERACIONES EN LOS ADOLESCENTES

Beard (1971) considera que es a partir de la adolescencia que el alumno admite otra flexibilidad en el pensamiento, pudiendo manejarse en términos de suposiciones, ideando hipótesis en perspectiva a crear teorías y mundos imaginarios; gracias a la interacción social que estimula la concepción de distintos puntos de vista.

La autora estima que es alrededor de los 12 años que los niños logran argumentar y que, progresivamente, el adolescente podrá convertirse en un observador cada vez más objetivo, con una imaginación más frondosa en términos de expresión verbal sujetándose a los límites de las posibilidades lógicas, teniendo la aptitud de comprender que no es posible

saberlo todo. Dicha autora entiende que las operaciones formales no se desarrollarían hasta los 13 años, y que aún los niños más inteligentes necesitan un estadio de transición para aprender contenidos novedosos. A su vez, es probable que el adolescente se vea condicionado por la conflictiva afectiva propia de la etapa evolutiva en la que se encuentra, por lo cual, conocer su nivel de desarrollo del pensamiento permitiría hacer uso del método de enseñanza más adecuado, evitándole un fracaso prácticamente asegurado.

Alcanzar un nivel de operaciones formal no supone un cambio rotundo y automático, sino más bien, escalonado. Gatti (1997) lo denomina nivel transicional e implica un avance progresivo hacia la formalización del pensamiento. Dicho estadio es esperable alrededor de los 11 o 12 años, siendo coincidente con el inicio de la escuela secundaria.

¿Qué sucede con los jóvenes que, según el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de 1° año (2006) son "portadores" de cultura, valores, hábitos, saberes necesarios para confrontar otro grupo de valores y hábitos pero, en algunos casos, no comprenden lo que leen? García y Carriedo (2006) dirán que durante el período de las operaciones concretas, el pensamiento del niño se caracteriza en ir estructurando la realidad por campos de conocimiento de manera independiente lo que permite el logro de cierto equilibrio para cada uno de esos campos de conocimiento, pero aparecen desfases interdominio. Por lo tanto, los niños experimentan dificultades cuando intentan coordinar el conocimiento proveniente de campos de conocimiento distintos.

Al principio, la estrategia adoptada por los niños es ignorar estas anomalías pero poco a poco, a medida que las contradicciones de la experiencia se van imponiendo, se crea un desequilibrio que conduce a la aparición de las operaciones formales.

Estos coincidirán también en que, es a partir de los 11 años (1° ES) que se produce un cambio importante en la mente infantil que permite diferenciar claramente entre las capacidades cognitivas de los niños y de los adolescentes. Esta edad se establece como una instancia bisagra para los adolescentes que comienzan a diferenciar su pensamiento de los niños que supieron ser caracterizándose por poder manipular la realidad de manera abstracta y simbólica, algo imposible para el niño de pensamiento concreto, la disociación y combinación de variables como resultante del pensamiento de índole formal, vinculándose con lo posible y no con lo estrictamente real, a través del razonamiento hipotético deductivo en el plano únicamente verbal. Esto es así gracias al desarrollo del retículo de 16

combinaciones binarias de la lógica de proposiciones, el grupo INRC y los esquemas operatorio formales que de ellas surgen, como estructura de conjunto subyacente. Todas las transformaciones (Inversa, Recíproca, Correlativa e Idéntica) alcanzarán el nivel de la reversibilidad completa de manera paulatina y alterna entre contenidos. La naturaleza combinatoria que se despierta en éste período brinda al sujeto la capacidad de resolver problemas a través del análisis de todas las variables implicadas (García Madruga y López, 2006).

El estudio elaborado por Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana (2011) detalla las operaciones mentales variadas y complejas que el lector realiza para interactuar con el texto, con la finalidad última de acceder al significado y formar una representación mental coherente de contenido del texto: comprenderlo.

1. Se reconocen las palabras y se accede a sus significados
2. Se relaciona el significado de ellas entre sí, comprendiendo, de este modo, el significado de frases, oraciones y fragmentos mayores.
3. Se relaciona la información del texto con nuestro conocimiento del mundo y de otros textos.
4. Sobre la base de nuestro conocimiento previo completamos la información que puede faltar en el texto, que no se dice pero es necesario para arribar a la comprensión, es decir, para que el texto tenga sentido.

Dirán que debe tenerse acceso a inferenciar sobre el texto, para lo cual es necesario compartir una cultura, contar con capacidad de imaginación y ciertos conocimientos del tema en cuestión (Borzone et al., 2011).

En la primer infancia es el adulto, sobre todo el docente, quien debe orientar desde la pregunta cuando el niño no cuenta con el conocimiento del mundo que precisa para comprender el material; reponiendo la información que falta mediante semejanzas (Borzone et al., 2011).

Puede decirse, entonces, que tanto el cambio a un mayor nivel de organización y generalización en la estructura conceptual de las asignaturas, y la formalización de la inteligencia se darían en simultáneo a partir del pasaje a la escolaridad secundaria. En éste ciclo el alumno se enfrentará a enunciados verbales sobre los cuales tendrá que operar aplicando aspectos sintácticos, gramaticales y semánticos, a partir de la aplicación de

mecanismos de análisis y comprensión de la información que guarda un elevado grado de generalidad en los conceptos implícitos de los contenidos sobre los que debe trabajar. Lo cual es posible, de acuerdo con la teoría piagetiana, a partir de un nuevo tipo de capacidad intelectual que les permite manipular la realidad de forma abstracta y simbólica: las operaciones formales, habiendo pasado primeramente por un período de transición. Los instrumentos formales de análisis como han de ser: la combinatoria, el razonamiento hipotético deductivo y la reflexión sobre las operaciones son condición necesaria para comprender textos cada vez más complejos y abstractos, entre otras habilidades que adquieren los adolescentes, pero no son suficiente. El sujeto se encuentra constituido por una estructura objetivante, otra subjetivante, el organismo y el cuerpo, y las incidencias en cualquiera de ellos lo condicionarán inevitablemente. Aun así, conocer aquello que se produce entre la inteligencia concreta y formal con respecto al modo de operar y organizar la información explícita e implícita que un texto contiene, las características del pensamiento adolescente, es de gran importancia y significación pedagógica para, a partir de allí, concebir la intervención en comprensión lectora como parte del Proyecto Curricular Institucional (Gatti, 2017).

2. Antecedentes

Frente a la recopilación de lo desarrollado durante la última década en el área competente a la presente investigación se observa que las variables involucradas en ella han sido estudiadas pero no en forma conjunta. El nivel de comprensión de texto y sus incidencias en la trayectoria de los alumnos es una temática de gran interés pedagógico en toda América Latina, mientras que el nivel de operaciones no ha sido indagado tan bastamente.

Internacionalmente es posible encontrar estudios relacionados orientados al nivel universitario y secundario.

Entre ellos podemos destacar el trabajo realizado por Gómez y Madero (2011) denominado “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria”. Quienes buscaron describir el proceso lector empleado para comprender un texto en estudiantes de 3° año secundario. El método de investigación utilizado fue mixto secuencial cuantitativo/cualitativo. La muestra fue seleccionada intencionalmente conforme a los objetivos de la investigación. En ella, durante la fase cuantitativa, se aplicó a 258 alumnos

de 8 escuelas secundarias diferentes de la zona escolar 3, una evaluación de comprensión lectora que utilizó los reactivos liberados de PISA 2000 de la ciudad de Guadalajara, México. A partir de los resultados obtenidos fue posible dividir la muestra entre altos y bajos lectores. Posteriormente, en la fase cualitativa, se seleccionaron dos alumnos representativos de cada escuela: un estudiante de alto nivel y otro de bajo nivel lector que fueron observados durante la ejecución de dos tareas lectoras con la finalidad de identificar las rutas lectoras y el uso de las estrategias de comprensión. Con ello se buscó visibilizar las estrategias empleadas para lograr la comprensión y corroborar, a través de preguntas subsecuentes, la intención de su elección. Esta fase demostró que no todos los alumnos utilizan el mismo camino para lograr el mismo propósito. Se supo que las creencias, estrategias y rutas lectoras se encuentran relacionadas ya que el proceso lector parece estar en el uso de estrategias metacognitivas que fijan la meta de la actividad y monitorean el proceso; y estas, a su vez, se encuentran relacionadas a las creencias ya que: los altos lectores que mostraron una capacidad reflexiva acerca del proceso lector (pensamiento metacognitivo) demostraron creencias positivas en torno a la lectura y sí mismos como lectores. Concluyeron en que, las rutas principales para comprender un texto fueron: la cristalizada, la estratégica y la de la no comprensión. Y que el cambio de creencias que provocaría la enseñanza de estrategias para la comprensión permitiría desarrollar el pensamiento metacognitivo y formar creencias constructivas.

Del mismo modo, encontramos la investigación no experimental transversal descriptiva llevada a cabo por Lagos et al (2012) quienes se interesaron en recabar información y datos empíricos sobre la performance de 92 alumnos ingresantes durante 2010 de tres carreras de Lic. en Humanidades en Chile. Dicho estudio denominado “Una aproximación semiótica empírica a la comprensión lectora” tuvo el propósito principal de describir y analizar semióticamente los niveles de cooperación textual que se observaban ante la lectura de un texto ensayístico. El instrumento elegido fue “El exilio y la literatura”, discurso pronunciado en Viena por el escritor Roberto Bolaño (cf. *Infra*) sobre el cual hubo que hacer un resumen y realizar un comentario, elegido por presentar una serie de elementos que exigen que el lector active sus conocimientos previos. Los resultados tabulados a partir del esquema metatextual de Eco y la lectura “modelo” del ensayo de Bolaño realizada por un grupo investigador y ampliado por Lagos y Rojas (cfr. 2012) en conjunción con los rasgos fundamentales del género ensayístico arrojaron que el 56,5% son lectores que cooperan con

el texto omitiendo información relevante, dificultando la construcción del lector modelo, sin lograr identificar ideologías ni inferencias adecuadamente sobre el contenido. El 40% de los lectores cooperan adecuadamente con el texto sin realizan comentarios relevantes. Y solo el 2% no logra cooperar con el texto demostrando una lectura deficiente. Finalmente, un solo estudiante pudo reconstruir el significado del texto, interpretarlo, apropiarse del contenido e interactuar con él aplicando las estrategias de comprensión e interpretación y las pautas metacognitivas adecuadas. De esta forma concluyeron en que la competencia semiótica es gravitante al fenómeno de la comprensión lectora ya que la correcta actualización del contenido textual es posible a través de estructuras metatextuales. Solamente un lector avezado podrá alcanzar la comprensión del significado textual, así como también, advertir textos organizativamente mal contruidos, a través de un recorrido consciente y ejecutando distintas estrategias metacognitivas.

Por otra parte, en Barranquilla, Colombia, Molino y Arteaga (2013) investigaron la relación existente entre el nivel de pensamiento formal y el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes secundarios del distrito. Realizada desde un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional, utilizó una muestra aleatoriamente seleccionada de 196 estudiantes de entre 15 y 17 años matriculados en instituciones públicas en 2011. La muestra fue evaluada mediante la prueba de TOLT y Vasco y, desde un análisis descriptivo y estadístico realizado empleando la correlación Pearson y el software SPSS concluyeron que, por un lado, los alumnos no poseen pensamiento formal y, por otro lado, existe una relación significativa y positiva entre las variables: Pensamiento formal y Rendimiento académico en matemáticas.

Posteriormente y relacionado al ámbito universitario encontraremos lo desarrollado por Sierralta y Rubio (2015) en “Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año”. Quienes, a partir de una investigación no experimental transversal descriptiva, buscaron elaborar un perfil lector de estudiantes universitarios de 1° año abordando el estudio de la comprensión de textos desde la perspectiva del lector, analizando las teorías implícitas aplicadas por ellos. Su interés radicaba en establecer las teorías predominantes según el ámbito del conocimiento y estudiar el modo en que las activa el estudiante según los tipos de discursos a los que se enfrenta en el contexto académico. La muestra constó de 264 estudiantes de 1° año universitario

procedentes de la Facultad de Humanidades, Cs. Sociales y de la Salud, Facultad de Cs. Económicas, Administrativas y Jurídicas, Facultad de Ciencias y Facultad de Ingeniería, mayoritariamente egresados de colegios municipales y subvencionados de la región de Magallanes, Chile. Para esta investigación elaboraron un Cuestionario de Teorías Implícitas de Comprensión Lectora conformado por 27 ítems, 9 de cada teoría (lineal, interactiva y literaria) donde debían informar el grado de acuerdo con la información contenida en cada ítem en una escala tipo Likert de 5 puntos. Su aplicación permitió observar el predominio de la Teoría Lineal, lo que evidenció que los estudiantes configuraron su experiencia y formación desde una concepción de la lectura orientada a la reproducción fiel de contenidos, localizando la información y transfiriéndola a la memoria.

Al momento de seleccionar antecedentes relevantes se vuelve sumamente importante indagar lo ya investigado a nivel nacional. En Argentina también es posible identificar estudios relacionados orientados al nivel universitario y al nivel secundario, algunos de ellos serán distinguidos a continuación.

Gatti (1997) llevó a cabo una investigación no experimental longitudinal de cohorte con un enfoque mixto cuantitativo/cualitativo con el fin de obtener recursos de evaluación útiles para acceder a un pronóstico de aprendizaje de los alumnos ingresantes a la escuela secundaria. La población pertenecía a una escuela del conurbano bonaerense, de nivel socio-económico medio, en su mayoría hijos de comerciantes o empleados con escolaridad primaria o secundaria. La muestra seleccionada fue de 140 alumnos de entre 12 y 13 años. El material textual seleccionado para la investigación debía tener cierta heterogeneidad en cuanto a su nivel de exigencia y por ello se utilizó el cuento como texto a trabajar y se incluyó una metáfora. Este fue breve y con distinto grado de complejidad pero con una característica común: su sentido unitario en cuanto la idea central que planteaban. La evaluación fue de carácter escrito y su análisis arrojó que el 25% responde conforme a un nivel concreto, el 60% acorde a un nivel de transición y el 15% lo hace en un nivel formal. Datos que permitieron afirmar que es esperable que los sujetos presenten, alrededor de los 11 o 12 años, respuestas de un nivel de transición. Lo cual generaría la posibilidad de anticipación mental necesaria para aplicar la supresión, que permite comenzar a operar un análisis jerárquico de la información del texto. Se observó que, a lo largo de este período, el grado de despegue de lo literal es creciente, lo cual supone la

capacidad de formular inferencias y que, por lo tanto, implica una mayor formalización del pensamiento.

Esta investigación permitió no solo lograr su cometido sino también, analizar algunas implicancias psicopedagógicas de los resultados que estarían dadas por la relación entre los resultados obtenidos en la investigación y el rendimiento escolar. También, la posibilidad de entender las dificultades observadas en los alumnos ante las consignas que se imparten en los cursos de metodología del estudio cuya génesis, generalmente, no es tomada en cuenta en las escuelas.

Al realizar un seguimiento del grupo evaluado, fue posible conocer que los alumnos que iniciaron la escolaridad secundaria con estructuras de nivel concreto (25%) encontraron dificultades de adaptación. El 8% que ya presentaba dificultades fracasó en su escolaridad secundaria, el 17 % restante tuvo derivaciones diferentes según la incidencia de otras variables como las características personales, la contención institucional o familiar. Algunos repitieron el año, otros acumularon una gran cantidad de materias a exámenes que necesitaron apoyo extraescolar o tratamiento psicopedagógico durante los primeros años de su escolaridad y que derivaron en un rendimiento regular.

En 2006 Tittarelli y Piacente se interesaron en explorar y describir, a través de un estudio no experimental, exploratorio, descriptivo, transaccional, las características observables en el tratamiento de diferentes tipos de textos. Fue parte de una investigación más amplia de carácter exploratorio descriptivo sobre la comprensión de alumnos universitarios de 3° año e involucró actividades de comprensión que habían de resolverse mediante respuestas literales e inferenciales y tareas de reformulación. Indagaron sobre las dificultades relacionadas a la estructura formal de textos o sus contenidos y si su aparición es mayor o no en la producción escrita. La muestra fue seleccionada en forma probabilística simple, por selección sistemática de elementos muestrales del universo de los alumnos de ambos sexos, siendo ellos universitarios de 3° año de la carrera de Psicología, Lenguas Modernas, Letras y Bibliotecología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Los instrumentos seleccionados para la evaluación fueron tres textos: dos generales (narrativo y expositivo) y otro referido a sus disciplinas con el fin último de comparar entre ellas la producción escrita. Los resultados arrojaron la presencia de dificultades en los alumnos

universitarios para interactuar con diferentes tipos de textos expositivos y narrativos de contenido general y disciplinario.

Pocos años después, en 2009, Abusamra et al buscaron elaborar cuatro pruebas de screening en el estudio denominado “Pruebas de screening para la evaluación de la comprensión de textos” para detectar dificultades en la comprensión de textos narrativos y expositivos en alumnos de 5°, 6° y 7° grado de la escuela primaria. Estas fueron elaboradas sobre la base de un modelo multicomponencial de la comprensión de textos. Los primeros estudios psicométricos demuestran que todos los ítems diferencian entre buenos y malos comprendedores. La muestra utilizada fue de 851 alumnos de la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, provenientes de escuelas públicas y privadas. Si bien se evaluó a todos los alumnos presentes en el aula al momento de la toma solo se analizaron aquellos que cumplían ciertos criterios: lengua materna español, ausencia de repetición, ausencia de enfermedad neurológica, psiquiátrica, trastornos del aprendizaje o trastornos sensoriales. La administración fue colectiva, la participación voluntaria y anónima, durante el horario de clase, el aula habitual y con su docente presente. Luego de establecer que los ítems de cada prueba de screening eran adecuados y lograban exhibir una buena capacidad discriminativa entre buenos comprendedores de malos, se estudió la consistencia interna de las pruebas mediante el cálculo de coeficiente Aloha de Cronbach concluyendo que los ítems muestran aceptable grado de consistencia interna y homogeneidad. También se evaluó la correlación entre las cuatro pruebas de screening y las 11 áreas del test leer para comprender mediante la prueba no paramétrica Rho de Spearman. Los resultados fueron positivos y significativos, por lo que fue posible presentar los instrumentos de detección deseados, teniendo en claro que los mismos no son suficientes para fundar la emisión de un diagnóstico, sino más bien permitir el seguimiento del alumno que manifiesta un rendimiento por debajo del punto de alerta.

Para culminar, es posible encontrar un trabajo realizado en conjunto entre el Centro de Investigación en Metodología, Educación y Procesos Básicos (CIMEPB), la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad de Buenos Aires y el CONICET, Andrés et al (2013) investigaron sobre el perfil cognitivo asociado al bajo rendimiento en comprensión lectora en relación a la habilidad de monitoreo, a la producción de inferencias, al vocabulario, a la amplitud de memoria de trabajo y a la capacidad inhibitoria, en niños hispanoparlantes.

Este estudio fue denominado “Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora”. La muestra inicial estuvo compuesta por 130 niños de entre 8 y 9 años de edad, alumnos de 3º año de Educación Primaria Básica (EPB), seleccionados de forma no probabilística casual. Se seleccionaron niños que tuvieran una eficiente decodificación lectora. Posteriormente a la tarea de gestión de datos, en la que se eliminaron sujetos que presentaran valores faltantes en más de dos variables, quedando una muestra final conformada por 108 niños, de los cuales el 46.3% eran mujeres y el 53.7% eran varones. Para tal fin fueron administradas tareas correspondientes a dichos procesos en niños con altos y bajos rendimientos en comprensión lectora. Las variables fueron evaluadas a partir de la aplicación de subpruebas pertinentes pertenecientes a: la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (Ardila et al, 2007), WISC III (Wechsler, 1991), Tareas de Inferencias de Cain y Oakhill (1999), Tarea de detección de incongruencias (Andrés et al, 2011), Tarea de amplitud oral (Alloway et al, 2011) y Test de Stroop (Golden, 1999). Los resultados demostraron que, si bien los niños con mala comprensión presentan bajos rendimientos en estas habilidades, no puede establecerse un perfil consistente ya que hay niños con problemas en comprensión que presentan normal o superior rendimiento en algunas de estas habilidades cognitivas. La mayoría de los participantes con bajos rendimientos en comprensión lectora puntúan por debajo de la media en memoria de trabajo, monitoreo, vocabulario, inferencias elaborativas y memoria a corto plazo.

3. Planteo del problema

Para operar la realidad es necesario contar con los esquemas y estructuras lógicas adecuadas que, al complejizarse de manera progresiva, favorecerán el proceso constructivo interno de comprensión, utilización y aplicación de contenidos que debe ser estimulado mediante una intervención educativa (Carretero, 1993) como sucede ante el desarrollo de la comprensión de texto. En ella se perciben distintos niveles de complejidad: literal e inferencial, así como también, un nivel metacognitivo que supone la aplicación de estrategias con su respectiva evaluación y corrección en función de los objetivos del lector (Huerta Matamala, 1995).

Es esperable que un alumno ingresante al nivel secundario se encuentre en un período transicional, en camino hacia el operatorio formal, accediendo a la idea central sin alcanzar,

aún, una generalización completa, acudiendo a partes literales del texto para su fundamentación (Gatti, 1997).

Para acceder al significado de un texto el alumno debe lograr el pasaje de la microestructura a la macroestructura, aplicando correctamente las macrorreglas (supresión, generalización y construcción). Esto supone, como se comentó anteriormente, la capacidad intelectual y nivel de organización adecuada para tal fin. Es decir que un alumno con un nivel de operaciones concreto quedaría sujeto a la literalidad del texto repercutiendo directamente en la organización del material de estudio, y por ende, en su rendimiento escolar (Gatti, 1997).

Por tal motivo, conocer la relación entre las posibilidades de comprensión y la psicogénesis del sujeto, como ya lo planteaba Gatti (1997), permitiría predecir posibles fracasos escolares y, como consecuencia, establecer estrategias de adaptación y adecuación para los alumnos que así lo necesitaran, en función a las exigencias educativas. Ya que esto se instaura como factor interno, inherente al lector, condicionando el fenómeno mental complejo que es la comprensión (Moreno, 2006).

Es notable el interés que persiguen los trabajos seleccionados como antecedentes a la presente investigación ya que pretenden conocer y analizar las características del alumno describiendo el proceso lector empleado para comprender un texto, analizando los niveles de cooperación textual del alumno, investigando la repercusión del nivel de pensamiento en el rendimiento académico, evaluando al alumno con el fin de acceder a un pronóstico de aprendizaje de su trayectoria escolar a partir de distintos medios. Con el objetivo de conocer aspectos, en menor o mayor medida, vinculados al bajo rendimiento académico que se vuelve un aspecto de interés a nivel educativo debido a las cifras de repitencias arrojadas por la evaluación Aprender 2017 que se muestran asociadas a un rendimiento por debajo del nivel básico en el área de Lengua (equivalente al 25% entre quienes repitieron un vez y 28% entre aquellos que repitieron 2 o más veces) o a un nivel básico (siendo el 25% tanto en los alumnos que repitieron una sola vez, como lo que repitieron 2 o más veces); mientras que los alumnos que nunca repitieron presentan niveles de desempeño avanzado/satisfactorio en un 66% de los casos.

A partir de lo desarrollado anteriormente, la presente investigación intentó indagar cómo incide el nivel de operaciones de los alumnos ingresantes a 1° ES de la localidad de El Pato en la comprensión de texto, identificando buenos y malos comprendedores.

Pregunta de investigación:

¿Cómo se relaciona el déficit en la comprensión lectora con el desarrollo de las operaciones formales de alumnos en 1° ES de la localidad de El Pato, Prov. de Buenos Aires?

4. Objetivos

Objetivo general

Analizar en qué medida se relaciona el déficit en la comprensión lectora con el desarrollo de las operaciones formales de alumnos en 1° ES de la localidad de El Pato, Prov. de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- a) Conocer qué porcentaje de alumnos en 1° ES de la localidad de El Pato, Prov. de Buenos Aires manifiesta un déficit en la comprensión lectora.
- b) Analizar en qué nivel de desarrollo de las operaciones formales se encuentran los alumnos de 1° ES de la localidad de El Pato, Prov. de Buenos Aires.
- c) Investigar cuál es la relación entre nivel de desarrollo de las operaciones formales y la comprensión lectora de los alumnos.

5. Hipótesis

El 40% de la muestra de los alumnos de 1° ES de la localidad de El Pato, Prov. de Buenos Aires manifiesta un déficit en la comprensión lectora vinculada a un nivel de desarrollo de operaciones de nivel concreto.

6. Método

6.1 Diseño: La presente investigación ha sido no experimental por haberse trabajado en base a teorías ya desarrolladas. Responde a un diseño empírico cuantitativo, por analizar el desempeño de la muestra a partir de datos numéricos; y de tipo transversal descriptivo por estudiar una muestra representativa de la Institución en un momento determinado, analizando la prevalencia de las variables elegidas.

6.2 Participantes: La muestra a analizar estuvo constituida por 37 alumnos, 20 mujeres y 17 varones de 12 años sin diagnóstico previo ingresantes a 1° de ES de una Institución Educativa de la localidad de El Pato, Prov. de Buenos Aires pertenecientes a una clase media/baja. Seleccionada por muestreo no probabilístico intencional, a criterio del investigador en función de la investigación.

6.3 Técnicas de recolección de datos: Con el fin de recabar los datos necesarios para la investigación se les presentó a los participantes una evaluación de resolución escrita que constó de cuatro puntos. Los tres primeros respondían al Diagnóstico Operatorio para Adolescentes y Adultos planteado por el Dr. Alberto Gatti:

- 1) Leer “Nunca se sabe cuándo podría ser útil” y contestar:
 - a) ¿Cuál es la idea central que transmite el texto?
 - b) Intenta redactar otra historia que tenga el mismo significado.
- 2) Leer la siguiente metáfora: “Si de noche lloras por el sol, no verás las estrellas” y responder:
 - a) ¿Cuál es el significado de la frase?
- 3) Leer “Continuidad de los parques” y resolver:
 - a) Trata de expresar sintéticamente sobre qué trata el cuento.

El cuarto punto de la evaluación fue un texto narrativo “La perra y la señorita”, perteneciente a la prueba de screening para la evaluación de comprensión de textos, integrada por 10 preguntas de resolución por opción múltiple, en el que el alumno debió marcar la respuesta correcta entre cuatro alternativas posibles. Del estilo:

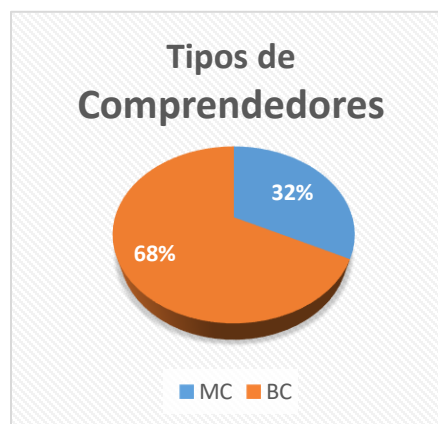
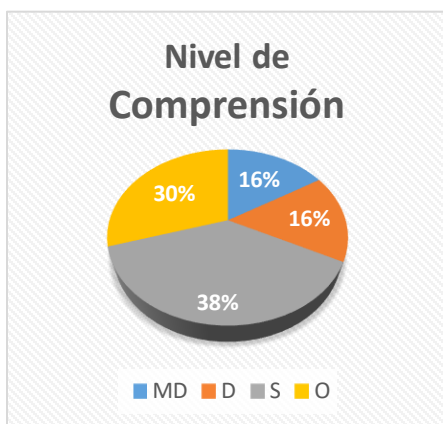
1. ¿Qué características tienen los perros de esta historia?
 - A. Los perros se parecen a los humanos que los acompañan.
 - B. Los perros obedecen a los humanos que los acompañan.
 - C. Los perros se enamoran de los humanos que los acompañan.
 - D. Los perros envían cartas a los humanos que los acompañan.

6.4 Procedimiento: El día 7 de marzo de 2019 se llevó a cabo una evaluación grupal, en presencia del docente, con el propósito de evaluar el nivel de comprensión de texto y el nivel de operaciones de los alumnos ingresantes a 1° ES. En este estudio participaron 53 alumnos de ambas divisiones de un colegio secundario localizado en El Pato, quienes colaboraron voluntariamente en acuerdo con el adulto responsable que avala la toma al firmar el Consentimiento Informado que la administradora elabora y la Institución brinda previamente. Antes de dar inicio a la evaluación de carácter escrito, se comunica al alumnado que sus respuestas serán anónimas y su identidad resguardada, se aclaran pautas de resolución y, habiendo evacuado inquietudes emergentes, se da inicio a la toma que tuvo la duración de 60 minutos. Posteriormente, se seleccionó la muestra final que estuvo conformada por 37 alumnos de 12 años que no presentaban diagnóstico previo que pudiera condicionar su rendimiento.

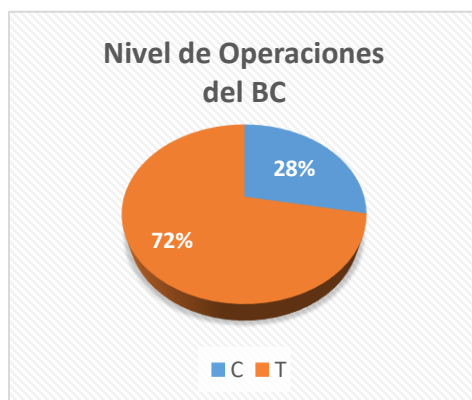
7. Resultados

La muestra fue evaluada conforme a los baremos de la prueba de screening Test para Comprender TCL: evaluación de comprensión de textos (Badía, J., Cartoceti, R., Casajús, A., Miranda, A. & Zunino, G., 2010) en formato de cuartiles para identificar el nivel de comprensión que estos presentan. Ésta arroja como resultado que el 38% de los estudiantes presentan un desempeño Suficiente (S) y el 30% de ellos Óptimo (O), a quienes denominaremos como Buenos Compreendedores (BC), mientras que un 16% de los estudiantes demostraron un desempeño Débil (D) y otro 16% Muy Débil (MD), a quienes denominaremos Malos Compreendedores (MC). Se observa, entonces, que el 68% de los

alumnos manifiestan ser Buenos Compreendedores y solo el 32% de los estudiantes demostraron ser Malos Compreendedores.



Con el objetivo de indagar sobre la incidencia de la variable Operaciones Formales sobre la Comprensión de texto de la muestra, se analizó el desempeño de los Buenos y Malos Compreendedores con el fin de conocer el Nivel de Operaciones en la que los alumnos de ambos grupos se encuentran. Para ello se aplicó el Diagnóstico Operatorio en adolescentes y adultos (Atrio, N., Galaz, M. & Gatti, A., 1997) cuya interpretación evidencia que el 72% de los Buenos Compreendedores muestran responder conforme a un Nivel Transicional (T):



El ingreso al pensamiento formal no es automático, sino progresivo por eso pueden identificarse, según Gatti (1997), dos etapas dentro del mismo nivel transicional:

El primero de ellos se caracteriza por poder aplicar correctamente la supresión y, por lo tanto, hallar la idea central, sin lograr una generalización, recurriendo a partes literales del texto. Como puede observarse a continuación:

1. a.

La idea central que transmite el texto es no burlarse de los demás.

1. b.

Juan trasladaba pasajeros en un avión. Un día un pasajero que era médico le preguntó si él iba haber turbulencia y Juan le dijo que no sabía que no le preguntara sobre eso. Y el médico le preguntó si sabía hacer rps y Juan le dijo no, el médico dijo no podrá salvar ninguna vida, Juan le preguntó si sabía manejar aviones y el médico dijo que no. Después el avión se estrejó y salvo todas las vidas de los pasajeros menos el médico que falleció.

2.

Significa que deje de mirar el sol

3.

Se trata de un señor que lee una novela

⇒ Este alumno logra expresar en una proposición el tema del primer cuento, reconstruyendo el texto original y mostrando posibilidades para comenzar a operar independientemente de lo concreto que éste expresa, dando cuenta de una enseñanza que se quiere transmitir. Mientras que al momento de redactar una historia con el mismo significado, no logra generar una nueva microestructura (texto) sin acudir a elementos y estructura del cuento original.

El segundo de ellos se caracteriza por ir adquiriendo la capacidad de generalizar que progresivamente será más abarcativa, captando el sentido del texto sin desprenderse por completo de lo literal del texto. Como sucede en el siguiente caso:

1. a.

Para mí la idea central es que cada uno tiene su forma de vivir y hacer las cosas y que no hay que tratar mal o juzgar a la gente por no ser como vos.

1. b.

Habia una vez Duki un bombero voluntario que fue a ayudar en la casa del vecino Keo por que se estaba incendiado, cuando ya habían logrado salvar a toda la familia sale Keo y se empieza a burlar de el bombero.

- *Que ridículo eso de trabajar de bombero*
 - *No es una ridicules es ser solidario y ayudar sin pedir nada a cambio*
 - *Yo nunca los voy a necesitar*
- Dias después se le incendia la casa a Keo y nadia lo ayuda.*

2.

El significado para mi es como si llorar por algo que paso y no lo puedes arreglar, no vas a poder disfrutar las demás cosas lindas de la vida

3.

Para mi se trataba de un señor que escribia o leia una historia y la empieza a contar como si fuera parte del texto.

⇒ Allí puede observarse como el alumno es capaz de desprenderse del texto original, operando sobre él y logrando construir una nueva estructura que da cuenta de su idea central, aunque sin alcanzar los mayores niveles de generalización posibles, recurriendo por ejemplo al formato de diálogo que emplea el texto original en el punto 1.b.

También, en la presente investigación, pudo observarse producciones muy próximas a un nivel formal del pensamiento por su calidad de respuesta que no pueden considerarse estrictamente formales por no alcanzar un óptimo rendimiento en el último texto evaluado, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

1. a.

La idea es que no hay que juzgar al otro por lo que sabe o no porque al fin y al cabo, nosotros tampoco sabemos todo, no somos perfectos y que cada uno se prepara para situaciones de la vida distintas.

1. b.

Nadia no sabia jugar a la pelota y todos la burlaban por eso, pero un día había una prueba muy importante en el colegio y Nadia fue la primera en terminar.

Todos sus compañeros dejaron de burlarla porque entendieron que cada uno se enfoca en distintas cosas.

2.

Que hay que mirar hacia adelante, y no enfocarse en lo malo del pasado. Hay que concentrarse en las buenas cosas que podemos lograr.

3.

Se trata de un chico que se deja llevar por una novela la cual lo hace sentir placer al leerla.

Basicamente se trata de los sentimientos que tiene al leerla y de como se imagina cada situación.

⇒ Producción que manifiesta un muy buen nivel de generalización en todas las consignas, incluso en la n° 3, aunque sin lograr dar cuenta de la conclusión del cuento donde lo real (el lector) y lo virtual (la novela) terminan en el mismo plano de realidad; posible únicamente para quienes se manejan en un nivel inequívocamente formal.

Por otro lado, los Malos Compreendedores mostraron respuestas equivalentes a un Nivel Concreto (C) en el 67% de los casos:



Este tipo de pensamiento se centra únicamente en lo real y se caracteriza, entre otras cosas y logros propios del período, por la imposibilidad de desprenderse de lo literal y, por

lo tanto, de realizar una reconstrucción del texto que implica resumir o sintetizar un texto adecuadamente. Lo cual puede verse ejemplificado en las siguientes respuestas:

1. a.

Que un señor va trasladon pasajes y un dia un pasajero exigente le pregunto el viaje será movido

1. b.

No se imagino parecido a el cuento

2.

Si lloras tenes los hojos lagrimosos y ves todo borroso y no vas a ver las estrellas

3.

No se me ocurrio nada

1. a.

Que Nasrudin y el pedagogo mal gastan sus vidas

1b.

Nose

2.

El significado es si lloras por la noche no verás las estrellas

3.

No se

⇒ En ambos casos el tipo de respuesta que logran dar supone una repetición del texto, tanto en el punto 1.a como el 2, aplicando la supresión de forma arbitraria. Sin siquiera poder esbozar un intento de construir una nueva estructura, por no conseguir generalizar sobre el texto original.

8. Discusión

El objetivo general de este estudio fue el de analizar en qué medida se relaciona el déficit en la comprensión lectora con el desarrollo de las operaciones formales de alumnos en 1° ES de la localidad de El Pato, Prov. de Buenos Aires., para lo cual fue utilizada una prueba de comprensión lectora seleccionada por ser económica en cuanto a tiempo y sensible para detectar dificultades de la capacidad medida. No obstante, no se trató de una evaluación exhaustiva ni específica, que pudiera considerarse para realizar un diagnóstico a partir de su aplicación, arrojando como resultado, únicamente, si el alumno se encuentra o no dentro del nivel para su curso escolar. Por lo tanto, el rendimiento de aquellos alumnos considerados Malos Comprendedores puede deberse a diversas dificultades en el desarrollo de las habilidades de comprensión de textos que podrían asociarse tanto a factores socioeconómicos, culturales, como emocionales, o incluso a problemas propios del funcionamiento de las instituciones educativas, decodificación (lectura) deficitaria, trastornos del lenguaje, retraso mental, trastorno generalizado del desarrollo o cualquier otra patología, motivo por el cual no han sido incluidos en la muestra aquellos alumnos con diagnóstico previo. A su vez, el material del Diagnóstico Operatorio en Adolescentes y Adultos (Atrio, N., Galaz, M. & Gatti, A., 1997) aplicado no indaga la concordancia o discordancia entre las respuestas escritas y una exposición oral, no siendo evaluado el razonamiento verbal.

Los resultados obtenidos demuestran que la relación entre ambas variables es posible, esperable y significativa, puesto que para comprender no basta solo con leer, descifrando “palabra por palabra”, sino que debe existir un intercambio entre texto y lector, es decir, construir significado. Para lo que se necesita reconstruir el texto: crear una nueva estructura a partir de la original aplicando lo que Van Dijk denomina como macrorreglas:

- 1) Suprimir, es decir, eliminar detalles prescindibles para la comprensión del texto.
- 2) Generalizar, es decir, construir una proposición que conceptualmente incluya otras, respondiendo a un principio de economía.
- 3) Construir, es decir, enriquecer la generalización proveniente del texto con recursos y conocimientos previos con el fin de realizar uno nuevo.

Una acción compleja que un alumno con un nivel de operaciones concreto no logrará fácilmente, un alumno en un nivel de pensamiento transicional lo logrará progresivamente, hasta alcanzar su desempeño más óptimo al conquistar las operaciones formales (Gatti, 1997).

Con respecto al primer objetivo específico de la investigación, los resultados arrojaron un porcentaje de alumnos que manifiesta déficit en la comprensión lectora equivalente al 32%, cuyo desempeño se repartió en partes iguales entre Débil (16%) y Muy Débil (16%), grupo designado como Malos Compreendedores. Abumsara et al (2009) describe al mal comprendedor como quien no alcanza el significado global de un texto y no logra aún la elaboración sintáctica y semántica de las oraciones, la integración de la información y la óptima realización de inferencias, quedándose en lo que Van Dijk y Kintsch refieren como el nivel superficial del discurso.

Dicho porcentaje, equivalente a menos de un tercio del total de la muestra, pone de manifiesto que la mayoría de los alumnos en 1° ES de la localidad de El Pato son Buenos Compreendedores, lo que permitiría pensar en un pronóstico favorable para la trayectoria escolar en el ciclo secundario de estos, ya que estudiar requiere la habilidad de comprensión textual: para internalizar un texto es necesario comprender el contenido, memorizarlo para luego utilizarlo cuando sea necesario o generalizarlo a otros contextos, es decir, acceder a su significado global. Consideración sustentada en la investigación desarrollada por Gatti (1997) quien, luego de evaluar alumnos iniciados en la escolaridad secundaria, realizó un seguimiento del grupo que le permitió dar cuenta de cómo aquellos alumnos con estructuras de nivel concreto encontraron dificultades de adaptación: un tercio de ellos fracasó en su escolaridad secundaria, mientras que el porcentaje restante tuvo distintas derivaciones según la incidencia de otras variables (características personales, contención institucional o familiar), algunos repitieron el año y otros necesitaron apoyo extraescolar o tratamiento psicopedagógico durante los primeros años de su escolaridad y que derivaron en un rendimiento regular.

En relación al segundo objetivo específico, se demostró mediante la producción escrita que los Malos Compreendedores manifiestan un Nivel de Operaciones Concreto en el 67% de los casos, es decir que, la mayoría de ellos muestran un pensamiento centrado únicamente en lo real caracterizado por la imposibilidad de desprenderse de lo literal y, por

lo tanto, de realizar una reconstrucción del texto que implica resumir o sintetizar adecuadamente. Así mismo, los Buenos Comprendedores demostraron, en el 72% de los casos, un desempeño conforme a un Nivel Transicional, período del pensamiento caracterizado por el progresivo despegue de lo literal, y por lo tanto, la posibilidad de formular inferencias, suponiendo una mayor formalización del pensamiento.

De lo anterior se puede concluir que es esperable que los alumnos de 12 años respondan conforme a un Nivel Transicional presentando la posibilidad de anticipación mental necesaria para aplicar la supresión, y por consiguiente, operar un análisis jerárquico de la información del texto. Gatti (1997), cuya investigación pretendió obtener recursos de evaluación útiles para acceder a un pronóstico de aprendizaje de los alumnos ingresantes a la escuela secundaria, ya había arribado a esta conclusión.

En este punto debe considerarse que son varios los módulos implicados en la escritura, que pueden condicionar el desempeño del alumno. Por un lado, el módulo de la planificación que se pone en juego frente a la estructuración del mensaje y responde a una finalidad conforme al contenido seleccionado para la producción, empleando la memoria semántica o episódica, según corresponda. El cual parte de lo que Van Dijk considera una organización jerárquica: hay un tema general que desemboca en representaciones más específicas, continuando con la selección del contenido y la organización de un plan de producción; y una ulterior revisión de los procesos anteriores (García, 1995). Por otro, el módulo sintáctico cuyo objetivo radica en estructurar gramaticalmente el mensaje en cuestión (García, 1995). Y a su vez, la memoria operativa, implicada en la retención y elaboración de la información en simultáneo a otros (Citoler, 2000) que permitiría la articulación de los módulos antes mencionados.

En respuesta al último objetivo específico es posible afirmar que el desarrollo teórico del presente trabajo nos aproximó a la complejidad de la comprensión y los resultados de la investigación han demostrado la relación existente entre el nivel de operaciones del alumno y su nivel de comprensión de texto ya que los alumnos con nivel de pensamiento concreto muestran mayores posibilidades de manifestar dificultades de comprensión, siendo ésta débil o muy débil; mientras que los alumnos que demuestran un nivel de pensamiento transicional manifiestan mayores probabilidades de desempeñarse conforme a un nivel de comprensión óptimo o suficiente. Pero, a su vez, nos adentra a otros interrogantes, tales como: ¿Qué sucede

con los Buenos Compreendedores que demuestran un desempeño propio de un nivel de operaciones concreto? ¿Y los Malos Compreendedores que muestran un nivel de operaciones transicional? ¿A qué se debe? Que bien podría ser indagado en próximas investigaciones.

9. Conclusión

Con respecto a la hipótesis de la presente investigación ha podido constatarse que el porcentaje de alumnos de 1° ES de la localidad de El Pato, Prov. de Buenos Aires que manifiesta un déficit en la comprensión lectora es solo del 32% y si bien no todos demuestran un Nivel Concreto, si lo hacen en el 67% de los casos.

En conclusión, para dar respuesta a la pregunta que motivó esta investigación, los resultados obtenidos demostraron la existencia de una relación esperable y significativa entre la capacidad operatoria que presentan los alumnos ingresantes a 1° ES de la localidad de El Pato y el déficit en la comprensión lectora, ya que los alumnos que presentan un nivel de operaciones concreto muestran mayores probabilidades de manifestar dificultades en la comprensión, mientras que aquellos que presentan un nivel de operaciones transicional es probable que expongan un buen nivel de comprensión.

Lo que demuestra que, tanto el cambio a un mayor nivel de organización y generalización en la estructura conceptual implícita en el contenido de un texto, como la formalización de la inteligencia se darían en simultáneo a partir del pasaje a la escolaridad secundaria. A su vez, para alcanzar un buen nivel de comprensión lectora es necesario contar con la capacidad intelectual que permita manipular la realidad de forma abstracta y simbólica: las operaciones formales, cuya conquista será posible habiendo pasado primeramente por un período de transición esperable para el alumno de 1° ES.

Esta afirmación, que está sustentada a partir del marco teórico y los antecedentes anteriormente desarrollados, es de interés para el ámbito educativo ya que un déficit en la comprensión trae aparejado consecuencias a largo plazo pudiendo devenir, incluso, en la deserción escolar. Por lo cual, tomar conocimiento del nivel de desarrollo del pensamiento de los alumnos permitiría hacer uso del método de enseñanza más adecuado, evitando un posible fracaso escolar.

10. Referencias

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Casajús, A., Ferreres, A., Sampedro, B. y Squillace, M. (2009). Pruebas de screening para la evaluación de la comprensión de textos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 1(1), 41-56. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnl/v1n1/v1n1a06.pdf>
- Andrés, M., Burin, D., Canet-Juric, L. y Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(3). Disponible en http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282013000300038&script=sci_arttext&tlng=en
- Beard, R. (1971) El período de las operaciones formales. En Beard, R. *Psicología evolutiva de Piaget, una síntesis para educadores* (98-120). Buenos Aires: Kapelusz
- Borzone, A.M., Rosemberg, C. R., Silvestri, A. & Plana, D. (2011). Leer y comprender. En Borzone, A.M., Rosemberg, C. R., Silvestri, A. & Plana, D. *Niños y maestros por el camino a la alfabetización* (159-211) México: Novedades Educativas.
- Bustingorry, S. y Jaramillo, S. (2008) Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197 Disponible en: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Carretero, M. (1993) Desarrollo cognitivo y aprendizaje, En Carretero, M. *Constructivismo y Educación* (33-61). Buenos Aires: Aique
- Coll, C. (1989) La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje, En Coll, C. *Psicología Genética y Aprendizajes Escolares* (183-200). Madrid: Siglo XXI de España.
- Defior, S. (2000) *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo Lectura, Escritura, Matemática*. (2ª Ed.). Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- García, J. (1995) Dificultades de aprendizaje de la lectura, En García, J. *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemática* (185-202). (3ª Ed). Madrid: Narcea S. A. de Ediciones Madrid
- García, J. (1995) Dificultades de aprendizaje de la escritura, En García, J. *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemática* (203-223). (3ª Ed). Madrid: Narcea S. A. de Ediciones Madrid

- García, J., Gutiérrez, F. & Carriedo, N. (2002). El desarrollo de la inteligencia en la infancia: del pensamiento preoperatorio a las operaciones concretas, En García, J., Gutiérrez, F. & Carriedo, N. *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico* (25-54). Madrid: UNED.
- García, J. & Carriedo, N. (2003). La adquisición del pensamiento formal. En García, J. Gutiérrez & Carriedo, N. *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico*. Madrid: UNED. España.
- Gatti, A. (1997) Aportes al abordaje psicopedagógico del adolescente y del adulto. En Atrio, N; Galaz, A; Gatti, A. *Espacios psicopedagógicos* (69-160) Buenos Aires: Psicoteca Editorial.
- Gatti, A. (2017). Versión revisada y actualizada de la publicación editada en el libro Espacios Psicopedagógicos por Psicoteca Editorial, Buenos Aires, 1997. Disponible en <https://www.albertogatti.com.ar/publicaciones>
- Gómez, L. y Madero, I. (2011) El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56) Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100006
- Huerta, E. & Matamala, A. (1995) *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Manual del Programa de Actividades y Juegos Integrados de Lectura*. España: Visor Distribuciones S. A.
- Lagos, J., Rojas, D., Soza, A. y Zepeda, S. (2014) Una aproximación semiótica empírica a la comprensión lectora. *Estudios filológicos* (53). Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132014000100005
- Muñoz, M. (2006) Implicancias de la metacognición en el proceso educativo. Disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/metacognicion-proceso-educativo/>
- Paulozzo, M. & Zysman, A. (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB* (2ª Ed). La plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Prov. de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf>

- Piacente, I. y Tittarelli, A. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Revista Orientación y Sociedad*, 6, 99-126. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr715>
- Roldán, L. y Zabaleta, V. (2017) Lectura y comprensión al inicio de la escolaridad secundaria: aportes para la orientación educativa. *Orientación y Sociedad*, 17, 15-33. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68767/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sanz, A. (2006) La mejora en la comprensión lectora, En García Gutiérrez, M. E. & Sanz, A. *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria* (127-157). Disponible en: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2.pdf>
- Sierralta M. y Rubio E. (2015) Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, 48(87). Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342015000100002
- Luz M., Molina L. y Rada, K. (2013). Relación entre el nivel de pensamiento formal y el rendimiento académico en matemáticas. *Zona Próxima* (19), 63-72. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/853/85329192006.pdf>

11. Anexo

Consentimiento informado

Estimada familia, mediante la presente se convoca a la participación de su hijo/a en una investigación que indagará acerca de la comprensión de texto y el nivel de operaciones formales de alumnos de 1° E.S. de la Institución a la que pertenece.

Tal investigación persigue fines académicos, siendo un requisito para la graduación del profesional que la realizará quien ha culminado la carrera de Lic. en Psicopedagogía en la Universidad de Flores (UFLO).

El estudio consta de una evaluación escrita individual de una duración máxima de 60 minutos. El resultado de ella no será evaluado numéricamente ni tendrá devolución, será útil únicamente para los fines de la investigación sin afectar la calificación del alumno de ningún modo. La actividad se realizará de forma anónima y el nombre del alumno no será utilizado. No será necesario estudiar para la evaluación.

La participación es voluntaria, el alumno, padre, madre o tutor puede retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento.

Habiendo sido debidamente informado y conociendo que mi hijo/a voluntariamente quiere participar de la investigación, doy consentimiento para que así sea.

Nombre del alumno	Nombre del padre/madre/ tutor	Firma

Evaluación escrita

Alumno: _____ Edad: _____

1. "Nunca se sabe cuándo podría ser útil"

A veces Nasrudín trasladaba pasajeros en su bote. Un día un pedagogo exigente alquiló sus servicios para que lo transportara hasta la orilla opuesta de un anchuroso río. Al comenzar el cruce, el pedagogo preguntó si el viaje sería muy movido.

- No pregúnteme nada sobre esto - le contestó Nasrudín.
- ¿Nunca aprendió usted gramática?
- No - dijo Nasrudín.
- En ese caso, ha desperdiciado la mitad de su vida.

El Mulá Nasrudín no respondió. Al rato se levantó una terrible tormenta y el precario bote empezó a llenarse de agua. Nasrudín se inclinó hacia su acompañante y le dijo:

- ¿Aprendió usted alguna vez a nadar?
- No - contestó el pedante.
- En ese caso ha perdido toda su vida, pues nos estamos hundiendo.

Resolver:

- a) ¿Cuál es la idea central que transmite el texto?
- b) Intenta redactar otra historia que tenga el mismo significado.

2. Metáfora.

Si de noche lloras por el sol, no verás las estrellas.

Responder:

¿Cuál es el significado de la frase?

3. Continuidad de los parques

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama; por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Sentado en su sillón favorito de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos.

Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi enseguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los personajes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente pestañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. Empezaba a anochecer. Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

Resolver:

- a. Trata de expresar sintéticamente sobre qué trata el cuento

4. Lee atentamente el texto

La perra y la señorita

Llega un perro callejero trayendo a un muchacho desalineado de la correa. El perro se coloca en la fila para enviar una carta y, al lado, el muchacho se sienta y espera. Poco después llega una señorita refinada atada a una correa roja, que lleva agarrada entre los dientes una perra muy elegante. La perra se pone en la fila. El muchacho intenta llamar la atención de la señorita. Comienza a cantar una canción de amor, pero todos los demás perros de la fila le ladran para que se calle. **La señorita finge no verlo**, saca un libro y comienza a leer. El muchacho se acerca, le muestra unos boletos y la invita a un recital. Ella sonrío sorprendida; pero entonces su perra, **que no parecía tan desagradable**, le tira de la correa y le hace caer el libro. El muchacho se agacha para recogerlo, pero su perro también lo tira de la correa y ya no lo alcanza. La señorita empieza a llorar _____ (1) quiere su libro. Los otros perros de la fila le ladran a su perra para que la haga callar y **ésta**, avergonzada por la situación, le muerde un tobillo a la señorita, para que se quede quieta.

Entra un bulldog trayendo de la correa a un fisicoculturista. Cuando se forman en la fila, el fisicoculturista ve el libro en el suelo, se agacha y lo toma. Al ver que le quitan su libro, la señorita comienza a llorar más aún. El muchacho sale a defenderla, le da un empujón al fisicoculturista y le quita el libro. El fisicoculturista reacciona dándole un golpe en la nariz, la señorita comienza a gritar para que alguien defienda a su salvador. La **situación** es tan **caótica** que interviene el Jefe de la oficina postal, un ovejero alemán acompañado por un **burócrata**. Todo el mundo está ladrando, quejándose por la pelea del fisicoculturista con el muchacho. El bulldog y el perro callejero no los consiguen separar. El ovejero alemán le ladra al bulldog ordenándole que contenga a su fisicoculturista. Por fin **los** separan, y aunque el muchacho está bastante golpeado, es el que tiene el libro. El muchacho le entrega el libro a la señorita y le dice: **“Quizás quiera ir a tomar un café conmigo”** La perra elegante, que ya llegó a la ventana, advierte que el muchacho le está hablando a su señorita y tira de la correa. De todas maneras ella, que **está que se derrite** por su héroe, contesta: “Va a ser un placer, a mí me sacan a pasear todas las tardes en la plaza de acá a la vuelta”. La perra elegante ya terminó de despachar su carta y se lleva a la señorita. **“Perfecto, ahí estaré”**, le dice él, feliz.

Responde las siguientes preguntas. Redondea la respuesta correcta.

- ¿Qué características tienen los perros de esta historia?
 - Los perros se parecen a los humanos que los acompañan.
 - Los perros obedecen a los humanos que los acompañan.
 - Los perros se enamoran de los humanos que los acompañan.
 - Los perros envían cartas a los humanos que los acompañan.
- ¿Qué características tienen los perros de esta historia?
 - Los perros se parecen a los humanos que los acompañan.
 - Los perros obedecen a los humanos que los acompañan.
 - Los perros se enamoran de los humanos que los acompañan.
 - Los perros envían cartas a los humanos que los acompañan.

3. ¿Por qué llora la señorita refinada?
 - A. Porque está atada.
 - B. Porque se le cayó el libro.
 - C. Porque el fisicoculturista le pegó en la nariz.
 - D. Porque el muchacho le cantaba una canción.

4. De acuerdo con el lugar que van ocupando en la fila, ¿cómo quedan colocados?
 - A. Perro callejero - bulldog - perra elegante.
 - B. Perra elegante - bulldog - perro callejero.
 - C. Perro callejero - perra elegante – bulldog.
 - D. Bulldog - perra elegante - perro callejero.

5. ¿En qué lugar suceden los hechos?
 - A. En una plaza.
 - B. En un correo.
 - C. En un banco.
 - D. En un café.

6. ¿Cuál es el significado de la expresión “está que se derrite” subrayada en la línea 23 del texto?
 - A. Siente mucho calor.
 - B. Siente mucha vergüenza.
 - C. Siente mucho enojo.
 - D. Siente mucho amor.

7. ¿A qué se refiere la palabra “los” subrayada en la línea 19 del texto?
 - A. Al bulldog y al fisicoculturista.
 - B. Al pastor alemán y al bulldog.
 - C. Al fisicoculturista y al muchacho.
 - D. Al bulldog y al perro callejero.

8. ¿Qué tipo de texto es “La perra y la señorita”?
 - A. Una crónica.
 - B. Una noticia.
 - C. Un cuento.
 - D. Una novela.

9. Cuando el señor dice “Perfecto, ahí estaré”, en la línea 25 ¿a qué se refiere la palabra “ahí”?
 - A. A la plaza.
 - B. Al correo.
 - C. A la fila.
 - D. A un café.

10. ¿Qué significa la frase “la señorita finge no verlo” subrayada en la línea 5 del texto?
 - A. La señorita no lo ve.
 - B. La señorita hace que no lo ve.
 - C. La señorita hace que love.
 - D. La señorita no puede verlo.

11. ¿Qué palabra insertarías en el espacio____(1) que aparece en el texto?
 - A. si
 - B. aunque
 - C. pero
 - D. porque