

Evaluación de la Comprensión Lectora

Evaluation of the reading comprehension



Midence-Laynes, Mildred Esperanza; Editor Académico Dr. Angel Sol Sanchez

Mildred Esperanza Midence-Laynes
mildred.midence@post.unanleon.edu.ni
Ministerio de Educación MINED-Achuapa, Nicaragua
Editor Académico Dr. Angel Sol Sanchez
Colegio de Postgraduados Mexico, México

Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León, Nicaragua
ISSN-e: 2410-7980
Periodicidad: Semestral
vol. 2, núm. 1, 2016
czuniga@ct.unanleon.edu.ni

Recepción: 15 Febrero 2015
Aprobación: 04 Mayo 2016

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/394/3941750026/>

DOI: <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5706>

Autor de correspondencia: mildred.midence@post.unanleon.edu.ni

Resumen: El presente ensayo se centró en la revisión de la literatura sobre la importancia de las ideas básicas de la teoría cognitiva de la comprensión lectora, puesto que es tan importante leer con exactitud como aportar conocimiento para comprender. En un estudio de la OCDE, España aparecía en los últimos puestos en la comprensión del lenguaje oral y escrito, entre otras disciplinas. Situación que pone de manifiesto la importancia de conocer de qué factores personales (psicológicos) e instrucciones (pedagógicos) depende dicha comprensión. Para contribuir a dar respuesta a este problema, en este trabajo se describen e ilustran tanto las características del proceso de comprensión lectora y los factores motivacionales y cognitivos responsables de las diferencias individuales en la comprensión, como ¿qué formas de entrenar la comprensión lectora pueden contribuir a motivar a los estudiantes para leer tratando de comprender y a mejorar la comprensión lectora de textos? Un problema fundamental a la hora de evaluar la lectura es la ausencia de una definición clara y precisa del concepto de lectura. Se acepta el hecho de que es una capacidad compleja, y diferentes autores señalan que existen cinco niveles o procesos de comprensión que hay que tener en cuenta en dicha evaluación. Se describen las distintas medidas de producto que pueden utilizarse para ello y los problemas más comunes que plantean. Otro aspecto relevante en la evaluación de la comprensión es el tipo de texto, dadas las diferentes características que presentan.

Palabras clave: Comprensión, lenguaje, enseñanza, aprendizaje, psicolingüística.

Abstract: This essay focused on the review of the literature on the importance of the basic ideas of the cognitive theory of reading comprehension, since it is as important to read accurately as it is to provide knowledge to understand. In an OECD study, Spain appeared in the last positions in the comprehension of oral and written language, among other disciplines. Situation that highlights the importance of knowing on what personal factors (psychological) and instructions (pedagogical) such understanding depends. To help answer this problem, this paper describes and illustrates both the characteristics of the reading comprehension process and the motivational and cognitive factors responsible for individual differences in comprehension, as well as what ways of training reading comprehension can contribute to motivate students to read trying to understand and to improve reading comprehension of texts? A fundamental problem when evaluating reading is the absence of a clear and precise definition

of the concept of reading. The fact that it is a complex capacity is accepted, and different authors point out that there are five levels or comprehension processes that must be taken into account in said evaluation. The different product measures that can be used for this and the most common problems they raise are described. Another relevant aspect in the evaluation of comprehension is the type of text, given the different characteristics they present.

Keywords: Comprehension, language, teaching, learning, psycholinguistics.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo (Arándiga, 2005).

En Nicaragua especialmente en la zonas rurales se presentan deficiencias en los estudiante en lo que respecta a la comprensión lectora es por esta razón que el presente trabajo tiene como resultado la articulación de tres ejes fundamentales en torno a la enseñanza de la lectura como son la teoría, la investigación y la práctica educativa. Los resultados de distintas evaluaciones, a nivel internacional, han puesto de manifiesto problemas serios en el dominio de la lengua escrita en muchos países de habla hispana, donde las competencias en lectura se sitúan por debajo del promedio de los países de la OCDE.

Uno de los principales problemas que enfrentan los estudiantes cuando ingresan a la un nivel superior, es su falta de capacidad para comprender la información que se expone en los materiales de estudio que les asignan los profesores de las diferentes asignaturas. Esta situación afecta en gran manera el rendimiento académico de los jóvenes y en muchos casos los condena al fracaso en los estudios. Tomando en cuenta lo anterior, se vuelve una tarea urgente que los docentes realicen investigaciones que contribuyan a superar esta situación; es por esta razón es que en el presente estudio se trata de comprobar cómo se puede lograr el desarrollo de la comprensión lectora, en la lectura de estudio, mediante diversas estrategias de aprendizaje.

Es necesario que desde los primeros niveles de escolaridad el sistema educativo promueva hábitos de leer bien, implementando estrategias para motivar a los niños a leer ya que una parte de las principales carencias y dificultades que se detectan en los niveles medio y superior puede ser atribuible al aprendizaje inicial de la lectura. Primero se aprende a leer y luego se lee para aprender. Evidentemente, cuando esto último falla es preciso revisar qué está pasando en esa parcela del conocimiento, que tiene que ver con las primeras etapas del aprendizaje, para poder prevenir problemas en el futuro. Para ello, analizaremos las aportaciones provenientes de enfoques teóricos con amplias implicaciones educativas para la enseñanza de la lectura como son el enfoque socio-cultural y la psicolingüística, así como las nuevas tecnologías como soporte instrumental de la teoría, y los resultados de las investigaciones que se han generado hasta ahora dentro de estos contextos y las prescripciones que se derivan para la práctica de la enseñanza de la lectura, así lo manifiesta Jimenez & O'Shanahan (2008).

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La lectura es una actividad que se sitúa dentro de un proceso comunicativo alguien trata de decirnos algo acerca de algo con un propósito determinado, en esta actividad cuyo objetivo es, en el caso de un lector

NOTAS DE AUTOR

mildred.midence@post.unanleon.edu.ni

experto, comprender el contenido del texto, esto es, saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice. Es, pues, una acción motivada, orientada a una meta, y cuyo resultado depende, por tanto, de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que, cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas. La lectura es, así mismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto (Alegría, 1985; Aznar, Cros y Quintana, 1993)

Por tanto, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar. Se supone que a todos los niveles existe una gran cantidad de inferencias que permite construir un modelo acerca del significado del texto. La comprensión también es considerada como un comportamiento complejo que implica el uso tanto consciente, como inconsciente de diversas estrategias (Batista, Salazar y Cordero, 2001).

Así como todas las ciencias han experimentado cambios radicales en lo que respecta a la manera de conceptualizar y analizar su objeto de estudio, la educación, como parte de las ciencias sociales, ha sido objeto susceptible de estos cambios. Los enfoques que han sustentado la práctica educativa de un momento histórico responden a las necesidades ideológicas, políticas y sociales de ese momento particular.

En la actualidad es imprescindible para la educación que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas ya con ellas se puede alcanzar niveles de aprendizajes autónomos; incluir habilidades y estrategias ha despertado el interés de los entes administrativos competentes que funcionan como observadores de los procesos de adquisición del conocimiento y seguimiento en las aulas implementando nuevas técnicas que permitan mejores resultados.

Según Zorrilla (2005) el interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, educadores, pedagogos y psicólogos han tenido en cuenta su importancia y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. Hacia la mitad del siglo XX, cierto número de especialistas en la lectura consideró que la comprensión era resultado directo de la descodificación y, si bien este concepto ha cambiado bastante en los últimos años, esto no siempre se ha reflejado en los procedimientos de evaluación. Continua manifestando que frente a lo establecido por concepciones teóricas de carácter restrictivo, la comprensión lectora es considerada actualmente como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general (Bertaux, 1989). Este cambio en la concepción de la comprensión lectora debe atribuirse a los avances que, en los últimos años, ha experimentado el estudio de las destrezas cognitivas. Hoy en día, se sostiene que el conocimiento se almacena en estructuras de conocimiento, y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento (Bertaut, Lebart y Rajadell, 1992).

El nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión lectora. Por tanto, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar. Se supone, pues, que a todos los niveles existe una gran cantidad de inferencias que permite construir un modelo acerca del significado del texto. La comprensión también es considerada como un comportamiento complejo que implica el uso tanto consciente, como inconsciente de diversas estrategias. En primer lugar, la comprensión implica el uso de estrategias de razonamiento: El

lector utiliza una serie de estrategias que le permiten construir un modelo de significado para el texto a partir tanto de las claves que le proporciona el texto, como de la información que sobre dichas claves almacena en su propia mente, el lector construye dicho modelo utilizando sus esquemas y estructuras de conocimiento, y los distintos sistemas de claves que le proporciona el autor como, por ejemplo, claves grafo-fonéticas, sintácticas, semánticas e información social. Estas estrategias deben, en gran parte, inferirse, ya que el texto no puede ser nunca totalmente explícito e, incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse también a partir del contexto (Valdivieso et al, 1998; Pérez, 1990; González, 1988; Espinosa y Tamayo, 2009).

Belmonte (2007) concibe el concepto de lectura como una actividad motivada. Esto significa que, de un modo u otro, siempre leemos con un propósito: entender lo que leemos, obtener información para resolver un problema, saber cómo programar la lavadora, el vídeo, etc., pasarlo bien con la historia que cuenta el texto, memorizar el contenido para realizar posteriormente un examen, quedar bien cuando los padres pidan que se lea ante un vecino, no cometer errores para evitar que la profesora diga delante de todos que uno no sabe leer porque no presta atención, etc. El tomar conciencia de este hecho es importante, porque las metas que perseguimos influyen en cómo leemos. En consecuencia, podemos decir que la motivación con que leemos es responsable de muchas de las diferencias individuales que aparecen a lo largo del proceso de comprensión.

Como estrategias en la comprensión lectora se utilizan aquellas en la que los lectores monitorizan o auto controlan sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto, detectan los fallos que cometen en la comprensión y utilizan procedimientos que permiten la rectificación de dichos fallos, es importante mencionar la importancia que la investigación concede al conocimiento o la experiencia previa del lector cuando se habla de comprensión lectora ya que cuánto mayores sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como su capacidad para predecir y elaborar inferencias durante la lectura y por tanto, su capacidad para construir modelos adecuados del significado del texto. Así, se llega a definir la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor (Conde, 1987; Lenner, 2002).

Para obtener resultados exitosos es necesario que se involucre la familia y la comunidad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes es esta razón que Jiménez y O'Shanahan (2008) opina que el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia prácticamente en contextos no formales, esto es, en interacción con la familia, con los hermanos mayores, etc. De hecho, una de las actividades que más se ha estudiado, antes de que los niños se inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito, es la lectura de cuentos, y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura escrita a partir de interacciones entre los padres y sus hijos en momentos de lectura compartida. Estos estudios han puesto de manifiesto la importancia de las interacciones iniciales con los cuentos, que tienen lugar en el contexto familiar, cómo no se avanza en este potencial partiendo de lo que el niño ya sabe, sino a partir de interacciones nuevas con personas adultas o más expertas.

Cada vez existe un consenso más generalizado, y ello se desprende de los trabajos realizados hasta ahora en el ámbito de la Psicología del Lenguaje, de que la comprensión de lo que leemos es el resultado de dos tipos de operaciones cognitivas: por un lado, las que nos permiten reconocer y acceder al significado de las palabras escritas, y, por otro, las operaciones o acciones mentales que intervienen en la interpretación del texto. Estas operaciones cognitivas no se adquieren si no existe una instrucción directa y centrada en estas habilidades y dirigidas por el profesor. Para poder reconocer las palabras escritas es necesario convertir la ortografía en sonidos. Por tanto, se impone la necesidad de una mediación oral en el proceso de reconocimiento de las palabras. Una de las teorías con mayores implicaciones para la didáctica de la lectura es aquella que contempla dos vías de acceso al significado Según esta teoría, la vía fonológica ha de ser plenamente desarrollada para convertirse en un lector competente. Además, un lector competente ha de tener la capacidad de leer palabras familiares mediante un reconocimiento inmediato sin necesidad de operar luego con la fonología. Esta sería

la segunda vía. No podemos negar la importancia de la mediación oral en ambas vías y, en consecuencia, ello debe ser estimulado en el contexto de la enseñanza formal.

Según investigaciones en el ámbito de la psicología del lenguaje también señala que existe una tendencia temprana en los niños a buscar regularidades entre fonología y ortografía, y de algunos aspectos relacionados con la convencionalidad de la escritura, como la direccionalidad. Los niños son también conscientes de ciertas características de las letras, y son capaces de nombrar algunas de ellas. Pueden decir la diferencia entre una palabra, una letra y un número. Asimismo, los datos y observaciones recogidas desde el ámbito de la psicología del lenguaje sugieren que la motivación hacia el aprendizaje de la lectura y escritura ha de ser fomentada procurando que los niños descubran las funciones y usos de la lengua escrita.

Para Domínguez (2010) la capacidad de la mente para generar inferencias constituye una facultad cognitiva enormemente sofisticada y universal. Bruner (1957) ya identificaba la mente humana con una "máquina de inferencias" al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos. Esta destreza revela cómo no somos meros receptores y codificadores pasivos de la estimulación del entorno, sino que construimos información activamente a partir de dicha estimulación (Gutiérrez-Calvo, 1999). Esta vieja idea de Bruner sigue formando parte de la concepción actual sobre las inferencias y el papel que juegan en la comprensión. Tanto es así que hoy se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones, como en el más global o situacional en el que se sitúa el discurso. Ambos niveles se consideran interrelacionados. Así, desde el recinto más local y dado el carácter lineal de la lectura, las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona aquella información considerada clave para seguir la pista de ideas más globales (Bourdieu y Chartier, 2011).

Por otro lado, Jiménez y O'Shanahan (2008) enfatiza, que cumpliendo con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas suelen estar diseminadas y mezcladas en segmentos más amplios del discurso, siendo la captación de tales ideas uno de los objetivos más preciados de los procesos involucrados en este dominio más global. Pero la tarea de esta sorprendente máquina podría considerarse más sencilla y simplificada si a la hora de codificar cada oración del texto le correspondiese tan sólo una idea que fuese representada proposicionalmente como una unidad en el cómputo de la comprensión. Dicha tarea podría realizarse de una manera cuasi automática y consistiría, básicamente, en la extracción de la información de la base del texto, esto es, de la información explicitada en el texto. Pero la realidad no suele ser tan simple y mecánica ya que, por un lado, los textos u otras formas de discurso suelen presentarse con oraciones que pueden contener varias ideas y proposiciones y, por otro lado, otras ideas y proposiciones relacionadas con lo leído se añaden desde el conocimiento previo del lector (Luis Bravo et al, 1988).

Es precisamente el conocimiento del que dispone el lector y su relación con lo que se lee, el motor que induce a la realización de inferencias, ello explica la enorme variedad de inferencias que pueden ser producidas mientras se lee. En realidad, las inferencias pueden considerarse heurísticos que pueden relacionarse con cualquier aspecto del significado, ya sea la naturaleza de éste espacial, temporal, causal, lógico, natural, artificial, abstracto o concreto. La comprensión implica, por tanto, una función inferencial muy compleja. Partiendo de unos contenidos descritos en un texto, el lector elabora un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas y, al mismo tiempo, construye un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas o proposiciones disponibles. El resultado final es que siempre acabamos procesando más información de la que leemos de manera explícita, puesto que unimos lo que hemos leído u oído con aquello que sabemos acerca de algo (Rueda et al, 1990; del Pilar Vila, 2002; Ardoino, 1991).

INCIDENCIA DE LA TECNOLOGÍA A LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

La tecnología ha tenido un gran impacto en desarrollo intelectual de los individuos, Jiménez y O'Shanahan (2008) se pregunta: ¿Qué pueden aportar las nuevas tecnologías a la enseñanza de la lectura? El ordenador está dotado de elementos multimedia que permiten procesar y utilizar textos, sonidos, imágenes, vídeos y realidad virtual. Los elementos multimedia resultan ser tremendamente atractivos para los niños, lo que despierta una motivación y un mayor interés en el aprendizaje. En este sentido, la tecnología puede ser también utilizada hoy en día como apoyo al proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura. Aspectos relevantes para el diseño instruccional en contexto multimedia son los principios que se derivan de la teoría del aprendizaje multimedia.

Por ejemplo, Mayer et al (2001) ha señalado algunos principios que deben guiar la presentación de la información en formato multimedia a la hora de facilitar el aprendizaje, que se pueden aplicar también para el caso de la enseñanza de la lectura: 1) principio multimedia: se aprende mejor cuando las palabras se presentan con sus correspondientes dibujos más que cuando las palabras se presentan con sus correspondientes dibujos más que cuando son presentadas aisladamente, es decir, con independencia de si estamos siguiendo una estrategia basada en la decodificación o una estrategia basada en la pronunciación global de la palabra; 2) principio de contigüidad espacial: se aprende mejor cuando la distancia entre las palabras y los dibujos es más próxima, ya que ambas representaciones pueden ser sostenidas en la memoria de trabajo simultáneamente y se puede disponer de otros recursos cognitivos; 3) principio de coherencia: se aprende mejor cuando se excluyen palabras y dibujos extraños; 4) principio de modalidad: se aprende mejor cuando las palabras son presentadas en forma de narración más que de forma visual, lo que permite que ambos canales sean usados, uno para el texto y otro para el dibujo, en lugar de usar sólo el canal visual ya que sería una sobrecarga para el sistema cognitivo de procesamiento; 5) principio de contigüidad temporal: se aprende mejor cuando las palabras y los dibujos son presentados simultáneamente más que de forma sucesiva. Otro aspecto relevante, aplicable a dichos diseños instruccionales en contexto multimedia, sería la presencia de un agente pedagógico. Algunas características que debe reunir el agente pedagógico, y que contribuyen positivamente en el aprendizaje, es que el acento empleado sea lo más parecido al del hablante, que la voz tenga un tono y entonación adecuados, que coincida con el protagonista que está realizando la acción, que sea el encargado de proporcionar la explicación del ejercicio, del ejemplo, así como del feedback explicativo o correctivo (Orlandi, 2012; Olmedo et al, 2006; Villao, 2002).

Cassany (2003) admite que ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento también define que la persona crítica es la que: comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean; toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos; puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores; utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos (Lerner, 2002; Guirao et al, 2008; Diaz, 2009).

Coincidiendo con el autor anteriormente citado, los estudiantes del país deben ser capaces de construir razonamientos lógicos, calcular matemáticamente y desarrollar sus vidas en función de los valores nacionales y democráticos, pero es a través de una buena lectura es como se puede desarrollar estas habilidades en los jóvenes.

Según Domínguez (2010), de manera general, se asume entonces que la comprensión es un proceso de alto nivel, que requiere de la intervención de todos los sistemas atencionales y de memoria, de los procesos de codificación y percepción, de pensamiento y lenguaje, así como de un sinfín de operaciones inferenciales

basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales. En general, el tema de la comprensión no se puede delimitar fácilmente, ya que no depende de un proceso cognitivo o mecanismo elemental, sino que se considera un proceso de alto nivel cuyo agente es el sistema cognitivo completo, con todos sus recursos, mecanismos y procesos. Quizás por este motivo, el estudio de la comprensión integra todos los demás procesos mentales. La comprensión no se puede delimitar fácilmente con relación a otros temas, ya que no depende de un mecanismo o proceso cognitivo elemental que se pueda describir (Bourdieu, 2011; Fainholc, 2002).

Elosúa & García (1993) opina que en el panorama actual de reforma educativa y perfeccionamiento del profesorado y más concretamente en el marco de técnicas facilitadoras del proceso de aprendizaje llama la atención la cantidad de referencias que se hacen al tema “estrategias de enseñar a pensar”. Aunque el profesorado en general se ha preocupado de enseñar a pensar, el momento actual presenta algunas circunstancias nuevas que influyen en la necesidad de formar mejor e informarnos acerca de este tema. Los hechos nos demuestran cada día la necesidad de un aprendizaje continuo para poder vivir en unas sociedades que presentan constantemente y de forma rápida cambios culturales, tecnológicos, políticos, científicos, económicos, geográficos, generacionales. Necesitamos una educación que desarrolle la capacidad de pensar y la capacidad de aprender, situando en primer plano la exigencia de un aprendizaje continuo (Gimeno et al, 1994; Conde, 1987).

CONCLUSIÓN

En conclusión el interés por la comprensión lectora sigue vigente ya que la sociedad requiere de individuos capaces de entender, reflexionar y emplear información a través de los textos otorgados, esto exige a los estudiantes emitir juicios fundados, utilizar y relacionarse con todo tipo de textos para satisfacer las necesidades la vida como ciudadanos comprometidos y reflexivos trayendo como consecuencia el desarrollo del país, solo educando a la sociedad en general es como un país sale de la pobreza.

En este ensayo se ha expuesto los fundamentos psicológicos de la lectura y los principios pedagógicos más importantes que se deducen de los mismos considerando han de guiar la enseñanza de la lectura. Así mismo, se señala algunas estrategias que, basadas en dichos principios, han demostrado ser especialmente útiles. Sin embargo, a menudo, ni los textos, ni las actuaciones de los profesores son suficientes para estimular el hábito de una lectura frecuente y comprensiva. Y es que a todos los factores expuestos hay que añadir otro más, mientras están en la escuela, los alumnos leen en un contexto en el que, fundamentalmente, se les va a evaluar. Si el contexto en el que tiene lugar la evaluación estimula aprendizajes memorísticos y que requieren poca elaboración difícilmente leerán buscando la comprensión profunda de los textos, como muestra el hecho de que ayudas incluidas en los textos con el propósito de facilitar la comprensión, como los mapas conceptuales, se memorice con vistas a la evaluación. Nos adentramos así en un problema que afecta no sólo a los profesores, que deben plantear modos alternativos de evaluación, sino también al diseño de materiales didácticos que posibiliten nuevas formas de trabajar y evaluar, es lo que manifiesta el reconocido autor Alonso Tapia (2005, p.89).

En definitiva, cuando se habla de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla.

REFERENCIAS

Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y aprendizaje*, 8(29), 79-94.

- Arándiga, A. V. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61.
- Aznar, E., Cros, A., & Quintana, L. (1993). Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo). *Comunicación, lenguaje y educación*, 5(17), 15-28.
- Batista, J., Salazar, L., & Cordero, M. E. F. (2001). Desarrollo de destrezas lectoras en L2 desde una perspectiva constructivista. *Omnia*, 7(1-2).
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral*, 87-96.
- Bertaut, M. B., Lebart, L., & Rajadell, N. (1992). El análisis estadístico de datos textuales. La lectura según los escolares de enseñanza primaria. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (55), 7-22.
- Bourdieu, P., & Chartier, R. (2011). La lectura: una práctica cultural Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. Chartier, R. (2009). La historia o la lectura del tiempo. *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 241-245.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. 2003;(32): 113-32.
- Conde, F. (1987). Una propuesta de uso conjunto de las técnicas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. El isomorfismo de las dimensiones topológicas de ambas técnicas. *Reis*, (39), 213-224.
- Domínguez, I. E. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (7), 1-31.
- Elosúa, M. R., & García, E. G. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar (Vol. 1). Madrid, España: Narcea.
- Espinosa, L. A., & Tamayo, A. M. C. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138.
- Fainholc, B. (2006). La lectura crítica en Internet: evaluación y aplicación de sus recursos. *Comunicar*, (26), 155-162.
- Gimeno, A., Clemente, A., López, T., & Castro, A. (1994). ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6(1), 87-95.
- González, T. A. (1988). El procedimiento cloze como medida procesual de la comprensión lectora. *Revista española de Pedagogía*, 323-334.
- Jiménez, J., & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.
- Guirao-Goris, J. A., Olmedo Salas, Á., & Ferrer Ferrandis, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista iberoamericana de enfermería comunitaria*, 1(1), 1-25.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y vida*, 23(3), 6-19.
- Luis Bravo, V., Jaime Bermeosolo, B., & Arturo Pinto, G. (1988). Dislexia fonémica: decodificación-codificación fonémica y comprensión lectora silenciosa. *Infancia y aprendizaje*, 11(44), 21-34.
- Díaz, M. M., & Diez, C. E. H. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XXI*, 12(1).
- Orlandi, E. (2012). Análisis de Discurso: principios y procedimientos. LOM Ediciones.
- Olmedo, R. P., Roura, J. R. C., Blanchard, O., Pérez, D., Herrerías, A., García, E. C., & Rivas, E. (2006). Análisis económico de países. *Política*.
- Pérez Álvarez, M. (1990). Análisis experimental y teórico sobre la explicación cognitiva de la comprensión de textos. *Psicothema*, 2 (2).
- Rueda, M., Sánchez, E., & González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 13(49), 39-52.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, (1), 63-93.
- Valdivieso, L. B., Bermeosolo, J., Pinto, A., & Oyarzo, E. (1998). Comprensión lectora silenciosa y procesamiento fonológico: una relación que persiste. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 31-47.

- Villao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. In *Anales de documentación* (Vol. 5, pp. 345-359). Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- del Pilar Vila, M. (2002). La dorada garra de la lectura. Lectoras y lectores de novela en América Latina. SUSANA ZANETTI Rosario: Beatriz Viterbo, Colección Ensayos críticos, 2002, 448 páginas. *Anclajes*, 6(1), 209-212.
- Zorrilla, M. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, (1), 121-138.
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. *Sciences de L'education, sciences majeures*.
- Mayer, R., Heiser, J., & Lonn, S. (2001). Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. *Journal of Educational Psychology*, 93, 187-198