

Sistema de talleres para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes universitarios

Daniel Lanza / daniellanza99@yahoo.es

Universidad Bolivariana de Venezuela
Ciudad Bolívar



Recibido: 10-08-2100 • Aceptado: 15-12-2010

Resumen

En este artículo se adelantan los primeros resultados de una investigación en curso que tiene como objetivo diseñar un sistema de talleres que contribuya a mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE), de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Desde un enfoque metodológico dialéctico-materialista se abordan los fundamentos teóricos de la lectura y de la comprensión de textos procurando descubrir las contradicciones internas de las diversas teorías y la síntesis resultante del proceso de contrastación teórica. De este modo se asume el enfoque histórico cultural de Vigotsky y su propuesta sobre la Zona de Desarrollo Próximo, la Ley de la doble formación y los procesos psicológicos superiores como principal fundamento del sistema de talleres diseñados. De igual manera se analizan diferentes aspectos de la metodología de aprendizaje recíproco para la comprensión de textos, y finalmente se expone un sistema de talleres de lectura producto de la síntesis teórica-metodológica.

Palabras clave: comprensión de textos, enfoque histórico cultural, aprendizaje recíproco.

The adaptation to the European Space of Superior Education supposes a substantial change in the educative model. Whereas the model used until the present time is centered in the teaching staff, the model to which we have to adapt passes the center of attention to the pupils. It is tried to be able to develop skills after the learning process, changing in short, the model of learning certain knowledge by the one of learning to learn. The logic of the evaluation for the improvement of the educative quality turns it in a continuous and dynamic process where the feedback is the assumption for its evolution. In this sense, with this work we have tried to surpass the limitations found throughout the process of construction of the Model of Indicators of Evaluation of the European Space of Superior Education, elaborated in the specified action of year 2005, and establishing its scientific guarantees of feasibility and generalization, being established the specific weight of each one of the proposed indicators and valuing its usefulness. A process of validation began after an experimental placing practice of the definitive model derived from this first method. The proposal was applied to students of degrees of Sciences of the Education of the University of Córdoba, which valued the relevance of each one of the variables that define actively the proposed indicators.

Key words: European Space of Superior Education, validation, university student, quality indicators, educative evaluation.

Abstract

Introducción

En el nivel de educación superior, específicamente, muchos docentes han podido apreciar que los estudiantes presentan problemas para realizar lecturas comprensivas. Respecto a lo planteado, Rosenblat, (1991:60) comenta:

Mi experiencia en la universidad es que el alumno llega sin saber leer. Hágase leer en alta, clara e inteligible voz. Pídale que resuma después lo leído. Antes de hacer usted la prueba le aconsejo que tome un buen calmante para los nervios...

De la misma manera Antonio Cárdenas (1989:9), ex rector de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, manifiesta:

“Durante varios años constatamos que los bachilleres que ingresan a la universidad, en más de un 70% no son capaces de entender un artículo de prensa”.

De esta situación embarazosa no es ajena la Misión Sucre. La experiencia laboral como docente asesor del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE), de la Universidad Bolivariana de Venezuela, en la Aldea Universitaria Luisa Blanco del municipio Mejía, permitió al autor de este trabajo de investigación constatar las deficiencias que presentan la mayoría de los docentes en formación (estudiantes)

con respecto a la comprensión de textos, y como consecuencia de esto, las notables debilidades que exhiben en la producción escrita.

Mediante la evaluación del aprendizaje se comprobó lo siguiente: los estudiantes poseen un escaso vocabulario, no utilizan el diccionario, manifiestan que no les gusta leer, por causa del cansancio que le produce esta actividad, por aburrimiento, porque no entienden lo que leen o por simple desvalorización de la lectura.

A través de conversaciones socializadas se evidenció que los docentes en formación, durante su niñez y juventud no recibieron estímulos para la actividad lectora, ni en el hogar ni en la comunidad. Mientras que en la escuela la lectura era asumida como una obligación, y sus maestros y profesores no sirvieron de mediadores para el desarrollo de este hábito; es decir, no estimularon con su ejemplo la conducta a seguir. De igual forma, los estudiantes expresaron las pocas expectativas que poseen acerca de la lectura como mecanismo de superación personal y social.

Esta realidad nos coloca ante un escenario que bien puede ser considerado como ejemplo de lo que ocurre en otros centros de estudio de educación superior del país en la actualidad. En esta materia existen diversas orientaciones teóricas que conviene analizar para encaminarnos en la búsqueda de soluciones para esta problemática.

Con base en las anteriores consideraciones que bosque-



jan una circunstancia adversa para la formación de los futuros profesionales docentes egresados de la Misión Sucre, y estimando el grado de importancia que tiene el dominio de la actividad lectora para todo profesional y más aún para aquellos que serán los formadores de las nuevas generaciones de venezolanos, nos formulamos el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir para que los estudiantes del Programa Nacional de Formación de Educadores, de la Misión Sucre del municipio Mejía, mejoren su nivel de comprensión de textos escritos?

Para darle solución al problema descrito se propone el siguiente **Objetivo**: Diseñar un sistema de talleres que contribuya a mejorar el nivel de comprensión de textos escritos en los estudiantes del Programa Nacional de Formación de Educadores.

Consideraciones teóricas acerca de la lectura

Existen dos tendencias en torno a la lectura: aquella que la concibe como proceso global y la que la concibe como un proceso jerarquizado por niveles, caracterizados por diferentes habilidades o destrezas. El enfoque tradicional de la lectura conceptualiza a ésta como un conjunto de habilidades ordenadas jerárquicamente. El esquema clásico estaba constituido por los siguientes pasos: a) reconocimiento de palabras, b) comprensión, c) reacción o respuesta emocional y d) asimilación o evaluación. En cuanto a la comprensión, se hacía énfasis en tres aspectos fundamentales: a) comprensión literal (habilidad para comprender en el texto lo dicho de manera explícita), b) la inferencia (habilidad para comprender lo dicho de manera implícita), y c) la lectura crítica (habilidad para evaluar la calidad del texto o los propósitos o ideas del autor).

Este esquema sostenía que la comprensión lectora implicaba la extracción del significado del texto por parte del lector.

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüís-

tico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significados.

Los resultados de estas investigaciones han demostrado que la lectura es un proceso activo de construcción de nuevos significados, realizado por un lector ante un texto (Barthes, 1997; Goodman, 1986; Rosenblatt, 1978; Smith, 1989; Tierney y Pearson, 1984). En ese proceso se presenta una interacción entre la información visual ofrecida por el texto y la información no visual que posee el lector.

Estos aportes contradicen la concepción tradicional que se tenía de la lectura, la cual era considerada como un proceso mecánico basado en la decodificación de letras, palabras y oraciones, donde la tarea del lector se limita a extraer el significado que el texto ofrece.

Desde la óptica cognitivista, la lectura es un proceso complejo e interactivo entre el mensaje expuesto por el autor y las experiencias, las expectativas y los propósitos del lector al enfrentarse a un texto. La finalidad del lector es entender el mensaje y los significados que el autor expone; esta interpretación está condicionada por los conocimientos previos del lector y los procesos cognitivos desarrollados.

Para el año de 1978, Louise Rosenblatt en su libro: **The reader, the text, the poem** desarrolla desde el campo de la literatura el enfoque de la lectura como proceso transaccional. Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto.

Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este “poema” (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página. (Rosenblatt, 1978).

La lectura debe ser entendida como proceso que no sólo permite el desarrollo del pensamiento, sino

también la aparición de emociones y sensaciones en el lector.

Ante lo expuesto se considera que aún cuando las teorías interactiva y transaccional coincidan en la relación existente entre el texto y el lector, y la importancia de los conocimientos previos de éste para el proceso de comprensión, dejan una deuda conceptual en cuanto a lo que representa la condición cultural y social del lector y su carácter determinante en la conformación de sus conocimientos o conceptos previos. De allí que desde la sociolingüística se asome una nueva propuesta sobre el enfoque de la lectura. En este sentido, citamos a A. Massit (2007:13):

...los enfoques sociolingüísticos aplicados a la lectura —como componente de la lengua— que defiende J. C. Horste, C. L. Burke, J. A. Mayoral entre otros, ponderan la idea de que el proceso lector opera en contextos situacionales, con carácter particular, determinados por factores socioculturales (sobre el que actúa la familia, la escuela, las instituciones comunitarias) donde el individuo y el grupo al que pertenece muestran diferencias entre unos y otros dentro de una misma cultura. Para ellos esa actitud de conjeturar y producir es una transacción semántica que ocurre entre lectores en situaciones lingüísticas naturales que la potencian y facilitan.

En todo proceso de lectura, juega un papel fundamental el sistema de valores que posea el lector, el mundo en el que le tocó vivir, sus sueños y aspiraciones, su posición política y su condición económica y social. No hay texto ni lector que no estén contextualmente insertos ni contexto que no los encapsule.

Considerando la importancia y la implicación de las competencias lingüísticas en el proceso de lectura, es necesario observar las características que las clases sociales presentan en este sentido y las desventajas que puede causar una condición socioeconómica determinada para el desarrollo del lenguaje. En este sentido, los resultados de los estudios sociolingüísticos demuestran las diferencias en las competencias orales que manifiestan los individuos de distintas clases sociales:

En las lenguas se dan también variaciones que se corresponden con los grupos sociales a los que pertenecen los hablantes. Éstos son los llamados grupos socioeconómicos (...) En los estudios de sociolingüística, se han distinguido varios niveles para clasificar a los hablantes. Esta clasificación se realiza de acuerdo con una serie de factores, tales como el ingreso, el grado de escolarización alcanzado, el tipo de vivienda, etc. (Álvarez: 1992)

Estudios realizados en la década de los setenta demuestran que la clase social y el estatus socioeconómico son factores que inciden directamente en la comprensión lectora. Así lo confirma las investigaciones llevadas a cabo por Hayes (1972), quien concluyó, en cuanto a la comprensión lectora, que los puntajes bajos de la clase media trabajadora fueron significativamente más altos que los de las otras clases en desventaja socioeconómica.

De igual manera Purcell (1972) y Carvert (1972), encontraron diferencias significativas en la comprensión lectora entre las clases de nivel socioeconómico alto y las de nivel socioeconómico bajo, siendo los puntajes notablemente superiores en la clase alta.

A partir de este punto, es necesario prestar atención a los factores que pudieran influir en la formación de los conocimientos en la mente del sujeto, entendiendo conocimiento como un reflejo activo de la realidad en la mente del sujeto, formado sobre la base de procesos vitales en el intercambio del hombre con la realidad, en el transcurso de la práctica histórico-social.

Dentro de las ideas básicas de la teoría sociocultural de Vygotsky nos encontramos con los procesos psicológicos superiores (PPS los cuales marcan la diferenciación y transición entre el dominio filogenético (lo biológico) y el sociocultural (lo social). Estos incluyen la percepción, la atención voluntaria, memoria, afectos superiores, pensamiento, resolución de problemas y lenguaje (Vigotsky, 2005).

Vygotsky sostiene que los PPS de las personas tienen su origen en los procesos sociales y difieren según la cultura y la historia social a la cual se pertenece. Esto nos indica que los procesos de lenguaje,

pensamiento, atención voluntaria, percepción, resolución de problemas -que son la base del conocimiento y determinantes en el proceso de lectura- en sujetos pertenecientes a distintas clases sociales o culturas se distinguen o diferencian; lo que coloca a la historia, la cultura y a la clase social como factores que influyen en el proceso de internalización del conocimiento, los cuales como se señala a través de la ley de la doble formación de la teoría vigotskiana, aparecen primero en un plano intersubjetivo y luego a nivel intrasubjetivo.

El lector que se enfrenta a un texto establece una relación dialógica, donde su finalidad es comprender y construir significados a partir de sus conocimientos previos. Cuando el lector carece o tiene deficiencia de estos conocimientos el proceso de comprensión es dificultoso o nulo.

La teoría socio-cultural de Vigotsky y los aportes de la sociolingüística asoman una nueva perspectiva desde donde estudiar el proceso de lectura, con un enfoque cultural y socioeconómico que atiende los vacíos dejados por la teoría interactiva o constructivista acerca del origen de los conocimientos previos y el papel que juegan los agentes sociales en el proceso de su formación.

Con respecto a este punto es importante destacar algunas consideraciones acerca del desarrollo de la conciencia de clase en los individuos, lo cual puede determinar el sentido de las acciones y la conducta volitiva que posea el estudiante con respecto al interés por la lectura. González y otros (2004), plantean que teniendo como base la teoría marxista, puede plantearse que la conciencia es un reflejo de los objetos y la forma de vida del sujeto:

Mediante este reflejo el sujeto se representa en su mente un cuadro del mundo en el que está incluido el propio sujeto y sus acciones (...) La conciencia regula y dirige la conducta del hombre hacia los fines de más valor, tanto individual como socialmente. (p. 221).

En otro apartado sostienen lo siguiente:

El último cambio que experimentó la conciencia en su desarrollo histórico es la aparición de la conciencia individual, que se diferencia de la conciencia del colectivo laboral. Esto se basa, entre otras cosas, en el surgimiento de las clases sociales con relaciones contrarias respecto a los medios de producción, lo que se refleja en las diferentes condiciones de vida de estas clases, las cuales son reflejadas a su vez en sus conciencias, apareciendo los elementos ideológicos de las mismas.

El contenido de la conciencia y el desarrollo que alcanza ésta es diferente, por ejemplo, en un individuo que nació y murió esclavo, del que nació y murió en la familia imperial romana. (Ibíd.)

Es criterio del autor de este trabajo, basado en lo referido anteriormente, que el proceso de concientización del individuo acerca de las condiciones de su clase social y la influencia que ésta ejerce en su formación y en su capacidad de lectura, se convierte en una base importante para que el estudiante asuma posiciones ideológicas y acciones volitivas que lo conduzcan a superar las desventajas formativas engendradas en su proceso de socialización continuo.

También estimamos, en cuanto a las consideraciones teóricas sobre la lectura, sin pretensiones eclécticas, que determinados aspectos de los planteamientos de cada una de las teorías presentadas no se agotan en la totalidad con el surgimiento de las nuevas propuestas teóricas. Es decir, cada una presenta ciertos elementos que son fundamentales para el abordaje de una lectura comprensiva, los cuales son mejorados y complementados con los nuevos enfoques teóricos, desde el punto de vista de la praxis y lo pedagógico. Sin embargo, es necesario abordar las limitaciones que a criterio del autor de esta investigación están presentes en los enfoques teóricos que se han considerado en este epígrafe.

El enfoque tradicional conceptualiza a la lectura circunscrita en un proceso mecánico de decodificación de letras, palabras y oraciones, donde la tarea del lector se restringe a extraer el significado que el texto ofrece; exhibiendo de esta manera al lector como un depositario pasivo de información.

Por su parte, el enfoque interactivo ofrece una postura distinta a la tradicional donde la lectura se asume como un proceso caracterizado por la interacción entre los conocimientos previos del lector y el texto. No obstante, este enfoque se manifiesta reduccionista al no considerar los factores que determinan la apropiación de los conocimientos previos por parte del lector, factores como la condición socio-económica, cultural e histórica que influyen de manera determinante en el ejercicio de la lectura cuando tiene lugar la interacción entre el lector y texto.

Por esta razón, consecuente con la concepción vigotskiana de la formación de los procesos psicológicos superiores y la ley de la doble formación, donde Vigotsky establece que toda función de desarrollo aparece primero a nivel social (ínter psíquico), y luego a nivel individual (intrapíquico), asumimos que la lectura no debe ser entendida como un proceso mecánico, como lo señala el enfoque tradicional; ni como un proceso estrictamente intelectual donde el lector a través de sus conocimientos previos construye el significado en interacción con el texto, como lo sostiene el enfoque interactivo; por el contrario, debe interpretarse como un proceso multifactorial, donde el sujeto lector no sólo interactúa con sus conocimientos previos, sino también con su historia, cultura, estado emocional y espiritual, aspiraciones, creencias, condición socio-económica y todos los componentes de su personalidad.

Los fundamentos vigotskianos exigen abordar de manera diferente el proceso de la lectura, el cual (conservando el concepto de interacción, como aporte del enfoque interactivo), lo consideramos como un proceso de interacción, no entre los conocimientos previos del lector y el texto, sino como interacción entre el lector como ser social integral y el texto.

La enseñanza de estrategias de comprensión de textos

En cuanto a la enseñanza de estrategias de aprendizaje es necesario acotar que ésta no está restringida a estudiantes de primaria y secundaria; se puede enseñar en la universidad y hasta educación infantil. (Pramling, 1990; Muñoz, 2003)

También es importante destacar la estrecha relación que existe entre la enseñanza de estrategias de aprendizaje, la metacognición y la motivación. A este respecto Mateo (citado por Míguez Palermo, 2005), señala que la instrucción efectiva en las estrategias de aprendizaje debe orientarse metacognitivamente, buscando que los estudiantes lleguen a ser más conscientes y autónomos en sus aprendizajes, pero sin olvidar que esa instrucción metacognitiva debe tener los apoyos motivacionales y contextuales apropiados. Debe fomentarse la motivación por aprender y enseñar estrategias de aprendizaje que deben situarse en los contextos específicos de las diferentes áreas disciplinares.

Lo expuesto es un criterio que comparte el autor de este trabajo de investigación, dado que tanto los procesos metacognitivos como los motivacionales son necesarios como estrategias de apoyo en el proceso de comprensión de textos. Es imprescindible que el estudiante reflexione acerca de su proceso de comprensión y que posea la motivación necesaria a la hora de plantearse los planes, retos y acciones de aprendizaje. De no existir los motivos que despierten su interés los resultados pueden ser muy pobres.

Para Barriga y Hernández (2001), una de las metodologías actuales reconocida ampliamente e influyente entre los programas de entrenamiento y las prácticas educativas de la enseñanza de la comprensión de texto es la de la enseñanza recíproca propuesta por Brown y Palincsar; la cual asumimos como estrategia central sobre la que se fundamentará la propuesta de este trabajo de investigación. Sin embargo, es necesario declarar la discrepancia que manifiesta el autor de este artículo con respecto a la denominación de “enseñanza recíproca”, que proponen Brown y Palincsar para esta metodología de comprensión lectora. Esta propuesta de enseñanza de la lectura está centrada, como se explica más adelante, en la participación y el intercambio de los estudiantes entre sí y con el docente u otro mediador, donde el propósito es aprender recíprocamente, más que enseñar recíprocamente. De modo que es el aprendizaje el vértice central de la metodología, aunque es evidente la unidad dialéctica entre aprendizaje y enseñanza, en este caso es en el proceso

de aprendizaje donde se sostiene la lectura recíproca que realiza el grupo, entendiendo que el aprendizaje es un proceso dirigido no sólo a la formación del pensamiento, sino que tiene una marcada orientación moral, pues va unida a la formación de los sentimientos y del pensamiento, donde se destaca la posición activa, reflexiva, creativa, que ha de asumir el alumno. A diferencia de enseñanza recíproca, que manifiesta una relación de verticalidad entre docente y discente, donde la actividad de enseñanza se centra en el docente y la de aprender en el alumno, el aprendizaje recíproco expresa una relación de horizontalidad entre los participantes de las actividades de aprendizaje, donde el docente asume un rol de aprendiz más adelantado que comparte experiencias y desarrolla conocimientos junto a los estudiantes en una atmósfera de igualdad y reciprocidad. Exponiendo esto, se deja claro que en lo que respecta a las alusiones en este artículo sobre la metodología propuesta por Brown y Palincsar, se utilizará la denominación de enseñanza recíproca; pero en lo que corresponde a la propuesta realizada por el autor investigación se utilizará la denominación de lectura recíproca, la cual se enmarca en un proceso de aprendizaje recíproco.

Esta metodología, según lo reconocen las autoras, está basada en gran parte en las ideas de Vigotsky. Según Palincsar y Klenk (citados por Barriga y Hernández, 2001:156), son tres los derivados de la teoría vigotskiana que influyen en esta concepción:

- El origen social de los procesos psicológicos superiores.
- La noción de ZDP. Según lo señalado por Palincsar y Klenk (1992), la enseñanza recíproca fue diseñada para proveer una ZDP en la cual los estudiantes, con la ayuda de los maestros y compañeros más avanzados, toman una responsabilidad cada vez mayor en la realización de una actividad).
- Los procesos psicológicos superiores son adquiridos en una actividad contextualizada y holística (las estrategias no son aprendidas fuera del contexto de la lectura funcional o significativa).

La propuesta de enseñanza recíproca asume estos planteamientos vigotskianos y se fundamenta en

la creación de un contexto social e interactivo que integra aspectos del aprendizaje guiado y el aprendizaje cooperativo, en el que se enseña a través de los diálogos, la aplicación flexible de cuatro estrategias básicas y el cómo aplicarlas y autorregularlas.

Las cuatro estrategias que se seleccionaron para el programa responden a su reconocimiento en la literatura especializada como medios y recursos que permiten mejorar el proceso de comprensión de textos y su monitoreo, y porque además cada una de ellas desempeña un papel importante para dar respuesta a un problema concreto en la comprensión lectora. Estas estrategias son diversos medios o mecanismos de auto-prueba, esencialmente para mejorar la comprensión. Según Brown y Palincsar (citados por Barriga y Hernández, *ibid*: 157).

Las estrategias referidas son las siguientes:

- Construcción de preguntas (autoevaluación).
- Resumir (auto revisión).
- Clarificar (detección de problemas en la comprensión).
- Elaboración de predicciones (activación del conocimiento previo).

Barriga y Hernández (2001) explican la mecánica de este procedimiento de la siguiente manera: Se constituyen grupos de aprendizaje cooperativo formados por varios aprendices y un tutor-guía que sabe más (un maestro, un aprendiz con mayor competencia demostrada). Todos los participantes se enfrentan a una tarea de lectura en donde se aplican las estrategias mencionadas a distintos segmentos del texto. El tutor guía y los aprendices van tomando turnos en relación a los segmentos del texto que intentan comprender conjuntamente.

Por su parte Lysynchuck, Pressely y Vye (citados por Klingner and Vaughn, 1996), realizan el siguiente planteamiento: *“The reciprocal teaching model has been used to improve comprehension for students who can decode but have difficulty comprehending text”*. Manifestando la utilidad del aprendizaje recíproco para ayudar en la lectura a estudiantes que descifran los códigos, pero presentan dificultades para comprender el texto.

Al realizar la valoración de los postulados de la enseñanza recíproca, sostenemos que esta meto-

dología se corresponde con el criterio mantenido en esta investigación sobre la necesidad de diseñar una estrategia de comprensión de textos para estudiantes universitarios considerando los fundamentos de la teoría histórico-cultural de Vigotsky, y tomando en cuenta la importancia que ejerce el medio y la interacción social en los procesos de aprendizaje.

Propuesta de lectura recíproca

Esta propuesta está basada fundamentalmente en la metodología del aprendizaje recíproco, la cual se realiza a través de cuatro (4) estrategias básicas de lectura: resumen, formulación de preguntas, clarificación y predicción. Sin embargo, de acuerdo al objetivo que se persigue en esta investigación, de diseñar un sistema de talleres que contribuya a mejorar el proceso de comprensión de textos de los estudiantes universitarios del PNFE, se introducen nuevos elementos a la metodología de lectura recíproca, que son producto del análisis y de la sistematización teórica realizada en esta investigación. De esta manera, en consideración de que estos estudiantes deben enfrentarse a textos de distinta tipología, se introduce **la inferencia** como una estrategia idónea en la elaboración de significados. El resultado de hacer inferencias es complementar informaciones y volver el texto más coherente. El conocimiento del lector y su relación con lo que lee son el motor que pone en marcha la realización de inferencias. Además, escritor y lector deben participar de un espacio común de conocimiento: los textos se comprenden porque existe un conjunto de conocimientos compartidos. Esto evita al escritor la imposible tarea de explicitar todas y cada una de las ideas que el lector necesita para captar un mensaje. Por ser la estrategia de lectura "**predicción**" una forma de inferencia predictiva, utilizada más para los textos narrativos, a partir de ahora, en esta metodología de lectura recíproca, ésta será sustituida por **la inferencia** en su sentido amplio que incluye inferencias causales y predictivas.

De la misma manera, consecuente con los conceptos de lectura y comprensión de texto que el investigador construyó para los fines de esta investigación, donde se considera la importancia que representa el

contexto socio-histórico del lector para la comprensión, se introduce en la estrategia *la reflexión sobre el yo lector*, lo cual consiste en un acto de reflexión sobre su propio proceso de socialización y desarrollo histórico-cultural que realiza el lector ante el título, y tema de un texto determinado. Esto procura que el lector se interrogue a sí mismo sobre su relación o conocimiento que él ha tenido sobre el tema durante su desarrollo educativo, en sus relaciones sociales, familiares o comunitarias, lo cual le permitirá apreciar el esfuerzo cognitivo necesario para acometer la lectura, estimular su afectividad sobre el tema, y el tipo de lectura que se debe realizar. Otros elementos incorporados son los modelos de interacción externa tratados en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, en el cual se considera el grado de participación y protagonismo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los modelos de interacción son: A) El explicativo- expositivo, donde el profesor transmite el mensaje y los estudiantes son receptores pasivos. B) El conversacional o interactivo, mediante el cual se logra que los estudiantes y profesor asuman alternativamente los roles de emisor y receptor. C) El que está basado en el trabajo independiente de los estudiantes, en el cual éstos tienen el protagonismo y el profesor se limita a orientar antes y controlar después el resultado de la tarea desarrollada. La incorporación de estos modelos de interacción en la enseñanza recíproca permite la utilización de diversas formas de organización, las cuales serán utilizadas en el desarrollo de la estrategia didáctica según sean requeridas por su pertinencia.

Se introducen además actividades de **motivación**, con el propósito de que los estudiantes desarrollen estímulos intrínsecos que le permitan abordar con interés la actividad lectora y el aprendizaje de las cuatro estrategias básicas, y de esta forma asuman la mejora de su comprensión de textos de una manera autónoma, constante, consciente y comprometida.

En cuanto a la **meta-cognición** esta se circunscribe al proceso lector y se concretiza en el propio momento de la lectura del texto a través de la utilización de una de las estrategias de la lectura recíproca: la clarificación.

De igual modo, se diseña un taller introductorio sobre las cuatro estrategias básicas del aprendizaje recíproco (construcción de preguntas, predicción, clarificación y resumen), el cual se realizará mediante la metodología de aprendizaje directo: Es necesario que los estudiantes conozcan y distinga los distintos tipos de textos, sus características y sus estructuras; asimismo, desarrollen y pongan en práctica habilidades previas para la realización de un resumen, como lo son la identificación de ideas principales y secundarias, la identificación de palabras desconocidas y la inferencia de su significado por el contexto o la búsqueda en el diccionario, la técnica del subrayado de las ideas básicas y la escritura de las apreciaciones personales del lector en los márgenes del texto. Este aporte de combinar la metodología de enseñanza directa (en un taller introductorio) con el aprendizaje recíproco tiene el propósito de enriquecer la práctica de la metodología de lectura recíproca y facilitar el trabajo de análisis de textos de los estudiantes.

De igual manera, se elabora un curso escrito sobre la lectura recíproca para que sirva de apoyo a los estudiantes durante las actividades de lectura recíproca en las tareas de estudio independiente que se programen.

La propuesta se presenta a través de un plan de acción donde se establece la realización de diecisiete (17) talleres, distribuidos en veintiuna (21) sesiones de trabajo, con una duración total de cuarenta y dos (42) horas.

El taller N° 1 es de Motivación, y se realizará en cuatro (4) sesiones de trabajo de dos (2) horas cada una, para un total de ocho (8) horas. En las dos primeras sesiones se trabajará con técnicas para mejorar el auto-concepto y la autoestima, intereses e ideales. La tercera sesión tiene como propósito alcanzar el objetivo de contribuir al desarrollo de la conciencia y compromiso profesional, como mecanismo de motivación para la lectura. También debe especificarse que los textos trabajados durante los talleres de lectura recíproca (3 – 14) y lectura individual (15 – 17) son seleccionados de acuerdo al diagnóstico que se realiza al grupo de estudio, con el propósito que los estudiantes mantengan su motivación por la lectura presentándoles textos que apenas superen en com-

plejidad la sensación de dominio del lector, debido a que textos demasiado fáciles les causarían aburrimiento, y por el contrario, textos muy difíciles les provocaría frustración y ansiedad, afectándole así su motivación.

El taller N° 2, es un taller introductorio sobre las tipologías de los textos y las estrategias de resumen, formulación de preguntas, clarificación e inferencia, este se realiza en dos (2) sesiones de trabajo de dos (2) hora cada una.

En los talleres desde el 3 al 14 se aplicará la metodología de lectura recíproca sobre la lectura de diferentes textos. Y finalmente, los talleres desde el 15 al 17 los estudiantes trabajan y elaboran significados de manera individual sobre textos de las formas básicas elocutivas (exposición, narración, descripción y argumentación). En los talleres los textos descriptivos serán trabajados conjuntamente con los textos narrativos aprovechando las secuencias descriptivas presentes en estos.

Orientaciones metodológicas para la aplicación de las estrategias de lectura recíproca

El punto de partida para la aplicación de los talleres de lectura recíproca es la determinación de la zona de desarrollo actual de cada uno de los participantes, es decir, su capacidad de comprensión lectora de manera individual y sin la ayuda de un mediador, para lo cual es necesario realizar un diagnóstico que permita valorar las condiciones integrales de cada lector en sus esferas afectiva, volitiva y cognitiva. En este sentido se recomienda la utilización de instrumentos que permitan diagnosticar la dimensión de motivación lectora, entendiendo que esta posee un carácter afectivo y volitivo. Un ejemplo de estos instrumentos son: el cuestionario, completamiento de frases y autovaloración de preferencias culturales (APC). En cuanto a la esfera cognitiva, se precisa determinar la capacidad de comprensión de texto de los participantes; para realizar este diagnóstico es necesario determinar la manera más adecuada y objetiva de evaluar el proceso de comprensión. Para ello se requiere aclarar que no se va a diagnosticar la pro-

ducción de texto, sólo la construcción de significados a nivel cognitivo, y esta esfera cognitiva se manifiesta en la comprensión y la construcción (Sales Garrido: 2007). De allí que se realizan dos pruebas en la fase de diagnóstico. Una prueba de desarrollo (A), a través de la cual se podrá observar los alcances de los estudiantes en la comprensión y la construcción de texto; y otra prueba de selección (B), donde se medirán los mismos contenidos que en la prueba A; pero no se requerirá la producción escrita; el estudiante sólo selecciona entre las opciones de respuestas que se le presentan. De esta forma podrá evaluarse el nivel de comprensión sólo en la esfera del pensamiento. Esto permite la comparación de los resultados de las dos pruebas para así obtener un diagnóstico más amplio de las deficiencias de comprensión que muestran los estudiantes.

Establecida la zona de desarrollo actual, se procede a elaborar la zona de desarrollo potencial (el nivel de desarrollo de comprensión que los estudiantes podrán alcanzar con la ayuda de un mediador u otro más adelantado). Esta zona será descrita como objetivos a alcanzar. Así, durante la aplicación de los talleres el docente estará trabajando en la zona de próximo, sirviendo de mediador en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora y organizando las actividades. El rol que el docente cumple como mediador y organizador es fundamental para el éxito de los objetivos fijados.

Los estudiantes se organizan y trabajan siempre en colectivo junto a su mediador, preferiblemente deben agruparse en un área circular, procurando el encuentro cara a cara, y evitando cualquier nivel de subordinación.

La metodología utilizada durante las sesiones de trabajo de los talleres se orienta bajo la utilización permanente del diálogo como herramienta de transmisión y apropiación colectiva del conocimiento acerca del texto, procediendo de la siguiente manera:

Primero los estudiantes leen el título del texto y en base a éste se realizan preguntas auto-reflexivas como: ¿qué sé yo sobre este tema? ¿En qué momento de mi vida o de mi proceso de formación he estudiado o tenido relación con esta temática? ¿Dónde he tenido relación con el tema: en la escuela, en

la comunidad, en la familia? De aquí debe generarse una reflexión en dos momentos: A) Primero de manera individual. B) Después en discusión colectiva.

Posteriormente, sobre el mismo título del texto realizan **inferencias** predictivas acerca de lo que esperan encontrar en el contenido

Luego los participantes leen los fragmentos del texto asignados en forma colectiva o individual. De inmediato se procede a buscar el significado de las palabras desconocidas y se aplica la técnica del subrayado para identificar las palabras claves y la idea principal del párrafo, y se realizan escrituras o toma de notas en los márgenes del texto sobre las apreciaciones consideradas. Se aclara que la lectura del texto se realizará párrafo a párrafo y en cada uno de estos se irán aplicando las estrategias, esto responde a la necesidad de que el estudiante se acostumbre a la aplicación inmediata de las estrategias durante su lectura.

A continuación se **elaboran preguntas** relacionadas con el texto, es decir, cada pregunta elaborada debe encontrar una respuesta acertada en el fragmento del texto leído. Aquí es fundamental tomar en cuenta el tipo de texto que se analiza (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo), debido a que cada texto, además de presentar características generales referidas a todos los tipos textuales, presentan también particularidades propias de su modo elocutivo. El mediador o tutor propicia la discusión acerca de las preguntas elaboradas y su pertinencia sobre el texto. Si las preguntas mantienen coherencia con la temática del texto o relación con aspectos importantes de éste el tutor aprueba y alaba la intervención y genera la discusión. Si por el contrario la pregunta está mal estructurada y no contribuye con el propósito de comprensión del texto el tutor pedirá que se considere la pregunta en función de su pertinencia y sugiere el replanteamiento de la misma.

Durante el intercambio se **clarifican** algunas partes del texto que no fueron comprendidas con exactitud por uno varios de los participantes debido a que no se identificó la idea principal, o no se entendió algún pasaje o palabra u otros, la cual es retomada por el grupo para resolverla a través de una relectura inmediata y-o discusión socializada.

A esta altura los estudiantes se hacen conscientes de sus deficiencias de vocabulario, focalización de ideas, falta de comprensión de los conceptos, y otros. Entonces solicitan la ayuda, se dan explicaciones y se releen los pasajes difíciles. De este modo se pone en práctica el proceso auto-regulador y metacognitivo de la lectura por parte de los participantes.

Antes de continuar con la lectura del siguiente párrafo se discute sobre las inferencias que se realizaron y qué tan acertadas o no fueron. Entonces, sobre el próximo párrafo se elaboran algunas **inferencias**, causales en el caso de los textos o secuencias expositivas, o predictivas en los textos o secuencias narrativas.

Al finalizar la lectura de todo el texto se elabora un **resumen** del mismo. Para esto se apoyan en las palabras claves y las ideas principales identificadas, así como en las notas realizadas en el transcurso de la lectura. De este modo se establece la relación entre los pasajes más importantes, se generalizan y se expresan con las propias palabras.

Esto se realiza mediante una dinámica de intercambios donde cada alumno expone su punto de vista, en tanto el tutor supervisa, coordina la discusión, aclara dudas y modela la elaboración del resumen cuando el caso lo amerita.

Mediante la práctica de la lectura recíproca aprenden a dominar las distintas estrategias mientras construyen significados y alcanzan conjuntamente la comprensión del texto o el aprendizaje del contenido, lo cual es la meta principal.

Se advierte que el procedimiento no se traduce en una norma rígida que no acepta variaciones; por el contrario, se puede ajustar según las necesidades del grupo de estudio y de acuerdo a la dinámica de la lectura.

Taller no. 1: Motivación a la lectura, basado en el auto-conocimiento, autovaloración, auto-concepto, autoestima, proyecto de vida, ideales e intenciones profesional y reflexión sobre desarrollo de la propia comprensión lectora.

La razón de este taller se justifica en la situación sociocultural que ha condicionado el proceso de socialización, formación y educación de los estudiantes

del PNFE. Este es un programa de educación superior dirigido a estudiantes que provienen de hogares de escasos recursos económicos y bajo nivel educativo. Todos habían estado excluidos de la educación superior por razones económicas. Muchos de estos alumnos durante su desempeño como estudiantes de educación han mostrado escasa motivación por la lectura, y por mejorar su rendimiento académico.

Con la aplicación de esta estrategia se coincide con el criterio de Idania Otero, acerca de su planteamiento en cuanto a que la motivación juega un papel fundamental en la enseñanza de estrategias de aprendizaje:

La motivación encauza el esfuerzo del estudiante y pauta la dinámica psicológica al incluir en su jerarquía, necesidades, motivos, intereses, ideales y otros contenidos psicológicos que de manera personalizada regulan su comportamiento. Así la motivación del sujeto implicado, gana en su esencia psicológica, traducida en formaciones de sentidos personalizados y aumento de la motivación intrínseca. La motivación es movilizadora de estos recursos, logra implicar al sujeto en nuevos retos y situaciones, por lo que se puede hablar de una dinámica de cambio que apunta hacia la automotivación, expresada en la búsqueda de sentidos enriquecido. (2007: 9)

El objetivo esperado es desarrollar el interés y la motivación necesaria para el aprendizaje de las estrategias de lectura recíproca y el logro de metas personales y profesionales. Los contenidos trabajados son los siguientes: Auto-concepto, autoestima, autobiografía, proyecto de vida, la autovaloración e intenciones profesionales, los ideales y autovaloración sobre su desarrollo de comprensión lectora y la valoración de la lectura como base para el crecimiento personal y académico. Las estrategias metodológicas utilizadas son la relajación con música, reflexión personal, la composición, comunicación en pareja, la conversación socializada y cine foro. Por la amplitud de los contenidos, el taller se realiza en cuatro (4) sesiones de dos (2) horas.

También se trabaja en este taller el concepto del mundo que tienen los estudiantes y sus ideales. Esto se sostiene en las consideraciones de Bozhovich sobre la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en la motivación humana, resaltando el papel activo que en la conducta y motivación del sujeto tienen los ideales y la autovaloración.

Taller no. 2: Introducción a las estrategias básicas de la lectura recíproca.

Según Palincsar y Brown (1985), Palincsar y Klenk (1992), las estrategias básicas del aprendizaje recíproco son cuatro (4): resumir, formular preguntas, clarificar y predecir. Estas cuatro estrategias se seleccionaron debido a su eficacia reconocida en la literatura especializada y porque son medios y recursos que dan respuestas a problemas concretos de la comprensión de textos.

Otro contenido presentado es la tipología textual según su estructura. Se trabaja con las secuencias básicas: narración, descripción, exposición y argumentación. Se asume así el concepto de superestructura de Van Dijk (1980), para hacer referencia a la forma global del texto. Esta forma global es definida, como si se llevara el análisis sintáctico al plano del texto, mediante un esquema de organización de las partes. Estos tipos de textos, también deben ser trabajados como secuencias (Adam, 1992). Dentro de los textos se combinan, con diferente grado de jerarquía, diferentes formas textuales llamadas "secuencias". En la mayoría de los cuentos, por ejemplo, predomina la secuencia narrativa, pero hay también secuencias descriptivas (cuando se dice cómo es un personaje, por ejemplo), conversacionales (cuando dos personajes dialogan), explicativas (cuando el detective da las razones del asesinato), etc. Es decir, en muchos casos hay una secuencia dominante y otras subordinadas, y pocas veces hay una sola forma textual.

Este taller será dictado bajo la metodología de enseñanza directa, con el propósito de que los aprendices asimilen en el lenguaje básico posteriormente utilizado en la metodología de lectura recíproca.

El objetivo perseguido es que los estudiantes conozcan los elementos teóricos y operativos del

proceso de lectura, y de cada una de las cuatro estrategias la lectura recíproca. De igual manera, se trabajan otros aspectos importantes dentro de esta estrategia didáctica. Los contenidos introducidos tributan a las habilidades previas que deben desarrollarse para la realización de un resumen, como lo son la identificación de ideas principales y secundarias, la identificación de palabras desconocidas y la inferencia de su significado por el contexto o la búsqueda en el diccionario, la técnica del subrayado de las ideas básicas y la escritura de las apreciaciones personales del lector en los márgenes del texto. Asimismo, se instruye al estudiante sobre la estrategia de *reflexión sobre el yo lector*, mediante la cual se persigue que el lector se haga consciente de la influencia de su entorno social en su proceso de lectura. Las estrategias metodológicas utilizadas son la clase expositiva, discusión socializada y ejercicios prácticos.

Talleres de comprensión de textos a través de la lectura recíproca (talleres desde el 3 al 17)

La aplicación específica de las estrategias de comprensión de textos a través de la lectura recíproca se pone en práctica mediante la realización de doce (12) talleres de lectura. Como material de estudio se seleccionan textos con distintos estilos y que presenten las formas básicas elocutivas (narración, descripción, exposición y argumentación) a los cuales se les dará lectura en los talleres de manera progresiva de acuerdo a su grado de complejidad. Estos textos deben tener un grado de dificultad que apenas supere la sensación de dominio del lector, procurando así mantener la motivación lectora. La complejidad del texto se valora en función del conocimiento sobre el tema presentado, el vocabulario utilizado y la extensión.

Se forman grupos entre 8 y 10 estudiantes y el profesor inicia el trabajo de modelaje en la utilización de las estrategias, realizando la lectura con un tono de voz adecuado, haciendo énfasis en las ideas importantes, y utilizando como herramienta el pensamiento en voz alta para demostrar como utiliza él las estrategias de comprensión.

En cada sesión todos los estudiantes deben participar en la discusión del texto, y la responsabilidad

por cada estrategia (formulación de preguntas, inferencia, clarificación y resumen), se irá trasladando a cada participante, quienes imitarán al profesor en la aplicación de las mismas. En la primera sesión, el profesor a través de la observación del desempeño de los alumnos, reclutará a los estudiantes más adelantados en cada grupo para responsabilizarlos como mediador en el próximo taller de trabajo.

En los talleres N° 15, 16 y 17 se realizará una evaluación de los aprendizajes donde la lectura se llevará a cabo de manera individual y los alumnos efectuarán análisis y resúmenes del texto de manera escrita, trabajando las formas básicas de elocución (exposición, narración y descripción, y argumentación).

Durante la realización de los talleres se hará uso del diccionario para descifrar el significado de las palabras cuando se requiera.

El profesor debe recordar siempre que estas estrategias aplicadas de manera colectiva tienen como objetivo fundamental buscar la independencia interpretativa hasta lograr la comprensión de manera individual.

Se establecen de esta manera tres momentos durante el proceso de lectura recíproca, los cuales se presentan en el siguiente orden:

- Momento 1. El profesor modela la aplicación de las estrategias para la comprensión de textos y los estudiantes emulan su desempeño.
- Momento 2. Los estudiantes trabajan en grupos con un estudiante adelantado sirviendo de mediador.
- Momento 3. Cada estudiante trabaja de manera individual.

Conclusiones

- La metodología de aprendizaje recíproco salda las deudas dejadas por los métodos constructivistas de enseñanza de estrategias al reconocer la importancia que ejerce la interrelación social en el desarrollo de cualquier aprendizaje.
- Se debe tener claro que esta metodología tiene como propósito fundamental lograr la autonomía lectora de los estudiantes. Por esta

razón para su aplicación debe considerarse la existencia de tres (3) momentos que paulatinamente conducen al cumplimiento del objetivo. Estos lapsos son los siguientes:

1. El profesor modela las estrategias y conduce la discusión
 2. Un alumno adelantado modela las estrategias y conduce la discusión. El profesor apoya, orienta y organiza.
 3. Cada alumno trabaja de manera autónoma.
- El aprendizaje recíproco de la lectura está restringido al trabajo de grupos pequeños, lo cual resulta de interés para su aplicación con alumnos que presentan problemas muy acentuados de comprensión.
 - El éxito de la metodología se encuentra supeitado a la preparación del mediador (profesor) y de su dominio sobre el proceso de aprendizaje recíproco. Este debe cuidar que se cumpla el verdadero propósito y que no se introduzcan desviaciones tales como desarrollar preguntas demasiado literales, que no se realicen las suficientes y pertinentes interrogantes para su clarificación, y que se asuma el aprendizaje recíproco como una discusión post-lectura en lugar de un método de instrucción de estrategias durante la lectura.



Bibliografía

- Adam, J-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes - Récit, description, argumentation et dialogue*. Paris, Nathan.
- Álvarez, A. (1992). *La perspectiva sociolingüística*. Caracas: Cuadernos Lagoven.
- Barriga, F. y Hernández, G. (2001). "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo", en: *Docente Siglo XXI* (pp. 41-164). Bogotá: McGraw Hill Interamericana.
- Barthes, R. (1997). *El placer del texto y lección inaugural*. México: siglo XXI.
- Carney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Carvert, R. (1972). *What reading comprehension and how should it be measured?* Washington: American institutes feor Research.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Dubois, M. (1984). "algunas interrogantes sobre la comprensión de la lectura"; en *Lectura y vida*. Vol. 5, Nº 4, pp. 14-19.
- González y otros. (2004). *Psicología para Educadores*. Cuba: Pueblo y Educación.
- Goodman, K. (1986). "El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en: E. Ferreiro y M. Gómez (compiladores). *Nuevas perspectivas para el proceso de la lectura y la escritura* (pp. 13-28). México: siglo XXI.
- Hayes, H. (1972). "Dissertation Abstrats international". Volumen 36, Nº 1, Referencia 107.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (1996). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York: Guilford.
- Lerner, D., y otros. (1996). "Situaciones de aprendizaje centradas en el proceso espontáneo de construcción de lengua escrita". Simposio Internacional. "Nuevas perspectivas en el proceso de la lectura". México.
- López, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Massit, A. *Lectura creadora; su estimulación en los escolares del nivel primario*. Curso 68, Congreso de Pedagogía, La Habana, 2007.
- Míguez, P. Marina. "El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión". En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol.1, No.3 (Julio-Diciembre de 2005). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794- 8061.
- Morles, A. (1991). "El desarrollo de habilidades para comprender la lectura y la acción docente", en Anibal Puente (Dir.) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Pp. 261-274. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. National Council of Theachers of English.
- Muñoz, J. (2003). *Enseñanza de estrategias metacognitivas a niños de educación preescolar. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos*.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension - fostering and comprehension - monitoring activities. Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Palincsar, A. y Klenk, L. (1992). *Exploring zones of proximal development for literacy acquisition with young children identified as learning disabled. Exceptionality Education Canada*, 1 (3), 105-125.
- Palincsar, A. y Brow, A. (1985). *Reciprocal teaching: Activities to promote reading with your mind*. New York: College entrance examination board.
- Pramling, I. (1990). *Learning to learning: A study of Swedish preschool children*. New York: Springer- Verlag.
- Purceel, E. (1972). "Dissertation Abstrats international". Volumen 30, Nº 2, Referencia 580.
- Rosenblat, Á. (1991) *La educación en Venezuela*. 5ª ed. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of literay work*. Carbondale: Soutehern Illinois university Press.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Solé, I. (1994). *Estrategia de lectura*. Barcelona: Grao.
- Tierney, R. J., y Pearson, P.D. (1984). *Toward a composing modelo of reading*. In J. M. Jensen (Ed.), *Composing and comprehending* (pp. 33-45). Urbana, IL:
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: siglo XXI.
- Velásquez, Romelia. (1994). *El texto argumentativo: Fundamentos teóricos para su comprensión*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad de Oriente, Cumaná.
- Vigotsky, L. (2005). *Pensamiento y Lenguaje*. Cuba: Pueblo y Educación.