



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

**“EXIGENCIAS TEMPORALES DE LA TAREA COMPRENSIVO-  
LECTORA Y EL TIEMPO DESTINADO POR PROFESORES Y  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA SU REALIZACIÓN”**

**TESIS**

**QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER  
EL GRADO DE MAESTRO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTA:**

**MIGUEL ÁNGEL MURILLO GUDIÑO**

**DIRIGIDA POR:**

**M. EN C. MA. ESTHER ORTEGA ZERTUCHE**

**SANTIAGO DE QUERÉTARO, QRO., NOVIEMBRE DE 2006.**



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología  
Maestría en Psicología Educativa

**TESIS**

**“Exigencias temporales de la tarea comprensivo-lectora y el tiempo destinado por profesores y estudiantes universitarios para su realización”**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestro en Psicología Educativa

**Presenta:**  
Miguel Ángel Murillo Gudiño

**Dirigido por:**  
M. en C. Ma. Esther Ortega Zertuche

**SINODALES**

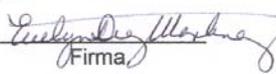
M. en C. Ma. Esther Ortega Zertuche  
Presidente

  
\_\_\_\_\_  
Firma

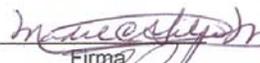
Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas  
Secretario

  
\_\_\_\_\_  
Firma

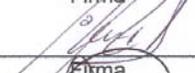
Dra. Evelyn Diez-Martínez Day  
Vocal

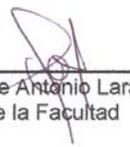
  
\_\_\_\_\_  
Firma

Mtra. Ma. del Carmen Gilio Medina  
Suplente

  
\_\_\_\_\_  
Firma

Mtro. Marco Antonio Carrillo Pacheco  
Suplente

  
\_\_\_\_\_  
Firma

  
\_\_\_\_\_  
Mtro. Jorge Antonio Lara Ovando  
Director de la Facultad

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval  
Director de Investigación y  
Pósgrado

Centro Universitario, Querétaro, Qro.  
Noviembre de 2006  
México

## RESUMEN

El presente estudio se aboca a desentrañar la compleja relación entre el proceso comprensivo-lector con el factor tiempo. La comprensión lectora de contenidos disciplinarios transmitidos en textos generalmente expositivos, es una de las principales actividades empleadas para el aprendizaje en la facultad de psicología; la mayoría de los profesores en su estilo de docencia conceden un alto valor formativo al uso de ellos, a la vez, exigen de su lectura la obtención de niveles de comprensión altos. Cumplir con esta tarea, requiere que converjan factores de tipo subjetivo, textuales y contextuales. Dentro de los factores contextuales se encuentra uno que resulta fundamental porque atraviesa a todos los demás: el tiempo. La organización del tiempo, su uso y su concepción inciden directamente en la compleja tarea de entender un texto. Sin embargo, con frecuencia existe una discordancia entre los reclamos de la tarea (no sólo en su sentido de trabajo hecho en casa –*homework*-, sino en la naturaleza la actividad en sí misma –*task*-) con el tiempo empleado para su realización. Por esta causa la actual investigación tiene como objetivo principal, realizar un ejercicio introductorio en torno al tiempo que reclama entender un texto, considerando también las condiciones y prácticas que lo administran y deciden sobre su cantidad y calidad a emplear en la ejecución de la tarea. Cantidad y calidad de tiempo es quizá la clave que se deriva como conclusión: más tiempo, mejor organización de él, pero sobre todo, asumirse como agentes susceptibles de asignarle un sentido y dirección al tiempo, convirtiéndolo en tiempo-oportunidad.

**(Palabras clave:** *comprensión lectora, tiempo, tiempo-oportunidad*)

## SUMMARY

The present study comes to disembowel the complex relation between the comprehensive-reader process with the time factor. The reading comprehensive of disciplinarian contents transmitted in texts generally expositive, it's one of the major activities used for the apprenticeship in the Psychology Faculty; most of the teachers in their teaching style conceded a high formative value at the use of them, at the same time, they demand from their lecture the obtain of high comprehensive levels. To carry out this task, it requires that some factors such as subjective, textual and contextual converge. Inside the contextual factors it finds one that results fundamental because it goes through all of the rest: the time. The time organization, its use and conception affect directly in the complex task from understanding a text. However, with frequency it exist a discordance between the task calls (not just in its work made in home –*homework*- sense, but the activity nature at it self -*task*-) with the time employed for it's realization. For this cause the actual investigation has as it major objective, to carry out an introductory exercise around time that claim to understand a text considering also the conditions and practices that it manages and decide about its quantity and quality to employ in the task execution. Time quantity and quality it's maybe the clue that it drifts as a conclusion: more time, better organization from it, but mostly, to assume as susceptible of assigned one sense and direction to time agents, changing it in time-opportunity.

**(Key Words:** *reading comprehension, time, time-opportunity*)

## Dedicatorias

Al Eterno y Personal Creador por su revelación proposicional que por *fiat ex-nihilo* exclamó: 'hágase y fue... el tiempo no eterno'.

A mi madre Rebeca, paradigma de tesón y de narrativa rizomática  
A la memoria de mi padre Alfonso

A mi continente familiar, piedras angulares de mi existencia (Pati, mi esposa, por su incondicional apoyo; y mis hijas Pris, Euni y Kei que han tenido que lidiar con el tiempo encarnado, es decir: un papá atormentado por su propio *tempus* en la aventura perenne de preguntarse sobre el tiempo)

A mi vasta familia (Poncho, Chano, Payo, Cano, China, Licha, Marti y Coco)

## **Agradecimientos**

Agradezco profundamente la mano franca y extendida de la maestra Esther Ortega Zertuche, ya que sin su ayuda este trabajo no hubiera visto la luz del día. Admiro de la maestra Esther Ortega su amistad, su magnánima alegría y su solidaridad.

De igual manera estoy en deuda de honor con el Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas por su escucha atenta y su crítica sin concesiones fáciles; sus comentarios agudos y sabios siempre me han resultado interesantes, y en no pocas ocasiones han disparado en mí la duda, la reflexión y el cambio en la forma de analizar diversos asuntos. Me cuento como uno de sus afortunados interlocutores y lo tengo como referencia obligada por su auténtica pasión por el campo educativo. Su camaradería es una joya y algo que no se da con mucha frecuencia.

En el mismo tono, le tengo una enorme gratitud a la Dra. Evelyn Diez-Martínez Day por sus constantes muestras de preocupación genuina y de aliento para que yo terminara esta investigación; la Facultad de Psicología tiene en ella no sólo una docente investigadora de alto nivel, sino una promotora permanente por lo académico; su amistad para conmigo es un ejemplo de su generosidad y bonhomía.

Agradezco profundamente a la maestra Ma. del Carmen Gilio Medina su lectura atenta a este trabajo, sus comentarios sobre los aspectos metodológicos y su espléndida apertura de miras para articularlo con su pasión educativa. Ella fue mi maestra en la licenciatura y desde hace muchos años aprecio su amistad, profesionalidad, interlocución vivaz, y su buen humor. Gracias Mil.

Por último, mi gratitud para con el maestro Marco Antonio Carrillo Pacheco tiene una historia larga, él también fue mi maestro en la licenciatura y siempre le he tenido un gran reconocimiento por su integridad académica y su dinamismo; soy muy agraciado de contar con su amistad y le guardo respeto y cariño por su apoyo desinteresado. Si algún mérito tiene este trabajo se lo dedico a él por ser mi maestro, un compañero entrañable de trabajo y un amigo como pocos. Gracias por la lectura atenta y por las muestras de empatía con lo expuesto en esta investigación.

De todos ellos, aspiro a preservar su amistad e interlocución porque en ella encuentro sensibilidad, preocupación auténtica como docentes e investigadores y consideración inmerecida hacia mis desvaríos. Sepan que les tengo en alto honor y admiración intelectual y afectiva.

Agradezco también a todos mis estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, de ellos he aprendido muchísimo, su generosidad para colaborar en la aportación de los datos expuestos en este trabajo no tiene precio; para ellos: todo mi reconocimiento y mi amistad.

Finalmente, agradezco hondamente a la Universidad Autónoma de Querétaro, y en particular a la Facultad de Psicología porque abrigó desde hace veinte años mi proyecto de vida, le ha dado sentido existencial, y para mí ha colmado de trascendencia mi estancia en la tierra. Soy un afortunado de ser universitario, y más aún, de ser docente de ella.

# ÍNDICE

	<b>Página</b>
<b>Resumen</b>	<b>i</b>
<b>Summary</b>	<b>ii</b>
<b>Dedicatorias</b>	<b>iii</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>iv</b>
<b>Índice</b>	<b>v</b>
<b>Capítulo 1 INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 2 CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE LA TAREA COMPRENSIVO-LECTORA</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 3 NOCIONES BÁSICAS SOBRE EL TIEMPO</b>	<b>49</b>
<b>Capítulo 4 METODOLOGIA, RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>72</b>
<b>Capítulo 5 CONCLUSIONES GLOBALES Y PALABRAS FINALES</b>	<b>150</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>154</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL</b>	<b>157</b>

# Capítulo 1

## I. INTRODUCCIÓN

El propósito explícito de esta tesis es presentar un conjunto de resultados, tanto de tipo conceptual como empíricos, relacionados con las demandas temporales que plantea la realización de tareas de comprensión lectora a un nivel alto, como es el caso de la mayoría de las lecturas encomendadas a los estudiantes en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

El trabajo docente en su transcurrir cotidiano, va revelando innumerables problemas que, con un poco de asombro pueden traducirse en objetos de indagación; hoy que se ha puesto de moda hablar del docente reflexivo de su propia práctica, hay motivos de sobra para estudiar lo que acontece en las aulas y fuera de ellas, relacionado con el proceso formativo; así, las acciones vinculadas con la lectura y comprensión -actividad tan aparentemente ingenua- abren pluriversos avasallantes de la ingenuidad y la candidez de quien por primera vez se acerca a introducir un relativo orden a este inacabable dominio en lo teórico y en lo práctico.

Es frecuente escuchar en los espacios académicos quejas constantes sobre los niveles de comprensión que alcanzan los estudiantes en sus lecturas. Las valoraciones y las adjetivaciones tienen como constancia referirse a que es una lástima que los estudiantes de nivel superior no hayan adquirido en un trayecto de tantos años, las competencias necesarias para enfrentarse con las exigencias inherentes a los tipos de textos empleados en la licenciatura.

¡No saben leer! es quizá, la queja más recurrente emitida por los profesores. En la mayoría de los casos predomina la evaluación por encima de la formación, quizá porque se ignoran los procesos implicados para entender bien una lectura. Precisamente esta circunstancia es la génesis del presente trabajo: pensar qué implica comprender una de las principales herramientas utilizadas por la totalidad de docentes en sus diferentes estilos de docencia: los textos y qué reclamos de tiempo conlleva su lectura efectiva.

Qué características poseen estos textos, en qué condiciones objetivas y subjetivas son leídos, en qué contextos espaciales, pero sobre todo, qué tipo de exigencias temporales reclama una ejecución óptima de esta tarea de alto nivel; exigencias temporales de una tarea compleja, ambigua, densa, opaca, y de la cual no siempre se sabe bien a bien su resultado, sino a través de ciertos desempeños que den paso a vislumbrar lo que pasa en el interior de los aprendices, y también, por lo que los estudiantes informan en sus testimonios de lo que les acontece cuando efectúan la lectura.

Exigencia temporal que no siempre es correspondida con orden, sistematicidad y adecuación, porque en forma regular, docentes y estudiantes no disponen de la cantidad y calidad de tiempo-reloj y de tiempo-oportunidad que reclaman los textos promedio en la facultad.

Se lee para aprender y se aprende a leer todavía en este nivel; los textos son docentes virtuales que trascienden las circunstancias temporo-espaciales, constituyen un tesoro cultural de incalculable valor y son los depósitos de las ideas cristalizadas en espera de una actualización por parte de un lector inteligente que acepte el desafío de construir el texto junto con el escritor; pero leer y entender requiere tiempo, quizá más del que comúnmente se concede y emplea. De esto trata este modesto trabajo, quien de forma por demás introductoria, intenta acercarse a dos nudos gordianos: la comprensión del discurso escrito y el tiempo.

El presupuesto básico del estudio está centrado en la idea de que se requiere que, docentes y estudiantes, conozcan los procesos psicológicos, sociológicos y pedagógicos implicados en la lectura; ya que la lectura es utilizada como una de las principales fuentes de aprendizaje de contenidos; también se necesita reflexionar sobre el complicado tema de lo temporal, en una época en que muchas nociones de la vida social están cambiando rápidamente, y las demandas del contexto socio-cultural, cada día, reclaman una mayor economía en los insumos empleados en cualquier proceso; qué hacer con estos reclamos de cara a los tiempos de mayor alambicamiento que exige la construcción de la comprensión global de un texto, es una de las interrogantes básicas del presente estudio.

El ritmo o velocidad de las transformaciones en la esfera de los descubrimientos científicos y tecnológicos se da con tal rapidez que, hoy más que en ninguna otra época, es posible afirmar que la masa de conocimientos por asimilar no sólo tiene una explosión exponencial diaria, sino que su asimilación, comprensión crítica y sedimentación plantea la imposibilidad de una aprehensión cabal y que por ello, hoy resulta imperativa la necesidad de contar con competencias efectivas que discriminen analíticamente este cúmulo de información y la conviertan para sí en conocimiento y aprendizaje significativo. Competencia que se fortalece y se vuelve consistente si se ejercita la lectura en condiciones adecuadas de tiempo (en cantidad y calidad). De ello da cuenta esta investigación inscrita en el ámbito educativo (escolar y extraescolar).

La pretensión de esta investigación es limitada, introductoria, pero no por ello superficial; por lo menos, el espíritu que la alimenta está en clave de asombro convertido en búsqueda de conceptualizaciones, que sean aplicables y tiendan a mejorar los procesos formativos en contextos como el universitario.

Así, el trabajo está organizado en 5 capítulos; en el *primero* se describe el planteamiento del problema, los objetivos y las creencias y presupuestos de base que guían el estudio; en el *segundo* y *tercer* capítulo se presentan las nociones básicas de comprensión lectora y de tiempo, capítulos que constituyen la mitad del corazón de esta tesis, complementándose y constituyendo una unidad con el capítulo *cuarto*, en el cual aparecen los datos empíricos adquiridos mediante tres instrumentos de recogida de datos: un cuestionario con preguntas cerradas alrededor de un amplio abanico relacionadas con diversos aspectos temporales; otro instrumento más, vinculado a la lectura de un texto de tipo filosófico-argumentativo, y un tercer instrumento que habla sobre la selección de cinco casos paradigmáticos escogidos de 22 ensayos estudiantiles, escritos *ex-profeso* sobre la relación entre el tiempo y la comprensión. Finalmente el capítulo *cinco* plantea las conclusiones globales y algunas palabras finales.

## TEMA

“Exigencias temporales de la tarea comprensivo-lectora y el tiempo destinado por profesores y estudiantes universitarios para su realización”

## DESCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las exigencias temporales de la tarea comprensivo-lectora y el tiempo destinado por profesores y estudiantes para su realización?

## CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

Se sabe cuánto dura una sesión de cualquier asignatura en *tiempo medido por el reloj*, -aproximadamente entre cincuenta y sesenta minutos; para el caso de las sesiones de dos horas *el tiempo efectivo* la mayoría de las veces es menor a 120 minutos-, a la vez, se conoce cuánto dura un “semestre”, aunque en realidad sea un cuatrimestre; igual cuánto dura el año lectivo programado en los calendarios, pero ¿se conoce cuánto tiempo duran los procesos psicológicos y sociopedagógicos llevados a cabo en los espacios escolares y extraescolares? ¿Se sabe algo de cuánto tiempo requiere y lleva comprender el tipo de texto promedio en la facultad de psicología? ¿Cuánto tiempo lleva a los estudiantes realizar las numerosas lecturas que se desprenden de cada asignatura? ¿Qué nivel de comprensión se obtiene con el tiempo empleado? ¿Se conoce sobre la idoneidad del tiempo concedido por los profesores para la realización de esta compleja tarea? ¿Es suficiente? ¿Es poco, y por lo tanto obliga a abandonar unas tareas por cumplir con otras? ¿Qué repercusiones tiene la insuficiencia de tiempo concedido por docentes y empleado efectivamente por los estudiantes en los niveles de comprensión obtenidos? ¿Cómo podrían, docentes y estudiantes potenciar el poco tiempo del que disponen? ¿Es adecuado el tiempo que emplea el estudiante para cumplir con los encargos académicos? ¿La cantidad y calidad de este tiempo es el óptimo para llevar a buen puerto la encomienda lectora? ¿De qué forma las condiciones físico-ambientales y cronobiológicas obstaculizan o ayudan para sacarle mejor provecho al tiempo empleado?

Estas y muchas más interrogantes sitúan el interés en un tema que, en el contexto de la educación mexicana -en todos sus niveles, pero sobre todo en el nivel superior- no ha recibido la atención que merece. A la vez, cada interrogante por sí misma constituye un objeto de indagación, motivo por el cual, este estudio intentará articularlas alrededor del eje problemático descrito en la pregunta de investigación, subsumiéndolas a él para mostrar algunas caras y visos que permitan entender, un poco más, el complejo proceso comprensivo como tarea común inscrita en el espacio universitario.

¿Cuánto tiempo se requiere para construir los procesos comprensivos de textos expositivos en condiciones reales? Es una interrogante de una enorme complejidad, que, para ser respondida es necesario primero entender que en esta cuestión hay implícita la idea de cuantificación (numérica o no) de un proceso por demás denso y no fácil de definir; su carácter subjetivo y los numerosos subprocesos que le son inherentes, ponen de manifiesto una red articulada de factores de todo tipo que convergen en él para provocar un resultado del cual no siempre se tiene seguridad.

Entender un texto por parte de un lector específico es implicar al lector mismo con todo su bagaje de saberes, habilidades, competencias construidas, expectativas y objetivos de lectura, además de sus condiciones cronobiológicas; pero si esto no bastara para denotar la enorme complejidad de la empresa a ella se suman las condiciones contextuales en las que se lleva a cabo la tarea comprensiva, en el ámbito escolar, pero sobre todo en el contexto extraescolar en donde es común que se lea.

Los psicólogos, desde el siglo XVIII, pero sobre todo en el siglo XIX, tuvieron una auténtica preocupación por estudiar el tiempo implicado en los procesos psicofísicos; ellos dieron origen a una línea de investigación sobre la relación entre psicología y el tiempo que tuvo su auge sobre todo respecto a los tiempos de reacción y la cronometría mental, estudios que decayeron en interés y se ubicaron en un estado de latencia durante décadas; fue hasta que la psicología conductista se destronó por visiones que recuperaron los estudios clásicos sobre los procesos mentales en la década de los años cincuenta que el tema de la temporalidad de los procesos internos, volvieron al escenario y a ser alumbrados como objetos de interés.

No obstante, las investigaciones sobre este tema, han sido marginales en el contexto de otros objetos de investigación. No se dice esto con relación al tema de la comprensión lectora – de la cual hoy existe un enorme caudal de estudios y resultados de investigación - sino de su articulación con el tiempo y su descripción como tarea (*task*) demandante y exigente de montos diferenciales de tiempo en contextos educativos específicos como, por ejemplo, la universidad.

Calcular el monto temporal de una tarea tan compleja se antoja como una empresa imposible, en principio porque habría que ver con qué instrumentos y parámetros de medida se cuentan, pero más aún y de forma previa, en qué consiste la naturaleza de la tarea misma inscrita en contextos reales (en la escuela y fuera de ella).

Tarea que requiere una descripción en sus términos esenciales; tarea también inscrita en su articulación con el lector, el texto y su contexto. Tarea, en fin, que reclama numerosas conceptualizaciones para avanzar y arrojar un poco de luz al denso y opaco campo de los procesos psicológicos superiores utilizados en encomiendas realizadas por docentes, bajo concepciones, usos, costumbres, organizaciones y decisiones respecto al tiempo, y a la vez lo hecho por los estudiantes.

## **HIPÓTESIS**

El presente estudio ha sido conducido por un conjunto de creencias y presupuestos de base; por ello, pretende hacer acopio de pruebas que le den sustento.

Estas creencias, o conjunto de hipótesis, son:

1. Los encargos o encomiendas hechas por profesores sobre la compleja tarea de comprender textos de contenidos disciplinarios, reclaman más tiempo del que comúnmente les conceden ellos mismos y el que los estudiantes emplean; por lo tanto, existe una discordancia o desproporción entre las exigencias de la tarea y la disposición de recursos (conocimientos, procedimientos, actitudes, procesos de supervisión metacognitiva, pero sobre todo, carencia de recursos temporales, en su sentido cuantitativo y cualitativo).

Es probable que esta discordancia se deba -en parte- a un desconocimiento de los procesos implicados, o a pasarlos por alto; agravándose esta situación por las condiciones actuales de masificación que imperan en la universidad, así como también por las circunstancias en las que los estudiantes realizan la tarea.

2. El tiempo-calendario-jornada-reloj objetivado en el diseño y desarrollo curricular que regula las actividades escolares y extraescolares opera, en no pocas ocasiones, contra los tiempos que exige la realización de actividades tan complejas como entender un texto de corte disciplinar, extenso, con un nivel de densidad conceptual alto, abstracto y poco familiar, en las condiciones en las que se encuentran los estudiantes al inicio de la carrera (respecto a los conocimientos previos que poseen, con habilidades lectoras las más de las veces deficientes, y en ausencia de intervenciones didácticas por parte de los docentes dirigidas a facilitar un mejor acceso a los contenidos que se promueven), impactando negativamente en el tipo de logros educativos que se obtienen y recrudesciendo la paradoja de fortalecer las actitudes de sobrevivencia escolar de acreditación y no un aprendizaje genuino cada vez más comprensivo (en su sentido abarcativo y de mayor profundización) sacrificando, así, tiempos-opportunidad para fraguar competencias reales y efectivas en la obtención de niveles de comprensión superiores.

## **JUSTIFICACIÓN**

Este tipo de estudios encuentra su razón de ser en varios sentidos; en primer lugar, porque, a pesar de ser un tema crucial la articulación entre los procesos psicosociológicos en el contexto universitario y el tiempo, son muy escasos en nuestro país, si no es que están ausentes en el panorama actual de la investigación educativa según lo atestigua una mirada detenida a los estados del conocimiento actuales.

En segundo lugar, una de las principales herramientas y fuentes de aprendizaje la constituyen los textos empleados para aprender en la escuela, no porque sean la única fuente formativa, pero su peso escénico es vital y se complementa con otros recursos educativos; por ejemplo, las explicaciones de los profesores y el contacto con sus compañeros de grupo.

En tercer lugar, el comportamiento lector de los estudiantes de licenciatura es muy rico y diverso, igual los rasgos de los textos proporcionados por los docentes y adquiridos por los estudiantes por su cuenta, porque sus temáticas disciplinarias articulan saberes disímolos con extensiones diversas, su uso y funcionalidad están ligados a una pluralidad de propósitos cuya pretensión básica es contribuir a la formación profesional en el campo de la psicología; sin embargo, son muy limitadas las ocasiones en las que se repara sobre el tiempo empleado en este proceso de interpretación y asimilación de contenidos disciplinares, sus principales dificultades de acceso y sus condicionantes contextuales.

Por último, el tiempo es un elemento que traspasa toda acción humana y está presente como condición intrínseca de la existencia; no obstante, es necesario tomar distancia para reflexionar sobre él y sus impactos en la organización escolar y administración temporal de los estudiantes; asimismo, es útil tomar conciencia de la multiplicidad de temporalidades que atraviesan el proceso formativo mediante el aprendizaje comprensivo a través de textos.

La práctica docente, enfrentada a constantes desafíos, puede encontrar en este campo diversas respuestas y vetas de indagación que repercutan en la mejora educativa, imperativo de su profesionalidad y parte consustancial al quehacer cotidiano de su actividad en la escuela.

Estas cuatro razones, y muchas más justifican la pertinencia de este estudio introductorio y por definición inacabado.

## **OBJETIVOS**

- a) Conocer los rasgos característicos de los procesos de comprensión lectora con relación a demandas temporales que requieren para su construcción (algunos aspectos cronopsicológicos).
- b) Saber mediante algunos testimonios de estudiantes la percepción que tienen sobre el uso del tiempo empleado, tanto por profesores como por ellos para la ejecución de las tareas de lectura y comprensión (aspectos cronopedagógicos).
- c) Explorar condiciones higiénico-sanitarias implicadas en la realización de las lecturas y los niveles de comprensión obtenidos (aspectos cronobiológicos).
- d) Explorar condiciones físico-ambientales en las que se realizan las actividades de lectura de textos universitarios (condiciones contextuales).

## Capítulo 2

# CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE LA TAREA COMPRESIVO-LECTORA

### 2.1 Introducción

El título de este trabajo refiere a *“Exigencias temporales de la tarea comprensivo-lectora y el tiempo destinado por profesores y estudiantes universitarios para su realización”*, por lo tanto, en este capítulo se impone establecer qué se entiende por cada uno de los términos de forma analítica y su articulación global; se comenzará por ello definiendo el concepto de tarea, se continuará con la descripción del concepto de lectura adoptado en este trabajo, siguiendo con una caracterización de lo que se entiende por tarea comprensivo-lectora y para terminar el capítulo se hace una descripción somera del tipo de textos que se emplean en la facultad de psicología de la UAQ, dejando para el tercer capítulo las nociones sobre el tiempo y su articulación con el fenómeno lector; la pretensión es hacer explícito el lente desde el cual se ‘observó’ la problemática, se levantaron los datos mediante los instrumentos empleados, se procedió metodológicamente y desde el cual se interpretaron los datos.

El presupuesto que guía todo el estudio -como ya se ha reiterado- es muy sencillo: analizada la tarea comprensivo-lectora en sus principales componentes y características, se derivarán de ella los reclamos y exigencias temporales y el conjunto de acciones demandadas para su consecución, haciendo partícipes a los principales agentes que la hacen posible: texto, lector y contexto.

### 2.2 Conceptualizando el término ‘tarea’

#### A. Definiciones genéricas

El término ‘tarea’ es ampliamente utilizado en la literatura psicológica y pedagógica implicando varios significados. Se usa en el sentido de:

- Trabajo por encargo, encomienda, mandato (tener un deber; compromiso obligado frente al cual se tiene que ser responsable, lo cual tiene un sentido heterónimo).
- Trabajo que debe hacerse en tiempo limitado.
- Cualquier actividad o labor desempeñada por una persona (cualquier obra o trabajo).
- Trabajo extraescolar (actividades extraescolares en donde se practica lo que se vio en la escuela; conjunto de actividades que tienen como fin reforzar lo que se vio y se hizo en la escuela; actividad de preparación o anticipación a lo que se va a ver en clase, la cultura sajona utiliza el término *homework* para denotar el espacio en donde se realizan estas tareas).

-Un conjunto de acciones ligadas a la obtención de un fin.  
-Como alcance de un proyecto a lograr el cual se divide en diferentes etapas.  
-Actividad definida o finalizada que hay que conseguir a través del despliegue de un conjunto de acciones y recursos según la naturaleza de lo que se pretende como logro. Por ello, se recomienda que las tareas sean: alcanzables, eficientes, y adecuadas al contexto.

-Acciones identificables y particularizables que tiene que ejecutar una persona en determinadas condiciones y según los objetivos que se persigan y los niveles de exigencia que sean requeridos.

Desde el punto de vista conceptual y abstracto se podría decir que una tarea implica:

-Su conceptualización  
-La naturaleza de la tarea  
-El grado de dificultad (en general se puede afirmar que existen tareas simples o fáciles, tareas medianas o de un esfuerzo intermedio y tareas difíciles o complejas, de alta exigencia; el grado de dificultad estará definido relativamente por la consideración de varios factores)

-La extensión (así se habla de tareas globales y tareas específicas o particulares que pueden ser incluidas en otras más globales)

-Las condiciones en las que se lleva a cabo (contextuales)

-Las distintas exigencias que plantea (sobre todo temporales y de insumos)

-Los alcances o metas que se plantea lograr (los pretendidos y los realizados)

-El momento de ejecución de la tarea

-La finalidad de la tarea (control, castigo, descubrimiento personal, apropiación de los conocimientos previos, investigación, ejercitarse, lograr automatismos, aprender, comprender mejor, etc.)

Algunos de los sinónimos del término tarea son: acciones, labor, trabajo, actividades, encomienda, encargo, etc. Es común articular e integrar diferentes rasgos conjugados en una tarea, por ejemplo, la extensión y su grado de complejidad.

*Casos particulares de tareas cognitivas complejas de tipo global son:*

- Jugar ajedrez
- Aprender
- Comprender una lectura
- Razonar
- Solucionar problemas

*Casos particulares de tareas cognitivas complejas específicas son:*

- Mantener información en la memoria
- Manipular datos para derivar de ellos ideas más generales
- Almacenar datos
- Controlar y procesar activamente la información

Integrando lo mencionado arriba, una tarea, genéricamente hablando, es un trabajo o un conjunto de acciones que se ejecutan para conseguir una meta u objetivo prefijado en un tiempo y espacio particulares. Este trabajo puede ser por encargo de una persona hacia otra –como en el caso de las tareas escolares- o simplemente ser parte del deseo o autoexigencia de una persona en obtener un logro específico.

El propósito al cual se tiende a objetivar puede ser fácil o muy difícil, todo dependerá de cómo el conjunto de factores que incidan, lo hagan a favor o en contra.

## **B. El uso del término tarea en algunos estudios de corte experimental**

El uso que se hace del término 'tarea' en los estudios experimentales tiene un significado muy acotado y generalmente hace referencia a las actividades que desempeña un sujeto de experimentación, labores que son solicitadas para que las ejecute en un tiempo relativamente acotado.

Hacer la tarea (quizá el término más adecuado sea el matiz acuñado en el inglés que es *task*) se lleva un periodo determinado, el cual, variará según diversos factores: la naturaleza de la tarea, condiciones del sujeto ejecutante, grado de dificultad de la tarea, etc.

A toda tarea le subyace una concepción, un ejemplo claro de ello se encuentra en los orígenes de la historia de la psicología con Franciscus Cornelis Donders (1818-1889), él creía que las tareas mentales complejas estaban configuradas por elementos sumados, de tal manera que una vez conocidos los procesos simples, lo complejo no era más que la sumativa de ellos (perspectiva aditiva de la tarea). Otros ejemplos de tareas empleadas por los psicofísicos del siglo XIX fueron: el impulso o reacción nerviosa en Helmholtz, el cual devino en lo que más tarde se llamó como *tiempo de reacción simple*, por ejemplo responder o reaccionar cuando apareciese una luz roja; tareas más complejas como elegir o discriminar, tareas derivadas de operaciones mentales complejas, tales como reaccionar únicamente después de haber distinguido entre una luz roja y otra verde, reaccionando si aparecía la luz roja, y no, en cambio, si se mostraba la verde, reaccionando con la mano derecha si aparecía la luz roja y con la mano izquierda si aparecía la verde, etc.

Si se observa bien es relativamente fácil deducir una concepción de tarea cuyo significado sería: la ejecución de una actuación que tiene frente a sí una meta, para realizarla en un tiempo estimado. Es natural en el contexto experimental este uso operacional de la tarea, pero quizá no sea aplicable a todos los contextos, sobre todo en lo que respecta al motivo de este estudio cuya tarea (comprensivo-lectora) implica un abanico más amplio de sentidos, dada su naturaleza, sus contextos y sus niveles de exigencia.

### **2.3 Caracterización de la naturaleza de la tarea<sup>1</sup> comprensivo-lectora**

En lo que se despliega a lo largo de este capítulo se hablará de la comprensión lectora, conviniendo en explicitar qué se entiende por ella; la expresión "tarea comprensivo-lectora" será igual -y se usará indistintamente- a la expresión: 'comprensión de la lectura'. Se deberá entender por 'tarea comprensiva' -según lo expuesto más arriba- al conjunto de actividades o procesos demandados (extrínseca e intrínsecamente) e implicados en la construcción de la comprensión, mismos que pueden ser descritos analíticamente y adjetivados (valoración de la tarea: fácil, de mediana facilidad o dificultad, difícil, compleja) según su naturaleza, sus exigencias relativas y el contexto de ejecución.

---

<sup>1</sup> La expresión en singular del vocablo 'tarea' acusa del uso genérico de las palabras, porque de hecho no se habla de una o única tarea, sino de una pluralidad de tareas específicas.

En concordancia con lo expresado antes, la pretensión básica al exponer la naturaleza de la tarea comprensiva, radica en mostrar sus componentes, interacciones, los agentes que en ella actúan, sus condicionamientos, etc., para deducir las exigencias y articulaciones temporales, todo ello en el contexto de las condiciones que operan en la facultad de psicología en estudiantes de los primeros años de la carrera, por lo tanto, a continuación se enumeran algunos de los rasgos de mayor significación para el presente estudio:

### **A. Conlleva una enorme complejidad**

Porque si bien es un proceso mental relacionado con la capacidad de representación simbólica de los seres humanos, no lo es de forma separada de otros procesos psíquicos como la percepción, memoria, atención, motivación, resolución de problemas, de procesamiento de la información y el establecimiento de redes y esquemas de conocimiento; a la vez la tarea comprensiva no se limita al plano de lo cognoscitivo sino implica también los procesos socioafectivos y socioculturales.

En lo tocante a algunos de los subprocesos implicados en la construcción de la comprensión destacan: los movimientos oculares, el acceso léxico, el análisis sintáctico, la interpretación semántica, la realización de inferencias, hasta conseguir la representación mental y situacional del texto a través de una representación macroestructural del mismo (Vidal-Abarca y Gilabert 1991; González 2004).

La comprensión lectora no es un proceso, sino un conjunto complejo de procesos articulados y dinámicos.

Como bien lo expresa Alliende y Condemarín (1993):

“La comprensión de los textos escritos es un fenómeno muy complejo. Los factores que la determinan son muy numerosos, están mezclados entre sí y cambian constantemente.”

La complejidad del proceso comprensivo-lector de textos expositivos se debe a la cantidad de factores que inciden en él. Como ejemplo de ello se podría decir que, si sólo se considerara un solo aspecto, como podría ser el de la comprensión como proceso mental -o desde el punto de vista de los procesos cognoscitivos y lingüísticos que le subyacen- se encontraría que en él están implicados una cantidad considerable de subprocesos de diversa índole, tales como: los perceptuales, lo lexical, lo sintáctico, lo semántico, lo pragmático, los procesos atencionales, diferentes tipos de memoria (operativa, de largo plazo). Por añadido, tal complejidad se vería incrementada si se reconoce que entre ellos existen diversas interacciones, bien lo señala García Madruga y colaboradores (1995) cuando dicen que:

“La comprensión del lenguaje ha sido considerada tradicionalmente como una tarea de gran complejidad, debido, sin duda, a la existencia de múltiples factores que interactúan entre ellos para producir un resultado que, en la mayor parte de los casos, es inseguro. [...] La complejidad de la comprensión del discurso ha sido puesta de manifiesto por los repetidos intentos que desde la inteligencia artificial se han realizado para tratar de esclarecer los mecanismos que la explican, y de diseñar programas que la produzcan.”

Lo complejo no entendido como un agregado o la mera suma de elementos simples de estímulos y respuestas, sino como lo acuñaron los gestálticos: el todo es algo más que la suma de las partes.

Pero esta complejidad no se reduce al plano cognitivo-lingüístico, porque el proceso comprensivo, si bien es un proceso mental o cognitivo, también interacciona con un buen número de condiciones textuales y contextuales, mismas que a su vez implican en su interior una considerable cantidad de factores.

Esta madeja dinámica de factores incidiendo uno sobre otro de forma desigual representa el intrincado rostro de lo que es la comprensión lectora.

De forma complementaria, la complejidad de la comprensión estriba, como lo menciona García Madruga (1995), en que se han intentado reproducir los procesos cognitivos que subyacen a ella en ordenadores por parte de los especialistas en inteligencia artificial desde la década de los años cincuenta, pero fallaron rotundamente porque pensaron que bastaba proporcionarle al ordenador un analizador sintáctico y un vocabulario para que pudiera realizar una traducción de un idioma a otro. Se percataron que, para que el ordenador pudiera realizar una tarea de traducción, se requería de una enorme cantidad de conocimientos para que fuesen comprendidas las oraciones. De ahí se derivó una de las ideas que hoy representa un rasgo fundamental de la comprensión lectora: que los lectores posean un bagaje de conocimientos amplio para que puedan entender un mensaje. Cabe añadir que los investigadores en inteligencia artificial han pretendido no sólo explicar la comprensión sino sobre todo producirla en un ordenador, percatándose de su enorme complejidad.

Esta complejidad se hace patente las más de la veces en las tareas encomendadas a los estudiantes en la universidad, las cuales son de un nivel alto de exigencia cognoscitiva, atencional y de empatía.

Se les solicita que no lean por encima o en la superficie, sino que accedan a un nivel profundo de comprensión mediante el despliegue de un conjunto de acciones tales como:

- Extraer las ideas principales
- Interpretar de forma adecuada el léxico disciplinar y especializado
- Integrar el conjunto de ideas vertidas en textos de una considerable extensión.
- Establecer relaciones entre lo leído y sus experiencias y conocimientos previos.
- Transferir y aplicar lo visto en el texto.
- Inferir y completar los implícitos o 'vacíos' textuales.

Ejemplos de tareas comprensivo lectoras en función de su grado de complejidad:

<p><b>Tareas simples</b> (competencias llamadas de bajo nivel según Golder y Gaonac'h, 2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-realizar una decodificación (entendida como desciframiento) o la traducción grafo-fonética de un texto.</li> <li>-acceder al léxico común</li> <li>-entender el significado de palabras familiares</li> </ul>
<p><b>Tareas intermedias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-comprender la cohesión de un párrafo y derivar de él la o las ideas principales contenidas en él.</li> <li>-saber la función sintáctica que están cumpliendo las palabras en una oración</li> <li>-integrar el significado de uno o varios párrafos.</li> </ul>
<p><b>Tareas complejas (competencias de alto nivel según Golder y Gaonac'h, 2001)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inferir el significado de términos a partir del contexto</li> <li>-entender el significado particular y contextual de palabras técnicas o ligadas a un campo disciplinario.</li> <li>-integrar un discurso extenso en macroproposiciones de forma coherente.</li> <li>-Identificar el uso de estructuras textuales en un discurso y distinguir la que predomine en dicho discurso.</li> <li>-Sentido pragmático: comprender el sentido ilocutorio o contextual de algunas palabras (términos técnicos o de uso restringido a un campo utilizados en un contexto específico; el doble sentido, ironía)</li> <li>-Autorregular el propio proceso de lectura. (Metacognición)</li> </ul>

### **B. Es un proceso gradual y no un asunto de 'todo o nada'**

Con ello se pretende poner en claro que no es un asunto de 'todo o nada', de 'presencia o ausencia', sino más bien un proceso o acción que se construye a lo largo de un tiempo, y en el cual se ponen de manifiesto la sucesión de etapas o fases, pudiéndose graficar mediante la metáfora de un 'espectro' cuyos límites imaginarios están definidos a partir de polos contrapuestos, pero que entre ellos existen diferentes estadios intermedios y una movilidad relativa dependiente del lector (su interés, objetivos de lectura, sus conocimientos previos y habilidades lectoras, así como también de los rasgos característicos del texto (tópico, nivel de tecnicidad del léxico empleado, extensión, estructura discursiva y diseño editorial predominantemente) y también de las condiciones contextuales.

Bajo esta óptica gradualista de la comprensión afirmar que una persona no entiende en absoluto nada de un texto, sonará más bien hiperbólico y lo mismo se aplicará para el caso de quien afirme que lo comprendió todo. Dejado de lado lo absoluto, queda el ámbito real y móvil en entender en un cierto sentido y una proporción que bien puede ser adjetivada como suficiente e insuficiente y entre estos, decir que se transita de un nivel a otro de profundización o superficialidad en la construcción de los significados de un texto. Asumir este gradualismo es también colocarse en la tensión que se genera de una óptica relativa, es decir, de considerar que de acuerdo a la confluencia de múltiples factores en cada caso cambiarán las definiciones de lo que es comprender o no comprender, dando por resultado más bien expresiones tales como: se entiende desde cierto lugar y en un nivel o grado.

Se podría pensar que al asumir un concepto relativo de comprensión alejado del 'todo o nada' absolutos, entonces no se está en condiciones de establecer algunos parámetros y estimar que una persona pueda contar con una comprensión mejor que otra, pero esto no necesariamente es así dado que no se está adoptando una postura 'relativista' sino relativa, que no es igual.

El 'ismo' denota exageración o algo llevado al extremo, de lo cual se pretende alejar este trabajo cuyo objetivo es más modesto y simplemente reconocer que en la práctica de entender lo que se lee, hay grados o niveles sin que por ello se estimen como absolutos y cerrados, en todo caso lo que sí se desea enfatizar es la movilidad o cambio en una escala que genera el trabajo auténtico de construcción del significado (en parte provisto en el texto y en parte depositado por el lector al hacer uso de sus esquemas de conocimiento tanto del tema como del mundo de sus experiencias acumuladas).

En todo caso, antes que hablar de polos absolutos se podrían estimar puntos de arranque y puntos de llegada, como es el caso cuando se habla que la tarea comprensiva va de la descodificación, entendida como la traducción grafo-fonética hasta la construcción del significado global de un texto pasando por etapas intermedias en donde operan subprocesos específicos. En el mismo sentido se podrían utilizar las expresiones comprensión completa e incompleta y comprensión profunda y superficial (González, 2004).

### C. Está atravesada por la opacidad<sup>2</sup>

La comprensión es un proceso mental que no es visible de forma directa, en ese sentido no es transparente y por lo tanto es opaca.

El término opaco tiene una larga tradición de uso en la física, y en particular en la óptica, se le vincula con los objetos que no dejan pasar la luz en una proporción apreciable. Lo que está detrás de un objeto opaco no es posible verlo, y en muchos casos sólo queda inferirlo mediante alguna pista indirecta que da cuenta borrosa de que algo está ahí. No es posible reconocerlo por la cortina que media entre el observador y el fenómeno colocado antes. Existen grados de opacidad y por lo tanto de transparencia, todo depende de la visibilidad o de la cantidad de luz que permitan pasar.

Respecto a los fenómenos mentales, ellos son opacos, es decir, se desarrollan fuera de la vista del observador. Esta circunstancia obligó a los psicólogos del siglo XIX (el ejemplo clásico lo constituye W. Wundt) a optar por métodos introspectivos que ellos interpretaron como 'una observación hacia adentro', de la cual, el sujeto de experimentación debería volverse el informante de lo que le pasara 'en su interior'. No cualquier persona podía ser introspeccionista, se requería de un largo proceso de adiestramiento, porque estaba latente la subjetividad del informante.

La fuerza de las ideas positivistas en el establecimiento del laboratorio de Leipzig en 1879 con Wundt, influyeron en una proporción destacada, no obstante, el objeto de estudio (los elementos irreductibles de la conciencia) no eran susceptibles de aplicación rígida del método científico, obligándoles a resignificar los procedimientos de observación, convirtiéndola, a esta última, en un tipo de observación indirecta o mediada por los testimonios de los informantes (véase Marx y Hillix, 1983; Heidbreder, 1985; Hardy Leahy, 1994; Tortosa Gil, 1998; Santamaría, 2001).

Esta circunstancia atraviesa el estudio de la comprensión del lenguaje escrito. Lo que entiende una persona, después de que ha leído un texto, pertenece al ámbito de sus representaciones simbólicas abstractas, ellas no son observables directamente, y por lo tanto, hay que atenerse a señales indirectas: sea mediante el testimonio del comprendedor o a algún desempeño que muestre alguna relación con su nivel de comprensión alcanzado. Condición que complejiza su estudio y tiñe de imprecisión su saber (Moles, 1995).

---

<sup>2</sup> La opacidad del proceso comprensivo lo hace oculto a una mirada directa, por lo tanto se sabe de él por sus efectos colaterales, pero con toda seguridad estos efectos no son más que señales imperfectas de lo que realmente sucede; lo son también incompletas, pero al fin y al cabo no se tiene otra forma de saber sobre él más que de una forma indirecta, en ello radica justamente su carácter opaco. y por ello también son procesos en más de algún sentido enigmáticos, a la vez que parten del supuesto de una organización que es abordable parcialmente a través de indicadores o síntomas incompletos. Aquí se zanján perspectivas conductistas y cognoscitivas o mentalistas. Unos, como el caso de Skinner entendería lo mental como una 'caja negra'; otros que hablarían de lo mental como un conjunto de procesos de carácter abstracto y simbólico que inciden decididamente en el comportamiento global de las personas, no obstante de ser 'algo' a lo cual no se tiene acceso directo y más bien se opera bajo constructos imprecisos que dan cuenta de los procesos por los datos de entrada y por las manifestaciones (algunas) externas (desempeños).

Por último, cabría reconocer que esta opacidad e indeterminación que atraviesa la tarea comprensiva, sobre todo en lo que respecta a procesos desplegados en periodos amplios, como es el caso de lo que sucede en la universidad, no es susceptible de estimaciones numéricas exactas, lo cual ha dado lugar a expresiones cuantitativas vagas: 'se necesita mucho', 'se requiere de más', 'nunca alcanza', etc.

#### **D. Tiene una dimensión sociopsicológica y sociocultural**

Con frecuencia el énfasis que se pone en los procesos intrapsicológicos deja de lado la consideración social y cultural, es decir, lo intersubjetivo.

La comprensión no es un fenómeno aislado, ni tampoco compete sólo a la persona receptora como si se tratara de un proceso mental ajeno a condicionantes sociales y contextuales; por el contrario, en él más bien participan otros factores y agentes que lo complejizan y llegan, en no pocas ocasiones, a hacerlo difícil e incluso imposible.

Dado que la comunicación humana nunca es exhaustiva –de la cual el proceso lector es una modalidad de comunicación–, por lo regular se tiene, en alguna medida, el riesgo de la incomprensión. Junto a la intención de comunicar algo, está aparejada la posibilidad de la incomprensión, ésta, no sólo como un proceso psicológico anclado en el destinatario del mensaje, sino como un proceso social en el cual confluyen otros agentes y factores.

A la comprensión, tradicionalmente, se le ha entendido como proceso psicológico perteneciente al destinatario de un mensaje, cualquiera que sea el medio a través del cual se transmita el acto comunicativo, sin embargo, tal proceso no se limita al receptor sino implica dos agentes más que son: el texto y el contexto. Abordarla así es reconocer sus múltiples articulaciones, dando pie a reflexiones transdisciplinarias.

#### **E. Está inmersa en el marco de la comunicación humana**

La comprensión lectora pertenece, en un plano general, al ámbito de la comunicación humana, por ello está atravesada por los diferentes componentes del proceso comunicacional: actores, códigos o vehículos de transmisión, mensajes y condiciones contextuales de producción y recepción. El hecho constatable de la intersubjetividad humana se opone al contrasentido de la incomunicación. Incluso, desde antes de la aparición del lenguaje, los humanos se comunican mediante gestos y disposiciones corporales según lo consigna García Madruga y colaboradores (1995) cuando dicen:

“En realidad, como muestran los más recientes trabajos de los psicólogos evolutivos (véase, p. ej., Bruner, 1981), los bebés son capaces de comunicarse con los adultos antes de la aparición del lenguaje, mediante gestos y miradas, transmitiendo sus deseos e intenciones. Estas primitivas conversaciones e interacciones entre los bebés y los adultos, además de ser un campo de estudio de singular interés sobre el origen de la comunicación lingüística, ponen de manifiesto las raíces filogenéticas, evolucionistas, de la capacidad humana de comunicación y comprensión.”

La comprensión en el marco de la teoría general de la comunicación según Allende y Condemarín (1990) puede esquematizarse de la siguiente manera:

<p align="center"><b>Emisor</b> (autor, <b>escritor</b>)</p>	<p align="center">Mensaje (<b>texto</b> escrito)</p>	<p align="center">Receptor (<b>lector</b>)</p>
<p><b>UTILIZA</b> -Códigos del <b>emisor</b>. -<b>Esquemas cognoscitivos</b> del <b>emisor</b>. -Patrimonio de conocimientos del <b>emisor</b>.</p> <p><b>EN</b> Circunstancias de la emisión (escritura).</p>	<p align="center"><b>Texto</b> - expresión (reproduce la expresión del <b>escritor</b>).</p> <p align="center"><b>SUS COMPONENTES</b></p> <p><b>SON:</b> -Características físicas del <b>texto</b>; Componentes lingüísticos oracionales y textuales; -Componentes referenciales.</p> <p align="center"><b>SE TRANSFORMA</b></p> <p><b>EN:</b> <b>Texto</b> - interpretación (permite la interpretación del receptor).</p>	<p align="center"><b>APLICA AL TEXTO-INTERPRETACION:</b> -Códigos del receptor. -<b>Esquemas cognoscitivos</b> del receptor. - -Patrimonio de conocimientos del receptor.</p> <p><b>EN</b> Circunstancias de la recepción (lectura).</p>

Cuadro número  
(Tomado de Allende y Condemarín (1990) Se han añadido las negritas)

El proceso de comprensión lectora hace referencia a un fenómeno más, entre otros, de la comunicación humana. En una época esta comunicación se redujo a una interpretación que la entendía como un traspaso mecánico de un mensaje construido por el emisor en un código compartido por otros<sup>3</sup>, y la recepción del escucha o lector del mensaje, pero el proceso comunicacional es más complejo; el emisor haciendo uso de ciertos códigos cifra un mensaje el cual refiere a su patrimonio cultural, lo hace en un contexto y circunstancias históricas específicas, es decir, en su ámbito o situación de emisión o escritura.

Quien enuncia, sea mediante la oralidad o la escritura, tiene en mente un posible receptor que presupone comparte con él un conjunto de saberes y códigos. El receptor deberá interpretar dicho mensaje, pero al hacerlo, sobre todo para el caso de la escritura, lo hará desde una circunstancia temporo-espacial e histórica muy distinta; esta condición es el contexto del receptor.

Los diferentes contextos entre el emisor y receptor son, por lo general, muy diferentes y, en no pocas ocasiones esta distancia provoca dificultades en la comprensión de un texto.

<sup>3</sup> Cf. la postura de Frank Smith (1989) en contra precisamente de la *teoría de la transferencia* que asume un tránsito directo que va del contenido del texto al significado generado en el cerebro.

Cabe decir que el texto tiene un grado de autonomía del contexto en el cual fue emitido y puede bien llegar a trascender las condiciones temporo-espaciales y adecuarse a condiciones de recepción muy diversas; pero a la vez hay que reconocer que para entender un texto, no sólo hay que leerlo sino conocer las condiciones contextuales en las cuales fue construido.

Condiciones que remiten a los rasgos de personalidad del autor, pero a la vez, de las circunstancias históricas y de desarrollo del conocimiento conseguido en una época. Esto es particularmente cierto en lo correspondiente al saber científico, el cual está necesariamente historizado, su condición procesual remite a un momento histórico, a menos que su vigencia trascienda los tiempos convirtiéndolo en un clásico, pero las más de las veces los conocimientos científicos están cambiando a una velocidad inusitada y constantemente renovándose.

Este cambio va dejando huella de lo que se pensaba en el pasado y cómo las nociones van transformándose poco a poco, o con una velocidad mayor.

No todos los saberes transmitidos en los textos tienen el mismo nivel de vigencia y caducidad; los hay que pronto se transforman, como es el caso de los saberes cibernéticos, pero no sucede lo mismo con el caso de muchos planteamientos filosóficos que hoy se siguen discutiendo y leyendo numerosas ideas de siglos alejados del nuestro.

Lo cierto es que cada texto es producto de su tiempo, aunque pueda gozar de una autonomía relativa respecto a su autor, siempre se trasmite la impronta de su personalidad y circunstancia. Esta relatividad es notable porque hay textos que por sí solos toman distancia de su creador, pero al mismo tiempo, hay textos que para entender su contenido es necesario indagar el contexto de su producción; por lo tanto, el proceso de comunicación se complejiza cuando se toman en cuenta los rasgos históricos de los mensajes y las circunstancias que predominaron durante su creación, y a la vez, las condiciones contextuales e insumos del lector o receptor.

Esta independencia relativa del escrito es correlativa de su dependencia contextual, así de compleja es la comunicación. La polaridad entre autonomía completa del escrito frente al determinismo contextualista se resuelve en una tensión sana si se articulan las dos cosas.

Dice Allende y Condemarín (1990) que:

“Una vez que se ha creado el texto escrito, pasa a tener una existencia independiente del autor. El autor puede morir, pasar a ser un mero nombre o desconocerse. Entre la producción del texto escrito y su lectura puede pasar mucho tiempo; el texto puede ser leído en un lugar muy distante de aquel en que fue escrito; el texto puede ser reproducido de muchas maneras, cambiándose apreciablemente la forma física de la escritura. En otras palabras, las “circunstancias de la escritura” pueden no conocerse o ser absolutamente distintas de las ‘circunstancias de la lectura’.

El lector, entonces, recibe un texto que, en varios sentidos, se ha independizado de su autor. A este texto relativamente independiente, el lector aplica sus propios códigos o esquemas cognoscitivos y su patrimonio de conocimientos en un contexto que podríamos denominar como las “circunstancias de la lectura”.

Se deduce que toda comunicación es interpretación a partir del bagaje del receptor que transforma o recrea las ideas que le son transmitidas a partir de sus esquemas de conocimiento, de sus expectativas e inclinaciones afectivas. Así interaccionan, e incluso transaccionan lo aportado por el texto y el lector en un contexto que a su vez incide en dicho proceso.

Este enfoque se aleja tanto de las posturas *univocistas* (al estilo de lo planteado por un tipo de positivismo que asume que es posible establecer una relación con los objetos sin que medie la subjetividad), pero también de la perspectiva *plurivocista* (que da lugar a una hiperinterpretación o sobreinterpretación subjetiva a la manera del constructivismo radical de von Foerster) según los planteamientos de algunos semióticos y hermeneutas como Umberto Eco (1995) y Mauricio Beuchot (1996, 2005).

Por otro lado, las diferencias entre los contextos de producción y recepción en no pocas ocasiones producen distintas comprensiones de un mismo texto, dado el carácter dinámico y activo del lector convertido en mediador de los mensajes a partir de sus propios bagajes y códigos.

En esto consiste el añejo problema al que se enfrentaron los hermenéuticos de la antigüedad cuando acuñaron el llamado problema de la distancia temporal.

Cómo interpretar un texto que fue escrito hace ya muchos años e incluso siglos atrás. Qué circunstancias atravesaron su confección, pero sobre todo, de acuerdo al contexto histórico, qué significaban los términos usados y las formas de pensar ancladas en circunstancias socio-históricas específicas.

En parte el método histórico-gramatical sirvió de soporte para hacer frente a dicha problemática, es decir, la reconstrucción por parte del lector del contexto mediante la apropiación de conocimientos sobre las circunstancias históricas que imperaban en dicha época, en aras de entender y armar el complejo mosaico en el cual insertar dichos mensajes.

Lo que en todo caso muestra lo dicho es que la comunicación no es un proceso de traspaso mecánico, directo y transparente, sino un complejo proceso mediacional, social, dinámico e histórico. A la vez, que la comprensión textual inserta en un marco comunicacional representa un caso en donde se vuelven ejemplares tales rasgos de complejidad, más porque en los textos escritos no se está en presencia del enunciador del mensaje, ni tampoco es posible una réplica directa, cara a cara, con todo lo que añade el lenguaje gestual y las disposiciones matrices del enunciador oral.

Una vez producido el mensaje escrito, las posibilidades de recepción se multiplican a la vez que sus posibles interpretaciones, pero no todas, si se asume un marco que no caiga en la sobreinterpretación o en un dogmatismo positivista que en su ilusión haya colado mediante un método riguroso la subjetividad del receptor.

## **F. En el caso de los textos de contenido científico exige una competencia disciplinar**

Los textos empleados en la universidad son medios que transportan contenidos de diversas disciplinas, aunque en el caso de la facultad de psicología predominen aquellos ligados con este campo del saber científico.

Hoy, existe una tendencia en el ámbito de los saberes disciplinarios a relativizar sus fronteras en aras de entender de forma compleja y poliédrica (multiangular) los fenómenos humanos. Los rígidos límites de un saber que transita sin vasos comunicantes con otros conocimientos es cada vez, por fortuna, una ilusión, aunque cabe reconocer que aún persisten prácticas alineadas bajo esta óptica.

El imperativo epistemológico es pensar de forma compleja desde una multiplicidad disciplinar y transdisciplinar, así lo atestiguan los bastos planteamientos de Edgar Morín (1984,1999, 2002) y otros pensadores contemporáneos latinoamericanos como Hugo Zemelman Merino (1987, 1996) y Miguel Martínez Miguélez (1999).

Metafóricamente, el introducirse a cualquier saber disciplinario es incorporarse al complejo proceso de aprender un nuevo idioma con su terminología propia, sus giros idiomáticos, pero sobre todo, al manejo de conceptos, nociones y categorías con una significación contextualizada propia de este saber. Si a esta circunstancia se añade el hecho de que estos saberes son procesuales y en constante reconstrucción el asunto se complejiza. Más aún, si admitimos que en las ciencias sociales, psicológicas, humanas o de la cultura están atravesadas por paradigmas múltiples.

Estas condiciones exigen un lector con una competencia, no sólo en el ámbito de las habilidades lectoras, sino sobre todo en lo disciplinar.

Contar con un bagaje o un patrimonio disciplinar o transdisciplinar es resultado de un proceso de asimilación y aprendizaje a lo largo de mucho tiempo, y del tipo de encuentros que se tengan con dichos saberes, sea mediante las explicaciones del conjunto de profesores de la universidad o de los esfuerzos personales del estudiante que aprende y comprende mediante los textos a su alcance. Los conocimientos previos del lector (respecto a los contenidos o tópicos, la estructura textual, a su patrimonio cultural y experiencial, así como a las habilidades y destrezas logradas a lo largo de su vida académica y cotidiana), juegan un papel central en la competencia disciplinar relacionada con los conocimientos que demanda un campo de objetos de conocimiento como es el caso de la psicología.

Así un estudiante de los primeros años de la carrera de psicología apenas se va introduciendo a un idioma disciplinar complejo, con niveles de abstracción altos y pluri-interpretaciones hechas desde un ángulo de lectura ligado, las más de las veces a un paradigma (hegemónico o en vías de constituirse como tal). La polisemia en el significado de los términos y los presupuestos de base son marcas y surcos de la historia de la psicología en cuyo seno se habla de corrientes, escuelas o perspectivas paradigmáticas.

Esto en sí mismo no constituye una circunstancia por la cual haya que desgarrarse las vestiduras, como acontecía en el pasado reciente, ni tampoco para desvirtuar el saber psicológico como precientífico, sino sólo para constatar que se está en un terreno móvil, cambiante y en muchos casos indeterminado. Por estas razones, y muchas más, es que se demanda un lector con una competencia disciplinar con una forma de razonamiento estratégico (Peronard y Parodi, 1998), es decir, que asuma al texto como un problema a resolver, y que para alcanzar su solución relativa, será necesario un acercamiento no mecánico ni literal.

Se demanda un lector artista, artesano (Zapata, 2003) que escrupulosamente asuma el reto de desentrañar y asignar un significado coherente de lo que se lee, pero también, ligado significativamente a sus saberes obtenidos y organizados a través de esquemas en los cuales insertar los nuevos saberes como lo ha destacado desde hace ya muchos años el psicólogo estadounidense David P. Ausubel (1983) e interpretaciones más recientes como es el caso de Moreira, Caballero y Rodríguez (2004).

En el mismo sentido pero bajo otra perspectiva se puede hablar sobre la alfabetidad científica (Cereijido, 2006) consistente ésta en la capacidad de leer, entender y escribir desde el lente de las diversas ciencias.

Esta generalización del término alfabetidad para denotar cualquier dominio que permita, no sólo desde el punto de vista lingüístico sino semiótico, una lectura y escritura de cualquier cosa, ha sido utilizado ya desde hace varias décadas en diferentes ámbitos, como por ejemplo Donis A. Dondis (2002) habla de la alfabetidad visual, (Cf. también a Regalado Baeza, 2006), y en ámbito de la alfabetización científica destinada a la ciudadanía está el texto de Tusta Aguilar (1999).

Lo destacable para este trabajo es que un lector que pretende acceder al contenido científico, no sólo requiere una alfabetización permanente en el terreno lingüístico, sino a la vez necesita apropiarse de un lente disciplinar o teórico con las exigencias del saber científico que le permita 'leer' o 'interpretar' desde su nivel de alfabetidad alcanzado. Por extensión, lo mismo podría decirse de cualquier contenido que posea una especificidad tal, que requiera un saber especializado, (están incluidos los saberes declarativos especializados, los procedimentales, actitudinales y metacognitivos).

En suma, hablar de competencia disciplinar es hacer referencia a dos cosas por lo menos: a contar con un bagaje de saberes disciplinarios organizados en esquemas y hacer uso de esos saberes para 'leer' desde ellos (mirada teórica lograda mediante una alfabetidad científica). Por supuesto cuando existe esta falta de alfabetidad se habla del analfabetismo científico del cual Cereijido (2006:3) en la siguiente cita en extenso se expresa amargamente:

"México es un país subdesarrollado, en el sentido de que produce, se comunica, se transporta, se cura y se mata con equipos, radiofonía, vehículos, medicinas y armamento inventados en el Primer Mundo. Por supuesto que este analfabetismo científico nos hunde en la desocupación, miseria económica, corrupción y dependencia, pues en el mundo ya no queda mucho por hacer que no dependa directa o indirectamente de la ciencia y la tecnología. Pero como todo analfabeta científico, México tiene un problema adicional que es incluso más grave que su falta de ciencia. Cuando a un pueblo le faltan alimentos, medicinas, agua, sus miembros son los primeros en señalar con toda corrección cuál es el déficit; sin embargo, cuando le falta ciencia no está capacitado siquiera para comprender qué haría con ella en caso de tenerla: el analfabetismo científico es invisible para el analfabeta científico."

Se desprende de la cita una exigencia metacognitiva, una conciencia a partir de un saber logrado a través del tiempo en forma de configuración de un lente que permite – Hanson *dixit*– un ángulo de lectura e interpretación de la realidad. De lo contrario, simplemente ‘no se ve’ o no se ‘lee nada’, o sólo se observa lo que para la percepción visual es inmediato.

## 2.4 Algunos modelos teóricos del proceso lector

No existe una teoría unificada que articule de forma integral las diferentes producciones teóricas vinculadas con el complejo campo de la comprensión. Lo que hay son grandes montos de saberes realizados desde disciplinas distintas, y en algunos casos de esfuerzos transdisciplinarios o colaboraciones entre ellas, como por ejemplo, la psicología y la inteligencia artificial, la lingüística y la psicología, etc. (García Madruga y otros, 1995).

Lo que es innegable es el interés despertado en muchos investigadores de corte cognitivo y su correspondiente producción de conocimientos y planes de intervención como lo atestigua García Madruga (1995:2):

“... la comprensión de textos ha sido uno de los campos de estudio al que más interés y dedicación han otorgado los psicólogos cognitivos durante estos últimos 25 ó 30 años, incrementando de forma notable nuestro conocimiento de los procesos cognitivos que están implicados y desarrollando teorías amplias y relativamente precisas sobre la interacción de los citados procesos.”

No obstante, los psicólogos no son los únicos interesados en este campo transdisciplinario en el cual desfilan: la lingüística, -o quizá sería mejor decir, la psicolingüística-, la semiótica, la pragmática, la teoría de la comunicación, la inteligencia artificial, la literatura y muchas de las teorías referidas a la recepción, la historia de la lectura, la pedagogía, las ciencias de la educación, la antropología filosófica, diversas hermenéuticas, las teorías del conocimiento, etc.

La modesta compilación que se ofrece en este apartado se limita a describir tres de las más destacadas tradiciones que se han avocado al estudio de la comprensión.

1. La *tradición mentalista*, que concibe la comprensión como *representación mental* del significado parcial y global del texto (sin duda, la perspectiva que desde la óptica cognitiva predomina en la mayoría de los trabajos relacionados con la comprensión lectora, la memoria y los aprendizajes a partir de los textos).

Entre los principales representantes de esta concepción se encuentra una larga lista de investigadores, aquí se enumeran algunos: Just y Carpenter, 1987; Perrig y Kintsch, 1985; Van Dijk y Kintsch (citados por Gárate Larrea, 1994); Johnston, 1989; Smith, 1989; León Cascón y García Madruga, 1989; Baumann, 1990; Vidal Abarca y Gilabert, 1990; Cairney, 1992; Alliende y Condemarín 1993; Cabrera, Donoso y Marín, 1994; García Madruga, 1995<sup>a</sup>; García Madruga y otros, 1995; García Madruga y Moreno Díaz, 1998; García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; Mendoza Fillola, 1998; Alonso Tapia, 2000; Sánchez Miguel, 1993, 1998; Cooper, 1998; Pipkin Embón 1998; Solé, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Golder y Goanac’h, 2002; González Fernández, 2004.

2. La *tradición pragmática* estadounidense la cual pone énfasis en los desempeños comprensivos flexibles (Stone Wiske, Perkins, Perrone, Gardner, 1999)

3. La *tradición de la antropología filosófica* que entiende al fenómeno comprensivo no como un asunto únicamente cognitivo (ligado a la capacidad intelectual), sino también como un asunto empático donde el humano se encuentra e identifica consigo mismo, implicándose afectivamente (Morin, 1999)

Cada una de ellas aglutina un conjunto amplio de investigadores, cuyos trabajos constituyen un rico abanico de matices, evitando de facto, una impresión de monolitismo.

### **A. 1ª tradición**

Los psicólogos, y en particular los cognitivos junto con los lingüistas, han mostrado en los últimos años una preocupación acentuada sobre los procesos de comprensión de textos. Su interés ha estado centrado en conocer cuáles son los procesos cognitivos que se activan cuando una persona se acerca a leer y comprender un texto. También, las estrategias que usan los lectores para acceder al significado, y los distintos niveles de comprensión del significado que construye el lector del texto.

Ellos, han planteado básicamente *dos tipos de representación mental*:

- El significado proposicional del texto, y
- El significado situacional o referencial.

En el seno de muchos de estos estudios ha prevalecido la intención de cuantificar la comprensión; así, se ha intentado saber: la relación entre velocidad de lectura y comprensión, la cantidad de proposiciones de una frase y el tiempo empleado para comprenderlas, y también la comprensión y su nexos con la cantidad de información que recuerda una persona de lo leído.

Estos estudios han estado caracterizados por sostener una concepción de la comprensión, situada, no en aquellas unidades de significado elementales como las palabras y las frases cortas -como lo había planteado durante muchos años la gramática oracional- sino en unidades más amplias –como lo plantea hoy la gramática textual-, centrada en la totalidad del texto. Todas las partes de un texto son importantes, sin embargo, el énfasis está puesto en el texto como una totalidad interconectada - haciéndose eco del origen etimológico de la palabra *textus*, que significa textura: trama y urdimbre y no meramente hilos sueltos sin articulación).

Esta preocupación, del texto como totalidad, supone un trabajo de múltiples conexiones entre las diversas ideas contenidas en los escritos; cada parte se va integrando a las demás y se va sintetizando hasta obtener, de forma compacta, la esencia semántica del texto a través de macroproposiciones de nivel alto.

Ligada a esta preocupación por los factores estructurales del texto, se ha reconocido el decisivo papel que juegan los añadidos del sujeto lector al texto (factores subjetivos). En la lectura se da una fuerte interacción, e incluso transacción, entre lo que aporta el texto y los añadidos que realiza el lector, de tal suerte que el texto aparece como una obra abierta en la cual el lector plasma, añade o completa lo sugerido o esbozado en el texto, porque se concibe un lector profundamente activo, pero no al margen de los rasgos textuales que le posibilitan al intérprete un amplio abanico de actividad constructiva.

Un tercer conjunto de factores que inciden en el proceso comprensivo-lector lo constituyen los aspectos contextuales; quienes no sólo sirven para enmarcar la interacción texto-lector, sino son partícipes activos del proceso favoreciéndolo u obstaculizándolo.

Los tres aspectos -incluyendo los numerosos factores ligados a ellos- constituyen hoy un marco interpretativo que ha dejado atrás las visiones reductivas basadas en un solo factor.

A continuación se presenta una muestra representativa de algunos de los planteamientos ligados con esta tradición, y que, con leves matices, establecen un marco interpretativo de su postura, proporcionando un valor conceptual al presente trabajo; así aparecen: Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; García Madruga, Martín Cordero, Luque Vilaseca y Santamaría Moreno, 1995; Isabel Solé, 1999 y Hernández y Quintero, 2001.

Sus aportaciones aparecen aquí no en forma cronológica, sino por el carácter general o particular de la temática. De esta manera, primero se plantean algunos asuntos relacionados con la lectura y sus componentes básicos (Solé, 1999); en segundo lugar, los diferentes modelos referidos al proceso lector (Hernández y Quintero, 2001); en tercero un marco interpretativo genérico del proceso lector desde la óptica de la gramática textual de Van Dijk y Kintsch ajustada didácticamente por Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; y por último, el aporte de García Madruga (1995) en torno a la caracterización de tres fases del proceso comprensivo-lector (inicio, procesos intermedios y resultado). Con ello se pretende dar una muestra la postura interaccionista y posteriormente conectar estos planteamientos con la discusión de los datos obtenidos en esta investigación.

### **a. Isabel Solé**

Isabel Solé (1999) representa toda una corriente de estudios referidos a la comprensión de textos en la Universidad de Barcelona; su trayectoria como investigadora la ha colocado como una referencia obligada en este campo, cuya tradición la ubica en la interpretación interaccionista de la lectura.

Leer es comprender, en palabras de Solé (1999: 37):

“... leer es comprender, y [...] comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido que se trata. [...] es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va hacerlo; exige además disponer de recursos –conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias, etc.- que permitan abordar la tarea con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura.”

Leer un texto y no entenderlo provoca con frecuencia el abandono de la lectura; por el contrario, comprenderlo contribuye no sólo a la construcción de la interpretación del texto, sino sobre todo, al beneplácito de entenderla, con los consabidos beneficios escolares que esto acarrea.

A pesar de que políticamente es correcto afirmar que un lector participa en la lectura, existen matices que ponen al descubierto interpretaciones diferenciadas, Solé señala (1999) que hay:

1. -Quienes entienden esta tarea como la mera extracción del significado contenido en el texto; a la vez, que entiende al proceso comprensivo si se realiza un copiado literal del significado vertido en el texto.
2. -En contraste, quienes la entienden como la deducción del significado, lo cual presupone una actividad inferencial considerable.
3. -Y por último, quienes la asumen como construcción del significado realizada por el lector, el cual asigna sentido al texto a partir de sus referentes y conocimientos previos. Significado que sólo parcialmente está en el texto, complementándose fundamentalmente con lo que el lector añade.

Esta última postura es la que está en concordancia con el modelo interactivo y constructivista de la lectura, en ella la participación del lector y algunas variables subjetivas resultan cruciales como se verá a continuación.

Antes es conveniente subrayar que tres son los agentes que interactúan en la tarea comprensivo-lectora y estos son:

**El texto:** el cual posee una estructura lógica, una coherencia en su contenido y una organización que favorece a dicha construcción de sentido.

**El lector:** el cual realiza un importante esfuerzo cognitivo durante la lectura, siendo éste parte de la actividad que se precisa para construir el significado.

**Las condiciones contextuales:** referidas al conjunto de circunstancias que rodean al acto lector (condiciones físico-ambientales, pedagógicas, de acopio de materiales de consulta, pero sobre todo de organización del tiempo).

Aquí, se desplegarán, según Solé (1999) algunas variables subjetivas que ponen de manifiesto el carácter activo y central del sujeto lector.

#### **a) Los conocimientos previos**

El lector procesa y atribuye significado a lo que está escrito en una página o en un texto (no importando el tamaño o la unidad de significado: sea una palabra o un texto completo). Los conocimientos previos son fundamentales para entender el texto, porque a partir de los referentes del lector se colabora para completar lo expresado en el texto, ahí radica su carácter constructivo.

#### **b) Los esquemas de conocimiento**

La relevancia de los esquemas de conocimiento que posee el lector es un ingrediente básico en el modelo interactivo de la lectura, porque estos esquemas son los marcos en donde el lector inscribe el contenido referencial y situacional de lo vertido en un texto.

Si se carecen de los esquemas de conocimiento adecuados para un cierto tipo de contenido, simplemente no se entenderá o se tendrá una interpretación muy limitada de él. Los esquemas de conocimiento están insertos en el marco de los conocimientos previos del lector.

Solé, expresa lo siguiente:

“A lo largo de nuestra vida, las personas, gracias a la interacción que mantenemos con los demás, y en particular con aquellos que pueden desempeñar con nosotros un rol de educadores, vamos construyendo unas representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura, entendida ésta en sentido amplio: valores, sistemas conceptuales, ideología, sistemas de comunicación, procedimientos, etc. Estos esquemas de conocimiento (Coll, 1983), que pueden ser más o menos elaborados, mantener mayor o menor número de relaciones entre sí, presentar un grado variable de organización interna, representan en un momento dado de nuestra historia nuestro conocimiento, siempre relativo y siempre ampliable. En cualquier caso, mediante dichos esquemas, las personas comprendemos las situaciones, una conferencia, una información transmitida en la escuela o en la radio y, evidentemente, un texto escrito.”

Cuando se lee, son estos *esquemas de conocimiento* los que detonan ciertas representaciones; desencadenando y relacionando lo ya sabido por el lector con lo que expresa el texto. Cuando se carece de ellos, el resultado, en términos comprensivos, como ya se dijo, es muy limitado.

### **c) Los objetivos de lectura**

En el mismo plano de importancia están los objetivos de lectura, ya que a partir de ellos el lector actúa de una manera con el texto. El para qué se lee, es parte de la intención que antecede a la lectura, continúa recortándola y sesgándola y termina conduciendo hacia una meta todo el proceso. Al respecto subraya Solé (1999: 34-35) en la siguiente cita en extenso:

“Un factor responsable en parte de la calidad de las relaciones es el de los objetivos o intenciones que presiden la lectura...comprender no es una cuestión de todo o nada, sino relativa a los conocimientos de que dispone sobre el tema del texto y a los objetivos que se marca el lector (o que, aunque marcados por otro, son aceptados por éste). Dichos objetivos determinan no sólo las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto; además establecen el umbral de tolerancia del lector respecto de sus propios sentimientos de no-comprensión. Es decir, nuestra actividad de lectura está dirigida por los objetivos que mediante ella pretendemos; no es lo mismo leer para ver si interesa seguir leyendo, que leer cuando buscamos una información muy determinada, o cuando necesitamos formarnos una idea global del contenido para transmitirlo a otra persona. [...] El tema de los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee.”

El para qué determina el cómo se acerca un lector al texto, por lo tanto: objetivo y estrategia se entrelazan mutuamente.

“Saber por qué hacemos algo –por ejemplo, ¿por qué está usted leyendo este libro?-, saber qué se pretende que hagamos o qué pretendemos con una actuación es lo que permite atribuirle sentido, y es una condición necesaria para abordar dicha actuación con mayor seguridad, con garantías de éxito. En el ámbito de la lectura, este aspecto cobra un inusitado interés, dado que podemos leer con muchos objetivos distintos, y es bueno que lo sepamos”.

*Ibid.*

Los objetivos de lectura ubican la comprensión en el papel activo del lector, porque desde ellos el lector se posesiona, valora y recorta al texto. El texto escrito por un autor establece su propia jerarquía, pero en los objetivos del lector se subsumen estos valores a sus intereses; en no pocos casos ambos concuerdan, pero puede darse el caso en donde, dependiendo de lo que el lector busca, lo vertido en el texto se someta a sus fines y por lo tanto reconstruya y ponga a su servicio lo expresado en el texto.

#### **d) Los aspectos metacognitivos**

Otro aspecto de relevancia vinculado con la actividad del lector refiere a la toma de conciencia, el saber y el control de los procesos implicados, es decir: a los aspectos metacognitivos de valoración y supervisión del proceso por parte del lector mismo; autorregular el cómo se va comprendiendo un texto correlaciona directamente con la eficacia comprensiva, la cual implica, en otro sentido, el percatarse del porqué de la incomprensión. Esta dimensión metacognitiva resulta vital en un lector avisado y experto.

Solé comenta que:

“El control de la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que si no nos alertáramos cuando no entendemos un mensaje de un texto, simplemente no podríamos hacer nada para compensar esta falta de comprensión, con lo cual la lectura sería realmente improductiva.”

Por esta causa un lector asiduo o experto conoce qué hacer cuando no entiende un texto, cuando éste presenta dificultades de acceso (Solé, 1999: 36)

“... cuando no logramos comprender un texto, sabemos a qué atribuir este hecho: puede ser que el texto posea una organización demasiado compleja o densa, puede ser que no dispongamos de conocimientos previos relevantes para el tema de que se trata, o bien que, aun disponiendo de ello, el nivel del contenido del texto no se ajuste a nuestras posibilidades.”

#### **e) Aspectos motivacionales**

Por último, pero no en último lugar, está el papel que cumple la motivación como factor subjetivo que interviene en la interacción lectora. Qué mueve a una persona, desde su propio marco de valoraciones afectivas y preocupaciones cognitivas a llevar a cabo una tarea tan compleja como es el leer, da lugar a considerar el tema de las motivaciones: intrínsecas y extrínsecas.

Solé (1999: 36), comenta lo siguiente:

“El término “motivación” es polisémico... Creo que una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer, y desde luego, si la tarea en sí responde a un objetivo. [...] el interés también se crea, se suscita y se educa, y que depende en no pocas ocasiones del entusiasmo y de la presentación que hace el profesor de una determinada lectura y de las responsabilidades que sea capaz de explotar.”

Por desgracia, un buen número de estudiantes son lectores heterónomos porque no leen por voluntad propia sino por obligación, el fin que les impulsa a realizar la tarea comprensivo-lectora no es aprender a través de los textos sino cumplir con lo encomendado, aunque sea de mala calidad. La motivación es un componente fundamental que permite que las tareas sean llevadas a buen puerto, a pesar de los numerosos obstáculos; cuando se carece de este componente energético propio, se cumple pero de mala gana.

Los contenidos abordados en la carrera de psicología no siempre son del interés del estudiante, por lo cual será necesaria una motivación extrínseca; pero cuando el estudiante no entiende lo que lee tiende por lo general a abandonar la tarea porque le parece aburrida y sin sentido. Una forma sencilla de sentirse implicado es cuando va escalando hacia mejores niveles de comprensión, esta base de logros comprensivos le permiten ganar confianza y sentir que vale la pena la tarea. Este componente subjetivo, ligado no sólo a los logros obtenidos sino también a los resortes internos y afectivos que impulsan a una persona a realizar cualquier cosa, correlaciona fuertemente con los niveles de comprensión obtenidos de una lectura, amén de que los contenidos estén relacionados adecuadamente con el nivel de conocimiento previo del lector y sus intereses. La significatividad afectiva se complementa con la significación cognitiva.

### **b. Azucena Hernández Martín y Anunciación Quintero Gallego**

Las autoras parten su análisis de la comprensión lectora desde los presupuestos del *procesamiento de la información*, entendiéndolo como un complejo en el que intervienen interactivamente distintos niveles de procesamiento; sobre los cuales existen diversas interpretaciones según la importancia reconocida a cada nivel.

Lo anterior, ha dado origen a tres modelos explicativos globales sobre cómo se lleva a cabo el *proceso de comprensión lectora*, siendo estos:

#### ***-Modelo ascendente, también llamado proceso de abajo-arriba, bottom up***

El cual enfatiza la decodificación como habilidad básica durante la lectura, activando de forma ascendente y lineal los significados correspondientes a la estructura cognitiva por medio de asociaciones léxicas y sintácticas.

La comprensión, bajo esta perspectiva (Hernández y Quintero, 2001: 14) se entiende como:

"un proceso lineal consistente en extraer los significados contenidos en dicho discurso, al considerar que la información necesaria para que se produzca la comprensión reside únicamente en el texto y fluye de éste al lector"

Bajo esta lupa la comprensión lectora es el resultado de un análisis de abajo-arriba, secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales, en donde primero se identifican las letras o grafías; después se asocian los grafemas (grafías) con los fonemas, después se combinan las letras generando sílabas; éstas, combinadas generan la identificación y reconocimiento de palabras; la combinación de palabras da origen a frases, las que a su vez permiten el acceso a unidades de significado más amplias (oraciones, párrafos, capítulos, etc.) cuando se ha llegado a este nivel se está en posición de *extraer* el significado completo del texto.

Lo característico de esta interpretación sobre la tarea comprensivo-lectora es que no hay ninguna intervención de procesos superiores (o de los significados guardados en la memoria del lector) que incidan sobre los datos de entrada, sino que se llega a ellos mediante este recorrido por etapas secuenciales y lineales, mismas que, una vez completadas sus operaciones, dan paso a la siguiente etapa.

Su procesamiento es modular, así, las características físicas de los textos tienen prioridad por encima de los factores subjetivos del lector.

Las críticas a este modelo han puesto de relieve su carácter parcial como marco explicativo de lo que realmente sucede cuando una persona lee un texto. Las lagunas de este modelo son: que no tiene en cuenta la actividad constructiva y reconstructiva del sujeto lector, dejando de lado los procesos de inferencia que éste hace cuando lee, mismos que corrigen los errores tipográficos presentes en un texto, así como las ambigüedades sintácticas de un texto.

Cuando una persona lee, no sólo están presentes los datos físicos del texto (información léxica sintáctica y semántica del texto), sino también la interacción de éstos con los conocimientos y experiencias previas del lector. De ahí que Hernández y Quintero (2001: 14) digan que:

"... en el procesamiento de un determinado nivel no sólo influirá la información previamente procesada en los niveles inmediatamente anteriores, sino también la procedente de los niveles superiores."

Esta confluencia de factores de naturaleza interactiva corresponde a una explicación más cabal sobre el cómo se construye el significado.

#### ***-Modelo descendente también llamado proceso de arriba abajo o top down***

Bajo este modelo la tarea comprensiva depende de los esquemas que cada lector actualiza, anticipando e infiriendo información significativa del texto, por medio de la formulación de hipótesis, las cuales guían al proceso. Lo que sabe el lector, sus concepciones, sus expectativas, objetivos e intereses ejercen una fuerza directiva sobre el proceso de comprensión.

Este modelo pone el énfasis en la actividad del sujeto lector, el cual, por medio de sus esquemas previos e intereses construye o reconstruye el significado del texto tomando en cuenta ciertos rasgos del texto, pero mediándolos con todos estos aspectos activos del lector. Como lo señalan Hernández y Quintero (2001: 14):

"...el lector no procede letra a letra, sino que emplea sus conocimientos previos para anticipar el posible contenido del texto, y éste le sirve para contrastar, confirmar o refutar dichas anticipaciones."

A pesar de la riqueza aportada por este modelo, no ha estado ausente de críticas por considerarlo una reacción pendular del modelo anterior, es decir, del modelo de procesamiento de abajo-arriba. Por tanto se cuestiona el énfasis dado a los factores de tipo subjetivo, además de adoptar una perspectiva lineal y jerárquica (aunque inversa al modelo anterior).

#### ***-Modelo interactivo***

A mediados de los años setenta surge un modelo que integra las tensiones generadas por los dos modelos anteriormente mencionados, el cual intenta, en parte, conciliar, integrar y superar los otros modelos de procesamiento; hoy es el modelo más aceptado por la mayoría de los estudiosos de este campo de conocimientos.

El modelo se ha visto enriquecido por un conjunto de investigaciones relacionadas con otros procesos psicológicos estrechamente vinculados con la comprensión: la memoria, los esquemas puestos en marcha por el lector en la lectura, y los desarrollos teóricos que sobre la estructura de los textos.

En torno a la comprensión como un procesamiento mediante niveles, ha predominado la interpretación paralela en contraposición a la interpretación modular.

"El procesamiento que se produce en los distintos niveles que intervienen en el acto lector no acontece lineal y secuencialmente, sino en paralelo. La comprensión estaría dirigida simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos previos que posee el lector; Lo que implica que durante la actividad de lectura están interviniendo al mismo tiempo, y con una comunicación bidireccional, procesamientos en sentido ascendente y descendente." P.16

Más adelante, cuando se vea la postura de García Madruga y colaboradores (1995) será subrayado este carácter paralelo del procesamiento.

El modelo interactivo admite, como su nombre lo dice, los datos aportados por el texto y las contribuciones mediatizadoras del lector.

"Cuando el lector se enfrenta a un texto inicia su lectura guiado básicamente por los datos que le aporta el material escrito y, por lo tanto, comienza procesando ascendentemente aspectos semánticos, léxicos, sintácticos, etc. Sin embargo, estos datos proporcionan también progresivamente al lector una información que le permite ir activando esquemas de conocimiento y elaborando expectativas, hipótesis o anticipaciones del contenido del texto, entrando en funcionamiento niveles de procesamiento superiores."

El lector obtiene cuando lee, información de los distintos niveles implicados en dicho proceso global, es decir recibe información léxica, sintáctica, semántica, esquemática, interpretativa, la cual integra y mediatiza a sus esquemas de conocimiento previo.

De lo anterior se deriva entonces la interpretación de la lectura que la concibe como: la interacción que el lector establece con el texto, por medio de la cual el lector construye e interpreta un significado que no está sólo en el texto, sino que es el resultado de la confluencia interactiva del texto (contenido, estructura, rasgos lingüísticos, densidad conceptual, diseño editorial o lo paratextual), el sujeto (esquemas de conocimiento, finalidades y objetivos de la lectura, estrategias lectoras) y los factores contextuales específicos (proceso de enseñanza y aprendizaje, tiempo, condiciones ambientales, etc.)

"Concebiremos la lectura como la interacción que un lector establece con un texto, es decir, como un proceso interactivo entre escritor y lector a través del cual el lector interpreta y construye un significado. Significado que en modo alguna puede considerarse como absoluto y que se encuentra influido, tal como afirman las teorías interactivas y transaccionales de la lectura, por el lector, el texto y los factores contextuales específicos."

La tarea comprensivo-lectora es compleja y multidimensional muy difícil de delimitar porque en ella confluye la captación de los significados del texto así como la reconstrucción personal de significados. Ambos niveles de representación son necesarios para afirmar que una persona ha entendido de manera profunda u óptima lo que ha leído; también es la forma en que se puede afirmar que se ha aprendido por medio de un texto.

"Comprender un texto implicará, pues, captar su sentido explícito e implícito, es decir, entender su significado, e incluso trascenderlo, lo que supondría ir más allá de la captación del mensaje teniendo en cuenta otras dimensiones: realización de inferencias, evaluación personal del significado expresado en el texto y el empleo eficaz de ese significado en situaciones diversas."

Desde este modelo interactivo el fundamento de la comprensión lo constituye la afectación recíproca entre el lector y el texto; el lector asimila y acomoda la información presentada en el material escrito con sus experiencias y conocimientos previos en condiciones contextuales específicas. Comprender no es meramente decodificar sino reconstruir el significado:

"No hay lectura si no hay comprensión y / o reconstrucción de significado."

Y también,

"El resultado de la comprensión será... una representación mental compleja del modelo de situación descrita en el texto y que se ha elaborado a partir de los efectos que la base textual ha ejercido sobre el esquema de conocimiento del lector."

### **c. Vidal-Abarca y Gilabert**

Vidal Abarca y Gilabert (1991) son dos autores españoles de obligada referencia porque han sido, por un lado, los portavoces didácticos de los planteamientos de Charles Perfetti, y por otro de Teun van Dijk (lingüista) y Walter Kintsch (psicólogo), respecto a lo que se podría llamar *el modelo macroposicional de la comprensión lectora*; su trabajo describe, desde un plano general, al proceso lector fluido, del cual destacan dos componentes básicos:

**1er Componente: el acceso léxico**, proceso encargado del reconocimiento de las palabras, no sólo desde el punto de vista perceptual sino también semántico.

a) *Comienza con* la percepción visual (percepción de rasgos gráficos como letras y palabras).

b) *Da lugar después*, al acceso léxico directo (reconocimiento de un solo vistazo de palabras familiares) o indirecto (cuando se encuentra con palabras no familiares o desconocidas).

## **2º. Componente: *la comprensión, integrada por dos niveles***

**1er. Nivel: comprensión de proposiciones del texto:** es el nivel más elemental y se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (la información suministrada por el texto) y de los elementos subjetivos (el conocimiento almacenado en la memoria del sujeto). Esta comprensión se lleva a cabo casi en forma automática. El primer nivel de comprensión junto con el componente de acceso léxico son conocidos como **microprocesos**.

**2º. Nivel: también llamado nivel superior de comprensión,** porque en él se integra o sintetiza la información suministrada por el texto, como lo señalan Vidal-Abarca y Gilabert (1991: 20):

“Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que está leyendo tanto dentro de la frase, como dentro del párrafo o del texto entendido como un todo.”

Este nivel es consciente, no automático, y se dedican la mayor parte de los recursos cognitivos del sujeto en su lectura. A estos procesos se les conoce como **macroprocesos**, siendo estos: un conjunto de actividades que tienen como rasgo distintivo el ir elaborando e integrando el significado global del texto; implican, además de grandes esfuerzos atencionales, acciones de interconexión semántica, así como la articulación de diferentes tipos de saberes que el lector posee y están organizados en esquemas y almacenados en la memoria con lo expresado en el texto, de tal suerte que de como resultado una comprensión efectiva, como lo señala la siguiente cita (pág. 21):

“... para que se produzca una comprensión efectiva de un texto es necesario que el sujeto posea unos conocimientos generales sobre lo que está leyendo. No se trata únicamente de que conozca los términos o el vocabulario que se está empleando, sino que el sujeto puede enmarcar el contenido dentro de los esquemas generales disponibles en su memoria. Por eso, aunque dispongamos de un diccionario junto a nosotros o alguien nos diga el significado de los términos con los que nos encontramos, hay textos que nos resultan difícilmente inteligibles y tenemos que abandonar su lectura porque carecemos de esos esquemas previos.”

De la anterior cita se deduce la concepción de un lector activo que asigna y construye significado en su interacción con el texto. Significado que es el resultado de la colaboración del texto y el lector; significado que representa un producto emergente entre ambos.

El aporte destacado de esta interpretación genérica del proceso lector fluido, es que pone de manifiesto un conjunto de niveles identificables para ubicar en qué grado, un lector que se acerca a un texto, se coloca; y también para percatarse de las posibles dificultades encontradas en el transcurso de su lectura: sea que tenga problemas lexicales, de interpretación parcial de frases que no logra integrar, o, peor aún, que no cuenta con la debida competencia para construir un significado global del texto. Al respecto, cabe señalar que no pocos estudiantes de la facultad presentan problemas en cada uno de estos niveles, sobre todo, en aquellos que implica un mayor esfuerzo y un conjunto de insumos que, las más de las veces, no cuentan con ellos.

Otro de los aportes de estos autores lo constituye la recuperación del planteamiento respecto a las microproposiciones, las cuales, como su nombre lo dice, son todas y cada una de las proposiciones contenidas en una oración a las cuales se les ha dado el nombre de base del texto; cualquier texto está constituido por sus microproposiciones, mismas que generan en la persona una representación conceptual de todas las frases contenidas en el texto. De su conjunción, a través de procesos de eliminación o sustitución, generalización y creación (llamadas macrorreglas) los lectores van construyendo nuevas proposiciones sintéticas llamadas macroproposiciones o ideas principales de un texto; a las microproposiciones se las entiende como de primer orden y a las macroproposiciones como de segundo orden.

Las macroproposiciones son oraciones-resumen que condensan semánticamente el contenido de unidades de significado amplias, tales como: distintas oraciones contenidas en un párrafo, párrafos enteros, apartados o incluso el texto como totalidad, poniendo en evidencia que las macroproposiciones son recurrentes, es decir, tienen niveles de generalidad creciente, a tal grado que un título puede manifestar un nivel de inclusión enorme, lo mismo se puede decir de las llamadas frases tópicas o los *abstracts*.

En palabras de los dos autores de referencia (pág. 24):

“Estas macroproposiciones no son únicas, es decir, diversos lectores pueden formar diferentes macroproposiciones a partir del mismo texto, dependiendo de factores contextuales tales como conocimientos previos, esquemas de contenido o esquemas textuales. Las macroproposiciones tampoco se forman de una vez ni tienen todas el mismo nivel, es decir, un lector puede formar macroproposiciones de nivel superior a partir de otras macroproposiciones de nivel inferior.”

Se ha dicho ya que las macroproposiciones se forman aplicando un conjunto de reglas u operadores mentales que, en los términos utilizados por Teun van Dijk son:

1. **Supresión:** se eliminan las proposiciones que no son importantes o ya están contenidas en otras proposiciones.
2. **Generalización:** se crean otras proposiciones con un sentido más inclusivo o proposiciones más abstractas.
3. **Construcción:** se crea una proposición más general que comprende a una secuencia de proposiciones.

Lo que realizan estas operaciones o reglas es relacionar secuencias de proposiciones con otras secuencias a un nivel de mayor generalidad construyendo así el significado global de un párrafo o del texto completo. Son recursivas, es decir, se pueden aplicar una y otra vez hasta obtener niveles cada vez más altos de contenido semántico condensado o resumido, eliminando muchos datos, generalizándolos o construyendo oraciones globales en donde esté de forma muy apretada lo que se expresa con numerosas microproposiciones a lo largo de todo el texto.

Este trabajo de condensación, cuando se vuelve consciente, representa una labor ardua y con altos reclamos de tiempo, en cuyo caso, el lector se aplica a trabajar arduamente con un texto hasta convertirlo en un microtexto. A la vez, la realización de esta copiosa labor trae consigo el beneficio de entender mejor el contenido semántico vertido en un texto, o incluso la metaconciencia de saber porqué no se entendió el texto (es decir, si el problema estuvo a nivel lexical, de integración de proposiciones a nivel intrapárrafo o si la dificultad estribó en integrar globalmente el texto hasta conseguir una representación mental coherente).

Otro más de los puntos rescatables de la propuesta teórica de Vidal-Abarca y Gilabert (1991) lo constituyen las **macroestrategias** y el gran servicio que prestan para construir el significado global del texto. Las macroestrategias posibilitan al lector realizar inferencias y anticipaciones respecto a las ideas totales que, con toda probabilidad, estarán contenidas en un texto; se entiende a las inferencias como las deducciones realizadas por el lector sobre lo que vendrá más adelante en el texto (hipótesis), así como el llenado de vacíos implícitos en cualquier comunicación (completamiento). Las inferencias apuntan directamente hacia las capacidades mentales del lector (competencia deductiva) y sus conocimientos previos.

Según Vidal-Abarca y Gilabert (1991) existen dos tipos de *macroestrategias* que son:

1. **Estrategias Contextuales:** se derivan del conocimiento del mundo por parte del lector, su saber sobre cierto tema puede ser de gran ayuda para comprender, predecir y recordar el contenido del texto. Todo aquello que, en términos de saberes (declarativos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos que posea el lector constituyen su bagaje o patrimonio personal, a partir del cual colabora contribuyendo con sus insumos y referentes a la construcción del texto, deduciendo, hipotetizando o completando lo que, por definición encierra toda comunicación por no ser exhaustiva y por transitar por un principio elemental de economía discursiva.

## 2. **Estrategias Textuales:**

“Estas estrategias son aplicadas por el autor con el fin de que las ideas que quiere transmitir puedan ser claramente comprendidas por el lector.”

Por último, ligada a las categorías de micro y macroprocesos, micro y macroproposiciones, macrorreglas, macroestrategias, se añade una noción más que es la de **superestructura**, también llamada esquema organizativo o estructuras esquemáticas. De ellas se dice que (pág. 26):

“El funcionamiento de estas superestructuras en la comprensión tiene un carácter interactivo, al igual que en el caso de la macroestructura. Así en la medida en que el texto tenga una estructura textual adecuada a los propósitos del escritor y se acompañe de señales superficiales que hagan patente dicha estructura... se facilitarán los procesos abajo-arriba del lector. Igualmente, en la medida en que esas estructuras estén en la mente del lector y no sólo en el texto, se facilitarán los procesos arriba-abajo.”

Estas superestructuras o formas de organización del discurso completo de un texto, están directamente ligadas con los propósitos de un escritor, de tal suerte que si un lector las identifica puede organizar bien sus ideas principales a partir de este gran 'molde' que las contiene; de forma complementaria, las superestructuras (llamadas simplemente como estructuras) está vinculadas con el tema de las tipologías textuales, importantísimas tanto para el caso de los textos narrativos como para los textos expositivos, estos últimos sobre todo, empleados en la facultad de psicología de la universidad.

Por desgracia poco se conocen, es decir, no constituyen parte del bagaje personal del lector, y por lo tanto, no se emplean para construir globalmente el significado de un texto, poniendo de manifiesto niveles bajos de comprensión, si no es que desarticulados la mayoría de las veces.

La estructura es uno de los rasgos más importantes de un texto porque pone de manifiesto la forma en que está ordenado el discurso de acuerdo con un propósito comunicativo, también porque las relaciones entre las ideas poseen características recurrentes.

Sin adentrarse al complejo tema de las tipologías textuales, es ampliamente aceptado hablar de ellas en términos de textos narrativos o textos con una finalidad estética, y textos expositivos cuyo objetivo es la comunicación de información. El tipo de texto más ampliamente utilizado en la facultad para conducir los contenidos curriculares son los textos expositivos, según Vidal-Abarca y Gilabert (1991:32) están caracterizados por:

"... una organización lógica o cuasi-lógica de la información que presentan. Esta estructura es mucho más variada que la de las narraciones y no existe una clasificación con gran aceptación como la anteriormente citada. Según Anderson y Armbruster, la estructura de un texto se puede analizar a partir de dos componentes: unidades [...] textuales,..."

Las unidades textuales serían los bloques o 'tabiques' con los que se construye un texto, los cuales reflejan los diversos propósitos del escritor; así (pág. 32):

"Cada uno de estos propósitos refleja una determinada estructura textual. [...] Lo realmente importante es saber que un texto expositivo debe responder a un propósito informativo de un autor, que dicho propósito se refleja en unas cuestiones a las que se pretende contestar, y que el mismo se concreta en unas determinadas estructuras textuales."

A continuación se reproducen el cuadro propuesto por Vidal-Abarca y Gilabert (1991) respecto a los propósitos de un escritor y los tipos de textos expositivos y sus principales características:

Ejemplos de <b>propósitos</b> de un autor		
Expresados en forma imperativa	Expresados de forma interrogativa	Estructuras textuales
Explique el desarrollo de A Enumere los pasos para A	¿Cuándo ocurrió A? (en relación con otros acontecimientos)	Secuencia temporal
Explica A Explica la (s) causa (s) de A Explica el (los) efecto (s) de A Extrae conclusiones sobre A Predice lo que ocurrirá con A Elabora una hipótesis sobre la causa de A	¿Por qué sucedió A? ¿Cómo sucedió A? ¿Cuáles son las causas / razones / efectos / resultados de A?	Causación
Compara A con B Haz una lista con las semejanzas y diferencias entre A y B	¿En qué se parecen y / o se diferencian A y B?	Comparación / Contraste
Haz un listado con las partes / características / tipos de A	¿Cuáles son partes / características / tipos de A?	Enumeración
Define A Describe A Define y da ejemplos de A	¿Qué es A? ¿Quién es A? ¿Dónde está A? ¿Cómo es A?	Descripción
Explica el desarrollo del problema A y su solución o soluciones.	¿Cómo se produjo el problema A y cuáles son sus soluciones?	Respuesta: Problema / Solución

Esquema tomado de Vidal-Abarca y Gilabert (1991) y a su vez adaptado de Anderson y Armbruster (1984)

## Estructuras textuales más frecuentes en los textos expositivos (págs. 34-36):

- - <b>Estructura de secuencia temporal:</b> "...se presenta una serie de sucesos relacionados con un proceso temporal y ordenados de una forma determinada. Todas las ideas que se relacionan están al mismo nivel de importancia, es decir, no existe una idea que predomine sobre las demás. Los textos con esta estructura se pueden resumir a partir de una frase que recoja el tema central y una síntesis de los hechos expuestos alrededor del mismo." -
- - <b>De enumeración:</b> "Una serie de hechos, detalles o componentes relacionados con un determinado tópico se presentan en un listado de puntos." -
- - <b>De causación:</b> "...predomina una relación de causalidad entre las ideas, pudiéndose distinguir ideas antecedentes o causas, e ideas consecuentes que son efectos de aquéllas. La idea principal de los textos con esta estructura se puede resumir mediante la expresión de una relación de causa-efecto entre dos ideas centrales del mismo." -
- - <b>De comparación / contraste:</b> "...las ideas se comparan entre sí. Los textos de este tipo se pueden resumir mediante expresiones que indiquen la comparación o comparaciones que se realizan." -
- - <b>De problema / solución:</b> "Es un tipo de estructura textual similar a la de causación, por cuanto el problema es un antecedente de la solución, la cual es el consecuente. La diferencia entre ambos tipos de estructuras textuales estriba en que, en la de problema/solución hay una estrecha relación entre el contenido del problema y el contenido de la solución, es decir, al menos parte de la solución debe estar temáticamente muy ligada al problema." -
- - <b>De descripción:</b> "Esta estructura se refiere a aquellos textos que proporcionan más información acerca de determinado tópico presentando atributos, especificando características, ambientes o formas de actuación." -

### d. García Madruga, Martín Cordero, Luque Vilaseca y Santamaría Moreno

La perspectiva teórica de García Madruga y colaboradores (1995), respecto a comprender el lenguaje, y en particular el lenguaje escrito, es considerado un proceso de una enorme complejidad; lo es porque, confluyen diversos subprocesos mentales que interaccionan en forma paralela. Añadiendo a esta complejidad el hecho de que no sólo es un campo problemático con múltiples niveles, sino que ha sido del interés reflexivo de numerosas disciplinas y enfoques, entre las que destacan: la psicolingüística, la filosofía del lenguaje, la semiótica, la literatura, entre muchas otras.

Como proceso complejo (considerado no como un mero agregado o suma de elementos, sino como un *todo dinámico o gestalt*), la comprensión puede ser analizada en diferentes *etapas o fases*, sin que se dé a entender que constituyen momentos diferenciados y separados totalmente (como es interpretada por los modelos modulares), sino más bien como momentos de un *continuum* en el que se traslapan e interaccionan los diversos subprocesos (modelo paralelo).

Así, desde esta óptica, la confluencia de todos los factores (texto, lector y contexto) PRODUCE un RESULTADO que, en la mayor parte de los casos es inseguro, pero no por ello da lugar a pensar radicalmente en la incomunicación humana, la cual, si se asume en todas sus consecuencias estará confinada al silencio o a caer en un constrasentido: comunicamos que no se puede comunicar, como lo hizo el teatro del absurdo.

Un elemento más del carácter complejo de la comprensión del lenguaje escrito, se subrayó en los numerosos fracasos en los años cincuenta de las investigaciones hechas desde la *inteligencia artificial*, cuyo objetivo fue explicar y reproducir mediante un ordenador la tarea de traducción de un lenguaje natural a otro; los ordenadores no comprendieron las frases porque, a pesar de contar con un analizador sintáctico y un diccionario, carecía de uno de los rasgos fundamentales de la comprensión que es la posesión de una enorme cantidad de conocimientos almacenados.

García Madruga y colaboradores (1995) asumen la tarea comprensiva como un proceso que tiene un punto de partida, unos procesos intermedios y un resultado. Dicho proceso, transcurre no sólo en un sentido de abajo-arriba (partiendo de los símbolos gráficos hacia los símbolos mentales o la construcción del significado) sino que de forma paralela los procesos de arriba-abajo inciden sobre los datos de entrada.

Así, metafóricamente hablando, existe una compuerta que lo mismo permite la introducción de datos como la salida de significados y el control de los datos del input. Incluso, el proceso se complejiza porque entre cada nivel intermedio hay interacciones.

El sistema cognitivo está caracterizado por tener una pronta respuesta ante cualquier dato de entrada, a la vez que en ella misma ya hay una actividad selectiva de parte del lector. Esta postura está muy en concordancia con los planteamientos epistemológicos constructivistas, desde las raíces kantianas, hasta versiones como la de N.R. Hanson (1952).

Así, lo destacable para este trabajo, radica en su concepción por etapas del proceso de comprensión lectora, caracterizando cada fase y planteándola en forma paralela; además, se complementa con lo expresado por Vidal-Abarca y Gilabert (1991) respecto a su interpretación genérica del proceso lector. En los dos casos, los autores conciben a la comprensión como la representación mental del significado global del texto, pero mientras que los primeros lo plantean como dos componentes: uno de acceso léxico y comprensión, García Madruga y colaboradores (1995) lo explican mediante tres fases: punto de partida, procesos intermedios y resultado. Si se quiere hay pues una lógica referida al procesamiento realizado por los ordenadores y hecho metáfora de lo que acontece con los procesos mentales: *input, procesing, output*.

Por esta causa ellos definen la comprensión como un proceso en el cual (pág. 3):

“... el resultado de la comprensión supone la construcción de un modelo mental situacional, que da cuenta del estado de cosas descritas en el texto, y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto...”

Y en otro lugar (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999: 21) subrayan lo mismo cuando expresan que:

“... La comprensión lectora implica la construcción de una representación mental, un modelo referencial o situacional que da cuenta del significado global del texto (Van Dijk y Kintsch 1983; Johnson-Laird, 1983; Just y Carpenter, 1987). Además de este modelo, y de acuerdo con Kintsch y Van Dijk (1978; Van Dijk y Kintsch, 1983, los lectores deben construir también otros componentes de la representación semántica: una *microestructura* o texto base que representa directamente la información del texto y que implica el logro de la coherencia a nivel local, y una *macroestructura* que representa el significado global del texto. Cada proposición macroestructural se construye estratégicamente aplicando ciertas *macrorreglas*, a una serie de proposiciones microestructurales bajo el control de un esquema que representa el conocimiento del lector y sus objetivos.”

Así pues, en sus términos, la tarea comprensivo-lectora se despliega como un flujo dinámico y recíproco entre lo procesual y sus resultados, y por lo tanto tiene (pág. 3):

#### ***Un punto de partida:***

“...lo único que, en principio, resulta claro y objetivo es el estado de partida o inicial: una serie de patrones acústicos en el caso del discurso oral, o gráficos en el caso de los textos.”

#### ***Procesos intermedios:***

“Centrándonos en el discurso escrito, podemos reconocer tres grandes tipos de procesos y niveles que interactúan entre ellos. En primer lugar, el lector de un texto debe reconocer las palabras, codificando los patrones gráficos de cada una de ellas y accediendo al diccionario interno que proporciona su significado. En segundo lugar, debemos postular la actuación de un analizador sintáctico que extraiga las relaciones gramaticales entre las palabras dentro de cada oración. Por último, en el nivel del análisis semántico el lector de un texto debe también inferir las relaciones semánticas entre los diferentes componentes de cada oración. Cada uno de estos procesos implica una gran complejidad que se ve aumentada por el hecho de que interactúan entre sí en forma paralela.” P.4

Se deduce de la cita que estos subprocesos interactúan de forma simultánea, y a la vez, al interior de cada proceso, siendo éstos:

#### **a) Reconocimiento de palabras**

(Incluye los patrones gráficos de letras): aún este proceso implica el reconocimiento de aquellos patrones gráficos que, siendo distintos, son interpretados de manera igual en función del contexto en donde se encuentran insertos; ejemplo: THE CHT. No se puede sostener una posición simplista de todo o nada en el reconocimiento de las diferentes letras, porque éstas pueden cambiar según el contexto en donde se ubiquen.

### **b) Análisis sintáctico**

“Mediante el análisis sintáctico se identifican las relaciones estructurales entre las palabras, permitiendo así transformar las cadenas de palabras en una representación semántica. [...] Un análisis sintáctico de cada oración es un requisito previo para su comprensión.” P.5

Las oraciones están organizadas de una cierta forma en el español y cada una de ellas cumple una función que unida a las demás deviene en un significado coherente.

### **c) Análisis semántico**

En este nivel se interpreta el significado parcial y global de las frases y se integran en una creciente elaboración que deviene en ideas totales. Los autores no mencionan el nivel pragmático de una forma explícita, sin embargo, como ellos mismos dicen, la capacidad de comunicación humana no sólo extrae el sentido semántico sino que incluye la fuerza ilocutiva o el significado que subyace a la comunicación, como por ejemplo está el caso de la ironía o el doble sentido, amén de todo lo que hace con el lenguaje como lo interpretaron Austin y Searle.

#### **Tiene un resultado:**

“La comprensión del discurso tiene como resultado la construcción de una representación mental del significado del mismo; es decir, supone la transformación de símbolos lingüísticos en mentales, en un recorrido que va del lenguaje al pensamiento.” P.3

Un elemento más que se desprende de las citas hechas arriba es que la comprensión tiene un carácter constructivo y referencial. Cuando una persona lee un texto, lo que hace es construir un modelo de representación situacional de lo que dice o refiere el texto, a partir de los elementos proporcionados por el texto mismo y que el lector añade de su experiencia del mundo. Lográndose una conjunción entre lo dado por el escritor y lo aportado por el lector.

En resumen, se ha querido describir una pequeña muestra de algunos de los principales planteamientos de la tradición investigativa relacionada con el enfoque cognitivo la cual concibe a la comprensión como un proceso de representación mental del significado global del texto, así la aportación de Solé (1999) está centrada en la importancia concedida al sujeto lector como constructor de significado en el cual intervienen un conjunto de variables subjetivas muy destacables: los conocimientos previos del lector, sus esquemas de conocimiento, los objetivos de lectura, sus procesos metacognitivos y por último, los procesos motivacionales; por su parte la contribución de Hernández y Quintero (2001) respecto a la existencia -a lo largo del tiempo- de tres modelos de interpretación de la tarea comprensivo-lectora, muestra el claro avance que representa el modelo interactivo y transaccional caracterizado por el rompimiento frontal con las concepciones lineales -secuenciales o modulares- del proceso lector; en tercer término Vidal-Abarca y Gilabert (1991) plantea una interpretación global del proceso lector a través de dos componentes: de acceso léxico y comprensión, las micro y macroproposiciones, las reglas que ayudan a resumir el texto, junto con las estrategias utilizadas tanto por el lector como por el escritor, y por último, la noción de superestructura relacionada con las tipologías textuales.

Por último, la contribución de García Madruga y colaboradores (1995) radica en su interpretación de la tarea comprensivo-lectora como un proceso paralelo integrado por tres fases que interactúan entre sí para producir una representación mental y situacional del contenido del texto (caracterizando el punto de partida, los procesos intermedios y el resultado); lo destacándose el papel activo atribuido al lector como constructor del significado, a partir de sus insumos y referentes personales.

Estos aportes son básicos para configurar un marco interpretativo de la tarea comprensivo-lectora y para inferir las implicaciones temporales que reclama la construcción de una representación global de los textos analizados por los estudiantes en la universidad.

## **B. 2ª tradición**

El enfoque que admite que la comprensión es un proceso mental en cuyo caso se construyen representaciones globales del significado, encuentra un oponente, aunque no inconmensurable, en la tradición que aquí se le ha adjetivado como pragmática estadounidense, aunque con toda franqueza no asuma a cabalidad los presupuestos del pragmatismo, ni tampoco se limite a ser una propuesta anclada geográficamente en Estados Unidos. Entre los que se inscriben en esta segunda tradición se encuentran: David Perkins, Vito Perrone, Howard Gardner, y Martha Stone Wiske (1999), entre muchos otros.

David Perkins (1992, 1999), participante del proyecto sobre la enseñanza basada en la comprensión de la escuela de graduados en educación de Harvard sostiene una serie de ventajas al asumir la comprensión como desempeño, quizá este énfasis práctico coloque a este modelo en el matiz que aquí se la ha tildado de pragmático.

El propósito de integrar esta perspectiva en el actual trabajo de investigación apunta a reconocer la tensión establecida entre la comprensión como fenómeno mental y algunos indicadores manifiestos de esta misma comprensión a través de desempeños observables, de esta forma se ha estimado que ambos puntos de vista son útiles; no porque se opte por una indiscriminada mezcolanza sincrética, sino porque representan ángulos de visión -que más que ser abordados desde lo disyuntivo- enriquecen la mirada al ser articulados en forma inclusiva, relevando su interacción dialéctica y su creciente complejidad (Morin, 1999).

El énfasis de esta perspectiva está puesto en el *desempeño*, es decir, en los logros observables, concretos y manifiestos de la comprensión.

Comprender no se reduce a contar con información o con tener conocimientos, aunque éstos sean muy importantes; tampoco se reduce a tener habilidades, entendidas éstas como *desempeños de rutina o automatismos* (pág. 70).

“Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. [...] la comprensión de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad.”

*Habilidad*, pero no un *automatismo*, lo cual la hace *habilidad flexible*. Aprender para comprender requiere que se aprendan muchos hechos, pero este aprendizaje, aunque necesario, no da como resultado automático la comprensión. La comprensión es una capacidad de realización, es saber pensar a partir de lo que uno ya sabe.

Mediante este *saber pensar o hacer algo* se “demuestra” si una persona ha comprendido y en qué nivel lo ha comprendido; si puede hacer el trabajo o resolver el problema planteado se infiere que ha comprendido; es decir, pone de relieve un indicador mediante el cual es posible conocer si una persona ha entendido o no, y hasta qué grado. Simplemente se le pide que ejecute una instrucción, que ponga en evidencia su comprensión mediante explicaciones, resolución de problemas, construyendo argumentos y contra argumentos, armando un producto, etc. Examinar de esta manera si se ha comprendido también tendrá un efecto colateral metacognitivo y hará avanzar el nivel de comprensión, es decir, cuando se problematiza la comprensión se le hace avanzar.

El supuesto básico de este tipo de comprensión radica en la creencia que reconoce la obtención o el acceso a un nivel relativo de comprensión mediante la objetivación del desempeño.

Perkins (1999: 72) expresa:

“... reconocemos la comprensión por medio de un criterio de desempeño flexible. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe. Por contraste, cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión.”

Así se desprende que, bajo la lógica de estos investigadores, el desempeño flexible señala la presencia de la comprensión, pero también expresa qué es la comprensión: siendo la capacidad de un desempeño flexible (pág. 73).

“Comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente con relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria. Comprender es cuestión de ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. La capacidad de desempeño flexible **es** la comprensión.” (El cambio de letra aparece en el original)

Los términos clave lo constituyen los *desempeños de comprensión o desempeños comprensivos*, definidos como actividades que van más allá de la memorización y la rutina, porque un *desempeño de comprensión* siempre obliga a ir más allá. Si una persona tiene ya dominado un saber o un hacer, entonces, si se le pone a realizar cualquier actividad en la que sólo repita, eso no será un desafío, y por lo tanto tampoco un *desempeño de comprensión* (Perkins, 1999: 73).

“Los desempeños comprensivos le piden al estudiante que vaya más allá, lleva a avances en la comprensión así como a producciones de comprensión.”

En el mismo lugar se dice que:

“De ninguna manera el énfasis en los desempeños de comprensión significa quitarle importancia al conocimiento y a las habilidades básicas. Sin embargo comprender exige algo más.” Ibid.

El contraste entre un *desempeño de comprensión* y una actividad rutinaria no es absoluto, hay niveles. Pero incluso uno puede convertir algo rutinario en algo más complejo que exija de nosotros un desafío. Hay de desafíos a desafíos, puesto que hay escalas entre un problema y otro; unos son muy complejos y otros no tanto, aunque exijan un proceso de construcción.

“Lo que cuenta, como un desempeño de comprensión variará con la sofisticación de la persona.” p.74

Relativo a cada persona porque “lo difícil” para unos estudiantes de secundaria, puede ser muy rutinario para un estudiante de doctorado; algo relativo porque depende del nivel de desarrollo que haya adquirido constructivamente una persona: lo que para un niño de seis años es un enigma, para uno de quince es algo rutinario, se dice. También es posible que la misma persona tenga un buen nivel de desempeño para una tarea y no para otra.

En conclusión, la perspectiva que admite la comprensión como desempeños comprensivos no es llana ni simple sino admite y abre la puerta a la complejidad en palabras de Perkins (1999: 74):

“Parece que esta visión lleva a un laberinto de distinciones sutiles: desempeños de diferente tipo, estudiantes de diferente nivel, tópicos con diferentes exigencias. Pero si las cosas son complicadas, no es por la visión de la comprensión vinculada con el desempeño, sino por la propia comprensión.”

Hasta aquí han sido expuestas dos de las principales tradiciones de corte cognitivo en torno a la tarea comprensivo-lectora, en el fondo, aunque sus énfasis están focalizados en diferentes puntos del proceso (lo mental o lo extramental) no obstante comparten muchas ideas; aunque en un análisis más profundo de sus presupuestos y tradiciones epistemológicas con toda probabilidad brotarían ciertas vetas de tono inconmensurable. Sin embargo, para el objetivo de este trabajo son rescatables muchos de sus planteamientos por el valor que arrojan en cuanto a iluminar un fenómeno poliédrico e inagotable por un solo modelo conceptual.

### **C. 3ª tradición**

Abriendo el ángulo del abanico conceptual respecto a lo que se ha dicho en el ámbito de la cognición sobre la comprensión de textos, existe una tradición de viejo cuño que hunde sus raíces en la tradición hermenéutica desde los griegos hasta el presente; de ella han abrevado muchos y hoy constituye una referencia obligada que aquí sólo se incorpora un matiz, o quizá una provocación a no quedarse encerrados en el lente cognitivo. La tarea comprensivo-lectora como empatía incorpora cuestiones no sólo de la cabeza sino también del corazón, de los afectos, de lo que para él tiene sentido según palabras de Gómez Macker (1997):

“El hombre pone las cosas en situación de tener sentido; es él quien enfatiza rasgos de las cosas, haciendo que ellas adquieran dimensiones antropológicas y formen parte de la cultura. El hombre privilegia, divulga, enseña o propone sentidos: crea cultura. Ningún individuo puede dejar de producir sentidos, pero si se interesa por introducirlos en el acervo de la tradición, habrá de conquistar la voluntad de otros a fin de que aquéllos sean aceptados y compartidos”.

En el mismo sentido Gómez Macker (1997) señala que algunos diccionarios dan dos acepciones del vocablo comprensión: como acto o proceso mental de penetración o captación intelectual de algo y un segundo sentido que pocas veces es considerado: la comprensión como actitud o capacidad de aceptación o tolerancia de algo o alguien. De ellas dice que:

“A menudo, ambas acepciones no son relacionadas ni siquiera por el usuario de la lengua, en circunstancias que bien podría tratarse de sentidos complementarios. La primera se funda en la capacidad racional del individuo que capta cómo son o se presentan los hechos o las cosas a la mente humana o, mejor todavía, en el modo en que las cosas son asumidas mentalmente por el hombre. La segunda enfatiza o contrapone, de manera más cordial que mental, el modo como el hombre se aproxima afectivamente a las cosas, eventos o personas”.

El término comprensión en el ámbito de las ciencias humanas tiene una connotación que no se limita a su significado psico-cognitivo; como categoría filosófica remite a una tradición que se remonta al siglo XIX como resistencia a la perspectiva positivista que pretendía eliminar mediante un método riguroso, o controlar al menos, toda subjetividad. Lo humano como entidad primaria vista desde lo humano más que obstáculo a vencer, significaba empatía, entendimiento o comprensión profunda de lo que le adolece, piensa y actúa él mismo. Nadie más que él podría saber y estar capacitado para comprender-se y comprender a los demás.

Los pensamientos humanos cristalizados en textos, no se escapan a esta comprensividad que es algo más que una mera circunstancia o rasgo metodológico, es en todo caso el atributo que identifica la afectividad cognitiva y los impulsos volitivos de la acción humana.

La hechura o confección textual, como producto humano que transporta y comunica lo más granado del esfuerzo intelectual, también lo hace con las pasiones, desencantos e ilusiones humanas.

Leer no es algo que sólo enfrente parcialmente con las capacidades intelectivas; leer es, a fin de cuentas, introducirse intersubjetivamente al encuentro empático con semejantes.

Edgar Morin (1999) el prolífico y profundo pensador francés, haciendo eco de esta gran tradición del pensamiento universal, habla de la comprensión en este sentido, y por ello distingue dos acepciones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana o intersubjetiva.

La comprensión intelectual de información es una condición básica de inteligibilidad, pero no suficiente, señala Morin (1999:90):

“Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, *comprehendere*, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual). Explicar es considerar lo que se debe que conocer como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. La explicación es obviamente necesaria para la comprensión intelectual u objetiva.”

No obstante, la comprensión empática va más allá de la explicación racional en tanto que implica un conocimiento de lo personal realizada por una persona, nótese el sentido de la siguiente expresión de Morin (1999):

“Si veo un niño llorando, lo voy a comprender sin medir el grado de salinidad de sus lágrimas y, encontrando en mí mis angustias infantiles, lo identifico conmigo y me identifico con él. Las demás personas se perciben no sólo objetivamente sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo, un *ego alter* que se vuelve *alter ego*. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad.” *Ibíd.*

Toda educación que pretenda conscientemente generar habilidades comprensivas mediante la comunicación verbal (oral y escrita), deberá tener muy en cuenta estas dos caras complementarias de la comprensión humana, así como los posibles obstáculos que inciden para limitarla. Morin (1999) advierte que los diversos sentidos de las palabras están mediatizadas, e incluso amenazadas por diversas fuerzas que hay que tener presentes.

Lo que los demás nos comunican mediante el lenguaje (oral y escrito), sus cosmovisiones pueden ser incomprendidas por un conjunto de factores recurrentes, entre los que destacan (Morin, 1999): el ruido que crea malentendidos, la polisemia (muy frecuente en la plurivocidad del lenguaje de las ciencias sociales), la ignorancia sobre el ‘otro’ de su ideosincracia y formas de ser, la incompreensión de los valores profundos y aceptados por una cultura que lo ha hecho una tradición, frente a la cual nos sentimos ajenos; incompreensión de los imperativos éticos propios de una cultura; la inconmensurabilidad respecto a los paradigmas o cosmovisiones no compartidas, desde el plano cultural de las costumbres, ideas religiosas, hasta los presupuestos que alimentan una visión de la ciencia; la imposibilidad de comprensión de una estructura mental que no encuentra puntos en común con otra estructura de pensamiento.

De todo ello, la advertencia a evitar la incompreensión en su sentido cognitivo y empático, apunta hacia una construcción voluntaria, intencional que propende a la búsqueda de un sentido compartido, no sin obstáculos a vencer como el egocentrismo, el centralismo étnico, el sociocentrismo, ingredientes consustanciales de las contradicciones humanas, pero también barreras franqueables cuando la intención y la voluntad desean tender puentes intersubjetivos mediante la comunicación, sea a través del habla o mediante los escritos.

En síntesis, las tres tradiciones expuestas son la parte visible de un iceberg que no se agota, pero que a fin de cuentas apunta a reconocer la complejidad de una tarea que a veces por ser tan aparentemente cotidiana no se repara en ella, ni mucho menos en sus exigencias temporales.

## 2. 5. Características de los textos expositivos utilizados en la facultad

Se ha dicho ya que además del lector, los textos son otro de los agentes fundamentales del proceso lector; ellos transportan los contenidos de aprendizaje y los referentes en los cuales los aprendices deberán abreviar y construir colaborativamente el significado. El tipo de texto que en su mayoría es utilizado en la licenciatura en psicología pertenece al género llamado expositivo o informativo (Gárate, 1994:3):

“Los textos expositivos describen sucesos relacionados lógicamente con el objeto de informar, explicar o persuadir. No hay indicadores espacio-temporales ni descripciones de acciones humanas típicas llevadas a cabo por personajes. Este tipo de textos desempeña un papel importante en la comunicación de conocimientos: libros de texto, artículos científicos, prensa escrita etc. Los procesos psicológicos que tienen una función decisiva en la comprensión de textos expositivos son aquellos que extraen las relaciones lógicas entre los elementos de un texto y las utilizan para construir una representación de la estructura lógica.”

La gramática textual dio un gran avance al trascender la unidad oracional; así mismo en reconocer que cada texto presenta ciertos rasgos en su organización, motivo por el cual se han aventurado cierto tipo de clasificaciones razonables, sin que por ello estén resueltas de forma absoluta las fronteras entre uno y otro tipo de texto.

¿Cuáles son algunos de los rasgos característicos de los textos en prosa expositiva que comúnmente son utilizados en la facultad de psicología?

En términos generales se podrían considerar las siguientes:

1. **Contenido temático:** cada asignatura maneja diversos tópicos según sus objetivos; en su mayoría el núcleo lo constituye la psicología, pero este campo está compuesto por una multiplicidad de temáticas específicas, además de un sinnúmero de interrelaciones con otros campos disciplinarios tanto de las ciencias humanas como de las ciencias naturales. El grueso de las dificultades para acceder a la comprensión textual, por parte de los estudiantes de este nivel educativo, están fincadas con el desconocimiento o la poca familiaridad con el contenido que, para apropiarse de él, tendrán que transitar por un largo proceso de construcción y adquisición de las nociones básicas de un discurso disciplinario utilizado por una comunidad específica (en este caso los psicólogos).

2. **Nivel de abstracción de dicho contenido:** en su mayoría el nivel de abstracción de los términos utilizados en los diversos temas, es de un nivel alto, dado que se opera a nivel conceptual, categorial, teórico y metateórico. Los referentes de estos constructos no siempre son materiales o cercanos a la experiencia concreta (percepción directa), las más de las veces son estrictamente nocionales. Moverse en estos niveles de generalidad y abstracción no es una competencia fácil y por ello, resulta frecuente enfrentarse con textos poco entendibles para un buen número de estudiantes.

3. **Especialización de la terminología vinculada con un campo disciplinario y una comunidad científica:** aprender la forma de hablar y pensar de una comunidad científica, metafóricamente implica apropiarse de un idioma y de un conjunto de costumbres y formas de ser de dicha comunidad; sus conceptos están directamente relacionados con su historia y su desarrollo conceptual, los cuales determinan significados particulares que deben compartirse si se desea ser partícipe de dicha comunidad. Los legos, frente a estas palabras, formas de hablar y de pensar se sienten ajenos y poco familiarizados hasta que se apropien de estos lenguajes –los cuales constituyen redes de nociones entrelazadas en función de un marco conceptual o de un paradigma-. El léxico usado en los textos proporcionados a los estudiantes de la facultad son, en su mayoría, poco comunes. No pocos términos usados cotidianamente con un sentido particular, cambian de significado al emplearse en el contexto de la disciplina, adquiriendo significaciones o connotaciones que reclaman ser comprendidas en su polisemia; en el mismo sentido, dados los diversos enfoques e interpretaciones paradigmáticas existentes en la psicología, un mismo concepto puede tener diversas acepciones en función de un periodo histórico de la disciplina o con relación a algún autor o marco teórico; o también respecto a alguna corriente de interpretación o escuela de pensamiento. En todo caso, aprehender su significado particular implica adentrarse al entramado conceptual implicado en el uso de los términos y sus contextos.

4. **Extensión:** en licenciatura, la longitud de los textos se amplía considerablemente con respecto a la preparatoria, para cuyo caso se circunscribía a textos con un número de páginas limitado. La cantidad de páginas no determina la dificultad de un texto, pero sí correlaciona con la posibilidad y comprensión de su lectura. Si a este factor se suma la complejidad el grado de complejidad aumenta. Sin embargo, existen textos de pocas páginas cuyo contenido es de una enorme complejidad y su entramado teórico muy denso; por contraste hay textos extensos pero muy directos y transparentes que pueden ser leídos como si fuese una narración. El promedio de los textos usados fluctúa entre 15 y 30 páginas, habiéndolos de 40 y hasta 70 ó 90 páginas.

5. **Estructura:** por estructura se entiende, como antes se dijo, la forma en que predominantemente se organizan los diversos discursos vertidos en los textos leídos en la facultad, predominan los así llamados expositivos, cuyo objetivo general es comunicar un saber, y para ello son usadas las organizaciones discursivas de: definiciones descriptivas, conceptos generales y ejemplificaciones o particularizaciones, problema-solución, causativas, secuencia temporal, de numeración, etc. También predominan los textos argumentativos y muchos con una estructura textual ligada a informes de investigación. Por lo que se va a mostrar en este trabajo, la mayoría de los estudiantes desconoce cómo identificar la estructura de los textos y por lo tanto no hace uso de ella para identificar los propósitos comunicativos del escritor.

6. **Adecuación a la audiencia:** muchos de los textos usados en la facultad están escritos por teóricos y su audiencia (destinatarios) no son los estudiantes de la facultad; en igual sentido un buen número de textos son resultados de investigación destinados a una comunidad que posee un conocimiento compartido; otros están escritos pensando en audiencias de estudiantes y, teniendo en cuenta este público, incorporan didácticamente y con un sentido divulgativo un buen número de ayudas y señales textuales (organizadores previos, cambio de grafías, títulos y subtítulos adecuados, explicitación de los propósitos del escritor; resúmenes, ayudas paratextuales; incorporación de léxicos especializados, etcétera).

Son estos textos que, en su mayoría, allanan el camino y las dificultades conceptuales mediante el uso de palabras más comunes, explicaciones, ejemplos y aplicaciones de los conceptos, así como el uso de metáforas de mayor accesibilidad. Estos textos generalmente son triangulaciones e interpretaciones hechas por escritores distintos a los productores de teoría; su intención es didáctica y su objetivo es resolver la dificultad que implica articular un saber teórico insertándolo en el contexto curricular universitario.

Sin embargo, la práctica más común en la facultad, es elegir textos creados por los teóricos, los filósofos o los investigadores, y cuya audiencia no corresponde al grueso de los estudiantes de una licenciatura. No pocos estudiantes por primera vez se aproximan a conocer un planteamiento teórico y para ubicarse en el nivel de conocimientos compartidos con el escritor requieren de otros insumos (algunos proporcionados por el profesor -las más de las veces- y otros, buscados y construidos por ellos). En ausencia de estos saberes o patrimonios compartidos, la falta de adecuación a la audiencia no es imputable al escritor sino al usuario o, en su defecto al docente por incorporar materiales los cuales ignoran las condiciones de su audiencia. En el mismo sentido, es posible incorporar escritos de autores de los cuales no se compartan los mismos saberes, pero que en su abordaje se vayan adquiriendo y construyendo el contexto de significación (histórica, disciplinar, paradigmática, autoral, etc.). Al respecto, la tarea del docente es central por los aportes y contextualizaciones que pueda hacer de la obra en cuestión, aunque sin privar al estudiante del proceso constructor y de búsqueda de sentido en sus aproximaciones al texto.

7. **Diseño editorial:** se ha dicho que la mayoría de los textos leídos en la facultad son escritos por los generadores de teoría, su diseño se limita, en el mejor de los casos, al formato de una investigación o de ensayo científico. El diseño editorial de tales textos es muy sencillo: prosa continua, sin imágenes ni cuadros ni tampoco ayudas visuales, a menos que sirvan para enunciar resultados de investigación en gráficas. Con respecto a los textos con intenciones divulgativas y didácticas, las ayudas textuales se multiplican no sólo en lo paratextual sino también en las ayudas retóricas: Títulos y subtítulos en negritas o con cambios de grafías (tamaños diversos), glosarios al margen cada vez que aparece alguna palabra nueva o con un significado particular según la teoría, gráficas, fotografías, dibujos, columnas, numeraciones, ejemplificaciones, reflexiones propias, explicaciones detalladas, metáforas, conexiones explícitas intrapárrafo, inter y transpárrafo; organizadores previos, resúmenes, preguntas guía, etc. En sí mismas estas ayudas cumplen una función importante para facilitar el acceso al texto, no obstante, es necesario un mínimo de conocimiento por parte del lector para hacer uso de ellas y verse beneficiado, de lo contrario, aunque estén, pasan inadvertidas.

# Capítulo 3

## NOCIONES BÁSICAS SOBRE EL TIEMPO

El tiempo es la sustancia de que estoy hecho.  
El tiempo es un río que me arrebató,  
pero yo soy el río; es un tigre que me destroza,  
pero yo soy el tigre; es un fuego que me consume,  
pero yo soy el fuego...

**Borges**

Un caballo es buen caballo  
hasta el día en que se desboca...  
un buen reloj es un buen reloj  
hasta el momento en que cae  
en manos de un relojero.

**Mark Twain**

### 3.1 Introducción

A pesar de la intuición tan evidente que la mayoría de las personas tiene sobre el tiempo, este es un misterio y resulta muy elusiva su aprehensión; no hay un solo tiempo sino muchos, así lo evidencian los diversos constructos que se han configurado alrededor de la categoría tiempo; por ello, frente a esta multiplicidad de sentidos, no resulta fácil establecer una clara diferenciación entre los numerosos significados atribuidos a él. La razón de ello estriba en que, en su interior se dan complejas imbricaciones y amalgamamientos, resultando imposible tocar alguno de sus significados sin hacer reverberancia sobre los otros. Sin embargo, y a pesar de la imposibilidad de una clara disección analítica de sus sentidos, en este estudio se han elegido aquellos que arrojan luz al fenómeno comprensivo-lector y las demandas temporales que de él se desprenden en la acción lectora.

Los alcances de este estudio son muy modestos porque, como bien lo señala Pilar Sánchez (1999), acercarse a estudiar el tiempo genera una sensación de avasallamiento por la inmensidad de lo dicho sobre él a lo largo de la historia de la humanidad, y también porque las mejores plumas del intelecto han topado con pared en lograr una visión satisfactoria y relativamente global en torno al tiempo, Sánchez (1999:25) dice:

“No podemos ser tan presuntuosos como para intentar solucionar de un plumazo, con unas pocas líneas, o incluso, con unas pocas páginas, algo que ha preocupado a la humanidad desde tiempos remotos y que ha producido ríos de tinta.”

Por otro lado, emprender un estudio sobre el tiempo y su relación con el complejo proceso comprensivo-lector es incursionar en un trayecto exponencialmente difícil, porque está caracterizado por los abordajes multi e interdisciplinarios, y por lo tanto es pisar un terreno basto –por la cantidad de reflexiones acumuladas-, pantanoso, ambiguo, y simultáneamente abierto a la aventura intelectual que promete nuevas miradas.

Desafortunadamente, en el contexto mexicano, son escasas las investigaciones de este tipo, o se conoce poco sobre la existencia de estudios dedicados a los ritmos psicológicos relacionados con los procesos cognitivos y sus exigencias temporales.

La preocupación humana por entender los fenómenos relacionados con el tiempo ha estado presente a lo largo de toda la historia, y de tales hechos han reflexionado desde las personas más sencillas hasta los más grandes y sofisticados pensadores. Así, los filósofos han estado en primera fila y han sido muy pocos quienes no han dedicado su tiempo a cavilar sobre la naturaleza del tiempo; en el mismo plano se encuentran los científicos que desde tiempos inveterados se volcaron por tratar de dilucidar el enigmático carácter del tiempo.

Dice Sarmiento (2003:9) como adivinanza:

“Está en todo lugar pero no ocupa espacio alguno. Podemos medirlo pero no podemos verlo, tocarlo, deshacernos de él o ponerlo en algún recipiente. Cualquiera sabe lo que es y lo usa a diario, pero ninguno ha podido definirlo. Podemos usarlo, ahorrarlo, desperdiciarlo o matarlo, pero no podemos destruirlo o cambiarlo, y nunca aumenta y disminuye.”

Es enigmático, porque a pesar de estar inmersos en él y sentirse familiarizados con él de forma intuitiva, cuando se intenta definirlo o dar respuesta sobre su naturaleza se desvanece como si se tratase de un líquido huidizo que desaparece entre los dedos haciéndose inasible. Grandes personajes (como Aristóteles, Agustín de Hipona, Newton, Descartes, Einstein, Bergson, Elías, Comte-Sponville, entre muchos otros) han intentado definirlo, pero, han tenido que reconocer que sus respuestas son insuficientes.

“Hoy día, el enigma del tiempo continúa siendo objeto de frustración, confusión y fascinación y un reto para el ser humano. Los físicos pragmáticos no pueden evitar volverse filósofos cuando empiezan a tratar de dilucidar el elusivo concepto del tiempo.” *Ibid.*

Igual resulta lo dicho por Sánchez (1999:21):

“... qué es eso que nos condiciona, que casi siempre nos resulta escaso, que a veces <<perdemos>> o <<pasamos>>. Qué es el tiempo, en definitiva.”

En la actualidad, no sólo se cuenta con campos emergentes de reflexión sobre el tiempo, sino que éstos a su vez se han bifurcado en sub-campos de mayor nivel de especialización tales como: la cronopsicología escolar, la cronopsicología de los procesos mentales, los tiempos de reacción, la cronopsicología social, la cronopsicología de las organizaciones laborales, etc. Ámbitos disciplinares cuyos *corpus teóricos* están constantemente surgiendo, y a la vez, sirviendo de base para presentes y futuras aplicaciones e intervenciones en contextos prácticos.

Por esta causa la experiencia universal del tiempo no podría quedar al margen del interés reflexivo de los psicólogos, porque atraviesa el conjunto completo de las experiencias humanas, Sánchez (1999:23) dice al respecto:

“El tiempo es una de las experiencias más universales y continuas de nuestras vidas. Todas nuestras experiencias perceptivas, intelectuales y emocionales están relacionadas con el tiempo. Le sentimos pasar continuamente, pero no sabemos de dónde viene. Le experimentamos continuamente, pero no sabemos cómo es, no podemos tocarle, ni verle, ni oírle. La psicología no podía, naturalmente, quedarse indiferente ante este fenómeno.”

## **3.2 Desarrollo**

### **3.2.1 Marco de referencia genérico**

El interés por estudiar el tiempo data desde que los seres humanos tomaron conciencia del transcurrir de los acontecimientos. Se podría decir sin equivocación que no hay disciplina o arte que no lo haya considerado como objeto de reflexión, por ello existe una numerosa literatura especializada alrededor del tiempo, poniendo al descubierto en esta muestra limitada un amplio espectro de abordajes disciplinarios y reflexivos.

Desde la óptica *sociológica* destacan los estudios de Norbert Elías (1984) Alicia Lindón (2000) Patricia Corres Ayala (2001) y Guadalupe Valencia García (2002); en el plano *filosófico* están las fabulosas reflexiones de Carmen Mataix Loma (1999) Fernando Savater (1999) Ikram Antaki (1997) André Comte-Sponville (2001) Ramón Xirau (1993) Hans Reichenbach (1956) Henri Bergson (1969) Shahen Hacyan (2004); los estudios *físico y astronómicos* están representados por las obras de Fidel Castro Díaz-Balart (1987), Stephen W. Hawking (1988) Paul Davies (1996) e Ilya Prigogine (1998).

Con relación a la *perspectiva histórica y antropológica* del tiempo se cuentan con los estudios de Kristen Lippincott, Umberto Eco, E.H. Gombrich (1999) J.C. Carrière, J. Delumeau, U. Eco y S. Jay Gould (1999); Carbonell Camós (2004).

En lo tocante al ámbito *organizacional y administrativo* del tiempo se encuentran, Lluís Casado (2002), Tony Atherson (1999), Rocío Quezada Castillo (1992), Jeff Davidson (2000), Regis McKenna (2001); respecto a la *administración del tiempo libre*, Joseph Leif (1992), Joseph Ma. Puig Rovira y Jaume Trilla (1996); en el tiempo visto desde la *dimensión política* se cuentan con los aportes de Andreas Schedler y Javier Santiso (comps.1999).

Aportes todos muy interesantes cuyo contenido arroja un amplio espectro de luz sobre esta macrocategoría; sin embargo, la modesta pretensión de esta exploración sobre las relaciones entre la psicología y el tiempo, se basa en reflexiones sistemáticas cercanas a tres intereses disciplinarios emergentes: la cronopsicología, la cronopedagogía y la cronobiología.

### 3.2.2 Delimitación transdisciplinar

#### A. Cronopsicología

En el terreno de la psicología, los estudios vinculados con la variable temporal situados en los siglos XVIII y XIX centraron su interés en los *tiempos de reacción* y en lo que llamaron *cronometría mental* (Helmholtz, 1850; Wundt, 1861; y muy en particular por F.C. Donders (1818-1889), profesor de la Universidad de Utrech).

En la misma línea de interés estuvieron el fisiólogo austriaco S. Exner, 1873; el psicólogo norteamericano J. Mc. Cattell, 1886; el físico alemán L. Lange, 1880 y en lo general todos los psicólogos que trabajaron en el laboratorio de W. Wundt en la década de 1880. (Tortosa Gil, 1998; M.H.Marx y W.A. Hillix, 1983; Heidbreder, 1985).

*Los tiempos de reacción* son aquellos referidos a las respuestas dadas a partir de estímulos que afectan diferentes órganos del cuerpo y el intervalo temporal entre un acontecimiento y otro, es decir, son estudios inscritos en la línea de la *psicofísica clásica*. Lo relevante de estas investigaciones es que trazaron los hilos de una inquietud que tiene presencia ahora en los estudios llamados *cronopsicológicos*; muchos de ellos relacionados con la temporalidad de los procesos cognitivos superiores, como la memoria, la comprensión, la resolución de problemas, etc.

Las medidas utilizadas por los primeros estudiosos del tiempo fueron muy pequeñas (microsegundos, milisegundos y si acaso minutos, pero nunca medidas más amplias); esto se explica porque su interés estaba centrado en los intervalos temporales existentes entre la presentación de estímulos y el tiempo que tardaba en responder el sujeto de experimentación a ellos. Así se infería que la duración empleada entre E-R ponía al descubierto la temporalidad de los procesos mentales superiores. En el caso de reacciones más complejas se utilizaba *el método aditivo*, el cual consistía en sumar y restar reacciones simples a estímulos particulares. Este método atomístico fue pronto abandonado y los estudios sobre los tiempos de reacción quedaron latentes durante décadas. Fue hasta la revolución cognitiva de los años cincuenta que volvieron a la escena disciplinar. Cabe subrayar que este tipo de estudios ha seguido realizándose sobre la base de medidas pequeñas, dejando de lado aquellos procesos más largos y con temporalidades progresivas como es el caso de la comprensión lectora.

En el plano del desarrollo evolutivo de las nociones cognitivas básicas se encuentran los estudios realizados por Jean Piaget (1946) sobre cómo los niños construyen su noción temporal y cómo ésta va cambiando a lo largo de su desarrollo cognitivo. Este tipo de estudios se ubican en periodos amplios de tiempo, aunque su interés no se ocupa de la temporalidad empleada en la construcción de los procesos mentales, sino en cómo la categoría misma del tiempo se construye. En todo caso, los períodos o los estadios ponen de manifiesto cantidades de tiempo estimadas de forma flexible, pero no constituyeron preocupaciones de estudio directas, sino colaterales y aproximativas.

De lo anterior se desprende que esta aproximación no pretende abocarse a los tiempos de reacción, ni tampoco hablar de la construcción evolutiva del tiempo en las personas; sin embargo, tanto el interés de los psicofísicos por saber cuánto tiempo duraban los procesos mentales, como los periodos amplios de los que da constancia Piaget en la construcción de las nociones, constituyen referentes importantes para saber sobre la temporalidad -aunque sea de forma aproximada- de la comprensión lectora en condiciones reales.

Por otro lado, pero ahora desde el punto de vista afectivo, en el mismo campo de la psicología, el tiempo ha sido estudiado desde la perspectiva de los sentimientos y percepciones subjetivas; su dimensión fenomenológica, o sobre cómo se percibe subjetivamente el paso del tiempo, ha sido el interés de Eugenio Minkowsky (1968) y Paul Fraisse.

Minkowsky hizo estudios clínicos a lo largo de 5 décadas, comenzando en los primeros años del siglo XX y publicando su magna obra en 1968 titulada *El tiempo vivido* (Gruart, Delgado, Escolar y Aguilar, 2002). Son artificiales las divisiones entre lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo, porque entre estos planos de realidad psíquica se sobreponen. Es sabido que la percepción del tiempo no sólo está ligada al tiempo físico registrado en los relojes, sino que cada persona, según su estado de ánimo y sus expectativas percibe de forma relativa y cambiante al tiempo. Así, como lo demostró A. Einstein la relatividad del tiempo integra las circunstancias del observador y cambia su medida: una hora junto a una mujer hermosa es como un minuto y un minuto sentado en una parrilla eléctrica es como si fuese una hora (Mirsky, 2000). Si se sufre, el tiempo es percibido como muy lento y si se goza, generalmente como muy corto. A esta percepción subjetiva se le ha dado el nombre de *dimensión fenomenológica del tiempo*, o dicho de otra manera: la forma subjetiva como cada persona de acuerdo a sus expectativas y condiciones emocionales experimenta el tiempo.

En el mismo plano subjetivo -aunque también a él pertenezcan lo cognitivo y lo afectivo- se encuentra la voluntad (lo volitivo) entrelazada con ambos. La voluntad, en términos genéricos, refiere al estado de conciencia del cual el sujeto decide actuar en un sentido o en otro<sup>4</sup>. El tiempo es una categoría abstracta que las más de las veces es vista como telón de fondo de las actuaciones humanas, pero el tiempo también puede ser el contenido asignado por la acción intencional de las personas que se deciden actuar en un sentido o en otro buscando la concreción de algún deseo o la objetivación de un propósito. Esta dimensión ha sido más trabajada por visiones de la antropología filosófica y cronosociológicas y utópicas que por la propia psicología, pero a pesar de ello no dejan de ser estudios en cuyo seno se traslapan los planos disciplinarios, donde la psicología posee un peso escénico indiscutible. Más adelante se incorporan algunas nociones temporales envueltas de este matiz conceptual.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> J. P. Bronckart (1991) define la voluntad como el grado de fuerza con la cual persigue una actividad orientada hacia un objetivo, a pesar de las resistencias y los obstáculos que pueden presentarse; también dice que remite a un aspecto del grado de adhesión de una persona a sus propias conductas. En psicología se usa con en dos sentidos restringidos: como motivación y como actividad de la cual emana un agente de intención.

<sup>5</sup> Cfr. Las nociones de tiempo tiempo-oportunidad, tiempo óptimo.

## **B. Cronopedagogía**

En el campo educativo el interés por estudiar el tiempo se ha centrado en un amplio espectro de ámbitos: la cantidad de tiempo instructivo o de enseñanza (Gibaja, 1993), la organización temporal en las instituciones educativas (Frigerio y Poggi, 1992; Doménech y Viñas, 1997), como contenido de enseñanza en la didáctica de las ciencias sociales (Trepát y Comes, 1998), en el terreno de la educación especial vinculado con los ritmos de aprendizaje (Brennan, 1988), el tiempo educativo en sus múltiples facetas (Romero, 2000), la pertinencia del cuándo enseñar como componente del diseño curricular (Brennan, 1988; López Calva, 2000; González y Flores, 1998); vinculados con los aspectos socioeducativos, antropológicos y políticos del quehacer docente, destacan las aportaciones de Andy Hargreaves (1998); sobre el tiempo que requiere aprender (Stoll, Fink y Earl, 2004).

Las investigaciones sobre la relación entre lo educativo y el tiempo han puesto al descubierto un amplio campo de intereses temáticos:

- La organización escolar del tiempo, destacando los problemas relacionados con las perspectivas temporales que imperan en los centros educativos, su organización, su uso, los aspectos micropolíticos, la jornada escolar (decisiones de política exterior a la escuela y decisiones de política interna).
- Los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.
- Los aspectos curriculares y su impacto temporal.
- Los tiempos óptimos cronopsicobiológicos de los estudiantes para aprender.
- Las decisiones temporales de los profesores.

El presente estudio recupera algunas de estas preocupaciones tanto en el tipo de preguntas planteadas en los instrumentos de recogida de datos, como en la discusión y reflexión de los resultados.

## **C. Cronobiología**

En el campo de la biología los estudios sobre el tiempo han girado sobre lo que se ha dado en llamar los *ritmos biológicos*<sup>6</sup> (relacionados con la noción metafórica de *reloj biológico*) en cuyo interior se han analizado los cambios que sufren los organismos teniendo su origen en las determinaciones genéticas en distintos periodos, así como las transformaciones en los organismos vivos a partir de su interacción con el medio natural y social (en el caso de los humanos). De ellos se ha desprendido un creciente interés por estudiar los *ciclos circadianos* (cerca de 24 horas) vinculados con los periodos de sueño y vigilia (cuándo despertar y cuándo dormir)<sup>7</sup> de hambre y comida, de trabajo y descanso, las variaciones de temperatura, etc.

---

<sup>6</sup> Los ritmos biológicos se refieren a los cambios cíclicos que experimentan los distintos procesos fisiológicos, y que ocurren regularmente en un intervalo de tiempo determinado. Cfr. <http://usuarios.lycos.es/dormirydescansar/introcir.htm>

<sup>7</sup> El ciclo de sueño-vigilia que se repite como una constante en nuestras vidas está regido por un "reloj biológico" interno que nos dicta cuándo despertar y cuándo dormir. A este ciclo se le denomina ritmo circadiano (del latín *circa* días, que significa aproximadamente un día). El ciclo circadiano abarca 24 horas, divididas en ocho para el sueño y 16 para la vigilia. Consultado en <http://www.ondasalud.com/edicion/noticia/0,2458,4939,00.html>

En el mismo sentido se han estudiado otros ciclos temporales como los *ultradianos* (período inferior a 20 horas) o los ciclos *infradianos* (período superior a las 28 horas) según la clasificación sugerida por F. Testu (Romero, 2000). Otra clasificación de los ciclos o la amplitud del periodo en el que se inscribe un ritmo biológico fue propuesta por Reinberg, (1994) –citado por Romero (2000:131): *ritmos circohorarios* (período de 1 hora); *ritmos circadianos* (periodo de 24 horas); *ritmos circasemanales* (periodos de 7 días); *ritmos circamensuales* (periodos de 30 días) y *ritmos circaanuales* (periodos de 1 año).

Los aspectos cronobiológicos -que en otra época se les llamaba condiciones higiénico-sanitarias- representan un conjunto de factores muy importantes como condicionantes inherentes al sujeto lector.

Las circunstancias de cansancio y descanso, hambre o saciedad, tener sueño o estar alerta por haber dormido bien, son vinculantes con cualquier actividad que desempeñe una persona; más, si esta actividad le representa un esfuerzo atencional considerable como es el caso de la tarea comprensivo-lectora. Como se verá en lo que respecta a la parte de los resultados, la mayoría de estudiantes realiza su lectura en condiciones cronobiológicas adversas (leen a altas horas de la noche, después de comer, etc.)

Los aportes de estos tres campos son en sí mismos vastos e interesantes, y trascienden con creces la posibilidad de un abordaje medianamente completo, no obstante se aspira modestamente a entablar un diálogo interdisciplinar a partir del reconocimiento de las exigencias temporales que conlleva comprender el tipo de textos leídos en la facultad de psicología, así como abrir la puerta hacia las exigencias de la tarea comprensivo-lectora, los diferentes ritmos de aprendizaje de los lectores y algunas nociones temporales relacionadas con los tiempos óptimos desde el punto de vista volitivo (aspectos *cronopsicológicos*), apuntar hacia las disposiciones pedagógicas tanto del profesor como de los estudiantes, los cuales, en el marco temporal de la escuela, juegan un papel de ajustadores del tiempo respecto a las demandas de la tarea (aspecto cronopedagógico y micropolítico) y algunas consideraciones sobre las condiciones higiénico-sanitarias –ubicadas en los estudios *cronobiológicos* (condiciones de cansancio-descanso, sueño-vigilia y hambre-hartura) y físico-ambientales (ruido, silencio, distracción, etc.) en las que los estudiantes llevan a cabo sus lecturas.

### **3.2.3 Antecedentes históricos**

La historia de la psicología como disciplina científica independiente tiene un poco más de siglo y medio si se toma como referencia parte de la psicología que antecedió al establecimiento del laboratorio de W. Wundt en la Universidad Alemana de Leipzig hasta nuestros días; desde sus orígenes los primeros psicólogos *especularon* respecto a la naturaleza del tiempo, pero sobre todo, en torno a la percepción subjetiva del tiempo. Así desfilan E. B. Titchener, Herman von Helmholtz, William James y W. Wundt cuyos intereses estuvieron en parte fincados en estudiar al tiempo desde un punto de vista introspectivo; investigaciones acuciosas sobre los *tiempos de reacción* en nervios a partir de estímulos eléctricos en ranas; estudios vinculados con las huellas cerebrales y las memorias múltiples; y la ley de Weber aplicada al tiempo (Tortosa, 1998; Sánchez, 1999).

El interés pues por estudiar la relación entre psicología y tiempo data desde hace ya más de 150 años, aunque los aspectos y las maneras en que se han llevado a cabo estos estudios han cambiado en el transcurso de los años.

La psicología en sus orígenes no estuvo desvinculada a la atmósfera intelectual y social de finales del siglo XVIII y más plenamente del siglo XIX, las aplicaciones tecnológicas de las ciencias en plenitud, como la física, la matemática y la astronomía dieron origen al telescopio mecánico, las técnicas fotográficas y otros objetos de observación. La vista se instrumentalizó bajo el presupuesto de una mayor objetividad en lo observado, fuese lo micro o lo macro; pero pronto, esta creencia habría de encontrar fuertes cuestionamientos desde la psicología, quien puso de manifiesto la presencia de la subjetividad en los datos obtenidos.

El multicitado incidente sucedido en el año de 1795 en el laboratorio de Greenwich respecto a los dos astrónomos<sup>8</sup> cuya tarea consistía en realizar observaciones para localizar el momento exacto del paso de las estrellas por el meridiano y registrarlo<sup>9</sup>, sirvió como referente para que F.W. Bessel (1784-1846) comenzara a comparar rigurosamente estos registros.

Bessel descubrió que todos los registros tenían diferencias en la velocidad con que marcaban los pasos, así acuñó lo que él llamo la *ecuación personal*; se hace referencia a esto por su nexo con los estudios sobre *tiempos de reacción*, mismos que continúan realizándose hasta nuestros días con renovado interés (Sánchez López, 1999).

Lehay (1994:230) lo explica:

“Las ecuaciones permiten comparar las observaciones de cualquier par de astrónomos, pues reflejan sus tiempos de reacción, con lo que se puede corregir apropiadamente el cálculo de la posición de las estrellas. [...] Desgraciadamente para los astrónomos, el uso de tales ecuaciones supone que las diferencias individuales son estables, lo que resulta ser falso. En efecto, experimentos con estrellas artificiales cuyo tiempo de paso por el meridiano se conoce perfectamente demuestran que a veces los observadores <<ven>> el paso por el meridiano antes de que ocurra.”

El trabajo de los psicofísicos como Ernst Weber (1795-1878) y Gustav Theodor Fechner (1801-1887) relacionado con el interés por estudiar la fisiología de los órganos sensoriales vinculados con la naturaleza de los estímulos, desembocó en estudios más psicológicos realizados por el así considerado –según E.G. Boring- fundador de la psicología, es decir: Wilhelm Wundt (1832-1920).

La perspectiva que imperaba en ese entonces en Europa influyó en la psicofísica y los estudios posteriores respecto al uso cuantitativo de las matemáticas y los métodos experimentales utilizados en laboratorios. No obstante, en el caso de Wundt también se hizo presente la influencia de la fenomenología de Husserl en su noción de *experiencia inmediata* referida a la experiencia que recibe el sujeto directamente del mundo exterior sin mediación de aparato o elaboración mental alguna; así por ejemplo se estudió el tiempo, pero no como lo mide el reloj, sino como lo percibe el sujeto. (Santamaría, 2001).

---

<sup>8</sup> Tortosa Gil da detalles del caso: “Maskeleyne, astrónomo real del observatorio de Greenwich, despidió a su ayudante por diferir de él mismo en la apreciación del paso de las estrellas. F.W. Bessel, astrónomo de Königsberg, realizó comparaciones entre sus propias observaciones y las de otros astrónomos (Walberch, Angellander, Struve), y llamó *ecuación personal* a la diferencia entre dos observadores.” (Pág. 55)

<sup>9</sup> Es curioso que este incidente del siglo XVIII, en cuanto a sus circunstancias materiales fuese más tarde la base para muchos de los experimentos para conocer el tiempo de reacción de las personas frente a monitores, y así constatar el lapso de tiempo entre la presentación de un estímulo y la respuesta del observador.

Wundt en su afán por insertar a la psicología en el marco de las ciencias experimentales adoptó una perspectiva positivista, aunque también con matices de otras líneas de pensamiento.

Recuperó los estudios ya hechos por sus antecesores (Weber, Fechner, Helmholtz, y principalmente Donders) relacionados con la *cronometría mental*.<sup>10</sup> Se interesó, al igual que Helmholtz, por la velocidad de los procesos mentales, es decir, sobre la transmisión del impulso nervioso y el tiempo que tarda un organismo en responder a él. En el mismo sentido fue muy evidente la fuerte influencia que recibió de Donders (1863) respecto al tiempo que tardan los procesos mentales; de igual forma usó el método aditivo de Donders quien pensaba que el tiempo que tarda en activarse un proceso mental puede estudiarse aditivamente, presuponiendo con esta idea su clara separación con otros procesos mentales.

Santamaría (2001) lo expresa así:

“... asumía que los procesos mentales tienen propiedades aditivas. De forma que si el proceso A dura un segundo y el proceso A+B dura dos segundos, podemos por sustracción, suponer que el proceso B dura un segundo.”

Esta metodología fue la base para estimar *los tiempos de reacción* de las personas frente a los estímulos que incidían sobre ellas.

Sin embargo, la noción de *aditividad*, defendida por Donders, respecto a los procesos psicológicos -o mejor dicho- *los procesos psicofísicos*, pronto puso en evidencia sus limitaciones, porque fueron y son aplicables en procesos muy sencillos, pero no en aquellos que acusan de una mayor complejidad, además de que el uso de los parámetros con los que se medían los procesos mentales referían a unidades muy pequeñas de tiempo (básicamente unidades alrededor de segundos). La óptica elementarista y atomística del estructuralismo se vio cuestionada con fenómenos mentales complejos, en cuyo caso, no es posible estimar matemáticamente sus tiempos de duración, ni mucho menos realizar una disección, separando analíticamente los procesos mentales vinculados, como es el caso de la comprensión de textos, tarea por demás compleja y con imperativos procesales, desplegados a lo largo de periodos de tiempo más amplios, más allá de horas, días, semanas, meses o incluso años; es decir, ritmos circorarios, circadianos, circasemanales, circamensuales o circaanuales, según lo dicho por Reinberg (1994).

---

<sup>10</sup> **Cronometría mental:** “Medida del tiempo necesario para procesos mentales de tratamiento de la información y de toma de decisión, inferido a partir del tiempo de reacción de elección o de una de sus variantes (tiempo de identificación, de juicio de verdad, etc.) La idea de utilizar a este fin el tiempo de reacción compleja se debe a F.C. Donders (1868). Se basa en la hipótesis, no del todo confirmada, según la cual las operaciones mentales en juego se encadenan secuencialmente y que sus duraciones respectivas se adicionan. La psicología cognitiva ha recurrido ampliamente al método de cronología mental, tanto para construir modelos de las etapas sucesivas de una operación mental como para proponer modelos neuropsicológicos. La electrofisiología cerebral utiliza la misma estrategia de investigación en el análisis de los acontecimientos electrofisiológicos correlativos del tratamiento de la información, de la toma de decisión y de la preparación para la acción, tales como las variaciones contingentes negativas o los potenciales lentos asociados.” (M Richelle, Diccionario Akal de Psicología, p. 144)

### **3.2.4 Conceptos temporales implicados en este estudio**

#### **A. El tiempo físico**

El tiempo físico ha sido descrito, desde la óptica newtoniana como un tiempo-continente absoluto y válido para cualquier parte del universo y en cualquier condición de velocidad; todo lo que acontece se inscribe en sus coordenadas; metafóricamente hablando representa un telón de fondo en cuyo escenario transita o se efectúa el drama humano, es un tiempo externo al sujeto. El reloj es el instrumento utilizado para medirlo en un espectro limitado de sus dimensiones (segundos, minutos, horas y días) no obstante, los parámetros del reloj son un punto de referencia para transitar hacia medidas macro (semanas, meses, años, lustros, décadas, siglos, milenios) o medidas micro (microsegundo, milisegundo, nanosegundo). El tiempo newtoniano es, en muchos sentidos, aplicable a nuestro globo terráqueo y funciona bien para la mecánica clásica.

El tiempo físico ha dado un giro de 360° bajo la óptica de Albert Einstein, no es un continente sino que depende de un punto de referencia, ni tampoco es absoluto sino relativo. El tiempo 'corre' más lento o más rápido según a la velocidad a la que se viaje en el universo. Así, en la tierra corre con mayor velocidad que en la posibilidad teórica de una nave espacial que viaja a la velocidad de la luz en el universo, circunstancia en la que el tiempo transcurriría mucho más lento (Chardin, 2002).

Aunque los ámbitos de aplicación de este tiempo no sean directamente observables y aplicables en la vida cotidiana, el impacto de la perspectiva einsteniana ha sido enorme, sobre todo por la incorporación relativa de la posición desde la cual se ubica el observador.

#### **B. El tiempo como insumo**

El tiempo, desde una perspectiva cultural, ha pasado a ser construido como un insumo cuantificable que lo mismo se planifica que organiza y se dispone de él como si se tratara de un recurso al servicio de cualquier tarea, de la cual se sabe con relativa precisión su monto temporal, por lo tanto es un tiempo calculable. Esta forma de concebir el tiempo regula la casi totalidad de las acciones humanas concertadas. La vida cotidiana y las relaciones sociales se rigen por la organización del tiempo que no se circunscribe al presente sino sobre todo se proyecta al futuro, a las acciones finalizadas. Toda organización social opera bajo la administración de este tiempo-insumo, que como tal está profundamente ligado a valores sociales, pero sobre todo económicos, pasando a constituirse en divisa de cambio que genera ganancias: '*el tiempo es oro*', '*the time is money*' es un capital fundamental en las transacciones humanas de todo tipo. El tiempo-insumo ha pasado a ser una mercancía cara, sobre todo si quien lo emplea se ubica en el plano de la especialización en la prestación de un servicio.

La escuela como invento social hace un uso variadísimo del tiempo como insumo, su viabilidad como institución organizada no sería posible de no contar con un orden temporal intencional y expreso; gran cantidad de actuaciones disponen de montos prefijados de tiempo, la mayoría de los agentes los acata y se circunscribe a su normatividad.

Sin embargo, a pesar de estas determinaciones normativas que perfilan el marco temporal de una institución, en ella son posibles múltiples fuerzas temporales de carácter abierto y contingente. Tienen límites pero a la vez en su interior hay amplios espacios indeterminados que dan juego a la acción humana que pone a su servicio al tiempo.

### **C. El tiempo oportunidad**

Otra concepción del tiempo es lo que en este trabajo se le va a llamar *tiempo-oportunidad*, este tiempo pertenece a la dimensión subjetiva o fenomenológica del tiempo, pero con un sesgo más cargado hacia la conciencia (metacognitiva que 'ubica' o coloca frente a la historia al sujeto) y a la voluntad, que al carácter perceptivo-afectivo del tiempo, e incluso a la percepción temporal vinculada con el desarrollo evolutivo del tiempo en los términos de Piaget y Fraise.

El *tiempo-oportunidad* está ligado a la historicidad como proyecto que se quiere consumir, no sólo desde la subjetividad individual sino también desde la subjetividad colectiva. El sujeto que percibe el *tiempo-oportunidad* (coyuntural) se sabe inserto en un devenir en muchos sentidos indeterminado, y por ello desea actuar en una direccionalidad. El *tiempo-oportunidad* es subjetivo pero no limitado a su aspecto psicológico (cognitivo-afectivo-volitivo-motriz) sino entrelazado a la intersubjetividad social. Es un tiempo urgido de colocarse frente a las circunstancias, no como mero receptor de las mismas, sino como protagonista.

El *tiempo-oportunidad* se hace eco de lo dicho por Hedley Beare (2001) -citado por (Stoll, Fink y Earl, 2004:20) - respecto a las acciones deliberadas para maximizar la posibilidad de alcanzar *futuros preferibles*, en cuyo caso se diferencia del futuro aleatorio y el futuro que está determinado a que suceda; según sus términos se habla entonces de:

*"Futuros posibles* –cosas que podrían ocurrir, aunque muchas de ellas son improbables.

*Futuros probables* – cosas que probablemente sucederán, a menos que se haga algo para evitarlo.

*Futuros preferibles*- cosas que preferiríamos que sucedieran y/o que quisiéramos planificar para que sucedan."

### **D. Tiempo óptimo**

En el idioma griego existen diferentes palabras para referirse al tiempo (*kairos*, *cronos*, *pote*, *ōra*, *ēmera*, *oligos*, *ekpalai*, *palai*, *tote*, *akairos*, *genea*, *eukairos* y *prothesmia*)<sup>11</sup>, sus significados están determinados por el contexto de uso, pero en sí mismas estas palabras representan matices sobre la noción del tiempo.

Una de ellas, para los fines de este trabajo, resulta crucial y es la palabra **eukairos**<sup>12</sup>, la cual es utilizada para hablar de *lo oportuno*, *la oportunidad*, *la ocasión propicia*, o *hacer las cosas en el mejor de los 'tiempos'*. Eukairos es una palabra compuesta: *Eu* significa buena, buen y *kairos* tiempo. 'Buen tiempo' sería su traducción literal.

<sup>11</sup> Cfr. Hugo M. Petter (1976) *Concordancia greco-española del Nuevo Testamento*. Terrasa: CLIE.

<sup>12</sup> Cfr. Sobre la noción del tiempo como Kairos el excelente trabajo de Nancy Evens Cariola en Humberto Giannini (2002) *El pasar del tiempo y su medida*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, pp. 109-130

A su vez, los términos oportuno y oportunidad derivan del latín; según Gómez de Silva (1988: 502) oportunidad significa: ocasión o tiempo conveniente, combinación favorable de circunstancias (*opportunitatem*, acusativo de *opportunitas* que a su vez deriva de *opportunus* y significa ventajoso, favorable); del vocablo oportuno se dice que es 'adecuado para cierto propósito; que sucede en el momento adecuado' de *opportunus* 'oportuno, ventajoso, favorable, propicio, adecuado, útil (sentido implícito original: viento que sopla hacia el puerto, de *op-* a, hacia + *portus-* puerto).

A partir de esta raíz etimológica es posible acuñar la noción del *tiempo óptimo* el cual remite a las circunstancias favorables para la realización de algo o un propósito. Estas circunstancias óptimas (o coyuntura) pueden ser interpretadas como fuerzas externas inexorables, que como un caudal arrojan todo lo que se interpone a su paso, así se hablaría de ellas como determinantes; pero quizá haya lugar a que estas circunstancias no sean sólo agentes externos ajenos y sobredeterminantes de una persona, sino que puedan ser provocadas por ella misma. Con toda probabilidad es el sentido que se le quiere dar a la expresión de que '*una persona es el arquitecto de su propio destino*' y no al hecho de que el destino sea una fuerza externa fatal que todo lo conduce hacia un fin prefijado o aleatorio, sin que medie la voluntad del sujeto a resistirse, contravenirlo, o pueda redireccionarlo aunque sea en una proporción mínima.

Hay circunstancias favorables, en tanto que, en un momento o periodo, confluyen condiciones que otorgan una ventaja o son propicias para que se haga un trabajo que dé buenos resultados, pero no son aprovechadas por una persona, sea por causa de inconsciencia, ignorancia, desidia o dejadez; en el mismo caso es probable que para una persona se den parcialmente buenas condiciones para realizar una tarea, pero que por falta de recursos no le sea posible aprovecharlas.

En este marco de ideas, a continuación se describen 4 posibles escenarios ligados a las condiciones imperantes vinculadas con el *tiempo óptimo u oportuno* inscritas estas condiciones en el ámbito escolar:

1. Los docentes y otros agentes educativos pueden crear condiciones favorables –oportunas, *eukairos*, 'buen tiempo para'- la realización de la tarea comprensivo-lectora, pero los estudiantes pueden no aprovecharlas porque no las traducen para su beneficio y entonces, viene a ser de poca utilidad. Las condiciones externas no se interiorizan -sea por ignorancia o desidia- o no se les valora y emplea para su beneficio. Aplicado al caso particular, los estudiantes no aprovechan el otorgamiento de buenas condiciones para que haga una buena lectura, sea que no las perciban, que haya factores que obstaculicen su ejecución, o simplemente que evadan su responsabilidad.

2. Se tiene un escenario distinto cuando las condiciones son muy adversas (inoportunas, desfavorables), y que parece que todo va en contra, se le percibe como caótico -y en parte lo es-, circunstancias que determinan y limitan el actuar del sujeto que, o bien no se percata suficientemente de las circunstancias -aunque las sufra-, o bien, se asume en su determinación y encarna una postura realista de que 'es poco lo que se puede hacer', o saque una ventaja colateral victimista, en el peor de los casos. Su capacidad de romper sus determinaciones no va más allá de darse cuenta de que las cosas no van bien, pero poco hace o cree que se puede hacer para mejorarlas.

3. Un tercer tipo de escenario es aquel en donde las condiciones son adversas, sin embargo, la actitud y la voluntad traducida en acciones, las enfrentan y crean mejoras en dichas condiciones, convirtiéndolas en oportunidad o resistiéndose a sólo admitirlas como inexorables. Este posicionamiento implica conciencia, pero sobre todo voluntad traducida en actos que apunten hacia una dirección distinta. Esta postura puede confundírsele con el 'club de los optimistas', pero está muy alejada de ella porque su interés no se finca en crear artificialmente una fantasía que, a fuerza de repetición devenga ilusoriamente en situaciones ficticias, por el contrario, es una conciencia dolorosa (utópica en el mejor de los sentidos) que admite realísticamente lo adverso –no cierra los ojos, ni gira la vista hacia otro lado para disimular-, asumiéndose frente a él con una lucha y una resistencia en aras de crear otra cosa; el tiempo así, no es sólo el conjunto de circunstancias en las que se inserta o inscribe el sujeto, sino que es usado por el sujeto para convertirlo en un *contratiempo* (tiempo adverso transformado en tiempo óptimo de acuerdo con el proyecto al cual se adhiera el sujeto individual y social).

4. Otro posible escenario, en este ejercicio imaginativo, es el caso cuando se tienen condiciones ventajosas para la ejecución de una tarea, los estudiantes se percatan de ellas, las valoran y las aprovechan añadiéndoles su esfuerzo y traduciéndolas en beneficio propio para la realización plena de las encomiendas. Estas circunstancias ventajosas (tiempos oportunos) pueden ser el resultado de luchas particulares y colectivas, y no meramente caídas como gotas de las nubes. Son susceptibles de prolongarse si se continúa generando acciones que las hagan pervivir; no obstante, también pueden ser desaprovechadas, como ya se vio en el primer escenario. Este idílico escenario quizá sea el que menos ocurre, pero no quiere decir que no pueda convertirse en la meta hacia la que se tengan que sumar los esfuerzos de los principales agentes que intervienen en el proceso educativo.

Los cuatro escenarios, aunque describen situaciones con un cierto nivel de regularidad, no son circunstancias permanentes y sin mezcla; es probable que describan, lo mismo actitudes singulares de una persona, que el comportamiento colectivo en una circunstancia específica. Igual, son escenarios genéricos que pueden perdurar en cantidades de tiempo muy disímiles (desde tener hoy una actitud ligada a alguno de ellos, o ser condiciones enraizadas y duraderas por largos periodos de tiempo).

Estos escenarios apuntan hacia las nociones cualitativas del tiempo, integrando en su lógica el aspecto cuantitativo del mismo, por ello, la clave en el *uso cualitativo del tiempo-reloj*, como medida exacta o del tiempo inexacto<sup>13</sup> (cualquier periodo que no tenga una regularidad y esté sujeta a la percepción subjetiva-objetiva del tiempo), estriba en el tipo de acciones empleadas por el lector, sea que se hable de una *potenciación del tiempo*, porque se aprovecha el escenario configurado por las coordenadas que constituyen la red temporal en la cual se inscriben todos los acontecimientos, o que se hable de una *potenciación del sujeto en el tiempo*, del cual se destacan su papel activo creando su propio tiempo y signándole un carácter particular al *tempus*.

---

<sup>13</sup> Véase el siguiente apartado la disquisición sobre las medidas del tiempo.

Por ello, se podría pensar que algunas de las acciones genéricas que inciden en la *cualificación del tiempo* son: las acciones intencionales, informadas, pertinentes, constantes, en cantidad suficiente, encaminadas efectivamente a la realización de la tarea. En otras palabras, querer actuar, saber el para qué se desea actuar; saber qué hacer; cómo hacerlo, cuándo, con qué, ejecutarlo, supervisar y valorar la ejecución.

*El uso cualitativo del tiempo*, ligado a la concepción oportuna del mismo, articula la cantidad disponible con el cómo se emplea y el para qué; uso cualitativo cuyo *carácter* es *estratégico* ya que establece un vínculo íntimo entre la finalidad, la cantidad de tiempo, el conjunto de acciones demandantes de la tarea, la supervisión, la regulación del proceso y la optimización del tiempo. Uso que potencia al sujeto y al tiempo mismo, poniendo a su servicio uno de los insumos más importantes para realizar cualquier cosa.

### **E. Tiempo micropolítico**

El tiempo es algo más que objetividad externa, distribuciones bien hechas; más que guías sobre dónde está en un momento dado un docente, y qué exactamente está haciendo; más que meras formas racionalmente calculadas y técnicamente eficaces de distribución temporal según ciertas necesidades educativas. Haciéndose eco de los planteamientos de Andy Hargreaves (1998:123) es posible hablar de la dimensión micropolítica del tiempo, relacionada con la toma de decisiones y el ejercicio del poder en los espacios educativos:

“Las distribuciones de tiempo reflejan también las configuraciones dominantes de poder y categoría en las escuelas y sistemas escolares: tienen significación micropolítica”.

Esta significación tiene distintas formas de manifestarse: respecto a la distribución horaria en cada asignatura, las decisiones no son tomadas sólo en función de criterios estrictamente académicos porque las asignaturas de mayor categoría o peso escénico según los parámetros políticos reciben una asignación mayor de tiempo, amén de que se les favorece con los mejores horarios. En el mismo sentido, las asignaturas con menor categoría reciben una carga horaria menor.

“El simple hecho de la presencia de intereses personales y materiales de los docentes constituye una buena razón para proteger y defender con vehemencia las asignaciones de tiempo que se conceden a las asignaturas más favorecidas. *Ibíd.*”

En lo que respecta a las decisiones al interior del salón de clases, es el docente quien reproduce este esquema de dominio y ejercicio de poder de forma preponderante, porque es quien decide qué se hace o deja de hacer, distribuye tiempos y actuaciones, revisa tareas, establece en lo común los criterios evaluativos y la jerarquía en los énfasis temáticos; ejercicio de poder del cual él mismo no es ajeno, sobre él inciden decisiones de las autoridades educativas y del marco normativo de la institución en la que se desempeña, y aún más allá de este marco, las líneas de política educativa determinan un margen de maniobra a veces más abierto o más restringido. Las dimensiones macropolíticas conviven con las micropolíticas en cuyo caso los agentes decisores son: las autoridades educativas y administrativas, los docentes y los estudiantes.

Cada profesor universitario tiene su propio estilo de docencia, e inherente a él, un conjunto de prácticas de concentración o distribución democrática de las decisiones, sin embargo, en lo que respecta al tiempo, frente a los límites institucionales y normativos, él es quien decide en forma predominante sobre el acontecer del aula y las tareas que se desprenden del proceso formativo en ella; pocas ocasiones se consulta a los estudiantes o se indaga sobre sus decisiones respecto al tiempo.

Las decisiones respecto al uso, la cantidad, la finalidad y el valor asignado sobre el tiempo son, en su mayoría prerrogativas del profesorado, lo cual no anula el ejercicio de poder ejercido por los estudiantes que negocian, establecen o se resisten frente a las prescripciones de sus docentes.

Lo destacable de esta dimensión respecto a la categoría del tiempo, radica en que éste no es neutral cuando entra a ser parte de las relaciones humanas, ni tampoco está desligado del ámbito político en cuyo escenario se tensan distintas fuerzas con proyectos sociales e individuales diferentes, con rasgos de personalidad e ideologías que encarnan en formas de relación que traducen comportamientos diferenciales de cómo se ejerce el poder y cuáles son los impactos en los demás, a la vez de cómo se negocia sobre el acontecer en los espacios educativos.

### **3.2.5 Los parámetros de cuantificación temporal**

Frente al problema de cuánto tiempo requiere comprender un texto, la solución no es simple, e incluso, se podría afirmar que su cálculo, las más de las veces, es estimado mediante parámetros y valoraciones globales, apenas traducibles en horas-reloj o con cifras exactas. Se cree que, dada la naturaleza del fenómeno comprensivo como proceso que se desplaza en periodos largos, el uso de unidades precisas como el microsegundo, los segundos, los minutos e incluso las horas, no son los parámetros más adecuados para su cuantificación. Quizá por ello, el uso recurrente de adjetivaciones imprecisas, así por ejemplo se dice: 'proceso largo', 'se necesita mucho tiempo para obtener una comprensión profunda', 'comprender de forma global no es algo instantáneo', y otras.

Esto, de ninguna manera desestima los intentos de medición que bajo control experimental son realizados con el cronómetro, pero si algo han mostrado estos estudios, son justamente las dificultades de precisar el carácter procesual de la comprensión, por lo común no traducible en cifras numéricas precisas; por el contrario, más bien se ha reconocido su carácter elusivo e indeterminado. Circunstancia cuyos efectos para las instituciones escolares plantea enormes desafíos, ya que su desarrollo gira sobre criterios temporales establecidos.

Calcular el tiempo teniendo como base un instrumento como el reloj es racionalmente posible, dado que este sistema de medida está organizado sobre la base de un patrón regular que, aunque no sea absolutamente preciso desde el punto de vista de los relojes mecánicos, e incluso de los atómicos, repite el patrón en forma aditiva, marcando 'él paso' del tiempo y permitiendo a la vez un sistema de coordenadas de ubicación temporal. La multiplicación del patrón da origen a unidades macrotemporales, su retroactiva a medidas microtemporales. Como ejemplo de las unidades de tiempo macrotemporal están los calendarios, las agendas, los horarios, los periodos, las épocas respecto a los registros históricos acontecidos o por acontecer.

Así aparecen en tensión dos tipos de medidas: *las exactas y las inexactas*. Las exactas constituyen, como ya se dijo, aquellas en donde un patrón-base se repite con una regularidad relativamente precisa; las inexactas son por definición imprecisas e irregulares, pero medidas al fin porque aluden a cantidades diversas de tiempo.

Las estimaciones realizadas con el reloj son relativamente precisas, y entre mejor sea el reloj más todavía, hecho que remite a la propia historia de este parámetro: contando en la antigüedad con las clépsidras, los relojes de sol, el abrir y cerrar de las flores, los cambios de estación, la salida y entrada del sol, hasta el tiempo actual en donde los relojes atómicos resultan más precisos porque sus variaciones son del orden de los miles de años, e incluso de millones. Por el contrario, las medidas de tiempo imprecisas son estimaciones en forma de esbozos, evaluaciones subjetivas que admiten un enorme grado de relatividad e incertidumbre.

Por lo dicho hasta aquí al plantear la interrogante de cuánto tiempo lleva comprender una lectura, alude a una medida temporal, pero ¿a cuál, la precisa o la imprecisa, o ambas?

Resulta aceptable que, en condiciones experimentales de laboratorio, y bajo un control férreo de las variables, quizá sea posible medir en tiempo-reloj algunas actividades de comprensión lectora, sobre todo si se trata de procesos perceptivos o de reacciones inmediatas sobre el conocimiento lexical, pero respecto a los procesos de interpretación y construcción de la macroestructura de textos reales de contenido disciplinar con una extensión considerable el laboratorio resulta metodológicamente impropio porque la posibilidad de aislar el conjunto de factores que inciden en él resulta materialmente imposible. La lectura se da en contextos reales muy ajenos a las condiciones experimentales cuyas circunstancias resultan harto difíciles de contabilizar con cronómetro en mano.

En los contextos reales de lectura inciden numerosos factores objetivos y subjetivos relacionados con el lector, el texto y el contexto. Una pequeña variación en cualquiera de ellos podría incidir y modificar el resultado, por ejemplo, en lo que respecta al lector: cuánto sabe sobre el texto, cuánto conoce sobre las estructuras textuales ligadas al objetivo comunicativo del escritor, cuáles son sus condiciones cronobiológicas (hambre, sed, sueño, cansancio-descanso) cuál su concentración, sus expectativas, etc. Por otro lado, respecto a las características del texto, se tendrían que considerar: qué tipo de estructura textual fue empleada por el escritor, la especialización de léxico, su nivel de densidad conceptual, las ayudas y señales textuales para el lector, la extensión del texto, su diseño gráfico, etc. Y por último, las condiciones contextuales (físico-ambientales en las que se lleva a cabo la lectura: ruido-silencios, la cantidad y calidad de tiempo, los insumos bibliográficos de consulta, etc.

Asumir que este multiverso de factores entrelazados e interactuantes fuese posible controlarlo y derivar medidas reloj, es una quimera. De cara a ello lo que queda es lo impreciso, pero no por ello incognoscible, ni mucho menos incuantificable<sup>14</sup>: los testimonios de los propios estudiantes, tomados como datos fenomenológicos y asumiendo su componente subjetivo.

---

<sup>14</sup> Aunque como ya se dijo esta cuantificación se dé en clave de medidas discrecionales o adjetivaciones imprecisas y relativas: mucho, poco, bastante, más del que se destina, etcétera.

¿Cuánto tiempo lleva comprender un texto de forma óptima? ¿Cuánto tiempo lleva apropiarse de un saber con un nivel de experticidad? Estas interrogantes encaran el complejo asunto de estimar aproximativamente el monto temporal que reclaman los procesos desplegados en el tiempo. Se dice coloquialmente que cada cosa tiene su propio tiempo y conlleva su tiempo para realizarse; así, hacer una mesa, fabricar un vehículo, cocinar un pastel, asistir a una conferencia o aprender y entender un tema o contenido de aprendizaje reclama distintos montos de tiempo.

Para un carpintero hacer una mesa en determinadas condiciones de materialidad puede llevarle un tiempo medido por el reloj; pero para un estudiante de licenciatura entender un texto de filosofía, antropología, sociología o psicología y lo que en ellos se comunica, puede llevar mucho tiempo -o poco dependiendo de cada persona y dadas ciertas condiciones subjetivas y contextuales- no susceptibles de control cronométrico. Estimar el tiempo para el diseño y creación de un objeto puede ser asunto de días, horas, e incluso minutos, pero estimar la aprehensión significativa de un proceso de aprendizaje de un contenido filosófico, psicológico o de cualquier otro saber social y humanístico, sólo admite consideraciones temporales gruesas e imprecisas, tales como una temporada, mucho tiempo, un proceso de maduración, etc. (Moles, 1995).

Así, resumiendo: la frase salomónica de que 'todo tiene su tiempo' se aproxima también a la frase de que '*todo tiene su propia medida*'. En el caso de los procesos psicológicos de construcción de saberes sus parámetros, la mayor de las veces, transitan en lo impreciso o aceptan medidas macrogenéricas<sup>15</sup>.

### 3.2.6 Relatividad temporal en el aprendizaje comprensivo

¿Cuánto<sup>16</sup> tiempo lleva (o exige<sup>17</sup>) a un estudiante entender un texto? Dar respuesta a esta interrogante es adentrarse a un terreno pantanoso, porque el proceso comprensivo, más allá de sus resultados observables a través de algún desempeño<sup>18</sup> o de reconocer los factores objetivos que inciden en él, es un proceso mental complejo, opaco y difícil de cuantificar (impreciso)<sup>19</sup>. Un grado mayor de dificultad se añade a esta complejidad si se considera que para hacer un cálculo temporal habría que precisar tanto el punto de partida como el de llegada, así como el período intermedio entre estos polos.

Cada lector demanda y emplea cantidades y calidades diferentes de tiempo para entender un texto; logro que, a su vez, depende de un conjunto de factores que en determinadas circunstancias lo favorecen y en otras lo obstaculizan. Cantidad y calidad de tiempo que se dispone, y sobre el cual es muy probable que sea menor<sup>20</sup> y deficiente del que demanda la tarea comprensiva, no se diga de aquellas que remiten al logro de aprendizajes genuinos e intentan trascender lo repetitivo.

---

<sup>15</sup> Cfr. los sesudos planteamientos del filósofo francés Abraham A. Moles.

<sup>16</sup> El tamaño o el monto de tiempo se establece teniendo como referencia una unidad base y a partir de ella su repetición (aditividad) o su división se establecen medidas por debajo de la unidad o por encima de ella. La unidad-base constituye el parámetro o punto central de referencia.

<sup>17</sup> Algunos sinónimos de esta exigencia son: reclamo, necesidad, demanda, requerimiento, solicitud.

<sup>18</sup> Cfr. Los planteamientos de David Perkins en el capítulo 2.

<sup>19</sup> En el capítulo 2 que aborda los conceptos básicos relacionados con la comprensión lectora se ha hecho ya una caracterización sobre la naturaleza poliédrica de la tarea comprensivo-lectora.

<sup>20</sup> Es un lugar común, en el contexto escolar, afirmar que el tiempo pocas veces es suficiente para satisfacer las exigencias que reclama la realización de tareas tan complejas como leer bien. No obstante, es conveniente aparejar a esta noción cuantitativa del tiempo una cualitativa que apunte a aprovechar al máximo el poco tiempo del que se dispone las más de las veces; se trata pues de optimizar el recurso escaso, porque se puede ampliar sin que haya un adecuado aprovechamiento.

La gestión del tiempo (su uso cuantitativo y cualitativo, su organización y jerarquización) en cada estudiante es variable y no siempre se cuenta con el conocimiento y la habilidad debidas para su administración; a ello se suma que no pocas de las demandas escolares “sólo llenan banalmente” la vida del estudiante, y con ello evitan el *tiempo oportuno* de poder “llenarlo de sentido personal” a razón de entender y articular, como dicen los constructivistas, lo que ya se sabe con lo que se está aprendiendo a partir de los textos promovidos en la licenciatura.

El asunto no sólo atañe a las habilidades organizativas del estudiante, implica también el contexto organizacional y el énfasis derivado de las tareas escolares, cuya responsabilidad se distribuye entre lo que decide hacer el docente, lo prescrito en los programas, la filosofía subyacente en el proyecto educativo, la tradición institucional referida a la distribución de los horarios y las exigencias culturales que logran trasminarse y encontrar cobijo en las organizaciones escolares (rapidez, competencia, eficacia, eficiencia, etc).

A vistas no tan sesudas resaltan muchas actividades de lectura superficiales que en poco ayudan a formar un estudiante comprensivo, crítico, escrupuloso, estratégico y artista, que comprenda lo que lee, sino que por el contrario, no pocas experiencias de lectura sólo cubren las formalidades, sea por la falta de una motivación (intrínseca y extrínseca), o por evasión de las tareas complejas, o simplemente porque se carece de los insumos necesarios para su realización (conocimientos, habilidades, tiempo, libros, etc.).

De nueva cuenta al plantear el problema sobre ¿cuánto tiempo demanda entender un texto? es instalarse en una respuesta necesariamente relativa porque depende de cada estudiante (sus saberes y experiencias previas, habilidades lectoras, interés por la temática, objetivos de lectura, expectativas, motivación, condiciones cronobiológicas e higiénico-sanitarias) el tipo de texto y sus características (temática, estructura, extensión, diseño editorial, densidad conceptual, el nivel técnico del léxico utilizado, etc) así como de las condiciones contextuales en las que se lleve a cabo la lectura (disposiciones escolares, encomiendas del docente, condiciones físico-ambientales del contexto de lectura, tiempo disponible, etc.)

Cuestionarse sobre esta demanda es hablar tanto del tiempo cuantitativo y cualitativo, porque es un lugar común decir que la mera cantidad de tiempo no garantiza la construcción de un proceso educativo genuino; pero también, cualquier acción tendiente a lograr un alto rendimiento en comprensión exigirá que se añadan al tiempo numerosas acciones intencionales y específicas, las cuales se desplegarán *en el tiempo* y *exigirán variadas cantidades de tiempo*; recurso administrable articulado con acciones de autointervención por parte del estudiante y de una decidida participación del docente.

Por otro lado, estudiar las exigencias temporales de los procesos de comprensión lectora es adentrarse a conocer los procesos implicados y desvelar cuáles son las repercusiones que estos tienen respecto al tiempo. Así, saber que para comprender bien un texto se requiere contar con conocimientos de base o estructuras de conocimiento previo, cuando se presente el caso de un lector que no posea este bagaje, se requerirá de mayor tiempo para que pueda, en primer lugar adquirir los conocimientos de base respecto a la temática sobre la que está leyendo, y después de haber adquirido estos saberes mínimos acercarse a leer el texto que dio inicio a su búsqueda.

El monto en tiempo que implica este recorrido será mayor que aquella persona que simplemente conozca ya sobre el tema abordado en el texto. En el lenguaje especializado se habla de *ritmos de aprendizaje*, haciendo referencia precisamente a estos distintos *tempus personales* de construcción del sentido de los textos. En la historia de la psicología ha habido numerosos intentos por destacar los tiempos personales (ecuación personal, tiempos de reacción, etc.), en el mismo sentido, en el campo de la biología se habla de los ritmos biológicos, entendidos como:

“... la recurrencia regular de muy numerosos fenómenos biológicos. Se describe con su período, su carácter monofásico o más o menos polifásico, el momento y la amplitud de su manifestación máxima (acrofasis). Pueden ser endógenos, dependientes de la actividad de un oscilador interno de período determinado, o exógeno, es decir determinados por la alternancia de factores externos como la luz y la temperatura. Los ritmos *circadianos* endógenos, cuya duración se aproxima a las veinticuatro horas, están generalmente sincronizados por la alternancia de luz-oscuridad; derivan entonces en condiciones de iluminación o de oscuridad continua (libre curso). Los ritmos se llaman *ultradianos* si tienen un periodo inferior a las veinticuatro horas, e *infradianos* en caso contrario.”<sup>21</sup>

A partir de la cita anterior se podría pensar, *mutatis mutandis*, en la posibilidad de hablar de ritmos infradianos en la construcción del significado global de un texto mediante una comprensión lectora óptima. *Infradiano* en tanto que los procesos de comprensión implican montos de tiempo amplios -o que van más allá de los períodos convencionales- otorgados por el común de los profesores y los estudiantes.

### **3.2. 7 Pluralidad de ritmos**

#### **A. Diferencia entre ritmo escolar y ritmo de los estudiantes**

Es importante distinguir entre el *ritmo escolar* y el *ritmo de los estudiantes*, aunque ambos se influyan, predomine uno sobre el otro, o se pretenda idealmente alcanzar un equilibrio entre ellos. Es común constatar que el ritmo escolar predomina sobre los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, quedando como una factura pendiente que alguna vez la organización temporal de la escuela esté sustentada en estudios cronopsicológicos, cronosociológicos y cronopedagógicos, para revertir la lógica en la que actualmente se sustenta, de facto, la escuela convertida en fin en sí misma. Ambos ritmos requerirían de un mayor equilibrio dinámico.

#### **B. Sentido genérico de ritmo**

En la literatura especializada es muy frecuente encontrar la noción de *ritmo de aprendizaje* o ritmo escolar, pero no siempre se aclara su sentido, ni su diferencia, lo cual da lugar a ambigüedades, por esta razón aquí se intentará ahondar en su significado.

---

<sup>21</sup> R. Campan (1998) en *Diccionario Akal de Psicología*, p. 499

El Diccionario Enciclopédico Olympia, pág. 1251, lo define así:

“Ritmo n.m. Grata y armoniosa combinación de voces y pausas y cortes en el lenguaje. 2. Metro o verso. 3. Fisiología. Ritmo circadiano. Organización secuencial de las diversas funciones de un organismo durante un periodo de 24 horas. 4. Música. Proporción guardada entre el tiempo de un movimiento y el otro diferente.”

El Diccionario Léxico Hispano, pág. 1241:

“RITMO. Francés, Rythme.- inglés, Rhythm.- Alemán, Rhythmus.- Italiano, Ritmo.- Portugués, Ritmo. (Del latín *rhythmus*; del griego ritmos, de rhein, fluir).

m. Grata armonía en el lenguaje poético o prosaico. // Metro o verso // figurativo. Orden acompasado en la sucesión o acaecimiento de las cosas. // Música. Proporción guardada entre el tiempo de un movimiento y el de otro diferente.”

El Diccionario de ciencias naturales de José Manuel Lancha y Teresa Sempere (1988: 318):

“Del latín *rhythmus*, ritmo, y éste a su vez del griego *rhythmos*. Característica de los fenómenos que se suceden a intervalos regulares, como el latido cardíaco y los movimientos respiratorios.

Fisiología.- Circadianos. Dícese de numerosos fenómenos vitales que transcurren de manera rítmica con una duración aproximada de un día, como por ejemplo, el ritmo de los procesos de vigilia y sueño.”

La Enciclopedia Quillet, pág. 544 expresa lo siguiente:

“Ritmo (lat. *rhythmus*, gr. ritmos –cf. rhein) m. Distribución constante de valores de intensidad o de duración que se repiten en la misma relación: tiempos débiles y tiempos fuertes en una frase musical; cadencia en el verso, etc.- P. ext., orden acompasado en la sucesión o acaecimiento de las cosas: *el ritmo de las estaciones*. // Fisiol. Sucesión de movimientos o contracciones a intervalos regulares, como los del corazón o del pulso. // Literatura. En la lírica clásica (grecolatina) de índole cuantitativa, el ritmo se produce como consecuencia de la repetición de grupos silábicos de la misma duración, los pies, y era por lo tanto obligado, ya que la forma genérica en uso, el hexámetro, constaba de seis pies, con el concurso de dáctilos y espondeos. Esta verificación se ajustaba a reglas concretas sobre el empleo y colocación de ambas variables. La poesía silábica, en consecuencia, resulta de la medida de los versos, es decir, del cómputo de las sílabas, de la distribución de los valores de duración (largos, breves), de las cesuras, las pausas y la rima. En cambio, en el verso de épocas posteriores, no influye la duración como base del ritmo, sino el número, intensidad y disposición de las sílabas, cuidando que el acento rítmico se produzca en sucesión de regularidad. // Música. Proporción guardada entre el tiempo de un movimiento y el de otro diferente. La medida de los tiempos rítmicos define las partes del compás y su agrupación en unidades determinadas origina el compás en sí”.

Es constatable en este vistazo a los diccionarios de uso común que la noción de ritmo se emplea con distintos significados según el contexto, pero ¿hay en estas definiciones algún elemento común o esencial de lo que es el ritmo y sea posible traspolarlo al ámbito educativo, respecto a lo que es un ritmo de aprendizaje?

Ritmo es un concepto que alude a la cadencia o regularidad de un proceso, el cual tiene un punto inicial y uno final, y que el lapso intermedio entre estos polos constituye precisamente su rasgo esencial. Esta secuencia o sucesión de momentos ligados entre sí es susceptible de reiterarse gestando la ritmicidad o intervalos regulares.

Los ritmos varían según su duración; por ejemplo, en la música, el ritmo es la 'proporción guardada entre el tiempo de un movimiento y el de otro diferente', proporcionalidad o cadencia (periodicidad o despliegue de momentos regulares) indica la frecuencia con la que se da un fenómeno en el transcurso del tiempo. Desde el punto de vista biológico, los procesos vitales que se suceden a intervalos regulares o que se despliegan con el correr del tiempo, son otro importante referente de lo que es un ritmo. En síntesis, ritmo es, desde el punto de vista abstracto o conceptual: el orden regular y acompasado en la sucesión o acaecimiento de las cosas.

Por ritmo de aprendizaje se puede entender aquella cadencia personal o empleo de tiempos diferentes para lograr apropiarse de un contenido de cultura o modificar lo que ya se sabe, logrando una ampliación y enriquecimiento de las estructuras de conocimiento de una persona. Aprender, como se sabe, es lograr cambios en lo que se conoce, se siente y se hace. Por lo tanto, el ritmo de aprendizaje señala a la cantidad o lapso de tiempo que lleva a una persona aprehender o apropiarse de un saber. Por lo tanto, el ritmo de aprendizaje remite en forma directa a las diferencias individuales, tema por excelencia a lo largo de la historia de la psicología. Cada individuo tiene su propio tiempo para aprender, su propia cadencia o tiempo óptimo, su *tempus*, y por ello los rasgos subjetivos de cada persona correlacionan con la capacidad de aprender a ritmos o velocidades distintas.

El ritmo de aprendizaje alude también a la respuesta de una persona frente a una tarea, sobre todo, al tiempo personal empleado para llevarla a cabo óptimamente, es un rasgo de la individualidad implicado en la apropiación o adquisición de un saber (conceptual, afectivo, volitivo, motriz o comportamental), por esta razón está vinculado con los conocimientos y experiencias previas de cada quien, a la vez con las condiciones contextuales en las que se efectúa la apropiación de conocimientos o el desarrollo de la tarea; por lo tanto pone al descubierto el trayecto individual o el itinerario personal de aprehensión o construcción del conocimiento. El ritmo de aprendizaje remite a procesos con diversos períodos, frecuencias distintas o sucesivas de acontecimientos hasta lograr metas prefijadas.

En la música el ritmo es algo que posee una cadencia regular, e incluso cíclica, pero en el terreno psicológico el ritmo no necesariamente es algo que presente una regularidad pautada, en este campo es posible encontrar en el interior de los ritmos de aprendizaje diversos tiempos (cortos-largos, intensos-extensos) alternados e irregulares. Caben en estos tiempos irregulares la arritmia o los ritmos sincopados, lo continuo y discontinuo. Tiempo propio o personal para aprender, podría ser una idea análoga de lo que es un ritmo de aprendizaje.

En otro plano, cabría contrastar *los ritmos biológicos* y *los ritmos psicológicos*; los primeros están inclinados a una regularidad 'natural' genética en la mayoría de las veces, mientras que los segundos son resultado de construcciones sociales y subjetivas; cuando no se hace este distingo es fácil caer en el error de 'naturalizar' lo psicológico, lo cual es eminentemente una construcción artificial. Si aún lo biológico es susceptible de modificación cultural en muchos sentidos, lo psicológico lo es más por su carácter maleable. Así mientras en el terreno de los ritmos biológicos se habla de los ciclos circadianos en el ámbito psicológico los ciclos o etapas por las que pasa una persona que aprende no son tan regulares o refieren a lapsos de tiempo de mayor duración, es decir, pertenecen a los ritmos infradianos (periodos de tiempo mayores de un día de 24 horas).

### **C. Ritmos personales y viabilidad organizacional de las escuelas**

Los ritmos de tiempo subjetivos son en número tantos como personas existan; la percepción subjetiva del tiempo, en el mismo sentido asume múltiples interpretaciones según las circunstancias de cada sujeto, por ello, el reloj, los calendarios y cualquier forma colectiva de control de tiempo, representan convenciones intersubjetivas en las cuales se sincronizan la enorme variedad de tiempos personales.

Las instituciones educativas requieren, para que resulten operativas, realizar un nivel comprensible de abstracción de las particularidades subjetivas de los educandos, sobre todo de sus ritmos de aprendizaje, quedándose con los aspectos generales, dadas las condiciones masificadas en las que viven.

Por ello, las instituciones educativas son continentes de los tiempos personales, hasta convertirlos en tiempos comunes y generales. A menos que la escuela contase con un profesor y recursos materiales y didácticos para cada educando se podría hablar de una adaptación a las necesidades y particularidades de cada estudiante, pero esto es una quimera en el contexto y las condiciones reales en las que las universidades se encuentran. Son espacios educativos masificados, con un creciente desmantelamiento de sus presupuestos y por ello con pocas oportunidades de crecimiento en su oferta educativa.

Una condición necesaria para que las escuelas, desde el punto de vista organizacional, puedan sobrevivir es hacer un uso racional de sus recursos para ponerlos al servicio de las finalidades educativas. Pero entre las condiciones materiales y organizativas de la institución escolar y las finalidades educativas siempre hay una tensión que, las más de las veces se inclina a subsumir las finalidades educativas a las condiciones materiales de la escuela. Encontrar un equilibrio entre ellas es quizá el mayor desafío para los administradores educativos. La tensión, pues, entre las necesidades y ritmos personales de construcción de conocimientos de los educandos, se articula en forma crítica con las condiciones materiales y organizacionales de la institución escolar. Esta última sirviéndole como un dique o un continente, y las primeras como acicates de la diversidad e individualidad humana.

¿Es posible encontrar un punto de equilibrio entre ellas?

Desde el punto de vista ideal sí, la meta es, que la parte administrativa no someta ni aplane las exigencias de desarrollo y aprendizaje de los educandos, para lo cual requerirá por necesidad trazar un rasero en cuyo seno queden contenidas las más de las necesidades comunes, o en su defecto, implementar otro tipo de recursos y provisiones

que atiendan a los casos particulares que se salgan de esta media estadística. De hecho, la conceptualización de necesidades educativas especiales o diferentes fue, en la década de los años setenta hasta nuestros días, un concepto democrático y equitativo para que la dotación de las escuelas se ampliase a aquellas personas que no se encontraran en la generalidad (Brennan, 1988).

No obstante, la gran mayoría de las escuelas funcionan a partir de hacer una abstracción de un buen número de particularidades subjetivas de los educandos. Si bien esto permite viabilidad institucional como escuela, por otro lado, la lógica que ha predominado en ellas ha sido el privilegiar lo adjetivo por encima de lo sustantivo. Esta inclinación en la balanza ha acabado con la tensión, haciendo que prevalezca en no pocas ocasiones la lógica de lo administrativo por encima de lo educativo. Compleja relación en donde pocas veces lo educativo ha inclinado el peso a su favor.

En resumen, frente a las múltiples necesidades particulares de los educandos y sus propios ritmos de aprendizaje, se entiende que la institución escolar introduzca criterios de generalidad y por lo tanto haga abstracción de algunas de estas particularidades, pero a la vez que sean tomados en cuenta los ritmos generales de los estudiantes. Se admite que lo institucional sea un continente, pero a la vez que no reduzca y someta a su lógica los procesos que ya de por sí son complejos y no se ajustan a los tiempos previstos por la institucionalidad educativa. Se habla pues de encontrar una relativa sincronización entre ellas. Una armonía posible.

#### **D. El ritmo como velocidad**

Otro de los significados de ritmo ha sido entenderlo como velocidad (regular o irregular) con la que se lleva a cabo una acción, por ejemplo, se habla del ritmo de lectura, cuantificando el número de palabras por minuto, según el tipo de texto, de las habilidades del lector y de su objetivo de lectura. Igual se dice que el lector controla su velocidad de lectura imponiéndole un ritmo cambiante si está frente a un texto difícil, sea porque conoce poco el tema, la letra es demasiado pequeña, el lector está cansado, o simplemente porque el objetivo de lectura es darle un simple vistazo al texto para buscar una palabra en concreto.

Dentro de los objetivos de lectura hoy frente a la cantidad enorme de información se habla de la simple exploración en cuyo caso es posible pasarle los ojos a 10,000 palabras por minuto (Hardy, y Jackson, 1998) en este caso no se necesita retener en la memoria de trabajo, ni siquiera procesar el significado de las palabras, o introducirse a un trabajo de interpretación semántica, sino simplemente reconocer un dato buscado, el ritmo o velocidad de lectura será pues parte de la autorregulación metacognitiva que el lector deba imponerle a su lectura según su propósito de lectura.

De esta forma, si lo que quiere es realizar una lectura superficial con el propósito de extraer ideas genéricas, se cree que una persona podría leer entre 800 y 1,500 palabras por minuto. Pero si, por el contrario, se deseara construir una comprensión profunda del significado del texto, entonces la cantidad de palabras por minuto pueden decrecer de forma drástica, según influyan los factores antes citados, subrayándose de forma especial lo que el lector sepa sobre el tema y sus circunstancias contextuales.

## Capítulo 4

# METODOLOGÍA, RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1 Introducción

En el presente la disputa respecto a los enfoques cuantitativos y cualitativos en investigación, se ha venido decantando hacia una integración metodológica cuya manifestación opera mediante una triangulación como lo señala Pérez Serrano (1990: 26):

“Tenemos que partir del supuesto de que ningún método es suficiente ni excluyente y que sólo nos podemos aproximar un poco más a la verdad a través del empleo de métodos y técnicas variadas. Diversos autores al hablar del uso de ambos métodos suelen aludir al término <<triangulación>> que en investigación se realiza a través de operaciones convergentes. La *triangulación* implica el empleo complementario de métodos cualitativos y cuantitativos, o el uso de cualesquiera de ellos dado que, contribuye a corregir los inevitables sesgos que se hallan presentes en cada uno de ellos.”

De igual forma, existe un amplio consenso epistemológico de que la naturaleza del objeto de investigación determina el cómo proceder a estudiarlo; por ello, el enfoque adoptado en este estudio abreva de estos presupuestos y transita en dos momentos básicos: el primero, más inclinado a la búsqueda de tendencias generales cuyo interés está fincado en la abstracción de las singularidades para identificar núcleos colectivos y que por esta razón ha echado mano de un cuestionario susceptible de cuantificaciones interpretables; el segundo momento está compuesto, a su vez, de dos instrumentos: una exploración de las percepciones valorativas de los estudiantes relacionada con la optimidad del tiempo concedido en una lectura de contenido filosófico, y el segundo instrumento consta de 5 pequeños ensayos personales cuyo contenido temático aborda tanto los problemas de comprensión lectora como su nexo temporal.

Los métodos empleados, vistos desde un plano global, proceden de lo general – cuyas tendencias comunes alcanzan cifras significativas- hasta la riqueza de las particularidades, como es el análisis del discurso de los cinco casos.

Por ser los estudiantes el fin primario y último de los procesos educativos y los usuarios del servicio que prestan los docentes, se ha optado por privilegiar en este estudio la obtención de datos significativos a través de sus testimonios, percepciones y valoraciones, y dejar para futuros estudios las perspectivas y versiones de docentes y autoridades educativas.

Los datos han sido considerados desde un enfoque complementario (fenomenológico y hermenéutico), porque su punto de partida está fincado en el presupuesto metodológico de conocer cuál es la percepción común y corriente de los estudiantes, y porque esta opinión está configurada por cómo se interpretan la realidad, no importando que ésta sea elaborada o no, o tenga un fundamento teórico o carezca de él.

La forma particular en que se procedió con cada instrumento, está detallada en cada apartado de este capítulo, especificando también las circunstancias contextuales, la población, los propósitos y, en líneas generales, el camino seguido; aparecen descritos después los resultados recabados así como su análisis. Al final de cada instrumento se apuntan las conclusiones parciales, dejando para el capítulo 5 las conclusiones finales.

## **4.2 RESULTADOS OBTENIDOS DEL PRIMER INSTRUMENTO**

### **1. Contexto**

Aquí se exponen los datos obtenidos en la aplicación de un instrumento cuantitativo sobre el uso del tiempo dedicado a la tarea comprensivo-lectora. El tiempo constituye no sólo una dimensión físico-continental en cuyo seno se ven atrapados los acontecimientos humanos, sino también es un constructo social determinado por la historia de las ideas, los intereses de las personas y fuertemente articulado a los ámbitos culturales, de organización del trabajo y a la economía. No es un concepto monolítico ni perenne, en él se concentra el transcurso y evolución de las sociedades que en su interior se encuentran arrojadas las instituciones educativas. En lo concerniente a los procesos psicopedagógicos, el tiempo se multiplica y bifurca en numerosas vetas rizomáticas que, en conjunto ponen al descubierto un complejo impresionante. El interés por estudiar el tiempo en la escuela se inscribe en la convergencia transdisciplinar de lo psicológico (porque el deseo es conocer más sobre la naturaleza del proceso comprensivo-lector); lo sociológico (en el marco de la comunicación social y el impacto de las relaciones humanas); lo pedagógico (porque el contexto de interés está focalizado en la escuela), y lo micropolítico (en tanto que cualquier administración implica organización, valoración y toma de decisiones).

### **2. Objetivo**

Conocer mediante preguntas cerradas susceptibles de una cuantificación, el uso y adecuación del tiempo empleado por docentes y estudiantes para cumplir con la tarea comprensivo-lectora, así como algunos elementos contextuales y micropolíticos de la misma.

### **3. Población**

Este instrumento fue aplicado aproximadamente a 75 estudiantes del área básica de la Facultad de Psicología de la U.A.Q distribuidos en dos grupos: 1er semestre grupo # 4 del turno vespertino y el grupo # 3 del segundo semestre del turno matutino. La aplicación a cada grupo no fue simultánea sino que hubo un semestre de diferencia entre uno y otro. Este procedimiento no tenía como intención hacer un seguimiento entre los estudiantes del primer y segundo semestre, sino simplemente conocer su opinión sobre los mismos tópicos, para establecer relaciones de contraste, de semejanza y de complementariedad de sus datos, así como ampliar el número de personas implicadas en el universo de estudio.

#### 4. Procedimiento

El instrumento se aplicó solicitándoles a los estudiantes su cooperación para conocer su opinión respecto a la importancia y uso del tiempo empleado por ellos y los docentes para la ejecución de la tarea comprensivo-lectora en lo que respecta a cinco grandes ejes temáticos, que en su interior incluían diferentes interrogantes:

##### I.- Relación entre tiempo y aprendizaje (toma de conciencia y postura)

II.- Adecuación (suficiencia) de la cantidad de tiempo asignado por el profesor para la realización de lecturas y la obtención de un nivel alto de lectura y comprensión.

- a) Suficiente tiempo para alcanzar a leer la **cantidad de lecturas**
- b) Suficiente tiempo para alcanzar a leerlas según su **extensión**.
- c) Suficiente tiempo para comprender esa cantidad de forma óptima.
- d) Valoración estudiantil sobre la adecuación el tiempo asignado por el profesor según la naturaleza de la tarea comprensiva.
- e) Valoración estudiantil sobre la adecuación del tiempo asignado por el profesor para comprender bien una lectura teniendo en cuenta las condiciones personales y contextuales del lector.

III.- Adecuación de la cantidad y de la organización de tiempo dedicado por los estudiantes a la tarea lectora.

- a) Suficiente tiempo para alcanzar a leer la **cantidad de lecturas**
- b) Adecuación de la **organización de cada estudiante del tiempo** según la naturaleza de la tarea.

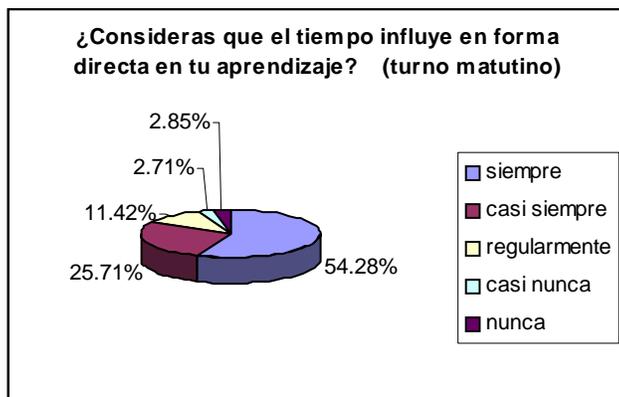
IV.- Predominio en la decisión del uso del tiempo en la escuela (micropolítica)

V.- Nivel de logro conseguido de la meta comprensiva

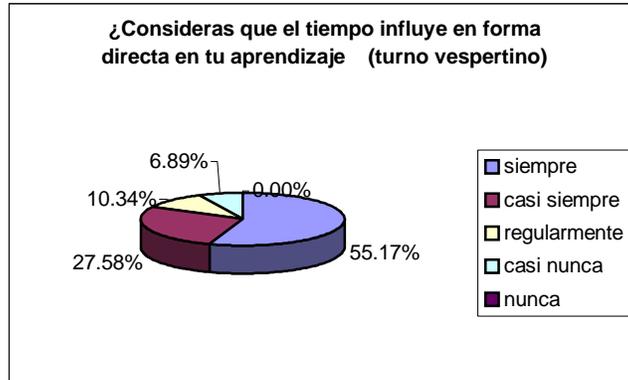
VI.- Tiempo dedicado a la lectura en diversos espacios

#### 5. Resultados

##### I.- Relación entre tiempo y aprendizaje (toma de conciencia y postura)



Gráfica 1



Gráfica 2

Un poco más de la mitad (54.28% y 55.17%) opinó que el tiempo es un factor que impacta tanto al proceso como el resultado del aprendizaje. Pocos desestimaron su importancia, sólo una cuarta parte le otorgó calificaciones entre 0 y 5 en los dos grupos encuestados, y tres terceras partes calificaciones entre 7.5 y 10.0. Sumadas las dos evaluaciones primeras referidas a *siempre* y *casi siempre*, resulta que tres cuartas partes considera que el tiempo impacta en su aprendizaje, siendo éste un elemento central de su aprovechamiento académico, a pesar de que en no pocas ocasiones se dé por sentado, o simplemente no sea considerado conscientemente en las reflexiones educativas.

El tiempo es un factor decisivo en el proceso escolar, no sólo como telón de fondo en donde se despliega su desarrollo, sino como elemento de organización, aspecto ligado a una concepción, una jerarquía y a decisiones de tipo político (Hargreaves, 1998). Perogrullada es señalar que el tiempo tiene una repercusión en el aprendizaje; sin embargo, poco se ha estudiado el impacto de esta variable en el desempeño óptimo de la comprensión de textos.

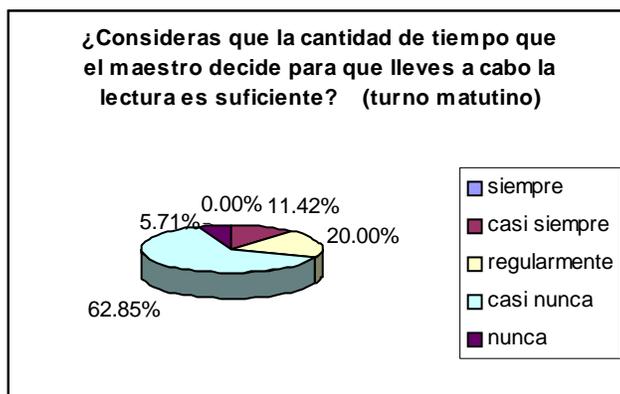
Se sabe que es un factor decisivo en los procesos educativos, porque es un recurso que posibilita el despliegue de acciones encaminadas a la objetivación de sus fines; sin embargo, no basta por sí solo, si no se le hace acompañar de otros recursos que, se vuelven operativos bajo la condición de que exista tiempo que permita su desarrollo. Así, el tiempo muestra diversas caras: como escenario en donde se despliegan las diversas acciones educativas y también como el combustible energético que permite su marcha.

## II.- Adecuación (suficiencia) de la cantidad de tiempo asignado por el profesor para la realización de lecturas y la obtención de un nivel alto de lectura y comprensión.

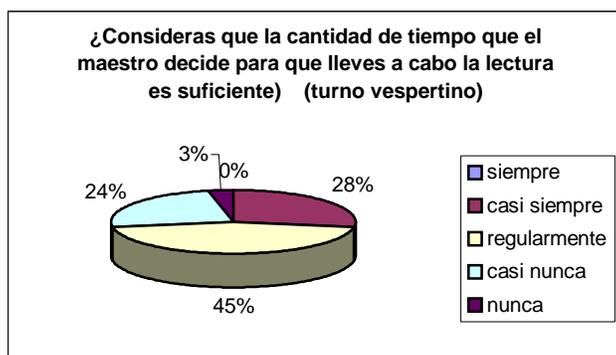
### a) Suficiente tiempo para alcanzar a leer la cantidad de lecturas

Los profesores se ven enfrentados a constantes tomas de decisiones, esta *dimensión micropolítica* (Hargreaves, 1998), conlleva actos dirigidos hacia la consecución de metas. Una de las actividades de mayor recurrencia en los espacios educativos de carreras de corte humanístico y social, es la lectura de diversos tipos de textos con distinta estructura, extensión y campo temático. A esto se añade la cantidad de lecturas proporcionadas por cada uno de los profesores, cuya suma del total de asignaturas hace un considerable volumen. Cada profesor estima, mediante diversas acciones un tiempo razonable -según su creencia-, para que el estudiante realice la lectura y su correspondiente comprensión.

Decidir sobre el ritmo del curso, el tipo de contenidos que se abordan, los énfasis en los contenidos, el tiempo dedicado a cada tarea, el valor numérico de los mismos, las diversas maneras de proceder, el otorgar la palabra al interior del salón, coordinar los diversos trabajos desplegados al interior del aula, repartir las lecturas, señalar en qué tiempo se deben leer, para cuándo hay que hacerlo y qué de esas lecturas será lo que habrá de tomar en cuenta, etc., son sólo algunas de tantas otras acciones, sobre las cuales el profesor tiene un peso escénico importante.



Gráfica 3

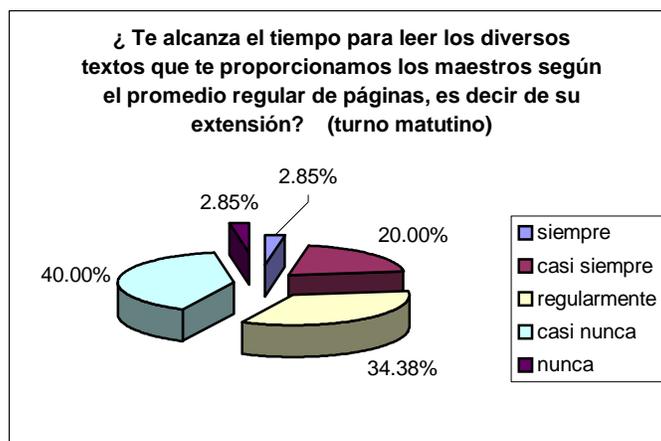


Gráfica 4

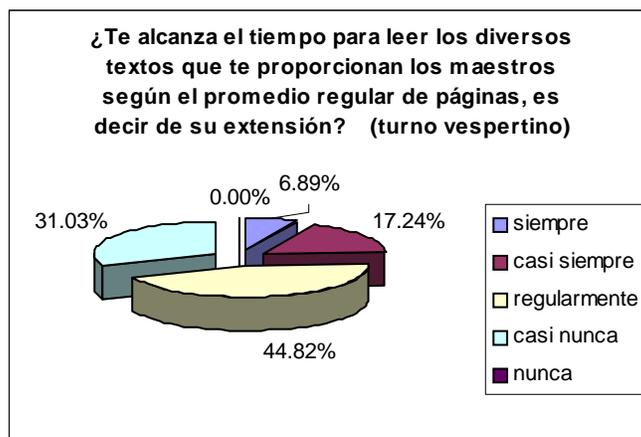
En la pregunta hay un supuesto implícito respecto a la relación tarea-insumo. La tarea es el objetivo que se persigue, y el insumo el tiempo otorgado. Esta lógica, da pie para que el alumno pueda emitir un juicio sobre la suficiencia del recurso para cumplir el objetivo. El objetivo no se circunscribe a un solo recurso, en este caso al tiempo, pero de cualquier manera es innegable que coopera en su cumplimiento.

Las respuestas de los estudiantes del turno matutino señalan que **casi nunca** es suficiente el tiempo que el profesor decide para la realización del periodo de lectura (62.8%). Por el contrario, un poco menos de la mitad del grupo vespertino consideró que **regularmente** sí este tiempo es adecuado. En ambos casos la valoración no es satisfactoria (en uno menos que el otro), lo cual apunta a considerar que el tiempo concedido por el docente, por lo común, no es el óptimo, dado que no alcanza juicios que vayan más allá de la media aritmética.

### b) Suficiente tiempo para alcanzar a leerlas según su extensión



Gráfica 5



Gráfica 6

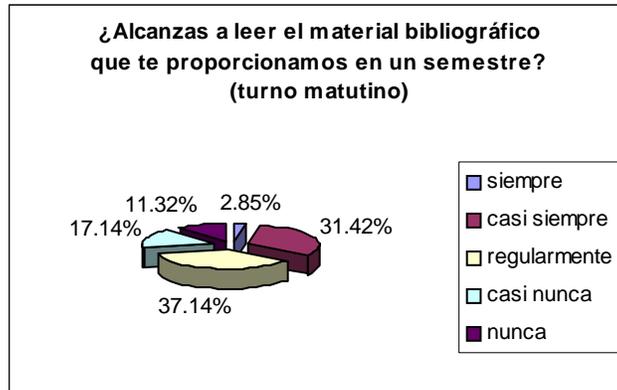
Una variable importante en la posible dificultad de comprensión de un texto es, sin duda, su extensión (la cantidad de páginas que tiene), la sola extensión correlaciona con el tiempo para leerlos. Es frecuente la queja estudiantil de que la cantidad de lecturas que sus docentes les dan sobrepasa sus posibilidades reales para realizarlas de una manera adecuada, más, si el objetivo perseguido es que se entiendan bien y no meramente que se les pase la vista por encima a las letras.

No son pocos, los que opinan sobre el rezago en sus lecturas. Esgrimen que, en la mayoría de los casos, 'se quedan a medias en sus lecturas', porque ya están otras en camino; incluso, algunos llegan a pensar que la escuela es un espacio paradójico de acumulación de montones de copias para leerse en otro tiempo.

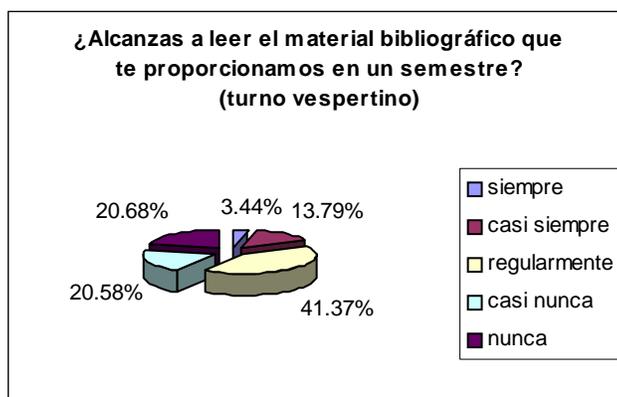
Cabe reconocer aquí que los especialistas que han intervenido en la mejora de las habilidades de lectura, generalmente utilizan textos muy cortos como ejemplos de lo que hay que hacer para optimizar el proceso comprensivo; ejemplos que muestran cómo se podría proceder en la organización de los datos mediante la relectura, la identificación de las claves textuales, la extracción de las ideas principales, el resumen, la síntesis, la integración de macroestructuras, etc., pero lo que realmente sucede en la licenciatura es que la mayoría de los textos son de una extensión mayor y que, utilizar cualquiera de estas estrategias llevaría mucho más tiempo del que se proporciona. Se reitera que los textos empleados como ejemplos para enseñar estrategias son de una extensión mínima, evidenciando que, si un estudiante tuviera que realizar todas estas tareas con un texto de mayor extensión, el trabajo de reorganización textual se multiplicaría y a la vez el tiempo, del cual no siempre se dispone del suficiente.

De esta insuficiencia es de la que hablan los alumnos, quedando patente el hecho de que si se entiende la lectura como sinónimo de comprensión, y esta comprensión como la construcción del significado global del contenido semántico del texto junto con el significado referencial del lector en un contexto específico (García Madruga, 1995), entonces la cantidad de lecturas, así como la cantidad de páginas de las mismas, inciden directamente en las posibilidades de realizar adecuadamente, o no, una lectura comprensiva con el tiempo disponible.

Así, tres cuartas partes de ambos grupos opinaron que ***casi nunca y regularmente*** resulta pertinente el tiempo que los profesores les dan para que ellos puedan leer sus lecturas, según su extensión. En el caso del grupo del turno vespertino, ellos decidieron colocarse casi a la mitad con un 44.82 %, pero que sumado a la categoría de ***casi nunca*** también daría un poco más de las tres cuartas partes. En resumen, opinan que de acuerdo a la extensión, el tiempo dado no es el óptimo. Si se hiciera un símil de las categorías evaluativas con las que los docentes evalúan a los estudiantes, se diría que tanto en esta pregunta como en la anterior, los profesores salen reprobados respecto a la decisión sobre el tiempo proporcionado.



Gráfica 7



Gráfica 8

El matiz de esta pregunta, sólo cambia un poco respecto a la anterior, al aludir la cantidad de textos proporcionados a lo largo de un semestre y no meramente de una clase a otra.

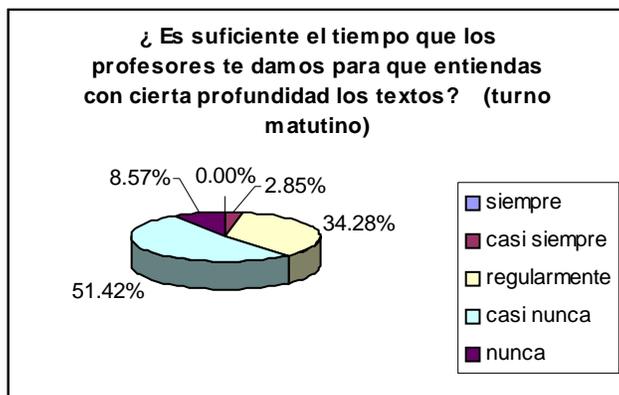
Según los resultados obtenidos de una indagación hecha sobre la cantidad de textos, y particularmente sobre la cantidad de páginas de cada uno de ellos, el promedio de páginas en un semestre fue, para el caso del primer semestre turno vespertino de 1,114 páginas, y de 1,322 en el segundo semestre del turno matutino.

Si cada página tiene entre aproximadamente 250 y 350 palabras por página, la cantidad de palabras supuestamente leídas a lo largo de cada semestre es muy significativa; si se suma a esto que la mayoría dice que la principal estrategia usada cuando no se entiende bien una lectura es la relectura, entonces los estudiantes, en teoría leen entre 3,400 y 4000 páginas en un semestre (léase cuatrimestre).

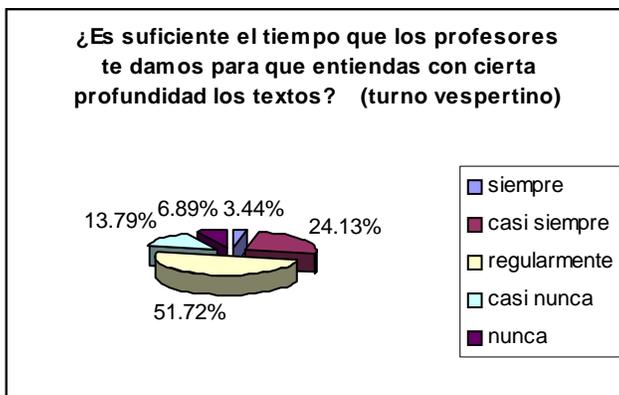
Si se atiende a lo expresado por ellos, tanto del turno matutino como vespertino, se tendría que deducir que la mayoría sólo lee la mitad de las lecturas, o incluso, si se analizan bien los datos del grupo vespertino, menos de la mitad. En el caso del grupo matutino, el dato levanta hacia una calificación más alta con el 31.42% que dijo que *casi siempre* alcanza a leer todo el material. Las otras categorías apoyan la asunción de que el tiempo dado por el profesor no alcanza para leer todo el material proporcionado en un semestre.

Tanto la pregunta como las respuestas dan lugar a numerosas interrogantes que requieren de estudios más profundos: ¿Es la intención que los estudiantes lean todo el material en un semestre? ¿Qué finalidad cumplen las lecturas en la práctica escolar? ¿Juegan éstas un papel central en la conducción del curso? ¿Son ellas las que dirigen y determinan los tiempos escolares? ¿Se les proporcionan los materiales sólo para que lean una parte? ¿Cumple el resto la función de que ellos cuenten con material de reserva? ¿Saben esto los alumnos? ¿Queda explícito siempre cuál es el objetivo con cada lectura y hasta dónde está el límite de la misma con respecto al objetivo que se persigue?

**c) Suficiente tiempo para comprender esa cantidad de forma óptima.**



Gráfica 9



Gráfica 10

Por profundidad en la comprensión de un texto se significa obtener niveles de entendimiento superiores al hecho de la decodificación y la comprensión de frases cortas e incluso un párrafo, aludiendo más bien a la construcción articulada de una representación global del significado de las distintas unidades del texto en cuestión.

La mayoría de los dos grupos encuestados se ubican en categorías de regulares hacia abajo.

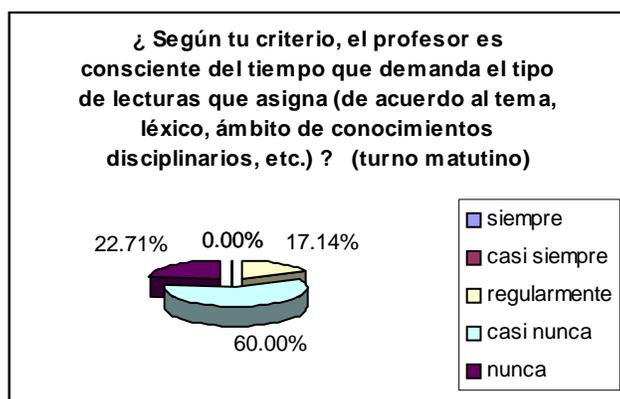
Si se analiza con cierta profundidad esta pregunta y la anterior, la asunción a la que se podría llegar sería análoga: sólo se lee la mitad de los textos, sólo se entiende la mitad de los textos, o menos, con el tiempo proporcionado por sus profesores.

Resumiendo esta serie de preguntas y sus correspondientes respuestas: *la mayoría de los estudiantes cree que el tiempo dado por el profesor para llevar a cabo las lecturas no es suficiente*, en función de la extensión de los textos, de la cantidad de los mismos en un semestre y del nivel de comprensión obtenido de los mismos.

#### **d) Valoración estudiantil sobre la adecuación el tiempo asignado por el profesor según la naturaleza de la tarea comprensiva**

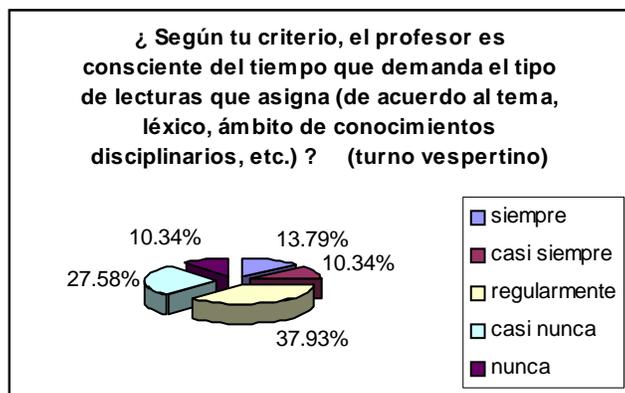
Se ha señalado que la lectura es un proceso complejo en el cual confluyen los rasgos propios del texto, las características del lector y las circunstancias contextuales. Respecto a los rasgos textuales cabría mencionar: la extensión, la estructura organizativa del discurso, el nivel de especialización del léxico vinculado con un campo disciplinario del conocimiento o con varios, y la temática o contenido, entre otros.

Todos estos factores inciden, junto con las experiencias del lector y el contexto, para que se pueda obtener una comprensión óptima. Un docente al proporcionar un texto, idealmente debiera considerar estas variables previendo posibles dificultades para el estudiante. ¿Cuál es la opinión estudiantil sobre si sus profesores tienen en cuenta o no estos factores al proporcionar un texto? ¿Cuál es su creencia?



Gráfica 11

La gráfica 11 muestra claramente que la opinión mayoritaria de los estudiantes del turno matutino cree que casi nunca el profesor es consciente sobre el tiempo que demanda la realización de la tarea. Si se suman los valores de casi nunca y nunca se obtiene un 82.71% cifra que califica de forma muy negativa este aspecto de parte de los profesores.

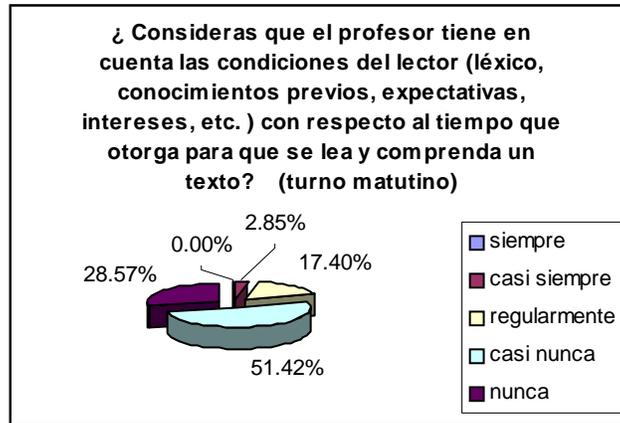


Gráfica 12

En el caso del grupo vespertino los valores cambian, sin embargo siguen siendo predominantemente negativos, si se suman los valores de regular, casi nunca y nunca da un total de 75.85% contra 24.13 % de valores con un sesgo positivo.

¿A qué se debe esta falta de consideración por parte del docente sobre los desafíos que representan las lecturas para los estudiantes? ¿Es acaso que el profesor está más centrado en su propia lectura y los insumos con que cuenta que en los de los estudiantes? ¿Es también que no ha indagado en sus estudiantes el proceso de construcción del significado y la demanda de tiempo que presupone esta construcción? Las posibles hipótesis explicativas de este hecho pueden ser numerosas, no obstante, el peso de la opinión estudiantil no deja de ser alarmante con relación a cuál es su percepción sobre la figura del profesor en este asunto.

**e) Valoración estudiantil sobre la adecuación del tiempo asignado por el profesor para comprender bien una lectura teniendo en cuenta las condiciones personales y contextuales del lector**

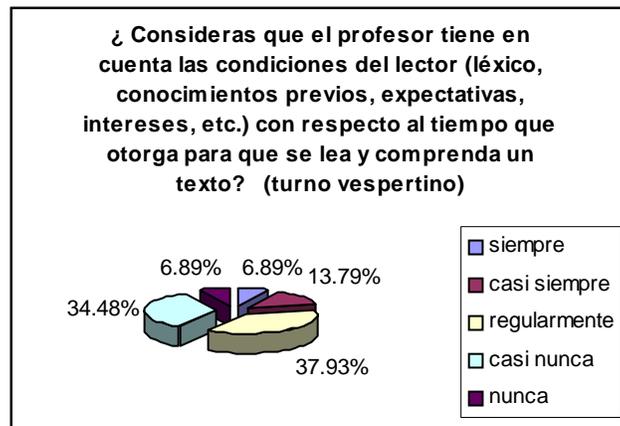


Gráfica 13

En esta pregunta, la referencia cambia, ahora apunta hacia *las características del lector*. Se presupone que el docente no sólo sabe sobre las dificultades del contenido, su didáctica y sus procesos de construcción, sino también conoce las condiciones del sujeto de aprendizaje, amén de otras circunstancias que influyen directamente sobre el proceso formativo.

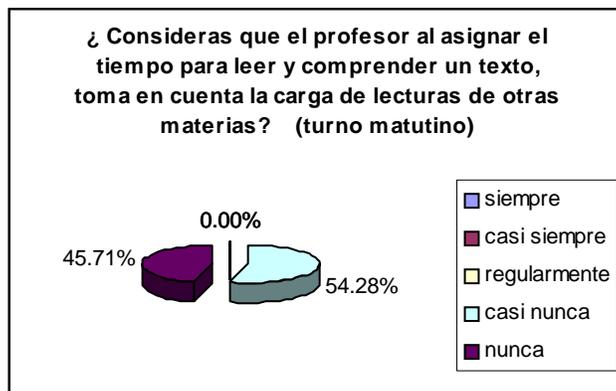
El 79.99% del turno matutino señaló que el profesor no tiene en cuenta las condiciones del lector con relación al tiempo otorgado para su comprensión contra un 2.85% que dijo que *casi siempre* el profesor las tiene en cuenta.

Según la creencia estudiantil califica de forma negativa que sus profesores tengan en cuenta al estudiante en sus posibilidades reales para enfrentarse a los textos, de acuerdo al tiempo otorgado para llevar con éxito la tarea de construcción de la comprensión lectora.



Gráfica 14

Para el grupo vespertino los valores son distintos, no obstante sigue predominando la versión negativa si se toma en cuenta que los valores de *regularmente* hasta *nunca* suman un total de 79.3% contra aquellos que opinaron lo contrario, 20.68%, es decir, sólo una quinta parte cree que el profesor tiene en cuenta las condiciones del lector en cuanto al tiempo que implica la comprensión de los textos.



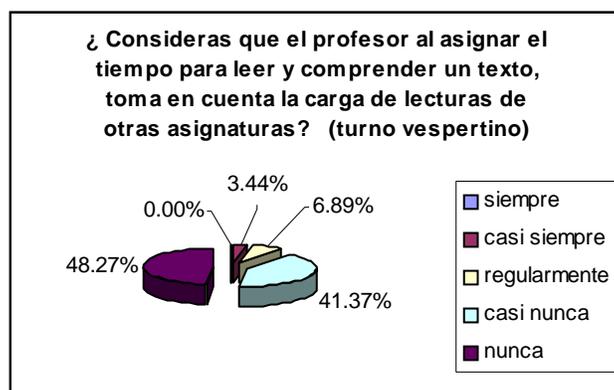
Gráfica 15

Probablemente uno de los rasgos característicos de la docencia es que ésta se ocupa intencionalmente del otro (descentración de sí mismo para ir al encuentro del otro), considerando las condiciones de los demás; esta alteridad se convierte en una exigencia importante para quien intenta incidir mediante su accionar sobre los demás. Sin embargo, no siempre este ideal encuentra respaldo empírico, e incluso, es posible encontrar una negación de este ideal por ignorancia, inconsciencia, o por descuido.

La organización temporal de cada asignatura se refleja en los horarios, mismos que delimitan el espacio y el tiempo para cada materia. En ausencia de un trabajo colegiado en donde exista comunicación entre un docente y otro, cada uno de ellos trabaja en forma paralela, pocos son los tiempos en donde, desde la actividad profesoral se articulan los contenidos, provocando en lo general que cada docente ignore lo que el otro colega hace, dice o encarga a los estudiantes; hay una desconocimiento entre los docentes sobre el quehacer del otro: su metodología, sus contenidos, pero sobre todo, las tareas derivadas de cada materia y el impacto que esto tiene respecto al uso, cantidad y calidad del tiempo utilizado.

Los que realmente tienen la oportunidad de estar con todos los profesores son los alumnos, y son ellos a quienes se deja la ardua tarea de la síntesis de los conocimientos y sus interrelaciones, amén de la organización del tiempo que responda a las demandas y exigencias de cada docente. Por ello, no es sorprendente que la percepción estudiantil sea negativa respecto a si el profesor sabe y tiene en cuenta la cantidad de lecturas que los demás docentes dejan para que cada alumno y alumna realicen.

Tajante es la opinión de los estudiantes del turno matutino respecto a este tópico: Un poco más de la mitad, 54.28% expresó que **casi nunca**; sumada a esta cifra el 45.71% de quienes dijeron que **nunca**, se obtiene un rotundo 100%.



Gráfica 16

Para el caso del grupo vespertino, los valores se modificaron levemente, pero continúan siendo negativos. El valor predominante lo tiene la categoría de **nunca** con el 48.27% que sumado al valor de **casi nunca** da un resultado del 87.67%, es decir casi 9 de cada 10 alumnos de este grupo declaró que los docentes no tienen en cuenta el número de lecturas que sus colegas encargan a sus estudiantes. Sólo un porcentaje mínimo declaró que, en forma *regular*, sus docentes consideran la carga de lecturas de las otras materias (6.89%); y sólo un porcentaje ínfimo declaró que *casi siempre* (3.44%) se tiene en cuenta, lo cual hace suponer que de todo el profesorado alguno si tiene consideraciones de la carga de lecturas y su correspondiente demanda de tiempo.

¿Por qué sucede esto? Se podrían barajar varias hipótesis: la mayoría está tan concentrado en su materia que olvida a los demás; en otros casos se encarna la idea que la única materia que existe es la propia; otros más, están tan agobiados por las altas exigencias del campo disciplinario y su inserción en el currículo, que a duras penas alcanzan sólo a centrarse en su saber no teniendo tiempo para ocuparse del saber de los demás, etc.

Lo cierto es que la ausencia de un trabajo colectivo y colaborativo entre docentes en donde se comuniquen niveles de exigencia y se compartan mejores recursos pedagógicos (entre los cuales estarían los textos y su adecuación), provoca, en no pocas ocasiones, *demandas descontextualizadas* respecto al número de tareas y el tiempo disponible para su cumplimiento.

Lo anterior repercute sobre el tiempo extraescolar, porque se convierte en el depósito en el cual se transfieren las tareas (*homework y task*), pero un destino del cual se ignora y sobre el cual permean supuestos sin sustento, por ejemplo, la creencia común de que los estudiantes leen y comprenden todas las lecturas recibidas por encargo (creencia ilusa); en el mismo sentido repercute en la organización estudiantil del tiempo, es él quien tiene que hacerse responsable de cumplir con todas las tareas, porque en lo que corresponde al *tiempo-clase* cada docente es responsable de su espacio y tiempo en el horario lectivo designado por la norma institucional.

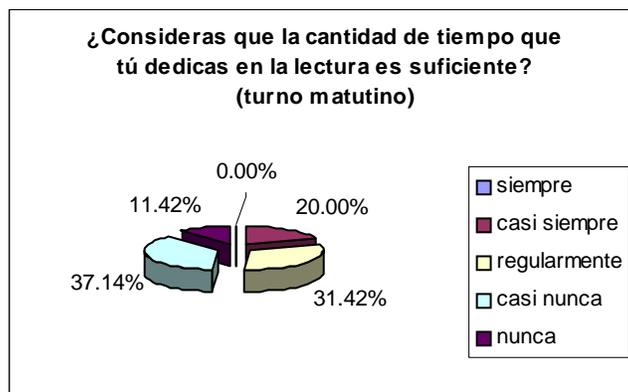
Sobre el tiempo extraescolar convergen múltiples demandas, cada asignatura requiere de una parte de ese tiempo, y algunas más que otras. ¿Qué hace el estudiante con el tiempo multirequerido por cada materia? Es posible imaginar varios escenarios: vive al día -va cumpliendo en concordancia con las exigencias de cada asignatura según se le exija cada semana; ejemplo, si hoy es martes, hoy toca tal materia y hay que estudiar para ella y responder a la solicitud del profesor y sus demandas... y así transcurren los días, las semanas y el año lectivo.

En otros casos, es probable que jerarquice y diferencie la dificultad de cada materia o las exigencias de cada profesor y responda de acuerdo a ellas: si el profesor es muy exigente, aunque el contenido no, pues hay que responder a ello; si el profesor y el contenido son de acceso 'fácil' o de menor exigencia, esta asignatura quedará rezagada y se le otorgará menos tiempo. Esta forma de supervivencia escolar o de regulación está fuertemente asentada en las prácticas cotidianas en la facultad.

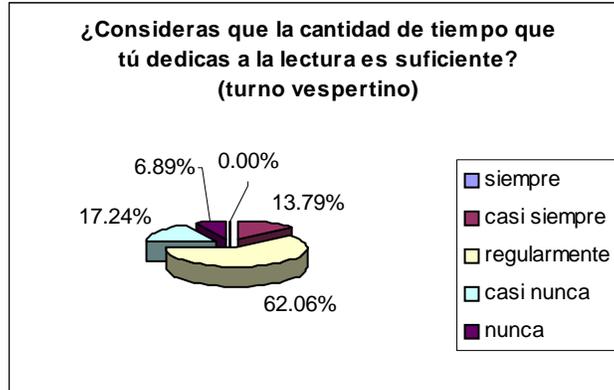
En resumen, quizá poco se ha pensado en las repercusiones del uso y distribución del tiempo respecto a la carga de lecturas y al tiempo de construcción genuina de los contenidos en los contextos reales (condiciones físico-ambientales, insumos bibliográficos, condiciones higiénico-sanitarias –aspectos cronobiológicos-, cantidad de tareas y lecturas de cada asignatura, tiempo disponible para ejecutar las tareas, organización estudiantil de su tiempo, etc.).

### III.- Adecuación de la cantidad y de la organización de tiempo dedicado por los estudiantes a la tarea lectora

#### a) Suficiente tiempo para alcanzar a leer la cantidad de lecturas



Gráfica 17



Gráfica 18

Por contraste, así como se les preguntó a los estudiantes su valoración sobre la adecuación del tiempo otorgado por los docentes, esta interrogante se sitúa ahora en la pertinencia de tiempo empleada por los estudiantes para la ejecución de la tarea.

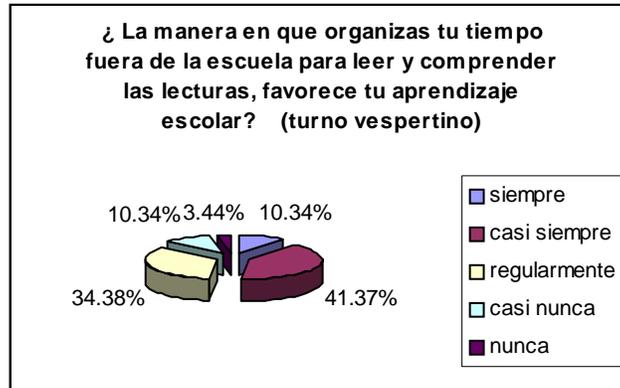
Se constata que ambos grupos señalaron que **casi nunca** o **regularmente** dedican el tiempo suficiente para ejecutar la tarea.

Los porcentajes difieren sensiblemente entre uno y otro grupo, sin embargo, los valores que van desde **nunca** hacia la categoría **siempre** se concentran en proporciones mayores a partir del **casi nunca** hasta **casi siempre**. Es decir, queda claro que a todos les parece insuficiente el tiempo que dedican a sus lecturas.

**b) Adecuación de la organización estudiantil del tiempo según la naturaleza de la tarea**



Gráfica 19



Gráfica 20

Entendida la organización como la previsión, ordenamiento y ejecución de acciones encaminadas al logro de objetivos particulares (Nosnik, 2000), en lo que se refiere a la organización personal del tiempo, ésta constituye una condición mínima indispensable para hacer coincidir ordenadamente las distintas tareas humanas. Darle lugar, y una secuencia específica a cualquier actividad, implica introducir prioridades y postergaciones, a la vez destinar mayor cantidad de tiempo para aquello que se cree debiera ocupar el primer lugar (jerarquización), y por consecuencia, menor dedicación a lo apreciado como secundario.

¿Cuentan los estudiantes con esta organización? ¿Qué opinan ellos mismos?

En el primer grupo el 42.85% (poco menos de la mitad) dijo que **casi siempre** y 34.28% **regularmente**, es decir, si sumamos nos da un 77.13 % contrastándose con aquellos valores en donde se indicaría una falta de organización del tiempo relacionados con **casi nunca** y **nunca** que sumados hacen apenas un 19.94%. Se infiere que, por lo menos en lo que corresponde a este grupo, declaran que su organización del tiempo relacionado con la lectura y la comprensión sí favorece su aprendizaje escolar.

El segundo grupo puntuó valores semejantes obteniendo un 41.37% en **casi siempre** y 34.38% en regularmente, valores que si se suma el 10.34% que declaró que **siempre**, se obtiene un 86.09%, un porcentaje muy alto contra los valores de **casi nunca** y **nunca**.

Conclusión: en los dos grupos existe una percepción de que la organización del tiempo personal estudiantil y su impacto en su aprendizaje son los adecuados; opinión contraria a la que como docentes se pudiera pensar que el factor desorganización estudiantil es una de las posibles causas de la falta de comprensión por parte de los estudiantes. Si se comparan los datos sobre la adecuación entre el tiempo dado por el profesor y el tiempo empleado por ellos, la impresión que queda es que: su creencia apunta a responsabilizar a los profesores de ello. Esto como se verá en otro de los instrumentos empleados en este estudio es movable, porque en determinadas circunstancias se da una cosa y en otras, otra. Lo cual hace pensar que cada grupo puede arrojar diferentes datos. Evidencia de ello se tiene en los comparativos entre un grupo y otro, a pesar de haber amplios consensos en muchos de sus opiniones.

#### **IV.- Predominio en la decisión del uso del tiempo en la escuela (micropolítica)**

La estructura organizativa que opera en la escuela es una cadena de relaciones con distintos niveles de poder y decisión. Es cierto que por lo general estas decisiones van en dirección de arriba hacia abajo, pero también lo opuesto, aunque quizá, en menor proporción. Lo destacable son la existencia de microdinamismos en cuyo seno el control vertical se resignifica y adquiere manifestaciones distintas a las directamente prescritas por la autoridad educativa o la normativa escolar.

En el desarrollo de un plan de estudios, y sus respectivos programas, siempre existen múltiples mediaciones y ajustes cuando se intenta aplicar un diseño curricular. En estos ajustes el profesor tiene un papel muy decisivo. En la micropolítica de la escuela, el profesorado va tomando diversas decisiones en torno a los principales capítulos de diseño curricular (objetivos, contenidos, método de trabajo y criterios de evaluación).

Cada escuela tiene su propia tradición de diseño y desarrollo curricular, en lo tocante a la facultad de psicología, esta se ha caracterizado por ser muy activa en la toma de decisiones en lo referente a sus planes y programas, participando con amplitud el profesorado.

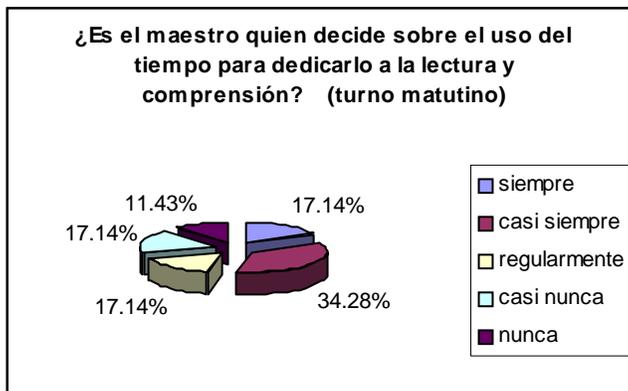
Las decisiones sobre los contenidos, las finalidades, los procedimientos, los medios educativos, las disposiciones de tiempo (cuándo enseñar según Coll, 1987) y los criterios de acreditación y promoción, son tomadas en su mayoría por el profesor. Aunque el marco institucional demarca límites a las acciones profesoraes, el margen de maniobra en el juego de las decisiones por parte del conjunto de profesores es muy considerable. La noción de libertad de cátedra sigue siendo, en el terreno de los hechos, una realidad en cuanto a lo que se lleva a cabo al interior de las aulas.

Es el profesor quien propone y decide el tipo de textos y el tiempo para leerlos. Esta decisión quizá en la mayor parte de los casos no es tan explícita pero sí está presente. Los trazos temporales del programa incluyen un conjunto de contenidos abordables en un periodo formalmente instituido. El desarrollo del programa se enfrenta a no pocos elementos aleatorios y abiertos que obligan a realizar ajustes en varios sentidos, pero en particular en los tiempos en que se abordan tales contenidos. Esta flexibilidad curricular dada por la naturaleza abierta de los espacios humanos implica indefectiblemente toma de decisiones, es decir: una micropolítica (Hargreaves, 1998).

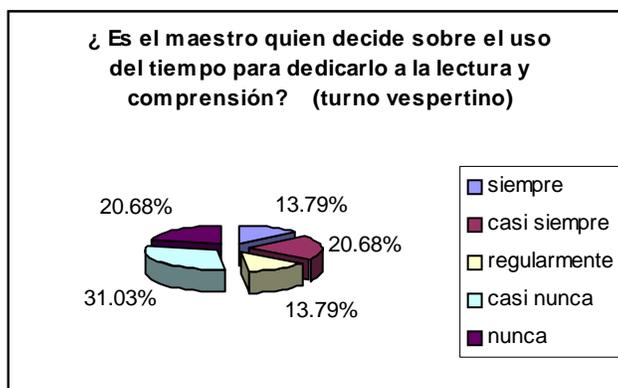
¿Sobre qué base se toman estas decisiones? Se podría inferir que una de las fuentes para esta toma de decisiones es la experiencia misma del profesorado; otra los ritmos y características de los estudiantes; una más se podría encontrar en las dificultades que representa acceder al contenido mismo, ¿qué dicen los estudiantes con respecto a esta toma de decisiones?

En el espacio educativo convergen una multiplicidad de tiempos cuyos sentidos, lógicas, concepciones, valoraciones y significados no son homogéneos; las autoridades administrativas y educativas, el colectivo de profesores y los estudiantes despliegan sus acciones en el espacio educativo con visiones distintas sobre el tiempo; no obstante, cabría reconocer la existencia de lógicas hegemónicas cuya fuerza en no pocos casos llega a cohesionar y dirigir estas acciones en conjunto.

La racionalidad técnica se ha filtrando subrepticamente en las instituciones de educación superior, bajo la presión de mecanismos instaurados por los organismos internacionales cuyas políticas han estado permeando en los espacios de la universidad pública y a su vez, en forma vertical sobre las autoridades educativas, docentes y estudiantes.



Gráfica 21

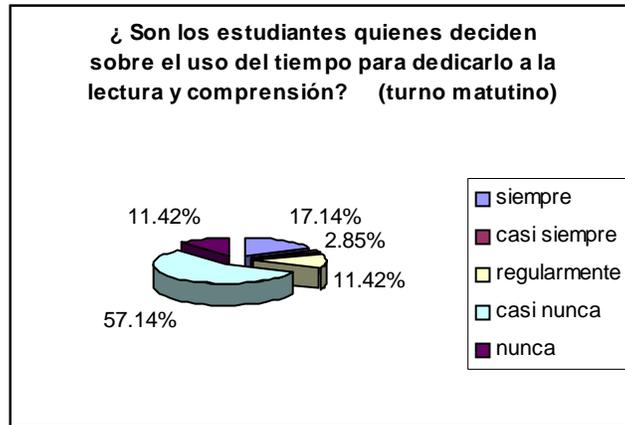


Gráfica 22

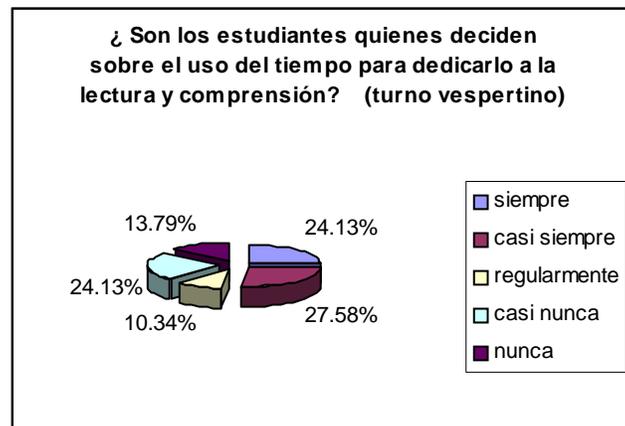
A juicio de los alumnos del turno matutino, más de una tercera parte (34.28%) opina que **casi siempre** (el mayor porcentaje) es el docente quien decide; si además se suma el porcentaje de **siempre** (17.14%) más de la mitad (51.42%), opina que la decisión la toma el profesor. En el caso del grupo vespertino las cosas operan de manera distinta y contrastan claramente con relación al matutino.

El valor más alto está concentrado en la categoría de **casi nunca** con un 30.03% y **nunca** con 20.68% que sumados dan un 50.71%, es decir, la mayoría de los estudiantes del grupo vespertino opinó en sentido contrario al matutino. Este contraste puede apuntar hacia diferentes explicaciones: desde una distribución más equitativa y compartida en la toma de decisiones (estilo de docencia más democrático), pero también, a una delegación hacia el estudiantado de hacerse cargo de su propia organización temporal (autonomía en el mejor de los casos o abandono en el peor); no obstante, en los dos casos si sumamos los valores, existe una fuerte tendencia a subrayar la toma de decisiones que el profesorado tiene en este renglón.

Están a favor de la categoría de *siempre* el 30.93%; por *casi siempre* **54.96%**; *regularmente* 30.93%; por *casi nunca* 48.17% y finalmente *nunca* 32.11%. Obteniendo mayor porcentaje ***casi siempre***.



Gráfica 23

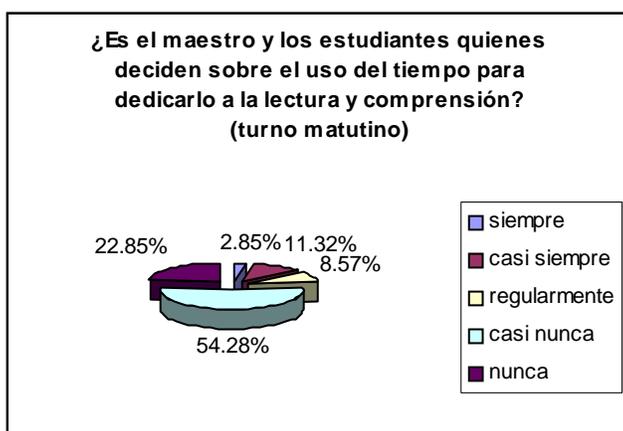


Gráfica 24

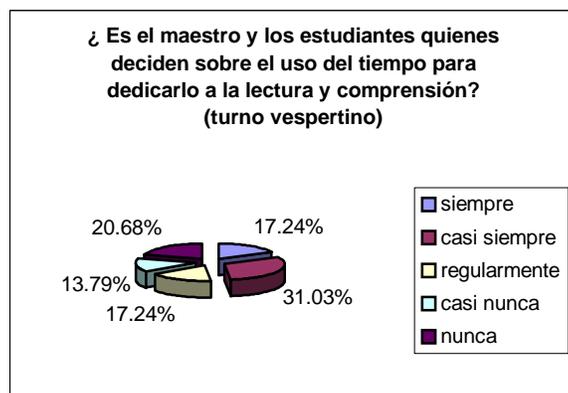
De nuevo el grupo matutino manifestó opiniones con valores altos para la categoría de *casi nunca* el estudiante es el que decide sobre el uso del tiempo dedicado a la lectura y comprensión (casi 6 de cada 10 así lo declararon). Sumado este valor con el de *nunca* da un 68.56%, es decir, casi 7 de cada 10 no perciben que sean ellos los que decidan sobre este tiempo. Parecería que los estudiantes matutinos se asumen más heterónomos frente a la decisión docente.

Por el contrario el grupo vespertino declaró que son ellos en su mayoría quien decide sobre este tiempo con un 51.71% (un poco más de la mitad), sólo una tercera parte integra valores entre la categoría *casi nunca* y *nunca*.

Esta diferencia es probable que se deba a varios factores: la propia percepción estudiantil sobre su papel protagónico frente a las actividades de lectura pudiendo mostrar un nivel de autonomía de cara a los marcos institucionales; también cabría pensarse en una razón prudencial (Olivé, 1991) respecto al nivel de criticidad hacia el colectivo de profesores. O para no recelar estos datos, bien pudieran mostrar una clara diferencia en las acciones de delegación del poder, cuyo vínculo esté directamente referido a un estilo de docencia más democrático. El abanico de explicaciones e interpretaciones da lugar a la apertura y la verosimilitud de varias de ellas. Se podría aser que los datos no son concluyentes; sin embargo, se podría afirmar que en el conjunto de ellos hay una clara tendencia a señalar que son los docentes quienes deciden sobre el uso de este tiempo.



Gráfica 25



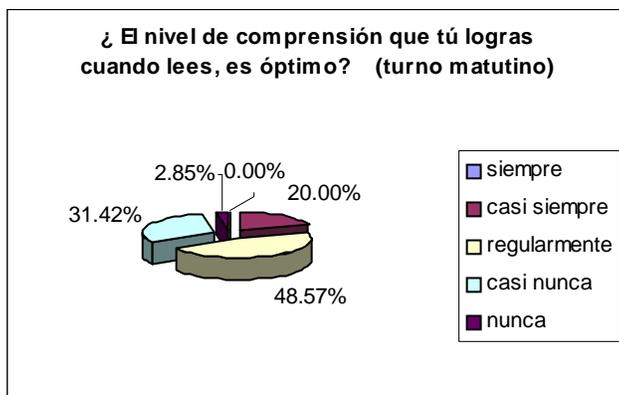
Gráfica 26

Por último, a manera de encontrar un punto de equilibrio, se les planteó la pregunta que evitaba la disyunción entre profesor-alumno y los resultados fueron los siguientes: los valores del grupo matutino se mantuvieron en el mismo tenor, la mayoría dijo que *casi nunca* alumnos y profesores deciden sobre este tiempo, valor que sumado a la categoría *nunca* dan un porcentaje de casi 8 de cada 10 alumnos, es decir el 77.13%. Es reveladora la falta de coincidencia entre profesores y alumnos para tomar en conjunto la decisión sobre el uso del tiempo, lo cual confirma los valores antes manifestados en las dos anteriores preguntas.

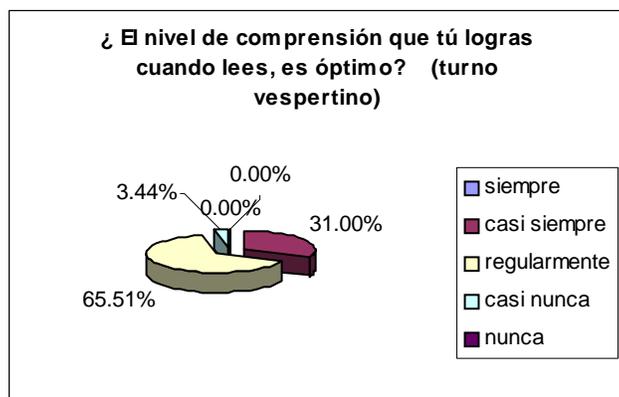
También abre la reflexión a pensar sobre el estilo de un colectivo en un turno y otro estilo en estudiantes por la tarde. Nadie ignora que los muchos estudiantes del turno vespertino, además de contar con más edad tienen otras obligaciones (son padres o madres de familia, laboran o incluso estudian otras cosas por la mañana). Una veta interesante también sería la realización de estudios sobre matutinidad y vespertinidad en los estilos cronobiológicos.

De igual forma para el grupo vespertino, los valores conservaron el mismo contraste puesto antes de manifiesto con respecto al grupo matutino. El valor mayor se conservó en que *casi siempre* tanto estudiantes como profesores deciden sobre el uso del tiempo para llevar a cabo la actividad de lectura y comprensión siendo el 31.03% que sumado al *siempre* da un 48.27% contra un 34.47% del lado opuesto de los valores, es decir, del casi nunca y nunca. Por último la suma de los valores en los dos grupos marca la tendencia que habíamos descrito anteriormente: *siempre* con un 20.07%; *casi siempre* con un 42.35%; *regularmente* 25.81%; *casi nunca* con un 68.07% y *nunca* con un 43.53%.

### V.- Nivel de logro conseguido de la meta comprensiva



Gráfica 27

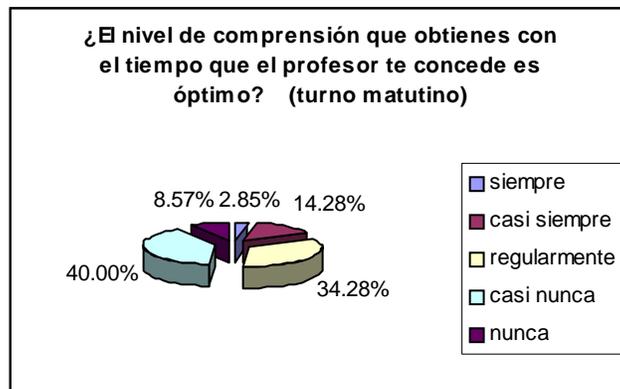


Gráfica 28

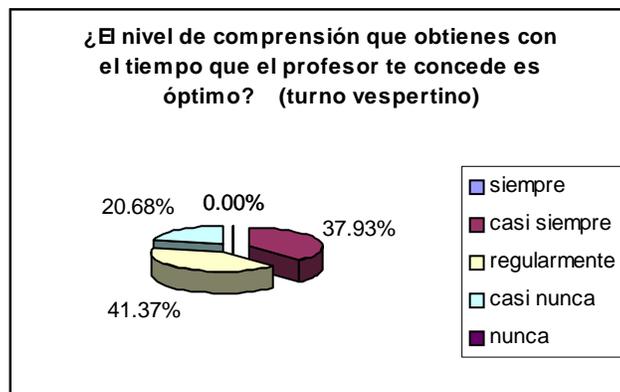
El conjunto de preguntas de este instrumento gira alrededor de la relación de la tarea comprensivo-lectora y el tiempo; el tipo de datos obtenidos son de carácter fenomenológico: importa el dato testimonial de los estudiantes, su juicio perceptivo y subjetivo, porque la intención es tener un acercamiento a las condiciones contextuales que inciden en los procesos de construcción del conocimiento, en particular a la comprensión de lo que se lee.

El tiempo es una realidad fundamental porque no sólo es un condicionante de cualquier acción humana, sino porque le subyacen concepciones básicas que inciden en la forma de actuar social. La pregunta planteada alude a lo que el estudiante cree que es lo óptimo (como nivel comprensivo), aunque éste represente un parámetro relativo y cambie de persona a persona.

Según la opinión del grupo matutino su autopercepción sobre el nivel de comprensión obtenido está caracterizada por valores que predominan de la mitad hacia abajo, es decir de 5 hacia 0; y respecto al segundo casi 7 de 10 entienden los textos sólo de forma *regular* y sólo 3 de cada 10 *casi siempre*. ¿Significa esto que sólo una pequeña parte cree que su comprensión debiera de calificarse como óptima? ¿Muestras sus juicios una severidad o reflejan su condición de lectores no expertos? Más bien apuntan a una compleja trama problemática en cuya urdimbre ellos están responsabilizados pero no son los únicos agentes causales de los resultados, como se ha visto más arriba.



Gráfica 29



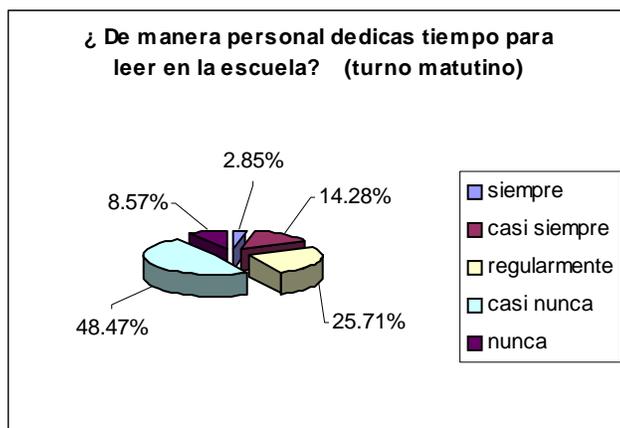
Gráfica 30

En la gestión del tiempo para llevar a cabo la lectura no sólo incide el profesor, sino además el estudiante y otros agentes, pero no es despreciable reconocer hasta dónde la influencia de las decisiones profesoriales afecta los límites temporales para realizar una actividad. Aunque esté ausente el colectivo de profesores cuando el estudiante lee en su casa, están presentes en forma simbólica. Decidir que un texto va a ser analizado en la sesión siguiente y que tendrá que leerse para extraer dudas de él, es una acción que traza y controla el tiempo que el estudiante debe dedicar a esa actividad, si es que lo hace. Sin embargo, los alumnos poseen diversas maneras de escamotear y evadir las tareas encomendadas, no hay una relación simétrica y heterónoma entre el tiempo que el profesor decide para que se haga una lectura, y el tiempo efectivo que el estudiante dedica a la tarea.

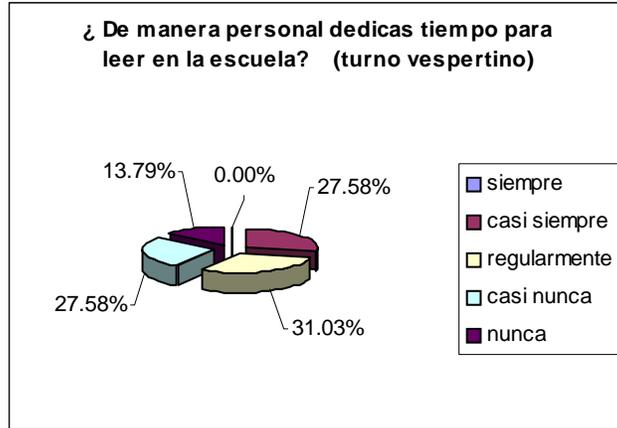
En otro lugar de este mismo estudio se ha dicho que el tiempo escolar se proyecta hacia otros espacios y otros tiempos fuera del aula. Esta prolongación llega a ser incluso, en algunos casos, apabullante; literalmente barriendo *el tempus personal* no dejando tiempo para otras actividades de la vida cotidiana, reduciendo unidimensionalmente al sujeto como lo estimaba H. Marcuse.

En el caso del primer grupo los valores predominantes son bajos, 7 de cada 10 afirma que ese tiempo sólo le alcanza de manera *regular, casi nunca y nunca* para obtener niveles óptimos de comprensión. Estos puntajes cambian con respecto al segundo grupo, para el cual sólo una tercera parte (37.9%) declara que *casi siempre* obtiene un nivel comprensivo con el tiempo concedido por el docente, mientras que dos terceras partes (un poco más del 60%) dice que *regular y casi nunca* obtiene un buen nivel con dicho tiempo.

## VI.- Tiempo dedicado a la lectura en diversos espacios

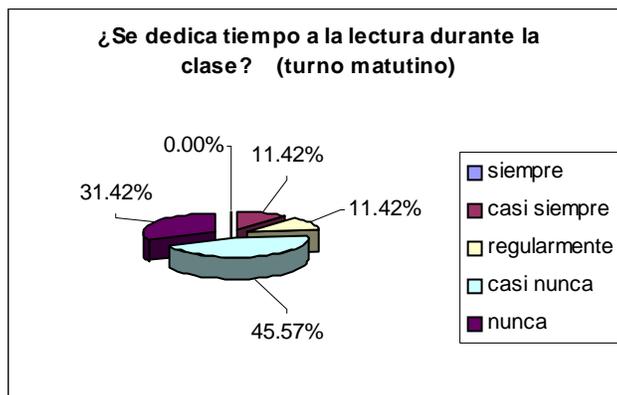


Gráfica 31

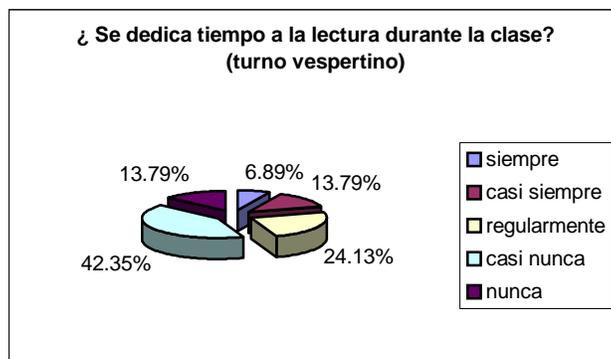


Gráfica 32

Son notables las diferencias entre los grupos; los estudiantes del turno matutino, un poco menos de la mitad (48.47%) dijo que **casi nunca** dedica tiempo para leer en la escuela. En el turno vespertino, el mayor porcentaje está centrado en una posición intermedia, quedando empatadas tanto la cifra de **casi siempre con el casi nunca**. La mayoría en ambos casos niega rotundamente que lea siempre en la escuela. El grupo vespertino manifiesta que de 10 estudiantes, 3 leen en la escuela, mientras que el matutino de 10 casi la mitad casi nunca lee en la escuela. En el caso de los estudiantes del turno matutino, es probable que por estar por la mañana en la escuela, dediquen la tarde para leer en sus casas, mientras que los estudiantes del vespertino incluso acudan a la escuela por la mañana para leer. Esta es una hipótesis que requiere ser contrastada.



Gráfica 33



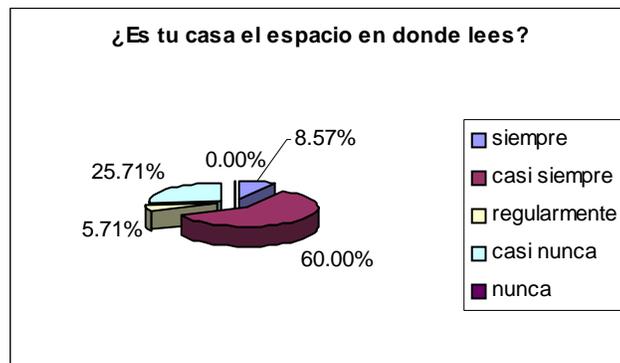
Gráfica 34

Los datos cuantitativos arrojados en esta pregunta resultan aleccionadores, porque la mayoría de los profesores en la facultad remite la lectura para el espacio extra-aúlico, pocas son las veces que se lee en la clase, a menos que se implemente alguna dinámica que ponga a los estudiantes a leer para contestar algún cuestionario, o cuando ellos ponen de manifiesto que no hicieron la lectura en sus casas, etc. Poco o nada los docentes son vistos como modelos directos en la ejecución de la lectura, también poco o nada se hacen explícitas estrategias de lectura sobre la marcha de la clase. Si poco se lee en la clase, hay detrás el presupuesto que ya se ha leído en otro lado y que no hay que usar tiempo para leer en la clase, a menos que sea parte de alguna estrategia didáctica de trabajo para la clase.

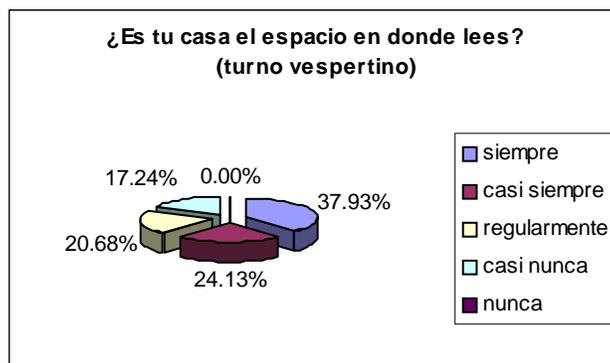
Los dos grupos muestran valores altos de que *casi nunca* se lee en clase (45.57% dijo que *casi nunca* y 31.42% expresó que nunca, es decir, 4 de 5 estudiantes no dedica tiempo en clase para leer. Para el caso del grupo vespertino los indicadores cambian un poco, más de la mitad afirmó que no se dedica tiempo para leer en clase (42.35% casi nunca y 13.79% nunca) contra el 24.13 (casi una cuarta parte apuntó que regularmente sí se dedica tiempo para leer en clase y casi siempre y siempre alcanzan un porcentaje de un poco más del 20%, es decir, una quinta parte del grupo.

Con seguridad a estas acciones subyacen algunos presupuestos dignos de mención: se cree que en el nivel universitario ya no se viene a leer, sino que eso pertenece al ámbito extraescolar; que en el aula se viene a comentar lo leído, o en el mejor de los casos a preguntar sobre lo leído, pero no para leer. La actividad de lectura se le ha trasferido del ámbito aúlico y público al ámbito privado del hogar o de cualquier otro espacio (Cfr. al interesantísimo estudio sobre la travesía de la escritura y sobre los cambios en las costumbres de escritura y lectura a lo largo de la historia, Sergio Pérez Cortés, 2006).

El asunto se proyecta hacia el incierto mundo de lo privado, cuyas fronteras son desconocidas para la mayoría de los profesores, pluriverso de condiciones contextuales que favorecen u obstaculizan la construcción del conocimiento. Circunstancias en y de su ambiente físico (ruido, calma, espacio iluminado, invasión de espacios, espacio compartido, etc) de circunstancias higiénico-sanitarias del lector (sueño, hambre, cansancio, reposo); psicológicas (interés, expectativas, atención, memoria, resolución de problemas, habilidades y destrezas, etc.) recursos textuales e insumos de búsqueda y registro (libros, enciclopedias, diccionarios especializados, computadora, internet, máquina de escribir, etc.), entre otras.



Gráfica 35

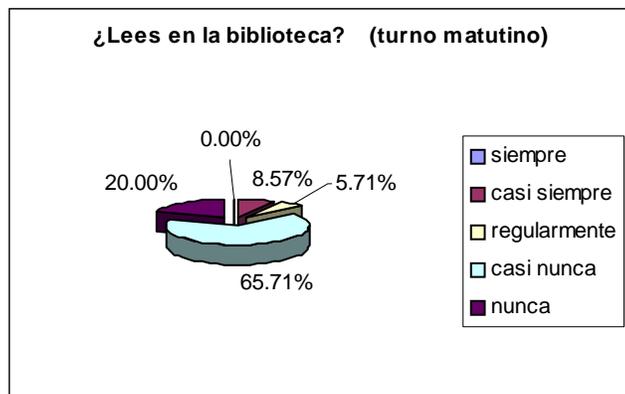


Gráfica 36

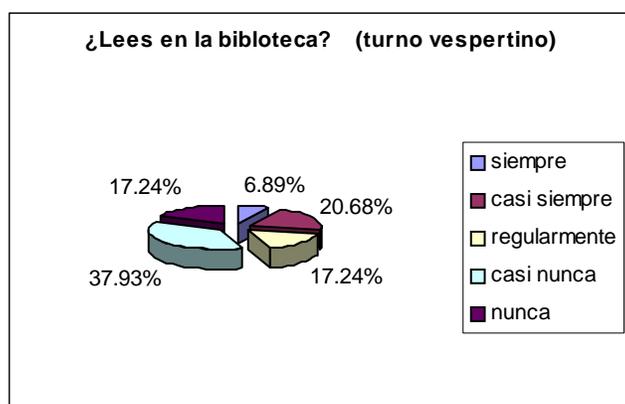
6 de 10 alumnos del turno matutino expresó que *casi siempre* lee en su casa; para los estudiantes del grupo vespertino, casi 4 de cada 10 expresó que *siempre lee* en su casa, por lo tanto el espacio en donde predominantemente leen los estudiantes de la facultad es su casa.

Qué pasa exactamente en su espacio privado de lectura pertenece a ese mundo incógnito sobre el cual los profesores especulan o dan por sentadas muchas cosas, como ya se dijo más arriba, a menos que se comience indagar sobre él a través de los testimonios estudiantiles, o tomando conciencia sobre lo que hacen los docentes en sus hogares porque mucho del trabajo de estudio, preparación de clases, calificación de exámenes, investigación, etc. lo realizan precisamente en sus casas. El hogar es, en más de un sentido, una prolongación del espacio escolar, o ha invadido extensivamente el hogar.

Espacio que no siempre es propicio para llevar a cabo las tareas ni profesoraes ni estudiantiles; porque invade el espacio privado o la coexistencia con otros reclama encargarse y desempeñar actividades no escolares (de la vida cotidiana). No será igual, pero se podría imaginar que lo que le pasa a un docente en el trabajo que realiza en su hogar, en cierta proporción tiene un parecido a lo que les sucede a los estudiantes. Otro referente podría ser los hijos en edad escolar, y lo que tienen que pasar como estudiantes.



Gráfica 37

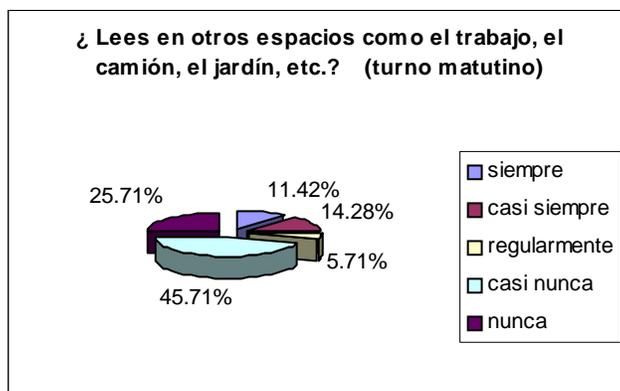


Gráfica 38

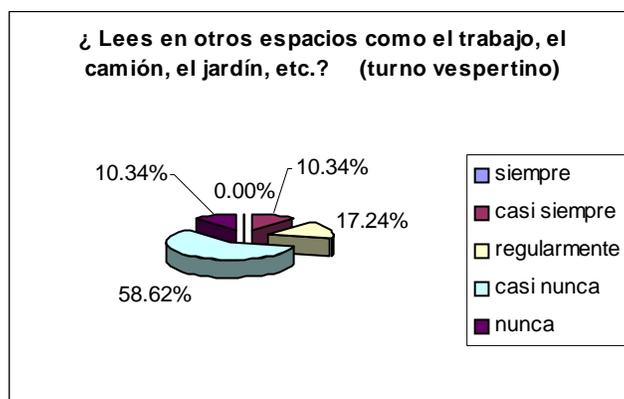
Ha llegado a ser un mito que las bibliotecas se usan como espacios de lectura, quizá en algún tiempo lo fueron, pero ahora la mayoría acude a la biblioteca como espacios de consulta o de acopio de libros, los cuales son llevados para leer en sus casas. Esto no quiere decir que no haya lectores que acudan a la biblioteca a leer, pero lo son en una proporción menor, y lo son en tiempos coyunturales (periodos de exámenes, titulación, investigaciones encargadas por los docentes, etc.), pocos son los lectores asiduos o consuetudinarios que acuden a la biblioteca, por lo menos a la biblioteca de la facultad de psicología. Para el grupo matutino un poco menos de 7 de cada 10 estudiantes *casi nunca* va a la biblioteca para leer y 2 de cada 10 *nunca*; cambia un poco en los estudiantes del grupo vespertino porque un poco menos de 4 de 10 *casi nunca asisten*, pero 2 de 10 *casi siempre* acuden a leer en la biblioteca.

De esta costumbre lectora es posible desprender nuevas preguntas ¿no se va a leer a la biblioteca porque no hay condiciones óptimas para ello, sobre todo de silencio? ¿Prefieren hacerlo en sus casas porque en ellas cuentan con un mejor espacio? ¿Se tiene la sensación de ser un “matadito” si se pasa la mayor parte del tiempo en la biblioteca, aunque se pase el mismo tiempo en otro espacio? ¿No se tiene la cultura de la investigación y la búsqueda que implica adentrarse a los libros? ¿Los lectores se circunscriben a los *textos dados* por los profesores y no ven la necesidad de consultar otros? ¿Se es heterónimo, en cuanto a que se acude a la biblioteca por envío y encargo, y no por convicción personal?

Éstas y muchas otras interrogantes abren un universo relacionado con la lectura y el tiempo dedicado para ello en espacios en donde se tiene acceso a material bibliográfico y ciertas condiciones para leer.



Gráfica 39



Gráfica 40

La pregunta contrasta con las anteriores en torno a cuál es el espacio en donde predominantemente se lee; se sabe que el tiempo es poco y hay que racionalizarlo, que hay muchos tiempos muertos en diversos espacios y para economizar el tiempo de lectura, cada día es más común aprovechar cualquier espacio para hacerlo: en la parada del camión, en el trayecto a casa, en el jardín, e incluso, en el lugar de trabajo cuando éste lo permite. Sin embargo, salta a la vista el dato que en los dos grupos el mayor porcentaje está instalado en la categoría de **casi nunca y nunca** (casi tres cuartas partes del grupo matutino no lee en otros espacios); y en grupo vespertino casi 6 de 10 no lee en otros espacios. Los valores que muestran frecuencia en este tipo de práctica son muy bajos y poco representativos, concluyendo con esto que el espacio más frecuente para realizar la lectura es en el hogar.

## 6. Conclusiones parciales

Tres de cada cuatro estudiantes creen que el tiempo es decisivo en su aprendizaje, sin embargo, la mayoría opina que el tiempo concedido por sus docentes para ejecutar bien la tarea comprensiva es insuficiente, porque son demasiadas las lecturas (no sólo para una clase sino a lo largo del semestre) y muy extensas; en otras palabras, los docentes resultan reprobados con 5 o menos, si se usa un símil de las cifras con las que ellos califican a sus estudiantes; se aduce que el profesorado no es consciente del tiempo que da para comprender, en función de las variables que intervienen en la lectura (los rasgos de los textos, los insumos de los lectores y las condiciones contextuales); la forma paralela de operar entre cada docente provoca un desconocimiento de lo que los demás hacen y exigen, causando que, en numerosas ocasiones, los encargos para cada uno se multipliquen y trasciendan las posibilidades reales de cumplirlos por parte de los estudiantes, o en su defecto que ellos hagan entregas de resultados muy mediocres (se hace sólo para cumplir y acreditar) en la mayoría de los casos.

Respecto a quién lleva la batuta sobre las decisiones de los tiempos en torno a las tareas comprensivas, la opinión estudiantil hace responsable al docente, aunque cree que depende del tipo de relación que se establezca entre ellos y su profesorado, y es deducible que dependa del modelo (implícito o explícito) que asuma cada profesor (democrático, autoritario, dejar-hacer dejar-pasar, etc.).

En lo tocante a la responsabilidad de los estudiantes frente a la tarea, tampoco emplean el tiempo demandado por ella, la mayoría se reprueba con 5 o menos, a pesar de que creen contar con una buena organización del tiempo, aspecto este último que contrasta con su opinión respecto a sus profesores.

Bajo este conjunto de circunstancias se infiere que el 50% de los estudiantes sólo lee la mitad de los materiales (dada su cantidad), y si emplean más tiempo para entenderlas, porcentaje de la calidad de la lectura se reduce significativamente, lo cual hace ver que el tiempo disponible sólo alcanza para hacer bien pocas lecturas, o de forma superficial o insuficiente la totalidad de lecturas proporcionadas en cada asignatura, cantidad que compromete seriamente el nivel de comprensión obtenido que, según el autoconcepto estudiantil, se ubica como *regular* hacia abajo en la mayoría de los casos, excepto para aquellos donde el nivel comprensivo óptimo alcanza notas alrededor del siete

El ejercicio de lectura y el resultado de la misma, es ejecutado en condiciones concretas, las cuales inciden de diversas formas en sus logros; las circunstancias físico-ambientales ayudan u obstaculizan las metas de lectura: poco se lee en la escuela, tampoco en la biblioteca, el espacio más utilizado es el hogar y en él las condiciones no siempre ayudan al logro de la meta comprensiva; por lo tanto, si se añade a lo dicho anteriormente, estas condiciones empeoran la necesidad de más tiempo, pero sobre todo, el imperativo de contar con calidad de tiempo, en donde lo ambiental es decisivo.

## 4.3 RESULTADOS OBTENIDOS DEL SEGUNDO INSTRUMENTO

### 1. Contexto

Lo que a continuación se expone, es un conjunto de datos obtenidos en la aplicación de un breve instrumento de evaluación sobre la cantidad y calidad del tiempo empleado para leer un texto, proporcionado en la licenciatura en psicología (etapa correspondiente al área básica, 2º. semestre) en la asignatura de *Historia de la Psicología*.

El instrumento tiene un carácter exploratorio, y fue empleado para conocer con mayor detalle *la optimidad del uso del tiempo concedido por el profesor y el utilizado por los estudiantes* en la realización de la tarea comprensivo-lectora de un texto con estructura argumentativa de contenido filosófico-científico.

Es sabido que la mayoría de los docentes deriva la actividad de lectura fuera del salón de clase (*homework*), dejando el tiempo de aula para resolver dudas y hacer pequeñas exposiciones sobre el tema; rara vez se lee en clase, porque el trabajo en aula está básicamente centrado en la resolución de dificultades derivadas de la lectura o a reflexiones a partir de ella trabajadas grupalmente. La lectura es una actividad eminentemente extraescolar, que no siempre se realiza al 100% y con la calidad debida -a pesar de que se piense lo contrario-, y los indicadores que evidencian su ejecución, en lo general, sólo son supervisados parcialmente por el profesorado.

### 2. Objetivo

Saber sobre la adecuación<sup>22</sup> del tiempo destinado por el docente para la realización de una tarea comprensivo-lectora, y el tiempo efectivo<sup>23</sup> utilizado por los estudiantes según la naturaleza y grado de complejidad de la tarea (*task*).

### 3. Población

El instrumento fue aplicado a treinta estudiantes del área básica, después de haber realizado la lectura del texto de John Locke (1690) *El ensayo sobre el entendimiento humano*.

### 4. Procedimiento

El texto de John Locke fue proporcionado para que los estudiantes hicieran su lectura fuera de clase; una vez realizada ésta, ya en el aula, se procedió a resolver dudas surgidas de la lectura, a la vez que se hicieron comentarios y explicaciones sobre el tema a lo largo de tres semanas, dedicándole un total de 15 horas-clase (3 semanas, 5 horas por semana) y dosificando la lectura fuera de clase, dejando de tarea de lectura (*homework*) entre una y otra sesión un promedio de 3 capítulos por semana. Las sesiones estaban distribuidas el lunes y el viernes, teniendo varios días espaciados para leer, 3 días en la semana (martes, miércoles y jueves) y 2 del fin de semana (sábado y domingo).

---

<sup>22</sup> Por adecuación del tiempo se entiende la provisión de una cantidad de recursos temporales concordantes con el tiempo que se llevaría un lector promedio en realizar la tarea lectora en condiciones estimadas como 'normales'.

<sup>23</sup> El tiempo efectivo refiere no sólo a la cantidad de tiempo-reloj empleados para la tarea sino sobre todo, al conjunto de esfuerzos y acciones utilizados estratégicamente para conseguirla (Cfr. las nociones abordadas sobre el tiempo oportuno).

Se les dijo a los estudiantes que leyeran con el objetivo de comprender bien los argumentos plasmados en el texto, y que hicieran una lectura discriminativa en torno al significado empleado por Locke respecto al origen de las ideas, pero sobre todo, de los conceptos de sensación y percepción.

Una vez concluida la lectura del texto en su totalidad, y su debido abordaje en clase, se les aplicó el instrumento que es descrito más abajo, el cual contiene 2 preguntas evaluativas, 1 respuesta propositiva (para el caso del ítem 2); 1 respuesta argumentativa o justificatoria de su respuesta al ítem 3, y finalmente un comentario crítico respecto a diversos aspectos relacionados con el tipo de texto utilizado.

## 5. Caracterización del texto

<p><b>A. Temática:</b> se aborda, desde un punto de vista filosófico-naturalista el complejo problema del origen de las ideas.</p>
<p><b>B. Densidad conceptual:</b> aunque el discurso es filosófico, la mayoría de los términos empleados son muy directos y con un alto grado de familiaridad entre universitarios, y por lo tanto accesible, aunque con excepciones, hay algunos términos que tienen connotaciones en el uso que hace Locke.</p>
<p><b>C. Nivel de dificultad de la tarea:</b> intermedia, es decir, es un texto con una relativa transparencia en los temas que aborda, y no altísima complejidad, a pesar de ser un tema filosófico.</p>
<p><b>E. Estructura discursiva:</b> argumentativa.</p>
<p><b>F. Extensión:</b> es un texto extenso (9 capítulos cuyo total es de 46 páginas en la versión del FCE traducida por Edmundo O' Gorman<sup>24</sup>) Cada página tiene aproximadamente 560 palabras, es decir, el documento completo tiene 25, 000 palabras aproximadamente.</p>
<p><b>G. Diseño editorial:</b> los aspectos paratextuales son muy adecuados porque cada capítulo cuenta con señalizaciones, subtítulos, organización de párrafos mediante números, uso de letra cursiva para resaltar algún concepto, etc. La traducción del inglés es muy buena y realizada por un experto.</p>

<sup>24</sup>John Locke (1690) *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: FCE, Traducción de Edmundo O'Gorman, 2ª. edición en español 1999.

## 6. Instrumento

1. De acuerdo con el objetivo planteado: conocer los procesos de sensación y de percepción en la obra de John Locke, consideras que *el tiempo que se te concedió* (por parte del profesor) para que hicieras la lectura y tuvieras una comprensión significativa del texto fue:

Insuficiente	Suficiente	Demasiado
--------------	------------	-----------

2. Después de haber dado tu respuesta, podrías **proponer** cuál sería a tu juicio el mejor tiempo razonable para llevar a cabo esta lectura.


3. En el mismo sentido, consideras que *el tiempo que usaste tú* (o le dedicaste) en forma real para leer y comprender el texto fue:

Insuficiente	Suficiente	Demasiado
--------------	------------	-----------

4. Después de haber respondido sobre el tiempo que le dedicaste a la lectura, ¿Podrías comentar, en forma breve, sobre **el porqué de tu respuesta?**


5. Ahora que ya has leído el texto de Locke y lo conoces mejor, podrías hacer algún **comentario crítico** del texto con relación a:

- a la terminología utilizada por el autor
- a la estructura del texto
- a la manera en que argumenta el autor
- a la extensión del texto
- a la pertinencia del texto con relación al objetivo planteado

## 7. Datos obtenidos

1. De acuerdo con el objetivo planteado: conocer los procesos de sensación y de percepción en la obra de John Locke, consideras que el tiempo que se te concedió (por parte del profesor) para que hicieras la lectura y tuvieras una comprensión significativa del texto fue:

A. Insuficiente (tres) 10%
B. Suficiente (veinticinco) 83.33 %
C. Demasiado (dos) 6.66%

### Análisis

Es claro que más de tres cuartas partes del grupo opinó que el tiempo concedido por el profesor para la realización de la lectura del texto **fue suficiente**, y por lo tanto hubo una adecuación del recurso temporal para ejecutar la tarea comprensivo-lectora; por contraste sólo una mínima parte del grupo opinó lo contrario, dividiéndose esta opinión en dos versiones: para quienes **fue poco** (10%) y todavía menos para quien consideró que **fue demasiado** (6.6%). En forma aparejada, las opiniones de esta pregunta se complementan con la siguiente, en la cual no sólo emiten un juicio, sino realizan una propuesta sobre la *idoneidad del tiempo* como recurso en la consecución de la tarea.

2. Después de haber dado tu respuesta, podrías **proponer** cuál sería a tu juicio *el mejor tiempo razonable para llevar a cabo esta lectura*.

### Análisis:

Aquí sólo se analizan y comentan las respuestas vinculadas directamente con el propósito del estudio y las estimaciones temporales que son relevantes. Estas expresiones constituyen una unidad junto con las respuestas de la primera pregunta.

Desde el punto de vista de las cifras, las adjetivaciones referidas a la adecuación sobre la cantidad del tiempo otorgado por el profesor, no se modificaron respecto a la primera pregunta; aunque hubo mínimas variaciones: 23 (76.6%) reiteran su respuesta diciendo que el tiempo proporcionado para la lectura **fue suficiente**; 3 (10%) personas creen que **no fue suficiente** y se requeriría un poco más; 3 (10%) personas creen que **fue mucho tiempo** y que habría que reducirlo, y 1 persona (3.3%) contestó que *el tiempo tiene que estar en función de la dificultad de la tarea, la extensión del texto y su temática*.

Desde una óptica complementaria al aspecto numérico, están los diferentes ángulos desde los cuales los estudiantes opinaron poniendo al descubierto distintas facetas sobre la adecuación temporal; ellos se presentan a continuación articulándolos con algunas reflexiones que subrayan algún concepto o conjunto de ideas sugeridas en las expresiones estudiantiles.

## Proporcionalidad temporal

En principio habría que asentar que la proporción de tiempo, dedicada a una lectura, está directamente relacionada con lo que se pretende de ella, es decir, del *propósito de lectura* (Solé, 1999). No se emplea el mismo tiempo cuando se pretende hacer un rastreo de un concepto a lo largo de un texto, que cuando se busca información rápida (lectura zapping, según Roca, 1998), o cuando el objetivo es estudiar y sistematizar dicha información. Este *principio de proporcionalidad temporal* sujeto a la naturaleza del objetivo, aplica a la especificidad de cada una de las tareas que el sujeto lector emprende o le son pedidas.

Así, el nivel de profundidad pretendido en una lectura, y su correspondiente comprensión, deberán estar en concordancia con los objetivos del curso, porque de lo contrario cada aspecto abordado en el contenido de un texto, por sí solo podría llevarse mucho tiempo si se profundizara en todas y cada una de las ideas vertidas.

“... pienso que si profundizáramos en todo, nos llevaríamos una buena parte del semestre.”

*Si se profundizara en todo, nos llevaríamos una buena parte del semestre...* son las palabras de un estudiante que considera que el tiempo dado para leer y las explicaciones en clase fueron adecuadas; pero a la vez, trae a colación que esas decisiones están directamente vinculadas con los objetivos a alcanzar porque, en este marco la mayoría de los textos cumplen la función de ser medios a favor de propósitos, y no fines en sí mismos.

Por otro lado, cada lectura es el resultado de una intertextualidad; los textos no surgen de la nada (*ex-nihilo*) sino que son deudores de muchos otros a los cuales aluden; seguir la pista de uno en esta intertextualidad se lleva mucho tiempo (sobre todo si se desea construir el contexto y la genealogía de un concepto); si el objetivo fuese hacer este rastreo intertextual en la obra de un escritor, sería necesario el semestre o quizá más tiempo, pero en el caso del uso de textos-insumos para fines u objetivos específicos – como sucede con la mayoría de los textos utilizados en la facultad de psicología- se necesitan estimaciones reguladas del tiempo dadas por el objetivo.

En cada curso los textos son utilizados como insumos que contribuyen a consolidar, junto con otros recursos, los objetivos generales y particulares de una asignatura; estos objetivos sirven de contenedores o límites de hasta dónde se pretende llegar o el grado en el que se desea conseguir una meta.

Además del objetivo de lectura, cada texto es susceptible de ser analizado en sus planteamientos sustantivos (sus ideas principales) las cuales reducen texto y permiten realizar discriminar la lectura de acuerdo a lo buscado, no teniendo que hacer una lectura exhaustiva ni profundizar en todos y cada uno de los detalles de la misma. Baste recordar al respecto que uno de los principales rasgos de una representación global del texto, radica precisamente en su carácter sintético y jerárquico (García Madruga, 1995; Vidal-Abarca y Gilabert, 1990)

“Según mi punto de vista, considero que el tiempo razonable para hacer la lectura es como lo hicimos, de 3 semanas aproximadamente. Para con ese tiempo poder revisar todos los puntos de mayor importancia para la comprensión de los procesos de sensación y de percepción”.

Cabría diferenciar que no es lo mismo el nivel de comprensión al cual se aspira, que el propósito de lectura, aunque entre ellos haya un fuerte nexo. Como ideal de lectura, en términos genéricos, se desea alcanzar el mejor nivel comprensivo, es decir, una representación coherente (local y global) del significado del texto, no obstante que el propósito de lectura pudiera ser rastrear una noción o extraer las ideas principales de un texto; expresado en otros términos se diría que: no porque los objetivos de lectura sean diferentes se permite que la comprensión no sea la más adecuada o la más óptima, o se acepte una comprensión deficiente.

Otros factores en los que debiera considerarse la noción de *proporcionalidad temporal* son: la dificultad de lectura, su extensión y su temática. Las exigencias de regulación temporal, tanto por el docente como por los estudiantes remiten al uso pertinente de una mínima organización y distribución del tiempo en aras de obtener lo deseado; así por ejemplo en lo que respecta a la dosificación de la actividad de lectura que los estudiantes hicieron del texto de Locke, fue bien vista por ellos porque de esta forma se evitó la concentración en un solo día o de un día para otro.

### **Plausibilidad del tiempo proporcionado por el docente y autonomía del lector**

Los docentes asumen un papel decisivo en lo que se hace o deja de hacer respecto a muchas de las acciones escolares referidas a sus asignaturas; también, respecto al tiempo que disponen para las actividades al interior y al exterior de la escuela; cabría, no obstante decir que, sobre lo que cada estudiante hace afuera de la escuela, de ello el profesor sólo tiene una supervisión indirecta, y quien realmente sabe lo que hace o deja de hacer es el propio alumno.

Hablar del tiempo que el profesor dispone para que se haga una tarea, sólo en apariencia podría dar a pensar que de forma heterónoma el estudiante lo acata, pero en realidad el estudiante tiene un amplio margen de maniobra en el cual hace, o no, lo que cree y puede, y no sólo lo que se le pide.

La tarea lectora es eminentemente una actividad extraescolar en espacios fuera del control directo del docente, es el estudiante el que maneja, administra, dispone o pierde el tiempo fuera de las horas que pasa frente al docente en clase. No obstante, el tiempo dado por el profesor para la realización de una tarea (en el doble sentido *homework* y *task*) puede ser razonable o no; lo que determina su adecuación (o plausibilidad) es si el docente proporciona una cantidad suficiente en las condiciones subjetivas y contextuales en las que se lee<sup>25</sup>.

Por contraste, lo que vuelve irracional –o arbitraria- esta estimación temporal es la falta de consideración de las condiciones del lector y de sus circunstancias, respecto al tipo y características del texto que se esté leyendo. La expresión siguiente habla sobre la pertinencia temporal dada por el docente.

---

<sup>25</sup> Tanto el docente como los estudiantes son ajustadores o reguladores flexibles del marco temporal formal y normativo que establece la administración escolar, estas decisiones de ajuste se fundamentan en indicadores referidos a los lectores y al contexto de lectura. Un indicador sobre el tiempo a otorgar por parte del docente puede ser su propia experiencia como lector y su trabajo con grupos, cómo han respondido sus estudiantes a tales lecturas y qué tipo de resultados han arrojado después de haber leído. En lo que concierne al estudiante su experiencia y sus esquemas de conocimientos de algunos tipos de textos (sobre todo de su estructura y contenido) le pueden servir de base para calcular el tiempo necesario para entenderlo. Esta regulación representa un rasgo básico de un lector estratégico, que una vez que detecta el grado de dificultad, su organización discursiva y su extensión, busca la forma de adecuar los esfuerzos, las acciones y los recursos temporales.

“Pienso que fue un tiempo suficiente si se trata de abarcar toda la lectura en un tiempo promedio (donde la mayoría o todos alcanzan a leer) y entender más o menos, pero pues quizá no para todos el tiempo dado sea demasiado, para mí, no; por lo que lo suficiente que se otorgó para éste texto fue razonable.”

El diálogo, la sensibilidad, la supervisión, la evaluación de la lectura, la exposición de lo leído, o los comentarios sobre ella, pueden servir de indicadores, mediante los cuales, sea posible la regulación racional del tiempo, haciendo plausible la cantidad aproximada otorgada por los docentes.

### **Relatividad respecto al tiempo que requiere el cumplimiento de la tarea comprensivo-lectora**

En lo que respecta al tiempo dedicado por los estudiantes en la realización de la tarea es algo que varía en cada uno de ellos, porque la cantidad de tiempo que necesita cada uno es por definición algo relativo; depende de la consideración de varios factores: subjetivos en lo individual (cuánto sabe sobre el tema, cuál es su expectativa sobre el texto, cuál su motivación intrínseca y extrínseca, cuál también su patrimonio cultural, sus habilidades lectoras, etc); depende de las características de cada texto (de qué habla el texto, qué extensión tiene, cuál es su orden discursivo, cuáles son las ayudas textuales – organizadores previos, cambio de grafías, inclusión de resúmenes, ubicación de las ideas principales-, etc) y de las condiciones contextuales que hacen posible la actividad lectora (qué tiempo se destina, en qué circunstancias físico-ambientales, con qué ayudas bibliográficas, etc).

Este cúmulo de factores que enmarcan la esencia relativa del proceso, muestran su complejidad y apuntalan las características individuales de los lectores, dando pie a hablar de *ritmos o tempus* personales de tiempo.

### **Ritmo de aprendizaje o tiempo personal para aprender**

El tiempo personal (*ritmo personal de aprendizaje*<sup>26</sup>) que necesita cada estudiante para entender es algo relativo –es decir, depende de un marco específico de circunstancias desde la cuales se habla de algo-, ya que la dificultad que pudiera tener un lector para acceder al significado va a depender de la confluencia de factores referidos al lector, al texto y el contexto; por ejemplo, si un lector sabe más sobre el tema (conocimientos y esquemas previos), realizar una segunda lectura le llevará menos tiempo, porque contar con un patrimonio de saberes y habilidades lectoras -amén de ir sedimentando un bagaje constante de tópicos de diferentes temas disciplinarios- reduce la cantidad de tiempo para entender un texto; por el contrario, carecer de este bagaje implicará echar mano de recursos y actividades para adquirirlo, lo cual demanda no poco tiempo.

Estas circunstancias configuran en cada lector una velocidad o una frecuencia (ritmo) en su lectura. Los ritmos no son sólo rasgos permanentes (a la manera de los estilos cognitivos o pautas de comportamiento regular), también son conjuntos de circunstancias que confluyen en un momento determinado, pero que en otro podrían ser distintas. Por ejemplo, un mismo lector puede tener un ritmo de lectura lento para cierto tipo de contenidos y otro rápido para textos más familiares o más trabajados.

---

<sup>26</sup> Véase la conceptualización que se ha hecho sobre el ritmo de aprendizaje.

De esta forma, en la *noción de ritmo o tempus personal de aprendizaje*, se combinan rasgos más estructurales del comportamiento y mecanismos dinámicos relativos que cambian de una circunstancia a otra.

Cada grupo de escolares está integrado de personas con rasgos específicos e irrepetibles en su individualidad, pero a la vez, cada grupo concentra características análogas susceptibles de clasificación; sin pretensiones de originalidad y haciendo una abstracción de muchas particularidades, se podría hablar de tres subgrupos en una clase (con diferentes matices entre ellos): uno donde se ubica la mayoría, y dos más en donde estaría la minoría.

Para el caso que ocupa este instrumento la mayoría dijo que, tanto el tiempo de lectura, como el tiempo dedicado a explicaciones y aclaración de dudas fue suficiente y adecuado; por el contrario, una minoría dijo que fue demasiado tiempo, y otra más que fue insuficiente, he aquí algunas de sus expresiones:

#### ***El tiempo fue suficiente***

“Pienso que fue un tiempo suficiente si se trata de abarcar toda la lectura en un tiempo promedio (donde la mayoría o todos alcanzan a leer) y entender más o menos, pero pues quizá no para todos el tiempo dado sea demasiado, para mí, no; por lo que lo suficiente que se otorgó para éste texto fue razonable.”

“Me pareció el tiempo adecuado, ya que la lectura era larga y le agradezco que se tome el tiempo suficiente para permitimos aclarar nuestras dudas y hacer comentarios. Además no sentir la presión de tener que leerlo todo en corto tiempo, tal vez sin comprenderlo totalmente.”

#### ***Demasiado tiempo***

“Demasiado, considero que 3 o a lo mucho 4 clases sería suficiente. Aunque no estuvo mal el tiempo que se le dio, porque permitió aclarar mejor las dudas sobre el tema.

“Considero que la manera de llevar a cabo la lectura de John Locke en cuestión de tiempo sería, para leerla si acaso 2 días ó 3 máximos, aunque para comentarla y estudiarla siento que debe llevar más tiempo, algunas sesiones.”

#### ***Tiempo insuficiente***

“El tiempo dedicado a la lectura fue insuficiente, creo que una clase más sería buena para comprender mejor el texto. Este último es muy complejo y contiene muchos conceptos que me parecen muy interesantes y sería bueno ahondar un poco más en ellos.”

“Insuficiente, pienso que tal vez logré, más bien entendí lo básico, pero otras cosas en las que hubiera querido ahondar más definitivamente me faltó tiempo, yo creo que con otras 4 clases hubiera sido bueno para aclarar un poco más, pero bueno, eso depende de cada persona, a mi juicio creo que eso sería un tiempo suficiente, otras 4 clases o lo que sería equivalente, lo doble del tiempo que usamos.”

En estas expresiones no sólo aflora el punto de vista subjetivo del tiempo (*noción fenomenológica del tiempo*) sino que ponen al descubierto la confluencia de factores subjetivos, textuales y contextuales, que son los componentes que configuran parte de la noción de ritmo de aprendizaje vertida aquí.

## **Progresividad y ritmo de lectura**

*'Para comprenderlo bien'* -dice un estudiante refiriéndose al texto- *'tenemos que leerlo despacio y razonando cada párrafo'*, en el mismo sentido apunta respecto a su propuesta de tiempo: *'6 clases para que en cada una de ellas se pueda comentar la lectura y destacar lo más importante de ella'*; la tarea es clara, comprender bien el texto, clara también la estrategia que propone: *leerlo despacio* (lo cual lleva más tiempo que si se lee rápido) e *'ir razonando cada párrafo'* (actividad con alto requerimiento de tiempo), evidenciando que ambas actividades reclaman más tiempo del que normalmente se les destina, pero también, de que el tiempo por sí sólo no tiene sentido, sino lo que es relevante son las actividades propuestas, las cuales, cada una, se llevan una cantidad de tiempo considerable. En otras palabras, como ya se ha indicado, el tiempo es una categoría abstracta con diversos contenidos posibles, las acciones son concretas, pero no tienen lugar fuera del tiempo, ni sin un monto cuantificable de tiempo, ni mucho menos sin una intencionalidad subjetiva que llene el tiempo de sustancia humana, en función de tareas tan cotidianas como el leer, y hacerlo relativamente bien.

La dificultad para acceder a la comprensión de un texto se resuelve en forma progresiva, como se dijo en el capítulo 2 de este trabajo, no es un asunto de todo o nada, además de ser relativa -según los insumos o conocimientos previos que posea cada lector-; por ello, la cantidad de tiempo cambiará o estará en función de las condiciones de cada lector y a la vez, del momento en el que se ubique respecto al proceso de construcción de la comprensión. Si el lector carece de los conocimientos que le permitan un acceso más rápido al contenido del texto, se llevará más tiempo en entenderlo. De igual manera, si el lector se ubica en las primeras páginas del texto, su comprensión será parcial e incompleta, debiéndola completar en ambos casos: obteniendo los saberes que le faltan y terminando la lectura. Esta verdad de perogrullo no siempre es tenida en cuenta.

“Considero que con relación al tiempo, dependerá de la dificultad que tenga cada lector para la comprensión de este, ya que si en este momento volviera a realizar la lectura podrían aclararse las dudas o tener más dudas que antes no se tenían. Considero que las 3 semanas que se dieron para la lectura son considerables.”

## **Tiempo de lectura y tiempo de explicaciones en el aula**

Como se dijo en el capítulo 2, dedicado a la descripción de las nociones básicas de la comprensión lectora, respecto a que ella no es sólo un asunto que compete al individuo sino que articula procesos psicológicos personales con los procesos sociales y de comunicación, si se enmarca este proceso en un contexto escolar, necesariamente tendrá que reconocer que la construcción de los niveles comprensivos no acaba en una lectura individual y privada sino necesariamente la trasciende, sino es que en su seno mismo se da un proceso psicosocial. Este marco psicosocial se evidencia en las expresiones de los estudiantes porque no sólo hablan del tiempo de lectura personal sino de un conjunto de tiempos sociopedagógicos articulados con su experiencia interpretativa. Así se habla del tiempo de lectura pero simultáneamente del tiempo ocupado de explicaciones en clase, sirviendo de soporte una y otra en la construcción de sus niveles de comprensión del contenido, en la cual ya no sólo se toma en cuenta su lectura (como recurso para adquirir un nivel de comprensión del contenido vertido en el texto) sino de explicaciones (otro recurso que se suma para el mismo fin).

Vista así, la comprensión se convierte en una noción que abriga diferentes acciones (la actividad lectora de parte de cada estudiante, pero también la acción docente con sus explicaciones, al igual que los aportes del grupo en un aprendizaje colaborativo).

Esta confluencia, lo es no sólo respecto a las acciones sino también relativas a los diferentes tiempos encaminados a la tarea<sup>27</sup>. Enfatizando la idea, el nivel de comprensión no radica exclusivamente en la dimensión subjetiva del lector, sino implica la participación colectiva (docente, compañeros, familiares, otras fuentes implicadas en la elevación de su nivel comprensivo). Visto así, no sólo la lectura necesita tiempo, sino todo aquello que tenga la misma finalidad comprensiva, incluidas las explicaciones sobre el contenido de ella.

Se podría describir como una suma total de acciones y tiempos: tiempo de lectura+tiempo de derivación de dudas+tiempo de discusión y planteamiento de dudas+tiempo de explicaciones y análisis detallado por parte del docente= a un mejor nivel de comprensión del texto. Un tiempo razonable para leerla, pero igual (o quizá más) tiempo para comentarla, estudiarla, más sesiones de clase para abordar las diferentes interpretaciones de cada lector, etc, sin perder de vista los objetivos del curso como ya se expuso arriba.

Trabajo personal y colectivo se suman en función de una tarea específica.

En suma, se refuerza la idea de que para obtener mejores niveles de comprensión, no basta sólo la comprensión de la lectura, importantísima pero no suficiente, sino las explicaciones, estudio analítico grupal, la aclaración de dudas por parte del profesor, la contextualización que se haga del texto (condiciones situacionales de emisión), porque el espectro comprensivo no se agota en su dimensión psicológica sino que implica la dimensión pedagógica.

Algunas expresiones estudiantiles hablan de su comprensión por etapas: una confusa al principio –realizada de forma singular por el lector- y luego, más adelante con los comentarios y explicaciones del docente o sus compañeros, su nivel de comprensión se elevó –hay en ello una dimensión colectiva, de aprendizaje cooperativo: con la ayuda de los demás, con ángulos de lectura diferenciados, con añadidos a partir de lo que cada estudiante sabe.

En este sentido las dudas que surgen de la lectura son resueltas con la colaboración del profesor (el cual aporta su conocimiento previo, su experiencia sobre el texto y su repertorio o patrimonio cultural alrededor del contenido vertido en el texto), el docente ‘presta’ su saber o hace que sirva de ‘plataforma’ para alcanzar niveles de comprensión más altos, porque la comprensión no sólo es lo vertido en el texto sino lo añadido por los lectores al texto (Cfr. las nociones de comprensión en el capítulo 2 de este trabajo).

---

<sup>27</sup> Si sólo se pensara en una aditividad (perspectiva cuantitativa del tiempo) se hablaría de que las exigencias temporales de la tarea comprensivo-lectora sería la suma de acciones y tiempos que en ella deberían confluir. Claro que, como ya se dijo, no basta con esta óptica temporal cuantitativa sino se requiere complementarla con una perspectiva cualitativa. Lo destacable, no obstante, es la apertura en la noción de comprensión como categoría-comprensiva (en su sentido lógico) integrando lo psicológico, lo sociológico y lo pedagógico, entre otros ámbitos.

Concuera también con la idea de que una de las condiciones para tener un nivel de comprensión más alto consiste en saber sobre el texto, de tal manera que una persona que posee un patrimonio mayor de conocimientos relacionados con el contenido textual entiende más que otra que no cuenta con los mismos insumos.

Cuando un lector se acerca a un texto en el cual se abordan contenidos ajenos a él, para encontrarle y asignarle sentido requiere construir el andamiaje necesario para apuntalar los conocimientos nuevos. El lector tendrá que darse a la tarea de adquirir a través de diversas fuentes estos insumos: libros, enciclopedias, diccionarios, entrevistando a expertos, acudiendo a sus profesores o sus compañeros de clase. Adquirir este soporte lleva tiempo, el cual se puede acortar mediante la intervención de otros agentes.

Así, la comprensión sobre un contenido, cuyo transporte de comunicación son los textos, no se limita al plano de los resultados individuales, sino que los trasciende adentrándose al plano de lo interpersonal (sea con una relación con otros textos o una relación cara a cara con personas, cualquiera que estas sean).

Dos expresiones estudiantiles que amparan lo dicho son:

“Considero que fue suficiente y aunque en mi propio caso personal en un principio me pareció confusa la lectura, después con los atinados comentarios de parte del maestro me fue aclarando mis dudas; por lo tanto a mi juicio se manejó el factor tiempo de la manera más adecuada y se le dedicó las horas de clase necesarias para comprender el texto.”

“Considero que el tiempo brindado por el profesor fue suficiente para la comprensión de la lectura sobre todo si a esto le agregamos la asesoría y las ponencias que él mismo llevaba a cabo, tanto como un medio para una mejor abstracción de los conceptos como para la resolución de dudas.”

### **Diferenciación en la asignación de los tiempos de lectura y explicación**

Hay expresiones estudiantiles que declaran que se necesita menos tiempo de lectura y más tiempo a otras actividades en clase.

“Considero que la manera de llevar a cabo la lectura de John Locke en cuestión de tiempo sería, para leerla si acaso 2 días ó 3 máximos, aunque para comentarla y estudiarla siento que debe llevar más tiempo, algunas sesiones.”

Esta diferenciación sobre la cantidad de tiempo dedicado a cada actividad plantea las siguientes interrogantes ¿Por qué se pide reducir el tiempo de lectura y aumentar el tiempo dedicado a comentarla y estudiarla? ¿Será que no se hace una adecuada lectura y se espera que sea en clase el lugar en donde se quiere adquirir lo no logrado en la lectura? ¿Se tratará simplemente de una sustitución, es decir, frente a la carencia de lectura se espera que el profesor la explique? o, en un sentido más positivo, ¿se cree que la lectura personal puede ser enriquecida por el análisis colectivo, y que por lo tanto, es necesario ampliar el tiempo poniendo más énfasis en su estudio y comentario en clase?

La expresión arriba citada da lugar a pensar en los dos sentidos: no se lee y se espera que el texto sea explicado, se toman notas y de ellos se hacen algunas preguntas al profesor, también valerse de los comentarios de los compañeros y así tener alguna idea genérica de lo que trata el texto. A la vez, en un sentido contrario sucede que la persona lee y ve en el espacio aúlico el momento de enriquecer su lectura y aprender de forma colectiva de las múltiples lecturas tanto del profesor como de sus compañeros de clase, pero en honor a la verdad esto es lo menos frecuente.

### **Las lecturas de un día para otro y las otras tareas**

“Pienso que el otorgado fue suficiente, puesto que en primer lugar la clase toca el lunes y el viernes, y entre estos días existe una buena cantidad de tiempo para distribuir la lectura y sobre todo comprenderla, ya que muchos profesores nos dejan lecturas de un día para otro y no podemos o requerimos de mucha o mi parecer excesiva comprensión para terminarla y comprenderla y sobre todo terminar nuestra otras labores, para cumplir con todas nuestras asignaturas.”

No son pocos los estudiantes que refieren que sus docentes les encargan leer y comprender de un día para el otro, lo cual supone una organización de sus clases en días sucesivos, pero esto no sucede en todos los casos, el horario de las asignaturas tiene en su mayoría, uno o dos días entre clase y clase. Pero el comentario, más allá de lo verosímil o no que resulte, implícitamente presupone una idea sobre la organización de las sesiones que merece la pena resaltar. La alternancia entre sesiones es posible que ayude a una mejor distribución del tiempo en la escuela, y que a la vez las tareas de lectura derivadas de cada asignatura den oportunidad a un desahogo y cumplimiento respecto a esos encargos; pero, esto no es más que una hipótesis que requiere de un estudio más detallado.

Ligado a esta organización temporal entre sesiones de clase distribuidas en el horario escolar y su impacto en la realización de mejores lecturas, se encuentra el reclamo de las demandas derivadas de cada asignatura. Es cierto que el currículo en licenciatura tiene entre cinco o seis asignaturas por semestre; en teoría, cada asignatura tiene contenidos distintos que, tomados en conjunto, van configurando un perfil formativo, desde el punto de vista de lo que reclama una profesión.

Es de suponer que todos los días los docentes encargan distintas tareas, encontrándose que la más común consiste precisamente en leer para la siguiente clase; estas tareas no se limitan a solicitar la sola lectura, sino que en más de algún caso reclaman que se realicen otras actividades, por ejemplo, consultar otras fuentes, investigar, preparar clase para exponer, hacer una entrevista, realizar alguna práctica de campo, etc.

Dado el caso de que los cinco docentes, de las cinco asignaturas que corresponden en promedio a cada día, dejasen la tarea de leer o realizar algún producto de la misma (desempeño) se tendrían 5 tareas con exigencias distintas. ¿Hasta dónde realmente las condiciones subjetivas y contextuales permiten cumplir con estos encargos? ¿Hasta dónde realmente se cumple con aquellos que implican una exposición pública o un desempeño visible supervisado, y hasta dónde los que no, simplemente pasan a segundo término u omitirse?

El reclamo estudiantil tiene varias aristas, puede ser cierto en algunos casos, pero en otros puede ser simplemente una racionalización utilizada con cada docente para hacerles creer, con justificada razón, que la cantidad de tareas son muchas y no es posible atenderlas todas a la vez y así no cumplir con nada e ir pasando de noche la carrera, como hay muchos casos.

El asunto no es menor, y remite a la organización y distribución de los tiempos institucionales y personales para la realización de tareas derivadas extraescolarmente.

Hasta qué grado la ausencia de un trabajo colegiado en donde los docentes se comuniquen el nivel de exigencia, la cantidad de lecturas y las tareas dejadas para realizar fuera de clase, inciden en un mero simulacro de 'mucho trabajo' que, si se cumple con todas las tareas se hace de forma superficial (porque no alcanza el tiempo para hacer otra cosa), y que si se cumple con mayor ahínco alguna, las otras simplemente se dejan de lado, o se hacen a la ligera.

En lo anterior es clara la implicación de varios planos: la responsabilidad personal del estudiantado, la claridad o no de los fines profesionales, la organización escolar tanto de las actividades realizadas en clase como las que se desprenden de ella, la organización del tiempo de cada estudiante, el trabajo colegiado, la supervisión de las tareas, la calidad de las mismas, los falsos presupuestos con los que operamos los docentes respecto a la realización de los encargos, la multiplicación de horas de trabajo que reclaman su supervisión en grupos numerosos, las racionalizaciones estudiantiles que les permiten sobrevivir sin esfuerzo en la carrera, la falta de condiciones reales para poder cumplir con 'encargos no realistas', la ignorancia sobre el tiempo que reclaman los procesos de lectura y los posibles desempeños que deriven de ella, y un largo etcétera. La expresión en sí abre un mundo complejo del cual, antes de sacar conclusiones prontas, se requerirían estudios más pormenorizados.

### **Relectura e implicaciones temporales**

Algunas expresiones señalan que el tiempo otorgado permitió la relectura y por ende entender mejor. La relectura del estudiante es un factor que contribuye a obtener mejores niveles de comprensión en algunos casos, porque es una de las estrategias más empleadas para resolver la falta de comprensión o para incrementarla; en igual sentido se emplea cuando se trata de recuperar el hilo conductor de un tema, sacar las ideas principales, realizar un resumen, una síntesis.

Volver a leer para reconstruir el texto, es lo que se hace cuando se crea un resumen, se confecciona un nuevo texto más reducido, con las ideas condensadas.

Para reducir el tamaño de un texto sin perder su sentido global es necesario utilizar las macrorreglas (eliminar información, generalizar y crear macroproposiciones con carácter inclusivo) esta tarea reclama de un ejercicio constante de relectura. Igual requiere para recordar lo almacenado en la memoria, es decir, para actualizar algo que ya se vio.

La relectura puede operar bajo los principios de recencia y de repetición (poner al día algo visto y repetir algo para actualizarlo), también está relacionado con la intención de profundizar, de no quedarse en la superficie sino instalarse o focalizar un punto para ahondar sobre él.

Generalmente una sola lectura no permite percatarse de muchos detalles ni tampoco articularlos debidamente, por lo tanto se requiere de la relectura para percibirlos y anudarlos.

Leer se lleva tiempo, releer las más de las veces exige más tiempo. No es totalmente cierto que la relectura sea costumbre de los malos lectores (quizá, para conceder, haya algunos que tengan que volver a leer porque están cansados y no pasan de un renglón, también porque estén distraídos, o simplemente porque no van articulando y construyendo un significado integral del texto), pero sería una exageración afirmar que en todos los casos la relectura se ubica en estas circunstancias, y lo inverso también sería erróneo, por ello es necesario aclarar las condiciones en donde la relectura opera como una de las estrategias más importantes para obtener un mejor nivel comprensivo.

La relectura es una de las labores que desempeñan los buenos lectores cuando perciben que es necesario volver analizar detalladamente un texto; la relectura es, por lo tanto, en este sentido un signo de un lector apercibido, estratégico, metacognitivo, consciente de que el texto -como si fuese un problema- hay que afrontarlo desde otra mirada, desde otros flancos, de otra manera, autorregulando los esfuerzos con vistas a desentrañar el significado, participar en su construcción y enriquecimiento.

Por otro lado, no todos los textos demandan de una relectura; algunos son muy transparentes y directos, por ejemplo, la lectura del periódico respecto al clima que va a prevalecer el siguiente día: el pronóstico de si va a estar lluvioso o si estará soleado, etcétera. Por el contrario, hay textos que por su temática, su estructura discursiva, su extensión y diseño gráfico reclaman una relectura, una lectura analítica, detallada, con regresiones constantes, fijaciones y saltos, yendo en un sentido y regresándose, articulando y tejiendo cada palabra, frase, oración y cada párrafo.

Releer no es un acto mecánico, aunque se puede caer en ello, ni tampoco releer es en sí mismo un acto mágico que devenga en un resultado óptimo; es posible releer *ad infinitum* y no entender si, por ejemplo, se desconoce el significado de las palabras empleadas en un texto y no se encuentran en el lexicón del lector.

Releer es una estrategia que tiene como rasgo el entender al texto como desafío, como dificultad a solventar, como construcción en la cual los aportes del lector son sustantivos, de lo contrario dicha construcción estará incompleta. Bajo esta óptica releer es un desafío que no admite evasiones ni simulaciones; porque si se releer mecánicamente se estará simulando un disco rayado que repita hasta el hartazgo sin entender nada.

Cuando la relectura adquiere el rasgo de un trabajo intelectual genuino sus indicadores son el tesón, el análisis escrupuloso y el detalle articulado en el todo textual. Bien lo expresó un estudiante cuando dijo respecto al tiempo concedido y aprovechado:

“Pienso que el tiempo fue el adecuado; pues dio el tiempo suficiente como para poder releerlo un par de veces; y poder así entenderlo un poco más.”

## **Aspectos de la organización del tiempo, coadyuvantes en la obtención de un mejor nivel comprensivo**

Un primer aspecto a favor de una mejor organización del tiempo es la *dosificación de la lectura*, siempre y cuando se vaya articulando adecuadamente, porque un riesgo implícito es que no se recupere lo dicho con anterioridad y sólo se tenga en cuenta lo analizado en el presente; en el mismo sentido, la extensión del texto obliga a imponerle un ritmo de lectura despacio y razonando a cada párrafo, porque entre más extenso sea - sobre todo del tipo de texto expositivo o argumentativo- la dificultad de articularlo en un 'todo unitario' se incrementa significativamente.

"... me pareció perfecto cuando lo dividimos en dos partes porque me pareció menos tedioso."

"... el tiempo que le dedicamos a la lectura estuvo muy bien, ya que como la mayoría comentamos, es muy largo y creo que para comprenderlo bien tenemos que leerlo despacio y razonando cada párrafo."

Un segundo aspecto alude al tiempo equilibrado para la realización de la tarea; otorgarle menos tiempo a una lectura que representa exigencias altas de dedicación tiene el riesgo de que no se entienda bien; por el contrario, dedicarle más tiempo del que realmente requiere asume el riesgo de que el interés decaiga.

"Creo que el tiempo que se le dedicó fue el adecuado, ya que tal vez si le hubiéramos dedicado menos tiempo, no hubiéramos entendido bien lo que trata de decir el autor, pero si hubiéramos dedicado más tiempo, quizá sería un poco repetitivo y habría el riesgo de perder un poco el interés"

De forma complementaria, este equilibrio temporal se prolonga hacia la estimación de los objetivos perseguidos (no dar más tiempo a un saber del cual no se pretenden eruditos sino personas con una información general o viceversa).

Un tercer aspecto lo constituye la distancia temporal entre una clase y otra; la cual puede favorecer una mejor organización del tiempo para realizar lecturas más productivas; tener una clase el lunes y otra el viernes, mediando tres días entre ellas puede ser un factor de ayuda porque es posible distribuir mejor la cantidad de tiempo entre clase y clase.

Aunado a esta circunstancia se encuentran las diversas labores desprendidas de las otras asignaturas por lo cual el tiempo para realizarlas se reduce, provocando un efecto negativo en la realización de la lectura, por ejemplo, que se haga superficialmente. ¿Hasta dónde realmente la cantidad de asignaturas y su respectiva carga de lecturas son un obstáculo para que no se lea o se lea mal o muy por encima? ¿Hasta dónde es un recurso para evadir la responsabilidad de no leer? (evasión de la tarea) Estas son interrogantes que merecen la pena darles una respuesta adecuada.

"La división del texto para su lectura lo hace más accesible y favorece su comprensión."

## Dar tiempo para la lectura es sólo el comienzo

La lectura, desde su perspectiva instrumental, es un medio y no un fin en sí mismo; los textos expositivos tienen como principal objetivo comunicar información, que en el caso de la licenciatura es, en su mayoría, de contenido disciplinar. Dar tiempo para que se comprenda esta información mediante la lectura no agota el proceso educativo ni tampoco es la única fuente para abreviar en la formación; pero tampoco nadie duda del peso escénico que tiene en dicha formación. Contar con una comprensión del texto sólo es una parte en el amplio proceso de adquisición de saberes que se promueven en la escuela, hay otras fuentes y muchos otros recursos comunicacionales; sin embargo, la lectura – que no opera desligada de estos recursos- constituye una de las piezas básicas del proceso aúlico. El tiempo de lectura sólo es la puerta de entrada para articular otras actividades que representan la oportunidad de incrementar el nivel de comprensión a través de otras actividades en el aula. La exhortación a ligar otras actividades con los resultados de la lectura, da pie a sugerencias como la siguiente expresión:

“Creo que aunque el tiempo es suficiente, hace falta mayor retroalimentación a nivel grupal; y aunque en sí la materia y/o los materiales en ocasiones no se prestan para dinámica, algunas veces la creo necesaria, mediante mesas de trabajo, etc.”

3. En el mismo sentido, consideras que **el tiempo que usaste tú** (o le dedicaste) en forma real para leer y comprender el texto fue:

A. Insuficiente (diecinueve) 63.33%
B. Suficiente (once) 36.66%
C. Demasiado (cero) 0.0%

### Análisis:

Resalta inmediatamente que, en contraste con la pregunta referida al tiempo otorgado por el docente para la hacer la lectura, más de la mitad de los estudiantes dicen que no le dedicaron el tiempo adecuado, y sólo un poco más de la tercera parte opinó que fue suficiente. No cabe la menor duda que es más fácil otorgar tiempo para la realización de una tarea, porque es una cuestión de organización y decisión profesoral, que realmente hacerla y enfrentarse a todas las vicisitudes en su ejecución.

Por otro lado, esta respuesta mayoritaria abre una veta a la reflexión docente, porque no basta con añadir simplemente más tiempo, sino qué es lo que se hace con él y en qué condiciones; resalta el hecho de que ninguna persona se extralimitó en el tiempo dedicado a la lectura, de tal forma que le pareciera demasiado en contraste con las dos terceras partes que opinaron que les faltó tiempo y sólo una tercera parte se sintió satisfecha con el tiempo dedicado a leer y entender. Así como la pregunta uno y dos constituyen una unidad, la pregunta 3 y 4 también lo son, porque las respuestas a la pregunta 4 aluden al conjunto de factores explicativos respecto al porqué de la insuficiencia en el tiempo dedicado.

4. Después de haber respondido sobre *el tiempo que le dedicaste a la lectura*, ¿podrías comentar, en forma breve, sobre **el porqué de tú respuesta?**

### **Análisis**

Destaca que 19 personas (63.33%) volvieron a respaldar su respuesta respecto a la insuficiencia de tiempo dedicado a la lectura aduciendo diversas causas susceptibles de clasificarse en dos tipos de responsabilidades:

**-En las que ellos se asumen como responsables:**

<p><b>Lectura incompleta del texto</b></p> <p>1. -no lo terminaba de leer</p>
<p><b>Falta de dedicación del tiempo requerido</b></p> <p>2. -no me daba tiempo -no le dedique tanto tiempo -me falta un poco más de dedicación -el tiempo que debí haber dedicado en la primera semana no lo hice adecuadamente -no le dedique el tiempo necesario para entender la lectura, pude haberlo hecho pero cada vez me sentía más atrasada - el tiempo que le dedique fue poco - no le he dedicado el tiempo necesario</p>
<p><b>Saturación de otras actividades</b></p> <p>3. -me saturaba de muchas actividades</p>
<p><b>Falta de organización</b></p> <p>4. -no me organicé bien, -por mi mala organización de tiempo -no he administrado bien mi tiempo, y le he dado prioridad a otras cosas que tal vez no sean tan importantes como leer y entender el texto -lo leí al final del día</p>
<p><b>Olvido</b></p> <p>5. -se me olvidó terminarlo de leer</p>
<p><b>Desidia</b></p> <p>6. -un poco de desidia</p>

**Dificultades propias del proceso para alcanzar niveles altos de comprensión**

7. -hubo puntos que examinándolos más a fondo despertan nuevas ideas que a la primera, segunda no suceden; y no pude hacer eso con todo el texto  
-algunas veces estando en el texto quería “correr” y comprenderlo todo inmediatamente y obviamente esto me conducía a la desesperación  
-creía que lo iba a entender a la primera, y por tanto programaba la lectura para 2 horas, pero me encuentro con la novedad de que no entendí gran cosa en la primera leída, en la segunda se me aclaró un poco algo de lo básico, pero del capítulo dos en adelante, nada más fue lo único que vimos en clase, me hubiera gustado leer con más detenimiento sin tener que programar tiempo  
-aunque leí la lectura varias veces (5) aún quedaron algunos espacios en la familiarización con ella, por lo que considero que debo leer más

**-En las que responsabilizan a factores ajenos a ellos**

**La extensión**

1. -me pareció un artículo muy extenso  
-la lectura fue demasiado larga y a la vez por ser tanto se hace cansado  
-no pensaba que fuera tan extenso  
-sentí un poco largo el texto y yo soy de las personas que me la paso regresándome repetidamente por cosas que ya no entendí, por lo que me tardo más en la lectura

**La necesidad de complementar la lectura con otras**

2. -debe haber otras lecturas más

**La complejidad del tema**

3. -es un texto bastante complejo  
-la lectura se me dificultó, no es que no le entienda pero se me dificultó  
-el texto me pareció engañoso ya que tenía un lenguaje que podría considerar accesible pero en realidad trataba cosas que tenía que adentrarme más al tema, vivirlo un poco más para entenderlo realmente

**Encargos de lectura de otras asignaturas**

4. -sólo lo he leído dos veces, pues existen demasiados textos en otras clases que hay que leer también y son textos largos

**Condiciones físico-ambientales adversas**

5. -había visitas en mi casa y no podía  
-algunas veces por el espacio  
-la mayoría de las veces que leí el texto el ambiente que me rodeaba no era muy bueno para tener la concentración y atención que quizá requería el texto

**La desadaptación respecto al paso de un ritmo (periodo de descanso vacacional) a otro (trabajo académico)**

6. -me costó trabajo el paso de vacaciones al regreso a clases  
-era el primer material no sólo de la materia sino del semestre la verdad, este semestre llegué el primer día sin expectativas

**Condiciones laborales**

7. -por mi trabajo, el tiempo con el que cuento para los materiales a veces (no siempre) es muy limitado

5. Ahora que ya has leído el texto de Locke y lo conoces mejor, podrías hacer algún **comentario crítico del texto** con relación a:

- 1- A la **terminología** utilizada por el autor
- 2- A la **estructura** del texto
- 3- A la manera en que **argumenta** el autor
- 4- A la **extensión** del texto
- 5- A la **pertinencia del texto con relación al objetivo planteado.**

**Análisis**

Dos terceras partes del grupo juzgó de forma positiva **la terminología** utilizada por el escritor, adjetivándola de diferentes maneras, tales como: fácil de entender, clara, sencilla, no complicada, accesible, elocuente, concisa, adecuada, bien explicada, digerible, buena, interesante, equilibrada y familiar. Por el contrario, una tercera parte del grupo emitió adjetivos negativos, tales como: que fueron muy numerosas, repetitiva, confusa, no compartida por todos (con acepciones distintas), tautológica, compleja y un poco difícil.

**1.- Terminología**

Ejemplo de **36** expresiones positivas sobre **el léxico**:

**Fácil de entender**

Términos fácil de entender  
Son comprensibles  
Fácil de entender  
Hasta cierto punto fácil de entender  
Fácil de comprender  
Se entendió fácilmente  
Texto entendible  
Entendible  
Muy comprensible

**Clara**

Clara para entender mejor el texto  
Es claro y puede ser entendido con facilidad  
Texto claro  
Es clara  
Es muy claro  
Es clara  
Clara

**Sencilla**

Usa términos sencillos  
Utilizó palabras sencillas  
Sencilla, cuando se refiere a un concepto en particular, lo explica  
Sencilla  
Sencilla de entender  
Sencilla

**No complicada**  
No es tan complicada  
No es difícil de entender  
No complicada

**Accesible**  
Accesible  
En general es accesible.

**Elocuente**  
Elocuente

**Concisa**  
Era conciso en su terminología

**Adecuada**  
Adecuada

**Bien explicada**  
Él mismo explica a lo que se refiere

**Digerible**  
Es muy digerible, no hay necesidad de quebrarse la cabeza, tratando de encontrar o entender el significado de las palabras.

**Buena**  
Fue buena

**Interesante**  
Interesante

**Equilibrada**  
Equilibrada, tenía su grado de dificultad combinando con un lenguaje accesible.

**Familiar**  
Es muy familiar

**16** menciones que señalan algún aspecto crítico a la terminología empleada

**Numerosa y repetitiva**  
Muy numerosos lo cual confunde  
Un poco repetitivas las palabras  
Son bastantes palabritas  
Demasiados términos a lo largo del texto  
Se repiten muchísimos términos o ideas

**Confusa**  
Confundía, pues volvía a utilizar la misma palabra con otro significado, aunque sin contradecir al primero

No define bien sus conceptos.  
Algunas palabras son poco claras  
Hubo algunas que se podrían prestar a malos entendidos  
Algunos conceptos provocaban confusión

**Terminología no compartida por todos**  
Usa términos como si todo mundo supiera a que se refiere

**Tautológica**  
Usaba algunas veces la tautología en sus definiciones

**Con acepciones diferentes**  
Extraña yo tenía otras acepciones o sinónimos

**Compleja**  
Algunos conceptos eran muy complejos

**Alguna difícil**  
La dificultad la tuve en el concepto de percepción pues no me quedó muy claro

Un poco difícil

Es sabido que una de las principales dificultades para poder acceder a la construcción global de un texto lo representa el llamado *acceso léxico* (Cfr. Vidal-Abarca y Gilabert, 1990), mismo que, en el caso de los estudiantes de la licenciatura no se circunscribe a la identificación perceptual o la familiaridad perceptual de las palabras, sino que se adentra al plano semántico, e incluso disciplinar.

En lo que respecta a este caso, la mayoría no encontró una seria dificultad en el acceso léxico porque las palabras usadas por el autor (o quizá su traducción al español) son conocidas y se poseen en el lexicon de cada persona. Las dificultades comienzan en las acepciones o las connotaciones que el escritor da a sus palabras o al marco disciplinario y filosófico en que se encuentran insertas.

Las opiniones en contra son precisamente las que posibilitan adentrarse a la complejidad que representa acceder a un léxico que, con el tiempo, va cambiando de significado (el problema clásico de la hermenéutica respecto a la distancia temporal), entender al texto en sus términos va más allá de simplemente actualizarlo con significados presentistas, esta elaboración que apunta a *aprender de la historia* de las nociones y no meramente *aprender historia* es un aspecto sustantivo del desarrollo del conocimiento científico: su carácter procesual.

Buena parte de la posible confusión puesta de manifiesto por algunos estudiantes, es posible que radique justamente en el significado que el escritor le asigna a sus nociones, por ejemplo, de percepción y sensación.

Desarrollar una competencia disciplinar no sólo es apropiarse de las nociones en uso, sino incluye su genealogía porque es esta la que apunta hacia el carácter constructivo de los conceptos, su historia, sus posibles resignificaciones o, incluso, la acuñación de nuevas nociones. Todo ello lleva tiempo, no sólo el que proporciona un docente para una lectura, sino un tiempo más amplio, el cual remite al proceso formativo que no se consume en un día, sino que se proyecta a lo largo de la vida profesional y no sólo académica.

## **2.- Estructura**

### **Análisis**

Ningún estudiante hizo explícita su noción de estructura, por lo cual, a partir de sus respuesta se puede inferir qué entendieron por ella; en la mayoría de los casos es evidente que no se tiene una idea de lo que es la estructura textual, otros intuitivamente refieren a algún elemento que compone la estructura, y sólo un caso describió la superestructura del texto, el cual está organizado como un texto argumentativo cuyo orden es contrastivo (comparación y contraste). La mayoría simplemente se concretó a emitir un juicio positivo sobre la estructura (sin que se dijera qué se entendía por ella); otros casos aducen razones interesantes de las cuales se puede inferir qué entienden por la estructura textual:

Ejemplos:

- tiene buena estructura **porque no revuelve las cosas**
- plantea **preguntas y respuestas**, lo cual hace claro y entendible al texto, añadiéndole validez.
- va planteando los conceptos e ideas **de una manera secuencial**
- porque **es coherente**
- te lleva poco a poco** en la comprensión
- Usa** para cada apartado un **subtítulo bastante** claro que facilita de entrada la idea principal del (los) párrafo (s).
- Está **segmentada** de tal manera que pueda irse entendiendo **parte a parte cada uno de los subtítulos** que presenta en cada capítulo, este conlleva a un mayor entendimiento de nuestra parte, los lectores.
- Es enriquecedora pues **nos permite situarnos en el lado de sus contrincantes o contraposición**, y esto da una seguridad de comprobación y no sólo de ideas al aire.
- Fue entendible y lleva un buen orden.
- Construcción muy completa, un **poco complicada ya que es necesario ir juntando o armando pieza por pieza.**
- La **secuencia** suficientemente lógica.
- Lleva una **continuidad** que hace que sea más digerible.

En estas expresiones se encuentran implícitas macroestrategias textuales (todas las ayudas proporcionadas por el escritor) subestructuras discursivas (problema-solución); rasgos textuales (coherencia local y global) ayudas paratextuales (subtítulos); reconocimiento de la estructura predominante o superestructura (comparación y contraste), etcétera.

Por contraste, quienes opinaron que la estructura no era adecuada emitieron adjetivaciones que ponen al descubierto no sólo un juicio, sino una concepción de estructura, aparecen calificativos como: *confusa porque se regresa demasiado, forma discursiva de su época*, clasificación arbitraria de los títulos y repetitiva.

Ejemplos de expresiones relacionadas con la estructura:

### a) Opiniones a favor

- Presenta su tesis en oposición a otra** (idealismo).
- Buena** pero algo **densa**.
- Buena**, porque **no revuelve las cosas**.
- Bien estructurado**, aunque con tantos títulos y divisiones se me hace más confusa. Sigo con lo mismo, repetitivo, aunque me agrada el hecho de que plantee preguntas y respuestas; eso lo hace claro y entendible, además lo hace válido. Pues creo que concentrando un poquito más, se hubiera podido lograr el mismo efecto.
- Buena** y el **tipo de letra** permitió que se leyera con mayor facilidad.
- **Buena estructura** porque va planteando los conceptos e ideas de una manera secuencial.
- Buena estructura**.
- Bien organizada** para obtener un correcto entendimiento.
- Bien estructurado, coherente**.
- Buena**, te lleva poco a poco a comprender o tratar de comprender lo que el autor desea transmitir. Siento que quizá en este aspecto tuve un poco más de problemas ya que en ese intento por parte del autor por explicar más claramente las problemáticas que se planteaban llegaba un momento en que causaba confusión pues **llegaba a caer en lo repetitivo**.

- **Bien estructurado.**
- **Sí hay coherencia en el texto**, sólo me parece que algunas partes da demasiadas vueltas a lo mismo.
- **Usa para cada apartado un subtítulo bastante claro que facilita de entrada la idea principal del (los) párrafo (s).**
- **Está segmentada de tal manera que pueda irse entendiendo parte a parte cada uno de los subtítulos que presenta en cada capítulo, este conlleva a un mayor entendimiento de nuestra parte, los lectores.**
- **Es enriquecedora** pues nos permite situarnos en el lado de sus contrincantes o contraposición, y esto da una seguridad de comprobación y no sólo de ideas al aire.
- Fue **entendible** y lleva un buen orden.
- **Construcción muy completa**, un poco complicada ya que es necesario ir juntando o armando pieza por pieza.
- La **secuencia suficientemente lógica.**
- **Lleva una continuidad** que hace que sea más digerible.

## b) Opiniones en contra

- Un poco **confusa**, porque en ocasiones se regresa demasiado a términos utilizados anteriormente y creo que esa fue una razón por la que me confundí en varias ocasiones.
- Quizá esa era la **forma discursiva de su época**, pero al menos a mí **no me ayuda mucho como para entenderlo con una sola leída.** Me dio la impresión de una clasificación arbitraria de los títulos de los capítulos.
- **Repetitiva**, lo ya estructurado lo volvía a estructurar, perturbando aquello que ya había quedado aclarado.
- El autor es muy **repetitivo.**

Como se habló en el capítulo que trata de los conceptos básicos referidos a la comprensión lectora, la noción de estructura es entendida como el orden discursivo y el tipo de relaciones existentes entre las ideas en un texto. En el caso de los textos expositivos existen diferentes maneras de organizar los discursos (comparación-contraste, descripción, causativas, problema-solución, enumeración, secuencia temporal, etc.).

La estructura permite identificar los propósitos y el objetivo esencial de todo lo que desea comunicar un escritor, a la vez le permite al lector ir resumiendo lo sustantivo de un texto; las expresiones estudiantiles ponen al descubierto un desconocimiento de las mismas, quizá porque nunca se les han enseñado, pero que les ahorraría tiempo si las identificaran.

Por otro lado, es necesario reconocer que no basta con saber identificar una estructura textual para obtener un nivel mayor de comprensión del texto si se ignora el contenido, pero ayuda muchísimo y podría ahorrarle tiempo a un lector que las conozca, en este sentido es que se podría afirmar que la potenciación del sujeto mediante una enseñanza directa de estas nociones y estrategias, tendría un impacto en la cualificación del uso del tiempo, haciéndolo más provechoso.

### 3.- Argumentación

#### Análisis

Los juicios sobre la forma de argumentar de Locke se dividen en dos:

- a) Para quienes la argumentación es muy positiva, aduciendo los siguientes calificativos: convincente, que aporta muchas cosas a la formación de la carrera, que da buenas razones de sus ideas, que resulta interesante, firme y claro.
- b) Para quien la argumentación fue un tanto confusa (vacilante) ambigua, repetitiva (mucho rollo) y que le faltaron referencias explícitas e incluso más argumentos explicativos.

Ejemplos de expresiones sobre la argumentación:

#### a) Juicios positivos sobre su argumentación

##### Convincente

-**Muy convincentes** y lo principal a mi parecer es que cómo llegó a preguntarse esto y a dar las explicaciones.

- **Tiene suficientes bases para sostener lo que está diciendo y lo contrapone con lo que otros autores dicen**, de tal manera que te hace ver el mismo punto a tratar desde diferente perspectiva y al final **te convences de su postulado**.

-**La manera en que Locke nos transmite su interés** sobre el origen de las ideas, **hizo que nos apasionáramos por aprender más sobre el texto**.

-Locke **da buenos argumentos, plantea ejemplos convincentes**.

- En lo que respecta a la manera en que argumenta el autor, yo considero que **es buena**, aunque uno no esté 100% de acuerdo con él; Locke **defiende de una manera muy inteligente sus puntos de vista o sus ideas**. Se podría decir que **él tiene la razón de muchas cosas por la forma es que escribe, muy segura**.

-**Hace buenas aportaciones**

-**Es un texto que nos deja una enseñanza importante**, hablando de cosas que en la actualidad quizá pudieran parecerse, y que gracias a él se empezaron a manejar **conceptos muy importantes en nuestra carrera**.

-Argumenta de una manera que hace que **uno comprenda y amplíe uno sus conocimientos de lo que está hablando**.

-**Da buenas razones**

-**logra argumentar con buenas razones**, claro que según su manera de pensar el texto.

-**Muy buena**, pues en lo personal yo recuerdo con lo que él dice, en cómo obtenemos ideas a partir de la sensación. Quizá sea que yo, 400 años después tenga otra forma de pensar por lo que **el autor no me pudo convencer totalmente de su postura**, pero **para su época sus argumentos fueron excelentes y tuvieron mucha influencia**.

-Su manera de argumentar me parece **correcta**.

-creo que **maneja muy bien sus planteamientos**.

-**Interesante**

-**Muy interesante**, en lo personal **me agradó mucho**

- **Muy interesante** la manera en que argumenta el autor, porque te pone a pensar en muchas cosas que tal vez no nos imaginábamos.

-**Firme**

-**Firme** y creo que **eso está bien cuando estás planteando algo**

**Argumentación clara**

-**Claramente**, da su opinión o posición.

## b) Juicios negativos sobre su argumentación

### -Algunas explicaciones son confusas

-Algunas de sus explicaciones son un **poco confusas**

-**Vacila un poco cuando toca** el tema de que si cuando soñamos nuestra alma se va o si se posa en otro hombre.

-Y hay veces en que me costó trabajo saber si lo decía Locke o alguien más, o si Locke lo criticaba o coincidía con él.

### -Es muy repetitivo

-**Podría argumentar sin tanto rollo**, pues de esta manera sólo distrae la atención del lector, de forma que cuando ya adentrado en la lectura llegamos a **su argumento principal**, toda la paja que puso obstaculiza la visualización de éste, si no de manera total, por lo menos de modo parcial.

-Argumenta **repetitivamente**, antes y después de **contraponer 2 criterios**.

-Suena muchas veces **muy reiterativo**

### -Le faltaron referencias y más argumentos

-Me parece **bien**, aunque siento que **le faltó un poco más de referencias**, por ejemplo al **hablar o contraponer su idea con la de Descartes**, de no haber sido por ti, no hubiera sabido que era de él a quien se refería.

-**Debió argumentar más**. Lo tomo muy relacionado con la respuesta 1, ya que **las argumentaciones si bien son muy completas, en parte estoy de acuerdo pero no le agarras sentido hasta que no te lo explican que quiso decir con (esta), tal palabra, así es como vamos estructurando el texto**.

La argumentación empleada por el autor puede ser entendida en dos maneras: como la forma en que transmite sus ideas, y las ideas mismas. En este segundo sentido es que está directamente relacionado con el contenido. Según las expresiones estudiantiles las hay positivas, sea porque son convincentes y entendibles, o negativas, en las cuales se confunden estos dos niveles (por ejemplo, aducir la reiteración pertenece más al ámbito de la forma y no tanto al contenido).

## 4.- Extensión

### Análisis

Para la mayoría del grupo el texto fue extenso -en eso coinciden todos- pero el comentario se divide en tres matices:

- a) Era necesaria esa extensión porque, el tema ameritaba una explicación detallada (es muy explicativo), aporta mucha información adecuada y lógica, pertinente para dar a saber lo que desea comunicar el autor y porque tanta información es necesaria para su manejo. Sólo una pequeña parte del grupo optó por esta opinión.
- b) Fue un poco larga. Al igual que el grupo anterior, sólo una pequeña parte del grupo opinó en este sentido.
- c) Para quienes esa extensión fue muy larga e innecesaria, porque era muy repetitivo (le da muchas vueltas a lo mismo). La mayoría del grupo optó por este comentario crítico.

Ejemplos de expresiones sobre la extensión:

### a) Se justifica su extensión larga

-El **texto es extenso**, pero **eso se justifica** porque el tema amerita una buena explicación detallada, sobre todo tomando en cuenta que en el tiempo -época- en el que se escribió, no conocían cosas que ahora sí, todo se estaba planteando apenas. Si no hubiera sido el artículo original sino uno a manera de reseña explicativa, si hubiera sido extenso.

-La extensión me pareció **adecuada** pues es bastante explicativo, y al menos cuando no se entiende con la idea principal, es posible hacerlo con la basta explicación de cada punto.

- Para mi mala organización siento que **fue muy larga, con mucha información, pero es adecuada y lógica al tema y al autor**. Mi crítica depende mucho por mi mala costumbre por las lecturas largas.

- La extensión del texto **es mucha**, aunque quizá lo pertinente para dar a entender que quiere decir o lo que quiere explicar, independientemente de si todos entenderán esto.

- La verdad si, se me hace largo **pero necesario para su manejo**.

### b) Extensión un poco larga

- **Es un poco largo**, pero por su terminología es sencillo y fácil de leer.

- **Un poco extenso**.

- Quizá **un poco extenso**, pero lo considero a causa de lo que menciono en el punto anterior.

-Para mi el texto es **un poco extenso**, lo cual no significa que no se me haya hecho interesante, pero considero que **hay puntos que son repetitivos a lo largo del texto**.

- en cuanto a la expansión **se me hace un poco larga**.

### c) Extensión muy larga e innecesaria

-Fue lo que más pesado lo hizo, porque si eran demasiadas hojas.

-**si es muy largo** y en ocasiones se hace cansado, pero la manera en como yo realice mi lectura se me hizo muy ligero, además de que es interesante.

-creo que si hubiera sido menos repetitivo, hubiera sido un texto menos extenso, pero aún así, no me pareció un texto extenso.

-en eso sí creo que es un poco larga la obra, nosotros no la hemos leído toda, la parte leída fue algo tediosa, pues creo que repetía mucho lo que ya había afirmado.

- lo hace un **texto largo**.

-Como ya lo dije, **si el autor no diera tantas vueltas en lo mismo**, el texto sería más corto y preciso en lo que quiere el autor proponer.

- **Es muy largo**, aunque no tan tedioso, pero si para nada es texto que pueda yo leer en un sólo día.

- de vez en cuando **repite ideas que ya había planteado líneas atrás lo que hace tener una mayor extensión**.

- Me parece **muy largo**.

-En realidad siento que **fue algo extenso**, y más porque en **algunas cosas era muy repetitivo**, lo que exponía en un capítulo, lo volvía a tratar en otro y creo que ahí es donde se **pudo ahorrar espacio**.

-**Es muy largo**, preferiría que las lecturas fueran más cortas ya que también tenemos que leer de otras materias y también en muchas materias.

-Sí **me pareció muy largo**, yo creo que si **hubiera sido menos repetitivo el texto**, hubiera sido de la mitad que es, pero es menos pesado por el tiempo que nos dio para leerlo, pues creo que en una semana para leerlo sería imposible hasta comprenderlo.

- Definitivamente **la extensión del texto es larga y difícil de entender** como Miguel dice, si no tenemos otras bases se nos hará difícil.
- es **muy largo**.
- **Muy extenso**

La extensión es un rasgo textual que correlaciona profundamente con las posibilidades de llevar a buen término la tarea comprensivo-lectora, también con los niveles de entendimiento que se pueden obtener, pero sobre todo con el tiempo.

Entre más extenso sea un texto implica mayor trabajo en varios flancos: el tiempo en sí de lectura se incrementa, la necesidad de ir construyendo las macroestructuras o ideas principales es un requisito indispensable; construir la coherencia discursiva (articulación y progresión temática) demanda un esfuerzo mayor; realizar resúmenes para acortar la cantidad de texto, se vuelve indispensable para construir una representación global del mismo; supervisar el proceso metacognitivamente se vuelve imperativo para saber en qué etapas se ha perdido el hilo conductor de la temática, y un largo etcétera. Todas estas actividades reclaman conocimientos, destrezas, disposición, un mínimo de organización, pero sobre todo: más tiempo del que comúnmente se destina.

La organización escolar que articula muchas de sus actividades alrededor de los textos, no siempre tiene en cuenta estas circunstancias, sin embargo, el programa no se para... se cumple... pero habría que ver si el tiempo dispuesto es suficiente, tanto para el docente como para los estudiantes.

Las decisiones por mejorar los acercamientos a los textos para aprender más genuinamente deberían estar fundamentadas sobre la base de conocer los procesos implicados, los rasgos textuales, el carácter de los contenidos en su relación con los conocimientos previos de los estudiantes, de la organización del tiempo, pero sobre todo de una enseñanza directa sobre acompañe la adquisición del contenido y potencie al tiempo del sujeto.

## 5.- Pertinencia del texto con relación al objetivo planteado

### Análisis

La casi totalidad del grupo (que emitió una respuesta) juzgó como pertinente el uso de este texto de acuerdo con el objetivo planteado.

Ejemplos de expresiones de la pertinencia del texto en función del objetivo:

-Sí fue importante porque como ya dije **es un texto que considero fundamental**, además de que en clase pudimos aclarar nuestras dudas y así tener una mejor comprensión.

-Cumple el objetivo ya que la materia va orientada más hacia dos términos.

-Creo que **éste texto es el más pertinente para el tema que estamos viendo**.

-Creo que es adecuada, el autor sabe bien de lo que está hablando y se nota la investigación hecha y su conocimiento adecuado.

- **Es un buen material de comienzo** y considero que **sí tiene que ver con el objetivo de la materia**, porque logra transmitirnos conocimientos, que se pueden convertir en raíces para seguir con el crecimiento del mismo.

- **Muy adecuado**, considero que ha sido el texto adecuado.

- **Pienso que sí** ya que la filosofía y el pensamiento de sus adeptos, fue una punta de lanza para la psicología como disciplina, conocer lo que pensaban los filósofos, como lo argumentaban y **la vigencia de sus argumentos**, es interesante conocerlos, pues son la base de mucho de nuestro campo.

- **El objetivo siempre estuvo presente**, es increíble la cantidad de información que un autor puede tener acerca de un tema y ser siempre objetivo.

- **Es totalmente pertinente**, el objetivo es profundizar en la sensación y percepción y yo pienso que con el texto lo estamos cumpliendo.

- En general, pienso que **el momento del texto fue bueno** ya que para aquellos que no tienen una visión de la filosofía y todo lo que rodea es un buen juicio y para aquellos que ya hemos tenido un poco de conocimiento previo, que mejor, es un complemento.

- **Me parece adecuado que hayamos comenzado con este texto**, porque Locke es como los cimientos de la psicología, ya que esta clase trata sobre la historia de ésta, me pareció un buen comienzo.

- **Fue buena. Tiene absoluta relación.**

- **Para mí el texto se me hizo de vital importancia para empezar a comprender el objetivo de esta materia**; se me hizo un texto introducción al estudio de la sensación y percepción; pues retomamos puntos de vista de muchos años antes para, creo yo, después compararlos con los actuales.

- **El objetivo se logro.**

- **Es un complemento con las explicaciones que nos da**, ya que al aclarar dudas y platicar sobre el texto yo pienso que **sí llegamos al objetivo**. Es un texto muy interesante y sobre todo por la época en la que escribió.

- A mi juicio **sí se entendió el texto con relación a lo que queríamos ver, entender**, ver que era sensación y percepción, aclaro que se entiende en el texto, pero lo interpretamos de una forma, pero ya cuando se explica, se aclara, estamos en un mismo canal.

- El objetivo era conocer la postura de Locke, **fue bueno el texto porque la expresa claramente.**

- **interesante, totalmente pertinente** ya que como historia de la psicología tenemos que conocer los orígenes de nuestro objeto de estudio y además como se ha abordado a través del tiempo.

- **Creo que está no muy actualizado**, aunque comprensible. Creo que es bueno introducir o despegar a partir del enfoque filosófico de la psicología, desde cuándo, se comenzaban a preocupar por problemas - ahora- psicológicos.

## 8. Conclusiones parciales

Resulta claramente contrastante en este instrumento que, sobre la base del trabajo realizado en un texto concreto -y no ya con relación a preguntas de opinión, como lo fue con el anterior instrumento- existe una marcada diferencia entre lo que opinan los alumnos sobre el tiempo concedido por el profesor para la realización de la lectura (**suficiente** para más del 80%) y el tiempo que ellos emplearon (**insuficiente** para casi el 64%); las razones son varias: en primer lugar, en el instrumento de preguntas cuantificables, la interrogante es general y la respuesta implica el balance de todas sus asignaturas; en segundo, había implícitamente la decisión de ir al ritmo de los estudiantes, otorgando más tiempo para la realización de la lectura. Lo sorprendente es que, el mero hecho de proporcionar más tiempo no es la solución al complejo problema de las exigencias temporales; no porque no se requiera más tiempo -lo cual es necesario- pero no suficiente.

En lo tocante al porqué de la insuficiencia del tiempo otorgado por ellos, los aprendices argumentan dos grupos de razones: el primero, en las que ellos se sienten responsables (no leyeron, no dedicaron tiempo, se llenaron de otras actividades, les faltó organización, o simplemente fueron desidiosos); y el segundo, en las que aducen factores ajenos a ellos como por ejemplo: la extensión de las lecturas, la complejidad de los temas, la multiplicidad de tareas y encargos, su dedicación a alguna actividad laboral; las condiciones ambientales, etcétera.

Por ello, el segundo instrumento puso al descubierto el imperativo de añadir a la cantidad de tiempo un conjunto de acciones y actitudes que lo potencien convirtiéndolo en tiempo cualitativo, en tiempo oportuno y oportunidad en el tiempo, pero también en mejorar las condiciones en las que se lleva a cabo su lectura, condiciones que hacen responsables a ambos (aprendices y profesorado).

En un sentido semejante, el discurso estudiantil puso al descubierto un abanico de caras sobre el fenómeno de la lectura y la adecuación del tiempo como insumo; así se habla de la proporcionalidad relativa de este recurso de acuerdo a los objetivos de lectura y respecto a los propósitos del curso, concluyendo que: no importa que el propósito sea limitado o pretencioso, lo que se lea deberá entenderse bien.

Otra faceta alude a la progresividad de la lectura de acuerdo a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Cada uno de ellos tiene su propio ritmo de aprendizaje y reclama montos diferenciales de tiempo para ejecutar la tarea según ciertas condiciones subjetivas, textuales y contextuales (las cuales son movibles para cada caso); no obstante, es posible encontrar tendencias colectivas.

Frente al tiempo concedido por el docente el estudiante no es pasivo y heterónomo, en no pocas ocasiones se resiste y también en forma contraria asume lo que le dicen para algunas tareas. Esta movilidad de la postura estudiantil pone al descubierto su ejercicio de voluntad, para bien o para mal.

Algo que arrojó este instrumento, y representa un tema de primer orden, es que la noción de comprensión lectora y la obtención de niveles altos de comprensividad (como proceso intramental) no se limita al acto privado de la lectura, sino que se complementa en el acto público de las explicaciones y discusiones grupales –interpretación colectiva- (actos extramentales), mismas que reclaman tiempo y se suman al tiempo de trabajo individual de lectura.

Por otro lado, y con un sentido marcadamente crítico, se confirma la percepción que poseen los alumnos sobre la organización y las decisiones temporales de parte del profesorado: lo califican de desorganizado o incluso falta de sensibilidad respecto a las condiciones del lector; mayormente porque la estrategia más utilizada por los aprendices es la relectura, la cual reclama más tiempo del concedido y del empleado, pero que representa una herramienta útil en la obtención de la meta. Así se proponen para mejorar este aspecto: la dosificación de las lecturas; adecuación de las demandas respecto a los objetivos perseguidos; planificar espacios temporales entre clase y clase dependiendo de la exigencia de la tarea, etcétera.

Por último, sus comentarios críticos al material utilizado se focalizaron en la extensión del texto; a la vez que la mayoría ignora a ciencia cierta en qué consiste la estructura textual para poder hacer buen uso de ella y obtener mejor nivel comprensivo. La amplia extensión de un texto correlaciona con la posibilidad de su lectura, la optimidad de la misma, pero sobre todo con el tiempo que reclama. Si la mayoría de los textos en la facultad son extensos y se releen por estrategia, esto implica mayor tiempo (en cantidad y calidad), que si no se tiene y emplea adecuadamente, los resultados quedan a medias como se mostró ya con el primer instrumento.

## **4.3 DATOS OBTENIDOS DEL TERCER INSTRUMENTO**

### **1. Contexto**

Los 5 casos que a continuación se exponen han sido elegidos entre 22 pequeños discursos que escribieron estudiantes del segundo semestre grupo 3 turno matutino del área básica de la facultad de psicología de la UAQ; su elección se hizo utilizando criterios cualitativos y de representatividad relacionados con los objetivos del presente estudio, lo cual no desestima en nada la enorme riqueza de las ideas plasmadas en el resto de los escritos de sus compañeros. Su contenido, estructurado en forma de ensayo breve, refiere a un conjunto de ideas sobre el tiempo que los profesores les conceden para que efectúen la tarea de leer y comprender los textos de uso común en la facultad, así como el tiempo que ellos dedican a la realización de dicha tarea y las condiciones subjetivas y contextuales en las que se inscribe.

Los micro-ensayos aparecen tal y como fueron redactados, salvo mínimas correcciones que en nada alteraron las ideas y el orden sintáctico de sus escritos. Estos testimonios revisten una importancia sustantiva como datos fenomenológicos (formas de pensar, percepciones y sentires), complementándose con los otros instrumentos aplicados en este mismo estudio.

### **2. Objetivo**

Conocer a través de un pequeño ensayo la creencia y percepción estudiantiles sobre el uso del tiempo en la escuela, su organización, la toma de decisiones y su jerarquización tanto por parte de los docentes como de los estudiantes vinculado con la tarea comprensivo-lectora y algunos condicionamientos contextuales.

### **3. Población**

La invitación a escribir fue hecha a todo el grupo, no obstante, como se trataba de un trabajo libre, no todos respondieron a la solicitud; a pesar de ello, el número de participantes fue muy notorio, no sólo en lo cuantitativo (22 estudiantes, 70% del total de integrantes del grupo), sino por el *carácter cualitativo* de sus ideas.

### **4. Procedimiento**

Se les solicitó a los estudiantes del grupo 3 que emitieran por escrito su opinión, sus reflexiones, sus críticas y propuestas, relacionadas con el tiempo efectivo destinado a la comprensión de los textos. La emisión de sus respuestas fueron totalmente libres, y la única consigna fue que expresaran con toda franqueza lo que realmente pensaban al respecto y lo hicieran por escrito.

## 5. Datos obtenidos

A continuación aparecen los datos presentados de la siguiente manera: primero los discursos de los 5 casos elegidos; en segundo término un conjunto de reflexiones relacionadas con la elección de un tópico que engloba de forma sustancial la aportación de cada caso, así desfilan: **Nancy** la lectora con múltiples tareas; **Caryll** el lector contextual; **Verónica** la lectora activa; **Emmanuel** el lector metacognitivo y **Diana** la lectora consciente de las dificultades de la tarea comprensiva.

### 1. Caso Nancy (la lectora con múltiples tareas)

*"A veces siento que no sé organizar mi tiempo o necesito más tiempo para hacer mis respectivas actividades.*

*El tiempo que necesito para realizar mis lecturas y tener una comprensión de las mismas, considero que en ocasiones me falta un poco más de tiempo, también depende demasiado de la complejidad de cada texto, haré que le dedique cierto tiempo a la comprensión de las lecturas, depende de los insumos que se tengan del tema, y sobre todo, si uno es el lector adecuado para determinado texto, realmente durante el semestre hubo textos en donde no contaba con determinados conocimientos previos, y me daba a la tarea de buscar en otros libros qué pasaba en ese momento; algo que me ayuda demasiado, antes de todo, es conocer el contexto histórico.*

*Realmente la hora que le dedico a cada texto para su comprensión varía, primeramente dependiendo en la mañana estoy en la escuela pero dentro del aula del salón de clases no se dedica tiempo a la lectura, sólo a ver dudas, en mi opinión creo que debería haber esos espacios.*

*Referente al espacio que realizo o tengo para realizar mis lecturas es mi recámara, realmente ahí sí encuentro concentración y no me distraigo con facilidad, pero en mi trabajo no, ya que existe demasiado ruido de los carros, la gente que transita por el lugar y como es negocio entra y sale, por tanto cuando intento realizar una lectura me desespero porque no entiendo nada por esos factores y además considero que no es el espacio adecuado; referente al tiempo, la hora en que empiezo a realizar el trabajo o las tareas de la escuela y las lecturas es a las 11:00 hrs. cuando vuelvo a mi casa después del trabajo.*

*A veces por el cansancio que siento cuando llego de trabajar me quedo dormida y después si no termino la lectura llego al salón de clases a leer algo.*

*Considero que los profesores también deberían de considerar el tiempo que nos dan para realizar las lecturas y ver que tenemos otras materias donde también tenemos que tomar en cuenta, y en mi caso porque tenemos otra actividad donde se reduce a 6 horas de lunes a sábado y el domingo 12 hrs., por tanto necesito más tiempo..."*

## Análisis y reflexiones macrotópicas

### Caso Nancy

Nancy representa el caso de aquellas estudiantes que además de estar realizando estudios de licenciatura por las mañanas, por las tardes se desempeñan como trabajadoras de algún comercio. El día para ellas es muy largo y la distribución horaria con pocos espacios libres. De alguna forma hay que hacer compatibles las exigencias de estas dos actividades, a pesar de las constantes tensiones entre una y otra.

Bajo estas condiciones contextuales, que no quiere decir que sean las mismas para todos los estudiantes de la facultad, pero sí para una parte significativa, el factor tiempo adquiere matices particulares. En primer lugar, el tiempo que se disponga, se divide entre el número de actividades, lo cual limita la cantidad de tiempo extraescolar susceptible para ser aplicado a las tareas (*homework*) y a la naturaleza de la tarea comprensiva (*task*). Literalmente el poco tiempo del que se dispone se estira para hacerlo rendir al máximo (aprovechando algunos *tiempos inertes* del trabajo) o realizando las tareas entre clase y clase en la escuela, mientras se espera el camión en la parada, mientras se come, etc. Es un lugar común la racionalización del mal desempeño de personas que justifican no hacer bien su labor académica porque trabajan, y viceversa. No obstante, hay numerosos casos de estudiantes que realizan las dos actividades y son buenos estudiantes (e hipotéticamente buenos empleados). Se cree que los cargos laborales, a pesar de restringir su tiempo, también traen aparejado un cierto nivel de responsabilidad. Lo que es innegable es que quien estudia y trabaja el tiempo que tiene está dividido.

¿Qué dificultades contextuales enfrenta un lector así? Son obvias y el testimonio de Nancy las evidencia: el tiempo se vuelve precario y resulta difícil de organizarlo para cada exigencia. Si a esto se le añade que la tarea lectora puede estar atravesada por factores que la complejizan (tales como los que a continuación se presentan en forma esquemática), la dificultad para encontrar una organización pertinente del tiempo se incrementa:

<p><b>a) Factores relacionados con el sujeto</b></p> <p><b>-Aspecto psicológico:</b></p>          <p><b>-Condiciones cronobiológicas(sueño-vigilia; hambre, cansancio-descanso:</b></p>	<p><i>Motivación:</i> carecer de la motivación intrínseca o la debida perspectiva de logro académico, no presentar interés por el tema, etc.</p> <p><i>Habilidades:</i> no haber desarrollado mediante la práctica continua una destreza en la ejecución de las tareas.</p> <p><i>Conocimientos previos:</i> no saber mucho sobre el tema, desconocer el contexto del escritor (condiciones temporo-espaciales, marco de referencia o paradigma del escritor, etc.)</p> <p><i>Expectativas:</i> no esperar mucho o nada del texto.</p> <p>Tener cansancio, hambre, no haber dormido bien, estar enfermo o tener alteraciones orgánicas.</p>
---	---

<p><b>b) Factores relacionados con el texto:</b></p>	<p>Textos muy extensos, con un lenguaje poco familiar, con un nivel de abstracción muy alto, lenguaje conceptual con amplias redes nocionales de acuerdo con una disciplina o un marco teórico; estructura compleja; falta de concordancia entre los objetivos del escritor y la estructura discursiva empleada; textos sin claves textuales y de ayuda para el lector, etc.</p>
<p><b>c) Factores relacionados con el contexto:</b></p>	<p>Extraescolar: ambiente ruidoso, carecer de los insumos de consulta, tener muchas tareas que realizar, no contar con una organización del tiempo, estar sobre saturado de textos y tareas escolares (realización de ensayos, presentaciones en clase, consultas e investigaciones, etc.) Escolar: no realizar ejercicios de lectura guiada en clase, ausencia de una enseñanza de estrategias efectivas que optimicen el proceso lector.</p>

Por otro lado, las *condiciones cronobiológicas* en las que se lleva a cabo la lectura son muy adversas; una vez que se termina el horario de trabajo se vuelve a casa, ahí, por lo noche, en condiciones de un cansancio lógico se intenta realizar las tareas escolares. Con toda seguridad el agotamiento deviene en sueño y si se intenta hacer la lectura, quizá se haga mal y sus beneficios sean muy precarios.

Quizá en un sentido muy restringido, proporcionar más tiempo para que se leyera los textos, favorecería un poco que, bajo estas condiciones, se pudiesen hacer mejores lecturas los fines de semana, pero esto no siempre es posible. Es evidente que se puede hacer un uso raquíutico del tiempo que sobra (leer entre clase y clase, etc.) así como potenciar esta cantidad mediante acciones cualitativas cuanto se está en una circunstancia semejante. Parte de esta cualificación temporal quizá esté en la pista de la contextualización de los textos -como lo apunta Nancy-; otras fuentes de elevación del nivel de comprensión como ya se ha dicho antes (Cfr. los comentarios en torno al instrumento sobre la lectura de John Locke) pudieran ser los comentarios de sus iguales en clase, la enseñanza directa de estrategias de lectura efectiva, la explicitación de claves de acceso (macroestrategias), etc.

## 2. Caso Caryl (el lector contextual)

*"Si un león pudiera hablar no podríamos entenderlo".*

*"Wittgenstein sostenía que el significado de las palabras deriva del contexto en que se empleen. De aquí surge un problema ¿cómo saber cuál es el significado? Hasta antes de conocer lo mínimo de la teoría de Einstein yo pensaba que el tiempo era lo mismo en todo y para todo, pero ahora el tiempo varía según donde estés y lo que se esté haciendo.*

*El conocer el significado de las palabras en determinado contexto, es un trabajo que requiere cierto tiempo para hacerlo. Otra pregunta ¿por qué a algunos se nos dificulta más que a otros?, con lo que he aprendido en clases puedo contestar que es por el marco teórico que cada uno de nosotros tenemos para hacer referencia a las palabras.*

*El hacer el siguiente cuestionamiento, acerca de la validez del marco referencial, implica entrar en cuestiones epistemológicas para las cuales no me considero apto para discutir, además que esto se alejaría del problema central a tratar aquí: ¿es apropiado el tiempo que se otorga a los alumnos para la comprensión de textos?*

*Desde mi experiencia vivida puedo decir que no. Responder siempre es la parte fácil, la justificación es lo complicado, y máxime para nosotros los principiantes en la redacción, en fin digo que no, pues, desde mi apreciación hay al menos dos razones por lo que estas variables no interaccionan en el sentido deseado: (1) la carga de material y (2) la poca práctica de nosotros los alumnos al acercarnos a artículos, en mayor o menor grado, complicados.*

*Hay una relación lógicamente simple: a más material para leer mayor tiempo requerido. Si a esta interacción le agregamos que las lecturas son densas, el tiempo para comprenderla aumentaría indiscutiblemente. Otras fuerzas que impiden que el tiempo sea el adecuado para los textos son todos los estímulos propios o externos que debilitan la atención.*

*Vygotski con su noción de desarrollo próximo dice que la educación se debe de dar con base en el desarrollo efectivo. Yo pienso que no todos tenemos igual nivel de desarrollo efectivo, y que para aplicar esta metodología debemos partir de la individualidad de cada uno de nosotros, llevar un ritmo propio de trabajo de acuerdo a nuestras actuales capacidades para poder potenciar al máximo nuestro desarrollo; yo propondría que la universidad, en este caso, diera la oportunidad a los alumnos de escoger la carga de asignaturas las cuales se desarrollarían a un nivel más eficaz, pues, creo yo, que el aprendizaje y la atención de los alumnos para con las materias y sus textos respectivos, aumentaría cualitativamente, ya que cada cual tomaría su propio ritmo, tendríamos la oportunidad de conocer, sin presiones, lo que podamos y seamos capaces de conocer.*

*El leer es una actividad que, desde el momento en que elegimos esta carrera, nos acompañará hasta el día que soslayemos nuestra profesión misma y la motivación que tenemos por aprender.*

*El ejercicio de la lectura, por lo tanto, siempre lo practicaremos; recurriendo a una analogía: el levantador de pesas entre más peso levante más desarrollará su capacidad y volumen muscular, sucede lo mismo con la comprensión de textos, entre más practiquemos esta será de una mejor calidad. La práctica debe llevar un ritmo, apropiado para cada persona, uno no puede estar leyendo literatura no densa, sin gran carga conceptual, y de pronto leer la "Crítica de la razón pura", del mismo modo que un alterofílico novato no podrá levantar cien kilos.*

*La realización de este ejercicio implica todo un proceso de construcción de esquemas y de adaptación a las nuevas formas de significación de las palabras en los distintos contextos, que se irá dando paulatinamente en la medida que el marco teórico se amplíe, la familiarización y la forma de acercarnos a los textos adquiera mayor coherencia con la definición de nuestros objetivos como psicólogos y como personas.”*

### **Caso Caryll**

El caso Caryll pone al descubierto varios asuntos cruciales para la comprensión lectora, el significado es una construcción contextual; más, si se trata de contenidos disciplinares cuyos marcos referenciales y teóricos asignan sentidos particulares a sus conceptos. Un lector ajeno o no familiarizado con estas significaciones no entenderá los contenidos de los textos en donde estén vertidos estos conceptos. Para comprenderlos deberá ir apropiándose de los insumos necesarios para asignarles significados globales y coherentes a dichos discursos, pero todo esto lleva mucho tiempo e implica un ejercicio constante, como bien lo señala Caryll con su analogía del levantador de pesas.

Entre menos sean los esquemas de conocimiento que posea el lector, menor las posibilidades de construir el texto en forma colaborativa con su escritor, o como lo señala Caryll en términos vygoskianos: las limitantes de su desarrollo efectivo condicionan las posibilidades de acceder a desarrollos próximos.

De forma complementaria se podría afirmar que las condiciones del contexto de lectura son muy distantes del contexto de emisión, generándose vacíos interpretativos importantes por no contar con un patrimonio compartido. Así los tiempos otorgados para la realización de la lectura no coadyuvan a la construcción de estos insumos, señala Caryll básicamente dos razones: primero porque la cantidad de carga de lecturas supera las posibilidades reales de ejecutar la tarea de forma óptima, y segundo porque no se cuenta con una competencia en el manejo de los textos complejos (sea por su léxico, su estructura discursiva, su extensión, o por cualquier otra razón).

En el instrumento planteado a estudiantes del turno matutino y vespertino tocante a los aspectos cuantitativos sobre el uso del tiempo, se hizo referencia a un estudio complementario sobre la cantidad de páginas que aproximadamente tienen que leer los estudiantes por semestre, se dijo que el número oscilaba entre 1, 114 y 1,322 páginas entre el primero y segundo semestre (que en realidad resulta un cuatrimestre o de 18 a 20 semanas aproximadamente); si a esto se le añade que la estrategia más utilizada por los estudiantes es la relectura, la cantidad de 'lecturas' por semestre se multiplica en páginas por leer, releer y estudiar.

Se ha dicho ya también que la aplicación de cualquier estrategia de intente construir las macroproposiciones de un texto (extraer las ideas principales, realizar un resumen, diseñar un mapa conceptual, realizar una sinopsis o un esquema) requiere indefectiblemente un ir y venir sobre el texto para aplicarle las macrorreglas, es decir: suprimir información irrelevante o secundaria, hacer generalizaciones y crear proposiciones inclusivas.

La realización de este trabajo, en el cual hay una intencionalidad por obtener mejores resultados en los niveles de comprensión, reclama esfuerzo, conocimiento, destreza, pero sobre todo un monto de tiempo considerable, tiempo que, para la opinión de Caryll, no es suficiente en la proporción que los docentes otorgan.

Por otro lado, Caryll habla sobre '*la poca práctica de nosotros los alumnos al acercarnos a artículos, en mayor o menor grado, complicados*'.

¿Qué hace complicado a un texto?

La respuesta es necesariamente relativa porque la adjetivación de '*artículos complicados*' puede referirse a varias cosas y a la confluencia de ciertas circunstancias:

1. A la carga conceptual de una lectura (su densidad conceptual), lo cual alude a la comprensividad (inclusividad) de su contenido disciplinar.
2. El nivel de abstracción de los temas abordados en un texto (conceptos de nivel de abstracción alto y metaconceptos)
3. El nivel de especialización del discurso disciplinario (léxico especializado, connotaciones a partir de un marco teórico, categorías con significaciones particulares, etc.)
4. Las múltiples referencias a diversos autores con perspectivas diferentes (multitextualidad)
5. Al carácter rebuscado de un discurso (estructura compleja del discurso)
6. A la incongruencia entre el objetivo del escritor y la organización de su discurso.
7. La cantidad de información vertida en un texto extenso que complejice las posibilidades de integración.
8. Cuando el lector encuentra un problema lingüístico o conceptual en el texto.
9. Cuando el nivel lector del lector es bajo y las proporciones de la tarea lo trascienden.

Es importante subrayar que las valoraciones de los textos en términos de su dificultad no están fincadas exclusivamente en sus rasgos o características textuales, ni tampoco en las condiciones del lector, sino que su relatividad emerge de las interacciones existentes entre los rasgos del texto que entran en contacto con las características del lector en condiciones contextuales específicas.

Al respecto resultan pertinentes las palabras de González (2004):

“... un texto no es fácil o difícil en abstracto, sino para un lector determinado. La dificultad en la comprensión puede derivarse tanto de la cantidad de información que debe aprender el sujeto, como de las relaciones presentes entre los conceptos. Por ello, cualquier información que deba ser asimilada cae dentro del *continuum* que va desde "pocos elementos con escasas relaciones" a "muchos elementos con abundantes relaciones".

“Cuando las demandas de la tarea son muy elevadas (por ej., en textos con muchos conceptos nuevos, con frases muy largas, o con estructuras sintácticas complejas), el procesamiento se lentifica, y algunos resultados parciales de la comprensión pueden olvidarse.”

Pero Caryll no sólo hace referencia a lo denso o complicado de un texto, sino que trae a colación uno de los asuntos más importantes para el constructivismo y que ha sido adoptado por la teoría interaccionista de la comprensión lectora, es decir, la importancia que representan los conocimientos previos, mismos que, organizados en esquemas dinámicos almacenados en la memoria constituyen un pilar teórico con alto valor explicativo. Desde el punto de vista del procesamiento de arriba-abajo, lo que se sabe influye decididamente sobre los datos de entrada o input, seleccionándolos e interpretándolos de un modo particular, según hayan sido asimilados y organizados en la memoria.

Lo que ya se sabe es, desde el punto de vista del aprendizaje significativo de Ausubel, una de las principales condiciones de significatividad. Asimismo los saberes previos permiten a un lector enfrentar con mayor familiaridad una temática específica.

En el mismo sentido la articulación entre conocimiento previo y conocimiento nuevo pone de manifiesto los mecanismos funcionales de la adaptación porque mediante la asimilación, lo que se ‘introduce’ es ya filtrado o interpretado desde un marco organizado de saberes (esquemas) pero a la vez permite modificar y enriquecer estas organizaciones mentales incorporando nuevos saberes que obligan a conocer tales estructuras.

Por lo tanto, la emergencia de saberes opera sobre la base de aquello que se asimila a través de un esquema dado, y a la vez también de la modificación de lo que ya se sabe por el reajuste influido (acomodación) en esos saberes acumulados. Así el conocimiento previo permite mayor número de interconexiones de las ideas y la posibilidad de realizar un mayor número de inferencias, permitiendo un nivel mayor de comprensión, porque ésta tienen como principal condición que el lector ya sepa en parte sobre lo que aborda un texto. Mediante lo que ya sabe una persona es posible una mayor capacidad de hipotetización en torno a lo que podría venir más adelante en un texto (*el juego de adivinanzas* tan citado por Goodman, 1998; y Smith, 1989). Esta potenciación de la capacidad de anticipación y del establecimiento de relaciones causales sobre el contenido posible de un texto igual vale para referirse para establecer puentes sobre lo no abordado en un texto (los espacios de indeterminación de Ingarden) aunque sí sugerido o implicado; este saber coloca al lector en el lugar del lector-destinatario previsto en el producto discursivo de un escritor.

No obstante, este conocimiento reclama una construcción, misma que exige el despliegue de acciones en el transcurso y con el consumo de amplios montos y calidades de tiempo, porque, el conocimiento previo, en lo general, no es resultado de lo instantáneo sino de lo procesual.

El conocimiento previo condiciona el nivel de comprensión que se puede alcanzar de un texto, pero no de una forma cerrada, porque el trabajo escrupuloso y activo del lector sobre él, y la búsqueda de insumos añadidos, pueden incrementar este nivel, es decir, ampliar o acrecentar lo que se sabe. Así comprender es aprender a partir de los textos.

Como se ha dicho el papel escénico de los saberes previos es crucial, pero ¿qué sucede cuando no se cuenta con ellos? ¿Cuánto tiempo lleva construirlos? Por ello la observación de Caryll, y otros de sus compañeros, resulta vital, e incluso es elevada al nivel de reclamo: el tiempo que se concede para realizar la lectura de numerosos artículos es poco y resulta menos frente a una exigencia que reclama destrezas que no se tienen y necesitan construirse, lo cual redundará en más tiempo (no sólo en términos de cantidad sino añadiendo lo que en este trabajo se ha llamado como potenciación del tiempo o tiempo óptimo).

Por contraste, cabría, no obstante, hacer una acotación pertinente respecto a los límites de estos saberes, su uso y su papel central en los procesos comprensivos. Siguiendo la tesis hansoniana, lo que se sabe condiciona y dirige lo que se ve y cómo se observa, lo que se recorta y cómo se interpreta en parte la realidad; pero, a la vez lo que se sabe puede cumplir una función obstaculizadora de lo que se ve, no admitiendo ningún otro conocimiento que no verifique y confirme lo ya conocido y sedimentado. Cabría pues, una supervisión bachelardiana o un uso crítico de la teoría como lo postula Zemelman.

### **3. Caso Verónica (la lectora activa)**

*¿Es suficiente el tiempo que nos proporcionan los maestros para las lecturas del programa semestral?*

*"Pienso que esta pregunta es bastante relativa, pues depende de muchos aspectos para poder darle respuesta, entre ellos: (1) la dificultad del texto, (2) la extensión del mismo, (3) conocimientos previos, (4) la manera de acercarse a él, etc. hablamos aquí de un sujeto activo, como decía Piaget "lo propio de la inteligencia no es contemplar sino transformar, y su mecanismo es esencialmente operatorio (Psicología y Epistemología, Jean Piaget, Edit. Ariel).*

*Nosotros al acercarnos a un texto, lo transformamos, es decir, aparte de que lo comprendemos (si no, no se daría la transformación), lo adaptamos a nuestras experiencias, lo transformamos de acuerdo a los conocimientos previos que tenemos respecto a lo que se dice ahí, no sólo lo recibimos en forma pasiva, por lo menos es lo que creo que hacemos la mayoría de los estudiantes, y aquí es donde entra en juego otro aspecto, la manera en que se puede contestar depende también de cada estudiante, en mi caso creo que los semestres en realidad son cuatrimestres, y contando en ellos los días no laborables, el tiempo es muy poco para abarcar un programa diseñado para un semestre, creo que algunos maestros esto no les importa mucho, ellos quieren terminar el programa y ello implica irnos un poco más aprisa de lo previsto, otros profesores son más conscientes del tiempo y consideran que lo que se pueda ver sea bien visto, que no queden dudas y que realmente aprehendamos algo, nunca se ha dado el caso de que no veamos todos los temas del programa, incluso con los maestros que tratan de proporcionarnos más tiempo para las lecturas.*

*Analizando lo anterior puedo decir que el tiempo que nos proporcionan los maestros, la mayoría de las veces no es suficiente pues no sólo leemos de una materia, tenemos seis materias en las cuales debemos leer mucho, los maestros en muchas ocasiones se olvidan de que su materia no es la única y nos han dejado materiales muy extensos de un día para el siguiente o dentro de la misma semana, para poder comprender bien los textos se requiere de más tiempo y más explicaciones por parte de los profesores, no quiero perjudicar a nadie, pero tenemos una profesora que nos deja leer muchísimo y nos exige comprender los textos sin darnos el tiempo suficiente y sin ella explicar nada o casi nada de la lectura, no sé si estoy equivocada, pero una de las funciones que son de un profesor es explicar y tratar de disipar las dudas de los alumnos, en general creo que podemos ser mejores tanto maestros y alumnos."*

### **Caso Verónica**

Se pretende destacar en el caso Verónica su énfasis en el carácter activo del lector, en concordancia con la perspectiva de lectura adoptada en este estudio. *Lo propio de la inteligencia no es contemplar sino transformar* –dice ella-, desde un marco teórico piagetiano, así el lector no es una agente pasivo frente al texto, ni el texto mismo existe sin la participación del lector que lo complementa, le añade, lo transforma y no meramente lo refleja como si el significado textual sólo se trasladara hacia la mente del lector; el lector no sólo crea una representación mental del significado global del texto sino que en su interpretación crea también una representación situacional del contenido textual; modelo situacional en el cual el sujeto inserta lo que sabe, espera y rescata de su memoria, como bien lo dice Verónica, *lo adapta a su experiencia*.

Cualquier texto, visto de esta forma, necesariamente remite al patrimonio contextual del lector, y por lo tanto lo vuelve relativo o cambiante según cada sujeto, cuyo efecto directo incide sobre la cantidad y calidad de tiempo que necesita en lo individual para realizar la tarea comprensiva, o la suma de ellas desembocando en una tendencia colectiva, como es el caso de los grupos en la facultad.

De forma complementaria Verónica añade algunos ingredientes respecto al tiempo concedido por los docentes no sólo en lo que atañe a un periodo corto, como es el caso de las clases semanales, sino al periodo semestral (que en principio no es un semestre sino por mucho 4 meses) del cual ella concluye que es poco para abarcar un programa diseñado para más tiempo. Esta reducción temporal parecería no importarles a los docentes que, bajo la presión por terminar el programa imponen mayor rapidez al curso sin que medien los medios heurísticos que potencien esta cantidad reducida de tiempo. En su discurso se puede inferir que se antepone el programa al aprendizaje genuino, aunque, de cualquier forma, según se experimenta los programas no se cumplen.

Por último, Verónica, vuelve a la carga cuando señala la inadecuación del tiempo proporcionado por los docentes y la cantidad de lecturas y las exigencias que se desprenden de ellas. Es necesario, no sólo más tiempo de lectura sino más explicaciones que redunden en la construcción de un nivel mayor de comprensión y a la vez de un mejor aprendizaje a través de textos.

#### **4. Caso Emmanuel (el lector metacognitivo)**

*"Consideraciones acerca de la lectura"*

##### ***¿Qué es para mí la lectura? ¿Me agrada?***

*Para mí hablar de cómo es como leo, es casi lo mismo que decir: ¿cuál es mi método de estudio? Son dos aspectos íntimamente relacionados para mí.*

*Debo decir que de unos dos años a la fecha, se ha despertado en mí un ferviente gusto por la lectura de cualquier tipo, porque sea del género que sea, me da satisfacción la idea de que he aprendido - al menos momentáneamente- algo nuevo. A últimas fechas, cuando no me hago el tiempo de leer, percibo en mí, como "un sentimiento de culpa", como si hubiera faltado a un deber. Casi siempre leo, lo que sea, lo que pase por mi mano... siento ahora como una necesidad... ¡La lectura es algo importante para mí!*

*He descubierto en cierto tipo de lecturas, un buen entretenimiento, y más aún - en algún tipo de lecturas encuentro temas que considero de trascendencia, temas que son importantes y que uno no siempre encuentra la facilidad de platicarlos con las personas.*

##### ***¿Dónde y cuándo leo?***

*Normalmente trato de leer fuera de casa, trato de encontrar un buen lugar donde pueda concentrarme, en un lugar bien iluminado y libre de la mayoría de distracciones posibles. Cuando por alguna circunstancia hay ruido; lo que hago es, o taparme los oídos, o bien lo que llego a hacer es poner música instrumental o en su caso música - en Inglés o en cualquier lengua que yo no pueda entender -, claro que escojo música tranquila y la pongo con un volumen moderado (el suficiente para no escuchar los otros ruidos). Veo que es raro e incluso contradictorio, que me distraigan más ruidos lejanos (como el agua del lavadero, el perro del vecino, el timbre de las casas continuas, el camión que va frenando con su motor a dos cuadras de distancia), que los mismos sonidos que pongo en la grabadora que está a medio metro de distancia.*

*Trato siempre de leer aproximadamente una hora después de que he comido, y si no puedo, lo hago una vez que se haya metido el sol (8 a 10 de la noche), y en ocasiones prefiero ir a dormir y levantarme más temprano de lo ordinario, esto cuando me es estrictamente necesario entregar alguna ficha de lectura; esto lo hago porque me siento "más completo por la mañana que por la noche".*

##### ***¿Cómo leo?***

*El lápiz es impredecible para mí cuando leo algo, (así sea el periódico), otro elemento que casi siempre acompaña mi lectura es una hojita reciclada (esto cuando no puedo subrayar la fuente de la que estoy leyendo). Casi siempre tomo el índice del libro - o en su caso la página principal del periódico- para tratar de ver qué otros temas, capítulos o artículos se encuentran en la misma fuente, para tratar de descubrir o imaginar si se trata de un artículo serio o no, con qué tipo de lenguaje, con qué temas se puede relacionar, desde qué perspectiva tratará de abordar el tema, etc.*

*Casi siempre, - cuando la estructura del texto lo permite- trato de hacer un subíndice del artículo, capítulo, para tratar de dividir la lectura. Trato de dividir la lectura con cierta lógica porque sé que soy muy inconstante y que por múltiples razones (como encargos, malestar corporal u otras distracciones) corto de tanto en tanto la lectura. Aparte de elaborar un esquema de la lectura - mismo que vuelvo a ver cada vez que termino un apartado- subrayo lo que yo considero importante, o que me puede dar cierta idea de lo que se trata de plantear, de los ejemplos claros que puedo recordar con facilidad.*

*De igual forma marco al lado del texto con un signo “?” Lo que creo que es importante pero que por más que intenté no logré descubrir.*

*Otro modo que utilizo en un cierto tipo de lecturas (como cuando viene sin apartados y en prosa) es - marcar con una línea o en su caso con un subtítulo lo que considero que es otro punto o que habla de otra cosa u aspecto -. Esto lo hago con el fin de que cuando necesite releer, encuentre esos puntos de forma fácil.*

*Una vez que he terminado mi lectura - cuando tengo tiempo (o sea, no siempre)- trato de discriminar parte de la información que he subrayado, o dicho de otro modo: "de la información que he marcado como importante, saco lo esencial de ella", marcando solamente (al lado del texto) con una línea vertical de la longitud de lo ancho de los renglones que contienen la información importante.*

*Otra forma que también suelo usar, es ir articulando las frases subrayadas mediante flechas, y cuando no es fácil unir las así tiendo a agregar palabras o pequeñas frases que den sentido a esa articulación que hago.*

### **¿Cómo me apoyo?**

*Aparte de los recursos antes indicados, para la mejor comprensión de lo que trata de expresar el texto suelo - o al menos he hecho varias veces- hacer una ficha de las lecturas que considero relevantes y que más adelante pudieran resultarme útiles.*

*Poniendo en estas fichas de lecturas algunas ideas mías, o las mismas ideas pero con mis palabras o con algunos ejemplos que me son cercanos.*

*De igual forma, cuando no entiendo parte de un texto, trato de comprenderlo mediante un ejemplo, para esto, tengo que retomar la parte de una lectura que no entiendo e ir la repitiendo lentamente, palabra por palabra, para tratar así de referir lo que dice a algún aspecto de la vida, es decir, a algún ejemplo.*

*Otra técnica que me ha servido bastante para el estudio y la comprensión de la lectura, no sólo es la relectura, sino el tratar de explicar lo que entendí de ella a quien no pudo leerla. Siento que cada vez que la explico, aunque yo no le haya entendido totalmente, me hace apropiarme más de lo que en ella se decía.*

### **El tiempo que le dedico a la lectura.**

*"Me es bastante difícil programarle un tiempo determinado a la lectura, pues el trabajo no me permite programarme, no puedo disponer a mi gusto de toda la tarde. Pero cuando leo prefiero hacerlo después de una media hora de haber llegado a la casa. O en algunas ocasiones prefiero para evitar distracciones pasar a la biblioteca de la escuela, porque en casa no siempre encuentro el ambiente propicio para estudiar".*

*El tiempo que dedico a mi lectura es muy variable, hay días que soporto leer por 3 horas, y otro que si aguanto leer 40 minutos ya es bastante.*

*Un aspecto que tengo que considero como limitante para cuando leo es, que me canso rápidamente de la columna, y no soporto estar sentado con tranquilidad y concentración por más de media hora.*

### **Mis dificultades**

*Como ya he comentado, algunas de mis dificultades son, la falta de una disciplina regular, la mayoría de las veces no logro discriminar estímulos externos y no me puedo concentrar; la falta de constancia. Considero que tengo un vocabulario más o menos basto, que si bien, no utilizo demasiados términos cuando me expreso, sí conozco la mayoría de los términos no tan convencionales que encuentro en las lecturas. Sin embargo, siento que tengo un nivel de lectura demasiado lento. Esto en comparación con otras personas.*

### **¿Y cuál es mi sentir frente a esto?**

*Ya he dicho que leer es uno de mis mejores pasatiempos, sin embargo me siento algo extraño; a veces me da la sensación de que me apego demasiado a mi método de lectura, y que entiendo las lecturas en el momento, pero en cuanto pasa un día o dos, si no tengo mis apuntes o si no llegué a subrayar mi lectura, siento que no he aprendido nada. Vaya... "que no sería nada sin mis apuntes o lo que he subrayado". Leo mucho, demasiado, pero creo que no aprendo tanto como lo que leo. Creo que voy acumulando el saber no en mi cerebro, sino en mis hojitas de apuntes."*

### **Caso Emmanuel**

Es evidente que el caso Emmanuel representa un lector estratégico y metacognitivo, su amplia descripción sobre su proceso lector así lo hace ver: su actitud positiva hacia la lectura; la autorregulación de las condiciones de lectura (condiciones físico-ambientales y condiciones cronobiológicas óptimas); la metaconciencia de contar con un método de lectura propio; la claridad en la definición de los objetivos de lectura; la identificación de la estructura textual; la valoración de la dificultad del texto mediante una inspección global; el registro de notas derivadas de los aspectos centrales del texto; la graduación y dosificación de la lectura; el uso de diversas estrategias de jerarquización textual (subrayado); el empleo de desempeños de comprensión (ejemplificaciones, explicaciones a sus compañeros, etc.); el uso de macrorreglas para extraer las ideas principales; la supervisión de la hilaridad temática mediante la coherencia local y global; así como la metaconciencia sobre sus dificultades de lectura, entre otros aspectos que él describe en su discurso.

No obstante, toda este conjunto de virtudes que lo hacen ser un lector experto, Emmanuel pone al descubierto el problema que entraña la organización del tiempo por el entramado que llega a tener con otras variables cotidianas (cansancio, ambientes no propicios, falta de disciplina, contar con un ritmo de lectura lento, etc.).

Sin embargo, lo destacable en su caso es, sin duda, que un lector con tales habilidades tiene más posibilidades de potenciar el tiempo, aunque sea reducido.

Se ha hablado ya sobre el tiempo óptimo como una categoría fenomenológica ligada a la voluntad del sujeto, un tiempo que cualifica la mera cantidad y la hace rendir porque pone en acción un conjunto de actuares que ayudan a obtener una construcción del significado con mayor sentido y escrupulosidad. Otro elemento subjetivo que potencia al tiempo es la actitud frente a las cosas, Emmanuel es un lector con una motivación intrínseca y una actitud dispuesta a disfrutar o aprender de los textos, este ingrediente resulta fundamental porque deviene en ingrediente energético que hace que la tarea se ejecute bien, a pesar de los obstáculos.

## 5. Caso Diana (la lectora consciente de las dificultades de la tarea comprensiva)

### **"Dificultades de los alumnos en el acercamiento a sus lecturas"**

*"Desde que entré a esta facultad, sabía que debía hacer muchas lecturas sobre diferentes y a la vez, o que en primer momento no tenían mucha interrelación, pero la verdad ahora que estoy encaminada, se me ha dificultado más de lo que pensaba. Ante el ritmo tan acelerado que los maestros le han inyectado a este semestre, es, en la mayoría de los casos, difícil cumplir al 100% con las tareas, que incluyen densos artículos que leer.*

*Entre las complicaciones que puedo mencionar desde mi experiencia personal son las siguientes:*

- 1) El lenguaje utilizado en dichas lecturas, es muchas veces desconocido, lo que le agrega dificultad más al texto, aparte del que él, en sí mismo tiene.*
- 2) Los conocimientos anteriores son insuficientes, aunada a la inexperiencia con ese tipo de textos.*
- 3) Los profesores asumen que tenemos los conocimientos necesarios para entender las lecturas.*
- 4) El ambiente en el que se hacen las lecturas, posee muchas interrupciones para el correcto entendimiento de la misma.*
- 5) Los profesores dan muy poco tiempo para cada lectura, acumulándose de esta manera las mismas de una y de otra materia.*

*Como alumna me he enfrentado a un sinnúmero de veces con los anteriores conflictos, que de una u otra manera debo superarlos, ahora bien ¿Qué tipo de soluciones he utilizado? :*

- 1) Hago varias relecturas (cuando se tiene tiempo por supuesto).*
- 2) Hago una lectura superficial, para tener una noción (vaga) de lo que ahí se habla.*
- 3) Recorro a diferentes textos como diccionarios, cuando las palabras me son desconocidas o artículos relacionados con el tema, para ver otra perspectiva, posiblemente más sencilla.*
- 4) Por la distribución que hago de mi tiempo en relación con las lecturas, muchas veces leo a altas horas de la noche.*

*Pienso que los profesores deben analizar y hasta cierto punto las lecturas que han integrado a sus programas, pues la densidad de éstas aunadas al número elevado de las mismas, así como el acumulamiento con otras lecturas de distintas asignaturas, trae consigo que los alumnos busquemos la forma de cumplir aún cuando una de las estrategias sea la lectura superficial o que dejemos de hacerlas definitivamente, lo que impide que el programa cumpla con el objetivo de enseñar tal o cual cosa, ya que los conocimientos que se pretenden transmitir, quedan con grandes fisuras y por lo tanto no se cuenta con una solidez en los mismos, para dar paso a nuevos saberes."*

## Caso Diana

El caso Diana evidencia un nivel de conciencia sobre las dificultades más comunes a las que se enfrenta una lectora o lector en la facultad de psicología. Se sabe que el 'caballito de batalla' en las escuelas de ciencias sociales y humanas es la lectura. El papel escénico de los textos es de primera línea, así que cualquier estudiante que ingresa a estos espacios educativos tiene una expectativa de que va a tener que leer mucho. Lo dice Diana: *sabía que debía hacer muchas lecturas.*

Tantas que el riesgo es que no se pueda cumplir al 100% con todas y cada una de las exigencias involucradas en las tareas. El ritmo impuesto por los docentes -dice Diana- es muy acelerado; la numerosa cantidad de actividades para realizar en poco tiempo le impone una velocidad considerable al semestre; esta rapidez cuando no toma en cuenta las condiciones de los estudiantes puede generar dificultades de acceso al contenido, contraviniendo a los fines educativos, quizá por ello Diana enumera un conjunto de complicaciones o dificultades para lograr un buen entendimiento de los textos: poca familiaridad con el léxico especializado, la falta de conocimientos previos, poca experiencia con este tipo de textos; el supuesto falso o la falta de una evaluación diagnóstica de parte del profesor para saber qué tipo de conocimientos poseen los estudiantes para articularlo significativamente con los nuevos saberes que está promoviendo; las condiciones físico-ambientales en las que comúnmente los estudiantes realizan sus lectura no son los más adecuados y sí inciden adversamente en sus resultados; frente a muchas lectura y poco tiempo para realizarlas, éstas se acumulan o simplemente se dejan al abandono, etcétera.

Diana vuelve abrir al amplio abanico de circunstancias del contexto que acompaña al acto lector, lo historiza, describe fenomenológicamente sus rasgos esenciales, en sus ejes categoriales: las condiciones psicológicas del lector, los rasgos textuales y las condiciones contextuales.

Pero su discurso no se queda ahí en la descripción de la problemática, describe también lo que hace para remontarla: hace una lectura rápida, relee, indaga en recursos extratextuales, todo ello con su respectivo monto de tiempo, que quien lo ha hecho sabe que no es poco, a pesar de contar con poco tiempo.

Por otro lado, ya se ha hablado sobre las condiciones cronobiológicas en las que se realiza la lectura: de noche -dice Diana- porque con toda seguridad es la hora en la que la casa queda quieta, pero también es una hora poco propicia desde el punto de vista de las condiciones cronobiológicas (sueño-vigilia); paradoja al fin, porque se gana en la mejora de las condiciones físico-ambientales pero a costo de las condiciones cronobiológicas.

Cantidad de lecturas, densidad de las mismas son, no cabe duda, factores a vencer ¿cómo? la respuesta debe ser estructural: mejorar las condiciones generales de la lectura. A continuación, a partir del discurso de Diana, se podría inferir y dar respuesta a la interrogante de ¿Cuándo se emplea más tiempo en entender un texto?

Cuando...

<p>-el lector no cuenta con los conocimientos previos sobre el tema abordado en el texto y tiene que primero realizar una búsqueda en otras fuentes (relectura del mismo texto, lectura de textos que hablen de lo mismo pero usando otros términos, búsqueda de diccionarios enciclopedias, consultando a personas para resolver los problemas).</p>
<p>-el lector hace una lectura rápida y superficial en textos que le implican una esfuerzo atencional y de integración de ideas mayor.</p>
<p>-el lector tiene que realizar un resumen de las ideas principales utilizando las tres macrorreglas</p>
<p>-el lector tiene que leer e integrar textos extensos.</p>
<p>-el escritor hace uso de un léxico poco familiar para el lector</p>
<p>-el contenido temático abordado en el texto tiene un nivel de abstracción alto</p>
<p>-se trata de un lenguaje muy especializado</p>
<p>-el escritor hace referencia a una buena cantidad de autores y se desconoce lo que ellos dicen.</p>
<p>-una persona está muy cansada y tiene que leer de noche</p>
<p>-hay muchas distracciones en el entorno de lectura</p>
<p>-no se cuenta con libros de consulta</p>
<p>-se tiene que recurrir a otras fuentes para entender lo que se dice en un texto</p>
<p>-se está desmotivado</p>
<p>-se tienen que hacer muchas otras tareas escolares</p>

Por contraste a esta interrogante ¿Qué coadyuva a potenciar el insuficiente tiempo de lectura?

Bastaría traducir cada una de estas condiciones en clave opuesta para saber qué potenciaría la cantidad y calidad del tiempo necesario para ejecutar óptimamente la tarea comprensiva; por ejemplo, un lector que adquiriera los conocimientos previos requeridos sobre la temática abordada en el texto se constituiría en el destinatario, lo cual le ahorraría tiempo y con toda probabilidad su nivel de comprensión sería mejor.

Sólo de esta manera se podría evitar lo que lastimosamente señala Diana: la búsqueda de un cumplimiento superficial o el abandono, horadando y fisurando una formación sólida y contraviniendo la razón de ser de los propósitos de la facultad.

### **Conclusiones parciales**

Los cinco casos analizados dan muestra del amplio espectro tratado en los dos anteriores instrumentos, lo profundizan y enriquecen en lo global, aportando luz sobre alguna faceta del proceso lector vinculado con la aprehensión de contenidos disciplinares, al carácter activo del lector, o a sus condicionantes contextuales que lo hacen posible.

Del caso Nancy es posible concluir que cuando el estudiante comparte su tiempo con una actividad laboral, el tiempo para dedicarlo a la tarea comprensivo-lectora se reduce, y demanda que esta cantidad de tiempo sea potenciada mediante acciones que saquen el mayor provecho de ella. Nancy representa a un sector en crecimiento al interior de la universidad: *los estudiantes-empleados*. Condición que plantea numerosos retos respecto al cumplimiento efectivo de las tareas formativas y lo que la propia escuela puede hacer para contribuir a su educación sin demérito del rigor académico. El caso también muestra las *condiciones cronobiológicas* en las que esta población estudiantil realiza sus lecturas (en horas de la noche, con cansancio y con sueño); estas circunstancias no son óptimas, pero es el tiempo que se tiene. Una posible salida es que estudiantes y profesorado enfrenten esta precariedad de tiempo con acciones tales como: las explicaciones en el aula, la colaboración de sus compañeros, sacrificar y aprovechar todos los espacios libres del estudiante, recibir una enseñanza directa sobre estrategias efectivas de comprensión lectora, etc.

Caryll pone al descubierto las entrañas del proceso de significación, por ello transparenta el trayecto que transita un estudiante novato para apropiarse de las categorías de una disciplina y hacer uso de ellas como hablante de una comunidad científica; subraya la necesidad de contar con los conocimientos previos organizados en esquemas para entender ese lenguaje (lleno de connotaciones según diferentes marcos de interpretación) y que en caso de no contar con este bagaje será necesario construirlo a través de un proceso largo en el tiempo. Caryll focaliza su mirada en el largo período de tiempo requerido para ser parte de una comunidad de hablantes disciplinarios.

Verónica se sitúa en el papel activo del lector, como transformador y mediador, como constructor del texto, junto con el escritor. Lector específico que, de acuerdo con sus particularidades presenta un ritmo propio y relativo, con reclamos de tiempo derivados de su bagaje y sus diferencias individuales.

Del amplísimo testimonio descriptivo sobre su propio proceso lector, Emmanuel muestra lo que debiera ser un lector estratégico, metacognitivo y que precisamente todas las virtudes del caso potencian la cantidad y calidad del tiempo de lectura.

Por último, del caso Diana es posible concluir que el estudiante común en la facultad se enfrenta a numerosas dificultades para acceder al significado global de los textos; estas visicitudes son muy frecuentes y todas ellas tienen una repercusión temporal: el léxico especializado, el lector carente de los conocimientos previos, las condiciones físico-ambientales adversas y las concesiones de tiempo por parte del profesorado para realizar las lecturas. Dificultades a las que se enfrenta con acciones específicas como la relectura y las consultas complementarias a otros textos, actividades demandantes de mayor cantidad y calidad de tiempo.

## Capítulo 5

# CONCLUSIONES GLOBALES Y PALABRAS FINALES

### 5.1 Conclusiones genéricas

El trabajo realizado en el plano conceptual y empírico ha apuntado a confirmar la hipótesis principal relacionada con la insuficiencia de tiempo concedido tanto por el profesorado como por los estudiantes para llevar a buen término la tarea comprensivo-lectora y así obtener niveles de entendimiento mayores. La discordancia entre lo que demanda la tarea y el tiempo utilizado ha sido puesta de manifiesto y se deduce de los resultados obtenidos mediante los tres instrumentos empleados en esta indagación; pero también, se da constancia en este capítulo de algunas salidas propositivas que son realistas y aplicables, las cuales se describen en el apartado dedicado a las palabras finales y prospectiva.

En seguida se enumeran las conclusiones globales:

1. La mayoría de estudiantes opinó que el tiempo concedido por el profesorado para ejecutar la tarea comprensivo-lectora es insuficiente, a pesar de su importancia en el aprendizaje; es insuficiente porque son muchas las lecturas por encargo, muy extensas y una buena parte de ellas son adjetivadas como 'densas', o por lo menos no accesibles fácilmente para el estudiantado, poco familiarizado con este tipo de lecturas; a la vez es poco el tiempo porque la estrategia que más usa el alumno es la relectura para resolver problemas de acceso al significado, relectura que le lleva mucho más tiempo del que comúnmente se concede.

Sin embargo, el estudio puso también al descubierto que la mayoría de los estudiantes –que no son pasivos frente a los encargos del docente- aún concediéndoles el tiempo necesario para ejecutar bien la tarea, no lo emplearon en forma adecuada y suficiente, asumiendo responsabilidades propias (falta de organización, desidia, aceptar numerosos compromisos, abandono de la tarea, no contar con el bagaje suficiente, distracción, etc.) y aduciendo las causas de esta insuficiencia a otros factores (del profesorado, de los textos y de su ambiente lector). Una conclusión de esta contradicción es que no basta otorgar simplemente más tiempo si no es aprovechado, lo cual apunta hacia la necesidad de contar con una categoría temporal que implique la unidad entre lo cuantitativo y lo cualitativo: el tiempo oportunidad.

2. De forma complementaria a lo expresado en el anterior párrafo, con relación al tiempo empleado por los estudiantes para realizar la tarea comprensivo-lectora, la mayoría se califica con cinco o menos; siendo pocos los que creen que emplean el tiempo adecuado. En el mismo sentido dejan ver que, un poco más del 50% lee sólo la mitad de los materiales.

A la vez, la investigación puso de manifiesto que adentrarse a un campo disciplinario supone un trayecto de largo aliento, porque la construcción de los esquemas de conocimiento necesarios para entender las significaciones especializadas y tener dominio del habla de una comunidad científica, implican mucho tiempo; a esto se añade que un buen número de estudiantes de la facultad ubicados en los primeros semestres se enfrenta a numerosas dificultades para acceder al significado global de los textos, por causa de su falta de familiaridad frente a este tipo de textos, y por carecer del bagaje indispensable para constituirse como destinatario de los mismos, repercutiendo por consecuencia en los grados de comprensividad obtenidos y en las exigencias de mayor tiempo.

3. Buena parte de los alumnos opinó que sus docentes no son conscientes del tiempo que otorgan para leer (lo califican de desorganizado y poco sensible), ni tampoco creen que sus profesores sean conscientes de los factores que intervienen en el cumplimiento de la tarea, tales como: las características de los textos, los conocimientos previos con los que cuentan los estudiantes y las condiciones físico-ambientales en las que se consume la lectura, además de las condiciones laborales de una parte del estudiantado.

4. En forma particular el estudio abrió la veta que señala las condiciones cronobiológicas en las que se lleva a cabo la lectura, correlacionando negativamente en el resultado obtenido por un buen número de alumnos (realización de la lectura por la noche, con cansancio, sueño y en condiciones disminuidas de atención).

5. En ausencia de un trabajo colegiado, los reclamos y los encargos del profesorado hacia el estudiantado, trascienden las posibilidades reales de hacer buenas lecturas y reclaman más tiempo del que se dispone, provocando con ello un efecto negativo y paradójico indeseable: que las tareas se hagan de manera superficial, o sólo se cumpla bien con algunas, pero no con todas. Para solventar estas circunstancias el estudiantado ve con buenos ojos que el docente use proporcionalmente al tiempo, según sean los objetivos del curso y los propósitos de lectura, los ritmos de los estudiantes, etcétera. En el mismo plano consideran muy pertinente la dosificación de la lectura y la planeación del tiempo entre clase y clase.

6. Respecto al ámbito de lo micropolítico la opinión estudiantil cree y valora que es el docente quien decide mayoritariamente sobre el tiempo, reclaman por ello, un tipo de relación en donde el poder y la capacidad de toma de decisiones sea más compartida.

7. El espacio de lectura que la mayoría usa para leer, es su casa, cuyas condiciones son frecuentemente adversas y correlacionan con el tipo de logro de la tarea.

8. Los testimonios estudiantiles también arrojaron la necesidad de abrir la noción de comprensividad, incluyendo en esta comprensividad lo intramental, en tanto comprensión lectora individual, y la comprensión mediante numerosas actividades extramentales como las explicaciones del docente y la participación del grupo. Otros hallazgos fueron que el lector al ser activo transforma al texto y lo ajusta a sus esquemas y su patrimonio cultural, convirtiendo al texto en una obra inacabada que, con los aportes del lector se completa; lector individual que reclama tiempos relativos (movibles según sus diferencias individuales) en función de este bagaje de saberes.

9. Por último, el hecho de que un sujeto se construya como lector experto (estratégico y metacognitivo) coadyuva a potenciar no sólo la adquisición de niveles altos de comprensión, sino al mismo tiempo a potenciar la cantidad y calidad temporal empleada en la ejecución de la tarea.

## 5.2 Palabras finales y prospectiva

Como se ha visto a lo largo de todo el trabajo, el proceso de comprensión lectora es de una enorme complejidad por el conjunto de factores que en él confluyen (relacionados con tres agentes activos: el texto, el lector y el contexto); plantear este proceso como una de las principales tareas para adquirir conocimiento en la universidad, manifiesta su peso escénico y el valor formativo que le ha sido concedido.

El profesorado en su conjunto hace uso de textos en sus asignaturas y lo hace bajo la creencia de que mediante ellos, si se entienden bien, es posible aprender y seguir aprendiendo en forma genuina. Cada docente usa los textos como insumos para cumplir con las finalidades educativas, y espera que de su lectura se obtengan logros formativos; sin embargo, el proceso lector en la universidad es muy exigente y reclama que se cumplan diferentes condiciones, siendo el tiempo una de las principales.

Más tiempo, pero este 'más' conlleva unitariamente dos facetas: cantidad y calidad, porque la fórmula está incompleta si sólo se añade cantidad, aunque la sola cantidad de tiempo pueda en sí misma ayudar en algún sentido no es suficiente, y no lo es porque como se ha mostrado en este estudio el profesorado puede conceder mayor cantidad de tiempo para la realización de la lectura, y el estudiantado no aprovecharlo, no saber qué hacer con él o simplemente carecer del bagaje necesario para afrontar con éxito la tarea. 'Más' significa hacer que el tiempo sea cualificado por el sujeto, que *cronos* sea traducido en *kairos*, en tiempo oportunidad y lo que contribuye a que *cronos* y *kairos* actúen a favor del proceso comprensivo son aquellas acciones que facilitan la construcción de mejores niveles comprensivos, acciones del profesorado y los aprendices, tales como:

- Tomar conciencia sobre los procesos implicados en la comprensión lectora para que mediante este proceso de ilustración se puedan identificar sensiblemente las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes para cumplir el encargo de entender los textos.

- Implementar una enseñanza directa sobre estrategias lectoras efectivas.

- Supervisar la cantidad de lecturas y su extensión, buscando que se hagan lecturas más reflexivas y si es necesario reducir la cantidad para ganar en calidad y coherencia, respetando los ritmos personales de construcción del conocimiento, haciendo uso a la vez de una estrategia de problematización para lograr interpretaciones textuales más escrupulosas y con mayor beneficio. Supervisión que implique un cierto nivel de comunicación del colectivo de docentes, para graduar y moderar las demandas en el ánimo de no saturar a los aprendices de tareas que sólo sean realizadas de forma superficial y para cubrir las formalidades.

-Democratizar las decisiones que operan en la micropolítica de la facultad, haciendo partícipes al estudiantado de los fines educativos y su propio proceso formativo.

-Mejorar docentes y aprendices su organización del tiempo, privilegiando la distribución (cantidad y calidad) para aquellos procesos dignificantes del ser humano en su integralidad.

-Ampliar los espacios de lectura, procurando hacerlo en clase para no derivar esta tarea sólo al hogar, y sacarle mayor provecho a la dimensión colectiva de la comunicación comprensiva.

-Identificar estilos cronolaborales (matutinidad, vespertinidad o nocturnidad) de los estudiantes para procurar realizar la tarea en condiciones óptimas; en el mismo sentido, identificar y controlar las variables cronobiológicas de hambre-saciedad, cansancio-reposo y sueño-vigilia.

-Modificar los obstáculos físico-ambientales que inciden negativamente en la realización del proceso lector (ruido, distractores e intromisiones).

-Especificar los alcances tanto del curso como de los propósitos de lectura para encontrar un equilibrio en el nivel de profundización deseado en cada lectura y su justificación con respecto al curso completo.

-Dado que el tiempo es un recurso escaso, acciones como las explicaciones del profesor en el aula, la contextualización de los textos según su ámbito de producción, la especificación de los significados de uso en una época, etcétera, ayudan significativamente a alcanzar un mejor entendimiento del contenido textual. En igual sentido la colaboración de sus compañeros en clase, y por supuesto, los esfuerzos de cada aprendiz para construir el significado global de los textos.

Con toda seguridad al poner en marcha estas líneas de actuación, el complejo problema del uso adecuado del tiempo a favor de tareas tan complejas (como es entender un texto con contenido disciplinario), no tendrá una solución completa e inmediata, pero se allanarán muchos obstáculos que no permiten una mejor formación en la universidad.

## REFERENCIAS

- Asimov**, Isaac (1983) *“Cien preguntas básicas sobre la ciencia”*, Madrid, Alianza Editorial.
- Aguilar**, Tusta (1999) *Alfabetización científica y educación para la ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Alonso** Tapia, Jesús (2000) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana Colección AULA XXI.
- Alliende** G. Felipe y Condemarín G., Mabel (1993) *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 4ª Edición.
- Ausubel**, David P; Novak, J.D y Hanesian, H. (1983) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 2ª. Edición
- Baumann**, James F. editor (1990) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Aprendizaje VISOR.
- Beuchot**, Mauricio (1996) *Interpretación y realidad en la filosofía actual*. México: UNAM.
- Beuchot**, Mauricio (2005) *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: UNAM, 4ª. Edición.
- Bronckart**, J. P (1991) *Diccionario akal de psicología*. Madrid: Akal.
- Bruer**, John T. (1993) *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cabrera**, Flor, Donoso, Trinidad y Marín, Má. Ángeles (1994) *“El proceso lector y su evaluación”*. Barcelona: LAERTES.
- Cairney**, T.H. (1992) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: MORATA y Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), 2ª. Edición.
- Carril**, Isabel y Caparrós, María (2006) *Leer...* México: Trillas.
- Cereijido**, Marcelino (2006) *Cosas a tener en cuenta en política científica*. México: En Revista trimestral “Elementos” de la Universidad Autónoma de Puebla, No. 63 Vol. 13 julio-septiembre, pp. 3-8
- Chardin**, Gabriel (2002) *¿Podemos viajar en el tiempo?* Madrid: Akal.
- Cooper**, J. David (1998) *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje VISOR.
- Dondis**, Donis A. (2002) *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili, 15ª. Edición.
- Eco**, Umberto (1995) *Interpretación y sobreinterpretación*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Evens** Cariola, Nancy en Humberto Giannini (2002) *El pasar del tiempo y su medida*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, pp. 109-130
- Gárate** Larrea, Milagros (1994) *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI.
- García** Madruga, J. A (1995) *Procesos cognitivos en la comprensión del discurso: el procesamiento de textos* en Mario Carretero, Julián Almaráz y Pablo Fernández Berrocal, editores *Razonamiento y comprensión*. Madrid: TROTТА.
- García** Madruga, J.A., Martín Cordero, J., Luque, J.L. y Santamaría, C. (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- García** Madruga, Juan Antonio y Moreno Ríos, Sergio (1998) *Conceptos fundamentales de psicología*. Madrid: Alianza.
- Golder**, Caroline y Gaonac’h, Daniel (2002) *Leer y comprender*. México: Siglo XXI.
- González** Fernández, Antonio (2004) *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Hamui-Halabe**, Liz; Laredo Sánchez, F; Nosnik Ostrowiak, A; Prado Galán, J; y Serret Bravo, E (2000) *Efectos Sociales de la globalización*. México: Noriega.

- Hardy** Leahy, Thomas (1994) *Historia de la psicología. Corrientes principales del pensamiento psicológico*. Madrid: Debate.
- Hargreaves**, Andy (1998) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Heidbreder**, Edna (1985) *Psicologías del siglo XX*. México: Paidós.
- Hernández** Martín, Azucena y Quintero Gallego, Anunciación (2001) *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Johnston**, Peter H. (1989) *“La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo”*. Madrid: Aprendizaje VISOR.
- León** Cascón, José A. y García Madruga, J. A. (1989) *Comprensión de textos y comprensión en Revista Cuadernos de pedagogía*, N° 194, Barcelona.
- Locke**, John (1690) *El ensayo sobre el entendimiento humano*. México, FCE, traducción de Edmundo O’Gorman, 2ª. Edición en español 1999.
- Martínez** Miguélez, Miguel (1999) *La nueva ciencia, su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Marx**, M.H y Hillix, W.A. (1983) *Sistemas y teorías psicológicos contemporáneos*. México: Paidós.
- Mendoza** Fillola, Antonio (1998) *Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Meyer**, Richard, E. (2001) *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson.
- Mirsky**, Steve (2000), *El ardiente tiempo de Einstein*, en Revista *Scientific American* México, año 1 No.5, p.78
- Moles**, Abraham A. (1995) *Las ciencias de lo impreciso*. México: Miguel Ángel Porrúa y UAM-Azcapotzalco, edición en español.
- Moreira**, Marco Antonio, Caballero Sahelices, Concesa y Rodríguez Palmero, Ma. Luz (2004) *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*. España; Universidad de Burgos.
- Morín**, Edgar (1984) *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morín**, Edgar (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín**, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Morín**, Edgar (2002) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Olivé**, León (1991) *Cómo acercarse a la filosofía*. México: Limusa, CONCULTA y Gobierno de Querétaro.
- Pérez** Cortés, Sergio (2006) *La travesía de la escritura. De la cultura oral a la cultura escrita*. México: Taurus.
- Perkins**, David (1992) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perner**, Josef (1994) *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Peronard** Thierry, Marianne; Gómez Macker, Luis A; Parodi Sweis, Giovanni; Núñez Lagos, Paulina (1997) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Pérez Serrano**, Ma. Gloria (1990) *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Petter**, Hugo M. (1976) *Concordancia greco-española del Nuevo Testamento*. Terrasa: CLIE.
- Pipkin Embón**, Mabel (1998) *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?* Argentina: Homo Sapiens.
- Regalado**, Baeza (2006) *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual*. México: Plaza y Valdes.

- Roca**, Mónica, A. (1998) *Zapping lector*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas
- Rojas Moreno**, Ileana (2005) *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. México-Barcelona: Pomares.
- Sánchez López**, Ma. Pilar (1999) "Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales" Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. Capítulo 1 El tiempo como variable psicológica. Pp. 23-46
- Sánchez Miguel**, Emilio (1998) *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: EDEBÉ.
- Sánchez Miguel**, Emilio (1993) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana Colección AULA XXI.
- Santamaría**, Carlos (2001) *Historia de la psicología. El nacimiento de una ciencia*. Barcelona: Ariel
- Sarmiento**, Antonio (2003) "El fantasma cuyo andar deja huella. La evolución del tiempo", México, editorial FCE, 3ª. Edición, Colección La Ciencia para todos No. 103
- Smith**, Frank (1989) *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: TRILLAS, 1ª. Edición en español.
- Solé**, Isabel (1999) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 9ª. Edición.
- Stoll**, Luoise; Fink, Dean y Earl, Lorna (2004) *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.
- Stone Wiske**, Martha, compiladora (1999) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tortosa Gil**, Francisco (1998) *Una historia de la psicología moderna*. Madrid, McGraw-Hill.
- Van Dijk**, Teun A. (1995) *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI, 9ª. Edición.
- Vidal-Abarca** Gámez, Eduardo y Gilabert Pérez, Ramiro (1991) *Comprender para aprender*. Madrid: CEPE.
- Zapata**, Jacqueline (2003) *Saber científico y arte lector. En escenarios educativos*. Querétaro, México: UAQ, SEP, Fundación de Administración, Derecho y Política, S.C.
- Zemelman** Merino, Hugo (1987) *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: El Colegio de México, colección Jornadas No. 111.
- Zemelman** Merino, Hugo (1996) *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: El Colegio de México, colección Jornadas No. 126

#### Referencias en internet

- <http://usuarios.lycos.es/dormirydescansar/introcir.htm>  
<http://www.ondasalud.com/edicion/noticia/0,2458,4939,00.html>

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

### A. Relacionada con la lectura y la comprensión lectora.

- Adler**, Mortimer J. y Van Doren, Charles (1972) *Cómo leer un libro*. México: Plaza y Janés.
- Aguilar** Jiménez, Cristóbal y Vilana Taix, Vicente (1996) *Teoría y práctica del comentario de texto filosófico*. Madrid: SÍNTESIS.
- Alonso** Tapia, Jesús (2000) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: AULA XXI, Santillana.
- Álvarez** Angulo, Teodoro (1998) *El resumen escolar. Teoría y práctica*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Álvarez** Angulo, Teodoro (2000) *Cómo resumir un texto*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Álvarez** Angulo, Teodoro (2001) *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Aller**, Jorge, et.al. (2002) *El libro en busca de lectores*. México, en Quehacer editorial, Año 1 Invierno.
- Alliende** G. Felipe y Condemarín G., Mabel (1993) *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 4ª. Edición.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS)** (1997) *Ciencia: conocimiento para todos. Proyecto 2061*, México: Oxford University Press – Harla.
- Apple**, Michael W. (1989) *Maestros y textos*. Barcelona: Piados y MEC.
- Argudín**, Yolanda y Luna, María (1995) *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*. México: Plaza y Valdes y Universidad Iberoamericana.
- Argudín**, Yolanda y Luna, María (1996) *Las habilidades de lectura en la docencia universitaria. Una propuesta de enseñanza-aprendizaje*. México, Reflexiones educativas DIDAC no. 2 Universidad Iberoamericana.
- Armstrong**, Paul B. (1992) *Lecturas en conflicto: validez y variedad en la interpretación*. México: UNAM.
- Atwood**, Beth S. (1990) *Cómo desarrollar la lectura crítica*. Barcelona: CEAC.
- Bassols**, Margarida y M. Torrent, Anna (1997) *Modelos textuales*. Barcelona: EUMO-OCTAEDRO.
- Bettelheim**, Bruno y Zelan, Karen (1983) *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- Baumann**, James F. editor (1990) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Aprendizaje VISOR.
- Beuchot** Puente, Mauricio (1998) *La voz del texto, polisemia e interpretación. Memoria 1ª. Jornada de Hermenéutica*. México: UNAM.
- Blythe**, Tina, y colaboradores (1999) *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. México: Paidós.
- Bofarull**, M.Teresa, et.al (2001) *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.
- Bono**, Adriana (2000) *La lectura y su evaluación. Finalizando el siglo XX*. Buenos Aires: Ensayos y Experiencias, julio / agosto Año 6 No. 34.
- Cabrera**, Flor, Donoso, Trinidad y Marín, Má. Ángeles (1994) *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: LAERTES.
- Gárate** Larrea, Milagros (1994) *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI.
- Carretero**, Mario, Almaráz, Julián y Fernández Berrocal, Pablo, editores (1995) *Razonamiento y comprensión*. Madrid: TROTTA.

- Cavallo**, Guglielmo y Chartier, Roger, directores (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: TAURUS.
- Carbonell**, R. (1998) *Lectura rápida para todos*. Madrid: EDAF.
- Cairney**, T.H. (1992) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: MORATA y Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), 2ª. Edición.
- Carrasco** Altamirano, Alma, comp. (2002) Memoria del VII Congreso Latinoamericano sobre "Desarrollo de la lectura y la escritura", Puebla, México, Consejo Puebla de lectura, A.C. e International Reading Association.
- Catalá**, Gloria; Catalá Mireia; Molina Encarna y Monclús, Rosa (2001) *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: GRAÓ.
- Cohen**, Esther, editora (1995) *Aproximaciones Lecturas del Texto*. México: UNAM.
- Condemarín**, Mabel (1987) *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Santiago de Chile: André Bello, 2ª. Edición.
- Cooper**, J. David (1998) *Cómo mejorar la comprensión lectora.*, Madrid: Aprendizaje VISOR.
- Chartier**, Anne-Marie y Hébrard, Jean (2002) *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: GEDISA.
- Chartier**, Roger (1999) *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.
- Chevallier**, Brigitte (1999) *Cómo leer tomando notas*. México: FCE.
- Dahl**, Svend (1972) *Historia del libro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dense** Muth, K. comp. (1989) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Argentina: AIQUE.
- Doménech**, Joan y J. Viñas (1997) *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Eco**, Umberto (1995) *Interpretación y sobreinterpretación*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Eco**, Umberto (1999) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: LUMEN.
- Entwistle**, Noel (1988) *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Ezquerro**, Susana (1998) *Lectura rápida*. Barcelona: Ediciones de Librerías.
- Fernández** Serna, Gabino y Vite Binilla, Omar (2002) *La evolución del libro*. México: Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- Ferreiro**, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (1998) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 15ª. Edición.
- Ferreiro**, Emilia (1999) *Cultura escrita y educación*. México: FCE.
- Ferreiro**, Emilia (2002) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Freire**, Paulo (1992) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, 9ª. Edición.
- Fry**, Ron (2002) *Cómo estudiar mejor*. León, España: Alfaomega – Everest.
- García** Madruga, Juan Antonio y Moreno Ríos, Sergio (1998) *Conceptos fundamentales de psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- García** Madruga, J.A., Martín Cordero, J., Luque, J.L. y Santamaría, C. (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- Garduño**, Sonia Araceli (1996) *La lectura y los adolescentes*. México: UNAM.
- Garrido**, Felipe (1989) *Cómo leer (mejor) en voz alta*. México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura.
- Garrido**, Felipe (1999) *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Ariel.
- GFEN** (Groupe Francais d'Education Nouvelle) dirigido por Josette Jolibert y Robert Gloton (1982) *El poder de leer*. Barcelona: GEDISA, 2ª. Edición.

- Golder**, Caroline y Gaonac'h, Daniel (2002) *Leer y comprender*. México: Siglo XXI.
- Gómez Palacio**, Margarita, et.al (1995) *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- González Capetillo**, Olga y M. Flores Fahara (1998) *El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Trillas.
- Grácida Juárez**, Isabel, Galindo Hernández Austra Bertha, coordinadoras (1998) *Comprensión y producción de textos*. México: EDERE.
- Greaves**, Cecilia (1997) *La Secretaría de Educación Pública y la lectura 1960-1985*. México, en Historia de la lectura en México, editorial El Colegio de México.
- Greybeck Daniels**, Barbara (1999) *La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos del nivel superior*. México, en Revista EDUCAR, Secretaría de Educación Gobierno del Estado de Jalisco, No. 8 Nueva Época enero / marzo.
- Harri-Augstein**, Sheila, Smith, Michael y Thomas Laurie (1982) *Lectura y aprendizaje*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Azcapotzalco.
- Hernández Martín**, Azucena y Quintero Gallego Anunciación (2001) *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: SÍNTESIS.
- Hidalgo Guzmán**, Juan Luis (1992) *Leer, texto y realidad*. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- International Reading Association** (1982) *Diccionario de lectura y términos afines*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Jitrik**, Noé (1998) *Lectura y cultura*. México: UNAM.
- Jitrik**, Noé (1997) *La lectura como actividad*. México: FONTAMARA.
- Johnston**, Peter H. (1989) *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Aprendizaje VISOR.
- Juárez**, Rosa Esther (1992) *Las chapuzas del lector*. México: ITESO.
- Kaufman**, Ana María y Rodríguez, María Elena (2001) *La escuela y los textos*. Argentina: AULA XXI, Santillana.
- Kohan**, Silvia Adela (1999) *Disfrutar de la lectura*. Barcelona: Plaza Janés.
- Labarre**, Albert (2002) *Historia del libro*. México: Siglo XXI.
- Ladrón de Guevara**, Moisés (1985) *La lectura*. México: Ediciones EL CABALLITO, SEP.
- Lavadenz**, Magali y Velasco, Carmen (1997) *Hacia un futuro sin fronteras*. USA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Lerner**, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela; lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- López Calva**, Martín (2000) *Planeación y evaluación del proceso Enseñanza-Aprendizaje*. México: Trillas.
- Maingueneau**, Dominique (1996) *Términos claves del análisis del discurso*. Argentina: Nueva Visión.
- Marín**, Marta (1995) *Conceptos claves, gramática, lingüística, literatura*. Argentina: AIQUE.
- Martínez Montes**, Guadalupe Teodora; López Villalva María Antonieta y Grácida Juárez Isabel (2002) *Del texto y sus contextos*. México: EDERE.
- Martínez**, Roser (1997) *Conectando Texto*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Mendive**, Gerardo compilador (2001) *Más huellas*. México, Antología de lecturas para docentes, s/e.
- Mendoza Fillola**, Antonio (1998) *Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Milla Lozano**, Francisco (2001) *Actividades creativas para la lecto-escritura*. México: Alfaomega, Oikos-Tau.
- Morais**, José (1994) *El arte de leer*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

- Morin**, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO, librería del Correo de la UNESCO.
- Muro** Murilla, Miguel Ángel (1997) *El comentario de texto. Problemática, metodología y práctica*. La Rioja-España: Universidad de La Rioja.
- Núñez**, Rafael y Del Teso, Enrique (1996) *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: CÁTEDRA.
- Núñez** Ang, Eugenio (1999) *Didáctica de la lectura eficiente*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Palacios** Sierra, Margarita, Chávez Pérez, Fidel y Domínguez Cáceres, Roberto (1995) *Leer para pensar: búsqueda y análisis de la información*. México: ALAMBRA Mexicana-Pearson.
- Palacios** Sierra, Margarita, Canizal Arévalo, Alva Valentina y Pérez Rodríguez, Yolanda (1996) *Leer para aprender*. México: ALAMBRA Mexicana,-Pearson.
- Paredes**, Elia A. (1999) *Prontuario de lectura, lingüística, redacción, comunicación oral y nociones de literatura*. México: LIMUSA, NORIEGA EDITORES.
- Peredo** Merlo, María Alicia (2002) *De lectura, lectores, textos y contextos. Un enfoque sociocognoscitivo*. México: Universidad de Guadalajara.
- Perner**, Josef (1994) *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Petit**, Michéle (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Pulido** Ochoa, Roberto, coordinador (1996) *La letra con gusto entra*. México: ALTEA.
- Quezada** Castillo, Rocío (1992) *Leer para aprender*. México: LIMUSA.
- Quintanal** Díaz, José, (1995) *La comprensión lectora*. En "Para leer mejor", Madrid: BRUÑO.
- Ricoeur**, Paul (1995) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI y Universidad Iberoamericana.
- Roca**, Mónica A. (1998) *Zapping lector*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Romero**, Juan F. y González, María J. (2001) *Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ruffinelli**, Jorge (1982) *Comprensión de la lectura*. México: TRILLAS, 2ª. Edición.
- Ruiz** Iglesias, Magali (1999) *Didáctica del enfoque comunicativo*. México: Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- Sánchez** Cabaco, Antonio, Beato Gutiérrez, María Soledad, coordinadores (2001) *Psicología de la memoria. Ámbitos aplicados*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez** Miguel, Emilio (1998) *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: EDEBÉ.
- Sánchez** Miguel, Emilio (1993) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: AULA XXI Santillana.
- Sartori**, Giovanni (1997) *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: TAURUS.
- Serafíni**, María Teresa (1991) *Cómo se estudia*. México: Paidós.
- Simone**, Raffaele (2000) *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: TAURUS.
- Smith**, Frank (1989) *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje* México: TRILLAS.
- Solé**, Isabel (1999) *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ, 9ª. Edición.
- Stone** Wiske, Martha, compiladora (1999) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ullmann**, Stephen (1978) *Significado y estilo*. Madrid: AGUILAR.
- Vidal-Abarca** Gámez, Eduardo y Gilabert Pérez, Ramiro (1991) *Comprender para aprender*. Madrid: CEPE.
- Viramonte** de Ávalos, Magdalena, comp. (2000) *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Argentina: COLIHUE.

- Van Dijk**, Teun A. (1995) *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI, 9ª. Edición.
- Ynclán**, Gabriela (1997) *Castillo posible*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

## **B. Relacionada con el tiempo**

- Adelman**, Nancy E; Panton Walking Eagle, Karen y Hargreaves, Andy (EDS.) (2003) *Una carrera contra el reloj. Tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la reforma escolar*. Madrid: Akal.
- Antaki**, Ikram (1997) *El banquete de Platón, grandes temas*. México: Joaquín Mortiz.
- Antúñez**, Serafín y Gairín, Joaquín (1996) *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: GRAÓ, No. 104.
- Atherson**, Tony (2000) *Treinta minutos... para organizar mejor su tiempo*. Barcelona: Granica.
- Bergson**, Henri (1969) *La evolución creativa*. México: Espasa-Calpe, Colección Austral No. 1519.
- Blanck-Cerejido**, Fanny y Cerejido, Marcelino (1999) *La vida, el tiempo y la muerte*. México: FCE, Ciencia para Todos, No. 52.
- Carbonell** Camós, Eliseu (2004) *Debates acerca de la antropología del tiempo*. Barcelona, Universitat de Barcelona. (Tesis doctoral)
- Carrière**, J.C.; Delumeau, J.; Eco, U.; y Jay Gould, S. (1999) *El fin de los tiempos*. Barcelona: ANAGRAMA, Colección Argumentos.
- Casado**, Lluís (2002) *Aprender a organizar el tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Castro** Díaz-Balart, Fidel (1988) *Espacio y tiempo en la filosofía y la física*. La Habana Cuba editorial de Ciencias Sociales.
- Coll Salvador**, César (1987) *Psicología y curriculum*. México, Paidós y Cuadernos de pedagogía.
- Comte-Sponville**, André (2001) *¿Qué es el tiempo? Reflexiones sobre el presente, el pasado y el futuro*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Corres Ayala**, Patricia (2001) *Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia*. México: Fontamara, 2ª. Edición.
- Davidson**, Jeff (2000) *La gestión del tiempo*. Madrid: Prentice Hall.
- Davies**, Paul (1996) *Sobre el tiempo. La revolución inacabada de Einstein*. Barcelona: Crítica, colección Drakontos.
- Doménech**, Joan y Viñas, Jesús (1997) *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: GRAÓ, colección Biblioteca de Aula No. 123.
- Elias**, Norbert (1997) *Sobre el tiempo*. México: FCE, 2ª. Edición en español.
- Frigerio**, Graciela; Poggi, Margarita; Tiramonti, Guillermina y Aguerrondo, Inés (1992) *Las instituciones educativas Cara y Ceca, elementos para su gestión, y elementos para su comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Troquel Educación, serie FLACSO-Acción.
- Frigerio**, Graciela; Poggi, Margarita y Korinfeld, comps. (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas y CEM.
- Gibaja**, Regina E. (1993) *El tiempo instructivo*. Argentina: AIQUE.
- Gruart**, Agnés; Delgado, José María; Escobar, Carolina; Aguilar Robledo, Raúl (2002) *Los relojes que gobiernan la vida*. México: FCE, Ciencia para Todos No. 188.
- Hacyan**, Shahan (2004) *Física y metafísica del espacio y el tiempo*. México, FCE.
- Hargreaves**, Andy (1998) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

- Leif**, Joseph (1992) *Tiempo Libre y tiempo para uno mismo, un reto educativo y cultura*. Madrid: Narcea.
- Lindón**, Alicia, coordinadora (2000) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona: ANTHROPOS, CRIM, UNAM y El Colegio Mexiquense, No. 24.
- Lippincott**, Kristen (1999) *El tiempo a través del tiempo*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Mataix Loma**, Carmen (1999) *El tiempo cosmológico*. Madrid: Síntesis, colección Hermeneia No. 6.
- McKenna**, Regis (2001) *Tiempo rea*. México: Océano.
- Piaget**, Jean (1978) *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: FCE.
- Ponce de León Elizondo**, Ana (1998) *Tiempo Libre y rendimiento académico*. La Rioja-España: Universidad de la Rioja.
- Prigogine**, Ilya (1998) *El nacimiento del tiempo*. Barcelona: Tusquest editores, Colección Metatemáticas no. 23.
- Puig Rovira**, Joseph Ma. Y Jaume Trilla (1996) *La pedagogía del ocio*. Barcelona: LAERTES-PEDAGOGÍA.
- Quesada Castillo**, Rocío (1992) *Ejercicios para administrar el tiempo*. México: LIMUSA.
- Reichenbach**, Hans (1988) *El sentido del tiempo*. México: Plaza y Valdes y UNAM, 2ª. Edición en español.
- Romero Pérez**, Clara (2000) *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: LAERTES-PESICOPEDAGOGÍA, No. 94.
- Sarmiento**, Antonio (2003) *El fantasma cuyo andar deja huella. La evolución del tiempo*. México: FCE, 3ª. Edición, Colección 'La Ciencia Para Todos' No. 103
- Savater**, Fernando (1999) *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- Schedler**, Andreas y Santiso comps. (1999) *Tiempo y democracia*. Venezuela: Nueva Sociedad, Colección Nubes y Tierra.
- Stoll**, Louise; Dean Fink y Lorna Earl (2004) *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Trepat**, Cristófol A. y Comes, Pilar (1998) "El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales" Barcelona, editorial GRAÓ, ICE, No. 133.
- Valencia**, Guadalupe; De la Garza, Enrique; Zemelman Merino, Hugo, coordinadores (2002) *Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate*. México: Plaza y Valdes, UNAM y CIICH.
- Hawking**, Stephen (1988) *Historia del tiempo*. Barcelona: Crítica, Colección Drakontos.
- Xirau**, Ramón (1993) *El tiempo vivido. Acerca de "estar"*. México: Siglo XXI, 2ª. Edición.