

ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Juan José Irigoyen, Miriam Yerith Jiménez, Karla Fabiola Acuña . Universidad de Sonora¹. México.

RESUMEN:

Toda vez que en el ámbito educativo el medio preferente de divulgación está dado por materiales escritos (textos), el presente trabajo discute los resultados de dos estudios exploratorios con estudiantes universitarios cuyo propósito fue evaluar el efecto del tipo de tarea sobre la ejecución en ajuste lector (competencia lectora). Los resultados parecen indicar que el ajuste que se posibilita a partir de los textos se caracteriza por enfatizar algunos aspectos morfológicos de la ejecución del alumno con relación a la tarea, con escasa variación y con tareas que plantean criterios de logro unimodales.

Palabras clave: Interacción didáctica; Comprensión de textos; Competencia lectora; Criterio de logro; Juegos de lenguaje.

ANALYSIS OF READING COMPETENCE IN COLLEGE STUDENTS.

Juan José Irigoyen, Miriam Yerith Jiménez, Karla Fabiola Acuña . Universidad de Sonora. México.

ABSTRACT:

Considering that the preferred media for divulgation in the educational field are written materials, this paper discusses the results of two exploratory studies made with university students as subjects, for the purpose of evaluating how the type of task affects the reader's performance (reading competence). The results indicate that adjustment through texts is characterized by emphasis on morphological aspects in the student's performance related to the task, with minimal variation, and with tasks that establish unimodal achievement criteria.

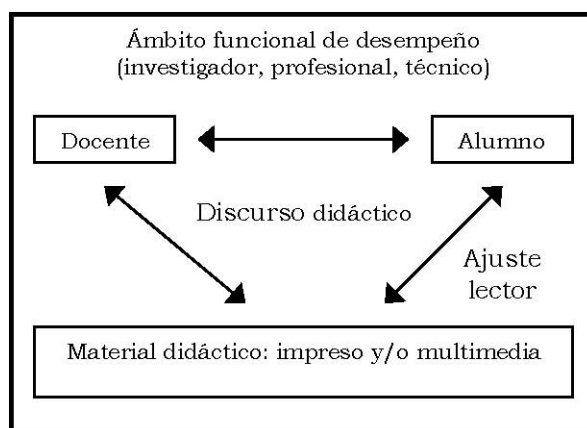
Keywords: Didactic interaction; Reading comprehension; Reading competence; Achievement criteria; Language games.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se ha venido sustentando en una idea de intercambio de conocimiento unidireccional, donde el maestro es su transmisor y el alumno un ser autónomo capaz de construir su propio conocimiento. Definir el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos términos implica suponer que la sola exposición del alumno al discurso docente auspicia el aprendizaje, y que el aprendizaje es un proceso autorregulado de organización, elaboración y transformación de la información a partir de estructuras mentales previamente formadas.

Desde una perspectiva funcional, se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como la interacción entre alumno, docente y materiales didácticos, delimitada por el ámbito funcional de desempeño (Figura 1).

¹ Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Bulevar Rosales y Transversal, Apartado Postal 1814, 83000 Hermosillo, Son., tel. y fax (662)259-21-73, correo electrónico: irigoyen@psicom.uson.mx.

Figura 1. Componentes de la interacción didáctica.



En lo específico, el aprendizaje de una disciplina científica o profesión consiste en el proceso de ajuste funcional del desempeño del alumno a los criterios disciplinares, didácticos y de logro (Carpio, Pacheco, Canales y Flores, 1998; Irigoyen y Jiménez, 2001a, 2001b), definidos de manera formal en el currículo académico, los programas de materia y los objetivos instruccionales. Lo que debe hacer el alumno para adecuar su desempeño a los criterios de logro es identificar las condiciones de desempeño pertinentes al ámbito funcional, cuyo producto se denomina comprensión.

La comprensión no es un concepto unívoco, sino que distintas aproximaciones psicológicas la han definido de distinta manera, siendo la corriente cognoscitiva una de las que mayor influencia ha tenido al respecto. Desde esa perspectiva, la comprensión se refiere al "proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado del autor" (Johnson, 1989, p. 25). Esta definición hace referencia a un proceso de construcción por parte del lector, el cual procesa la información proveniente del texto y la relaciona con la estructura de conocimiento previamente formada.

El enfoque constructivista considera que el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje supone tres elementos fundamentales: los contenidos culturales a aprender (su apropiación activa por parte de los alumnos es lo que le da sentido al episodio instruccional); el profesor como representante cultural y mediador entre contenidos y alumnos, y el alumno como elemento central, ya que realiza de manera activa el proceso de construcción o reconstrucción de los contenidos (con la ayuda del profesor); los tres componentes no son independientes entre sí, sino que se interrelacionan en el discurso (Coll y Onrubia, 1993).

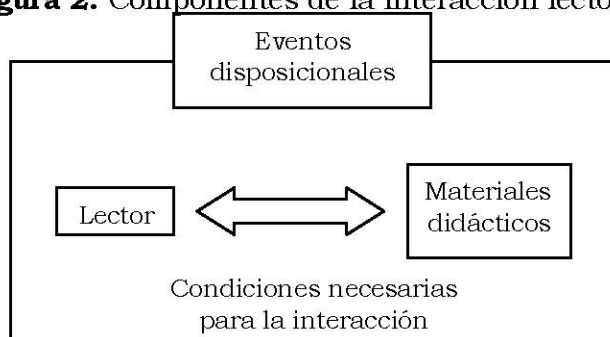
Esta última posición parte de la premisa de que es el mismo aprendiz el que construye su conocimiento. Por tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje son "una construcción progresiva de sistemas de significados compartidos por los participantes en relación a los contenidos del currículo escolar" (Coll y Onrubia, 1993, p. 243).

Un comentario acerca de esta postura analítica es que, llevada al campo de lo educativo, la explicación del evento recae en el sujeto —en tanto poseedor de estructuras que facilitan el desarrollo de habilidades o como constructor del conocimiento—; consecuencia de lo anterior es que se subordinan los demás factores de la interacción, los que también condicionan su ocurrencia.

En este sentido, definir la comprensión parte del supuesto de que el sujeto es el creador de la realidad y desarrolla una división externa-interna, toda vez que es necesaria la consideración de un locus de ocurrencia donde se lleva cabo dicho proceso. Ryle (1967) examinó a fondo este problema y describió a la comprensión no como un evento oculto, sino como una forma de “saber hacer”. Señala, por ejemplo: “Atar nudos se manifiesta no sólo en los actos de atar y en la corrección de errores, sino también en imaginar atarlos correctamente, en enseñarle a los demás, en criticar los movimientos incorrectos o torpes, en determinar qué error produjo un resultado incorrecto, en pronosticar qué va a resultar de los errores que se observan” (p. 50). En la cita anterior, la comprensión se observa en el dominio de la actividad que se está realizando, es decir, se identifica como un hacer efectivo en la condición que prescribe un criterio.

En el ámbito educativo se dice que alguien comprende en la medida en que su comportamiento se adecua o se ajusta a lo requerido en una situación (pregunta, instrucción, criterio de tarea). Por lo tanto, comprensión no es un proceso mental u oculto, sino el resultado de la interacción en la que participa el alumno (que comprende), los materiales didácticos (lo que es comprendido) y las condiciones mínimas necesarias para que la relación entre estos dos elementos pueda ocurrir (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2000) (Figura 2).

Figura 2. Componentes de la interacción lectora.



Por este motivo, se propone sustituir el término “comprensión” por el de competencia lectora o ajuste lector, definiéndolo como la adecuación funcionalmente pertinente del lector al arreglo contingencial específico, el cual prescribe criterios de logro en la forma de instrucciones, materiales didácticos (texto, gráficos, material multimedia) y condiciones en las que la interacción ocurre.

Las ventajas de abordar el estudio de la comprensión como ajuste lector (competencia lectora) posibilitan una tecnología educativa basada en una propuesta de desarrollo funcional del comportamiento que permite identificar los factores que hacen posible ese ajuste como adecuación pertinente y efectiva del comportamiento del lector ante una situación, así como analizar niveles cualitativos de ajuste del alumno con respecto a los materiales didácticos.

El criterio operacional que faculta para identificar niveles cualitativos de interacción son los criterios de logro o criterios de ajuste, que consisten en el requerimiento conductual que una situación interactiva impone al sujeto. Los criterios de ajuste se corresponden con la lógica de la taxonomía de las funciones conductuales (Ribes y López, 1985) y se describen a continuación:

Diferencial: Criterio que describe la correspondencia entre el comportamiento del sujeto y las propiedades del evento estímulo que mantienen una ocurrencia invariable en tiempo y lugar; es decir, la ejecución del sujeto se ajusta a las propiedades morfológicas y constantes de los eventos como parte de la situación

interactiva. Por ejemplo, en una situación escolar, consistiría en requerir la transcripción o copiado de un texto.

Efectivo: Criterio que describe el ajuste del sujeto a las relaciones entre eventos producidas por su propio comportamiento. Por ejemplo, cuando el criterio consiste en armar un esquema con base en lo leído en un texto.

Pertinente: Requisito que define que el comportamiento del sujeto se ajusta a las condiciones variantes de los objetos, eventos o situaciones con los cuales interactúa. Un ejemplo de ello es el identificar información para elaborar un ensayo.

Congruente: Criterio que define el ajuste del comportamiento a las relaciones entre eventos matizadas por la convención, donde la respuesta del sujeto se ajusta a propiedades no aparentes y no presentes de los eventos actuales y con base en otra situación distinta. Este criterio se puede identificar cuando el alumno formula ejemplos a partir de la lectura.

Coherente: Lo que describe a este criterio es la interacción del individuo con eventos de carácter convencional a partir de respuestas también convencionales. Para ejemplificar este criterio, puede decirse que el alumno fue capaz de hacer comparaciones entre conceptos a partir de la lectura.

Los criterios de ajuste o logro determinan la efectividad del comportamiento en una situación interactiva particular, y su pertinencia se determina por el ámbito, dominio o juegos del lenguaje (contexto lingüístico). Otros elementos a considerar al estudiar la comprensión como ajuste lector son las habilidades y competencias (existentes en el repertorio del sujeto), la historia de referencialidad (experiencia previa), la historia con los referentes del texto, los intereses del momento, el o los objetivos instruccionales del material didáctico (que pueden estar expresados de manera explícita o implícita), la longitud del texto (en el caso del material escrito), la sintaxis, la presentación del material (expositiva, narrativa, explicativa) y las características de éste (si es multimedia: duración, ilustraciones contenidas, estáticas o en movimiento).

Es importante la evaluación del ajuste lector para la caracterización y análisis de las condiciones que estructuran los episodios de aprendizaje, ya que constituye el medio de contacto entre el alumno y los diferentes modos de presentación de los materiales didácticos. Así, se realizaron dos estudios exploratorios con estudiantes universitarios para evaluar el efecto del tipo de tarea en su ajuste lector y usando textos del ámbito disciplinario de la psicología.

ESTUDIO 1

MÉTODO

Sujetos

Participaron en el presente estudio estudiantes del Programa Docente de Psicología de los semestres II, IV y VI. Se seleccionó de una población de 75 sujetos a quienes obtuvieron como puntaje total entre 67 y 100% de aciertos (puntajes altos), lográndose una muestra final de 22 sujetos (ocho sujetos de segundo semestre, siete de cuarto y siete de sexto).

Materiales

Se diseñó una prueba de lápiz y papel que constó de cinco textos y 24 preguntas relacionadas con su contenido. Los textos se seleccionaron de los programas oficiales de materia de la serie Teoría Psicológica (Tabla 1).

Tabla 1. Materiales (textos) que se evaluaron en el estudio.

Texto	Tema	Longitud
Texto 1	La evolución de los eventos psicológicos ²	295 palabras
Texto 2	Medidas de la conducta de elección ³	221 palabras
Texto 3	La ley de igualación ²	175 palabras
Texto 4	El primero y segundo sistema de señales ⁴	135 palabras
Texto 5	Etapas de formación del segundo sistema de señales ⁴	482 palabras

A cada texto le correspondió una serie de preguntas de opción múltiple con cuatro posibilidades de respuesta. Las preguntas se elaboraron en función de tareas (identificación y relación) y criterio de logro. Por ejemplo:

Tarea 1: Identificar la definición textual de un concepto con su descriptor.

Con base en el texto 1, las actividades psicológicas consisten en:

- a) Forma de acción no específica, interrelacionada con una función de estímulo del objeto.*
- b) Forma de acción específica, que es causada por los rasgos evolutivos del organismo.*
- c) Forma de acción inespecífica, que es causada por las características del ambiente.*
- d) Forma de acción específica, interrelacionada con una función de estímulo del objeto.*

Tarea 2: Realizar una operación matemática.

Con base en la fórmula presentada en el texto 2, las tasas relativas de respuestas para la tecla B son:

- a) 1.00*
- b) 0.25*
- c) 0.75*
- d) 0.50*

² Kantor, J. R. (1978). *Psicología interconductual*. México: Trillas.

³ Domjan, M. (1999). *Principios de aprendizaje y conducta*. México: International Thomson Editores.

⁴ Alcaraz, V. (1980). *La función de síntesis del lenguaje*. México: Trillas.

Tarea 3: Relacionar la definición de un concepto con su descriptor

Con base en el texto 2, a la respuesta diferencial dada a relaciones contingenciales concurrentes (con diferentes o iguales valores asociados) se le denomina

- a) Transferencia
- b) Respondiente
- c) Elección
- d) Inductiva

Tarea 4: Relacionar el ejemplo con el concepto

Rogelio fue a visitar a su tío Carlos, que vive en Hermosillo. Al tío Carlos le dio tanto gusto que lo llevó a comer pizzas. Rogelio y su tío comieron una pizza mexicana. Horas después, a Rogelio lo llevan con vómito al hospital. Rogelio comenta: "No vuelvo a comer pizza mexicana". Con base en el texto 1, ¿qué ocurrió en términos de evento psicológico?

- a) Rogelio presenta vómito y el tío Carlos no.
- b) Rogelio y el tío Carlos responden de manera diferencial al objeto (pizza), posteriormente al incidente.
- c) Rogelio y el tío Carlos prefieren los pollos asados al carbón.
- d) Rogelio presenta vómito porque un ingrediente de la pizza le cayó mal.

Por criterio de logro: Diferencial (identificar la respuesta textual contenida en el texto), efectivo (llevar a cabo una operación aritmética, siguiendo un procedimiento), pertinente (identificar el ejemplo pertinente a partir de la información presentada en el texto), congruente (relacionar la definición con el descriptor del concepto con base en lo leído) y coherente (relacionar conceptos a partir de la información contenida en texto).

Procedimiento

La prueba se aplicó en las aulas de manera grupal. Se solicitó la participación de los estudiantes, tras de lo cual se les entregó la prueba (también se proporcionó una hoja y una calculadora como material de apoyo). Se les proporcionó información del objetivo y del contenido de la evaluación, tal como se presenta a continuación: "El siguiente cuestionario (...) forma parte de un estudio acerca de la evaluación de desempeños en estudiantes universitarios (...) El cuestionario está compuesto por textos informativos y 24 preguntas relacionadas con los textos presentados (...) Tu tarea consiste en leer cada uno de los textos y posteriormente contestar las preguntas".

El tiempo promedio que les llevó a los estudiantes resolver la evaluación fue de treinta minutos.

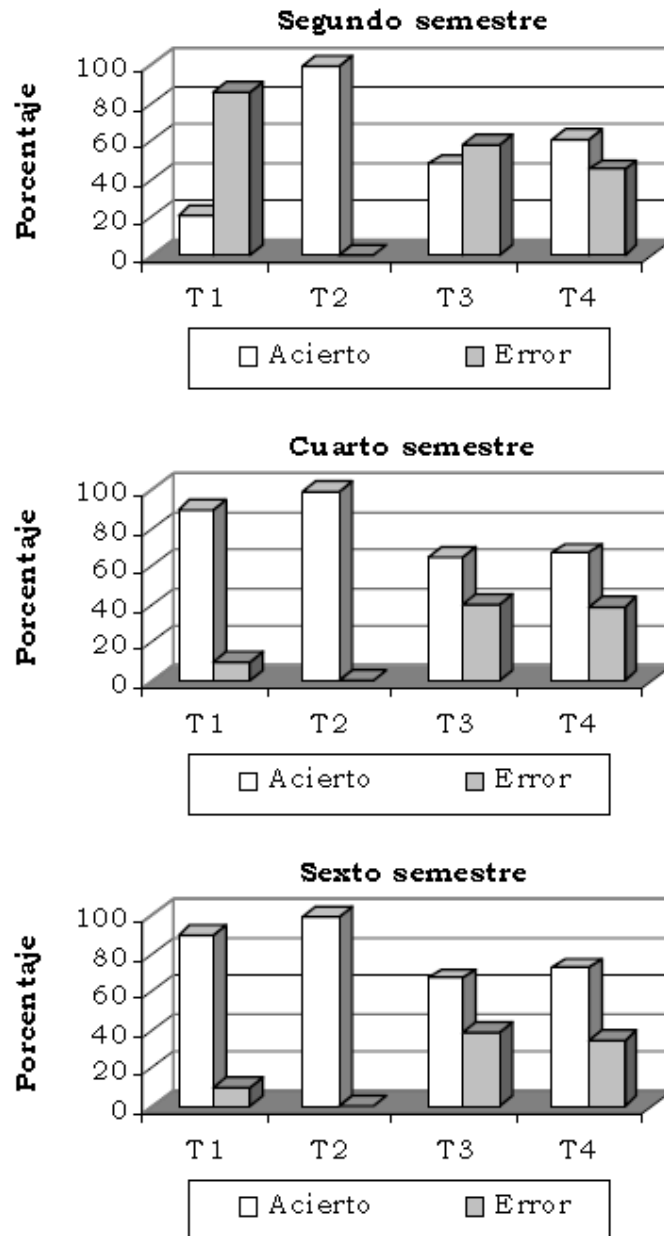
Posteriormente, se procedió a la calificación de la evaluación en aciertos (correspondencia de la respuesta del sujeto con el criterio prescrito en la tarea) y errores (no correspondencia de la respuesta del sujeto y el criterio prescrito en la tarea).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES:

En la Figura 3 se muestran los resultados en función del tipo de tarea. La Tarea 1 obtuvo un promedio de aciertos de 18% (segundo semestre), 94% (cuarto semestre) y 89% (sexto semestre). En la Tarea 2, el porcentaje de aciertos fue de 100% para los tres grupos. Es importante señalar que dicha tarea obtuvo el puntaje más alto de todas las tareas evaluadas. Para la Tarea 3, el porcentaje promedio de aciertos fue

de 43% (segundo semestre) y de 63% (cuarto y sexto semestre). La Tarea 4 logró un porcentaje de aciertos de 59, 64 y 68%, respectivamente.

Figura 3. Porcentaje promedio de aciertos y errores en función del tipo de tarea. (T1: Tarea 1, T2: Tarea 2, T3: Tarea 3 y T4: Tarea 4).



Las tareas que obtuvieron la mayor proporción de aciertos fueron la 1 y la 2 (salvo la Tarea 1 en el segundo semestre), las cuales prescriben como criterio de logro un ajuste situacional con la lectura, como es la identificación de información textual o seguir los pasos de una operación aritmética.

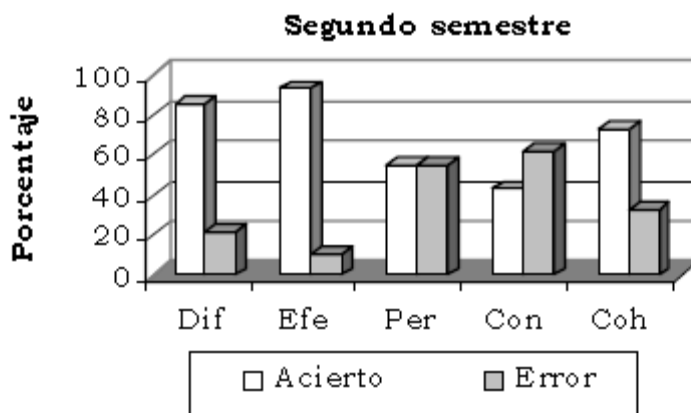
Por el contrario, el mayor porcentaje promedio de errores se observó en las Tareas 3 y 4, que requieren como criterio de ajuste establecer relaciones entre elementos no presentes (como definiciones, pertinencia de un ejemplo o relaciones entre conceptos).

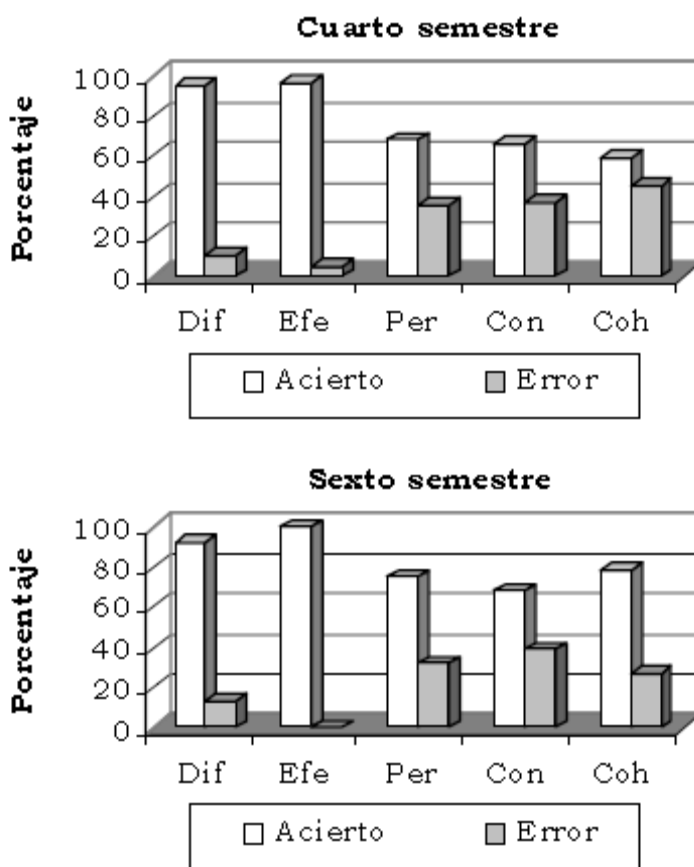
En la Figura 4 se presentan las ejecuciones promedio de aciertos y errores por criterio de logro. El criterio que explicita un ajuste de tipo diferencial obtuvo un porcentaje de aciertos de 83% en el segundo semestre, 94% en el cuarto y 89% en el sexto. En el caso del criterio de logro efectivo, las ejecuciones promedio fueron de 93, 97 y 100% en cada caso. Para el caso del criterio de ajuste pertinente, el porcentaje de aciertos fue del 50% para segundo, 66% para cuarto y 71% para sexto.

Una condición necesaria al hablar de los criterios de ajuste congruente y coherente es la participación de un sistema reactivo convencional (en este caso referido al ámbito). Para satisfacer este tipo de criterios no sólo se requiere atender a las propiedades dimensionales de la tarea, sino establecer relaciones entre eventos cuyo significado está dado por los juegos de lenguaje propios del ámbito de desempeño. Las ejecuciones promedio para estos dos criterios fueron del 41% para segundo y 64% para cuarto y sexto semestre (criterio de congruencia); para el criterio de coherencia fue del 70% para el segundo semestre, 57% para el cuarto y 77% para el sexto.

Resulta interesante observar que aun cuando la muestra de sujetos seleccionados obtuvo puntajes "altos" como calificación total, el análisis por tipo de tarea y criterio de logro señaló ajustes diferenciales en función del tipo de requerimiento implícito en la tarea; en otras palabras, su calificación fue alta porque fueron capaces de identificar información textual o llevar a cabo una operación aritmética (Tareas 1 y 2), no necesariamente por responder a preguntas que requieren elaborar la respuesta.

Figura 4. Porcentaje promedio de aciertos y errores en función del criterio de logro. *Dif:* Diferencial, *Efe:* Efectivo, *Per:* Pertinente, *Con:* Congruente y *Coh:* Coherente.





En el caso del segundo semestre, la única tarea que tuvo un puntaje alto fue aquella que requiere la expresión de una habilidad que fue establecida durante la educación básica; esto es, comprendieron lo que tenían que hacer (para seguir el ejemplo) porque saben sumar, restar y dividir cifras, no sólo justificar por qué lo hacen.

Las Tareas 3 y 4 implican que el sujeto cuente con repertorio lingüístico de un área de conocimiento para poder establecer relaciones entre ejemplo-concepto o concepto-concepto. Se observó que los sujetos pertenecientes al cuarto y sexto semestres mantuvieron ejecuciones del 60% de aciertos en este tipo de tareas, lo que indicó que sus habilidades estaban ajustándose al ámbito funcional en lo conceptual, procedimental y operacional.

En conclusión, la evaluación de la competencia lectora como la correspondencia de comportamiento del sujeto con las condiciones de interacción (criterio de logro) apunta como dos variables críticas al análisis de la misma el contexto (ámbito) en donde el ajuste adquiere sentido y el tipo de requerimiento expresado en la tarea a la cual debe atender. De manera complementaria, la evaluación de la competencia lectora a partir de los criterios de logro permite identificar niveles cualitativos de ejecución como formas de interacción diferenciales, que van de lo más concreto (diferencial, efectivo y pertinente) a lo más abstracto (congruente y coherente).

Con respecto a los criterios diferencial y efectivo, las ejecuciones se mantuvieron por arriba del 80% de aciertos en los tres grupos; no obstante, se observó que, en términos de los criterios de logro pertinente, congruente y coherente, la tendencia de las ejecuciones fue distinta para cada uno de los grupos, siendo el segundo semestre el que tuvo mayor inconsistencia en estos criterios (razón por la cual el porcentaje de aciertos en el criterio de coherencia parece haber respondido más a una ejecución aleatoria por parte del sujeto que a la respuesta requerida por la tarea).

ESTUDIO 2

MÉTODO

Sujetos

Participaron en el estudio 20 estudiantes universitarios del Programa Docente de Psicología del IV semestre.

Materiales

Se diseñó una prueba de lápiz y papel en dos versiones: sin referente y con referente (véase ejemplo en la Figura 5). La evaluación contenía seis párrafos con una extensión no mayor de 60 palabras por párrafo; la característica es que se omitieron las palabras clave que le dan sentido al discurso contenido en cada párrafo (entre una y siete palabras por párrafo). El contenido de la evaluación trata sobre el análisis histórico-conceptual del concepto de aprendizaje.

Figura 5. Ejemplo de la tarea prescrita en la evaluación.

1. El modelo que aporta el paradigma experimental al estudio del aprendizaje es []

2. El [], como metáfora de la adquisición de conocimiento (resultado de la experiencia), no consiste en la adquisición de nuevas [], sino más bien en la aparición de nuevas [] ya disponibles físicamente.

3. El [] proceso responsable del [] es el que corresponde a la [] de los factores siempre presentes en toda interacción []: objetos y dimensiones de estímulo, [], [] del organismo, [] e históricos.

Con referente {

- 1. Interacción
- 2. Criterio de logro
- 3. Factores dispositionales
- 4. Aprendizaje
- 5. Sistema reactivo y funciones de respuesta
- 6. Morfología de la respuesta

Procedimiento

La prueba se aplicó en dos momentos, manteniendo constante la hora y el lugar de aplicación. Ésta se realizó en el aula, de manera grupal, con el consentimiento del profesor y de los alumnos. La duración de la sesión la estableció la ejecución del alumno (máximo una hora). Durante la prueba, los sujetos no tuvieron acceso al material de texto que se evaluó. Los sujetos fueron expuestos primeramente a la condición de evaluación sin referente, y al día siguiente a la evaluación con referente.

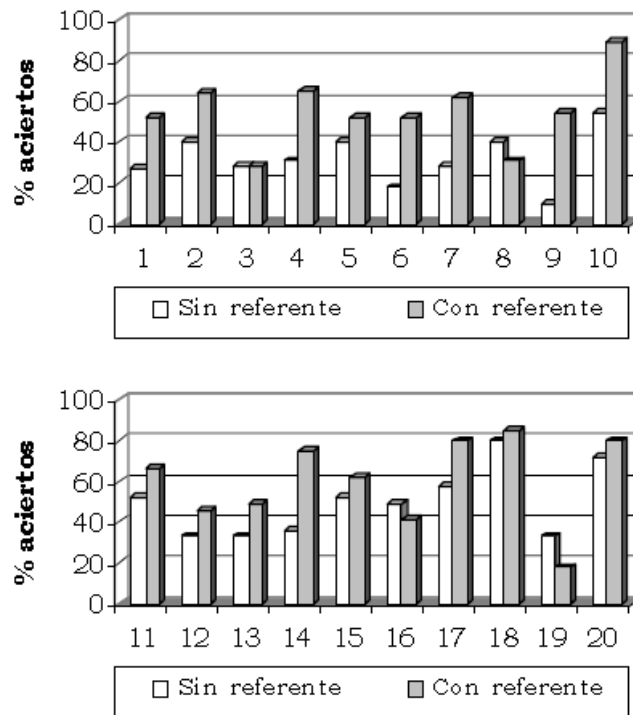
Posteriormente, se procedió a calificar la prueba en términos de aciertos (correspondencia de la respuesta del sujeto con el criterio prescrito en la tarea) y errores (falta de esa correspondencia).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En la Figura 6 se presentan las ejecuciones individuales en la condición de evaluación sin referente y con referente.

Se observó que las ejecuciones más altas en la evaluación se encontraron en el texto que contenía los referentes. En este tipo de texto, toda la información se encontraba contenida en el mismo; lo único que tenía que llevar a cabo el estudiante era identificar el concepto que era pertinente en función del discurso (coherencia del párrafo), no así en el texto sin referentes, el cual requería que estableciera relaciones (descriptor–concepto, concepto–descriptor) para formular la idea del párrafo.

Figura 6. Porcentaje promedio de aciertos en una situación de evaluación sin referente y con referente.



En general, las ejecuciones se incrementaron en cuanto al porcentaje de aciertos en la situación de evaluación que presentó las palabras que conformaban el discurso del párrafo. Los resultados parecen indicar que el tipo de relación que los sujetos establecieron con un texto aparentemente estándar tuvo efectos diferenciales en función de la historia de referencialidad (o sea, la historia de interacción con los contenidos como saberes y haceres del ámbito), donde la presentación de palabras facilitó o interfirió con la ejecución del sujeto. Por ejemplo, se apreciaron casos en los que el porcentaje de aciertos fue bajo y la presentación de las palabras claves aumentó el porcentaje de aciertos, pero no lo suficiente como para obtener la calificación mínima aprobatoria de 60% de aciertos (sujetos 1, 3, 5, 6, 9, 12 y 13). En el caso contrario, hubo ejecuciones en donde el porcentaje de aciertos fue bajo y la evaluación con referente generó un deterioro en la ejecución (sujetos 8, 16 y 19).

Se observaron ejecuciones consistentes en ambas evaluaciones (sujetos 17, 18 y 20) y sujetos en quienes la presencia o no de “apoyo” no modificó su ejecución (sujeto 3). Si se piensa en una situación de aula típica, en donde la clase se dirige a un grupo no menor de 40 alumnos (los que participaron en este estudio), y que la tarea es leer el siguiente material, ¿cuáles serían los resultados del aprendizaje de los alumnos, dado el tipo de ejecuciones que se describen en este estudio? Seguramente serían semejantes a los presentados anteriormente: ejecuciones en donde el logro educativo depende de que la información esté contenida en la tarea, reiteración de la información, parafraseo, seguimiento de instrucciones para llevar a cabo un procedimiento e identificación del concepto con el ejemplo (siempre y cuando no se trate de formularlo).

Como conclusión general, si el aprendizaje de una disciplina o profesión consiste en la correspondencia gradual del comportamiento del sujeto (valores, habilidades, competencias) con los criterios disciplinares formalizados en teorías, modelos, procedimientos, formas de evaluación, códigos éticos y otros, los cuales constituyen formalizaciones lingüísticas de las prácticas de científicos y tecnólogos (Carpio y cols., 1998; Irigoyen y Jiménez, 2001a, 2001b; Ribes, Moreno y Padilla, 1996), es necesario considerar que dicha correspondencia se establece mediada por el lenguaje como contexto de significación de tales interacciones, en donde los eventos a estudiar o los problemas por resolver no se corresponden con ningún concepto en particular, sino que son construidos por el sistema de referencia (marco conceptual).

El elemento de enlace lo establece la competencia lectora (comprensión), cuya función depende de los elementos siempre presentes en las interacciones de los sujetos con su entorno: contexto de interacción, sujeto, objetos y eventos que posibilitan o interfieren la interacción (eventos disposicionales). En el caso presente, dado que las interacciones ocurren en escenarios educativos, los elementos a considerar serían los siguientes: contexto de interacción (situación de enseñanza-aprendizaje), sujeto (historia de referencialidad, habilidades, competencias), objetos (materiales didácticos) y eventos que estructuran el campo (criterio instruccional, criterio de logro establecido en la tarea).

En este sentido, la investigación acerca del análisis de la competencia lectora debiera de considerar los elementos que posibilitan la correspondencia del sujeto a las condiciones de interacción, como por ejemplo el ámbito disciplinario donde adquiere sentido el comportamiento del estudiante y el tipo de requerimiento competencial expresado en el objetivo instruccional.

REFERENCIAS:

Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. y Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la Psicología. *Acta Comportamental*, 6: 47-60.

- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. y Canales, C. (2000). La naturaleza conductual de la comprensión. *Revista Sonorense de Psicología*, 14: 25-34.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1993). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en aula. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1(2): 241-259
- Irigoyen, J. y Jiménez, M. (2001a). Caracterización de desempeños en estudiantes de Psicología: Análisis preliminar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6(1): 11-22.
- Irigoyen, J. y Jiménez, M. (2001b). Caracterización de desempeños en estudiantes de Psicología: Evaluación de la modalidad de desempeño y criterio de ajuste. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6(2): 199-211.
- Johnson, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta*. México: Trillas.
- Ribes, E., Moreno, R. y Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamental*, 4(2): 205-235.
- Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Buenos Aires: Paidós.