

# LAS PISTAS CONTEXTUALES EN LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

Freddy Rojas Velásquez y María Carmen Yáñez de Rodríguez  
Universidad Simón Bolívar, Venezuela

## INTRODUCCIÓN

A la luz de investigaciones realizadas por los autores para analizar y evaluar la comprensión de textos por los estudiantes que ingresan a nivel superior, se fue evidenciando la importancia de la contextualización de los estímulos verbales que forman parte integral de esos textos. Hoy en día no se discute la influencia del contexto - intra y extratextual - en la comprensión de la lectura sino, en todo caso, en qué forma y medida se expresa esa influencia. Tampoco se discute la importancia que para ella tienen los conocimientos previos del lector: su "diccionario" y su "enciclopedia" .(Clark y Clark, 1977).

Estudios realizados a nivel universitario (Yáñez, 1987; Rojas y Yáñez, 1992; Pericchi y Villanueva, 1990) pusieron al descubierto una alarmante falta de "información cultural" (cultura general de tipo fáctico o episódico) en egresados de la educación media que ingresaban al nivel superior. La magnitud -cuantitativa y cualitativa - de esa desinformación fue interpretada como evidencia de la ineficacia del sistema educativo para la formación de "individuos cultos" - uno de los objetivos de la Educación Media. Así, cuando se aplica el instrumento utilizado en esas investigaciones (Lista o Encuesta de Burhans, adaptada para el ámbito latinoamericano), se corrobora algo que ya es "sabido", algo así como una profecía que se cumple a sí misma ('self-fulfilling prophecy'): nuestros bachilleres resultan ser 'culturalmente analfabetos'<sup>1</sup>, situación vigente tanto en países latinoamericanos como en otros de habla inglesa (Burhans, 1984; Hirsch, 1987).

## EL PROBLEMA

En su condición de docentes en ejercicio, los autores se preguntaron acerca de la validez ecológica del instrumento utilizado (estadísticamente válido y confiable) y de los resultados obtenidos en función de la comprensión del discurso escrito. Se plantearon, entonces, como problema la capacidad evocadora de los estímulos (ítemes que configuraban dicho instrumento); capacidad de evocación (reconocimiento y recuerdo) apreciada en la primera aplicación en condiciones experimentales apropiadas pero, tal vez, alejadas de la realidad ecológica en la cual pudieran presentarse durante un evento de lectura; es decir, dentro de un contexto específico.

---

<sup>1</sup> Al menos en relación con contenidos (episódicos y fácticos) de la tradición cultural occidental de los cuales se extrajo la muestra de ítemes que conformó esa lista y que, en el caso de Venezuela, forman parte de los conocimientos requeridos cuando los estudiantes egresan a nivel medio.

En efecto, la muestra de información cultural que constituye el instrumento de Burhans (132 ítems seleccionados al azar a partir de un amplio corpus de conocimientos fácticos que forman parte importante de lo que conocemos como 'cultura general' y que, por ende, constituyen un trasfondo fundamental para la comprensión de muchos textos - académicos o no), se presenta a los sujetos en forma de listado de ítems discretos de información, desprovistos de todo contexto y sin otro orden que el que haya resultado al azar. Este procedimiento 'artificial' puede ser aceptable para fines de un diagnóstico inicial e incluso, si se quiere, para corroborar la necesidad de cambios profundos en nuestro sistema educativo. No así desde la perspectiva de la lectura, en la cual no

hay ausencia de contexto: las unidades textuales (palabras) no se presentan en forma aislada sino en cadenas lingüísticas (frases, oraciones, párrafos); cuando una palabra es desconocida para un lector o éste no recuerda su significado, el contexto textual en el que la palabra se presenta hace posible no sólo captar el sentido del texto como un todo sino, incluso, inferir o recordar el significado de aquélla. Esto podría no ocurrir si la palabra se presenta al lector fuera de contexto, en forma aislada - al igual que los ítems del instrumento utilizado (conceptos, términos, títulos, expresiones, fechas, eventos, personajes, etc.) incluidos "sin orden ni concierto" con la finalidad de evocar (reconocer y recordar), con su simple presentación, información cultural pertinente. En este caso, la dificultad puede ser grande, sobre todo teniendo en cuenta que posiblemente la mayor parte de esa información fue presentada a los estudiantes, en diferentes momentos de su aprendizaje formal, en condiciones que no facilitaron su codificación y ulterior preservación en la memoria a largo plazo; es decir, su aprendizaje y subsiguiente inclusión duradera en su enciclopedia personal. Es posible que un instrumento como el descrito entrase e, incluso, inhiba no sólo la recuperación (recuerdo) de la información sino también su reconocimiento - si bien para algunos especialistas la memoria de reconocimiento parece ser insaturable (Rose, 1993).

De aquí este trabajo. El problema que se plantea se inserta en el ámbito del estudio de los procesos de recuperación de información (recuerdo y reconocimiento) y podría formularse como sigue: ¿Contribuye la contextualización de estímulos verbales al recuerdo y reconocimiento de información pertinente - fáctica y/o episódica? O, dicho en otra forma, ¿de qué manera las pistas contextuales facilitan el procesamiento de información que es inherente a la comprensión del texto escrito?

Los resultados que aquí se presentan corresponden a una evaluación cuantitativa del problema, es decir, buscan responder a la primera formulación. El análisis de contenido, aplicado a las respuestas obtenidas permitirá -esperamos- responder a la segunda.

## MARCO DE REFERENCIA

En la literatura psicológica, el término memoria es ambiguo, largo y encubridor (Puente, 1989). Tradicionalmente se le concebía como un reservorio o depósito de recuerdos y experiencias que son evocados automáticamente (Puente, 1983). Los educadores hacemos constante referencia al carácter memorístico del aprendizaje que estimula la escuela, en contraposición al aprendizaje significativo que sería de desear; los estudiantes estudian memorizando datos y/o textos con fines inmediatistas, es decir,

responder a ciertos eventos y estilos de evaluación, sin detenerse a elaborar los conocimientos para su ulterior recuperación y utilización.

Desde finales de la década de los años cincuenta, el interés de la psicología por los procesos cognitivos hizo del estudio de la memoria una de las áreas de mayor importancia, rescatando del olvido aportes pioneros como los de Bain (1875), Ebbinghaus (1885), James (1890), Ladd (1894), Wundt (1896). En años más recientes, los trabajos de Anderson y Bower (1973), Kintsch (1974), Norman y Rumelhart (1975), Tulving (1972,1985), entre otros, han contribuido a una suerte de 'reivindicación' de la memoria, al indagar acerca de su estructura, funciones, procesos, limitaciones y posibilidades. Así por ejemplo, la distinción entre memoria semántica y memoria episódica como tipos de memoria a largo plazo (Tulving, 1972,1985); la elaboración de imágenes para facilitar la codificación de información (Barlow et al, 1990; Shepard, 1984; Kosslyn, 1994, entre otros); los modelos de memoria (Anderson, 1976, 1983; Collins y Loftus, 1975; Collins y Quillian 1969); trabajos sobre memoria implícita (recuerdo y reconocimiento, como formas de evocación consciente de información) cuya medición ya abordó Ebbinghaus (1885), aunque desde una perspectiva diferente a la de la psicología cognitiva actual y que, como resaltan Leahey y Harris (1998) han abordado más recientemente estudiosos como Parkin, Reid y Russo (1990), Graf y Masson (1993); Lewandowsky, Dunn y Kirsner (1989). La incidencia de variables contextuales como la 'especificidad de la codificación' (constructo identificado por Tulving y Thomson,1973), según la cual *la probabilidad de recuerdo depende de la semejanza entre el contexto de codificación durante el aprendizaje inicial y el contexto de recuperación en el momento de la prueba* (Leahey y Harris, 1998) (resaltado nuestro). El olvido y sus causas (Neisser, 1981).

El modelo de procesamiento de la información y, en especial, el análisis de las funciones y características de la memoria tienen especial significación para nuestro estudio: memoria semántica y memoria episódica pueden interactuar, si bien los procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información serían independientes. Destacan Leahey y Harris (1998) que la literatura clásica sobre el aprendizaje tiene que ver fundamentalmente con la memoria episódica y que en los experimentos correspondientes se presentan eventos discretos (listas de palabras o dibujos) que los sujetos deben posteriormente reproducir o identificar, frecuentemente con ayuda de claves o pistas que constituyen referentes contextuales.

A partir de los años ochenta, distintos investigadores aportaron evidencias de que el contexto en el que los materiales son aprendidos influye sensiblemente en su evocación (recuerdo y/o reconocimiento) Einstein y Hunt (1980) administraron a un grupo de estudiantes una lista de ítems que debían identificar. Para ello asignaron dos tipos de tareas de clasificación: tareas semánticas (clasificación según la naturaleza de los ítems o de acuerdo con su gusto o preferencia) y tareas no semánticas (clasificación según la letra inicial o según la rima de palabras). Encontraron que las tareas semánticas produjeron mejor recuerdo que las no semánticas y que la combinación de los dos tipos arrojó resultados superiores a los de uno solo.

Raaijmakers y Shiffrin (1992) agrupan distintos modelos de recuerdo y reconocimiento en tres categorías: a) modelos de redes; b) modelos de pistas episódicas y c) modelos de memoria

distribuida/compuesta. Los primeros conciben la memoria a largo plazo (MLP) como conjunto de nodos que representan conceptos o unidades cognitivas (Anderson, 1983), conectados por enlaces que representan relaciones semánticas o episódicas: dondequiera que aparecen juntos dos ítemes, puede establecerse un enlace entre ellos (hay una cierta analogía con la configuración de la corteza cerebral, en la que las células nerviosas o neuronas serían los nodos y la tupida trama de dendritas sería la red de conexiones o enlaces). La mayor parte de los modelos de redes postula que la recuperación de información responde a un proceso de activación que se va extendiendo, según uno de dos modelos: *todo o nada* y el de *activación continua*.

En los del primer tipo, los nodos de la red están o activos o inactivos. El modelo ACTE, de Anderson (1976), suponía que la activación de un nodo determinado se difundía hacia otros que estuviesen conectados con él y que la fuerza relativa de los nodos o de los enlaces determinaba la difusión de esa activación: si un nodo X, conectado con otro nodo Y por un enlace E, está activo, la probabilidad de que Y se active en la siguiente unidad de tiempo es una función de  $f/F$ , es decir, de la fuerza (f) relativa del enlace E comparado con la del resto de los enlaces que emanan de X; o bien, la fuerza del nodo Y comparada con la de los demás nodos conectados con X; estando activo X, la probabilidad de recuperar a Y equivale a la posibilidad de activarlo antes de un tiempo de interrupción determinado. En 1983, Anderson desarrolló una variante de este modelo, según la cual la fuerza de activación de los nodos varía continuamente; esto implica una regla distinta para determinar si una huella o trazo de memoria ha sido recuperada con éxito: si un nodo-estímulo X tiene un enlace asociativo con otro nodo Y, cierta activación se extenderá de X a Y, su magnitud estará determinada por la fuerza relativa del enlace entre X e Y en comparación con los demás enlaces que parten de X. De aquí que resulte más natural el suponer que la probabilidad y la tendencia de recuperación de la huella Y sean una función de la cantidad de activación de Y. Así, la noción de una activación que se va extendiendo a partir de la activación gradual de nodos conectados (los más distantes requieren más tiempo para activarse) ha sido sustituida por un modelo dinámico según el cual toda la red se activa rápidamente, aunque el grado de activación varía (los nodos distantes tienen un nivel de activación más bajo).

En una versión más reciente del modelo ACT de Anderson (1983b) se supone que durante la fase de almacenamiento de la información se forman trazos o "unidades cognoscitivas" en la memoria. La fuerza de estos trazos es una función del número de presentaciones y del intervalo de retención y determina la cantidad de activación que converge sobre una huella de nodos asociados; por tanto, el flujo de activación vendría determinado por la fuerza relativa de los nodos y no de los enlaces. En una situación de recuerdo de pares asociados en la que un sujeto aprende una lista de pares A-B, se supone que la huella (la unidad cognoscitiva) codifica la información de este par que fue presentado en este contexto. En el 'texto' se recuperará la respuesta si a) la huella realmente se formó y b) si el tiempo asignado es suficiente.

Los modelos de huellas episódicas suponen un conjunto de huellas (surcos o trazos), almacenados por separado en la memoria y que se activan en paralelo. Se les conoce también como 'modelos de búsqueda' por cuanto, para recuperar información se requiere "encontrar" y "extraer" las respectivas huellas. El modelo SAM (Search of Associative Memory) de Raaijmakers y Shiffrin (1980) es uno de ellos, según el

cual el recuerdo de información almacenada en MLP implica un muestreo secuencial de un conjunto de huellas de memoria; la probabilidad de que una huella específica sea muestreada depende de su fuerza relativa, en comparación con todos los demás trazos de memoria.

El modelo SAM supone que durante el almacenamiento, la información se representa en forma de "imágenes de memoria" que contienen información discreta, asociativa y contextual. Cuánta información se almacena y cuál es su tipo son determinados por procesos de codificación que tienen lugar en la MCP. Su recuperación desde la MLP, se basa en señales o pistas (ítems, contexto, nombres de categorías, etc.). El que una imagen sea recuperada o no depende de la fuerza asociativa de esas pistas con relación a ella; dicha fuerza es una función de la interfaz o solape entre la información aportada por las pistas y la que está almacenada en la imagen. La fuerza total de un conjunto de pistas de prueba para una imagen específica es igual al producto de las fuerzas de cada una de ellas. Aunque el modelo supone que el proceso de activación de información es básicamente igual en el recuerdo y el reconocimiento, se plantean algunas diferencias importantes entre estos procesos. Se supone que el reconocimiento no necesariamente requiere un muestreo secuencial como el recuerdo, sino que, por lo general, es un proceso de acceso directo en un solo paso (Gillund y Shiffrin, cit. por Raaijmakers y Shiffrin, 1992) basado en la suma de todas las fuerzas de activación. SAM supone, también, que en tareas tácitas de memoria episódica, información contextual es codificada en la imagen de memoria y que una de las pistas para recuperación es contextual. Una extensión de este modelo toma en consideración el tiempo transcurrido.

La experiencia que aquí se describe podría considerarse como 'de laboratorio': el conocimiento previo o conocimiento semántico - y los esquemas en los cuales se organiza, con los que interactúa permanentemente y que son constantemente enriquecidos - no suele requerirse, activarse o presentarse en forma de ítems discretos como los que integran el instrumento utilizado; más bien, la información de tipo fáctico se presenta contextualizada. No obstante, en niveles superiores de educación, v. gr. el universitario, en los que se da por sentado que los estudiantes 'dominan' la lectura, si éstos carecen del conocimiento "declarativo" (episódico y/o semántico) Zakaluk (1996) propio de una determinada disciplina, pueden evidenciar rasgos característicos de lectores deficientes al verse enfrentados con una nutrida bibliografía como la requerida para realizar ciertas tareas académicas (por ejemplo, hacer un análisis comparativo o evaluar algún proceso socio-histórico). Pese a 'saber leer' y a disponer, en los respectivos textos, de numerosas "pistas contextuales", no pueden hacer uso de ellas, lo que resulta en una comprensión deficiente de dichos textos y, en última instancia, en incapacidad para realizar esas tareas satisfactoriamente.

Según Bialystock (cit. En Dycus, 1997), el contexto no es una absoluta presencia en un texto sino que, más bien, es creado por el lector y, por lo tanto, en él influyen tanto el conocimiento lingüístico como el declarativo (world knowledge) de aquél. Si, aún con un buen conocimiento lingüístico, un estudiante carece del adecuado conocimiento declarativo en un área o asignatura determinada, "pistas" que puedan estar presentes en el texto (fechas, hechos, personajes, conceptos, etc.), de poco le servirán para comprenderlo.

Si no puede reconocerlas y activar los respectivos esquemas no habrá comprensión cabal; sin embargo, en algunos casos, la presencia de esas pistas puede ser el detonante para la comprensión.

## HIPÓTESIS

### *Hipótesis General*

La presentación contextualizada de pistas o claves de tipo verbal facilita la recuperación de información (semántica y/o episódica).

### *Hipótesis Específica*

Los puntajes de recuerdo obtenidos por estudiantes de primer año universitario en respuesta a una lista ítemes de información cultural, seleccionados y ordenados al azar y presentados fuera de contexto, y los que obtienen cuando estos ítemes son presentados en el contexto de su área de conocimiento respectivo, son significativamente diferentes.

## VARIABLES

*Estímulos de tipo verbal:* Ítemes de información cultural (palabras o frases) que se presentan en tres formas:

- a. Lista continua de 132 ítemes (lista de Burhans adaptada)
- b. Listado de 132 ítemes desagregado en cinco sub-listas (sin ningún criterio específico)
- c. Listado de 132 ítemes distribuidos en siete sub-listas según áreas de conocimiento (Clásicos de la literatura; Hechos históricos de la Edad Moderna y Contemporánea; Arte contemporáneo; Historia y Literatura venezolana e hispanoamericana; Ciencia; Religión; Filosofía; Política; Clásicos de la Literatura y Hechos históricos de la antigüedad; Clásicos de la música; Pintura; Escultura; Arquitectura).

*Pistas Contextuales:* Oraciones o expresiones que contienen información asociada con los diferentes ítemes o estímulos verbales.

## DISEÑO EXPERIMENTAL

La investigación reportada fue del tipo descriptivo causal (Kerlinger, 1981; Selltiz, 1965; Best, 1961).

*Población y muestra:* A partir de una población de 1232 estudiantes que ingresaron a la Universidad Simón Bolívar (USB) y que fueron distribuidos en 32 secciones de la asignatura "Venezuela en el siglo XXI", se tomaron al azar 12 secciones, con un promedio de 36 estudiantes cada una y un total de 432 estudiantes (error muestral < 0,05). La muestra se subdividió en tres grupos, a cada uno de los cuales se administró un cuestionario diferente.

La Tabla 1, describe las características generales de la muestra.

TABLA 1

Grupos	n	Sexo		Edad					Plantel de procedencia	
		M	F	<16	17	18	19	20>	Público	Privado
A	150	95	55	4	66	61	12	7	34	116
B	126	80	46	6	49	45	8	13	29	97
C	156	94	62	4	73	63	9	7	27	129

*Instrumentos:* Se utilizaron tres cuestionarios, de igual contenido pero con organización y presentación diferentes.

El instrumento A (Lista de Burhans), desarrollado y aplicado por Burhans en la Universidad del Estado Michigan, USA (1984), fue adaptado para Venezuela con su autorización (Yárnoz, 1987). Consta de 132 ítems extraídos de diferentes áreas del conocimiento, principalmente de Ciencias Sociales y Humanidades. Veinte de ellos, vinculados específicamente a la cultura estadounidense o anglo-sajona fueron sustituidos por otros tantos, relacionados directamente con la cultura y tradición venezolana e iberoamericana. La validación del instrumento se hizo por juicio de expertos y su confiabilidad fue de 0,801 (método "split-half"). Se aplicó al grupo control cuyos integrantes, como en el estudio original, debían identificar los ítems que recordasen mediante expresiones breves y concisas.

El instrumento B presentó los mismos ítems del anterior subdivididos en cinco sublistas, sin que mediara ningún criterio especial para la inclusión de ítems en una u otra. Cada una iba acompañada de listas de expresiones, algunas de ellas relacionadas con los ítems seleccionados y otras que fungieron de distractores. Se esperaba que los estudiantes apareasen los ítems discretos de las listas con las expresiones asociadas a ellos.

El instrumento C presentó los ítems originales en siete sublistas organizadas atendiendo a los distintos campos de conocimiento a los que correspondían los ítems y así se indicó en su encabezamiento. Al igual que el cuestionario B, cada sublista iba acompañada de expresiones, relacionadas con los ítems o no, en el caso de los distractores. El reconocimiento se expresaría por vía del apareamiento de los estímulos verbales (ítems) y las pistas contextuales (expresiones).

Los instrumentos A, B, C se aplicaron respectivamente a las muestras A, B, C. El primer grupo se consideró control; los dos últimos, se aplicaron a los estudiantes que constituyeron los grupos experimentales.

## RESULTADOS

La Tabla 2 resume los estadísticos descriptivos de cada grupo.

TABLA 2

	Grupo A	Grupo B	Grupo C
N° de casos	150	126	156
Media	18,07	42,77	40,8
Mediana	15	40	37
Desv. Estandar	13,11	18,08	17,83
Varianza	171,86	326,99	318,05

Por tratarse de tres grupos independientes de una misma población (muestras independientes), con una distribución continua pero no normal (la normalidad se verificó por la prueba de Kolmogorov - Smirnov "Bondad de ajuste". La Tabla 3 resume los resultados obtenidos al aplicar el análisis estadístico de la prueba Kruskal-Wallis y Mann-Whitney (para tres y dos muestras, respectivamente) (Siegel, 1979).

TABLA 3

Grupos	Kruskal-Wallis	Mann-Whitney
A-B-C	152,76*	X
B-C	X	1,21 (ns)
A-B	X	10,74*
A-C	X	10,60*

(\*)  $p < 0,0001$

## DISCUSIÓN

Al igual que en oportunidades anteriores (Rojas y Yáñez, 1992), el promedio de respuestas acertadas ("recuerdo") por los integrantes del grupo A (control) resultó muy bajo. Habida cuenta de que el ingreso a la USB está condicionado a una fuerte selección académica y que los ítemes que conforman la Lista o instrumento utilizado corresponden, en su casi totalidad, a la "enciclopedia básica" (Clark & Clark, 1977; Eco, 1981), que debe haber sido adquirida en la Escuela Básica y Media. Sin embargo, vale recordar que un 90% de esos ítemes corresponden a áreas de conocimiento que no interesan a estudiantes que aspiran estudiar carreras que ofrece una universidad tecnológica-científica. Esto pudo haber incidido negativamente en el proceso de codificación selectiva cuando la información correspondiente fue inicialmente recibida y, por ende, en su almacenamiento inadecuado es decir, su "adquisición" como parte de un bagaje cultural socialmente valorado.

Al momento de exigirle su recuperación (recuerdo) -fuera de todo contexto, espacial o temporal - y habiendo transcurrido un cierto tiempo, en muchos casos, el identificar resultó un proceso difícil, engorroso, en ocasiones imposible y, por lo tanto, las respuestas fueron en gran parte erradas, cuando no inexistentes.



En cuanto a los grupos B y C (experimentales), la presentación de expresiones relacionadas con los ítemes en cuestión ayudó a la activación de esquemas cognitivos en la MLP y facilitó su reconocimiento en la MCP o memoria de trabajo, por asociación, pese al tiempo transcurrido (igual al grupo experimental). De aquí que los resultados fuesen, en promedio, cualitativamente superiores a los del grupo control. No obstante, se debe destacar que, la ejecución del grupo B, superó ligeramente al grupo C, como lo indican las medias y medianas. Esto se interpreta en función de la mayor dificultad para discriminar entre las "pistas" del instrumento C, con mayor "afinidad conceptual" o "proximidad cognitiva", lo cual afectaría la rapidez del procesamiento y el "apareamiento" que los conduce al recuerdo.

Al contrastar estadísticamente los resultados de los tres grupos se encontraron diferencias significativas entre los experimentales y el control, lo que confirmaría la hipótesis de que la presencia de pistas contextuales favorece la recuperación de la información.

## CONCLUSIONES

Si se toma como referencia el modelo ATC de Anderson (1983,b) para representar los procesos de almacenamiento y recuperación de la información, podría concluirse a partir de los resultados obtenidos que las "pistas" que acompañan a la lista original en los grupos experimentales indujeron la activación de la "unidades cognitivas" que contenía la información codificada tiempo atrás.

Si, más bien, el referente teórico para explicar esos resultados es el modelos SAM (Raaijmakers & Shiffrin, 1980, 81) podría concluirse que la interfaz entre las pistas contextuales de los grupos B y C y las imágenes de memoria correspondientes a los ítemes, facilitaron la recuperación de la información en la MLP, su incorporación a la MCP y, por ende, su reconocimiento.

Una conclusión obvia de este trabajo sería que las pistas contextuales contribuyen significativamente a la recuperación de información. Esto parece particularmente evidente cuando se contrastan los resultados del grupo control con los grupos experimentales. No obstante, parecieran estar presentes algunos factores no controlados hasta el momento que incidirían también en esos resultados y podría explicar mejor la diferencia entre los grupos experimentales. De aquí que se sugiera refinar esta investigación.

En la lectura, la "activación" del conocimiento previo (recuperación de información "almacenada" en la MLP para contrastarse con la que ingresa a la MCP o memoria de trabajo) se estimula y facilita por efecto del contexto - textual y/o extratextual- en el cual se presentan las ideas del autor. El lector extrae "pistas" o "claves" con frecuencia difusas, no necesariamente intencionales pero no menos efectivas que aquellas que puedan incluirse en condiciones experimentales, para inducir el recuerdo y/o reconocimiento de información.

En el proceso interactivo que caracteriza la comprensión de la lectura; la construcción de significado por parte del lector, que se apoya en su "enciclopedia cultural" o conocimiento previo, hace también uso más o menos eficiente, dependiendo de la pericia que haya desarrollado, como procesador de textos - del contexto. Esto se ha evidenciado en estudios sobre comprensión de lectura en un segundo idioma y en investigaciones sobre lectores "experto" y "novatos" (eficientes o no eficientes).

De manera que, si bien la existencia de un conocimiento previo relevante es condición necesaria para la comprensión de la lectura, debe estar acompañado o complementado por elementos contextuales aportados por el texto. La falta o inadecuación de uno u otro dificulta la comprensión -cuando no la impide totalmente. De ahí nuestro interés por explicar resultados como los obtenidos anteriormente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON J. R. (1976). *Languages memory and thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ANDERSON J. R. y G. H. Bower (1973). *Human Associative Memory*. New York: Wiley
- ANDERSON J. R. (1983a). A spreading activation theory of memory, *Journal Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22: 261-95.
- ANDERSON J. R. (1983b). *The Architecture of cognition*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- BAIN, A. (1875). *The Emotions and the Will*. London: Longman.
- BARLOW, H. et al (eds) (1990). *Images and understanding*. Cambridge, England: Cambridge University press.
- BARTLETT, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERGSON, H. (1911). *Matiere et Moiré*. Paris: Alean.
- BEST, J. W. (1961). *Cómo investigar en educación*. México: Editora Nacional.
- BURHANS, C. (1984). The Demise of Cultural Core: Whatever Happens to General Education? *Journal of General Education*. 36, (3 ) 156-166.
- CLARK, H. H. & E. V. Clark (1977). *Psychology of Language, an Introduction to Psycholinguistic*. New York: Harcourt, Brace and Jovanovich.
- COLLINS, A. M. & E. F. Loftus (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- COLLINS, A. M. & M. R. Quillian (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247.
- DYSCUS, D (1997) Guessing word meaning from context: Should we encourage it? *Literacy Accross Cultures* Sept.1997,1/2.
- EBBINGHAUS, H. (1885). *Memory*. New York: Dover
- EINSTEIN, G. O. y R. Hunt (1980). Levels of processing and organization: Additive effects of individual-item and relational processing. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6: 588-598.
- ECO, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

- GRAF, P. & M. E. J. (Eds) (1993). *Implicit memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HIRSCH, E. D. (1987). *Cultural Literacy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- JAMES, W. (1890). *The principle of psychology*. New York: Dover.
- KERLINGER, F. (1980). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Ed. Interamericana.
- KINTSCH, W.(1974). *The representation in memory mind*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- KOSSLYN, S. M. (1994). *Image and brain: The resolution of the imagery debate*. Cambridge MA: the MIT Press.
- LADD, G. H. (1894). *Psychology descriptive and explanatory*. New York: Scribner.
- LEAHEY, T. H. & R. J. Harris (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Printice Hall.
- LEWANDOWSKY, S., J.C. Dunn & K. Kirsner (Eds) (1989). *Implicit memory: Theoretical issues* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- NEISSER, U. (1981). John Dean's memory, *Cognition*, 9, 1-22
- NORMAN D. A. Y Rumelhart D. E. (1975). "Memory and Knowledge" in D. A. Norman, D. E. Rumelhart and NRL Group, Eds. *Exploration in cognition*. San Francisco: Freeman and Company.
- PARKIN, A. J., T. R. Reid & R. Russo (1990). On the different nature of implicit and explicit memory. *Memory & Cognition*, 18, 507-514.
- PERICCHI E. Y Villanueva O. (1990). "Diagnóstico de algunas características de los estudiantes que ingresan a la UCV". Caracas: UCV (Trabajo de ascenso).
- PUENTE, A. (1989). "Memoria Semántica: teoría y modelos" en A. Puente, L. Poggioli y A. Navarro, *Psicología Cognitiva*: Caracas: Mc Graw Hill.
- RAAIJMAKERS J. y R. Shiffrin (1992). "Models for Recall and Recognition" *Annual Reviews Psychological Learning and Motv.* ADV. RES. Theory\_14: 207-262.
- RAAIJMAKERS, J. W. & R. Shiffrin (1980). SAM: A theory of probabilistic search of associative memory. In Bower, G. H. (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 14, 207-262. New York: Academic Press.
- ROJAS F. y M. C. Yáñez (1992). "El conocimiento previo en la comprensión lectora". *Argos* 16, 37-77.
- ROSE, S. (1993). *The making of memory: From molecules to mind*. N.Y: Doubleday.
- SELLTIZ, C. et al (1965). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* Madrid: Rialp.
- SHEPARD, R. N. (1984). Ecological constraints on internal representation; resonant kinematics of perceiving, imagining, thinking, and dreaming. *Psychological Review*, 91, 417-447.
- STEGEL, S. (1979). *Estadística no paramétrica*. México: Trillas.
- TULVING, E. (1972). "Episodic and Semantic Memory" in E. Tulving y W. Donaldson Ed. *Organization and Memory*. New York: Academic Press.
- TULVING, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology*, 26, 1-12.
- TULVING, E. & D. M. Thomson (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, 80, 352-373.
- WUND, W. (1896). *The language of gesture*. The Hague: Mouton

ZAKALUK, B. L. (1996). A theoretical overview of the reading process: Factors which influence performance and implications for instruction. Manitoba (Canada), Facultad de Educación.

**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**