



76
201

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

CAMPUS IZTACALA

PAQUETE DE ESTRATEGIAS METACOGNOSCITIVAS :
UNA ALTERNATIVA PARA LA COMPRENSION
DE LECTURA

REPORTE DE INVESTIGACION

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

ADRIANA CAROLINA PILLONI PELAYO

ASESOR : MTRA. M. ROCIO SORIA TRUJANO



LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MEX.

1994

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres:

Gracias por la confianza que han depositado en mí, por el apoyo incondicional que he recibido de uds. en todos mis proyectos y, sobre todo, por el gran amor que existe entre nosotros. Porque a través de esa confianza, apoyo y amor he logrado realizar esta meta.

Con amor: Adriana.

A Liz:

Por tu ayuda, tu compañía y por ser más que mi hermana, por ser mi amiga.

Con cariño: Adriana.

A Irasema:

Gracias por el interés demostrado en la culminación de esta empresa, por escucharme, por tus consejos y, ante todo, por tu maravillosa amistad.

Con cariño: Adriana.

A la Mtra. en Psicología

Marisela Rocío Soria Trujano:

Mil gracias por haberme guiado y dirigido en la realización de esta investigación, por tu tiempo, tu paciencia y tu dedicación. Gracias por compartir conmigo tus conocimientos y tu gran experiencia en el campo de la psicología.

Con admiración y respeto: Adriana.

A los Licenciados

Ernesto Arenas Govea y

Jaime Montalvo Reyna:

Gracias por el tiempo invertido y por las correcciones tan oportunas realizadas en torno a este reporte.

Con respeto: Adriana.

RESUMEN.

El presente trabajo es un reporte de investigación que propone una alternativa para mejorar la comprensión de lectura: un entrenamiento en estrategias metacognoscitivas. Para llevar a cabo esta investigación se hizo una revisión teórica en cuanto a lectura, comprensión de lectura y, de manera más específica, sobre metacognición y estrategias metacognoscitivas aplicadas a la comprensión lectora, aspectos sustentados bajo el enfoque cognitivo-conductual. Participaron 16 sujetos elegidos al azar que cursaban el 2o. grado de nivel secundaria, el 50% del sexo femenino y el 50% del sexo masculino, con una edad promedio de 13.8 años y de una condición socio-económica media. Se formaron 2 grupos: control y experimental, cada grupo con 8 sujetos: 4 mujeres y 4 hombres. El segundo grupo fue entrenado en tres estándares: léxico, sintáctico y semántico. También recibió entrenamiento para establecer el propósito de la lectura, para identificar y subrayar las ideas principales y elaborar resúmenes. El grupo control no recibió el entrenamiento en cuestión. Los resultados obtenidos muestran la efectividad del entrenamiento en estrategias metacognoscitivas para mejorar la comprensión de lectura.

INDICE

Introducción

PRIMERA PARTE.

LECTURA

Definición de lectura	5
Condiciones necesarias para aprender a leer	6
Métodos para enseñar a leer	18
Un grave problema en la lectura: la dislexia	23

SEGUNDA PARTE.

COMPRESIÓN DE LECTURA

Definición de comprensión de lectura	28
Factores que influyen en la comprensión de la lectura	31
Cómo evaluar la comprensión lectora	37
Cómo se ha promovido la comprensión de lectura	45

TERCERA PARTE.

METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN DE LECTURA

Aproximación cognoscitiva-conductual	51
Definición de metacognición	54
La metacognición dentro de la comprensión lectora: la meta-lectura	55
Aplicaciones de la metacognición en comprensión de lectura	58

CUARTA PARTE.

METACOGNICIÓN: UNA ALTERNATIVA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

Objetivo	68
Método	68
Resultados	81
Discusión	94
Conclusiones	99
Anexos	101
Bibliografía.....	108

INTRODUCCIÓN

El lenguaje hablado es el medio, por excelencia de comunicación, sin embargo no es el único recurso que existe, así pues, nos encontramos con la expresión gestual, mímica y con los signos gráficos que van desde el grabado pictórico hasta la letra impresa . La cuestión fundamental en este último tipo de comunicación es saber traducir al lenguaje hablado los signos gráficos y entenderlos en su conjunto para obtener un significado, es decir, se debe adquirir la habilidad de leer . Existen otras razones para considerar a la lectura como una herramienta útil, esta habilidad es necesaria para aquellos que reciben una instrucción educativa; así como para aquellos que, a través de un diario, de una revista o un libro, desean enterarse de los acontecimientos que suceden en el mundo; otros más encuentran en la lectura un entretenimiento a través de historias de ficción, libros de poesía u obras dramáticas; para otros es imprescindible contar con una guía que les facilite utilizar o hacer algo, por ejemplo, los instructivos que permiten usar adecuadamente aparatos eléctricos, conocer las reglas de un juego de mesa o preparar algún platillo siguiendo una receta.

En la primera parte de este trabajo se mencionará no sólo el concepto de lectura, sino también las condiciones necesarias para aprender a leer, los métodos empleados para acercar por vez primera al individuo a la lectura así como también de un déficit en esta habilidad que es frecuentemente encontrado en el ámbito escolar: la dislexia.

Pero, a pesar de que la lectura entra en juego en un número finito de actividades, existen muchas personas que no comprenden lo que leen, esto es, sólo decodifican las letras . Es notable el hecho de que muchos niños, aún después de varios años de educación primaria, no aprehenden la información impartida por no comprender los textos y esto, obviamente, se refleja en el bajo rendimiento escolar por los huecos de información que se van formando . No es extraño que, por tanto, existan adolescentes, jóvenes y adultos que presenten problemas de comprensión ya que desde pequeños los han arrastrado.

La comprensión de lectura, los factores que influyen en ésta, la manera de evaluarla y las diversas estrategias empleadas para fomentar la comprensión lectora, son aspectos que se tratarán en la segunda parte de este reporte.

Dentro de la tercera parte de este escrito se abordará una nueva estrategia, en el campo de la psicología, para obtener resultados satisfactorios en comprensión de lectura: la metacognición. Primeramente se tratará el fenómeno de la metacognición, así como sus orígenes en la teoría cognoscitiva, para después mencionar el papel que juega en la lectura y, por último, se abordarán algunas de las muchas aplicaciones que tiene ésta dentro de la comprensión lectora.

En la última parte de este trabajo se expone la investigación realizada cuyo objetivo es entrenar a adolescentes de secundaria en el uso de estrategias metacognoscitivas con el fin de mejorar su comprensión de lectura. Participaron 16 sujetos con problemas de comprensión de lectura elegidos al azar y se formaron dos grupos: experimental y control . Al grupo experimental se le entrenó en tres estándares: léxico, sintáctico y semántico, además también se le

dio entrenamiento en el establecimiento del propósito de la lectura, la identificación y subrayado de las ideas principales y la elaboración de resúmenes. El grupo control no recibió este entrenamiento.

Así, el objetivo del presente reporte es analizar esta estrategia metacognoscitiva como una posible alternativa para favorecer la comprensión lectora.

PRIMERA PARTE

LECTURA

La lectura juega un papel importante en las diversas actividades de la vida moderna; es una herramienta que le sirve al hombre, entre otras cosas, para distraerse y recrearse, para comunicarse y para aprehender conocimientos. Pero hablar de lectura implica mucho más que enumerar los beneficios que se puedan obtener de ella; al hablar de lectura no debemos perder de vista las condiciones que el individuo requiere para aprender a hacerlo, los métodos que se utilizan para acercarlo por vez primera a la lectura y algunos problemas que pueden suscitarse en ciertos casos, como podría ser la dislexia.

Esta primera parte tiene como objetivo mostrar al lector estos puntos de manera detallada, además de exponerle una definición de esta actividad tan importante: la lectura.

DEFINICIÓN DE LECTURA.

Establecer una definición exclusiva y única del concepto lectura no ha sido una tarea fácil para educadores, pedagogos, lingüistas ni psicólogos. De hecho algunos autores como Crowder (1982), Smith (1983) y Duffy y Geschwind (1988), han definido a la lectura no sólo en términos de lo que es, sino también en términos de lo que no es. Es decir, para dichos autores la lectura no es la decodificación de las letras impresas para convertirlas en fonemas; leer no

significa, en términos de Smith (1983), “ladrar lo impreso”. La lectura va más allá de la mera reproducción de signos gráficos al lenguaje hablado aunque, como ciertamente afirma Johnston (1989), la decodificación es un prerrequisito necesario en la lectura.

Duffy y Geschwind (1988) afirman que la lectura es una habilidad para extraer significados de cualquier tipo de representación visual del lenguaje: llámense jeroglíficos, lenguaje ideográfico o lenguaje de signos de los sordos.

Para Crowder (1982) y Smith (1983) en la lectura participan dos tipos de información: 1) la *información visual*, esto es, lo que nuestros ojos perciben como letras; y 2) la *información no visual*, que se refiere a nuestra propia experiencia, a lo que imaginamos o nos representamos al leer, por ejemplo, la palabra casa; es lo que comprendemos del lenguaje escrito.

En base a lo revisado se puede concluir que la lectura es asociar un sonido del lenguaje (fonema) con un símbolo gráfico (grafema). En otras palabras, lectura significa traducir al lenguaje los signos escritos.

CONDICIONES NECESARIAS PARA APRENDER A LEER.

Smith (1990) afirma que: “...no hay nada propio y exclusivo de la lectura desde el punto de vista fisiológico, visual o lingüístico;...el aprendizaje de la lectura [no] detenta cualidades únicas, ni requiere de ninguna destreza singular o exótica...”(pag. 22).

Sin embargo otros autores aseguran que aprender a leer requiere de ciertos aspectos que son necesarios para lograrlo . A continuación se presenta una serie de condiciones que diversos autores han planteado como necesarias en el aprendizaje de la lectura; Dehant y Gille (1976) las han dividido en dos subgrupos: las condiciones sensoriales y las de orden psicológico.

CONDICIONES SENSORIALES.

Percepción visual: Un aprendizaje normal de la lectura requiere de una percepción visual normal, es decir, cualquier anomalía o falla en este sentido conllevará a que dicha adquisición se vuelva más difícil o, incluso, imposible . El niño que comienza a leer necesita una buena discriminación visual que le permita percibir la diferencia que existe entre 2 letras semejantes cuya diferencia estriba en la orientación o el tamaño, por ejemplo las diferencias entre m y n, t y r, u y v, h y b (Dehant y Gille, 1976).

Otro factor que conviene señalar hace referencia a los desplazamientos de la mirada y de la mano que, en nuestro sistema de lectura y escritura, se realizan de izquierda a derecha. Conjuntamente con ese sentido de la mirada debemos considerar de qué modo se realizan los movimientos de los ojos durante el acto de leer, dicho de otra manera: cómo se efectúa el "barrido" o "sacada"¹ de la mirada. Para leer una frase, el desplazamiento de los ojos no se hace de un modo regular y continuo a lo largo de esto, sino más bien por saltos más o menos regulares. Los ojos se desplazan partiendo del comienzo de la frase, esto es, de

¹ Término francés que significa sacudida.

la izquierda; dan un primer salto más o menos grande, de acuerdo con el entrenamiento del lector, y luego se detienen durante un tiempo muy breve. Estos períodos se denominan "fijaciones" durante las cuales se ha realizado el análisis visual de lo que los ojos han recorrido, asegurando así una lectura efectiva (Braslavsky, 1962; y Crowder, 1982).

Percepción auditiva: El oído es tan importante como el factor sensorial anterior; desafortunadamente, en la mayoría de los casos, las perturbaciones de la audición se detectan menos precozmente que las de la vista. El indicador más efectivo para detectar dichas fallas es la dificultad de pronunciación y las perturbaciones en el nivel del lenguaje (Dehant y Gille, 1976).

La importancia de una buena audición en la enseñanza de la lectura radica en la capacidad que dá al individuo para discernir sin ambigüedad todos los fonemas. Además, explican Dehant y Gille (1976), que es necesaria una buena discriminación auditiva para distinguir sonidos semejantes desde el punto de vista de la pronunciación tales como la distinción entre *m* y *n*, *b* y *p*, *t* y *d*.

Si la persona no percibe una diferencia nítida entre esos sonidos parecidos será incapaz de descifrarlos ya que cuando esté en presencia de palabras que incluyan tales sonidos como *don* y *tan*, por ejemplo, dudará y leerá uno por otro. Ocurrirá lo mismo cuando se trate de integrar dichos fonemas en una palabra o una frase.

CONDICIONES PSICOLÓGICAS

Analicemos ahora los factores psicológicos necesarios para abordar el aprendizaje de la lectura.

Reconocimiento del esquema corporal: Braslavsky (1962) menciona que el reconocimiento del cuerpo es un factor muy importante para el aprendizaje de la lectura . Esto implica, ante todo, un conocimiento de las diferentes partes de cuerpo: la mano, el pie, la cabeza, la oreja, etc., y luego una sensación de las partes del cuerpo segmentadas, tales como el movimiento del brazo, de la pierna, la cabeza, etc. Y, finalmente, una impresión kinestésica y cenestésica de todo el cuerpo.

Mediante la toma de conciencia de su cuerpo, el niño llega a diferenciarse de los otros, lo que permite establecer una relación normal con los demás y tener mayor autoconfianza . En esta forma abordará mucho más fácilmente el mundo exterior, objetivo. Le ayuda a poder situarse en el espacio, ambiente y, por consiguiente, a situar los objetos con relación a él mismo y, por último, a situar los objetos unos con relación a los otros.

El niño que posee un buen conocimiento del cuerpo, dice Dehant y Gille (1976), podrá abordar la lectura de un modo más favorable. En efecto, la percepción y la distinción de las letras, así como la sucesión de éstas en la palabra, y de las palabras en la oración, aparecerán de una manera estable, como participando de su universo objetivo con el cual él comienza a relacionarse . Las relaciones se establecerán en ese caso sin ambigüedad.

Conocimiento, orientación y estructuración espacial: El dominio de las nociones espaciales consiste en distinguir la derecha de la izquierda, lo que está adelante, atrás, arriba, abajo, etc. Estas nociones son indispensables para reconocer algunas letras. Consideremos las cuatro letras *b-d-q-p* que no se diferencian sino por la parte redondeada de las letras la que se encuentre ya sea arriba del trazo vertical, ya sea abajo, o también, a la derecha o a la izquierda. Otras letras pueden confundirse si se las invierte como *f y t, n y u, e y a*. Además, este juego de orientaciones distintas debe hacerse comenzando por las letras de tamaño más o menos reducido, lo que aumenta aún más las dificultades de discriminación (Dehant y Gille, 1976).

La orientación espacial es una adquisición que implica dinamismo y desplazamiento; es la posibilidad de orientarse en una dirección bien determinada del espacio o de orientar uno o varios objetos según cierta posición. El sentido izquierda-derecha exigido por nuestro sistema de escritura, se reduce a esta noción espacial: el niño cuando lee debe seguir las líneas yendo de izquierda a derecha, y pasando de una línea a otra yendo de arriba hacia abajo. Este factor intervendrá principalmente en la escritura.

Para ser capaz de leer, el sujeto debe poder integrar con precisión los elementos de la sílaba. Los elementos de la palabra. El factor espacial, tanto desde el punto de vista estático como dinámico, interviene ampliamente en la lectura, lo mismo que en la escritura (Braslavsky, 1962).

Estructuración temporal: El factor espacial está relacionado con la orientación temporal. Así como el niño debe llegar a situarse en el espacio,

igualmente debe hacerlo en el tiempo (Braslavsky, 1962). El niño debe llegar a tomar conciencia del tiempo y de la duración, que sea estable y válida . Además, debe poder situar los acontecimientos vividos unos con relación a los otros; por consiguiente, debe ser capaz de reproducir la sucesión cronológica de los hechos. En la lectura, el niño debe ser capaz de reproducir correctamente la sucesión de letras tal como se presentan en la oración.

Una deficiencia en este nivel puede perturbar, más adelante, sobre todo el aprendizaje de la conjugación, rama en la cual el sujeto debe poder situar las acciones unas con relación a otras. (Dehant y Gille, 1976). Esto exige la captación de nociones tales como la simultaneidad, la anterioridad y la posterioridad.

Sentido del ritmo: En relación muy estrecha con la noción temporal conviene mencionar el factor rítmico que en realidad se reduce a una sucesión de elementos sonoros en el tiempo (Braslavsky, 1962). Bien, la lectura consiste esencialmente, desde el punto de vista puramente técnico, en una sucesión de elementos sonoros (las letras) que es preciso reproducir en el orden correcto a fin de que esta emisión corresponda al lenguaje hablado (Dehant y Gille, 1976).

Predominio lateral: Todo sujeto presenta normalmente un predominio funcional de uno de los dos hemisferios cerebrales . En lo que se refiere al cerebro, uno de los dos hemisferios, el de la derecha o el de la izquierda, desempeña un papel funcional predominante. La consecuencia de esto es que el sujeto tendrá una inclinación ya sea por la derecha, ya por la izquierda; es

decir, que una parte de su cuerpo estará más o menos privilegiada . Comúnmente, al sujeto se le llama diestro o zurdo.

Este predominio lateral se encuentra en los diferentes segmentos corporales: la mano, el ojo, el oído, el pie, etc. En este caso, se considera a un niño como un *diestro cabal*, cuando utiliza la mano, el ojo y el pie derechos en las distintas actividades. Y será considerado *zurdo cabal* en el caso opuesto. Contrariamente a cierta opinión, en ese caso el niño zurdo no plantea más problemas que el diestro; puede verse perjudicado al usar ciertos útiles o materiales concebidos para la mayoría de los sujetos, es decir, los diestros. Sin embargo, el zurdo puede escribir también como los otros, con la condición que el maestro le dé indicaciones pedagógicas precisas adaptadas a su caso, tal como lo hace con los sujetos diestros.

Una lateralidad bien establecida es una de las condiciones requeridas para un buen aprendizaje de la lectura. Este factor influirá directamente cuando el sujeto tome conciencia de su cuerpo, esto es, de su esquema corporal. En el momento en que se establece este predominio funcional, el sujeto vive su cuerpo, se percibe de una manera más marcada. Esta especialización funcional le permite, por otra parte, tener una mejor captación del mundo puesto que puede situarse mejor y, por consiguiente, orientarse mejor.

Por el contrario, lo que puede ser un obstáculo a un desarrollo integral y más precisamente un perjuicio para el aprendizaje, es ante lo que comúnmente se llama *ambidextría*, *ambivalencia lateral* o *dislateralización*. En este caso el sujeto no goza de un predominio funcional y, por consiguiente, utiliza de manera

variable un lado o el otro. Al estar mal establecida esta diferenciación funcional, el sujeto no dispone de indicios; no se percibe de manera precisa; tiene dificultades de orientación espacio-temporal; es mas o menos torpe desde el punto de vista motor y por ello se verá perjudicado cuando aprenda a leer.

También pueden existir sujetos que presenten una *lateralidad cruzada*, es decir, son sujetos diestros manuales y zurdos visuales, por ejemplo, o a la inversa. La lateralidad cruzada constituye una perturbación para las actividades que requieren una coordinación óculo-motriz.

Ahora citemos la *zurdura contrariada*. Existe todavía un buen número de padres y maestros que obligan al niño zurdo a escribir con la mano derecha para convertirlo en diestro. En realidad, por esta actitud antipedagógica, se crea una lateralidad cruzada y se va contra esta especialización funcional. En la mayoría de los casos, este forzamiento se acompaña de una desorganización del esquema corporal, espacial y motor (Dehant y Gille, 1976).

Coordinación motora: Se considera indispensable para aprender a leer un nivel de desarrollo motor normal, ya que una perturbación motriz o una inestabilidad psicomotriz constituyen un síntoma de deficiencia en los factores que hemos analizado. En efecto, un desarrollo escaso del esquema corporal, una orientación espacial deficiente, un sentido inadecuado del ritmo, una lateralidad mal establecida tendrán graves consecuencias en cuanto a la coordinación motriz. Esa es la razón por la cual ese factor ha sido llamado psicomotricidad, término que indica con exactitud el estrecho lazo que existe entre esos dos

aspectos del desarrollo (Dehant y Gille, 1976). La psicomotricidad intervendrá de un modo más directo en el aprendizaje de la escritura.

Lenguaje: El lenguaje constituye un factor indispensable para una adquisición normal de la lectura. Si el niño durante el aprendizaje de la lectura logra descifrar "mamá y papá se pasean conmigo", pero, por otra parte su lenguaje habitual es defectuoso, no existe correspondencia perfecta entre los dos tipos de comunicación, el oral y el escrito. Por consiguiente, muy pronto aparecerán dificultades en el aprendizaje y el interés por la lectura disminuirá. Para que esta comunicación a través del mensaje escrito tenga un sentido para el niño, es necesario que desde el comienzo pueda comunicarse normalmente en el plano oral. Ese factor implica distintos aspectos que tienen una influencia bien específica en la lectura.

En el lenguaje oral es preciso distinguir la pronunciación. El niño que llega a primer grado con un lenguaje normalmente desarrollado, pero con defectos de pronunciación, será capaz de aprender el mecanismo de la lectura pero éste estará viciado por esos defectos (Dehant y Gille, 1976).

Tenemos luego el nivel de la palabra, lo que corresponde a la emisión correcta de las palabras y a la riqueza del vocabulario. Un buen desarrollo de ese factor facilitará la lectura, pues todo lo que el niño sea capaz de leer corresponderá a vivencias que él posee (Dehant y Gille, 1976). Las perturbaciones más frecuentes en el habla consisten en pronunciar palabras invirtiendo el orden de los elementos, en suprimir finales de algunas palabras u otras partes de la palabra, en un nivel de vocabulario pobre.

Finalmente existe el lenguaje propiamente dicho, que se sitúa en el más alto nivel de integración dentro de la comunicación oral. El lenguaje correcto implica una utilización adecuada de la semántica y la sintaxis a la vez. Las principales perturbaciones del lenguaje están constituidas por frases no gramaticales, esto es, por el desconocimiento del lenguaje hablado (Maisonny, 1951, cit. en Braslavsky, 1962; Crowder, 1982).

El niño que no ha asimilado correctamente la comunicación oral encontrará dificultades para asimilar la comunicación escrita, al estar en presencia de dos sistemas que no presentan correspondencia. Esas dificultades del lenguaje constituirán un enorme perjuicio para el aprendizaje de la ortografía.

Nivel intelectual. Junto con esta serie de factores psicológicos necesarios para el aprendizaje de la lectura, es evidente que se requiere de cierto nivel intelectual. El niño necesita contar con un nivel de desarrollo que le permita desplegar la actividad de análisis y de abstracción que son condiciones esenciales para el aprendizaje de la lectura (Braslavsky, 1962).

Medio familiar. Wall (1954, cit. en Braslavsky, 1962) ha demostrado la influencia directa que tiene el medio familiar y social para el aprendizaje de la lectura. Toma como punto de partida la influencia que tiene la familia para la creación del lenguaje del niño y los diferentes resultados que se obtienen según la calidad de la estimulación verbal en cada hogar. El vocabulario, el desarrollo de la inteligencia y el fondo de conocimientos generales que de ello resultan, tendrían una importancia inestimable sobre la posibilidad de aprender a leer.

Y si en la primera parte de la vida del niño desempeñan un papel importantísimo aunque sutil, las conversaciones de la madre con su hijo, no tiene menos valor, en el transcurso de toda su vida escolar, la importancia que en el hogar se le atribuye a la lectura.

El medio familiar desde este punto de vista desempeña un papel de primer orden; en una familia donde reina el entendimiento y la serenidad, donde los padres leen mucho y por eso mismo sirven de ejemplo, donde hay un interés vivo y constante por los progresos del hijo o de la hija, donde el ritmo de vida es regular, ofrece al niño que vive en ese ambiente las mejores condiciones para aprender a leer. La ayuda diaria que proporcionan los padres indudablemente influye en el aprendizaje de la lectura; ya que el maestro o la maestra no puede ocuparse individualmente de cada uno de sus alumnos, conviene que los padres hagan ejercicios con el hijo, y en lo posible todos los días (Dehant y Gille, 1976).

La motivación del individuo: Según Bettelheim y Zelan (1990) existen razones por las cuales un niño puede resistirse pasivamente o negarse activamente a instruirse. Tal es el caso de aquellos niños cuyas experiencias iniciales y posteriores con la lectura no les permitieron intervenir en ellas personalmente, sino por el contrario, experimentaron la lectura como un procedimiento esencialmente pasivo, el cual consistía en el simple reconocimiento de letras, palabras y oraciones carentes de un significado más profundo.

Puede ser que los niños se resistan activamente a aprender a leer debido a alguna inquietud relacionada con ello, o porque lo experimentan como algo aburrido. Tales niños ven el hecho de leer como algo ajeno a sus intereses, como una tarea impuesta que no les proporcione gozo ni ninguna otra satisfacción, una actividad que, si bien es potencialmente útil para el futuro, exige demasiado a cambio de lo que puede brindar en ese momento.

Dado que la mayoría de la gente sólo lee cuando realmente le interesa lo que está leyendo, todos los esfuerzos, desde el inicio de la enseñanza de la lectura, deberían ir dirigidos a este objetivo.

Cuando el niño encuentre apoyo y motivación por parte de sus padres, cuando comprenda lo que la lectura puede hacer para y por él, cuando encuentre sentido real al leer y no lo vea como una tarea carente de significado, entonces le será más fácil aprender a leer.

El maestro: Es necesario que el maestro sirva como facilitador y guía, que desarrolle el interés del niño por la lectura a través de textos agradables para este último (Smith, 1983), y no que se conforme únicamente con enseñar a los niños el sinsentido de las letras y las palabras (Bettelheim y Zelan, 1990).

Por otra parte, Crowder (1982) menciona que quizás los niños tienen mayores problemas al aprender a leer porque, en los primeros años escolares, tienen maestras con las cuales se relacionan menos que las niñas.

El método de enseñanza: La importancia que reviste este factor en el aprendizaje de la lectura es determinante en muchos casos . Existen diversos métodos y cada uno de ellos serán descritos en el siguiente apartado.

MÉTODOS PARA ENSEÑAR A LEER.

El método con el cual se intente poner al niño en contacto con la lectura puede ser decisivo en su aprendizaje. A lo largo de varias décadas se han implementado novedosos métodos que intentan acercarse a una mayor y mejor enseñanza de la lectura . Revisemos algunos de dichos métodos.

Braslavsky (1962) divide a los métodos en dos grupos: 1) los *métodos de marcha sintética* que son los que van de la lectura de los elementos gráficos a la lectura de la totalidad de la palabra; y, 2) los *métodos de marcha analítica*, que son los que parten de la lectura de la frase o de la palabra y a veces llegan al reconocimiento de sus elementos, la sílaba o la letra.

A continuación serán expuestos los métodos que forman ambos grupos.

MÉTODOS DE MARCHA SINTÉTICA.

Método del ABC, del deletreo o alfabética: Este es uno de los métodos más antiguos y que presenta mayores problemas desde el punto de vista educativo. El procedimiento de este método consiste en enseñar a los niños el nombre de

las letras. En la antigüedad, los griegos ricos alquilaban 24 esclavos para enseñar a sus hijos: cada esclavo representaba una de las letras del alfabeto griego. En Estados Unidos, en el siglo XVIII, se hacían galletas de jengibre en forma de letras con el mismo propósito (Crowder, 1982).

Una vez que se llegaban a dominar las letras de un modo o de otro, se aprendían sílabas sencillas; algunas de ellas constituían palabras y otras no. El niño deletreaba la sílaba antes de pronunciarla: SOL - ``ese-o-ele, sol''-. Después se iban introduciendo cada vez más palabras, normalmente con el mismo requisito de deletrearlas antes de pronunciarlas (Braslavsky, 1962).

Se comprende la dificultad del niño que después de haber aprendido a reconocer debe asociarla luego a a para formar *ba*; espontáneamente el niño tendía a pronunciar *bea*.

Con el método del ABC la mayoría de las personas (que lo intentaban) aprendían a leer. Pero, al igual que ahora, no le resultaba a todo el mundo igual de sencillo. Por lo tanto, pronto comenzaron a aparecer intentos de diseñar métodos de enseñanza que hicieran más fácil el aprendizaje de la lectura. Así es como apareció el método llamado fonético.

Método fonético, fónico, fonológico o morfofonético: Este método parte de los sonidos simples o fonemas. Aquí los sonidos ya no son deletreados sino pronunciados fonéticamente; *b* en lugar de *be*, se pronuncia podríamos decir en estado puro, sin agregar ninguna vocal (Dehant y Gille, 1976). Este procedimiento favorece enormemente el paso a la sílaba.

Método silábico: Como su nombre lo indica este método parte de la enseñanza de sílabas como unidades claves, después se combinan en palabras y, por último, en frases (Dehant y Gille, 1976). Es decir, una vez adquiridas las vocales y las principales consonantes, la lectura de palabras y de pequeñas frases compuestas de sílabas simples está lograda.

MÉTODOS DE MARCHA ANALÍTICA

Método global, natural, ideo-visual o de la palabra completa:

A principios del siglo XX apareció en Bélgica, con el doctor Ovide Decroly, el método global destinado, al menos originalmente, a enseñar a leer a niños con dificultades.

En esta época, estudios de psicología genética llegaron a la conclusión de que la inteligencia del pequeño es sincrética y lo mismo ocurre con su percepción visual, lo que significa que la percepción del sujeto presenta un carácter global; cuando ve un objeto, lo percibe globalmente y no analiza sus elementos constitutivos, no percibe los detalles. Lo mismo ocurre cuando oye una palabra: la percibe globalmente y no de modo separado los elementos que la componen; igual sucede cuando comienza a hablar y pronuncia una palabra (Dehant y Gille, 1976).

La estrategia de enseñanza que sigue este método es la siguiente: se presentan las palabras en un contexto significativo con dibujos que hacen referencia a los objetos nombrados; esto es, es una enseñanza directa de palabras asociándolas con su significado sin intervención de ningún principio alfabético (Braslavsky, 1962).

En los años 30, la psicología de la Gestalt tuvo una enorme influencia en el estudio de la percepción. Sus teóricos creían que la percepción de cualquier cosa se realizaba en términos de forma global, más que en términos de detalles individuales (Crowder, 1982). Aplicadas a la lectura, estas ideas implican claramente que la forma global de la palabra es lo que cuenta, no los caracteres alfabéticos individuales que la componen.

Método de la frase completa: Consiste en presentar visualmente, al igual que el método global, una frase al niño, leyéndola al mismo tiempo con claridad y en voz alta. Después se presenta otra frase, volviéndola a leer y así sucesivamente (Crowder, 1982). De esta forma el niño se daría cuenta de que la relación entre la escritura, la lectura y el habla no es casual, poco a poco iría estableciendo las correspondencias correctas que generalizaría a nuevos ejemplos.

Método lingüístico: La estrategia de este método es muy parecida a la del método global. La diferencia radica en que se instiga al niño a hacer generalizaciones fonéticas, es decir, a descubrir los sonidos que representan las letras observando que, por ejemplo, *sol* y *gol* difieren en el primer segmento

(Crowder, 1982). El método lingüístico escoge las palabras con base en su sonido, no en su significado.

Método combinado: A partir de la oposición existente entre los métodos de marcha sintética y los de marcha analítica hay quienes han optado por un método combinado, esto es, que apela simultáneamente al análisis y a la síntesis.

Según Dehant y Gille (1976), este es el método más empleado en la actualidad con dos tendencias principales: una que insiste más intensamente en el punto de partida global y, la otra, en el punto de partida silábico.

En el primer caso, se comienza con frases completas a partir de las cuales el maestro suscita el análisis que no vuelve a aparecer de modo espontáneo. En el segundo caso, se empieza con las vocales que se combinan inmediatamente con consonantes, las cuales son descubiertas y presentadas a partir de las palabras que tienen sentido.

Método B. Lemaire: "Medios educativos 'Juan que ríe'": El método Lemaire en materia de enseñanza de la lectura no es nuevo; se trata de un método aplicado corrientemente, es un método combinado con punto de partida silábico. Lo que Lemaire aporta específicamente son los medios cuyo fin es facilitar este aprendizaje y hacerlo agradable, de ahí el nombre "Medios educativos 'Juan que ríe' ". Dichos medios son el ritmo, el ademán y el movimiento, que apelan a los sentidos visual, auditivo y táctil, y desarrollan los principales factores que intervienen en la lectura (Dehant y Gille, 1976).

Frente a estos diferentes métodos para aprender a leer se plantea la interrogante de cuál es el mejor . Tomar partido por algún método estaría determinado por nuestra postura en relación a la lectura y, por consiguiente, perderíamos de vista los resultados positivos obtenidos en los estudios de los otros métodos. Porque cabe señalar que, se han efectuado numerosos estudios de los diversos métodos con resultados favorables en cada uno de ellos.

Tomando en cuenta, tal como lo señala Smith (1983), que existe una multiplicidad de diferencias individuales en los niños respecto a la lectura y que, por tanto, no puede existir un método perfecto para enseñar esta habilidad a todos los niños, es importante señalar algunas palabras de Smith (1990): “...todos los métodos de enseñanza de la lectura permiten alcanzar algún resultado, con algunos niños, algunas veces” (pag. 20).

UN GRAVE PROBLEMA EN LA LECTURA: LA DISLEXIA

Para comenzar este apartado es muy importante recalcar que, si las condiciones (revisadas anteriormente) que son menester para aprender a leer no se presentan, o son muy difusas, es obvio que el pequeño encuentre graves escollos en su aprendizaje.

Desafortunadamente este déficit o carencia de condiciones generan problemas mayores para el individuo que empieza a leer. Existen varios problemas originados por estas razones y, por ello, sólo a manera de ejemplo, hablaremos de uno de estos: la dislexia. Se expone el problema de dislexia pues

puede abarcar varias de las condiciones necesarias para aprender y desarrollar una lectura eficiente: 1) condiciones sensoriales: percepción visual y auditiva y, 2) condiciones psicológicas: reconocimiento del esquema corporal y conocimiento, orientación y estructuración espacial.

Hace algunos años el doctor Samuel Orton (cit. en Jordan, 1982), neurólogo, acuñó el término *estrefosimbolia* para hacer referencia a los 'símbolos distorsionados'. Dicho especialista se propuso clasificar la conducta de los niños que perciben las letras y palabras de abajo hacia arriba, de derecha a izquierda, o experimentan cualquier otra distorsión perceptual. Más adelante se creó otro término, *alexia*, para designar la incapacidad de personas inteligentes para reconocer palabras impresas. El término alexia, o 'ceguera para las palabras', se encuentra todavía muy difundido entre profesionales de distintas especialidades.

Durante las tres últimas décadas aparecieron otros términos que hacen referencia a las personas con incapacidad crónica para la lectura: *dislexia*, *dislexia específica*, *disfunción cerebral mínima* y *lesión cerebral mínima*. También se acuñaron designaciones especiales para trastornos análogos del aprendizaje: *agnosia* y *disgnosia* para la incapacidad de recordar factores específicos del lenguaje, *agrafia* y *disgrafia* para alteraciones en la escritura, *acalculia* y *discalculia* para la deficiente percepción aritmética.

Un término que cobra cada vez mayor aceptación es el de *dislexia* (Duffy y Geschwind, 1988), entendida como la incapacidad parcial de leer, es decir, es

un estado en el cual el individuo aunque le es posible leer, la lectura le resulta difícil.

Las disciplinas médicas atribuyen la causa de dicha incapacidad para la lectura a una deficiencia física . Para ellas el término dislexia denota una serie de conductas ocasionadas por un daño o, al menos, una disfunción cerebral . Dicho daño o disfunción cerebral significa que se destruyó tejido del cerebro por una lesión física o que ciertas funciones cerebrales sólo se ejercen de modo parcial debido a una enfermedad, un accidente o a una deficiencia química del organismo.

Por lo general, el diagnóstico se efectúa por medio de un electroencefalograma o evaluación de las ondas cerebrales . A menudo se prescriben medicamentos para atenuar el estado de nerviosidad o hiperactividad del niño disléxico (Jordan, 1982).

Por otra parte, muchos investigadores consideran que la dislexia no es causada por lesiones cerebrales, sino que obedece a la existencia de centros inactivos o poco desarrollados en el sistema cerebral (Jordan, 1982) . El problema es definido en función del desempeño del alumno. De acuerdo con esta definición, la dislexia puede corregirse insistiéndose reiteradamente en la enseñanza de ciertas habilidades específicas, como formación de letras, pronunciación, escritura y deletreo.

Las explicaciones psicológicas oscilan entre estas dos opiniones, es decir, que la dislexia se explica por factores hereditarios y congénitos o por factores aprendidos y ambientales.

Los enfoques médicos tienden a resaltar los factores innatos, mientras que los psicológicos y educativos tienden a minimizarlos.

Así pues, Gibson y Levin (1975; cit. en Crowder, 1982) han identificado cuatro causas de dislexia, las dos primeras *intrínsecas* (genéticas) y las otras dos *extrínsecas* (ambientales).

Respecto a las causas intrínsecas identificadas por Gibson y Levin tenemos que, la *disfunción cerebral mínima* se manifiesta por un conjunto sutil de síntomas relacionados con trastornos del sistema nervioso central, pero en los que no se aprecia una lesión importante del sistema. La segunda causa intrínseca la denominaron *estructura genética*, ésta consiste en un retraso en la 'habilidad lingüística heredada'.

La primera de las causas extrínsecas es la *privación emocional comunicativa*, que se traduce en un aprendizaje lingüístico deficiente, debido, sobre todo, a la falta de interacción madre-hijo o a que ésta no sea normal. La segunda es la *privación educativa o cultural*, que consiste en la falta de estimulación lingüística en el hogar; falta de libros; escasa motivación escolar; falta de relación con los profesores que, en el caso de los niños pequeños, son normalmente mujeres; etc.

La diferencia entre ambas causas es que, la primera se basa principalmente en la relación madre-hijo cuando éste es muy pequeño y la segunda se relaciona con fuentes generales de estimulación y motivación, cuando el niño es de mayor edad.

La oposición entre los enfoques médico y educativo sobre el retraso en la lectura es, desde mi punto de vista, la expresión moderna de la antigua distinción entre mente y cuerpo.

Para resumir podríamos decir que dislexia es: la incapacidad del niño de procesar los símbolos del lenguaje (Jordan, 1982), a pesar de que sea inteligente o muy inteligente presenta dificultades para la adquisición de la lectura, aunque sea capaz de realizar otros aprendizajes (Braslavsky, 1962; Duffy y Geschwind, 1988).

Ahora bien, como ocurre en todos los casos de inhabilidad, no hay dos niños que exhiban síntomas idénticos . Algunos disléxicos no pueden manejar el proceso requerido para convertir el lenguaje oral en formas simbólicas escritas, proceso que a menudo se denomina "codificación". Esto significa que dichos niños no pueden codificar por escrito y con exactitud lo que oyen (dislexia auditiva). Otros no pueden expresarse por escrito, ya que no recuerdan cómo formar correctamente determinadas letras (disgrafía). Algunos más experimentan dificultades para descubrir el significado de los símbolos, no pueden "descifrar" lo que perciben en forma impresa (dislexia visual).

SEGUNDA PARTE

COMPRENSIÓN DE LECTURA

Una vez revisado lo que se encuentra tras la lectura y de conocer las herramientas que facilitan o dificultan su aprendizaje, es necesario que abordemos un proceso que implica participación activa por parte del lector: la comprensión de la lectura.

El objetivo de esta segunda parte es presentar al lector no sólo una definición de comprensión lectora, sino también hablar de los factores que se insertan de manera directa en ella, de las formas que existen para evaluar este proceso y de cómo se ha promovido la comprensión de lectura entre los individuos.

DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

La percepción de letras o el procesamiento fonológico son (como lo vimos en la primera parte), procesos necesarios que el lector debe dominar ya que, si no se alcanza un reconocimiento adecuado de las letras, o no se es capaz de transformar éstas en sonidos, no puede haber lectura . Sin embargo esto no es suficiente: leer no es únicamente descifrar sonidos a partir de pautas visuales. El proceso completo consiste en la construcción del significado global del texto, la lectura culmina, tal como lo señalan De Vega y cols. (1990), en una

representación del referente del texto, que incluye personajes, metas, intenciones, argumentos, relaciones causales, etc.

Así pues, Dehant y Gille (1976) y Crowder (1982), afirman que el objetivo final y esencial de la lectura es hacer que el individuo reflexione, razone a partir de lo que lee y desarrolle su espíritu crítico y su juicio, es decir, el acto de leer debe tener como finalidad la comprensión del texto escrito . No basta con que el sujeto lea mecánicamente palabras y oraciones puestas unas tras otras, sino que tenga acceso a lo esencial del mensaje. Es por esto que Johnston (1989), asegura que un gran componente de la comprensión lectora es el razonamiento.

Al parecer, es desde hace apenas unos cuantos años que se comenzó a tratar al lector como una parte activa en la lectura, en la cual éste debía contribuir sustancial y activamente para darle sentido a lo impreso, que los límites entre lectura y comprensión de lectura fueron reduciéndose cada vez más.

Esta influencia la podemos observar en la definición planteada por Johnston (1989), quien dice que la lectura es la interacción que se establece entre lector y texto.

Entonces, ¿lectura y comprensión de lectura son sinónimos?.

Smith (1990) señala una diferencia entre lectura y comprensión de lectura, él dice que la lectura consiste en formular preguntas al texto impreso mientras que, la comprensión, requiere de responder a dichas preguntas. Además, agrega que las preguntas específicas que un lector en particular puede hacerse en una

circunstancia determinada dependen de lo que esté leyendo y de las razones que tenga para hacerlo. También explica que, para comprender un texto, es necesario apoyarnos en la información no visual o conocimiento previo, tal como lo llama Johnston (1989). Pearson y Johnson (1978; cit. en Johnston, 1989), nos dicen que comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido y que la comprensión no es pasiva, sino activa. Esto es, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema, y esto le ayudará a confrontar la información que posea, a cuestionar ciertos hechos o aspectos adquiridos y a ser capaz de autoformarse.

La comprensión no es simplemente cuestión de memorizar y contar literalmente lo que se ha leído, sino que implica hacer inferencias, predicciones. Mercer (1991) señala que "La lectura es una tarea audiovisual que implica la obtención de significados mediante símbolos (letras y palabras). La lectura se compone de dos procesos básicos: un proceso de decodificación y otro de comprensión. El proceso de decodificación implica la comprensión de las relaciones fonema grafema y la traducción de las palabras impresas en representaciones similares al lenguaje oral. Por consiguiente, las aptitudes de decodificación permiten al alumno pronunciar palabras en forma correcta. Las aptitudes de comprensión permiten al alumno comprender el significado de las palabras de forma aislada o en su contexto" (pág. 136).

Por su parte Artola (1989) menciona que la comprensión de lectura es un conjunto de procesos de recepción, elaboración, modificación e integración de información.

Para concluir se presenta la definición de Lindsley y Norman (1977; citados en DiVesta, Hayward y Orlando, 1979), ellos dicen que la comprensión de lectura es un proceso con diversas facetas que van desde el reconocimiento de cada palabra, el uso de contextos, interpretación de las ideas presentadas por separado, síntesis integrada, reorganización de palabras, frases y oraciones.

En base a las anteriores definiciones, se puede afirmar que en la comprensión lectora se juegan procesos mas complejos que la mera decodificación; en la comprensión de lectura el procesamiento cognoscitivo tiene un papel preponderante que permite al lector dar un significado a los símbolos. Por ejemplo, si se encuentra escrita la palabra silla, el lector podrá no sólo traducir las letras al lenguaje, sino que además habrá una representación material imaginaria de este objeto o un significado particular de acuerdo a su experiencia previa.

Para comprender mejor el significado de estas definiciones, en el siguiente apartado se exponen los factores que influyen en la comprensión lectora, apartado que incluye la información no visual o conocimiento previo y las inferencias o predicciones.

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA.

A través de diversos estudios, los investigadores han concluido que existen distintos factores que intervienen en la comprensión lectora. Dichos

factores pueden dividirse en dos rubros: los referentes al texto o externos y los relacionados al lector mismo o internos. Revisemos cada uno de estos dos rubros.

FACTORES EXTERNOS.

Un aspecto del texto que afecta en la comprensión es la *cantidad de información* que brinda, medida por su extensión (Newsome y Gaité, 1971; citados en Johnston, 1989), por la densidad de información o complejidad (Goetz, Anderson y Schallert, 1979; Kintch y Keenan, 1973; citados en Johnston, 1989), o como señalan Aiken, Thomas y Shennum (1975; cit. en Johnston, 1989), por la densidad de la información nueva.

Laberge y Jay (1977), Smith (1983), Johnston (1989) y Carlson, Alejano y Carr (1991), aseguran que cuando los textos contienen *repeticiones de información* el tiempo de lectura es menor. Además, es posible que los lectores comprendan mejor y recuerden más información del texto, esto sucede como resultado de dichas repeticiones en la estructura, ya que se pueden integrar más fácilmente en la memoria y se da paso a una comprensión más rápida que las frases con nueva información.

La repetición de información puede darse a través de métodos audiovisuales (Smith, 1983, Carlson y cols. 1991) o por medio de dibujos (Laberge y Jay, 1977).

Paivio (1971) y Johnson (1974; citados en Johnston, 1989), indican que otro factor importante para que el individuo comprenda lo que lee, es que *el contenido del texto debe ser concreto, imaginable e interesante* para el lector.

Otro de los factores referente al texto es la *sintaxis*. Brow y French (1976; cit. en Johnston, 1989) encontraron que niños en edad escolar tenían problemas al leer cuando se presentaban las frases en desorden gramatical. Asimismo, Jandreau y Bever (1992) demostraron a través de un estudio realizado con alumnos voluntarios de noveno y décimo grados que, cuando la información se presenta en desorden, los sujetos tienen serios problemas para obtener información adecuada y precisa acerca de algún tema en especial.

Johnston (1989) señala que la familiaridad del lector con el *estilo* del autor puede favorecer la comprensión. La idea general es que los escritores emplean las herramientas que están a su alcance para crear los tipos de señales que más ayudan al lector a generar el significado que intentan transmitir. La tarea del lector, en este caso, es emplearlos para inferir o predecir la intención del autor.

Asimismo, la familiaridad del lector con la *estructura* es fundamental para lograr una comprensión adecuada. Por ejemplo, si un lector está en contacto con textos narrativos únicamente, es lógico que encuentre difíciles otro tipo de textos. La familiaridad con las señales estructurales permite al lector encontrar información con mayor facilidad y saber cuándo se requieren inferencias o predicciones y de qué tipo deben ser.

El último factor externo que mencionaré es la *meta u objetivo impuesto* al lector ya que, el objetivo que induce a la persona a leer un texto tiende a afectar el tipo de información que extrae de él y a la atención del lector ante el texto (Johnston, 1989). Es decir, no es lo mismo que un individuo “tenga” que leer un material para presentar un examen o un trabajo en la escuela, a que lea un material porque le interese ilustrarse o conocer un tema en especial.

FACTORES INTERNOS.

Dentro de los factores internos se menciona primeramente la *información no visual, conocimiento de base o conocimiento previo*. El conocimiento previo es la información que cada uno de nosotros poseemos, es lo que sabemos del mundo a través de nuestra experiencia. Cuanto mayor es el conocimiento previo del lector, mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que haga las predicciones adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significado correctos (Lagerge y Jay, 1977; Smith, 1983; Johnston, 1989; y Smith, 1990).

Rumelhart y Ortony (1980) nos hablarían de la presencia de esquemas a través de los cuales organizamos grupos de conceptos, los esquemas representan extensiones grandes de conocimiento generalizado. Cuando la información contenida en un texto iguala el contenido en cuanto a esquemas hay rápida comprensión.

Por su parte, Dole, Duffy, Roehler y Pearson (1991), nos dicen que existen tres tipos de conocimiento previo: 1) el conocimiento específico que posee el lector acerca del tema del texto; 2) el conocimiento general de las palabras acerca de su relación social y causal dentro de la estructura del texto y, 3) el conocimiento acerca de la organización del texto.

Las *predicciones o inferencias* son otro factor importante ya que, como lo señalan Laberge y Jay (1977), la base de la comprensión es la predicción y ésta se consigue haciendo uso de lo que ya sabemos acerca del mundo, recurriendo a nuestro conocimiento previo. Las predicciones nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente, “completar huecos” (Johnston, 1989; y Smith, 1990).

Johnston.(1989) señala 3 subclases de predicciones:

1.- *Relaciones lógicas.*

a) Motivacionales. Por ejemplo, el texto dice “Manuel no ha comido en dos días”. Es probable que uno infiera cierta motivación por parte de Manuel para encontrar comida.

b) Capacidad. Se infiere sin dificultad que la riqueza permite comprar cosas.

c) Causa psicológica. Se infiere, dados los antecedentes apropiados, que el odio de una persona podría haber sido la causa de la muerte de otra.

d) Causa física. Se puede inferir que el hielo de la carretera hizo que el coche patinara.

2.- *Relaciones informativas.*

a) Espacial y temporal . Si A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después de A.

b) Pronominal y léxica. Se conoce el antecedente de "él" en una frase y cuál de los significados de una palabra polisémica es el correcto.

3.- *Evaluación.* Inferencias basadas en juicios morales y sociales: José pega a su mujer; por tanto, no es una buena persona.

Podemos decir pues, que si el conocimiento previo es sólido, se construirá un modelo rápidamente y la actividad lectora se reducirá a completar huecos y a verificar.

Por otra parte, Smith (1990) afirma que, contrariamente a lo que se decía hasta hace algunas décadas, mientras más se esfuerza una persona por memorizar lo que lee, menos probable es que comprenda lo que está leyendo. La memorización atenta de lleno contra la comprensión pero, como contrapartida, habiendo comprensión la memorización tendrá lugar por sí misma.

Por último, también se han mencionado factores internos tales como diferencias de *sexo*, siendo más favorecido el femenino en cuanto a habilidades de lectura y comprensión de la misma (Asher y Gottman, 1973; Gates, 1961;

Maccoby, 1966; citados en Bank, Biddle y Good, 1980). La maduración física juega un rol importante en la comprensión y, el sexo femenino, es igualmente favorecido ya que las niñas maduran más rápidamente las habilidades verbales y, por ende, la lectura (Maccoby y Jacklin, 1974; citados en Bank, Biddle y Good, 1980).

Antes de pasar al siguiente apartado, en donde se hablará de la evaluación de la comprensión lectora, cabe mencionar que los factores externos e internos se presentan de manera conjunta en el proceso de comprensión de lectura.

CÓMO EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Actualmente, la mayoría de los enfoques de la evaluación de la comprensión de lectura mantienen que ésta es un producto de la interacción que se establece entre el lector y el texto, y se presta mayor atención al producto final (los contenidos de la memoria) que al proceso para llegar a él. En este caso la memoria a largo plazo determina el éxito alcanzado por el lector (Johnston, 1989).

Carroll (1971; cit. en Johnston, 1989), afirma que la comprensión es un proceso que tiene lugar en cuanto se recibe la información y en el que sólo trabaja la memoria inmediata. Este autor mide dichos procesos a través de

estudios del movimiento ocular y el tiempo de reacción y el análisis de equivocaciones.

Ahora bien, la pregunta es ¿debe evaluarse la comprensión como producto o como proceso?.

Royer y Cunningham (1978; citados en Johnston, 1989), afirman que un mensaje comprendido será retenido en la memoria mejor que uno no comprendido. Esto es, evaluar la comprensión como un producto pero, también, como un proceso. Esta concepción es similar a la de Smith (1990) . Recordemos que en el apartado anterior se mencionó que, si un texto se comprende, se recordará fácilmente sin necesidad de memorizarlo.

Se retomarán estas diferencias de evaluación cuando se exponga acerca del tipo de preguntas que puede incluir una prueba. Ahora se describirá en qué consiste la evaluación. Evaluar la comprensión de lectura consiste en interpretar la ejecución de una persona en una prueba basada en un texto, con el propósito de elaborar un informe o tomar una decisión. Toda evaluación de la comprensión lectora es indirecta, ya que no podemos observar el proceso y obtener una medición pura de la comprensión. Así, la evaluación puede llevarse a cabo, según Johnston (1989), por tres razones:

ADMINISTRATIVA

La evaluación administrativa puede ser utilizada en grupos heterogéneos para estimar el valor de comprensión lectora grupal, por ello se dice que la evaluación administrativa permite cierta libertad, ya que no todos los alumnos tienen que realizar la misma actividad; es decir, una prueba extensa puede dividirse entre los alumnos y sólo algunos responderán a las mismas preguntas.

La prueba se administra a estudiantes con habilidades diferentes y, por tanto, se deben incluir preguntas que planteen distintos niveles de dificultad.

Este tipo de evaluación tiene como finalidad evaluar los resultados de los programas educativos para, a partir de lo obtenido, decidir la conveniencia de seguir empleándolos, modificarlos o sustituirlos.

DIAGNÓSTICO.

A diferencia de la evaluación administrativa, la evaluación de diagnóstico está enfocada a valorar al sujeto de manera personal, es decir, implica la toma de decisiones educativas en un plano individual, tales como las estrategias de enseñanza y la selección de material. Aquí se evalúa de manera individual y, por tanto, la técnica, el nivel de dificultad y el contenido a evaluar se hará de acuerdo a cada persona.

El objetivo de este tipo de evaluación es detectar las habilidades y, sobre todo, los déficits de cada sujeto . Una vez determinado el problema se trabaja de manera individual con el sujeto.

SELECCIÓN Y CLASIFICACIÓN.

Se administra de forma grupal y, en consecuencia, el grado de dificultad es el mismo para todos. Esto implica una primera limitación: no están orientadas hacia el diagnóstico individual, la segunda limitación radica en que cada alumno debe completarlo en un período de tiempo determinado.

La finalidad que se persigue con esta evaluación es agrupar a los individuos de acuerdo a su nivel de rendimiento para, posteriormente, abordar al grupo con estrategias homogéneas.

Cuando se evalúa deben tomarse en cuenta ciertos aspectos importantes, pues como señala Johnston (1989), de ello dependen los resultados que obtengamos.

Tiempo: Es necesario que el evaluado no se sienta presionado al responder una prueba. Debemos darle el tiempo suficiente para que responda a las preguntas sin ansiedad que, obviamente, influiría en sus respuestas.

Texto: Debe elegirse una lectura tomando en cuenta el conocimiento previo del examinado; el contexto cultural, puesto que las diferencias culturales pueden llevar a hacer distintas predicciones; el vocabulario o lenguaje del

evaluado, pues un resultado habitual es que, manteniendo constantes otros factores, las palabras de uso más frecuente se leen más de prisa que las infrecuentes (Dehant y Gille, 1976; De Vega y cols., 1990); y el interés de un texto, esto es, la resonancia que provoca en el sujeto (Dehant y Gille, 1976).

Tipo de preguntas en la prueba: Las preguntas no deben elaborarse de manera arbitraria por el evaluador, sino que se deben tomar en cuenta dos aspectos importantes e indispensables.

El primer aspecto es la fiabilidad y el segundo la validez. La fiabilidad es la consistencia de la medición en diferentes ocasiones y con examinadores distintos; la validez nos indica la significatividad del instrumento que se maneja y la efectividad de éste al medir lo que se pretende medir.

Cabe agregar que los tests tipificados han aumentado, en gran medida, la fiabilidad pero a costa de una validez baja; mientras que con los tests informales la fiabilidad es muy baja pero la validez es mayor.

Johnston (1989) divide el tipo de preguntas en dos grupos, uno como medición del producto y el otro como medición del proceso.

MEDICIÓN DEL PRODUCTO

Recuerdo libre: Después de la lectura se le pide al individuo que platique de qué trató el texto. Se espera que el lector sepa qué nivel de detalles debe retener y reproducir, y en qué grado debe mantener la estructura superficial del pasaje original. Esta técnica puede decirnos algo sobre la organización de la información almacenada por el lector.

Existen dos problemas con el recuerdo libre: 1) exige mucho tiempo al evaluador y requiere formación y práctica de éste y, 2) la puntuación de los recuerdos plantea serios obstáculos al examinador. Además, como lo señala De Vega y cols. (1990), la memoria depende no sólo de lo que se ha comprendido, sino también de las estrategias y del contexto de recuperación.

Recuerdo provocado: Posterior al recuerdo libre se puede obtener mayor información del lector a través de preguntas directas. Las dos desventajas de esta técnica son: 1) no se dispone de un método sistemático de generar preguntas que sea correcto y consistente entre los distintos pasajes y, 2) las preguntas no agotan lo que se ha aprendido en un pasaje.

Preguntas verdadero/falso: No es muy conveniente realizar este tipo de preguntas pues, como es difícil extraer el componente suerte, hay un 50% de posibilidades de acertar. Pero la ventaja que presenta es que puede probarse una gran cantidad de material en un período de tiempo razonable.

Preguntas de elección múltiple: Sirven para puntuar objetivamente a un gran número de individuos y para reducir la probabilidad de acierto de las preguntas verdadero/falso. Sin embargo, se obstaculiza al individuo para realizar un procesamiento extra al responder.

Disponibilidad del texto: Los tests de comprensión lectora pueden administrarse de dos maneras, 1) proporcionando el texto para consulta cuando se responden las preguntas o eliminándolo. Las consecuencias que plantea cada uno de los tipos son, por supuesto, distintas. La evaluación sin el texto plantea mayores demandas a la memoria a largo plazo, a la capacidad de recuerdo y a la organización de la información. Por otro lado, cuando el texto está presente, importa más recordar dónde se localiza la información en el texto, saber que hay que buscar, estrategias de búsqueda y habilidades de razonamiento lógico.

MEDICIÓN DEL PROCESO

Equivocaciones: Una forma de medir el proceso es la lectura en voz alta. Goodman (1968; cit. en Johnston, 1989), sostiene que si observamos cómo lee un niño en voz alta deduciremos cómo progresa su comprensión. “Por ejemplo, si en un relato aparece la palabra ‘semental’ y un niño lee ‘semanal’ y otro ‘caballo’, es posible hacer deducciones sobre su comprensión” (pag. 88).

El test de cierre: Esta técnica consiste en eliminar una palabra cada X número de palabras y observar lo que el lector hace con los espacios en blanco.

Las desventajas radican en que la evaluación está en relación con el estilo literario y, además, la respuesta sólo se considera correcta cuando reemplaza exactamente a la palabra original.

El test de cierre no se considera como una actividad de lectura normal, porque con frecuencia hay que retener en la memoria un espacio en blanco hasta que se localiza la información para completarlo y se construye el significado del segmento.

Movimiento ocular: Las técnicas en curso más características son las que registran las fijaciones oculares en el curso de la lectura, o los tiempos de lectura de cada palabra del texto. A esta técnica De Vega y cols. (1990) la llaman ventana móvil, consiste en que el sujeto lee un texto a través de una pantalla de computadora, auto-administrándose las palabras de una en una, mientras la computadora registra el tiempo de exposición de cada una de ellas.

Los principales problemas de la ventana móvil se derivan de la actividad motriz que desarrolla el individuo. El movimiento del dedo presionando una tecla, respuesta que mediatiza la administración de información, es más lenta y compleja que la planificación y ejecución de movimientos sacádicos. Además, los movimientos sacádicos no se eliminan en esta técnica, pues el sujeto debe desplazar la vista siguiendo la dirección habitual de izquierda a derecha. En suma, existen dos actividades motoras que deben coordinarse para que el individuo pueda autoadministrarse el texto.

CÓMO SE HA PROMOVIDO LA COMPRESIÓN DE LECTURA

Los intentos de diversos investigadores, al tratar de identificar las estrategias que facilitan la comprensión lectora, han sido numerosos. De toda esta basta investigación se han desprendido diversos métodos o estrategias que, en la actualidad, se siguen utilizando con los alumnos para mejorar su comprensión en la lectura.

A continuación se describen algunas estrategias cuyo objetivo primordial es promover la comprensión lectora.

Adiestrar en lectura silenciosa: La lectura silenciosa mejora el rendimiento en la comprensión lectora. Es por ello que afirman que, desde el comienzo del aprendizaje, se debe acostumbrar al lector a leer sin articular, sin pronunciar las palabras leídas. La lectura en silencio evita el lento proceso de articulación, de lectura entrecortada, separada en trozos y permite una captación global de los elementos de la frase (Dehant y Gille, 1976; Crowder, 1982).

El problema que puede percibirse en esta estrategia es que, tal como algunos autores lo han señalado (Dehant y Gille, 1976; Crowder, 1982), si el individuo no lee en voz alta en sus inicios como lector es muy difícil que nos demos cuenta cuáles son sus errores y, por ende, no sabremos cómo abordar el problema y darle solución. Sin embargo, el obstáculo pudiera superarse al

entrenar al niño a leer en voz alta en sus inicios en la lectura para detectar fallas y, posteriormente, habilitarlo en la lectura silenciosa.

Entrenar en realizar inferencias o predicciones: Una de las estrategias preferidas y más eficaces de los lectores aventajados al enfrentarse a una palabra desconocida consiste en saltársela o en predecir su significado a partir del contexto, o por analogía con otras palabras (Smith, 1990).

A través de esta estrategia se enseña al niño a agudizar y refinar su aptitud para hacer predicciones e hipotetizar, es decir, se le adiestra a enfrentarse a una palabra desconocida partiendo del significado global pues, utilizando las claves del contexto, es posible resolver los significados de las palabras (Alvermann, Dillon y O'Brien, 1990).

Dentro de esta estrategia se pone en juego la información previa del lector, esto es, el sujeto tendrá que echar mano de todo lo que conoce para poder interpretar el significado de una palabra determinada (Aulls, 1990). Estudios realizados por Hansen (1981; cit. en Dole, Duffy, Roehler y Pearson, 1991) y por Hansen y Pearson (1983; cit. en Dole y cols., 1991), comprueban que cuando se habilita a los estudiantes a realizar inferencias, a partir de la integración del conocimiento previo y la información del texto, la comprensión aumenta de manera considerable.

Discusión en clase: La discusión se ha promovido bastante en los salones de clase ya que, según Alvermann y cols. (1990), ésta ofrece grandes oportunidades a los estudiantes para comunicar puntos de vista divergentes.

Bridges (1985; cit. en Alvermann y cols., 1990) señala que los profesores que utilizan la discusión en clase crean condiciones para el aprendizaje que animan a los estudiantes a enriquecer y refinar la comprensión que han desarrollado a partir de la lectura de sus textos escolares ya que se les ayuda a considerar en profundidad aquello que han aprendido a la luz de las interpretaciones que hacen otros acerca de estos mismos hechos.

La discusión puede también reforzar la memoria a largo plazo pues, los estudiantes que pueden plantear sus ideas a otros sobre algún concepto o tema en particular, tienen una buena oportunidad de recordar la información relativa a ello. Una discusión basada en el texto asegura que los alumnos expresen sus acuerdos y desacuerdos, planteen hipótesis alternativas y que luego las comprueben o refuten.

Habilitar al alumno en identificar la idea principal: Otra estrategia que algunos profesores han fomentado en sus alumnos es detectar la idea principal de un texto. La idea principal dá al lector una referencia correcta de lo que el autor intenta transmitir a través de su escrito.

Existen diversas investigaciones (Brown y Day, 1983; cit. en Johnston, 1989 y en Aulls, 1990. Fay, 1981; McNeil y Donant, 1982; citados en Aulls, 1990) que demuestran que el alumno puede adquirir esta estrategia cuando el profesor explica qué son las ideas principales, cómo pueden detectar estas ideas (que pueden ser explícitas o implícitas), cómo deben detectar las ideas secundarias o subordinadas y cómo se deben jerarquizar todas ellas, esto es, las ideas principales y las secundarias.

Esto último es apoyado por Baumann (1990) quien dice que: "Con demasiada frecuencia, el material educativo ignora las relaciones entre la idea principal y los detalles secundarios; como resultado, no se alcanza el dominio completo de la comprensión y la enseñanza se dificulta" (pag. 147).

Dole y cols . (1991) explican que los buenos lectores diferencian claramente la información importante de la que no lo es, esto les ayuda a tener una comprensión más clara del tema y de la intención del autor al escribir un texto.

Por otra parte, Afflerbach (1986) señala que los buenos lectores siguen estos tres puntos: 1) usan la información general y específica que poseen al abordar el contenido de un texto; 2) reconocen la base, las intenciones y las metas del autor para ayudarse a determinar la importancia del escrito y, 3) utilizan su conocimiento respecto a la estructura del texto para identificar y organizar la información que se presenta.

Además, los estudios realizados por Brown y Day (1983), Day (1981) y Winograd (1984; citados en Aulls, 1990), demuestran que los alumnos con problemas para establecer lo que es importante en un texto no realizan con éxito tareas de redacción de resúmenes, tarea que también es considerada como una estrategia de comprensión y que revisaremos a continuación.

Redacción de resúmenes: La última estrategia que se menciona es la de realización de resúmenes. Baumann (1990) señala que la secuencia educativa abarca actividades en las que los alumnos deben resumir el texto, deben

transmitir de manera concisa el punto principal del texto. Hacer resúmenes está ligado estrechamente, como lo veíamos anteriormente, con la comprensión de la idea principal pues, resumir implica, según Dole y cols. (1991): 1) leer un texto y captar las ideas principales y secundarias de éste; 2) sintetizar todas estas ideas y, 3) crear un nuevo texto que sea coherente y que exprese el contenido original.

Pero, no todos los niños pueden realizar esta tarea con éxito ya que, como lo demuestran estudios realizados por Brown, Smiley y Lawton (1978; cit. en Dole y cols., 1991), los niños pequeños tienen grandes dificultades para realizar este tipo de tareas.

Sin embargo, Pichert (1979; cit. en Dole y cols. 1991) asegura que cuando los niños comienzan a detectar las ideas principales y a organizar la información del texto están aptos para redactar resúmenes que faciliten su comprensión lectora.

Las estrategias antes mencionadas han sido empleadas desde hace mucho tiempo, y con cada una de ellas se han obtenido resultados favorables en ciertas situaciones. Empero, a pesar de los beneficios que ofrecen, en muchas ocasiones no han podido dar cuenta efectiva para mejorar la comprensión lectora. Y es con base en las deficiencias que se encontraron en estas estrategias que, a partir de la década pasada, algunos investigadores comenzaron a estudiar otra posible estrategia que subsanara los déficits y ampliara la visión de aquéllas. Es así como surge una nueva metodología para abordar la comprensión de lectura: la *metacognición*; término reciente, objeto ya de numerosos estudios y tema de la próxima parte de este reporte.

FALTA PAGINA

No. 50

TERCERA PARTE

METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN DE LECTURA

Como se mencionó en la segunda parte de este reporte, el enfoque metacognoscitivo surgió en la década pasada como una alternativa que puede retomarse para el estudio de la comprensión de lectura y, precisamente, explicar esto es parte del objetivo de la presente parte de este reporte. La otra parte del objetivo es determinar las bases teóricas de la metacognición, ofrecer al lector una definición de lo que es ésta y, una vez detallada la metacognición y su papel dentro de la comprensión lectora, analizar algunas de las muchas aplicaciones que se han dado en este terreno.

APROXIMACIÓN COGNOSCITIVA-CONDUCTUAL

Con base en la aproximación cognoscitiva, el aprendizaje está en función de factores en el medio ambiente y en el propio sujeto que se involucran e interactúan. Desde esta aproximación el individuo es un procesador de información activo, interactúa con el medio y reacciona ante él a través de dos sistemas (Miller, Galanter y Pribram, 1960; cit. en Wong, 1986; Johnston, 1989):

1) El *representacional*. Hace referencia a cómo entra la información, cómo se organiza de manera selectiva y cómo es interpretada significativamente. Es decir, es el conjunto de estrategias que ayudan al individuo a construir un modelo de significado a partir de la información existente.

2) El *ejecutivo*: Se refiere al control que ejerce el sujeto para planear, checar y evaluar sus acciones . Es el conjunto de estrategias que el individuo emplea para controlar el progreso que realiza dentro de alguna actividad determinada, detectando lapsos e iniciando estrategias para salvar las dificultades.

En suma, la psicología cognoscitiva señala que el sujeto juega un papel preponderante en la tarea ya que es un participante activo en ésta y porque puede ser consciente de las estrategias que utiliza para lograr resultados favorables (Jacobs y Paris, 1987).

Por otro lado, Bender (1992) señala que el aprendizaje ha sido descrito desde la perspectiva conductual como una función de estímulos antecedentes y consecuentes:

Antecedentes-Conducta-Consecuencia

La conducta puede ser adquirida y controlada por la manipulación de los estímulos antecedentes y consecuentes de la misma. Se hace hincapié en las manifestaciones conductuales observables y medibles, en relación funcional con el medio ambiente.

Para modificar la conducta los psicólogos conductuales se enfocan más frecuentemente en la manipulación de los estímulos consecuentes, especialmente de tipo positivo como lo es el reforzamiento que es la aplicación de consecuencias recompensantes a la conducta lo cual incrementa la probabilidad de emisión de la misma.

Ahora bien, Bender (op. cit.) menciona que en la psicología cognoscitiva cada vez es más evidente la necesidad de considerar no sólo el proceso interno al individuo durante su aprendizaje, sino también las influencias medioambientales que pueden favorecer a dicho aprendizaje, tal es el caso de las consecuencias reforzantes que siguen a la ejecución del individuo, siendo entonces que el campo de la psicología cognoscitiva puede retomar aspectos del modelo conductual, resucitando así un modelo de aprendizaje que viene a conocerse como cognoscitivo-conductual.

El modelo cognoscitivo conductual marca al proceso de aprendizaje así:

Antecedentes-Proceso interno de aprendizaje-Conducta- Consecuencia
(Lenguaje interno)

La metacognición parte de la psicología cognoscitiva; sin embargo, pueden incluirse en el proceso metacognoscitivo factores medioambientales de tipo consecuente que puedan jugar un papel importante en la adquisición y mantenimiento de las conductas de interés involucradas.

Es precisamente la aproximación cognoscitiva-conductual la que sustenta el trabajo de investigación más adelante presentado.

DEFINICIÓN DE METACOGNICIÓN

Flavell (1976; cit. en Brown, 1980 y en Braten, 1991) utilizó por vez primera el término *metacognición*, definiéndola como nuestro propio conocimiento consciente de nuestros procesos y productos cognoscitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos.

Así, nos da como ejemplos el hecho de darnos cuenta que encontramos más problemas al aprender A que B; cuando nos damos cuenta que sería mejor escrutar cada una de las alternativas antes de decidir cuál es la mejor. La metacognición entonces se refiere al monitoreo activo, a la regulación del proceso en relación a los objetivos cognoscitivos o datos que ellos conllevan, para una meta concreta.

Si tratamos de solucionar el siguiente problema: ¿Cuánto es la mitad de $2 + 2$?, ¿Pudimos oirnos hablar a nosotros mismos? ¿Tuvimos que decidir si podríamos tomar una mitad de los primeros 2 o si sumábamos y luego sacábamos la mitad? . Si tuvimos que dialogar internamente y evaluar nuestra propia decisión para la solución del problema, experimentamos el fenómeno de la metacognición. “La metacognición es nuestra habilidad para saber qué sabemos, y qué no sabemos... es nuestra habilidad para planear una estrategia, para producir qué información es necesaria, estar consciente del acto de la

solución de problemas y reflexionar y evaluar la productividad de nuestro propio pensamiento" (Costa, 1984, pag. 57).

La metacognición se refiere a la información que la persona tiene sobre el estado de su propia base de conocimientos y las demandas que la actividad plantea (Brown, 1975; Baker y Brown, 1980; Flavell y Wellman, 1977; citados en Johnston, 1989).

Biggs (1985), señala que cuando una persona planea, monitorea y controla sus propios recursos cognoscitivos, entra al plano metacognoscitivo.

La metacognición ha sido empleada como estrategia en diversas áreas de estudio tales como la metacomunicación, metamemoria y metacomprensión (Kessell, 1979; cit. en Moore, 1982) . Además de los estudios que se han realizado en metamatemáticas (Moore y Kirby, 1981; citados en Moore, 1982), en metalingüística (Gleitman, Gleitman y Shipley, 1972; Osherson y Markman, 1975; citados en Brown, 1980. Ryan, McNamara y Kenny, 1977; citados en Moore, 1982), en metalectura y en otras áreas.

LA METACOGNICIÓN DENTRO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA: LA META-LECTURA

Además de la utilidad que algunas áreas del conocimiento han obtenido de la metacognición, la comprensión de lectura también se ha visto favorecida

por ésta . Pero, ¿cómo se inserta la metacognición en el ámbito de la lectura?.

Dentro de la lectura la metacognición se presenta, por ejemplo, cuando leemos un texto y de repente nos damos cuenta que vemos y leemos palabras y más palabras pero que no las entendemos. En ese momento nos percatamos que no nos estamos concentrando en el escrito y lo que hacemos es regresar a la última frase que captamos, recordamos y entendimos antes de proseguir la lectura. Este darnos cuenta y la estrategia de recuperación son componentes metacognoscitivos, de *meta-lectura*.

Ser consciente de las estrategias y saber cuándo y dónde emplearlas es un aspecto de la comprensión lectora tan importante como disponer de ellas (Moore, 1982; Johnston, 1989) . La meta-lectura ha sido dividida en dos categorías generales: el conocimiento y la auto-evaluación (Moore, 1982 y Jacobs y Paris, 1987) .

1) EL CONOCIMIENTO. Se refiere a los aspectos dinámicos de traducir el conocimiento en acción. Existen tres tipos de procesos que pueden acompañar a las actividades de auto-regulación del pensamiento (Jacobs y Paris, 1987):

a) Planeación . Es cuando el sujeto lee, selecciona y estandariza su comprensión de acuerdo al objetivo o meta que se haya planteado al inicio de la lectura.

b) Evaluación. Consiste, por ejemplo, en que el lector evalúe su propio conocimiento realizando pausas en la lectura para formularse preguntas o resumir la información que contiene el texto . Este inciso está, como se revisará más adelante, estrechamente ligado a la segunda categoría.

c) Regulación. Se requiere que el individuo monitoree sus progresos, es decir, que revise o modifique sus planes y estrategias dependiendo de qué tanto esté comprendiendo.

2) LA AUTO-EVALUACIÓN. Se refiere a la valoración que un individuo realiza acerca de su ejecución en una tarea determinada. Esta valoración se divide en tres subcategorías (Jacobs y Paris, 1987; Paris, Lipson y Wixson, 1983; citados en Meloth, 1990):

a) Conocimiento declarativo. Se refiere al hecho de saber qué variables pueden afectar la comprensión; por ejemplo, reconocer que realizar una planeación antes de comenzar una lectura es útil, cómo influye la familiaridad con el tema y el conocimiento previo en la velocidad y la comprensión de lectura o cómo el releer facilita la memorización.

b) Conocimiento condicional. Se refiere al conocimiento que un sujeto posee acerca de las condiciones que influyen en su lectura, tal como cuándo ciertas estrategias son necesarias y por qué éstas pueden beneficiar su comprensión.

c) Conocimiento de procedimiento. Significa conocer los procesos del pensamiento. Por ejemplo, cuando un estudiante sabe cómo 'echar una ojeada' al material, cómo usar el contexto, cómo subrayar, cómo resumir o cómo localizar la idea principal cuando lee. El conocimiento de procedimiento es saber cómo usar las estrategias de comprensión de manera eficiente y efectiva.

APLICACIONES DE LA METACOGNICIÓN EN COMPRENSIÓN DE LECTURA

A pesar de que la metacognición es relativamente joven, existen ya numerosos trabajos y estudios que dan cuenta de su efectividad como estrategia de comprensión lectora.

En el segundo apartado se revisó en qué consiste la metacognición y se explicó también que ésta tiene incursión en diferentes áreas. En lo que resta de esta tercera parte serán expuestos sólo algunos de los muchos estudios que se han realizado, esto con la finalidad de exponer la importancia de esta estrategia en el área de la comprensión de lectura a través de los resultados que se han obtenido.

Primeramente se expondrán algunos estudios que demuestran las características de buenos y malos lectores desde la perspectiva metacognoscitiva.

En un estudio realizado por Canney y Winograd (1980; citados en Moore, 1982), se introdujeron cinco tipos de textos a un grupo de niños en edad escolar:

uno con un pasaje intacto, otro al que se le omitieron todas las vocales, el tercero con alteraciones semánticas, uno más con alteraciones sintácticas y el último con alteraciones léxicas . Los resultados, que se obtuvieron al preguntar a los niños ¿una persona puede leer esto?, ¿por qué?, fueron los siguientes: todos los niños reportaron que los pasajes intactos eran legibles y los que no tenían vocales no . Sin embargo, en los otros tres tipos de textos los resultados fueron variables: el 82% de malos lectores declararon que sí era legible el texto que contenía alteraciones semánticas; hubo el 64% de aceptación para los textos con alteraciones sintácticas y el 45% para los textos con alteraciones léxicas.

A partir de estos resultados, Canney y Winograd concluyeron que los malos lectores atienden más a la decodificación y a los aspectos mecánicos de la lectura, y no a lo que intenta transmitir el autor del texto. Esto sucede a la inversa con los buenos lectores.

Si analizamos el estudio anterior de Canney y Winograd, se puede mencionar que la forma de evaluación empleada es cuestionable pues no posee suficiente validez . Realizar dos preguntas como las utilizadas en este estudio deja mucho que desear en cuanto a la información real que se intenta extraer del individuo. Podría ser útil tomar en cuenta factores como: evaluar la tarea en términos de objetivos o propósitos de los personajes, a través de las inferencias acerca de los hechos y/o acerca de las relaciones causales entre los acontecimientos. Esto nos ayudaría a entender, sobre todo en los textos con alteraciones semánticas y sintácticas de este estudio, por qué los sujetos respondieron que dichos materiales eran legibles.

Sin embargo, a pesar de la deficiencia al evaluar, este estudio es muy similar en resultados con los obtenidos en las investigaciones que se señalan a continuación.

Según Byrd y Gholson (1985) los buenos lectores muestrean estratégicamente la información y la integran según características semánticas y de palabra, mientras que los malos lectores tienen fallas para procesar de esta manera la información. Por su parte, Markman (1979) y Markman y Gorin (1981), evaluaron la comprensión de niños al pedirles que leyeran textos con inconsistencias semánticas, comprobando que los niños pequeños, así como los niños mayores malos lectores, no las detectan.

Asimismo, Lytle (1982; cit. en Meyers y Lytle, 1986) ha identificado a las palabras no familiares, a la sintaxis compleja y a las analogías como características que dificultan la comprensión.

Un último estudio a señalar respecto a estos factores es el realizado por Baker (1985). Esta autora incluyó en su investigación tres tipos de errores: léxico, sintáctico y semántico; sus resultados muestran, una vez más, que los malos lectores tienen grandes problemas para detectar dichos errores.

Aunadas a las estrategias en comprensión de lectura, revisadas en la segunda parte de este reporte, existen otras estrategias que se han difundido dentro de la perspectiva metacognoscitiva para mejorar la comprensión lectora.

ESTRATEGIAS PARA EL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS

1.- Planeación de estrategias . Para cubrir este punto se requiere de tres fases:

a) Antes de comenzar la lectura. En esta fase se pretende que el sujeto se fije metas u objetivos específicos de lectura, que contemple las reglas explícitas e implícitas de la tarea (Brown, 1980; Costa, 1984).

b) Durante la lectura. Según Costa (1984), el individuo puede ser entrenado a seguir sus progresos, sus procesos de pensamiento y la percepción de sus conductas . Si sus estrategias de comprensión fallan, se le indica cómo obtener alternativas que le ayuden a subsanar sus errores.

c) Después de la lectura. Se puede entrenar a los estudiantes a evaluar qué tan bien se cumplieron sus reglas, qué instrucciones se siguieron de manera correcta, los resultados obtenidos al seguir ciertas estrategias y a distinguir cuáles estrategias son las más efectivas para ser usadas en el futuro (Costa, 1984).

2.- Formularse preguntas. Es muy útil para los estudiantes hacerse preguntas antes y durante la lectura de un material, auto-cuestionarse facilita su comprensión y los anima a realizar pausas frecuentemente para auto-examinarse acerca de cuál es la idea o evento principal para explicar otras ideas o realizar predicciones (Brown, 1980; Costa, 1984).

3.- Identificar la información requerida. Se debe exhortar al estudiante a preguntar y a localizar la información necesaria para comprender un tema. Asimismo se le debe entrenar a reconocer cuáles son sus déficits y ayudarle a adquirir nuevas habilidades.

4.- Parafrasear las ideas del texto . Es necesario que el sujeto aprenda a repetir, comparar y parafrasear la información que obtiene en su lectura. Esto le facilita la comprensión y, además, le ayudará a recordar el material más fácilmente (Costa, 1984).

5.- Conocer el significado de las palabras . Algunos estudiantes, al encontrarse con palabras cuyo significado ignoran, se `saltan' la palabra y siguen leyendo (Johnston, 1989). En ocasiones esta estrategia funciona de manera correcta, sin embargo, cuando esa es la palabra clave del texto es necesario que el lector interprete su significado a partir del contexto o busque el término en un diccionario .

6.- Elegir de manera conciente las estrategias . Tener conocimiento acerca de las diversas estrategias puede ayudar al estudiante a elegir la que más convenga. En otras palabras, si el individuo percibe cuál es la relación causal entre su elección y los resultados en su comprensión (auto-evaluación), tendrá mayor facilidad al decidirse por usar una estrategia u otra.

La forma en que se ha promovido la metacognición en la mayoría de los estudios es a través de la instrucción . Así, por ejemplo, encontramos que Duffy y cols . (1987), Paris, Cross y Lipson (1984) y Palincsar y Brown (1984; citados en

Meloth, 1990), han suministrado información explícita acerca de conocimientos declarativo, condicional y de procedimiento a sus respectivos sujetos de estudio . La finalidad de estos investigadores fue ayudar a los lectores a diferenciar las condiciones de lectura, reconocer por qué y cuándo una estrategia puede ser más efectiva que otra y enseñarles a conocer cómo aplicar las estrategias . Los resultados obtenidos sugieren que los malos lectores pueden mejorar sus estrategias y, por ende, su comprensión lectora.

La instrucción ha sido tomada como el medio para enseñar a los malos lectores las estrategias que favorezcan su comprensión, ha sido designada para ayudar a los estudiantes a reconocer los objetivos de la lectura, a detectar cuáles son las estrategias de lectura, por qué deben utilizarse y cómo el integrarlas aumenta su comprensión del texto. Este procedimiento fue empleado por Duffy y Roehler (1989; citados en Dole y cols., 1991), y los resultados fueron similares al siguiente estudio que se describe.

Paris, Saarnio y Cross (1986) trabajaron con estudiantes de tercero (8 años) y quinto grados (10 años), cada uno de los estudiantes del grupo experimental recibió una instrucción periódica en sus salones de clase durante un año acerca de estrategias tales como ojear el material, localizar las ideas principales, realizar inferencias, monitorear su comprensión y elaborar resúmenes de la información presentada en los textos. También se les enseñó a identificar cómo, cuándo y por qué usar cada una de dichas estrategias.

Los resultados demostraron que los estudiantes que recibieron este entrenamiento incrementaron su conciencia acerca de la lectura y también su

comprensión. No así los sujetos del grupo control. Otro resultado interesante es que el aprendizaje de la metacognición y sus estrategias varían de acuerdo a la edad . Esto es, los estudiantes del tercer grado obtuvieron menor puntaje que los alumnos del quinto grado. Cabe señalar que a pesar de esta diferencia, la comprensión de los niños de 8 años que recibieron la instrucción fue mayor no sólo a la de los sujetos control del tercer año, sino también a la de los niños de quinto grado que no recibieron la enseñanza.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Myers y Paris (1978; citados en Jacobs y Paris, 1987) . Estos autores trabajaron con niños de 8 y 12 años de edad encontrando que los niños de 12 años adquirieron más habilidades en el uso de estrategias que los pequeños de 8 años.

Por otra parte, Paris y Oka (1986-a) reportaron un programa llamado “Información de Estrategias para el Aprendizaje”, en el cual participaron niños de 8 a 12 años. Se les enseñó a los niños estrategias de comprensión, cómo y cuándo utilizarlas y el por qué de su efectividad. Se les explicó también que estas habilidades podían usarlas antes, durante y después de efectuar la lectura. Al finalizar el entrenamiento, que duró varias sesiones, los sujetos que estuvieron en estas clases experimentales incrementaron significativamente su comprensión.

El último estudio que se menciona al respecto es el efectuado por Meloth (1990) . El trabajó con niños de tercer grado enseñándoles estrategias de lectura, cómo, cuándo y por qué utilizarlas. Los resultados obtenidos indicaron que los niños incrementaron su rendimiento al finalizar el año escolar.

Es importante apuntar que la finalidad de cada uno de los estudios expuestos hasta este momento, es que los niños adquieran esas habilidades y, sobre todo, que las integren de manera permanente en su repertorio.

Hasta este instante se ha hablado de estudios en los cuales los investigadores han trabajado directamente con los niños, sin embargo, también existen investigaciones en las cuales se pretende que la instrucción sea dada por el propio profesor. En cada uno de los siguientes estudios se trabajó primeramente con el profesor, fue a él a quien se le enseñaron las estrategias, cómo, cuándo y por qué emplearlas. Después del entrenamiento se les dejó que ellos aplicaran lo aprendido con sus alumnos.

Duffy, Roehler y Meloth (1986; citados en Jacobs y Paris, 1987) entrenaron a 22 profesores de quinto grado en estrategias metacognoscitivas, estos últimos incorporaron una explicación explícita, acerca de las habilidades metacognoscitivas, con sus alumnos. Además de la explicación los maestros modelaron, guiaron la interacción y realizaron prácticas con los niños. Los resultados revelaron que los alumnos que trabajaron con estos maestros incrementaron significativamente su rendimiento en lectura.

Otros estudios similares reportados por Palincsar y Brown (1984) Duffy, Roehler y Rackliffe (1986; citados en Jacobs y Paris, 1987); Markman y Capelli (1982); Spring (1985); Corno y Mandinach (1983; citados en Paris y Oka, 1986-b); Sullivan (1986); Duffy, Roehler y Sivan (1987) y Pearson (1985; citados en Dole y cols., 1991), nos hablan también de las instrucciones directas o del modelamiento por parte del profesor. Estas técnicas se acompañan de

explicaciones de cómo, cuándo y por qué es importante emplear las estrategias metacognoscitivas, además, el entrenamiento es completado por actividades de práctica.

Cabe mencionar las palabras de Spring (1985): “La meta de la instrucción en metacomprensión es ayudar a los lectores a tener conciencia y un control sobre sus conductas de lectura-aprendizaje; esto es, ayudarlos a ser evaluadores espontáneos de lo que ellos saben y lo que no saben, selectores de estrategias apropiadas de lectura-aprendizaje, monitores de su propio conocimiento y evaluadores de su éxito en términos de las demandas de la tarea” (pag. 290).

La ventaja que se puede encontrar en esta variante de instrucción es que, de esta manera, se alcanza una mayor población a la cual entrenar con estrategias metacognoscitivas, puesto que los profesores son los que están en contacto, cada año escolar, con distintos niños y, además, por más tiempo que los investigadores.

Los resultados obtenidos en los estudios revisados anteriormente, muestran que el enfoque metacognoscitivo es una herramienta que ofrece muchas ventajas para lograr una comprensión lectora eficiente. Sin embargo, cabe señalar que todos los estudios referidos en este apartado se han efectuado en Estados Unidos y que, desafortunadamente, en México existe poca información y aún menos estudios acerca de este tópico.

La preocupación de comprobar que con población mexicana se pueden obtener resultados similares a través de la perspectiva metacognoscitiva y, con el interés de que esta alternativa se difunda entre los profesionistas mexicanos inherentes a la educación (y en especial entre los psicólogos), dieron pauta a la realización del estudio que a continuación se describe.

CUARTA PARTE

METACOGNICIÓN: UNA ALTERNATIVA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

OBJETIVO GENERAL: Entrenar a adolescentes de secundaria en el uso de estrategias metacognoscitivas, con el fin de mejorar su comprensión de lectura.

Este paquete de estrategias metacognoscitivas estuvo dirigido a adolescentes que presentaban problemas de comprensión de lectura.

Se partió de la hipótesis de que el grupo experimental, el cual recibiría un entrenamiento en estrategias metacognoscitivas, mejoraría su comprensión de lectura, no siendo este el caso para el grupo control, el cual no habría de someterse a dicho entrenamiento.

MÉTODO

SUJETOS. A una población total de 256 alumnos que cursaban el segundo grado de secundaria en la Escuela Secundaria Federal No. 18, ubicada en Cuautitlán Edo. de Méx., se le evaluó en comprensión de lectura para detectar a aquellos sujetos que presentaran problemas en esta área. Dicha evaluación consistió en presentar, a cada uno de los sujetos, un texto de dos cuartillas extraído de una enciclopedia (Anexo I) que los sujetos leyeron y, posteriormente, se les proporcionó un cuestionario con 10 preguntas a responder, alusivas al texto.

Los sujetos que obtuvieron menos de seis respuestas correctas se consideraron con problemas de comprensión de lectura y se presentaron 48 individuos en este caso, los cuales fueron numerados y al azar se eligió la muestra de interés conformada por 16 adolescentes. El 50% de la muestra correspondió al sexo femenino y el otro 50% al sexo masculino. Estos 16 sujetos fueron divididos en dos grupos: 8 para el grupo control y 8 para el grupo experimental, quedando en cada grupo 4 mujeres y 4 hombres.

La edad promedio de los sujetos al comenzar el estudio fue de 13 años ocho meses. La condición socio-económica de éstos era media y fue determinada por la ubicación de la escuela y por los datos que las autoridades directivas refirieron en base al estudio socio-económico que se registra por cada alumno al ingresar a la institución.

La razón por la cual se trabajó con alumnos de segundo grado fue porque el director reportó que en ese grado escolar los adolescentes presentaban mayores problemas en el área de lectura.

SITUACIÓN EXPERIMENTAL: Las sesiones se llevaron a cabo dentro de las instalaciones del plantel, en uno de los salones de clase con medidas aproximadas de 6X7 metros.

MATERIALES E INSTRUMENTOS:

-Textos en prosa de dos cuartillas que fueron tomados de enciclopedias. Estos textos incluían palabras desconocidas en significado para los sujetos, alteraciones gramaticales e inconsistencias en la información contenida (anexo II).

-Cuestionarios de comprensión de lectura los cuales contenían diez preguntas alusivas a cada texto empleado.

- Plumas, lápices y gomas.
- Material para elaborar gráficas: cartulinas, hojas y plumones.
- Diccionario.

DISEÑO. Se utilizó el diseño pretest-postest con grupo control.

VARIABLES.

Independiente: Empleo del paquete de estrategias metacognoscitivas.

Dependiente: Ejecución en la comprensión de lectura.

PROCEDIMIENTO

PRE-TEST.

El objetivo de esta pre-evaluación fue establecer el nivel de comprensión de lectura que poseía cada sujeto, además los resultados que se obtuvieron de ésta sirvieron como punto de comparación para los resultados finales del tratamiento.

El pre-test se aplicó a los 16 sujetos, es decir, tanto a los sujetos del grupo control como a los del grupo experimental.

A todos los sujetos se les proporcionó un texto de dos cuartillas para que lo leyeran. Dicho texto incluía tres tipos de obstáculos para la comprensión de lectura: 1 . Léxico (palabras desconocidas en significado); 2. Sintáctico (desorden gramatical de las palabras en algunas partes del texto); y 3 . Semántico (incongruencia en la información del texto).

Una vez concluida la lectura se les aplicó un cuestionario de diez preguntas alusivas al texto.

Se evaluó además si los sujetos establecían el propósito de la lectura, la identificación y el subrayado de ideas principales y la elaboración de resúmenes (anexo III).

FASE DE ENTRENAMIENTO.

A) LEXICO-SINTACTICO-SEMANTICO

Este entrenamiento tuvo como objetivo enseñar a los adolescentes a detectar palabras nuevas en significado, fallas gramaticales e inconsistencias de textos en prosa; es decir, se les entrenó en la detección de obstáculos textuales de tipos léxico, sintáctico y semántico.

En esta primera fase se pretendió que los adolescentes aprendieran a monitorear su comprensión de lectura, a detectar fallas textuales, a reconocer palabras desconocidas, ya que todo ello puede reducir su comprensión. Se les entrenó también a solventar los problemas detectados.

Los 8 sujetos del grupo experimental fueron divididos al azar en tres subgrupos: dos subgrupos con tres integrantes y el otro con dos. Esta medida permitió al experimentador tener un mayor control en la observación y registros de los sujetos.

El entrenamiento se impartió en el siguiente orden

1.- *Estándar léxico.* Consistió en introducir en el texto palabras cuyo significado desconocieran los sujetos. Por ejemplo: "El palo que estaba cerca de la casa fue hecho pedazos por el automóvil". En esta oración se cambió la palabra "palo" por "estabuyo" (palabras sinónimas) y la oración quedó de la siguiente forma: "El estabuyo que estaba cerca de la casa fue hecho pedazos por el automóvil".

Cabe mencionar que para ello primeramente se piloteó una lista de palabras con el fin de que, efectivamente, los sujetos desconocieran el significado de éstas y poderlas incluir entonces en los textos de interés.

El entrenamiento incluyó modelamiento por parte del experimentador al inicio de cada sesión de trabajo.

Dicho modelamiento consistió en que el experimentador leyó un texto que contenía 10 palabras desconocidas en significado y, cuando llegó a cada una de dichas palabras, se detuvo y se dijo "Voy a leer párrafo por párrafo y si encuentro una palabra que no sé qué signifique usaré el diccionario". Entonces, tomaba un diccionario y buscaba el significado de la palabra, posteriormente proseguía con la lectura.

A continuación cada sujeto debió leer un texto de dos cuartillas diferente al que se leyó en el modelamiento esperando que imitaran la misma cadena de respuestas. Cuando los sujetos no imitaron al modelo se les instigó a hacerlo con preguntas tales como: "¿Sabes el significado de todas las palabras que aparecen en el texto?, ¿Conoces el significado de esta palabra?, ¿Cuál es?". Si el sujeto

respondía que desconocía el significado de alguna palabra el experimentador respondía “¿Sabes cómo solucionar el problema?”. Si respondía de manera negativa se le volvía a instigar y, si una vez más respondía negativamente, se le entregaba el cuestionario. El modelo no instruía al sujeto sobre la forma de aplicar la estrategia en cuestión, sólo debía ser imitado.

Cada texto contenía diez palabras “desconocidas” y cada uno de los sujetos leyó uno por sesión sin límite de tiempo, enseguida respondía un cuestionario con diez preguntas alusivas al texto. El número de sesiones de entrenamiento dependió del nivel de avance de cada sujeto. Cabe señalar que en cada sesión se entregó un texto distinto y que el diccionario estuvo al alcance de los sujetos.

Al final de cada sesión se calificó el cuestionario y el sujeto podía conocer en ese momento su calificación y podía ver ésta graficada (retroalimentación).

CRITERIO DE CAMBIO:

El criterio para continuar con el entrenamiento referente al estándar sintáctico fue cuando los sujetos alcanzaron entre un 90 y un 100% de respuestas correctas en los cuestionarios de tres textos consecutivos, es decir, en tres sesiones consecutivas.

2.- *Estándar sintáctico.* Se refiere al desorden gramatical de las palabras en una parte del texto. Ejemplo: “Las modernas fábricas de productos farmacéuticos cuentan equipados con magníficamente investigaciones de laboratorios”.

Al inicio de cada sesión el experimentador dio lectura a un texto que tenía 5 oraciones en desorden (y se mantenían 5 palabras desconocidas en significado) y cuando se encontraba con párrafos que contenían dichas palabras se auto-instruía diciéndose: “No entiendo lo que estoy leyendo porque este párrafo tiene oraciones en desorden gramatical, trataré de darle sentido a las oraciones para comprender lo que leo”. El entrenador trataba de darle sentido al párrafo arreglando las palabras en desorden: “Las modernas fábricas de productos farmacéuticos cuentan con laboratorios de investigaciones magníficamente equipados”; posteriormente continuaba con la lectura.

Cuando el experimentador concluía la lectura repartía el texto de lectura para los sujetos, de 2 cuartillas y diferente al leído por el modelo, dicho texto contenía cinco errores sintácticos y cinco léxicos. Cabe aclarar que el modelo continuaba con la misma estrategia a seguir para la detección de palabras desconocidas en significado. Al concluir la lectura los sujetos respondían un cuestionario de diez preguntas alusivas al texto. En cada sesión los textos fueron distintos pero con las mismas características, esto es, con cinco errores de tipo léxico e igual número de errores sintácticos.

Es importante mencionar que si el sujeto no imitaba al experimentador éste último lo instigaba con preguntas tales como: ¿Encontraste dificultad para leer el texto?, ¿Hubo algún problema con la lectura?. Si el sujeto respondía afirmativamente se le pedía que dijera en qué parte del texto, si se trataba del error sintáctico el experimentador le preguntaba si sabía como solucionar el problema . Si respondía “No”, se le instigaba nuevamente y si una vez más respondía negativamente se le entregaba el cuestionario.

El número de sesiones de entrenamiento, al igual que en el estándar anterior, dependió del nivel de avance de cada sujeto. También, al finalizar cada sesión, se calificó el cuestionario para que el sujeto conociera en ese momento su calificación y pudiera verla graficada.

CRITERIO DE CAMBIO:

Para que los sujetos pasaran al tercer tipo de entrenamiento tuvieron que obtener entre un 90 y 100% de respuestas correctas en los cuestionarios de tres textos consecutivos, esto es, en tres sesiones consecutivas.

3.- *Estándar semántico.* Este estándar posee como característica la incongruencia entre la información presentada en el texto. El ejemplo de este tipo de error es el siguiente: "Durante el día las hojas absorben del aire anhídrido carbónico y exhalan oxígeno, por las noches las hojas sólo absorben oxígeno y exhalan anhídrido carbónico...", después de algunos párrafos se incluía uno que expresaba: "Asimismo otras partes de la planta como los frutos, los brotes, las hojas y las raíces dejan escapar anhídrido carbónico y absorben oxígeno a todas horas, es decir, de día y de noche".

El experimentador leyó el texto, que contenía varias incongruencias en la información presentada, y cuando encontraba dichas incongruencias se detenía y se decía: "Parece ser que renglones arriba dice lo contrario", revisaba nuevamente el texto y cuando encontraba el párrafo indicado lo leía y se decía: "Aquí hay dos informaciones distintas, tendré que pedir ayuda de quien me facilitó el texto para saber cuál de las dos informaciones es la correcta", y en ese

caso el modelo recurría al texto original. Después de esto continuaba con la lectura.

Al finalizar la lectura se les entregaba a los sujetos un texto de dos cuartillas distinto al leído anteriormente esperando que imitaran al modelo. Si no se presentaba dicha imitación el experimentador instigaba al sujeto con preguntas como: ¿Existe coherencia en la información que acabas de leer?, ¿No hubieron contradicciones en el texto?; si el sujeto respondía de manera afirmativa se le preguntaba qué debía hacer para solucionar el problema y se le entregaba el cuestionario. Si el sujeto respondía "No", se le volvía a instigar y si una vez más su respuesta era negativa se le entregaba el cuestionario.

El cuestionario contenía diez preguntas referentes al texto y se les calificó en el momento que concluían para que conocieran el resultado, también podían ver éste registrado gráficamente.

El número de sesiones estuvo sujeto, nuevamente, al avance individual de cada sujeto.

El texto que se entregó a los sujetos en estas sesiones contenía tres errores semánticos, tres sintácticos y tres léxicos y fue diferente en cada sesión.

CRITERIO DE CAMBIO:

El criterio para terminar con este estándar fue el mismo que en los dos anteriores, es decir, los sujetos tuvieron que obtener entre el 90 y 100% de respuestas correctas en los cuestionarios de tres textos consecutivos.

Es importante recalcar que los textos fueron conservando los estándares anteriores, esto es, primeramente sólo incluían palabras desconocidas, cuando el sujeto pasaba al segundo (desorden de palabras) ya no se le modelaba el léxico pero el texto tenía palabras desconocidas y, por último, cuando el sujeto estuvo en el tercer estándar (incongruencia de información) no se le modelaba el primero ni el segundo pero el texto contenía palabras desconocidas y hubo desorden en la estructura de los párrafos.

El entrenamiento se acompañó por modelamiento de la ejecución y de las auto-instrucciones que pudieran guiar a dicha ejecución, y que hacían referencia a los pasos que habrían de seguir los sujetos para detectar problemas textuales que impidieran la comprensión de lectura, y a lo que se podía hacer para solventarlos antes de continuar leyendo, todo esto tal como se señaló en su momento. Se pretendía con ello que los adolescentes observaran y escucharan los pasos a seguir y la utilidad de los mismos para que logran un auto-control en su aprendizaje.

La buena ejecución de los adolescentes fue seguida por reforzamiento social.

Una vez que las evaluaciones indicaron que cada adolescente podía detectar los tres tipos de errores en tres textos consecutivos y solventarlos, se pasó a la siguiente fase.

B) ESTABLECIMIENTO DEL PROPOSITO DE LA LECTURA, IDENTIFICACION Y SUBRAYADO DE IDEAS PRINCIPALES Y ELABORACION DE RESUMENES (P. I. P. R.).

El objetivo de esta fase fue que los adolescentes aprendieran a establecer el propósito de la lectura, a identificar las ideas del texto que ayudan a alcanzar la meta fijada, a realizar un subrayado de estas ideas y a elaborar un resumen de la información importante desechando la trivial.

Dicho entrenamiento se acompañó del modelamiento de la ejecución y de las auto-instrucciones necesarias para alcanzar el objetivo antes mencionado. Esto es, el experimentador se decía al inicio de la lectura: "Es importante que establezca mi propósito de lectura y que identifique las ideas principales del texto, pues esto facilitará mi lectura y podré entender correctamente. Para que sea más sencillo iré subrayando las ideas principales, es decir, lo más importante de la lectura y, al final realizaré un resumen que contenga todos los datos relevantes".

Se pretendió con ello que los adolescentes observaran y escucharan los pasos a seguir para alcanzar el objetivo fijado antes de que ellos realizaran su ejecución de la misma secuencia. Se les dio a conocer la utilidad de lo que se les enseñó, esperando su auto-control en cuanto a su aprendizaje.

El buen desempeño de cada adolescente (es decir, cada una de sus ejecuciones correctas) era seguido por reforzamiento social y retroalimentación de tipo verbal y gráfico.

Es importante señalar que en estos textos se mantuvieron los tres estándares ya entrenados para que los sujetos los siguieran detectando y corrigiendo.

Además, también se registró la ocurrencia o no ocurrencia de estas conductas en la hoja de registro correspondiente (ver anexo 3).

POST-TEST.

El objetivo de esta post-evaluación fue establecer el nivel de comprensión lectora que poseía cada sujeto después del entrenamiento. Además, a través de estos resultados, se podría conocer si dicho entrenamiento fue efectivo o no al ser comparados con los resultados obtenidos en el pre-test.

Al concluir con el entrenamiento se les aplicó a los 16 sujetos (grupo experimental y control) un post-test, éste consistió en proporcionarles un texto de dos cuartillas diferente al empleado en el pre-test pero de la misma complejidad y con los tres tipos de obstáculos textuales. Al finalizar la lectura el sujeto recibió un cuestionario con diez preguntas alusivas al texto y se evaluó también la ocurrencia o no de: establecimiento del propósito de la lectura, la identificación y subrayado de ideas principales y la elaboración de resúmenes.

FALTA PAGINA

No. **80**

RESULTADOS.

Las hipótesis del presente estudio fueron las siguientes:

H_0 : No existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en las puntuaciones de comprensión de lectura obtenidas a través de un entrenamiento con estrategias metacognoscitivas.

H_0 : Grupo control = Grupo experimental.

H_1 : En los puntajes de comprensión de lectura obtenidos entre el grupo control y el grupo experimental existen diferencias significativas favorables para éste último, logradas a través de un entrenamiento con estrategias metacognoscitivas.

H_1 : Grupo control < Grupo experimental.

Para realizar el análisis de datos en este estudio fueron utilizadas las siguientes pruebas estadísticas no paramétricas: 1) La prueba T de Wilcoxon y 2) La prueba de Mann-Whitney . Los resultados obtenidos se describen a continuación.

Primeramente se realizó una comparación entre los puntajes obtenidos del grupo experimental y el grupo control en la evaluación pre-test y no se encontraron diferencias significativas ($U=28$; $p=0.360$; $N=8$; $\alpha=0.05$). Es decir,

ambos grupos muestran el mismo nivel de ejecución antes de que se entrenara al grupo experimental.

La tabla I indica las puntuaciones de los sujetos en cada grupo para esta condición .

PRE-TEST

SUJETOS	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
1	2	3
2	4	2
3	3	1
4	2	4
5	1	3
6	3	2
7	4	3
8	3	2

TABLA I. Comparación entre los puntajes del grupo control y el grupo experimental en la evaluación pre-test.

Posteriormente la comparación hecha fue entre los puntajes del grupo experimental y el grupo control pero esta vez en la evaluación post-test . Las diferencias encontradas aquí fueron significativas ($U=0$; $p=.000$; $N=8$; $\alpha=0.05$). Estos valores indican que el nivel de ejecución del grupo experimental, después de recibir el entrenamiento, fue superior al nivel del grupo control.

La tabla II señala los puntajes de los sujetos en cada grupo para esta condición.

POST-TEST

SUJETOS	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
1	5	9
2	4	9
3	4	9
4	3	9
5	3	10
6	2	9
7	1	9
8	2	9

TABLA II. Comparación entre los puntajes del grupo control y el grupo experimental en la evaluación post-test.

A continuación se cotejaron los resultados del grupo experimental obtenidos en el pre-test y en el post-test encontrándose diferencias significativas ($T=-36$; $p=.005$; $N=8$; $\alpha=0.05$). Esto es, los puntajes encontrados en el grupo experimental antes y después del tratamiento tuvieron grandes discrepancias, favoreciendo al efecto del entrenamiento.

Los puntajes obtenidos en ambas evaluaciones y para cada uno de los sujetos del grupo experimental se muestran en la tabla III.

GRUPO EXPERIMENTAL

SUJETOS	PRETEST	POSTEST
1	3	9
2	2	9
3	1	9
4	4	10
5	3	9
6	2	9
7	3	9
8	2	9

TABLA III. Puntajes obtenidos en las evaluaciones pretest y postest del grupo experimental.

Por último se cotejaron los datos del grupo control obtenidos en el pre-test y en el post-test y no se hallaron diferencias significativas ($T=11.5$; $p > 0.05$; $N=8$). Es decir, el grupo control muestra resultados similares en su nivel de ejecución en ambas evaluaciones.

Las puntuaciones encontradas en ambas evaluaciones, y para cada uno de los sujetos del grupo control, se muestran en la tabla IV.

SUJETOS	PRETEST	POSTEST
1	2	5
2	4	4
3	3	4
4	2	3
5	1	3
6	3	2
7	4	1
8	3	2

TABLA IV. puntajes obtenidos en las evaluaciones pretest y postest del grupo control.

El desarrollo de los sujetos del grupo experimental, a lo largo de las sesiones en los tres tipos de estándares y durante las del establecimiento del propósito de la lectura, identificación y subrayado de ideas principales y la elaboración de resúmenes (P.I.P.R.), se presentan en las gráficas de la 1 a la 8 . En estas gráficas puede observarse el puntaje que cada individuo fue alcanzando a lo largo del entrenamiento. Además en la tabla V se encuentran registrados dichos puntajes.

SUJETOS	1	2	3	4	5	6	7	8
E S T A N D A R L E X I C O	3	3	2	3	5	4	4	4
	4	2	5	2	4	4	2	7
	3	4	4	3	3	3	2	4
	6	6	3	5	4	8	5	4
	7	6	4	7	4	5	6	7
	8	8	6	7	6	6	7	7
	7	8	7	8	7	7	5	7
	8	10	7	9	6	9	7	8
	8	9	8	9	8	8	8	7
	7	9	9	9	8	8	9	9
	9	9	9	10	9	9	7	8
	10		8		10	9	9	9
	9		10		9	9	8	9
			9		9	9	9	9
E S T A N D A R S I N T A C T I C O	8	5	10	10	6	7	5	6
	9	7	7	10	7	7	7	8
	9	8	9	8	8	10	8	7
	8	9	9	9	9	8	8	9
	10	8	9	10	10	9	9	8
	9	9		10	9	10	8	10
	10	10				9	9	9
		9					9	10
E S T A N D A R S E M A N T I C O	10	8	10	9	7	6	9	6
	10	9	10	9	6	8	8	9
	10	9	9	10	9	9	8	10
		10			10	9	9	9
P. I. P. R.	10	9	10	10	9	10	9	9
	9	10	10	10	9	9	9	9
	10	9	9	10	9	10	10	9

TABLA V. Puntuaciones de cada sujeto durante todo el entrenamiento.

El promedio de sesiones para concluir con el entrenamiento fue el siguiente: 28.8 sesiones para el sexo femenino y 26 sesiones para el sexo masculino (gráfica 9).

Mientras que el promedio de sesiones para cada estándar fue: 13.3 sesiones para el estándar léxico, 7 sesiones en el estándar sintáctico, 4.1 para el estándar semántico y 3 en el establecimiento del propósito de la lectura, identificación y subrayado de ideas principales y elaboración de resúmenes (gráfica 10).

Con respecto al establecimiento del propósito de la lectura, a la identificación y subrayado de ideas principales y a la elaboración de resúmenes (P.I.P.R.) se encontró lo siguiente:

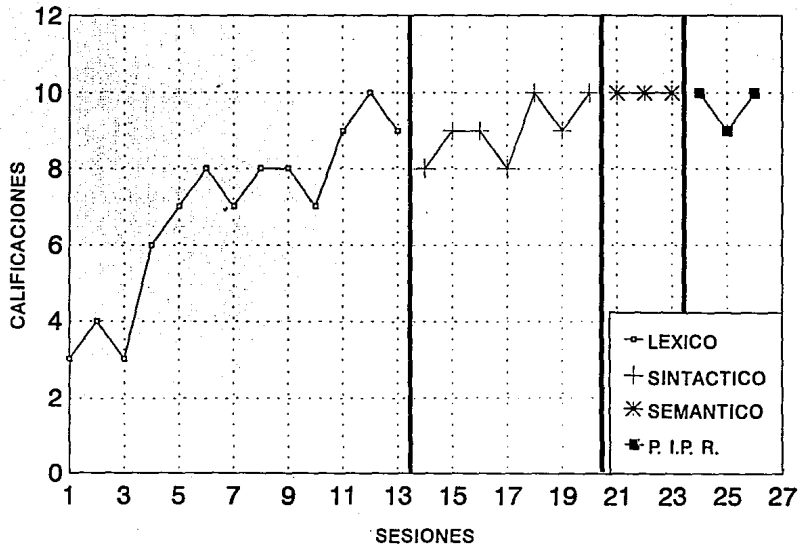
El grupo control no llevó a cabo ninguno de estos objetivos ni en la evaluación pre-test ni en la evaluación post-test.

Por su parte, el grupo experimental no presentó ninguno de los objetivos antes citados durante la evaluación pre-test, no así en la evaluación post-test en donde los ocho sujetos establecieron el propósito de lectura, identificaron y subrayaron las ideas principales y elaboraron un resumen (P.I.P.R.). Este objetivo fue llevado a cabo por los 8 sujetos en tres sesiones consecutivas.

ENTRENAMIENTO

88

SUJETO 1 SEXO FEM.

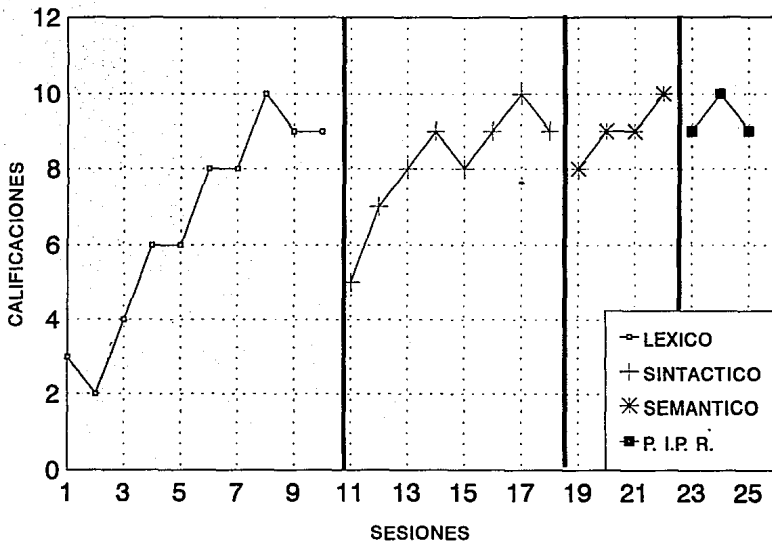


GRAFICA 1

ENTRENAMIENTO

SUJETO 2 SEXO FEM.

89

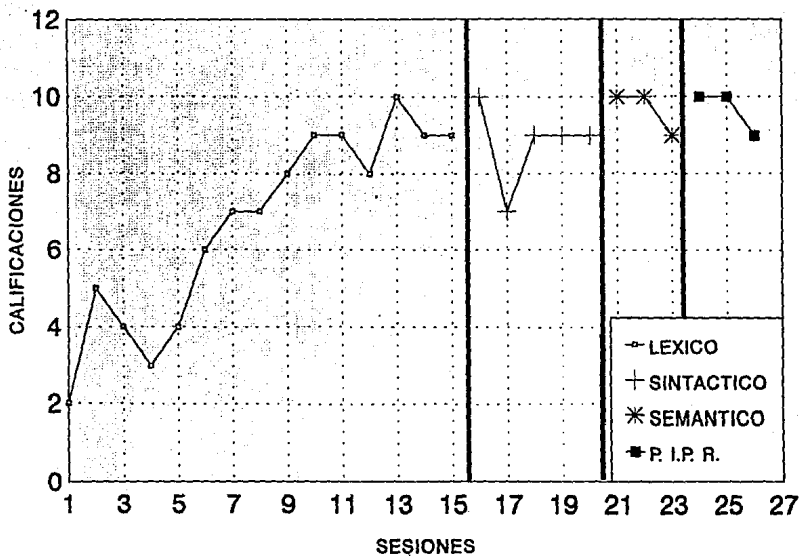


GRAFICA 2

ENTRENAMIENTO

SUJETO 3 SEXO MASC.

90

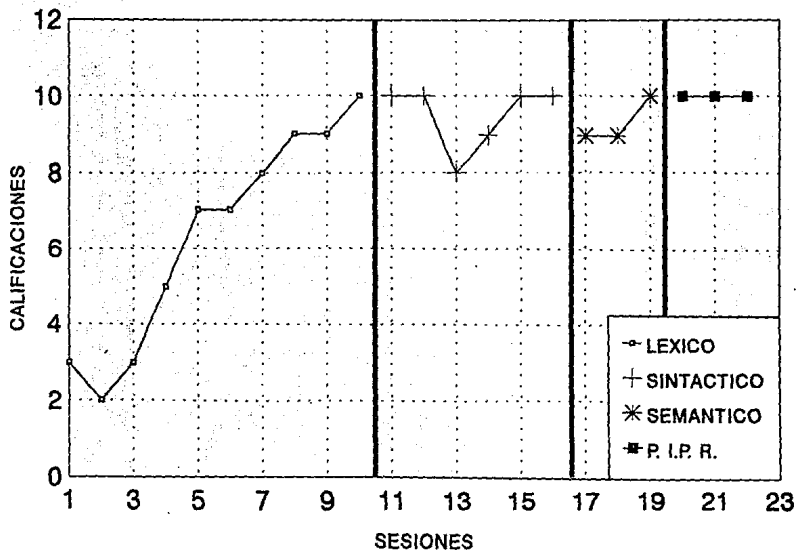


GRAFICA 3

ENTRENAMIENTO

SUJETO 4 SEXO MASC.

91

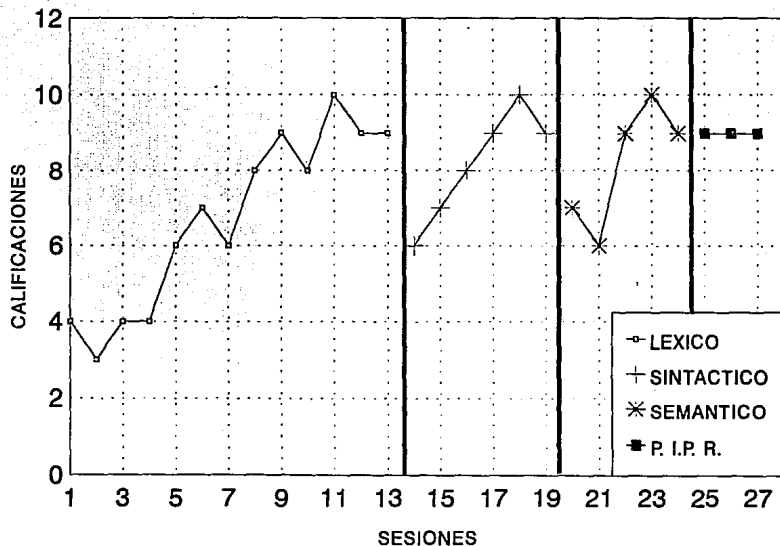


GRAFICA 4

ENTRENAMIENTO

SUJETO 5 SEXO MASC.

92

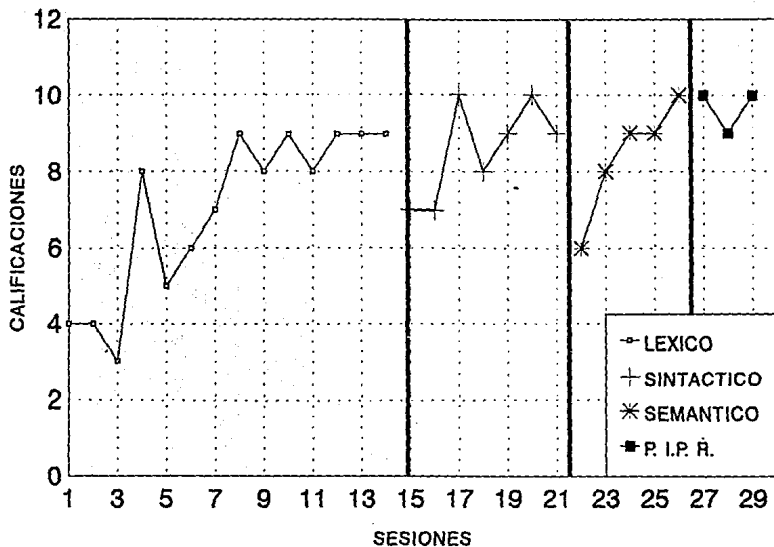


GRAFICA 5

ENTRENAMIENTO

93

SUJETO 6 SEXO MASC.

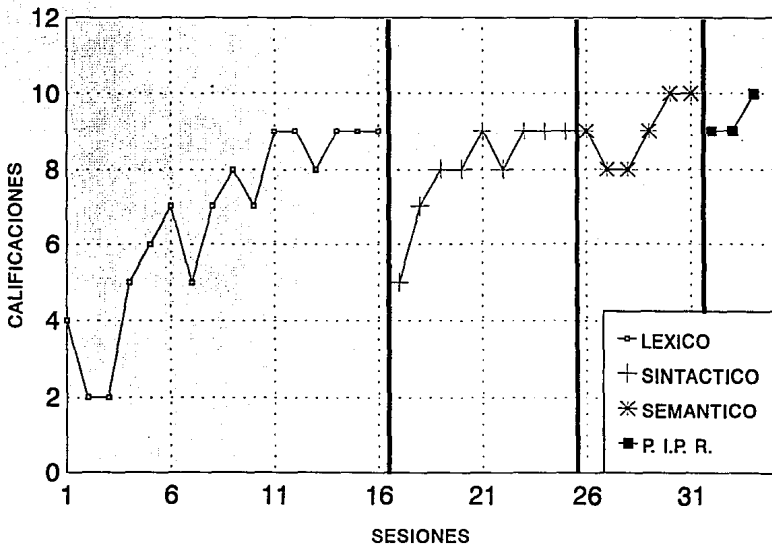


GRAFICA 6

ENTRENAMIENTO

SUJETO 7 SEXO FEM.

94

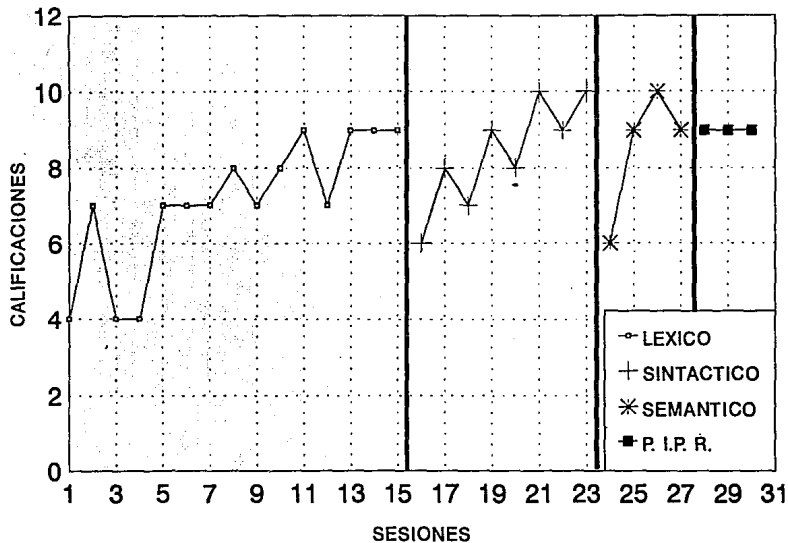


GRAFICA 7

ENTRENAMIENTO

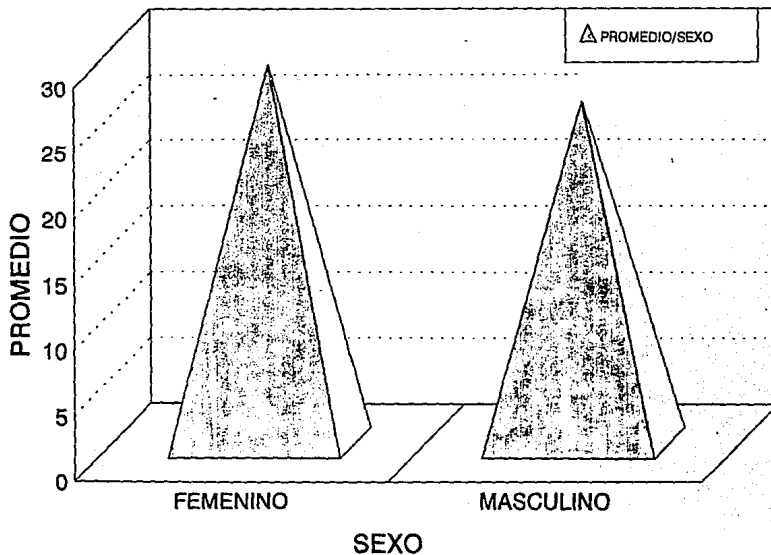
SUJETO 8 SEXO FEM.

95



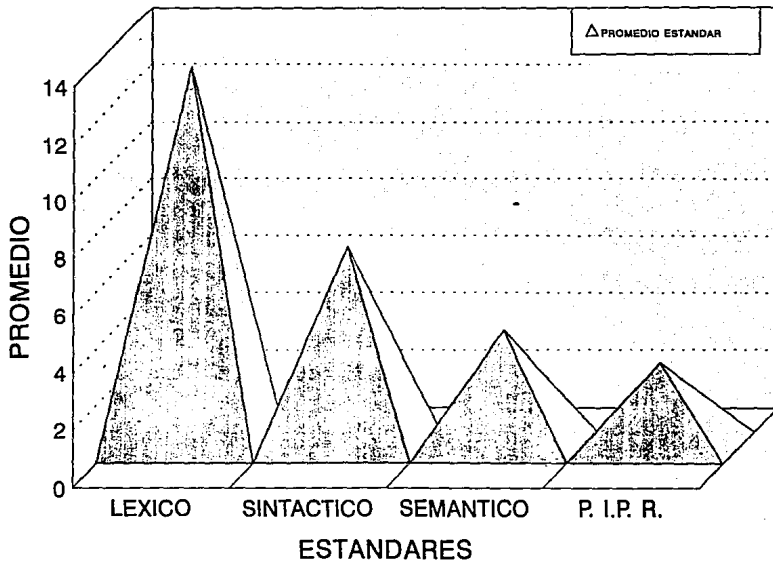
GRAFICA 8

PROMEDIO DE SESIONES POR SEXO



GRAFICA 9

PROMEDIO DE SESIONES POR ESTANDAR



DISCUSION.

De acuerdo a los resultados presentados se puede establecer lo siguiente:

Al iniciar la investigación los 16 sujetos obtuvieron puntuaciones menores a 5 en el pre-test . Posteriormente, en el post-test, los sujetos del grupo control continuaron presentado puntajes similares al pre-test, mientras que los sujetos del grupo experimental obtuvieron puntuaciones de 9 y 10. Esto nos lleva a rechazar la H_0 y a apoyar la H_1 . Es decir, los hallazgos obtenidos en este estudio muestran que el entrenamiento en estrategias metacognoscitivas ayudó a los sujetos, efectivamente, a mejorar su comprensión lectora.

Algunos autores (Asher y Gottman, 1973; Gates, 1961; Maccoby, 1966; citados en Bank, Biddle y Good, 1980), han señalado que el sexo es un factor externo que influye en las habilidades de lectura y comprensión de lectura, siendo beneficiado el sexo femenino. Sin embargo, en este estudio se encontró que el sexo masculino tardó menos sesiones que el sexo femenino en alcanzar el criterio establecido. Aunque cabe señalar que, si bien es cierto que el sexo masculino alcanzó más rápidamente el objetivo, la diferencia con el sexo femenino fue mínima (2.8 sesiones).

A pesar de esto, podría establecerse que el paquete de estrategias metacognoscitivas empleado en este estudio pudo aplicarse indistintamente a cualquier sexo obteniendo resultados favorables en la comprensión de lectura.

Por otro lado, las discrepancias que se presentaron en el número de las sesiones, en cada uno de los estándares, por parte de los 8 sujetos, se relaciona directamente con las diferencias individuales de éstos.

En relación a este aspecto es importante destacar que el número de sesiones se prolongó, en cuatro ocasiones (dos en el sexo femenino y dos en el sexo masculino), porque los sujetos alcanzaban 2 puntuaciones consecutivas de 9 o 10 y, en la siguiente obtenían 7 u 8; por lo que tenían que reiniciar hasta que obtuvieran tres calificaciones de 9 o 10 consecutivos (criterio de cambio). Esto sin contar las ocasiones en que algún sujeto alcanzaba 9 o 10 y, posteriormente, obtenía una calificación de 8 o menor que ésta. Esto pudo haberse dado porque, en algunas ocasiones, los adolescentes tenían exámenes y apresuraban sus respuestas por salir de la sesión y asistir a su examen.

Es rescatable el promedio de sesiones en cada estándar . El promedio de sesiones fue decrementando de estándar a estándar (13.3, 7 y 4.1), esto podría explicarse con base en que, por ejemplo, después de entrenar el estándar léxico y pasar al sintáctico el cuestionario contenía tres preguntas del primero; y al llegar al estándar semántico el cuestionario tenía un 60% de preguntas que podían contestar con el entrenamiento anterior. Otra posible explicación sería que los sujetos imitaban al modelo de forma más rápida en el segundo y tercer estándares (en el primero se tardaron entre la segunda y sexta sesión para tomar el diccionario).

Pero aquí cabe hacer una pregunta: el promedio de sesiones ¿tiene relación con el orden de estándar aplicado?, es decir, si el orden de

entrenamiento se modificara, por ejemplo se presentara primero el léxico, en segundo lugar el semántico y por último el estándar sintáctico, el número de sesiones ¿aumentaría, disminuiría o se mantendría igual?.

La respuesta a esta pregunta es la siguiente: Se ha encontrado (Baker, 1984) con niños de primaria que el léxico es más fácil de detectar que el sintáctico y el semántico siendo éste último el más complejo. Y en este estudio con adolescentes de secundaria se pone en evidencia un efecto facilitador del entrenamiento en el primer estándar hacia los otros dos . Sin embargo con sujetos adolescentes valdría la pena investigar los efectos del cambio en el orden de entrenamiento de los niveles en cuestión.

Importante es el señalar que la instigación fue decreciendo conforme avanzaban las sesiones, esto pudo deberse a: 1) la imitación fue facilitándose y/o 2) por el reforzamiento social que el entrenador daba al sujeto por su buena ejecución (incremento de calificaciones obtenidas).

Retomando este último punto es necesario destacar que, tanto el reforzamiento social como la retroalimentación visual de sus resultados, fueron motivo de competencia entre los sujetos por obtener mejores calificaciones entre ellos . Esto, obviamente, contribuyó en gran medida a que los adolescentes se esforzaran más y trabajaran mejor. Gracias a que se trabajó en grupos los sujetos podían comparar sus avances no sólo con sus propias puntuaciones, sino también a través de las puntuaciones de sus compañeros.

La disposición de los sujetos para participar se puso de manifiesto en su asistencia constante a las sesiones y a través de su trabajo a lo largo del entrenamiento.

Por otro lado, desafortunadamente no se investigó si los sujetos presentaron mejoras en sus calificaciones y su desempeño académico en general. Esto hubiera sido útil para conocer hasta qué punto la falta de comprensión lectora estaba o no influyendo en sus calificaciones escolares.

Por otra parte, ninguno de los 16 sujetos durante la evaluación pre-test estableció el propósito de la lectura, no identificó ni subrayó las ideas principales ni tampoco elaboró resumen (P.I.P.R.). Pero para la evaluación post-test el grupo experimental no sólo resolvió el cuestionario alcanzando puntuaciones entre el 90 y el 100% de respuestas correctas, sino que también estableció el propósito de la lectura, identificó y subrayó las ideas principales del texto y elaboró su resumen (P.I.P.R.).

Cabe señalar que, a pesar de que los 8 sujetos realizaron lo antes citado, su subrayado incluía, ocasionalmente, algunas ideas que pudieran suprimirse puesto que no eran muy importantes; esto (obviamente) afectaba directamente al resumen realizado. Lo expuesto puede indicar que la habilidad de identificación y subrayado de ideas principales no estaba dentro de su repertorio y, por tanto, sólo a través del entrenamiento y la práctica podrían desarrollarla. Con respecto al establecimiento del propósito de la lectura los sujetos no presentaron mayor problema, ya que el título de las dos cuartillas les daba un panorama del contenido de éstas.

CONCLUSIONES

La comprensión de lectura es una actividad necesaria para todo aquel que tiene contacto con textos pues, como se revisó en este trabajo, se requiere más que descifrar las letras para obtener un sentido concreto de la lectura, se requiere de la comprensión.

Por ello, para satisfacer dicha necesidad, se han promovido diversas estrategias entre las cuales se encuentran el entrenamiento en lectura silenciosa, el entrenamiento en realización de inferencias o predicciones, la discusión en clase, la habilitación del alumno en identificación de ideas principales, la redacción de resúmenes y, recientemente, aparece una nueva estrategia que ofrece resultados satisfactorios (tal como se muestra en este escrito) para la comprensión lectora del individuo: la estrategia metacognoscitiva.

Esta joven alternativa ofrece importantes ventajas: la posibilidad de entrenamiento en grupo, puede ser aplicada en ambos sexos obteniendo resultados favorables, su costo es totalmente bajo (diccionario, hojas y plumas) y, sobre todo, los sujetos alcanzan logros óptimos en su comprensión lectora, como se pudo comprobar con los resultados obtenidos en esta investigación; mismos que muestran el cumplimiento del objetivo del presente trabajo.

Por todo lo anteriormente expuesto se puede afirmar que sería útil incluir esta estrategia como una alternativa en la promoción de la comprensión de lectura dentro del campo de la educación y, ante todo, en el campo que nos atañe a los psicólogos: la psicología educativa.

Por otra parte, si bien es cierto que en el transcurso de la investigación se observaron resultados satisfactorios, es importante señalar una limitación en el entrenamiento de esta alternativa: el tiempo para efectuar dicho entrenamiento requirió de 24.4 sesiones en promedio. Dicha limitación podría no serlo tanto si tomamos en cuenta que existen alumnos que llevan años sin resolver este problema.

En el campo de la investigación sobre comprensión de lectura se requiere ampliar los conocimientos respecto a esta alternativa: ¿influye el orden de estándares presentados en el número de sesiones?, ¿ofrece esta alternativa resultados similares en personas de menor y mayor edad?, ¿influye la clase social en la adquisición de habilidades metacognoscitivas?, ¿qué papel juega el tipo de texto (narrativo, descriptivo, técnico, etc.) empleado en el entrenamiento de estrategias metacognoscitivas?

Estas interrogantes pueden ser el inicio de nuevas investigaciones que acrecentarían nuestro saber acerca de este tópico.

ANEXO 1

LOS LOBOS DE LOS RIOS.

Uno de los terrores del mundo acuático es el lucio. Este pez feroz y glotón come no sólo toda clase de pececillos, inclusive los de su propia familia, sino también ratas, ratones, aves acuáticas, ranas y renacuajos; es decir que engulle cuanto se le pone por delante y que no sea demasiado grande para su boca.

Su ferocidad se hace patente casi desde que sale del huevo. Cuando alcanza unos diez centímetros de longitud empieza a cazar pececillos, volviéndose más feroz y glotón a medida que crece. El lucio adulto mide 1.30 m. de largo y no es difícil imaginar el temor que se le tiene en los lugares que frecuenta. Es un ser solitario; caza siempre solo y ahuyenta a otros lucios que pretenden vivir en su territorio. Es un pez astuto, y cuando caza se queda a veces tan inmóvil como un trozo de madera, o se oculta entre los carrizos, al acecho de sus víctimas. Su piel, matizada de verde pardusco y amarillo, lo ayuda a ocultarse, y cuando cualquier pacífico habitante del río llega nadando hasta su proximidad, se lanza sobre él como una flecha y lo apresa entre sus fuertes mandíbulas.

Además de los agudos dientes de sus quijadas, el lucio tiene en su paladar varias filas de dientes movedizos, que apuntan hacia atrás. Esos dientes sirven para no dejar escapar a la víctima, aunque luche desesperadamente por salvar su vida.

Los pescadores no sienten la menor simpatía por este feroz pez, porque destruye grandes cantidades de salmones, truchas y otras especies acuáticas de sabrosa carne. Hay lucios tanto en el viejo como en el nuevo mundo, y todos son igualmente odiados.

Lo mismo ocurre con el sollo norteamericano, que mide unos dos metros de largo. Es sumamente voraz y mata todos los peces que encuentra en su camino. A causa de su gran tamaño, no se le encuentra en los arroyos; vive sobre todo en los grandes lagos de la frontera canadiense y en los profundos ríos del norte del hemisferio.

Otro gigante de los lagos y ríos norte y centroamericanos es el pez caimán. Como el lucio, suele permanecer inmóvil hasta que se aproxima su víctima, sobre la que se lanza con increíble velocidad.

Vale la pena observar al pez caimán. Es largo y delgado, y tiene un hocico extraordinario que semeja un pico plano y alargado. Su cuerpo está protegido por una cubierta de duras escamas óseas, que brillan como si estuvieran pulidas. A lo largo del hocico tiene dientes fuertes y agudos. Se conocen varias clases de peces caimanes, que se distinguen por las diferentes proporciones del cuerpo y del hocico. El más grande es el llamado aligador de México; es un verdadero gigante, que alcanza a medir hasta 4 metros de largo. Algunos pescadores dicen haber visto aligadores de 6 metros o más, pero hasta la fecha no se sabe que hayan pescado animales tan grandes. Como es muy difícil apreciar el tamaño de un pez cuando se halla en el agua, es de suponer que esos informes son exagerados.

FALTA PAGINA

No.

106

CUESTIONARIO.

- 1.-¿Qué peces son conocidos como 'lobos de los ríos'?
- 2.-¿Qué come el lucio?
- 3.-¿Qué estrategia utiliza el lucio para cazar?
- 4.-¿Por qué le es fácil al lucio ocultarse cuando caza?
- 5.-¿En dónde tiene los dientes el lucio?
- 6.-¿Por qué a los pescadores no les agrada el feroz lucio?
- 7.-¿Por qué el sollo norteamericano vive en lagos o ríos profundos?
- 8.-¿En dónde vive el pez caimán?
- 9.-¿Qué nombre recibe el caimán más grande?
- 10.-¿Por qué algunos pescadores afirman que existen aligatores de 6 metros?

ANEXO 2.

CINCUENTA AÑOS PARA ESCRIBIR UN LIBRO SOBRE LA NATURALEZA.

En un hermoso jardín hay un pabellón. Sus muros están pintados por dentro de un sencillo color verde y no tienen ni cuadros, ni espejos ni adornos. Sólo hay un sillón y un escritorio.

Todas las mañanas, iba allí un hombre viejo y se sentaba a escribir. Llegaba a las seis de la mañana y escribía hasta las nueve de la noche. Luego, cenaba frugalmente. Iba desde hacía largo tiempo, todas las mañanas. Porque aunque era muy viejo comenzó desde que era joven. Durante cincuenta años siguió escribiendo con mucho cuidado. Y, con su escrito, llenó cincuenta y cuatro grandes tomos que le dieron gran fama a ese hombre en el mundo entero.

Ese hombre era Buffon, quien rebosaba en conocimientos. Buffon nació en Francia en el año de 1707 y murió en 1788, pertenecía a una familia con mucho dinero, pero no era un hombre indicado para llevar la vida alegre y ociosa de los ricos y nobles que llevaban al país a la ruina en esa época.

Desde la infancia le había gustado pensar sobre el mundo de la naturaleza; sobre las plantas, animales y minerales. Cuando llegó a la edad adulta naturaleza lo todo que escribió de sabía la.

Escribía de manera tan hermosa que todos los que leían sus escritos se asombraban de las maravillas del mundo de la naturaleza. La gente leía sus setenta y dos tomos con mucho entusiasmo, aprendiendo cada vez más acerca del mundo de la naturaleza.

El rey de Francia lo nombró Jardines de los director Reales. Un príncipe de Prusia fue a visitarlo y le encantó tanto su descripción de un cisne, que le envió un juego de porcelana china adornado con cisnes en todas las posturas posibles. Muchos hombres lo admiraban por su forma de escribir y su fama duró hasta mucho después de su muerte, ocurrida en 1785.

Buffon no fue un gran hombre de ciencia, porque un gran hombre de ciencia cosas es descubre el nuevas que. Pero a pesar de no ser hombre de ciencia fue uno de los hombres que mejor habló de las cosas descubiertas por los sabios y lo hizo tan bien que el mundo las comprendió y amó.

En suma, este escritor nacido en Alemania, tenía un estilo, y un estilo muy brillante. La frase más cé lebre que escribió fue: "El estilo es el hombre". Porque los hechos son los mismos para todos, pero cada uno los dice a su manera. Unos pocos hombres saben expresarlos de manera muy hermosa, y entonces se dice que tiene un "estilo". De manera muy personal, Buffon habló de los hechos de la naturaleza en un siglo en que eran todavía muy poco conocidos.

CUESTIONARIO.

1.-¿ En dónde se encuentra el edificio secundario aislado del principal?.

2.-¿ Cuánto cenaba aquel hombre viejo?.

3.-¿ Cuántos tomos escribió en total?.

4.-¿ Quéera lo que tenía en abundancia Buffon?.

5.-¿ Quéhizo Buffon cuando llegó a la edad adulta?.

6.-El rey de Francia ¿ quénombramiento le dio?.

7.-¿ Quéle envió el príncipe de Prusia?.

8.-¿ En qué año murió Buffon?.

9.-¿ A quién se le puede llamar gran hombre de ciencia?.

10.-¿ En dónde nació Buffon?.

ANEXO 3

SUJETO	PROPOSITO DE LECTURA	IDENTIFICACIÓ N Y SUBRAYADO DE IDEAS PRINC.	ELABORACIÓN DE RESUMENES
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

1. Ocurrió .

0. No ocurrió.

Hoja de registro para evaluar si los sujetos establecían el propósito de lectura, la identificación y subrayado de ideas principales y la elaboración de resúmenes.

REFERENCIAS

AFFLERBACH, P. (1986). The influence of prior knowledge on expert readers' importance assignment processes. *Solving problems in literacy: Learners, teachers and researchers*. 35 Yearbook of the National Reading Conference, pp. 30-40.

ALVERMANN, D.; Dillon, D. y O'Brien, D. (1990). El papel de la discusión para promover la comprensión lectora. Estrategias de discusión para la lectura de áreas de contenido. *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Ed. Aprendizaje Visor, Madrid, pp. 23-28, 55-65.

ARTOLA, T. G. (1989). La comprensión del lenguaje escrito: consideraciones desde una perspectiva cognoscitiva. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 42, No. 2, pp. 165-171

AULLS, M (1990). Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales. En: Baumann, J, *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el*

____aula. Ed. Aprendizaje Visor, Madrid, pp. 101-131.

BAKER, L. (1984). Children's Effective of Multiple Standards for
Evaluating their Comprehension. Journal of Educational
Psychology. Vol. 26, No. 4, pp. 588-597.

BAKER, L (1985). How Do We Know When We Don't Understand?.
Standards for Evaluating Text Comprehension. En: Forrest, D.;
Mackinnon G. and Walter, T. (Eds.). Metacognition, Cognition
and Human Performance. Vol. I. Cap. 5.

BANK, B; Biddle, B y Good, T (1980). Sex Roles, Classroom
Instruction and Reading Achievement. Journal of Educational
Psychology. Vol. 72, No. 2, pp. 119-132.

BAUMANN, J. (1990). La enseñanza directa de la habilidad de
comprensión de la idea principal. La comprensión lectora.
Cómo trabajar la idea principal en el aula. Ed. Aprendizaje
Visor, Madrid, pp. 133-173.

BENDER, W.N. (1992). Learning Disabilities. Characteristics
Identification and Teaching Strategies. Annotated Instructors'
edition, Boston, pp. 229-269.

BENDER, W.N. (1992). Learning Disabilities. Characteristics. Identification and Teaching Strategies. Annotated Instructors' edition, Boston, pp. 229-269.

BETTELHEIM, B. y Zelan, K. (1990). Por qué a los niños les fastidia leer. Aprender a leer. Ed. Grijalbo, México, cap. 2, pp. 42-54.

BIGGS, J (1985). The role of metalearning in study processes. British Journal Educational Psychology. Vol. 55, No. 185, pp. 185-212.

BRATEN, I. (1991). Vygotsky as Precursor to Metacognitive Theory:
I. The Concept of Metacognition and Its Roots. Scandinavian. Journal of Educational Research, Vol. 35, No. 3, pp.179-191.

BRASLAVSKY, B. (1962). La teoría. La experiencia. Renovaciones actuales. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Ed. Kapelusz, Buenos Aires. Caps. 2,3,4; pp. 21-288.

BROWN, A. (1980). Metacognitive development and reading. En:
Spiro, R., Bruce, B. y Frewer, W. (eds.) Theoretical Issues
in Reading Comprehension. Hillsdale, N. J. Lawrence. Cap. 19.

BYRD, D. y Gholson, B. (1985). Reading, Memory and Metacognition.
Journal of Educational Psychology. Vol. 77, No. 4, pp.
428-436.

CARLSON, L.; Alejano, A. y Carr, T. (1991). The Level-of-focal-
attention Hypothesis in Oral Reading: Influence of Strategies
on the Context Specificity of Lexical Repetition Effects.
Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and
Cognition. Vol. 17, No. 5, pp. 924-931.

COSTA, A. (1984). Mediating the Metacognitive. Educational
Leadership. Vol. 42, pp. 57-62.

CROWDER, R. (1982). Movimientos oculares y lectura rápida.
Comprensión. El papel del habla en la lectura. Aprender a
leer. El problema de la dislexia. Psicología de la lectura.

Alianza editorial, Madrid. Caps. 2, 7, 9, 10, 11, pp. 19-38,
103-123, 141-208.

DEHANT, A. y Gille, A. (1976). Las condiciones necesarias para
aprender a leer. Los comienzos de la lectura. La lectura
adulta y la lectura rápida. *El niño aprende a leer*. Ed.
Kapelusz, Buenos Aires. Caps. 1, 4, 6, pp. 18-31, 65-79,
93-106.

DE VEGA, M.; Carreiras, M.; Gtz., M. y Alonso, M. (1990). El
diseño de la investigación. *Lectura y comprensión. Una
perspectiva cognitiva*. Alianza editorial, Madrid. Caps. 1, 5,
6, 7, pp. 15-27, 149-226.

DIVESTA, F.; Hayword, K. y Orlando, V. (1979). Development trends
in monitoring for comprehension. *Child Development*. Vol. 50,
pp. 97-105.

DOLE, J.; Duffy, G.; Roehler, L. y Pearson, D. (1991). Moving From
the Old to the New: Research on Reading Comprehension

Instruction. *Review of Educational Research*. Vol. 61, No. 2, pp. 239-264.

DUFFY, F. y Geschwind, N. (1988). La definición de dislexia: defectos motores y de lenguaje. Coordinación motora en niños disléxicos: implicaciones teóricas y clínicas. *Fundamentos biológicos de la lectura. Dislexia. Aspectos psicológicos y neurológicos*. Ed. Labor, Barcelona. Caps. 3, 10, 11, pp. 39-57, 172-191.

JACOBS, J. y Paris, S. (1987). Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*. Vol. 22, No. 3, pp. 255-278.

JANDREAU, S. y Bever, T. (1992). Phrase-Spaced Formats Improve Comprehension in Average Readers. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 77, No. 2, pp. 143-146.

JOHNSTON, P. (1989). Comprensión lectora: definición. Factores que influyen en la comprensión lectora y su evaluación.

Metodología de evaluación. Nuevas corrientes en la evaluación de la comprensión lectora. La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Ed. Aprendizaje Visor, Madrid. Caps. I, II, III, IV. pp. 15-115.

JORDAN, D. (1982). Los tres rostros de la dislexia. La dislexia visual en el aula. La dislexia auditiva en el aula. La disgrafia en el aula. La dislexia en el aula. Ediciones Paidós, Barcelona. Caps. 1, 2, 3, 4, pp. 9-83.

LABERGE, D. y Jay, S. (1977). Integrative Processes in Comprehension. Inferences in Comprehension. Basic processes in reading: Perception and comprehension. Ed. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey EUA. Caps. 7 y 8 pp. 217-262.

MARKMAN, E. (1979). Realizing That You Don't Understand: Elementary School Children's Awareness of Inconsistencies. Child Development. Vol. 50, pp. 643-655.

- MARKMAN, E. y Capelli, C. (1982). Suggestions for training comprehension monitoring. Topics in Learning and Learning Disabilities. Vol. 2, pp. 87-96.
- MARKMAN, E. y Gorin, L. (1981). Children's Ability to Adjust Their Standards for Evaluating Comprehension. Journal of Educational Psychology. Vol. 73, No. 3, pp. 320-325.
- MELOTH, M. (1990). Changes in Poor Readers' Knowledge of Cognition and the Association of Knowledge of Cognition With Regulation of Cognition and Reading Comprehension. Journal of Educational Psychology. Vol. 82. No. 4, pp. 792-798.
- MERCER, C. (1991). Dificultades de aprendizaje. Ed. CEAC, España. Tomo II.
- MEYERS, J y Lytle, S. (1986). Assesment of the Learning Process. Exceptional Children. Vol. 53, pp. 138-144.
- MOORE, P. (1982). Children's Metacognitive Knowledge about

Reading: A Selected Review. *Educational Research*. Vol. 24.

No. 2, pp. 120-128.

PARIS, S y Oka, E (1986-a). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*. Vol. 6, pp. 25-56.

PARIS, S. y Oka, E. (1986-b). Self-Regulated Learning Among Exceptional Children. *Exceptional Children*. Vol. 53, pp. 103-108.

PARIS, S.; Saarnio, D. y Cross, D. (1986). A Metacognitive Curriculum to Promote Children's Reading and Learning. *Australian Journal of Psychology*. Vol. 38. No. 2, pp. 107-123.

RUMELHART y Ortony (1980). The representation of knowledge in memory. En: Spiro, R.; Bruce, B. y Frewer, W. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N. J. Lawrence.

Cap. 4.

SMITH, F. (1983). Comprensión de la lectura: perspectiva y plan general. Entre el ojo y el cerebro. Información y comunicación. Conocimiento y comprensión. Lenguaje hablado y escrito. La identificación del significado. La lectura y su aprendizaje. Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Ed. Trillas, México. Caps. 1, 2, 3, 5, 6, 11, 12, pp. 13-54, 67-95, 164-208.

SMITH, F. (1990). Para darle sentido a la lectura. La comprensión: base del aprendizaje. Para aprender a leer. Para darle sentido a la lectura. Ed. Aprendizaje Visor, Madrid. pp. 17-27, 101-171.

SPRING, H. (1985). Teacher decision making: A metacognitive approach. The Reading Teacher. Vol. 39, No. 3, pp. 290-295.

SULLIVAN, A. (1986). Metacognitive Strategy Instruction.

Exceptional Children. Vol. 53, No. 2, pp. 118-124.

WONG, B. (1986). Metacognition and Special Education:

A review of a view. The Journal of Special Education.

Vol. 20, pp. 9-29