



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**“CONSTRUCTIVISMO, METACOGNICIÓN Y APTITUDES
LECTORAS: UNA PROPUESTA PARA UNIVERSITARIOS
DE PRIMER INGRESO”**

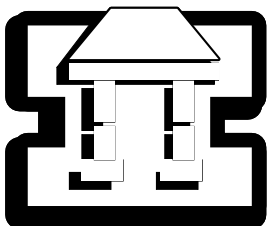
T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
RAMÍREZ CARBALLO BEATRIZ TERESA**

COMISIÓN DICTAMINADORA:

LIC. JORGE GUERRA GARCÍA

***MTRO. LUÍS FERNANDO GONZÁLEZ BELTRÁN
DRA. MA. ANTONIETA DORANTES GÓMEZ***



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO

ABRIL 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

DEDICATORIAS

A mi Padre, in memoriam.

*Allá donde estás sé te
sientes orgulloso de mí.*

*A Mamá, por su paciencia
infinita y amor
incondicional.
Te amo mami*

*A mis hermanas, Claudia y Sandra, sus esposos e hijos.
Por compartir este logro conmigo con la misma alegría
que a mí me llena GRACIAS*

*Para los Ramírez, mi familia paterna, especialmente a
los Rojas Ramírez que me ayudaron emocional y
económica en el momento que más lo necesite. Muchas
gracias.*

*A mi familia materna, los Mendoza Carballo, por
ser alegre y desenfadada. Su espontaneidad me
contagia siempre de buen humor. Sé que no seré la
única con título universitario. Muchas gracias por
alegrarse por mí y conmigo.*

A mi queridísima Lesli, con quien comencé este proyecto, sin tu ayuda intelectual y apoyo emocional no lo habría logrado. Extiende mi gratitud a Leo...

A mis amigochos del alma: Ale, Luis, Keiko, Ebe, Aileen, Carlos, Lulú y Teresita por aceptarme tal como soy, por no rechazar mi persona aunque no siempre estén de acuerdo con las cosas que hago y por estar siempre que los he necesitado, en las buenas y en las malas. Los amo profundamente.

A Carmen y Mario por tender a mi su mano y su consejo durante 25 años, gracias.

A toda la gente que conocí en el MJVC, por que son parte fundamental de lo que soy como ser humano y profesionalista. Tatuados en mi historia por siempre estarán.

A Bere y Victor por ser quienes han sido en mi vida... los mejores amigos: GRACIAS. Compartimos un sueño musical que no creí posible; siempre estará en mi aunque ya no forme parte de mi vida.

A toda la gente que he conocido a través de Interfase México, especialmente a Blanca Hernández Sampieri, por su apoyo incondicional para lograr ésta meta.

*Con afecto mi asesor Jorge Guerra, por el
tiempo dedicado y su inagotable disposición,*

MIL GRACIAS

*A la Universidad Nacional Autónoma de México por
ser una institución que me permite ser profesionalista a
pesar de mis escasos recursos económicos.*

*A todos los profesores que de alguna manera
influyeron en mi formación intelectual, al grado de
afirmar que hicieron de una persona distinta*

GRACIAS

*A todos aquellos jóvenes para quienes va dirigido
está proyecto. Ojalá podamos hacer la diferencia en
éste país.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
1. CAPÍTULO I: CONSTRUCTIVISMO	8
1.1 Antecedentes: teorías que sustentan al constructivismo.....	10
1.1.1 Epistemología Genética de Jean Piaget	10
1.1.2 Psicología Sociocultural: Lev Vigotsky	13
1.1.3 Interaccional: Ausubel	16
1.1.4 Otras influencias.....	18
1.1.4.1 Carl Rogers: Aprendizaje centrado en la persona.....	18
1.1.4.2 Jerome Bruner: Andamiaje.....	21
1.1.4.3 Noam Chomsky: Lingüística.....	23
1.1.4.4 Robert Gagné: Las inteligencias múltiples	24
1.2 Componentes del aprendizaje desde la perspectiva constructivista	25
1.3 Características de los protagonistas del aprendizaje constructivista.....	28
1.3.1 Características del profesor.....	28
1.3.2 Características del alumno	31
1.3.3 Características de la currícula escolar, el aula y la escuela.	32
1.4 Retos actuales del constructivismo	34
2. CAPÍTULO II: METACOGNICIÓN.....	37
2.1 Estrategias cognoscitivas	38

2.1.1 Las Estrategias cognoscitivas	43
2.1.2 Estrategias motivacionales.....	44
2.1.3 Estrategias Metacognoscitivas	44
2.1.3.1 Variable persona	45
2.1.3.2 Variable tarea	45
2.1.3.3 Variables de estrategia.....	46
2.2 Definición de Metacognición.....	47
2.2.1 Procesos implicados: Toma de conciencia y Autorregulación.....	51
2.2.1.1 Toma de conciencia	52
2.2.1.2 Autorregulación	54
2.2.2 Los componentes de la metacognición	58
2.2.2.1 Metaatención.....	59
2.2.2.2 Metamemoria	60
2.2.2.3 Metapensamiento.....	61
2.2.2.4 Metalectura.....	62
2.2.2.5 Metaescritura.....	62
2.2.2.6 Metacomprensión.....	62
2.3 Aplicación de la Metacognición en diversas áreas.....	63
2.3.1 Metacognición y procesos terapéuticos.....	66
2.3.2 Metacognición y procesos educativos.....	67
3. CAPÍTULO III: LA COMPRESIÓN LECTORA	72

3.1 Tipos de textos, tipos de lecturas	72
3.2 Características de los lectores universitarios	78
3.3 Definición, Expectativas e Importancia de la Comprensión Lectora.....	
3.4 Características de la lectura de comprensión en estudiantes mexicanos, de acuerdo al estudio realizado por la OCDE	92
4. CAPÍTULO IV: METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA	94
4.1 Procesos metacognitivos implicados en la comprensión lectora.....	94
4.2 Aplicación de la metacognición en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura de comprensión.	96
4.3 Algunos estudios realizados con universitarios para lograr la comprensión lectora	104
4.4 Estrategias para lograr la comprensión lectora en estudiantes universitarios desde la metacognición.....	111
5. CAPÍTULO V: MANUAL DE TÉCNICAS METACOGNOCITIVAS PARA LOGRAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER INGRESO	122
5.1 Despertar el interés en la lectura de comprensión ¿Cuál es la necesidad de entender lo que leo?.....	122
5.2 Procesos de nivel inferior	131
5.3 Procesos de nivel superior:	143
5.3.1 Toma de conciencia	143
5.3.2 Autorregulación	150
CONCLUSIONES.....	182
BIBLIOGRAFÍA	186

RESUMEN

El presente trabajo teórico hace hincapié en tres temas que se consideraron fundamentales para el logro del objetivo de elaborar un manual para ayudar a incrementar la comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer ingreso.

Comienza con un recorrido por el constructivismo como marco teórico integrador de las diversas perspectivas psicológicas que han abordado el aprendizaje desde los modelos cognoscitivistas. A partir de ello se caracteriza a los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje: alumno, profesor, aula, currícula y escuela.

Dentro de las estrategias cognoscitivistas estudiadas se encuentra con especial relevancia la metacognición, destacando las variables que la componen -persona, tarea y estrategia- antes de pasar a su definición formal y la clarificación de los procesos implicados en la misma: toma de conciencia y autorregulación. Así mismo se desglosa brevemente cada uno de sus componentes: Metaatención, Metamemoria, Metapensamiento, Metalectura, Metaescritura y Metacompreensión. También se menciona la aplicación de la metacognición en las áreas clínica y educación.

El tercer tema es la comprensión lectora que comienza por diferenciar los tipos de lectura y de texto, pasando por las características de los lectores universitarios en general, para terminar particularizando a los lectores mexicanos con los resultados del examen aplicado por la OCDE en el 2000.

Posteriormente se entrelazan los temas antes mencionados, detectando de forma particular los procesos metacognoscitivos implicados en la comprensión lectora, sus fases y aplicaciones en algunos estudios realizados con universitarios.

La última parte del trabajo presenta la propuesta de un manual para mejorar la comprensión lectora en universitarios de primer ingreso. Se divide en procesos de nivel inferior, que implican conductas motoras de los ojos y procesos básicos de la metacognición; y procesos de nivel superior como lo son la toma de conciencia y la autorregulación.

INTRODUCCIÓN

Cuando iba a la secundaria mi padre solía llevarme en su motocicleta. Al llegar a la escuela me decía “ya llegamos al reclusorio” a manera de sorna por que debí de permanecer en ella, contra mi voluntad, haciendo trabajos forzados y torturantes, que parecían el ajuste de cuentas de un gran crimen aún no cometido.

Ahora que he tenido la oportunidad de analizar los procesos educativos he llegado a la conclusión de que en una buena medida tenía razón mi padre. La manera de enseñar se tiene que transformar si no queremos que cada día crezca de manera alarmante las lagunas cognitivas que ahogan a nuestros alumnos y no permiten a nuestra nación salir adelante.

La capacidad de aprender continuamente para favorecer un aprendizaje permanente requiere de enseñar al sujeto las capacidades que le permitan generar de manera continua la información que va necesitando.

Al pretender hacer una propuesta para mejorar las aptitudes de comprensión lectora en los alumnos de primer ingreso al nivel superior, consideré que la perspectiva teórica del Constructivismo es la mejor para fundamentarla, ya que además de aglutinar las principales explicaciones acerca de cómo aprendemos, es el modelo educativo propuesto por la Secretaría de Educación Pública para la educación básica y media básica. Por ello el primer capítulo está dedicado a explicar los fundamentos teóricos, principales conceptos y consideraciones prácticas que aporta el constructivismo a la situación escolar. Primordialmente se exploran las aportaciones hechas por Vigotsky, Ausubel y Piaget así como de otros autores de muy diversas perspectivas. Se caracteriza el aprendizaje desde éste modelo sin dejar de lado a sus protagonistas: alumnos, profesores y currícula. Para finalizar se mencionan algunos de los retos actuales del constructivismo, entre ellos el estudio de los mecanismos psicológicos del cambio conceptual y las estrategias de enseñanza para promoverlo.

En el segundo capítulo se aborda ampliamente las características de la Metacognición, tomada un aporte teórico, metodológico y estratégico a la perspectiva constructivista, para dar luces acerca de los retos propuestos por ésta. No están “casadas”, es decir, la metacognición es mucho más amplia de lo abordado en el presente trabajo y se puede aplicar desde diversas perspectivas teóricas, además de serlo en sí misma. Sin embargo, lo expuesto aquí sirve para sustentar el método de la propuesta de comprensión lectora presentado en el último capítulo. Abarca desde las estrategias cognoscitivas en general hasta las específicamente metacognoscitivas, pasando por la definición, procesos y componentes de la metacognición.

El tercer capítulo presenta la comprensión lectora en general, partiendo de explicar los diferentes tipos de lectura, de lectores y las expectativas de calidad de lectura en estudiantes universitarios. Así mismo da a conocer los resultados del estudio de Aptitudes Lectoras realizado por la OCDE (2000), donde a los estudiantes mexicanos quedaron en el penúltimo lugar de los países participantes.

El cuarto capítulo conjuga los tres anteriores mostrando los procesos implicados en la comprensión lectora desde la metacognición, incluyendo varios estudios realizados a éste respecto, tanto con universitarios como con otro tipo de población. Termina dando a conocer las fases que se siguen para lograr la comprensión lectora desde la metacognición.

El capítulo cinco es la propuesta de intervención, mediante la compilación de técnicas para lograr la comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer ingreso. Dicho manual utiliza textos narrativos, con el fin de no limitar su aplicación a alguna carrera en particular. Está dividido en dos niveles: los procesos de nivel inferior, los procesos de nivel superior, que a su vez abarca la toma de conciencia y la autorregulación.

Espero pueda ser aplicado y comprobar su efectividad para ayudar a quienes ya estando en el nivel profesional todavía tienen dificultades para comprender las ideas que presentan los textos.

CAPÍTULO I: CONSTRUCTIVISMO

*“La escuela sea para el niño, y no
el niño para la escuela”*

Jean Piaget

Parece que en el extinto siglo XX se buscó a toda costa no cumplir con el adagio que encabeza este capítulo. Después de lo que muchos hemos sufrido en la escuela tradicional y conservadora, más de alguno nos habremos preguntado si no podría ser de otra manera. La respuesta es un “Si” rotundo.

Muchos de los principales teóricos del conocimiento se han avocado a hacer investigaciones novedosas y a proyectar técnicas más efectivas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cada uno desde su propia realidad y con intereses particulares diversos, pero coincidiendo siempre en la capacidad del ser humano para hacerse preguntas acerca de su entorno y de hallar respuestas a dichas preguntas. Profundizando en las diversas posturas siempre se encontrarán divergencias, e incluso, conceptos contradictorios y hasta excluyentes, pero hay algo en lo que todas las posturas que reconocen la capacidad cognitiva de la especie humana coinciden: desde su más tierna infancia el humano construye el conocimiento.

El Constructivismo es una corriente dentro de la psicología educativa muy de moda en la actualidad. Pretende reunir los principales conceptos de las posturas que comparten el paradigma cognoscitivista, independientemente de las contradicciones que puedan resultar de la conciliación de estas teorías. Su enfoque, más bien pragmático, es difundido entre profesionales de la educación que son legos en las profundidades epistemológicas de las teorías psicológicas. Esto se debe a que propone una serie de técnicas útiles para la adquisición del aprendizaje, por ejemplo los mapas mentales o los mapas conceptuales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Desde el punto de vista de los objetivos del presente capítulo, las contradicciones teóricas pasan a un segundo término, resaltando los aportes prácticos que el constructivismo ha tenido a bien reunir en un solo cuerpo teórico estructurado. Por ello este capítulo está dedicado a explicar los fundamentos teóricos, principales conceptos y consideraciones prácticas que aporta el constructivismo a la situación escolar.

La teoría del Constructivismo afirma que las personas, tanto individual como colectivamente, "construyen" sus ideas sobre su medio físico, social o cultural. Puede denominarse como teoría constructivista, por tanto, toda aquella que entiende que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo. Por tanto, la idea central reside en que la elaboración del conocimiento constituye una "modelización" más que una descripción de la realidad (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Díaz-Barriga y Hernández (2002) definen al constructivismo como "*... la confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje*" (Pág. 428). Por tanto, se puede afirmar que el conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del medio, sino que en cada sujeto se construye un conocimiento diferente de cada nueva experiencia, dadas sus estructuras y experiencias previas.

Algunos autores constructivistas, como J. Piaget, se centran en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos, en los procesos de autoestructuración. Para otros, como L. Vigotsky y su escuela sociocultural o sociohistórica, el foco de interés se ubica en la reconstrucción de los saberes culturales y en el desarrollo de dominios de origen social. Además, autores como D. Ausubel, se enfocan en el aprendizaje significativo desde el punto de vista cognoscitivo; mientras C. Rogers enfatiza el aprendizaje significativo desde el punto de vista humanista; es decir, centrado en la persona (Díaz-Barriga y

Hernández, 2002 y Castellanos Bernal, 1998). Para comprender más ampliamente éste enfoque a continuación se profundizará en las teorías antes mencionadas.

1.1 Antecedentes: teorías que sustentan al constructivismo

1.1.1 Epistemología Genética de Jean Piaget

La psicología genética, fundada por Jean Piaget durante la primera mitad del siglo XX, ha tenido un enorme impacto en la educación, tanto en lo que respecta a las elaboraciones teóricas como en la propia práctica pedagógica. Los supuestos básicos aportados por ésta teoría quedan repartidos en tres campos: el desarrollo moral, intelectual y perceptivo (Craig, Menriens y Clarizio, 1988). Dado el objetivo del presente capítulo nos avocaremos exclusivamente a su teoría sobre el desarrollo intelectual.

Piaget considera que los seres humanos construimos el conocimiento en lugar de tomarlo del medio ya hecho como respuesta a la experiencia o instrucción. Su teoría e investigación esta mayormente centrada en las operaciones cognoscitivas implicadas en el pensamiento y en la solución de problemas. Frecuentemente se refería al pensamiento como acción internalizada (Good y Brophy, 1996).

Uno de los conceptos más importantes dentro de la teoría de Piaget es el de ESQUEMA. Dicho término es utilizado para explicar los marcos de referencia cognoscitivo, verbal y conductual que se desarrollan para organizar el aprendizaje y guiar la conducta. Dicho de otra manera, el esquema es el almacenamiento en forma de representaciones gráficas y/o simbólicas del conocimiento respecto al ambiente y a la manera de responder ante él. Estos esquemas son refinados continuamente, distinguiéndose tres tipos (Good y Brophy, 1996):

- a) Sensoriomotores o perceptivos conductuales: son formas prelógicas intuitivas de conocimiento, adquiridas por observación y manipulación del ambiente. Por ejemplo caminar.
- b) Cognoscitivos: formados por conceptos, imágenes y capacidades de pensamiento; por ejemplo imaginar un círculo rojo.

- c) Verbales: abarcan el significado de las palabras y habilidades de comunicación; por ejemplo decir “bibi” para nombrar el biberón y conseguir ser alimentado.

El desarrollo cognoscitivo ocurre no solo por medio de la construcción de nuevos esquemas, sino también, por medio de la diferenciación e integración de los esquemas existentes, coordinándose en otros más complejos que integran construcciones previamente separadas (Good y Brophy, 1996). Piaget enunciaba como principios generales de la inteligencia la herencia biológica y la herencia conductual, mismos que pueden ser encontrados en otras teorías psicológicas, pero agregó la herencia de dos tendencias básicas o funciones invariantes: La adaptación y la organización. Ésta última se refiere a la tendencia que tienen todas las especies a sistematizar u ordenar sus procesos en sistemas coherentes que pueden ser físicos o psicológicos, integrándolos en sistemas de orden superior.

En cuanto a la adaptación, Piaget afirma que es una característica invariante (biológica) de todas las especies que les permite cambiar para sobrevivir, prediciendo y controlando el ambiente. Las experiencias de adaptación conducen al desarrollo de nuevos esquemas. Al inicio por ensayo y error y posteriormente de manera sistemática. Se puede explicar la adaptación a partir de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación (Ginsburg y Oppen, 1977).

La asimilación remite al hecho de que el niño refiere lo que percibe al conocimiento que ya tiene. Dicho de otra manera, es cuando la nueva información que llega a una persona es comparada con lo que previamente hubiera adquirido. Posteriormente se necesita una acomodación de lo aprendido, por lo que debe haber una transformación de los esquemas del pensamiento en función de las nuevas circunstancias. Por tanto, se puede afirmar que la acomodación es lo opuesto de la asimilación, ya que en ella el alumno ajusta su concepto a las nuevas percepciones (Craig, Menriens y Clarizio, 1988). Cuando no existe nueva información que provoque asimilación y acomodación, se dice que el sistema está en equilibrio.

Es indispensable mencionar que el desarrollo intelectual para este autor está determinado por cuatro aspectos que hacen variar en ritmo y forma el desarrollo de los esquemas. Dichos aspectos son: 1) la *madurez* o crecimiento regulado biológicamente, 2) la *transmisión social* o paso de la información de una persona a otra mediante el lenguaje y la educación, 3) la *experiencia* y 4) el *equilibrio*, ya mencionado anteriormente. En la teoría piagetiana este último aspecto es fundamental, ya que cuando se rompe el equilibrio entre los conceptos anteriores y la información que llega sobreviene un desequilibrio, elemento fundamental para que haya un desarrollo mental y, con ello, sobrevenga la formación de nuevas estructuras de conocimiento (Craig, Menriens y Clarizio, 1988).

Otro aspecto importante de la teoría de Piaget (1973) es su clasificación del desarrollo humano en etapas, las cuales se pueden resumir de la siguiente manera:

- Etapa sensomotriz El recién nacido y el lactante: de los 0 a los 2 años.
- Etapa preoperativa La primera infancia: de los 2 a los 7 años. En ella se encuentra a) *la etapa preconceptual*: de los 2 a los 4 años; y b) *la etapa intuitiva*: de los 4 a los años. Se caracteriza porque el entendimiento de los conceptos se basa en lo que el niño ve; es decir, en un único aspecto perceptivo del estímulo. Además, su pensamiento es irreversible (Craig, Menriens y Clarizio, 1988).
- Las operaciones concretas. La infancia: de los 7 a los 12 años. En esta etapa aparece la reversibilidad del pensamiento, comienza la inteligencia lógica, la conservación en el sentido de las ciencias físicas y se desarrollan capacidades frente a conceptos parte-todo y de ordenamiento seriado.
- Las operaciones formales. La adolescencia: de los 12 años en adelante. Se caracteriza por el desarrollo de una mayor capacidad de abstracción, mayor habilidad para probar hipótesis y disponibilidad para enfrentarse a las posibilidades mediante un sistema, así como la lógica y solución de problemas complejos (Craig, Menriens y Clarizio, 1988).

De lo anterior se desprende la certeza de que el desequilibrio es indispensable para lograr la adquisición de conocimiento. Debe respetarse la disponibilidad del alumno, de acuerdo a su etapa de desarrollo, procurando un intercambio activo con su medio, ya que el pensamiento crece a partir de la internalización de la actividad motriz concreta. Hay que buscar trastornar el equilibrio del alumno para que logre adquirir un concepto más maduro y no se contente con un conocimiento inexacto o incompleto. Éste es uno de los principales objetivos del constructivismo.

1.1.2 Psicología Sociocultural: Lev S. Vigotsky

La psicología sociocultural se interesa en el estudio de la conciencia y en las funciones psicológicas superiores. Su precursor, Lev Semionovich Vigotsky, parte del marxismo para desarrollar su programa tanto teórico como metodológico y, por lo tanto, el supuesto epistemológico de su teoría es el interaccionismo dialéctico, donde juega un importante papel la actividad del sujeto cognoscente mediada por el uso de instrumentos socioculturales (Riviere, 1984).

Con su teoría Vigotsky intenta desarrollar una articulación entre los procesos psicológicos y los factores socioculturales; un concepto clave en este sentido es la mediación semiótica¹, la cual transforma las funciones psicológicas naturales en superiores (Rogoff, 1994). Este autor puso mucho énfasis en el papel del lenguaje en el control y planificación de la actividad cognitiva. Para él la interiorización es un elemento clave que caracteriza la génesis de las funciones psicológicas superiores (Martín y Marchesi, 1996).

Para estudiar el proceso de desarrollo de la conciencia y de las funciones psicológicas superiores, Vigotsky propone el uso del método genético en cuatro niveles de desarrollo mutuamente entrelazados (Rogoff, 1994):

¹ La semiótica es la disciplina que descifra el significado de las cosas entre las personas. Ciencia que estudia el funcionamiento general de los signos humanos. Explora y opera fenómenos que la economía, la sociología y la psicología no han podido explicar de manera independiente. Por ejemplo: para un enfermo de cáncer y un cocainómano, la palabra "droga" no tiene el mismo sentido. (Tomado de: Fuentes de la Corte, Juan Luis (1987) **Gramática moderna de la lengua española**. Vol. I. México, Ediciones Ciencia y Técnica, S.A. pág. 275).

- 1) Nivel ontogenético: se refiere a las transformaciones del pensamiento y la conducta que surgen en la historia de los individuos, durante alguna etapa de su desarrollo.
- 2) Desarrollo filogenético: es el lento cambio de la historia de las especies, que hereda a cada individuo una herencia genética específica.
- 3) Desarrollo sociocultural: es la cambiante historia cultural que se transmite al individuo en forma de tecnologías, por ejemplo la lecto-escritura, el sistema numérico, las computadoras, además de determinados sistemas de valores, esquemas y normas que le permitirán enfrentarse a las diversas situaciones que se le presenten.
- 4) Desarrollo microgenético: es el aprendizaje que los individuos llevan a cabo, momento a momento, en contextos específicos de resolución de problemas, contruidos sobre la base de la herencia genética y sociocultural.

Éste último nivel de desarrollo es la clave de las aportaciones de la perspectiva sociocultural al constructivismo, ya que Vigotsky argumenta que la instrucción debe centrarse en el desarrollo microgenético (Rogoff, 1994). Para Vigotsky aprendizaje y desarrollo están ligados desde el inicio de la vida y, por tanto, todo tipo de aprendizaje que se da en edad escolar ya tiene una historia previa. Aún a pesar de ello, acepta que el aprendizaje preescolar y el aprendizaje escolarizado son esencialmente diferentes debido a que éste último introduce algo fundamentalmente nuevo en el desarrollo del pequeño. Para elaborar las dimensiones del aprendizaje escolar elabora el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1988).

El aprendizaje del niño puede equipararse a su nivel evolutivo, por tanto, además de determinar los niveles evolutivos, se deben descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje. Para ello se deben delimitar al menos dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevado a cabo; y el nivel evolutivo posible que los niños pueden realizar

con la demostración y ayuda del profesor, por sí mismo al recibir “pistas” o en colaboración con otros compañeros. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de otros es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos, a esto le llaman Nivel de Desarrollo Potencial (Vigotsky, 1988).

“...la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.”
(Vigotsky, 1988, p. 133)

Las ideas de Vigotsky enfatiza el aprendizaje social dentro de contextos culturales particulares, a diferencia de Piaget, quien tendía a enfatizar las exploraciones solitarias del niño (Good y Brophy, 1996). Para el primero la creación y uso de estímulos auxiliares constituye un aspecto crucial de la capacidad humana porque permiten adquirir los medios necesarios para poder modificar el mundo y a sí mismos. Vigotsky considera que los estímulos auxiliares incluyen las herramientas de la cultura en la que ha nacido el niño, la lengua de aquellos que lo rodean y los medios ingeniosos que el propio niño desarrolla, incluyendo el uso de su cuerpo (John-Steiner y Souberman en Vigotsky, 1988).

El autor propone que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan independientemente, hasta el inicio de la etapa operacional. Entonces los esquemas verbal y cognoscitivo se asimilan entre sí y se coordinan en esquemas más potentes y diferenciados que por último se convierten en estrategias de aprender a aprender, lógica operacional concreta y otras habilidades de procesamiento de información y solución de problemas (Good y Brophy, 1996).

Vigotsky afirmaba que el desarrollo de la inteligencia del individuo no puede comprenderse sin una referencia al mundo social en el que está inmerso. Para él el desarrollo debe explicarse como algo que implica el incremento de una capacidad que se relaciona con instrumentos generados sociohistóricamente, que

mediatizan la actividad intelectual. Es decir, el desarrollo individual de los procesos mentales debe entenderse tomando en cuenta tanto las raíces sociales de los instrumentos que el individuo utiliza para pensar, y cuyo uso se le enseña, como las interacciones sociales que lo guían en la utilización de esos instrumentos.

1.1.3 Interaccional: D. V. Ausubel

David P. Ausubel es un psicólogo educativo estadounidense, cuya mayor aportación al constructivismo es su teoría del aprendizaje significativo. En sus primeras obras éste autor se ubica dentro de la perspectiva interaccional, pero en algunos de sus últimos escritos, se refiere a su teoría como “La teoría de la asimilación del aprendizaje”.

Ausubel basa su teoría en la premisa de que existen principios generales del aprendizaje significativo en el salón de clases que se pueden derivar de una teoría razonable acerca de tal aprendizaje (Ausubel, Novak, y Henesian, 1995). En su teoría Ausubel contrapone el aprendizaje significativo al aprendizaje memorístico. Asegura que sólo hay aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. *El* aprendizaje memorístico, por el contrario, sólo da lugar a asociaciones puramente arbitrarias con la estructura cognitiva del que aprende, no permitiendo utilizar el conocimiento de forma novedosa o innovadora. Como el saber adquirido de memoria está al servicio de un propósito inmediato, suele olvidarse una vez que éste se ha cumplido (Castellanos, 1998).

Cabe aclarar que Ausubel no desprecia el uso de la memoria en la educación, al contrario, la considera una herramienta importantísima, lo que critica es el énfasis que pone la educación tradicional en procesos meramente memorísticos que no evalúan un aprendizaje real (Ausubel, Novak, y Henesian, 1995). Por ejemplo, cuando la respuesta correcta de una pregunta en un examen son única y exclusivamente las palabras, letra por letra, que venían en el texto y/o dictó el

profesor y no se da oportunidad de explicarlo “con las propias palabras”, lo cual implica que no ha habido un aprendizaje.

Para explicar más ampliamente lo anterior, Ausubel sugiere la existencia de dos ejes en la definición del campo global del aprendizaje: de una parte, el que enlaza el aprendizaje por repetición (define así el aprendizaje memorístico tradicional), en un extremo, con el aprendizaje significativo, en el otro; por otra, el que enlaza el aprendizaje por recepción con el aprendizaje por descubrimiento, con dos etapas: aprendizaje guiado y aprendizaje autónomo. De esta forma, puede entenderse que se pueden cruzar ambos ejes, de manera que es posible aprender significativamente tanto por recepción como por descubrimiento (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1995; Good y Brophy, 1996).

Ausubel diferencia tres categorías de aprendizaje significativo: representativa o de representaciones, conceptual o de conceptos y proposicional o de proposiciones. La primera supone el aprendizaje del significado de los símbolos o de las palabras como representación simbólica. La segunda permite reconocer las características o atributos de un concepto determinado, así como las constantes en hechos u objetos. La tercera implica aprender el significado que está más allá de la suma de los significados de las palabras o conceptos que componen la proposición. Estas tres categorías están relacionadas de forma jerárquica: primero es necesario poseer un conocimiento representativo, es decir, saber qué significan determinados símbolos o palabras para poder abordar la comprensión de un concepto, que es, a su vez, requisito previo al servicio del aprendizaje proposicional, en el que se generan nuevos significados a través de la relación entre conceptos, símbolos y palabras (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1995 y Good y Brophy, 1996).

Para este autor la tremenda eficacia del aprendizaje significativo se debe a sus dos características principales: su sustancialidad y su falta de arbitrariedad (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1995).

Otro concepto clave para el constructivismo en la teoría de Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1995) son los organizadores previos, los cuales se presentan antes que el material de aprendizaje en sí y se emplean para facilitar una actitud favorable hacia el aprendizaje significativo, es decir, actúan como “puentes cognitivos” entre lo que el alumno ya sabe y lo que aún necesita saber (Ausubel y Sullivan, 1983). Su finalidad es utilizar ideas más generales e inclusivas para que el alumno sea capaz de identificar el contenido ya existente en su estructura cognoscitiva y relacionarlo con el nuevo conocimiento. En otras palabras, “...la principal función del organizador es tender un puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber antes de que pueda aprender significativamente la tarea en cuestión.” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1995, p.158).

Cabe señalar que Ausubel no deja de lado las cuestiones sociales que también preocupaban a Vigotsky. En parte de su obra habla de las diferencias individuales, de inteligencia, debidas al género, los contextos socioeconómicos, el desarrollo, la privación y el enriquecimiento ambientales, familiares, etc. como la gran mayoría de los grandes teóricos, trató de aglutinar los posibles factores que intervienen en la educación en un solo cuerpo teórico.

1.1.4 Otras influencias

El constructivismo también ha tomado como propuesta el enfoque que fija su atención en el ser humano y en lugar de la estructura escolar y los conocimientos, como tradicionalmente se hace; así mismo, valora las diferentes capacidades de los alumnos y busca proporcionar el apoyo que requieren para desarrollarlas.

1.1.4.1 Carl Rogers: Aprendizaje centrado en la persona

La principal aportación de Carl Rogers al enfoque constructivista radica en su novedoso sistema educativo que transfiere el poder de la educación a los alumnos. En su construcción teórica en terapia humanista, él habla y pone en práctica la terapia centrada en el cliente, por lo que no es de extrañar haya extendido su enfoque hasta las aulas donde impartía seminarios y cursos.

Rogers (1997) contrasta la educación tradicional con su postura “centrada en la persona” dando por resultado un aprendizaje libre y significativo, sin dirección, donde el profesor es un *facilitador*, que procura dar las condiciones y establecer los objetivos del grupo, pero lo no dirige en absoluto y permitiéndolo que fluya hacia donde el mismo grupo lo determine. El contraste con el modelo tradicional es grande y se ilustra en el siguiente esquema de la figura 1.1

En la propuesta de Rogers (1997) el énfasis está puesto en promover el proceso continuo del aprendizaje; por ello el contenido pasa a un segundo término. Se considera que un curso terminó exitosamente cuando el estudiante ha hecho un progreso significativo al aprender “*cómo aprender*” lo que quiere saber. Según el autor, éste clima promotor del crecimiento, el aprendizaje es más profundo, avanza más rápido y penetra más en la vida y en la conducta del estudiante en comparación con el aprendizaje adquirido en el salón de clases tradicional. La dirección es escogida por el mismo alumno, el aprendizaje es autoiniciado y la persona completa, con sentimientos, pasiones e intelecto, está involucrada en el proceso.

Otras implicaciones de este enfoque son que el estudiante mantiene su propio poder y el control sobre sí mismo; él participa en las decisiones y elecciones de responsabilidad; el facilitador provee el clima para este fin. Este proceso de aprendizaje representa un cambio revolucionario dentro de la educación tradicional (Rogers, 1997).

Escuela Tradicional	Aprendizaje centrado en la persona
<p>El profesor es el poseedor del conocimiento</p> <p>Alumno es el recipiente.</p> <p>Se valoran la conferencia y los exámenes como los únicos medios para recibir y evaluar conocimientos, respectivamente.</p> <p>El maestro tiene el poder, el estudiante obedece.</p> <p>El autoritarismo es la política aceptada en el salón de clases.</p> <p>La confianza es mínima, tanto del alumno al maestro como viceversa.</p> <p>Es mejor provocar miedo a los alumnos para poder gobernarlos.</p> <p>No existe la democracia en el salón de clases.</p> <p>Solo se acepta la parte intelectual de las personas.</p>	<p>El aprendizaje debe ser tanto afectivo como cognitivo.</p> <p>El aprendizaje es humanista, orientado al proceso.</p> <p>Al profesor se le da el nombre de FACILITADOR y tiene las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparte la responsabilidad del proceso de aprendizaje con alumnos, padres y /o miembros de la comunidad. ▪ Provee recurso para el aprendizaje. ▪ Provee de un clima facilitador del aprendizaje <p>Por su parte el ALUMNO se encarga de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar su propio programa de aprendizaje ▪ La disciplina necesaria (autodisciplina) ▪ La evaluación del la cantidad y significatividad del aprendizaje (Autoevaluación). ▪ Mantiene el poder y control de sí mismo

Figura 1.1. Diferencias entre la escuela tradicional y el enfoque centrado en la persona. (Basado en Rogers, 1997).

1.1.4.2 Jerome Bruner: Andamiaje

A diferencia de Piaget quien favoreció la investigación de los procesos lógicos-matemáticos, Bruner afirma que los niños pequeños recurren a modos de pensar narrativos para describir y recordar cosas que les son importantes. Para él la narración es esencial para el desarrollo cognitivo, ya que un personaje central permite detectar los objetivos del mismo, su conducta y consecuencias de la misma. Por tanto los niños son capaces de recordar en una secuencia objetivo-estrategias-resultado (Good y Brophy, 1996).

Para explicar la adquisición de conocimientos nuevos, Bruner (1995) utiliza el término Andamiaje, mismo que explica más específicamente la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky. Si un niño comienza una tarea que no podría realizar sin la ayuda de un adulto, éste último realiza las tareas más difíciles y deja las fáciles para el niño. Poco a poco va retirando la ayuda hasta que el niño logra realizar la tarea por sí mismo. En la medida que el niño gana competencia, el adulto va aumentando las exigencias al ir retirando parte de los apoyos que antes le prestaba. Lo que ocurre aquí es que el adulto parte del nivel donde el niño se encuentra (nivel de desarrollo actual) y va “tirando” de sus competencias hacia arriba, moviéndole en el sentido de mayor eficacia y competencia dentro de la Zona de Desarrollo Próximo.

En esta teoría la tarea del adulto es la de modular los movimientos hacia arriba del *andamio* sobre el que apoya los logros del niño, siendo a la vez sensible al punto de partida de éste y a su capacidad para ir un poco más allá. Al final de una construcción así andamiada, lo que ocurre es que el niño es capaz de mostrar su pirámide y de disfrutar haciéndolo; no quedan rastros visibles de los apoyos prestados por el adulto, pero sin ellos el niño no hubiese alcanzado el nivel de competencia que ahora presenta (Bruner, 1995).

Por tanto, para dicho autor el papel de la educación es crucial porque es determinante de lo que ha de ser el curso evolutivo, su forma y contenido. Para él el papel de la educación consiste en guiar el desarrollo por unos caminos

determinados, culturalmente definidos; a través del proceso educativo los adultos van aportando “andamios” en los que pueda apoyarse para avanzar en el proceso de incorporación a la sociedad (Bruner, 1995).

La educación tiene además una dimensión sociopolítica que plantea problemas, (y soluciones) específicos, como el hecho de que transmite una cultura con unos medios determinados que favorecen el aprendizaje de algunos niños y perjudican a otros. También existe una dimensión evolutiva en la educación, situación que interesaba particularmente a Bruner. Concibe el desarrollo cognoscitivo de fuera hacia dentro, de los otros al individuo, de lo interindividual a lo intraindividual. Entiende a la educación como un proceso por el cual la cultura amplifica y ensancha las capacidades del individuo y, para ello, es necesario que se realice una transferencia de elementos que están afuera de él (Bruner, 1995).

Para Bruner el currículum debe ser en espiral, es decir, recurrente, no lineal, retomando constantemente y a niveles cada vez más superiores los núcleos básicos de cada material. Propone estructurar una situación y preparar materiales que sean retadores para el alumno, por lo que son tan importantes como el profesor o adulto experto (Bruner, 1995).

Por último cabe mencionar que otro aspecto importante de su obra son las diferencias individuales, debido a lo cual el objetivo de la educación es cultivar la excelencia de cada alumno, entendida no como un parámetro estándar impuesto por determinada cultura, sino que cada alumno alcance el desarrollo óptimo de sus posibilidades en cada momento evolutivo. Por ello propone “personalizar el conocimiento” considerando los rasgos diferenciales tan importantes como los sentimientos, valores, motivaciones, etcétera de cada uno, o su nivel de desarrollo real y potencial (Bruner, 1995).

Como se puede deducir del contenido de su obra expuesta someramente aquí, la teoría de Bruner engarza varios de los conceptos aportados por autores en los que se apoya el constructivismo: Vigotsky, Ausubel y Rogers encuentran eco de sus presupuestos en la teoría de Bruner.

1.1.4.3 Noam Chomsky: Lingüística

Chomsky se ubica entre los denominados nativistas, quienes son teóricos que explican los rasgos o capacidades refiriéndose a la estructura genética de las especies o del individuo en vez de al aprendizaje. La capacidad para generar lenguaje de acuerdo con reglas gramaticales es inherente al cerebro y funciones humanas, y no requiere instrucción o reforzamiento. El reforzamiento no explica la generación regular de oraciones nuevas que nunca había dicho o escuchado el niño. Chomsky afirma que los seres humanos aprenden el lenguaje simplemente por estar expuestos a él. Hasta los errores se ajustan a reglas gramaticales y se deben a las excepciones de dichas reglas. Por ejemplo, decir “abrido” en lugar de “abierto” (Good y Brophy, 1996).

Chomsky creó un nuevo modelo lingüístico, la gramática generativa transformacional, con el cual establece una diferencia entre el conocimiento innato y con frecuencia inconsciente que los individuos tienen de la estructura de su lengua y el modo en que utilizan ésta diariamente. El primero, al que llamó “competencia”, permite al hablante distinguir las oraciones gramaticales de las que no lo son, así como generar y comprender un número ilimitado de oraciones nuevas. El segundo, que llamó “actuación”, es la manifestación de la competencia, las oraciones realmente emitidas por el hablante en los actos de habla concretos. Para Chomsky, la lingüística también debe ocuparse de las estructuras profundas, del proceso mental que subyace bajo el uso del lenguaje, es decir, de la naturaleza del lenguaje en sí mismo, o gramática generativa (Good y Brophy, 1996).

Chomsky situó la lingüística en el centro de los estudios sobre la mente. Según él, la teoría lingüística debe dar cuenta de la gramática universal, de las reglas innatas comunes a todas las lenguas; debe igualmente explicar el hecho de que los niños aprenden a hablar con fluidez a una temprana edad, a pesar de los escasos datos y la poca experiencia con los que cuentan. De estas exigencias deriva su contribución a las ciencias cognitivas, que pretenden comprender el modo en que piensa, aprende y percibe el ser humano. Igualmente importante es

su teoría sobre los procesos mentales que reemplaza al modelo dominante en la ciencia, el empirismo estadounidense, según el cual la experiencia es la fuente del conocimiento (Good y Brophy, 1996).

En concreto, la aportación de éste autor al constructivismo son los argumentos teóricos que confrontan los postulados conductistas, develando en parte el misterio de la “caja negra” que es el cerebro humano, desde el punto de vista psicológico.

1.1.4.4 Robert Gagné: Las inteligencias múltiples

Para Robert Gagné la educación tiene como objetivo las actividades humanas que contribuyen al funcionamiento de la sociedad (abarcando el desempeño del individuo en ésta) y que pueden adquirirse por aprendizaje (Gagné y Briggs, 1980). Este concepto trajo como consecuencia la formulación, por parte del autor, de cinco categorías de resultados de aprendizaje, la cual es una de sus principales aportaciones al constructivismo.

Las categorías de objetivos que han de alcanzarse a partir de la enseñanza, de acuerdo a Gagné y Briggs (1980) son:

- Las habilidades intelectuales: lo habilitan para responder a las conceptualizaciones de su medio.
- Estrategias cognoscitivas: son las capacidades que gobiernan el aprendizaje del individuo, su retentiva y conducta de pensar.
- Información verbal: es la información que tenemos almacenada en la memoria y puedes ser de diferentes tipos.
- Destrezas motoras: son habilidades que implican un movimiento del cuerpo, como caminar, correr, escribir, trazar líneas, etc.
- Actitudes: es lo que frecuentemente se llama dominio “afectivo”. Consiste en ampliar las actitudes positivas o negativas del individuo hacia ciertas personas, cosas o situaciones.

La distinción de estas cinco categorías permite a) una mejor planeación del aprendizaje, b) la determinación de objetivos y c) la elaboración de un plan para alcanzar las metas escolares. Es muy importante en una teoría como el constructivismo, la cual privilegia las diferencias entre individuos, determinar las destrezas particulares que ha de requerir cada uno de los mismos. El unir estos conceptos con los de otros autores como Ausubel, Bruner o Vigotsky, permite la estructuración y planeación de metas, objetivos y actividades particulares en la enseñanza formal.

1.2 Componentes del aprendizaje desde la perspectiva constructivista

Desde el punto de vista de la perspectiva constructivista el aprendizaje es un proceso cognoscitivo que lleva a cabo el sujeto cuando interactúa con un objeto y lo relaciona con sus experiencias previas, aprovechando su capacidad de conocer para reestructurar sus esquemas mentales, enriqueciéndolos con la incorporación de un nuevo material que pasa a formar parte del sujeto que conoce (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Puede también decirse que el aprendizaje es el proceso de adquirir cambios relativamente permanentes en el entendimiento, actitud, conocimiento, información, capacidad y habilidad por medio de la experiencia. El aprendizaje crea el potencial necesario para el cambio de una conducta observable. Cabe aclarar que el pensamiento es diferente al aprendizaje; el primero genera al segundo a veces, pero no es la única manera de aprender, ni es regla que siempre que se piensa se aprende (Good y Brophy, 1996).

Cada sujeto aprende de modo diferente el objeto, porque las experiencias y las capacidades de cada individuo presentan características únicas. El aprendizaje no se agota en el proceso mental, pues abarca también la adquisición de destrezas, hábitos y habilidades, así como actitudes y valoraciones que acompañan el proceso y que ocurren en los tres ámbitos: el personal, el escolar y el social (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

El ámbito personal abarca el lenguaje, la reflexión y el pensamiento, que hacen del individuo un ser distinto a los demás. El ámbito escolar se relaciona con los contenidos programáticos de los planes de estudio; y el ámbito social se refiere al conjunto de normas, reglas, valores y formas de relación entre los individuos de un grupo. El aprendizaje en estos tres ámbitos sólo puede separarse para fines de estudio, pero en la vida cotidiana se mezclan continuamente (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

El aprendizaje que puede enriquecer a la persona es el que establece una relación entre el nuevo material susceptible de ser aprendido y los conocimientos previos del sujeto. Cuando se cumple esta condición, el sujeto le encuentra sentido a lo que estudia, lo entiende y puede lograr entonces un aprendizaje significativo. Para que el aprendizaje resulte significativo debe tener por parte del *objeto*, una organización lógica que lo haga comprensible y, por parte del *sujeto*, elementos y antecedentes que le permitan aprenderlo. Además, el sujeto debe saber aplicar lo aprendido cuando las circunstancias así lo exijan, es decir, el aprendizaje debe ser funcional.

En el ámbito escolar lo anterior se logra mediante actividades que la persona pueda realizar y le brinden cierta satisfacción cuando las realice; pero sobre todo, que se relacionen con los nuevos conocimientos y con su propia experiencia, de modo que integren nuevas estructuras cognoscitivas. El aprendizaje que educa exige actividad del sujeto, él es quien debe realizar el proceso de relacionar con sus experiencias previas el objeto y el nuevo material, para incorporarlo a sus estructuras mentales, hábitos, habilidades, actitudes y valores, y debe tener razones para hacerlo (motivación). Esto es un proceso educativo formativo. La figura 1.2 señala esquemáticamente los conceptos anteriormente descritos.

Aún teniendo en cuenta la amplia variedad de versiones que coexisten bajo el título del constructivismo, pueden destacarse unas pocas ideas fundamentales que caracterizan a esta corriente. Entre ellas está la de las "ideas previas", entendidas como construcciones o teorías personales, que, en ocasiones, han sido también calificadas como concepciones alternativas o preconcepciones. Otra

idea generalmente adscrita a las concepciones constructivistas es la del "conflicto cognitivo" que se da entre concepciones alternativas y constituirá la base del "cambio conceptual", es decir, el salto desde una concepción previa a otra (la que se construye), para lo que se necesitan ciertos requisitos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

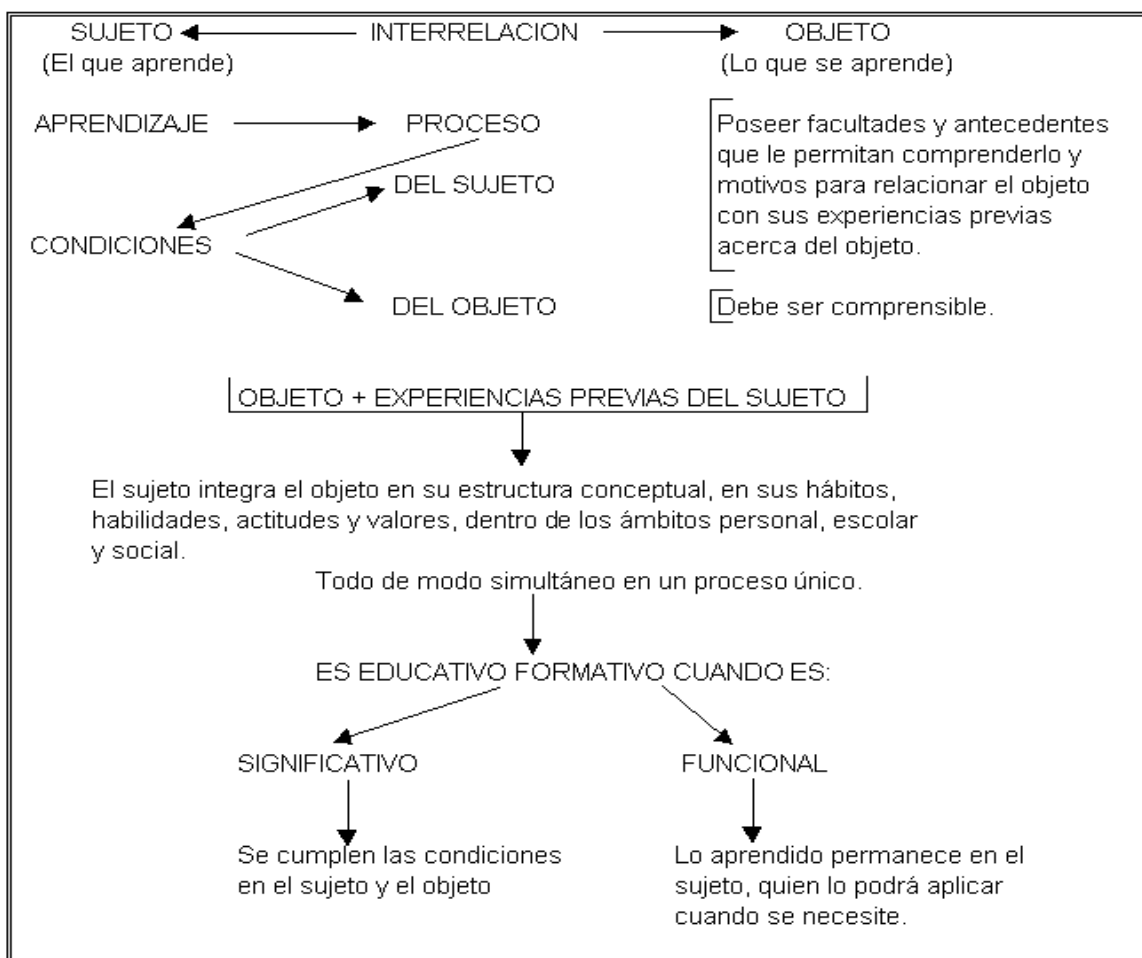


Figura 1.2. Esquema del aprendizaje (Fuente: Pág. Web de la Secretaría de Educación Pública, Unidad de Telesecundaria, SEP, 2000).

Como consecuencia de esa concepción del aprendizaje, el constructivismo ha aportado metodologías didácticas propias, como los mapas y esquemas conceptuales, la idea de actividades didácticas como base de la experiencia educativa, ciertos procedimientos de identificación de ideas previas, la integración

de la evaluación en el propio proceso de aprendizaje, los programas entendidos como guías de la enseñanza, etc. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

1.3 Características de los protagonistas del aprendizaje constructivista

En este apartado se exploran algunas de las características más importantes de los protagonistas de la educación formal o escolarizada. Para efectos didácticos se analizan por separado, pero en la realidad van de la mano y son indivisibles. Aún cuando el proceso de aprender es individual para cada estudiante se toma en cuenta un esquema general que exponga la interacción del acto docente (figura 1.3).

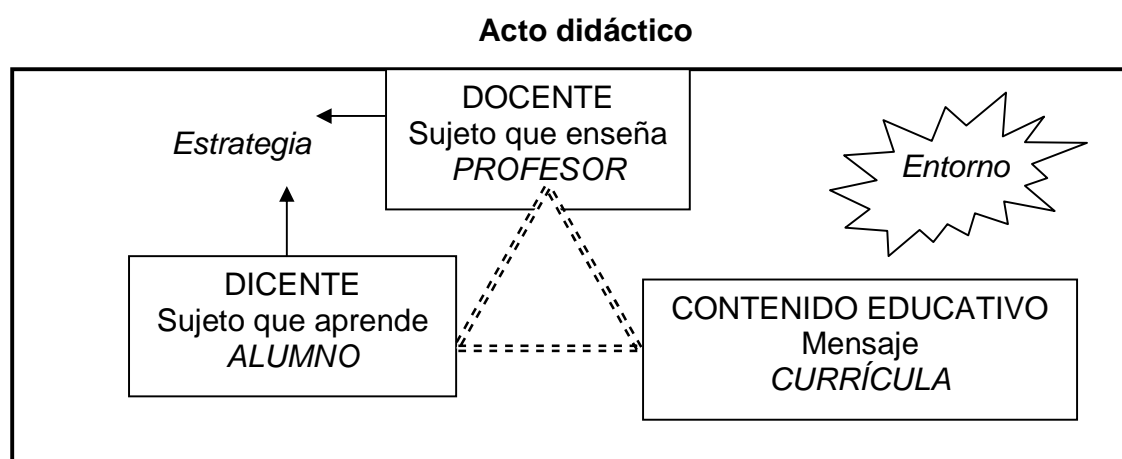


Figura 1.3. Esquema que muestra la interacción de los protagonistas de la educación: profesor-alumno-contenido (basado en Villalobos, 1998).

1.3.1 Características del profesor

Al profesor se le puede considerar como alguien con mayor experiencia en la situación que los alumnos. En un principio deberá ser directivo para proporcionar un sistema de apoyo donde los alumnos puedan aspirar a niveles superiores de desempeño y ejecución –a esto Bruner lo llama *Andamiaje*-. Posteriormente, con los avances del alumno en la adquisición o internalización del contenido, se va reduciendo su participación al nivel de un simple “espectador empático” (Good y Brophy, 1996).

El profesor debe ser un líder con figura de autoridad que esté lo suficientemente seguro de sí mismo y en relación con los demás; además confía en la capacidad de los demás para pensar y aprender por sí mismos (Rogers, 1997).

Para crear y negociar las *zonas de desarrollo próximo*, los *desequilibrios* o *conflictos cognitivos*, el profesor deberá ser un experto en el dominio de la tarea y ser sensible a los avances progresivos que el alumno va realizando. Su interés debe estar centrado en guiar al alumno de los niveles inferiores a los niveles superiores (Good y Brophy, 1996).

El profesor debe proporcionar numerosas oportunidades de aprendizaje, mediante actividades físicas sobre el entorno. Si los directivos comparten la idea de que los alumnos primero han de desempeñarse a un nivel físico antes de actuar a un nivel mental, podrán secundar a aquellos maestros que tienen aulas activas, en lugar de reprenderlos por el “desorden” o “bullicio” ocasionado por la actividad didáctica (Good y Brophy, 1996).

Concretando, el profesor debe minimizar la instrucción directa al establecer un currículum enseñando en una secuencia prescrita y en su lugar debe proporcionar oportunidades para que los estudiantes descubran (construyan) esquemas por medio de la manipulación activa de materiales concretos (Good y Brophy, 1996). En el apartado que explica las aportaciones de Rogers se pueden observar más de las características que son deseables en un profesor constructivista, comenzando por no llamarle maestro, sino, *facilitador* (Rogers, 1997).

Rogers (1997) cita una experiencia de Dave Malcom quien afirma que los objetivos del profesor se deben enunciar desde sí mismo, es decir, deben ser objetivos que el profesor pueda cumplir desde su lugar de aprendizaje ideal. *En primer lugar*, dice, el profesor (facilitador) debe dar acceso a los educandos a su persona, experiencia y conocimientos expertos. *En segundo lugar*, debe estar lo mejor preparado que pueda para sugerir experiencia, ya sea material de lectura, cosas que hacer, gente que contactar, procesos que observar, ideas que considerar, prácticas que realizar, etc. aumentando el número de opciones

disponibles para los alumnos. En tercer lugar debe respetar la autonomía y la libertad de cada educando, incluyendo la libertad de reprobar. Finalmente debe estar dispuesto a dar a cada educando una retroalimentación honesta, adecuada posible, y en el mayor número de áreas posibles, por ejemplo habilidad para conceptuar, habilidades prácticas, efectividad en la comunicación oral y escrita, grado de autocomprensión, habilidad para las relaciones sociales interpersonales, innovación; dar un mejor juicio a su progreso o crecimiento, siempre y cuando el alumno esté dispuesto a recibir dicha retroalimentación.

Ausubel, Novak, y Henesian (1995) afirman que un buen maestro, además de tener en cuenta la adquisición de los principios del aprendizaje, debe poseer una aptitud inicial, metodología de la enseñanza de una materia particular; tener en cuenta el nivel de edad de sus alumnos, así como práctica debidamente supervisada, de tal enseñanza.

Los profesores que se llamen constructivistas deberán ser capaces de reconocer los niveles de desarrollo generales y el razonamiento lógico particular usado por los estudiantes, para diagnosticar las dificultades de aprendizaje de manera precisa y poder comunicarse de manera significativa. Además, deberán ser sensibles al lenguaje que usan sus estudiantes, a modo de no confundirlos con preguntas que no comprenden, y a sus necesidades de seguridad y respeto, a modo de no enojarlos o humillarlos con cuestionamientos persistentes que se perciben como acoso (Good y Brophy, 1996).

Para finalizar y a manera de resumen se enunciarán algunos de los principios educativos piagetianos que son aplicables al constructivismo (Good y Brophy, 1996):

- Atender enfáticamente los procesos, no solo a los productos.
- Apreciar el valor del juego, la manipulación y la exploración.
- Los estudiantes aprenden del debate y opiniones conflictivas.
- Recordar que el aprendizaje activo y por descubrimiento se retienen mejor y es más significativo.

- Animar la construcción del conocimiento vía la implicación activa con el currículum en lugar de la imitación o memorización.
- Volver a visitar conceptos importantes en diferentes contextos para ayudar a los estudiantes a consolidar el conocimiento antiguo por medio de la práctica y extender ese conocimiento en situaciones nuevas.
- Fomentar la autorregulación del proceso de construcción del conocimiento.
- Promover la construcción social del conocimiento, reduciendo la dependencia a la instrucción.
- Promover la diferenciación e integración del conocimiento.
- Enfocarse en la misma proporción al aprendizaje y al currículum.
- Estar preparados para instruir a sus alumnos de manera personal, no sólo por medio de textos. Esto implica un conocimiento mínimo de la situación de vida de cada muchacho.

1.3.2 Características del alumno

De acuerdo a Jiménez y López (1998) el conocimiento, a la manera constructivista, tiene límites propios del sujeto cognoscente:

- Equipamiento psicológico del sujeto.
- Las dimensiones de la personalidad (temperamento y carácter).
- Las ilusiones de los sentidos.
- La experiencia vivida
- La impronta de la época (sistema fundamental de conceptos y premisas generales de una época determinada por medio de los cuales domina y ordena).
- El entorno social.
- El lenguaje

El alumno debe ser visto como un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar. El alumno es una persona que internaliza o reconstruye el conocimiento, el cual estuvo primero en un plano interindividual y pasa posteriormente al plano intraindividual. En un principio sus conocimientos y

habilidades son reguladas por otros, pero poco a poco debe interiorizarlos y ser capaz de hacer uso de ellos de manera autorregulada. Por ello es tan importante la interacción social con los otros, compañeros del mismo grado o más adelantados, profesores, padres, etc. (Ausubel y Sullivan, 1983).

En este proceso el poder de decisión ésta colocado en las manos del estudiante, lo cual produce un sentimiento de responsabilidad totalmente diferente y un esfuerzo mayor de su parte. También hay un crecimiento en el conocimiento de sí mismo y una creciente sensación de madurez. (Rogers, 1997)

Los estudiantes que han experimentado un aprendizaje constructivo se caracterizan por “tener el concepto” a diferencia de aquellos que tienen un aprendizaje meramente verbal. El profesor puede detectarlos siempre y cuando distinga con claridad las diferencias entre el pensamiento y el lenguaje (Good y Brophy, 1996). Hay estudiantes que pueden expresar correctamente el concepto utilizando su memoria, pero no por ello significa que hayan asimilado el concepto. Del mismo modo, habrá quienes no sean capaces de repetir tal cual lo estudiado, pero si son capaces de hacer inferencias y sacar conclusiones, lo cual es lo más relevante para el aprendizaje, desde el punto de vista constructivista.

El alumno debe ser activo y manifestar un alto nivel de involucramiento en la tarea. Es responsable de su propio programa y ritmo de aprendizaje. Se encarga de la autodisciplina y de medir la cantidad y la significatividad del aprendizaje, llegando a una Autoevaluación enriquecida por el facilitador y el resto del grupo (Rogers, 1997). Debe buscar su propia transformación por medio de lo aprendido, capacitándose intelectualmente sobre el material real o simbólico con el fin de adquirir nuevas competencias (Villalobos, 1998).

1.3.3 Características de la currícula escolar, el aula y la escuela

El objetivo de la currícula, desde el punto de vista constructivista, es capacitar a los estudiantes equipándolos con conocimiento útil al que puedan tener acceso y aplicarlo siempre que sea apropiado, dentro o fuera de la escuela (Good y Brophy, 1996).

Algunos autores, como Rogers (1997), afirman que la currícula debe elaborarla el alumno al 100%, tomando sólo los objetivos esenciales del curso, buscando más el desarrollo de habilidades y el aprendizaje significativo, que la evaluación y el logro de objetivos “institucionales”. Al profesor sólo le correspondería guiar y orientar en el tipo de materiales a consultar: lecturas, películas, revistas, artículos, etc. Para lograrlo, como ya se mencionó anteriormente, el facilitador deberá estar capacitado para resolver cualquier duda, sugerir el material más actualizado y poseer conocimientos expertos en la materia, de otro modo no podría guiar eficazmente el curso que tome el curso.

Ausubel, Novak, y Hanesian (1995) difieren con la radicalidad de Rogers, ya que para ellos la currícula, el profesor y el sistema de enseñanza en general, debe presentar a los estudiantes los materiales de aprendizaje que sean sustancialmente válidos y pedagógicamente apropiados, así como idear los materiales de aprendizaje y los métodos de enseñanza que estén apropiadamente situados en el continuo repetición-significativo y recepción-descubrimiento. Es decir, la institución tiene la obligación de diseñar una currícula adecuada a la materia, alumnos y contexto donde se imparte el conocimiento, y al profesor le tocará elegir los métodos pedagógicos que mejor se adapten al grupo y contenido de la materia.

Para Ausubel y cols. (1995) existen dos criterios para presentar al alumno un material sustancialmente significativo, debido a:

1. “que el material de aprendizaje en sí puede estar relacionado de manera no arbitraria (plausible, sensible y no azarosamente) y sustancial (no al pie de la letra) con cualquier estructura cognoscitiva apropiada (que posea significado lógico), y
2. que la estructura cognoscitiva del alumno particular contiene ideas de afianzamiento relevantes con las que el nuevo material puede guardar relación.” (Ausubel, y cols, 1995, Pág.. 46)

Dicho de otro modo, el primer criterio se refiere a que si el material muestra suficiente intencionalidad, entonces hay una base adecuada y casi obvia de relacionarlo con los tipos de ideas correspondientes y pertinentes que un ser humano es capaz de aprender. El segundo criterio indica que ni el aprendizaje significativo ni el significado mismo que surge depende del uso exclusivo de unos u otros signos particulares (Ausubel, Novak, y Henesian, 1995). Para comprender se puede tomar el ejemplo de los niños de preescolar cuando les enseñan los colores y el inglés, para ellos no habrá diferencia entre sí les piden colorear de “rojo” o de “red”, simplemente elegirán el color que corresponde a ambos signos sonoros.

En cuanto a las características del aula, ésta debe ser preferentemente espaciosa, con buena acústica, con un mobiliario que permita los cambios continuos de ambiente. El espacio de trabajo esta contemplado en toda la escuela: patios, jardines, aulas, bibliotecas, auditorios, aulas magnas, canchas, etc. Incluso puede llegar a contemplarse más allá de los muros escolares y salir a experiencias significativas en museos, parques exposiciones artísticas, científicas y /o técnicas. Cualquier cosa que sirva para producir un mayor anclaje del aprendizaje con la experiencia significativa y los conocimientos previos.

Para lograr lo anterior se requiere que la escuela esté de acuerdo con la metodología y comprenda los objetivos del constructivismo, ya que una escuela tradicional no permitiría el “escándalo” provocado por alguna dinámica, ni comprendería la familiaridad con que se tratan alumnos y profesores dentro de esta perspectiva. Así mismo, las disposiciones oficiales muchas veces parecen incompatibles con el aspecto cualitativo de la evaluación constructivista, sin embargo basta un poco de ingenio para traducir a números las evidencias cualitativas del aprendizaje.

1.4 Retos actuales del constructivismo

Los debates actuales del constructivismo, de acuerdo a Carretero y Fairstein (2001) giran en torno las siguientes problemáticas:

- 1) La necesidad de reconceptualizar las relaciones entre desarrollo y aprendizaje.

- 2) La reconsideración de las obras de Piaget y Vigotsky, y sus posibilidades de relación a nivel tanto teórico como aplicado. Las discusiones actuales giran en torno a la cuestión de si ambos cuerpos teóricos constituyen visiones compatibles, o bien antagónicas, acerca del desarrollo cognitivo y el aprendizaje.
- 3) El debate en torno a si la construcción del conocimiento avanza por dominios específicos o a través de estructuras generales. Este es punto de divergencia entre las diferentes posiciones constructivistas y uno de los de mayores implicaciones para la educación, ya que permitiría enfrentar un fundamento teórico de peso a la cuestión de la organización escolar por materias aisladas.
- 4) La posición constructivista ha puesto el acento en el hecho de que el conocimiento académico solo se adquiere a través de la interacción con el conocimiento espontáneo. Sin embargo, la investigación ha demostrado que, en la mayoría de los casos, el conocimiento espontáneo presenta una gran resistencia a ser abandonado, lo que hace que éste persista, coexistiendo en paralelo con el conocimiento académico. Estrechamente relacionados con esta problemática, pueden señalarse otras dos cuestiones:
 - i) La caracterización y descripción profunda de los conocimientos cotidianos. A fin de diseñar estrategias de enseñanza en dominios específicos, un campo que viene desarrollando una gran producción teórica es el de la descripción de los conocimientos espontáneos (conocimientos previos) de los estudiantes sobre los objetos de conocimiento escolar.
 - ii) El estudio de los mecanismos psicológicos del cambio conceptual y de las estrategias de enseñanza para promoverlo. El cambio conceptual constituye quizás uno de los procesos más costosos y difíciles en la construcción del conocimiento. Asimismo se trata de uno de los aspectos centrales del constructivismo, sobre el cual se han ensayado una gran diversidad de lecturas y sea probablemente uno de los procesos más escurridizos para la investigación.

Independientemente de la resolución de las problemáticas anteriores, y tomando en cuenta las características del constructivismo, podemos afirmar que es indispensable la formación de los alumnos en la conciencia de cómo se realiza su aprendizaje. En la medida que ellos reconozcan la manera en que se producen todos sus procesos de adquisición del conocimiento, podrán manejarlos de acuerdo a la necesidad de aprendizaje presente en ese momento. Pero, ¿Qué hacen los alumnos que si aprenden? ¿Cómo estudian? ¿Es posible aprender nuevas formas de hacer las mismas cosas? ¿Se puede aprender a aprender? Según Díaz-Barriga y Hernández (2002) los alumnos que obtienen resultados exitosos han aprendido a aprender porque:

- Controlan sus procesos de aprendizaje
- Se dan cuenta de lo que hacen
- Captan las exigencias de la tarea y responden consecuentemente
- Planifican y examinan sus propias realizaciones, pudiendo identificar aciertos y dificultades.
- Emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación
- Valoran los logros obtenidos y corrigen errores.

Este aprender a aprender implica la capacidad para reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. El camino más efectivo para lograr todo esto es a través de la metacognición, por ello el próximo capítulo se avoca a ahondar en los diferentes aspectos que la conforman.

CAPÍTULO II: METACOGNICIÓN

El primer objetivo de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho. El segundo objetivo es formar mentes críticas, con capacidad de verificación que no acepten sin más todo lo que se les da.

Jean Piaget

Un cerebro bien formado, más que un cerebro bien repleto.

Edgar Morin

En la actualidad se requiere de una educación que tenga por objetivo desarrollar la capacidad de pensar y aprender, ya que debido a lo vertiginoso de los cambios y de la gran cantidad de información que se maneja acerca de un solo tema, resulta cada vez más difícil para una sola persona el manejo de toda la información a su disposición. Destaca como punto importante dentro de éste aspecto el del aprendizaje continuo. Por tanto, es válido para conseguir dichos objetivos, emplear el enfoque de *enseñar a pensar*, el cual trata de enseñar a las personas a ser más responsables y conscientes de sus capacidades, procesos y resultados de aprendizaje. Esto traerá como consecuencia lógica una cantidad y calidad mayor de aprendizaje en cualquier ámbito dónde se emplee.

La psicología cognoscitiva pone énfasis en los procesos internos del sujeto que aprende, resaltando el papel activo y responsable del mismo en su propio proceso de aprendizaje. La perspectiva cognoscitiva estudia las operaciones, procesos y estrategias que realiza el sujeto cuando aprende, es decir, cuando adquiere, organiza, elabora y recupera conocimientos. Además pone de relieve las diferencias que muestran los sujetos expertos en relación con sujetos noveles. Debido a esto es indispensable que dichos novatos puedan conocer mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en esa medida podrán controlarlo y mejorarlo (Elosúa y García, 1993).

2.1 Estrategias cognoscitivas

Al hablar de estrategias de enseñar a pensar nos referimos al aprendizaje de estrategias generales de pensamiento, que son objeto de instrucción explícita. Esto puede ser a través de las diferentes áreas curriculares, o bien, como objetivo de alguna de ellas (Elosúa y García, 1993). En una clasificación más amplia se les puede encontrar con el nombre de estrategias cognoscitivas.

Las estrategias cognoscitivas involucran las estrategias de aprendizaje, la metacognición y las estrategias afectivas, que en un conjunto intervienen en el aprendizaje significativo (Morales, 1994). Las estrategias de aprendizaje son los procesos mediante los cuales el alumno logra aprender y recordar la información (Elosúa y García, 1993), para alcanzar resultados, buscando las mejores formas de lograrlo (Bixio, 1998). La metacognición involucra procesos de monitoreo y detección de discrepancias entre lo que se conoce y lo que hace falta conocer, la manera más efectiva de adquirir un nuevo conocimiento, es decir, el empleo de la estrategia de aprendizaje adecuada y la evaluación de la experiencia de aprendizaje (Elosúa y García, 1993). Por otro lado, las estrategias afectivas se refieren a los procesos que genera el estudiante en la creación de un clima apropiado para el aprendizaje, sobre todo con la intención de mejorar la atención, disminuir las distracciones y ayudarse a manejar sus niveles de tensión y relajación (Elosúa y García, 1993). La figura 2.1 ilustra los aspectos más importantes de las estrategias de enseñar a pensar, sus relaciones y elementos.

Para Allueva (2001) las estrategias de aprendizaje son los métodos utilizados por el sujeto para lograr el mismo aprendizaje. Dicho autor destaca dos tipos: el *asociativo* y el de reestructuración. Al primero corresponde la estrategia de repaso, que consiste en repetir la información que se pretende aprender hasta que se recuerda literalmente. El segundo sirve para procesar la información significativa, por tanto se utilizan estrategias estructurales, divididas en estrategias de elaboración y estrategias de organización. La figura 2.2 explica con mayor amplitud el planteamiento de ambos autores, al tiempo que muestra el objetivo de cada estrategia, así como las técnicas utilizadas.

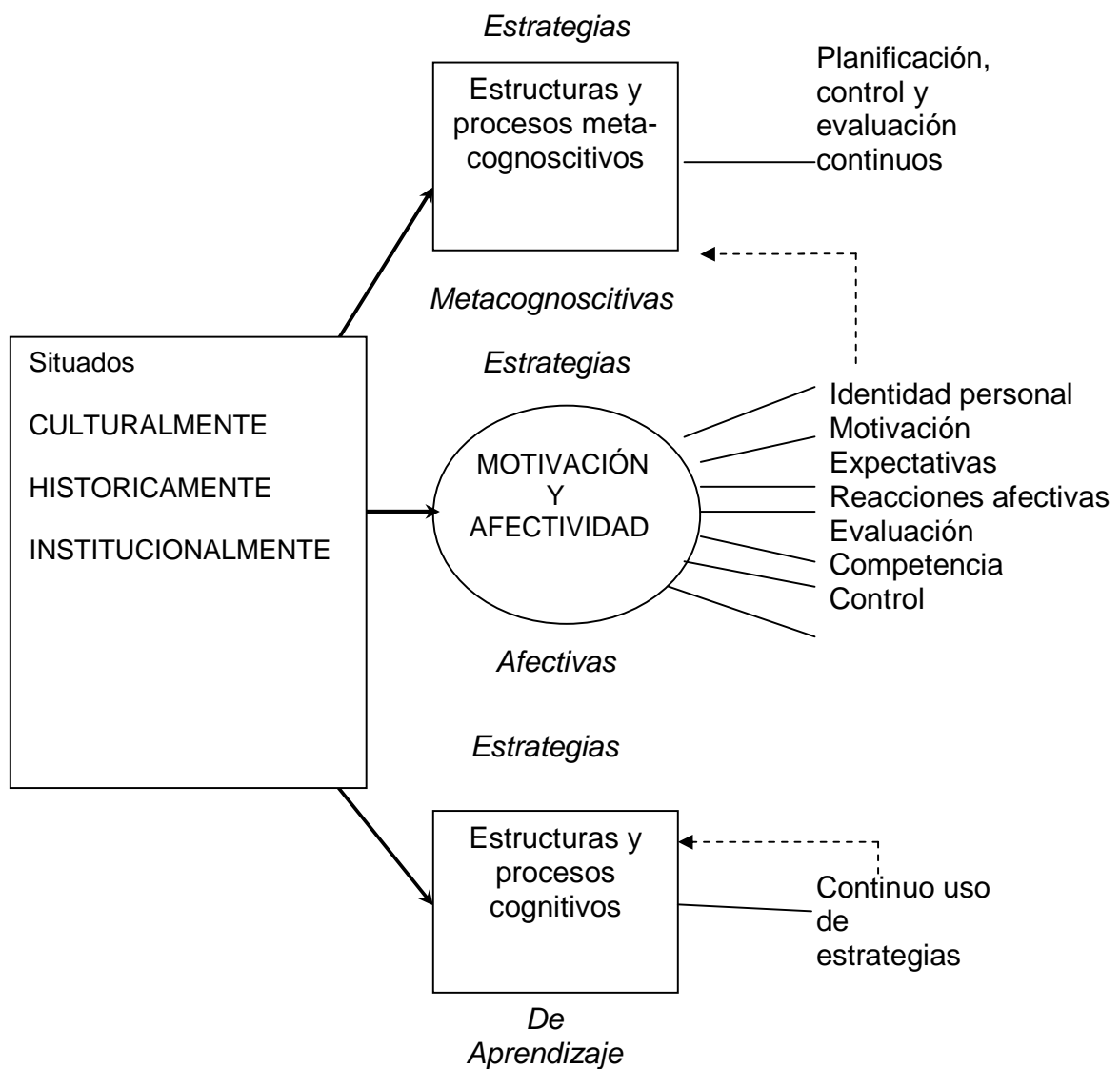


Figura 2.1. Modelo representativo del funcionamiento mental de la persona, el papel de la cognición, de la metacognición y de la motivación-afectividad en un contexto sociocultural, histórico e institucionalmente determinados (Fuente: Elosúa y García 1993).

Tipo de Aprendizaje	Estrategia de Aprendizaje	Finalidad u Objetivo	Técnica o Habilidad
POR ASOCIACIÓN	Repaso	<ul style="list-style-type: none"> • Repaso Simple • Apoyo al repaso 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetir • Subrayar • Destacar • Copiar, etc.
POR REESTRUCTURACIÓN	Elaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Simple (significado externo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Palabra-clave • Imagen • Rimas y abreviaturas • Códigos
		<ul style="list-style-type: none"> • Compleja (significado interno) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar analogías • Leer textos
	Organización	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificar 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar categorías
		<ul style="list-style-type: none"> • Jerarquizar 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar redes de conceptos • Identificar estructuras • Hacer mapas conceptuales

Figura 2.2 Clasificación de las estrategias de aprendizaje, Fuente: Allueva (2001).

Puente (1998) coincide con él, aunque nombra como estrategias cognitivas a las estrategias de aprendizaje, diferenciándolas únicamente de las estrategias metacognoscitivas. Dentro de las estrategias cognoscitivas menciona:

- La estrategia de ensayo la cual incluye todas aquellas actividades que requieren repetición o denominación de la información que se ha de aprender. Su finalidad es mantener la información el mayor tiempo posible para posteriormente transferirla a la memoria permanente. Esta estrategia se fundamenta en el aprendizaje asociativo basado en la práctica reiterada, y es muy útil cuando se necesita aprender materiales arbitrarios o sin significado. Algunas de las técnicas más usuales son: la memorización mecánica y otros recursos auxiliares, como tomar nota o subrayar.

- La estrategia de elaboración implica efectuar alguna reconstrucción mental de la información para hacerla más significativa. Es útil para el aprendizaje de pares asociados (p.e. el vocabulario de otro idioma) y, sobre todo, en el aprendizaje de información tomada de un texto. Para ello recurre a técnicas como el parafraseo, crear analogías, generar inferencias, hacer notas, responder preguntas y efectuar resúmenes, así como tratar de aplicar un principio a la vida cotidiana, relacionar el contenido de un curso con otro, relacionar lo escuchado en una conferencia con la discusión en una clase, o tratar de aplicar una estrategia de solución de problema a una situación diferente. El objetivo de dicha estrategia es integrar la información presentada con el conocimiento previo. Dos de las principales formas de elaboración son las imágenes y la elaboración verbal. En la forma *imaginal* el aprendiz tiene que producir una imagen mental que ayude a la integración de la información. En la *elaboración verbal* se forma un vínculo entre los conocimientos previos y el material nuevo mediante comentarios, resúmenes orales, ejemplos o analogías.
- La estrategia de organización consiste en buscar una estructura u organización internas en el material de aprendizaje que le dote de un significado propio. La clasificación, la jerarquización, las destrezas de pensamiento y la solución de problemas son ejemplos de ella. Es una de las estrategias más complejas y difíciles de adquirir.

Para Bixio (1998) las estrategias de aprendizaje se sostienen en cinco elementos constitutivos, a saber:

1. La estructura cognoscitiva y los esquemas de acción y representacionales.
2. Los conocimientos previos sobre el tema.
3. Los procedimientos de que disponga y las destrezas de que sea capaz.
4. el interés que dicho tema le despierta.
5. Las intenciones y objetivos que lo mueven a realizar dicho estudio.
6. Las condiciones psico-físicas en las que se encuentra en ese momento.

Así mismo, para dicho autor existen otros elementos externos, tales como:

1. El tiempo para estudiar;
2. El material bibliográfico de que se dispone;
3. El material de apoyo con que cuenta;
4. El tipo de contenidos a estudiar;
5. La cantidad de contenidos a estudiar;
6. Las condiciones ambientales del lugar;
7. La presencia de otros sujetos relevantes con quienes compartir el estudio.

Para él existen dos tipos de estrategias de aprendizaje:

- I. Estrategia de aprendizaje superficial: la cual apela a mecanismos mnemotécnicos para recordar la información. No produce enlaces significativos, por tanto no hay una real comprensión del tema, lo cual implica una difícil reconstrucción y que se olvide fácilmente. Por otro lado, demanda poco esfuerzo y tiempo.
- II. Estrategia de aprendizaje en profundidad: conlleva una articulación significativa de los conceptos, hechos, principios y/o procesos involucrados. Se busca un modo original, personal de reestructuración, a partir del cual la información se enriquece con nuevos significados y sentido. Su inconveniente es que requiere bastante tiempo, contar con material rico y variado. Su ventaja es que se le puede recordar y reconstruir fácilmente y opera como un verdadero aprendizaje significativo en tanto orientador de nuevos aprendizajes.

Otra manera de abordar la clasificación de las estrategias cognoscitivas es la que hacen Elosúa y García (1993), quienes afirman que existen tres tipos de estrategias del “aprender a aprender”: las estrategias cognoscitivas, motivacionales y metacognoscitivas. Así mismo, Allueva (2001) coincide con ellos, explicándose cada una de las estrategias en los siguientes apartados.

2.1.1 Las Estrategias cognoscitivas constituyen métodos o procedimientos mentales para adquirir, elaborar, organizar y utilizar información que hacen posible enfrentarse a las exigencias del medio, resolver problemas y tomar decisiones adecuadas (Elosúa y García, 1993). Una posible clasificación sería:

- a) Estrategias de elaboración: suponen la relación e integración de las informaciones nuevas con los conocimientos previos (significativos). Su uso permite codificar, asimilar y retener la nueva información para poder recuperarla y utilizarla posteriormente (Elosúa y García, 1993).
- b) Estrategias de organización: son los procedimientos utilizados para transformar y reconstruir la información, dándole una estructura distinta a fin de comprenderla y recordarla mejor. Implica un sujeto más consciente, activo y responsable en sus aprendizajes. Incluye estrategias de agrupamiento y esquematización (Elosúa y García, 1993).
- c) Estrategias de recuperación: una vez que se registra la información en la memoria a largo plazo por medio de las dos estrategias anteriores, es necesario recuperarla y utilizarla ante las distintas exigencias del medio. Los procesos de recuperación se facilitan si se ha hecho uso de imágenes, dibujos, analogías, categorías, esquemas, etc. (Elosúa y García, 1993).

A su vez, Allueva (2001) distingue dentro de las estrategias cognoscitivas la adquisición y el uso. La primera se refiere a los procesos atencionales – *exploración, selección y concentración*-, de codificación –*recepción de información, sistemas de información y traducción*- y de reestructuración – *comparación, relaciones, organización, contextualización y transformación*-; mientras la segunda implica el manejo –*mantenimiento, recuperación*-, la generalización –*tareas, materiales, contextos*- y la aplicación –*ámbitos académicos naturales*-.

Bernad (1990) nombra estos procesos como estrategias de pensamiento clasificándolas en: a) estrategias generales y específicas; b) estrategias seriales y holísticas; c) estrategias de expertos y aprendices; y d) estrategias primarias y de

apoyo –metacognoscitivas-, que se refieren a las técnicas de elaboración, programación, control y diagnóstico del propio trabajo intelectual.

2.1.2 Estrategias motivacionales: favorecen un estado anímico y un ambiente apropiado para el aprendizaje (Elosúa y García, 1993). Allueva (2001) los llama procesos oréticos (refuerzos) y separa la emoción de la motivación. Remarca su importancia ya que de las respuestas emocionales –reducción de ansiedad, estado de ánimo- y motivacionales –autoconcepto, atribuciones, motivación de logro- dependerán los resultados de aprendizaje, dado que determinan la predisposición del sujeto hacia la tarea.

Existen cinco factores que se deben tener en cuenta para la organización motivacional de la instrucción (Elosúa y García, 1993):

- a) La forma de presentar y estructurar la tarea.
- b) La forma de organizar las actividades en el contexto de la clase.
- c) Los mensajes que se dan antes, durante y después de la tarea y que afectan a la relevancia y el valor de las metas y a la valoración del sujeto.
- d) El modelado de los valores, así como de las formas de pensar y actuar al enfrentarse con las tareas.
- e) La forma que va a adoptar la evaluación del alumnado.

2.1.3 Estrategias Metacognoscitivas: son las estrategias de enseñar a pensar, específicamente se refieren al conocimiento que la persona tiene acerca de su propio sistema cognitivo, así como de los efectos reguladores que tal conocimiento puede ejercer en su actividad (Elosúa y García, 1993). Allueva (2001) diferencia entre las estrategias del desarrollo del proceso de aprendizaje, como son el planteamiento –objetivos, planes-, seguimiento –revisión continua- y evaluación – del proceso y del producto- y, la actividad reflexiva del sujeto que se produce en la toma de conciencia y en el control de las representaciones, proceso y funciones.

A las primeras, González (1994) las menciona como Planificar, Supervisar y Verificar.

Éste mismo autor afirma que para saber si un entrenamiento ha sido eficaz debe:

- a. Mostrar una mejora en la actuación del sujeto en la tarea de que se trate, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo.
- b. Dichos efectos deben ser duraderos, manteniéndose después de un período de tiempo, una vez finalizada la instrucción.
- c. Deben generalizarse a nuevas situaciones y tareas, en especial académicas.
- d. Ha de existir un cambio en el proceso de aprendizaje, atribuible al entrenamiento y no a otros factores, como la motivación o la atención.
- e. El entrenamiento ha de poder realizarse en clase con profesores comunes.

Aunado a lo anterior, se afirma que el conocimiento metacognoscitivo está formado por tres variables: persona, tarea y estrategia.

2.1.3.1 Variable persona: referente al conocimiento que el propio sujeto tiene de sus capacidades y limitaciones cognitivas. (Elosúa y García, 1993). Por medio de esta variable se pueden adquirir conocimientos intraindividuales, interindividuales y universales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

2.1.3.2 Variable tarea, enfocada a los conocimientos que un aprendiz posee sobre las características y dificultades de una tarea específica y de éstas en relación con él mismo, lo cual permite planificar las estrategias cognitivas y distribuir de forma eficaz los recursos disponibles (Elosúa y García, 1993). Pueden presentarse las subcategorías a) el vínculo con la naturaleza de la información, y b) las demandas implicadas en la tarea (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Para ello se elaboran interrogantes acerca de las demandas e instrucciones de la tarea, tales como *¿Qué debo hacer? ¿Qué tipo de actividad es? ¿Qué se pide? Leer, escribir, asociar recordar comparar, etc.* (Vallés, 2003).

2.1.3.3 Variables de estrategia, por medio de las cuales se deberán reconocer las ventajas o inconvenientes de los diferentes procedimientos en la realización de una misma tarea, su forma de aplicación y eficacia. Estos conocimientos permiten planificar y supervisar las estrategias cognitivas (Elosúa y García, 1993 y Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En la figura 2.3 se muestran las relaciones entre las mismas.

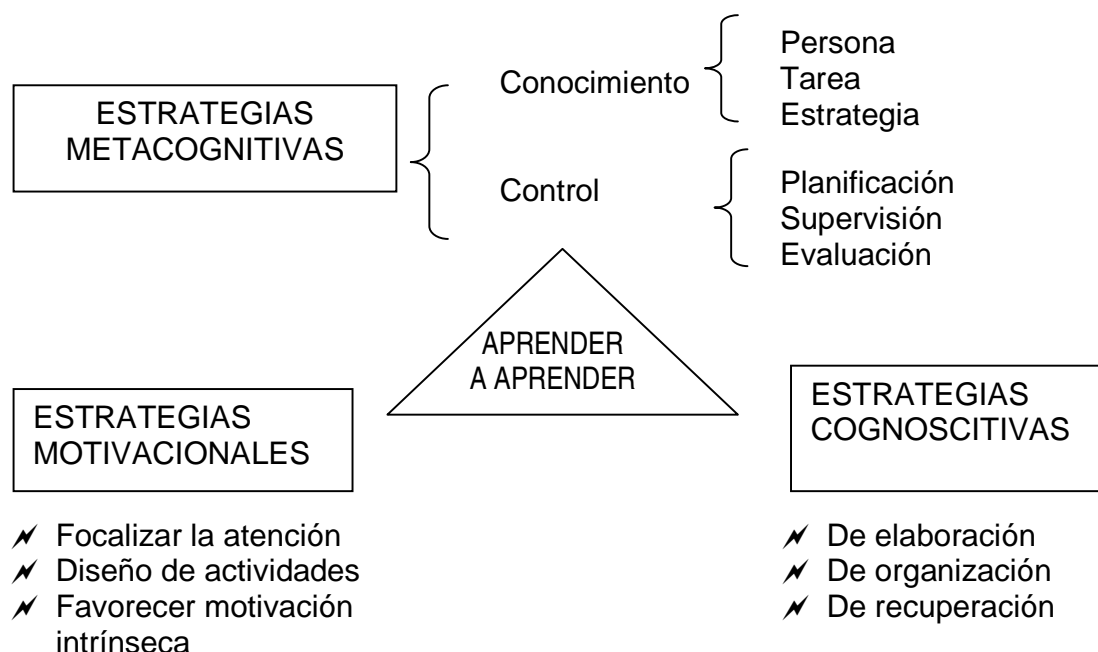


Figura 2.3. Variables del conocimiento metacognitivo

(Fuente: Elosúa y García 1993).

Las estrategias de aprendizaje y habilidades metacognoscitivas permiten a los estudiantes realizar un aprendizaje satisfactorio con menor esfuerzo y mejor rendimiento de sus capacidades (Allueva, 2001).

Es evidente que todos los aspectos mencionados son relevantes. Sin embargo, aún cuando no podamos conceder que los estudiantes dominen las estrategias de aprendizaje (cognitivas), y sin menospreciar las estrategias afectivas (motivacionales), sólo se profundizará en las estrategias metacognoscitivas,

debido a su vital importancia para explicar y justificar la propuesta elaborada en el capítulo IV del presente trabajo.

2.2 Definición de Metacognición

Ya se hablo de las estrategias metacognoscitivas en el apartado anterior, pero consideramos indispensable tocar más ampliamente qué es la metacognición, para posteriormente adentrarnos en sus aplicaciones prácticas, ya que sobre ellas se basa la propuesta elaborada en el presente trabajo.

La acuñación del vocablo metacognición como proceso mental se le atribuye a Flavell (1976, citado en: Rojas, Peña, Peón, Rizo y Alatorre, 1992) comienza a utilizarlo en sus estudios sobre la memoria durante los años 70's Actualmente ha trascendido la psicología cognitiva al aplicarlo en pedagogía para desarrollar habilidades metacognoscitivas para el aprendizaje (Vargas y Arbeláez, 2005)

El término metacognición está compuesto por el prefijo “meta”, que significa “más allá”, y por “cognición” que se puede traducir como “conocimiento”. Por tanto, metacognición significaría “ir más allá del conocimiento” (Burón, 1997). Ampliando el concepto, se puede afirmar que hace referencia al “... conocimiento sobre los procesos y productos de nuestro conocimiento... de naturaleza estable, constatable, falible y de aparición relativamente tardía en el desarrollo... (Donde se distinguen) dos aspectos: el relativo a las variables persona, tarea y estrategia, y el relativo a las experiencias metacognoscitivas.” (Díaz-Barriga, y Hernández, 2002, p. 433). También se puede entender como el conocimiento de nuestras cogniciones, incluyendo la función reguladora y no sólo la metacognitiva (Burón, 1997).

Otras definiciones de metacognición pueden ser las de los siguientes autores:

- Collins, Dickson, Simmons y Kameenui (1995) lo define de forma general como pensar acerca de nuestro propio pensamiento y el control sobre nuestro propio aprendizaje.

- Paris (en Wiese 1998) la considera como aquella actividad mental que tiene por objeto otra actividad mental, es decir pensar sobre la manera en que pensamos.
- Según Yussen (1995, en Wiese, 1998) la metacognición es la aplicación del pensamiento al acto de pensar, o sencillamente aprender a aprender.
- Brown, 1975; Chadwick, 1988; y Flavell, 1981 (citados en Poggioli, 1999a) definen metacognición como el grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje.
- Rinaud (1998) afirma que se puede definir como las representaciones internas de la tarea que el aprendiz utiliza para construir su propio entendimiento de una actividad, es un dialogo interno, un proceso de conectar por autointerrogación y reflexión, información nueva con la que uno ya posea, y construir un aprendizaje nuevo y único.
- Puente (1998) menciona que se refiere al conocimiento y al control de las actividades de pensamiento y aprendizaje.
- Allueva (2001) la define como el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos. Para él, la metacognición indica el examen activo y la consiguiente regulación de éstos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objeto concreto.
- Simon y Bjork (2001) denominan metacognición al conocimiento que desarrolla un sujeto acerca de qué tan bien ha aprendido una determinada tarea; para ellos consiste en diferenciar y discriminar cada uno de los procesos cognitivos; por ejemplo, alternar la atención entre diferentes tareas.

- Capione, Brown y Conell (en Vargas y Arbeláez, 2005) afirman que la metacognición comprende tres dimensiones: una tiene que ver con el conocimiento estable y conciente que las personas tienen acerca de la cognición, acerca de ellos mismos como aprendices o como solucionadores de problemas y sus recursos para resolverlos, además la estructura del conocimiento en el que está trabajando. La otra es la autorregulación, el monitoreo y el ordenamiento por parte de las personas de sus propias destrezas cognitivas. La última dimensión tiene que ver con la habilidad para reflexionar tanto sobre su propio conocimiento como sobre sus procesos de toma de decisiones, para manejar los recursos cognitivos que uno posee y aplica durante el procesamiento de información

La Metacognición se refiere a darse cuenta, ser conciente de qué se está pensando; es decir, pensar acerca de cómo pensamos. Es la autoconciencia del proceso de aprendizaje (Morales, 1994) y del contenido de los mismos (Bixio, 1998). Es un proceso cognitivo interno que genera predicciones conductuales y comprobables (Vallés, 2003). La metacognición es un concepto que ha sido muy usado en la actualidad para explicar muchos de los procesos psicológicos superiores, se desprende de la perspectiva cognoscitiva de ésta ciencia y en términos coloquiales significa: el pensar acerca de cómo pensamos. Según Flavell (Burón, 1997 y Allueva, 2001) es conocer explícitamente cómo funcionan los procesos cognoscitivos y cuáles son los productos que se pueden esperar de uno mismo. Además se deben conocer las estrategias o técnicas para controlar las actividades cognoscitivas, lo que incluye el examen y consiguiente regulación y organización de este conocimiento.

Recapitulando lo anteriormente mencionado podemos destacar las siguientes ideas fundamentales: 1) la metacognición es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber; 2) abarca tres aspectos: la conciencia acerca de los procesos cognitivos, el monitoreo (supervisión, control y regulación) y la evaluación de dichos procesos; 3) es indispensable un conocimiento de los

procesos de pensamiento; 4) existe la necesidad de poseer habilidades metacognoscitivas; 5) la metacognición genera aprendizaje autónomo.

Así mismo, existen diferencias entre conocimientos metacognoscitivos y experiencias metacognoscitivas. Los primeros se refieren a la parte del conocimiento que se posee y que tiene relación con asuntos cognoscitivos; mientras los segundos son aquellas experiencias de tipo consciente sobre asuntos cognoscitivos o afectivos. Éstas pueden ocurrir antes, durante y después de la realización del acto o proceso cognoscitivo, pueden ser momentáneas o prolongadas, simples o complejas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Siguiendo a los mismos autores algunas implicaciones de estas experiencias son:

- Su contribución al planteamiento, realización y modificación de metas.
- La afectación al conocimiento metacognoscitivo, ya sea al aumentarlo, depurarlo o suprimirlo.
- Participan en el involucramiento (selección, rectificación) de las estrategias específicas y de las habilidades metacognoscitivas (autorreguladoras).

Algunas de las situaciones donde pueden ocurrir las experiencias metacognoscitivas son: si la situación las demanda; si la situación fluctúa entre lo desconocido y lo familiar; cuando se presentan situaciones donde se juzga importante hacer inferencias, juicios y decisiones; si la actividad cognoscitiva se encuentra alguna dificultad para su realización; Si los recursos atencionales o mnemónicos no son enmascarados por alguna otra experiencia subjetiva urgente, como el miedo, la depresión o la ansiedad

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002) la metacognición se compone de los siguientes elementos:

- Conocimiento específico de una estrategia (estructura y método).
- Conocimiento racional de una estrategia (aplicación)

- Conocimiento general de una estrategia (generalización a situaciones).
- Adquisición de los procesos de metamemoria.

Dentro de ésta última se encuentran dos aspectos esenciales: el diagnóstico (evaluación de la tarea, del sujeto, los procesos que facilitan la solución de la tarea, etc.) y el monitoreo (externo y automonitoreo). Esto implica dos dimensiones muy relacionadas:

- a) El conocimiento sobre la propia cognición y de cómo ésta nos lleva a un resultado positivo o negativo (Díaz-Barriga y Hernández 2002), siendo conciente de las habilidades, estrategias y recursos que se necesitan para ejecutar una tarea de manera efectiva, es decir “saber qué hacer” (Puente, 1998). Dicho conocimiento sobre sí mismo implica compromiso, actitudes y atención (Vargas y Arbeláez, 2005).
- b) La regulación y control de las actividades que se realizan durante el aprendizaje incluyendo, la planificación de actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados (Díaz-Barriga y Hernández 2002), utilizando mecanismo autorreguladores para asegurar el término con éxito de la tarea, es decir, saber “cómo y cuándo hacer” qué cosas (Puente, 1998).

En el siguiente apartado se profundiza más ampliamente en los procesos de *toma de conciencia y autorregulación*.

2.2.1 Procesos implicados: Toma de conciencia y Autorregulación

A pesar de las diferencias aparentes entre las distintas concepciones sobre metacognición, se pueden observar, según Rojas, y cols. (1992) Martí (1995) y (Burón, 1997) dos aspectos en la metacognición (Poglioli, 1999 afirma que son dos tipos distintos):

- 1) El conocimiento y la conciencia sobre sus propios procesos cognitivos: Conocer por ejemplo la amplitud de su memoria ante una tarea determinada, saber que determinado tipo de tarea es más difícil que otra, darse cuenta que no ha

entendido la explicación que le acaban de dar, saber que tal persona es más clara en sus explicaciones que otra, etc.

- 2) La regulación de los procesos cognitivos: Repasar un texto el tiempo suficiente para que pueda recordarlo, tomar precauciones, estar más atento, planificar acciones ante una tarea difícil, pedir que me repitan la explicación de forma más lenta para poder entenderla, etc. A esto se le conoce también como “control ejecutivo”.

Dicho en otras palabras, los dos aspectos que integran la metacognición son la *toma de conciencia* y la *autorregulación*; de éstas, la primera hace referencia al *aspecto declarativo* del conocimiento (el saber qué) y la segunda al *aspecto procedimental* (saber cómo). A continuación se explican un poco más ampliamente cada uno de dichos procesos.

2.2.1.1 Toma de conciencia

Este aspecto es sumamente relevante, ya que todo proceso metacognoscitivo de alguna manera implica la participación de la conciencia. Cabe señalar que solo se puede tomar conciencia de aquellas funciones que ya están en uso de manera espontánea y práctica en el sujeto (Bixio, 1998). Ésta a su vez está “orientada hacia los mecanismos centrales de la acción del sujeto cuando trata de alcanzar el mecanismo interno de ésta: reconocimiento de los medios empleados, razones de su elección o de su modificación” (Piaget, 1974, en Bixio 1998). La toma de conciencia es una verdadera conceptualización que se da cuando los objetos son asimilados a un sistema de clases o a un sistema de relaciones. Es una reconstrucción compleja que acepta omisiones y deformaciones, entendiendo que lo que se hace conciente ya había sido construido en el plano de la acción. Por tanto, la toma de conciencia es una construcción.

Entre otras cosas, el sujeto que pretende adquirir habilidades metacognoscitivas en primer lugar deber ser capaz de hacer un autoanálisis para detectar:

- a) Cuanto sabe, esto es la autoconciencia, es decir, se concientes de qué es lo que se sabe de determinada materia, ya que puede ser conocedor de

una materia y no saber lo que realmente se sabe al respecto, o bien, no saber que no se sabe (ignorancia secundaria).

- b) Lo que sabe de las distintas materias o áreas estudiadas para superar la ignorancia secundaria.
- c) Lo que necesita saber para afrontar los retos de aprendizaje con éxito. Este punto permite planificar y organizar esfuerzos de aprendizaje en las distintas áreas y con la profundidad necesaria en cada una de ellas
- d) La utilidad de las estrategias de intervención para ponerlas en marcha. Dado lo anterior, es conveniente comenzar por aquí la aplicación de dichas estrategias.

De acuerdo a Bixio (1998) las posibilidades de los sujetos para tomar conocimiento de sus propios procesos cognitivos dependen de cuestiones diferentes:

1. Las posibilidades cognitivas del sujeto de acuerdo a su edad, y
2. Las características de los procesos cognitivos puestos en juego, es decir, la diferencia entre los procesos inconcientes, como la abstracción; y los procesos pre-concientes, esto es aquellos que con cierto esfuerzo y entrenamiento puede el sujeto hacer conciente, tales como, la inclusión de clases, la seriación, la comparación, etc.
3. Los productos o resultados de los procesos puestos en juego. Esto se refiere a lo que el sujeto es capaz de advertir de su trabajo como aciertos y como fallas, aunque no sea capaz de reconocer el origen de los mismos.

Las estrategias de la autoconciencia (saber "qué hacer"), incluyen: la identificación de la idea principal, el repaso de la información, formar asociaciones e imágenes, usar técnicas de memoria, organizar el material nuevo para que sea más fácil de recordarlo, aplicar técnicas para examinar, resumir y tomar notas (Puente, 1998).

2.2.1.2 Autorregulación

La autorregulación ocurre cuando se realizan aprendizajes académicos de alto nivel de complejidad porque involucran una conducta de toma de decisiones reflexiva y consciente. Mientras la metacognición es declaración, la autorregulación es acción. De acuerdo a Morales (1994) la autorregulación involucra tres subprocesos: la planeación, la ejecución y la evaluación; mientras que Díaz-Barriga y Hernández (2002) les llaman actividades cognoscitivas complejas, tales como la planeación, predicción, monitoreo, revisión continua, evaluación, etcétera.

Por su parte Martí (1995) identifica tres procesos esenciales para la autorregulación: a) La planificación (anticipación de actividades); b) El control (verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada durante la resolución del problema); y c) Evaluación de los resultados (valoración de la estrategia empleada en términos de eficacia).

Para Puente (1998) la autorregulación es la capacidad de usar mecanismos autorreguladores¹ para asegurar el término con éxito de la tarea, es decir, saber “cómo y cuándo hacer” qué cosas. Dichos mecanismos autorreguladores incluyen: confirmar si se entendió, predecir resultados, evaluar la efectividad al intentar hacer una tarea, planear la siguiente acción, probar estrategias, decidir cómo distribuir tiempo y esfuerzo y revisar o cambiar a otra estrategia para salvar cualquier dificultad que se haya encontrado. El uso de mecanismos autorreguladores se conoce como supervisión cognitiva.

De éste modo la autoeficacia entraría en el nivel de mecanismos de autorregulación, los cuales funcionan de la siguiente manera: a una conducta “X” le anteceden unas expectativas que se basan en lo que el individuo cree que puede realizar con respecto a la conducta, posteriormente realizará una valoración de la conducta basándose en diferentes puntos (ver Figura 2. 4), enseguida realiza

² Autorreguladores: que se ajustan así mismos para establecer la pertinencia en que han de intervenir durante el proceso.

la respuesta y entonces sucede un proceso en el que se definen las expectativas de logro (Flavell, 1976).

Así mismo, los procesos de pensamiento de un individuo pueden ser organizados en dos conjuntos interactuantes, uno que abarque la colección de esquemas, conceptos, símbolos y reglas que han sido aprendidos en el dominio teórico específico; y otro constituido por un conjunto de mecanismos de control ejecutivo que ejercen una especie de supervisión sobre estas unidades y procesos de cognición a fin de conservar la información acerca de lo que se ha aprendido, orientar la búsqueda de soluciones y conocer cuando se ha alcanzado la solución (Vargas y Arbeláez, 2005).

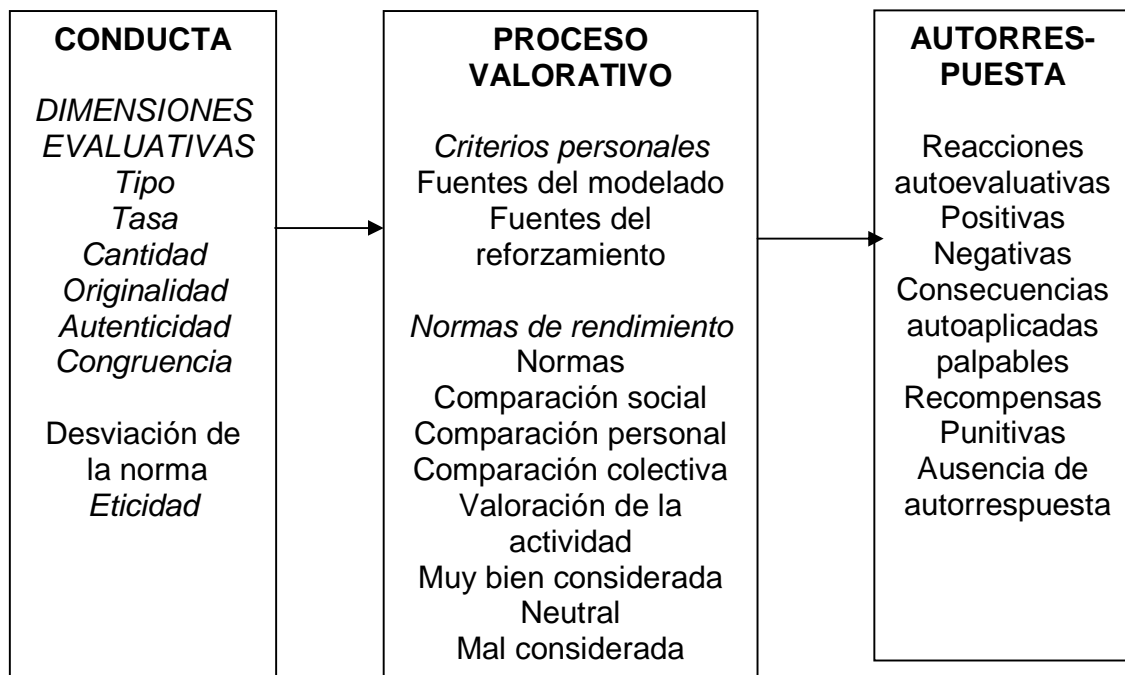


Figura 2.4. Procesos de valoración de la conducta (Fuente: Flavell, 1976).

La aplicación de las habilidades metacognoscitivas que conforman este proceso, se manifiesta en diversos momentos (Allueva, 2001):

- a) Previo: antes de realizar la tarea el sujeto puede predecir los resultados que espera o desea obtener y planificarla de manera que consiga los objetivos previstos.
- b) Durante: el desarrollo de la tarea debe ir regulado y controlado de forma que se vayan introduciendo los cambios de estrategias deseados para obtener los resultados deseados.
- c) Después: la evaluación de objetivos; en la medida que se hayan conseguido se introducirán las modificaciones de cara a actuaciones futuras.

La elección de la estrategia pertinente dependerá del componente metacognoscitivo que se pretenda trabajar.

Un ejemplo concreto de la aplicación de ambos procesos es el presentado por Aste (2001), quien menciona uno de los andamios de la metacognición conocido como “las Seis Grandes”, aplicándolo en la búsqueda de información y la utilización de habilidades de conjunto en un proceso sistemático para encontrar, aplicar y evaluar información para trabajos y necesidades específicos.

Para aplicar la estrategia se parte de realizar al alumno una pregunta real, útil, y con más de una respuesta correcta. Así el alumno podrá:

1. Definir el trabajo: Es decir, determinar qué se espera de él para este trabajo. Tiene que determinar qué es lo que van a requerir para completar la tarea
2. Determinar las estrategias para buscar información: Una vez que el alumno sabe qué es lo que se espera de él, necesita identificar los recursos que requerirá para resolver la tarea definida. Algunas de las preguntas que se pueden hacer en esta etapa son: ¿Qué recursos tengo disponibles? ¿Libros, enciclopedias, CD-ROMS, bases de datos, Internet? ¿Entre todos estos, cuáles son los mejores?

3. Localización y acceso de la información: Lo que sigue es la implementación de la estrategia de búsqueda de la etapa anterior. El alumno deberá localizar los recursos potencialmente útiles.
4. Uso de la información: Esta etapa requiere que el alumno interactúe con la información, por ejemplo que la lea, y que decida cómo usarla. Este es el momento en el que debe responder a la pregunta: “¿Cuál es la mejor forma de usar esta información? y ¿Qué parte de la información de cada fuente es útil? El alumno deben ver tanto relevancia como validez. ¿Qué información se ajusta al enfoque seleccionado y qué información viene de una fuente válida y documentada?
5. Síntesis: Realizar una síntesis requiere que el alumno reorganice la información para cumplir con los requerimientos de la tarea como fue definida. Éste es un paso creativo. Es el momento en el que podrá organizar toda la información que ha recolectado y la integrará con todo su conocimiento previo y experiencias. Éste es el momento de decidir cómo va a presentar el resultado. ¿Cómo se verá el producto final? ¿Quién será la audiencia? ¿Qué medio debo usar?
6. Evaluación: Por último el alumno necesita evaluar su trabajo para saber si cumplirá con las expectativas del profesor tanto en calidad como en eficiencia. También evaluará qué tan bien cumple el producto final con la tarea original. El alumno puede preguntarse ¿Cómo podría hacerlo mejor? En esta etapa del proceso aún hay tiempo para examinar y refinar el producto.

Como se puede detectar fácilmente en el ejemplo, los dos primeros puntos corresponden a la toma de decisiones, mientras los cuatro restantes son manifestaciones de la autorregulación.

2.2.2 Los componentes de la metacognición

Las investigaciones sobre metacognición pretenden que las personas conozcan mejor (sean conscientes de) sus capacidades y limitaciones, para usar diversas estrategias en la realización de diferentes tareas. El sujeto pondrá en marcha un tipo de estrategia u otro teniendo en cuenta las diferentes características y dificultades de la tarea determinada y según las propias capacidades y limitaciones personales, de ahí la importancia de desentrañar las múltiples relaciones que existen entre estos tres tipos de variables mencionados en el apartado anterior y la necesidad de favorecer en la persona la toma de conciencia de estas relaciones. Si no se es consciente de las propias limitaciones en tanto sujeto que aprende o de la complejidad de la tarea en cuestión, difícilmente podemos esperar que adopte acciones pertinentes con el fin de resolver adecuadamente problemas que se vayan presentando. Por otro lado, además del conocimiento específico, se requiere conocer cómo y cuando aplicarlo en contextos concretos. Por ello vale la pena diferenciar, como lo hacen Elosúa y García (1993), los dos grandes componentes de la metacognición:

- * El conocimiento del conocer
 - o Conocimiento de qué
 - o Conocimiento de cómo
 - o Conocimiento de cuándo y dónde (aquí entrarían también las variables personales, de tarea y de estrategia)

- * El control del conocimiento
 - o Planificación y aplicación del conocimiento
 - o Supervisión (regulación, seguimiento y comprobación)
 - o Evaluación de las variables personales, de tarea y de estrategia.

El control del conocimiento tiene que ver con el estudio de los procesos y mecanismos de planificación, supervisión y evaluación utilizados por un sujeto activo en situaciones de aprendizaje, razonamiento y resolución de problemas. Vargas y Arbeláez (2005) agregan la validación y modificación de las técnicas de aprendizaje empleadas.

Otro componente de la metacognición es la capacidad de establecer metas y medios apropiados, de determinar si se está logrando un progreso satisfactorio hacia los objetivos, y de modificar debidamente la propia acción cuando es preciso. La metacognición implica la participación activa del sujeto en los procesos de aprendizaje, es decir, antes, durante y después de realizar la actividad en la planificación, supervisión y evaluación de la misma (Elosúa y García, 1993).

Algunos de los elementos en que se divide la metacognición es más conveniente revisarlos por separado y con un mayor detenimiento, ya que resultan indispensables para la posterior aplicación de estrategias para la lectura de comprensión.

De acuerdo a la clasificación hecha por Burón (1993) de cada uno de los aspectos metacognoscitivos, basados en las operaciones mentales implicadas en el aprendizaje, podemos afirmar que la metacognición esta formada por metaatención, metamemoria, metapensamiento, metalectura, metaescritura y metacomprensión. A continuación se explica brevemente a que se refiere cada uno de éstos términos.

2.2.2.1 Metaatención

Atención es la última área de autorregulación de la metacognición, es darse cuenta y tener control de nuestro nivel de atención. Hay dos tipos básicos de atención: automática y voluntaria. La atención automática es reflexiva, una reacción. La atención voluntaria está bajo control consciente y es activa en lugar de pasiva (Vargas y Arbeláez, 2005). La metaatención vendría siendo equivalente a la atención voluntaria.

A qué atender, que hay que hacer mentalmente para atender, cómo se evitan las distracciones, etc. también son preguntas que se pueden contestar cuando se tiene conocimiento de cómo funciona la atención. Dicho conocimiento es el que permite darse cuenta de las distracciones y poner remedio (autorregular) para tomar medidas correctoras (Burón, 1993 y Allueva, 2001). Las investigaciones a este respecto se han centrado en el conocimiento que tiene los sujetos de la atención, el control, las variables internas y externas que les afectan y variables del propio sujeto, de la tarea y de la estrategia (Allueva, 2001).

El desarrollo de las habilidades metaatencionales debe tener en cuenta tres aspectos (Vallés, 1998):

- 1º. Identificas cuando se produce la distracción en una tarea de aprendizaje (adquirir conciencia)
- 2º. Darse cuenta de cómo afecta negativamente la distracción al hecho de aprender.
- 3º. Dominar, conocer y saber utilizar las diferentes estrategias para atender y poder emplear las que sean más idóneas de acuerdo con la naturaleza de la actividad de aprender.

Un ejemplo de estrategia metaatencional serían las autoinstrucciones verbales.

2.2.2.2 Metamemoria

La Metamemoria: es el conocimiento de nuestra memoria: su capacidad, sus limitaciones, qué hay que hacer para memorizar y recordar, cómo se controla el olvido, para qué conviene recordar, que factores impiden recordar, en que se diferencia la memoria visual de la auditiva, qué hay que hacer para recordar lo que se ve y se oye. El conocimiento de la fragilidad de nuestra memoria nos lleva a controlar o regular el olvido, por eso anotamos números telefónicos, hacemos apuntes en clase, etc. Supone también saber qué estrategias facilitarán la memorización y el recuerdo (Burón, 1993, Allueva, 2001 y Vallés, 2003).

Las investigaciones en éste campo se han centrado fundamentalmente en su desarrollo y control, tanto en lo que se refiere a la adquisición como a las ejecuciones (Allueva, 2001). Para Vallés (2003) la metamemoria está constituida por estrategias de registro, almacenamiento y recuperación de la información, lo que exige en el alumno observar, registrar, codificar, almacenar y recuperar los contenidos que se aprenden.

Dentro de ésta, de acuerdo a Díaz-Barriga y Hernández (2002), se encuentran dos aspectos esenciales: El diagnóstico (evaluación de la tarea, del sujeto, los procesos que facilitan la solución de la tarea, etc.) y el monitoreo (externo y auto monitoreo). Esto implica dos dimensiones muy relacionadas:

El *conocimiento sobre la propia cognición* y de cómo ésta nos lleva a un resultado positivo o negativo. La *regulación y control de las actividades* que se realizan durante el aprendizaje, incluyendo la planificación de actividades cognoscitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

Para que se dé previamente deben existir:

- ➔ Operaciones y procesos mnésicos básicos
- ➔ Las estrategias para organizar la información y poder codificarla óptimamente
- ➔ Las estrategias voluntarias para consolidar en la memoria a largo plazo el contenido del aprendizaje que posteriormente se tratará de evocar.
- ➔ Por último, se implementa la metamemoria como control consciente de los pasos anteriores.

2.2.2.3 Metapensamiento

Es el conocimiento del pensamiento o como también se le llama “pensamiento del pensamiento”, dado que en muchas ocasiones se piensa sobre el propio pensamiento. El pensamiento como actividad global del sistema cognitivo nos sitúa de alguna forma, en el campo de la metacognición. Las líneas de

investigación en este campo se han centrado en el razonamiento deductivo e inductivo y en la resolución de problemas. (Allueva, 2001).

2.2.2.4 Metalectura

La Meta-lectura es el conocimiento que tenemos sobre la lectura y de las operaciones mentales implicadas en la misma: para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien, qué diferencia hay entre unos textos y otros. Cuando se hace una pausa dentro de la lectura para reflexionar sobre la misma, el conocimiento que se tiene sobre ella es a lo que se llama metalectura. Cabe aclarar que la metalectura no es lectura (Burón, 1993).

El definir el objetivo que se tiene en la lectura determina cómo se lee. No se lee igual para estudiar para un examen que las noticias. El conocimiento de la finalidad determina cómo se regula la acción de leer. Ese conocimiento y la autorregulación son dos aspectos fundamentales de la metalectura, íntimamente relacionados: cuando advertimos (conocimiento) que una lectura es difícil, se lee más despacio (autorregulación); si se prepara un examen, se lee con mayor atención; si la letra es pequeña o borrosa, se acerca más el libro.

2.2.2.5 Metaescritura

La Meta-escritura es el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones implicadas en la comunicación escrita. Saber la finalidad de la escritura regula la expresión de forma que logre una comunicación adecuada, evaluando cómo y hasta qué punto se consigue el objetivo (Burón, 1993).

2.2.2.6 Metacomprensión

La metacomprensión es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla: qué es comprender, hasta qué punto comprendemos, qué hay que hacer y cómo para comprender, en qué se diferencia comprender de otras actividades, cuál es su finalidad, etc. Cuando se habla de deficiencias en el aprendizaje, una de las principales se refiere a los problemas en la lectura comprensiva. Si no conocemos nuestra comprensión y sus

limitaciones, podemos leer hojas y hojas sin darnos cuenta de que no estamos entendiendo, y por tanto, no podemos aplicar una estrategia autorreguladora que corrija el problema. Ésta es precisamente una característica de los malos lectores: no distinguen entre comprender y no comprender, entre comprender y memorizar, no se da cuenta de que no entiende y por ello no hace lo más obvio, que sería volver a leer hasta comprender. Les pasa incluso con las explicaciones de los profesores. La Metacomprensión es quizás el aspecto más importante del aprendizaje (Burón, 1993 y Allueva, 2001).

2.3 Aplicación de la Metacognición en diversas áreas

Ya se mencionó anteriormente que en la metacognición se pueden distinguir algunas habilidades o estrategias generales tales como el monitoreo o la planificación, pero las personas no pueden aprenderlas fuera de un contexto y usarlas posteriormente para mejorar su aprendizaje y ejecución en contextos específicos. Dicho de otro modo, la metacognición no se desarrolla como un metacomponente general, sino que siempre es a través del aprendizaje de habilidades y contenidos específicos (Bruner, 1995, en Chaigneau y Castillo, 2000). Dado lo anterior no es de extrañar que la metacognición siempre se haya estudiado dentro de áreas específicas: razonamiento matemático, resolución de problemas, comprensión de lectura, etcétera.

Como muestra de lo anterior, se encuentra el artículo titulado "Metacognición en el aprendizaje motor" de Simon y Bjork (2001), donde realizaron un interesante estudio acerca de cómo la metacognición ayuda a mejorar el desarrollo motor.

En el estudio se asignó a 48 sujetos a la tarea de *tipear* (digitar en el teclado) tres secuencias distintas de contraseñas de computadoras (claves numeradas). A todos los participantes se les pidió que aprendieran las secuencias según un tiempo cronometrado específico de tecleo que era diferente para cada secuencia.

Los sujetos fueron asignados al azar a dos grupos. Los del primero practicaron los tres tipos de secuencias en bloques -se ejercitaron varias habilidades diferentes pero por separado unas de otras-. En cada bloque se ejecutaba una

secuencia completa sin interferencias hasta que completaran correctamente cada secuencia 30 veces. A esto se lo denominó *condición de práctica en bloques*.

Los del segundo grupo recibieron la condición que se denominó *práctica al azar* - práctica de habilidades donde cada una está mezclada con las otras-, en donde los tres patrones de secuencias fueron aplicados no en bloques sino aleatoriamente con interferencia de una tarea sobre la otra.

En ambas condiciones los participantes recibieron retroalimentación sobre su rendimiento y velocidad después de cada prueba. Durante la práctica los participantes fueron interrogados para que respondieran que pensaban sobre que tan bien habían aprendido las secuencias de clave como para poder realizar al día siguiente un test a papel y lápiz que midiera lo bien que habían recordado los tres tipos de secuencias tecleadas con su tiempo de tecleo cronometrado.

Este test fue realizado al día siguiente ejecutando cada secuencia de clave seis veces. En los resultados los del primer grupo se desempeñaron sustancialmente peor que los del segundo en el test de retención de las secuencias motoras y test de rendimiento cronometrado. Además, los del segundo grupo fueron bastante exactos para predecir que tan bien retendrían lo que habían aprendido. Esto es contrario a las expectativas de los autores.

Ellos lo explican con el argumento de que lo natural es pensar que el progreso en la soltura en la práctica y el abocarse con empeño indica a las personas que se está aprendiendo y que equivocarse demuestra que no se está aprendiendo. Afirman que generalmente la gente tiene pobres elementos para poder estimar que tan bien ha aprendido las habilidades que está practicando, ya que basa sus expectativas de futuros rendimientos en su rendimiento actual.

Según este estudio, un estímulo que interrumpa momentáneamente la práctica facilita a las personas el hecho de poder estimar que tan bien han aprendido las habilidades que han desarrollado (metacognición). El hecho de que la práctica en bloques conduzca a un rendimiento mejor a corto plazo pero produzca un pobre aprendizaje a largo plazo, -comparado con el otro grupo- nos hace concluir que la

intromisión de otras tareas durante la práctica de adiestramiento ayuda a la retención de habilidades a largo plazo y que practicar diferentes habilidades por bloques no es la forma más eficiente de aprender.

El mejor desempeño en el segundo grupo podría deberse a que la *práctica al azar* requirió a los sujetos que repetidamente relancen el programa motor correspondiente a cada tarea, lo cual ayuda a la posterior recuperación de aquél programa. Otra posible explicación es que se requiere que varias habilidades sean diferenciadas en términos de sus semejanzas y diferencias resultando en una mejor categorización mental que apoye la retención de aquellas habilidades.

La práctica por bloques alienta a los sujetos a realizar ajustes prueba por prueba, lo que realza el rendimiento actual pero no induce procesos de recuperación de la información y categorización conceptual de los tipos que realmente realzan el aprendizaje. Según los autores, el problema está en que si la gente confunde el sentido corriente de buen desenvolvimiento en el adiestramiento con el verdadero aprendizaje, ocurrirá que prefieran las condiciones de entrenamiento por sobre las condiciones de la vida real.

¿No es acaso esto lo que ocurre con frecuencia en la educación formal? En el desempeño escolar cotidiana, en las evaluaciones, en el desarrollo curricular, continuamente se evalúa el desempeño exacto de lo que se enseñó omitiendo los procesos metacognoscitivos, mientras que de haberlos empleado el aprendizaje sería a más largo plazo. Baste recordar cualquier cosa que haya costado trabajo aprender, de la que se haya tenido seriamente duda de cómo realizarla, cuando por fin se entiende, es sumamente sencillo recordar su realización.

Concretamente en las diversas áreas aplicadas de la psicología, la metacognición hace su aparición desde diferentes perspectivas, auxiliando en procesos terapéuticos y educativos, como se menciona en los apartados que están a continuación.

2.3.1 Metacognición y procesos terapéuticos

Una de las aplicaciones más recurrentes de la metacognición en el área aplicada es la educación especial. Frecuentemente encontramos casos donde al propio sujeto le es posible mejorar su desempeño intelectual, mediante técnicas de entrenamiento en metaatención y metamemoria. Vallés (2003) afirma que numerosas dificultades para el aprendizaje se explican por anomalías atencionales, ya sea por alteraciones como por ausencia de estrategias para atender. Así mismo menciona que es posible entrenar la atención mediante el desarrollo de programas centrados en estrategias para focalizar la atención, ignorar y seleccionar estímulos para atender; todo ello mediante la realización de actividades no rutinarias, motivantes y diferentes a las que habitualmente suelen plantear las exigencias de las áreas curriculares ordinarias.

1. Éstos programas de atención tienen por objetivo “adiestrar” la capacidad de concentrarse en una actividad, y para ello tienen en cuenta las características estimulares que elicitán y captan la atención como son: *lo que nos es novedoso, lo complejo, lo inesperado, lo ambiguo, lo que varía, lo que produce incertidumbre, lo que contiene un reto o problema*, entre otras.

Murueta (2005) menciona el concepto de "metacognición simultánea", como una herramienta que posibilita el diseño de estrategias y ejercicios para desarrollar intencionadamente la diferenciación cerebral y las posibilidades metacognoscitivas simultáneas, inclusive en personas que tienen disminuidas físicamente sus capacidades. Define a la *metacognición simultánea* como la posibilidad de operar mentalmente en varias pistas o niveles interconectados de manera continua. Afirma que el número de pistas o niveles metacognoscitivos está relacionado directamente con la capacidad intelectual y la agilidad mental, considerando especialmente la subordinación y sobreordenación de niveles metacognoscitivos, es decir, la referencia y coordinación de unos niveles por otros. Para él, la metacognición simultánea implica la diferenciación progresiva del funcionamiento cerebral, lo cual es producido también por el tipo de actividades en que una persona se involucra. El aprendizaje de la escritura y la lectura es lo que permite la

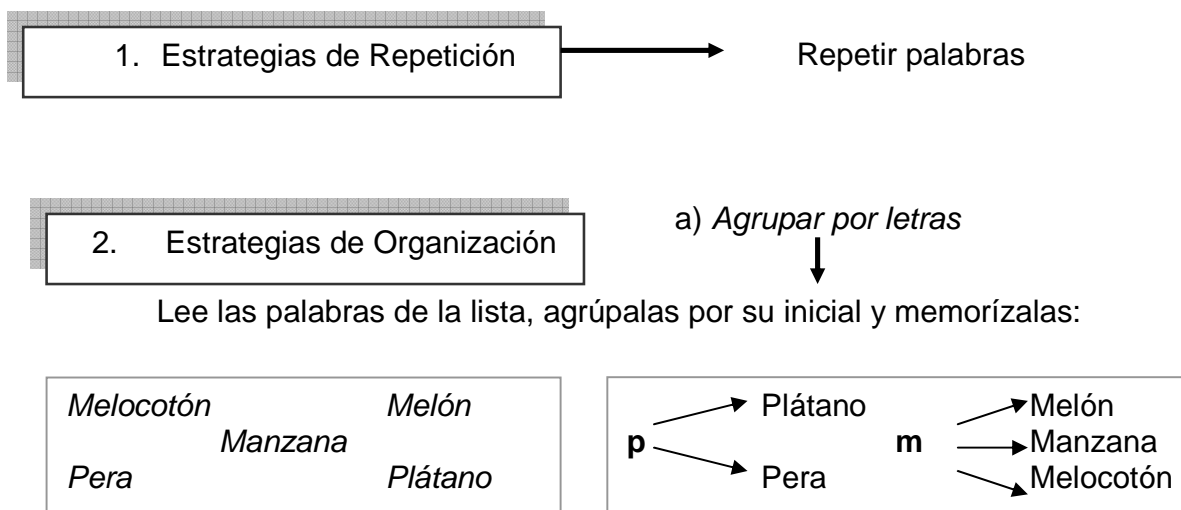
capacidad para la conservación de cantidad y la inclusión de clases que Piaget encuentra justamente en los niños de 6 a 7 años y que cambian sus paradigmas intelectivos. Actividades que implican procesos algebraicos son el sustento de la posibilidad del pensamiento formal y no viceversa.

Como ejemplo ésta teoría encuentra el manejo de operaciones aritméticas seriadas (suma y resta) con números progresivamente mayores que implicarían un proceso metacognoscitivo simultáneo gradualmente más complejo. El manejo del cuerpo también puede ser incluido en ejercicios metacognoscitivos, como lo ilustran algunas de las técnicas de gimnasia cerebral y de educación especial de niños con retardo o daño cerebral.

2.3.2 Metacognición y procesos educativos

Uno de los componentes de la metacognición que más se requiere desarrollar en la educación es la metamemoria, ya explicada en el apartado anterior. A continuación se muestra un programa de estrategias de metamemoria, propuesto por Vallés (2003), y que ejemplifica los diferentes niveles que se deben pasar para llegar al desarrollo de la metamemoria.

ESTRATEGIAS DE UN PROGRAMA DE METAMEMORIA



b) Agrupar por categorías



Lee el texto, agrúpalo por clases y memorízalo

<p><i>Los cultivos de secano como la almendra y la uva de vino no necesitan tanta agua. Sin embargo los cultivos de regadío como las frutas o las verduras si lo necesitan.</i></p>	<pre>graph LR; Secano --> Almendras; Secano --> Uva[Uva de vino]; Regadio --> Frutas; Regadio --> Verduras;</pre>
---	---

3. Estrategias de Asociación	<ul style="list-style-type: none">→ <u>IMAGINAR</u>→ <u>INVENTAR UNA HISTORIA</u>→ <u>ACRÓSTICOS</u>
------------------------------	--

4. Estrategias de Elaboración	→ PARAFRASEAR
-------------------------------	----------------------

<p>Leer este texto:</p> <table border="1"><tr><td data-bbox="312 1379 839 1711"><p>Los alimentos</p><p>Los alimentos nos proporcionan sustancias básicas y fundamentales para nuestro organismo. Nos aportan elementos necesarios para poder desarrollarnos equilibradamente.</p></td></tr></table>	<p>Los alimentos</p> <p>Los alimentos nos proporcionan sustancias básicas y fundamentales para nuestro organismo. Nos aportan elementos necesarios para poder desarrollarnos equilibradamente.</p>	<p>Leer este texto más sencillo:</p> <table border="1"><tr><td data-bbox="852 1451 1374 1617"><p>Los alimentos nos dan las sustancias necesarias para desarrollarnos adecuadamente.</p></td></tr></table> <p><i>¿Cuál será más fácil de guardar en la memoria? ¿Por qué?</i></p>	<p>Los alimentos nos dan las sustancias necesarias para desarrollarnos adecuadamente.</p>
<p>Los alimentos</p> <p>Los alimentos nos proporcionan sustancias básicas y fundamentales para nuestro organismo. Nos aportan elementos necesarios para poder desarrollarnos equilibradamente.</p>			
<p>Los alimentos nos dan las sustancias necesarias para desarrollarnos adecuadamente.</p>			

-----> **PREGUNTAR POR QUÉ**

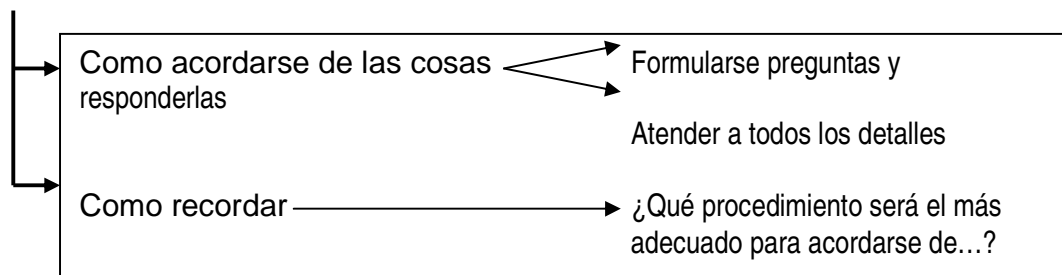
*PREGUNTARNOS **POR QUÉ** NOS AYUDA A RECORDAR MEJOR*

Lee y cuando te encuentres con esto *¿Por qué?* para y da respuesta.

Los animales

Los pájaros comen granos y pequeños insectos. *¿Por qué?* Los patos y las ocas comen pequeños caracoles y granos de maíz. Los conejos comen hierba. *¿Por qué?* Los animales carnívoros como los leones y los tigres se comen a otros animales. *¿Por qué?*

5. Estrategias de Evocación



6. Estrategias de Previsión

PREVISIÓN DEL RECUERDO

PREVISIÓN DE ACONTECIMIENTOS

Mañana te iras de excursión con tus compañeros y deberás traer algunas cosas. ¿Qué deberás hacer para acordarte?

Observa estos dibujos ¿De cuántos te acordaras? Obsérvalos y después compruébalos.



Como se mencionó anteriormente, la Metaatención es el conocimiento de los procesos implicado en la acción de atender, sus variables y funcionamiento. Es el control consciente y voluntario que el alumno debe realizar sobre el propio proceso atencional en las tareas de aprendizaje. Por ejemplo, en una tarea de lectura, formularse preguntas como ¿Me estoy fijando bien en lo que leo? (Vallés, 1998).

Para el mismo Vallés (2003) desarrollar el conocimiento metaatencional exige tener conciencia de:

2. La naturaleza de la tarea de aprendizaje, ya explicada al inicio de éste capítulo.
3. La estrategia atencional: por ejemplo, comparar por pares, leer despacio, focalizar, rastrear por regiones espaciales etc.
4. La calidad de la tarea, en este paso el alumno evalúa cómo ha realizado la actividad, para ver si presenta errores con preguntas como ¿Qué me ha distraído? ¿Qué he hecho para corregir las distracciones? ¿Me ha sido útil la manera de atender para hacer este trabajo?

Antes de la actividad de resolución se debe producir una reflexión metacognitiva referida a la planificación. Durante su realización se deberán formular preguntas sobre cómo está resolviendo la tarea, si está encontrando alguna dificultad y, finalmente, al término de la actividad se pondrán en práctica las verbalizaciones (Vallés, 2003). Para que se pueda obtener una mayor efectividad en el aprendizaje metaatencional, se pueden emplear procedimientos metodológicos como el modelado o las escenificaciones, en las que el alumno metaatencionalmente competente explica a su compañero(a) como realizar una determinada tarea que exija atención.

Otro proceso metacognoscitivo importante que se busca desarrollar en la educación es la metamemoria, mismo que se puede lograr mediante un programa de estrategias de metamemoria. Una propuesta al respecto la da Vallés (2003) caracterizándola como sigue:

- Plantear como objetivo general adquirir conciencia metacognitiva, es decir, desarrollar un nivel de conciencia adecuado que permita a los alumnos conocer qué estrategias de memorización serían más idóneas para determinados tipos de tareas y hacer un consciente de ellas, así como de las estrategias de evocación, dirigido a la voluntad y motivación por aprender.
- Desarrollar los siguientes objetivos específicos:
 - Aprender estrategias de memorización comprensiva.
 - Aplicar las estrategias a contenidos curriculares.
 - Determinar qué estrategias mnésicas son las más adecuadas para almacenar y evocar contenidos de aprendizaje.
 - Aprender a conocer cuál es la capacidad mnésica personal

La lectura de comprensión es otro proceso educativo donde se aplica muy ampliamente la metacognición. Específicamente sobre esto se hablará más ampliamente en los siguientes capítulos, ya que es el centro de la propuesta del presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO III: LA COMPRENSIÓN LECTORA

La sociedad demanda un nuevo lector.

Julio Cortazar

Ningún aprendizaje puede darse sin una profunda comprensión de la lectura.

Mortimer J. Adler

Se comenzará a profundizar en lo que es la comprensión lectora con el presente capítulo, mismo que aborda desde lo más elemental como los tipos de texto, tipos de lectores, expectativas de lectura en universitarios, etc. hasta llegar a las características de los lectores mexicanos desde una óptica internacional.

3.1 Tipos de textos, tipos de lecturas

Antes de clasificar los tipos de lectura y de textos, se considera importante contextualizar el proceso de lectura dentro del lenguaje en general. Éste tiene como objetivo último la comunicación, y para lograr un eficiente dominio del mismo, es necesario trabajar en forma gradual y creciente las destrezas básicas de las artes del lenguaje: a) entender; b) hablar; c) leer; y d) escribir. Sin embargo la educación se ha encargado únicamente de la lectura y la escritura sin considerar la interrelación que se da entre las destrezas básicas (Murillo, 1998); de esta forma queda puntualizado que saber leer y saber escribir (en términos de alfabetización) no garantizan la comprensión y el aprendizaje a través de la lectura.

En este sentido, por ser la lectura un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza - aprendizaje cabe presentar diversas concepciones de ésta:

☞ Según Sáenz 1975, Carasquillo 1984, Ducca y Rojas 1993, y Chacón 1994 (citados en Murillo, 1998) la lectura es un proceso que requiere la ejecución de operaciones cognoscitivas como: dominio del lenguaje, percepción visual y

comprensión de significados. Por tanto, es un proceso de pensamiento en el que cada palabra, cada idea que se lee, debe tener un mensaje, un sentido, un significado; así la abstracción se convierte en un ente concreto en el pensamiento: una idea.

- ☞ Para Gómez (1993, citado en Murillo, 1988) la lectura es la relación que se da entre el lector, el texto y lo que aporta el lector, formando un nuevo significado que vendría a ser la construcción de una adquisición cognoscitiva.
- ☞ Camargo 1994, Sáez 1975, Condemarín 1982 y Andricaín 1993 (citados en Murillo, 1998) consideran que la lectura brinda múltiples intereses, conocimientos u obligaciones que aspiran a desarrollar lo individual del hombre, al ponerlo en camino de la vida plena, dándole ciencia y sabiduría.
- ☞ Quintana (2000) afirma que la lectura, desde una teoría interactiva, es un conjunto de habilidades que requiere de utilizar conocimientos previos para construir significados.
- ☞ Por otro lado, Goodman (1982, citado por Quintana (2000) dice que desde el modelo psicolingüístico la lectura es un proceso del lenguaje, los lectores son usuarios del lenguaje, los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura, y por último, que nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es producto de su interacción con el texto.
- ☞ Visto como un proceso transaccional (Rosenbatt, 1978, en Quintana, 2000) la lectura es el resultado de la relación la relación doble y recíproca entre el cognoscente y lo conocido. El significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector.

A partir de los autores citados podemos decir que la lectura es la relación que se establece entre el lector y el material escrito, durante este proceso se requiere realizar una serie de operaciones cognoscitivas las cuales, mediante su ejecución continua, posibilitan la formación de otras. Es decir, la lectura puede proveer de

conocimiento y aprendizaje, pero esto sólo se logra si el lector no sólo decodifica el mensaje escrito, sino que lo “aprehende” mediante la asociación con su experiencia previa; la comprensión sería posible únicamente a la luz del aprendizaje y conocimiento aportado por el propio lector.

Por consiguiente, el lector debe decidir cuál de las diversas estrategias de lectura se debe aplicar a una tarea en concreto, es necesario conocer a qué tipo de texto se enfrenta. No es lo mismo un texto científico, que uno técnico o uno literario. Debido a ello en ésta sección se mencionan las características de los diversos tipos de texto:

- ➔ Textos Descriptivos: su finalidad es representar mediante el lenguaje situaciones u objetos de acuerdo a sus características físicas perceptibles (Sánchez, 1993).
- ➔ Textos Narrativos: se caracterizan por la existencia de pasajes y acciones. Los sucesos que describen se distribuyen y ordenan temporal y espacialmente. Los acontecimientos descritos mantienen un orden causal. Incluye personajes, escenarios, planteamiento del problema y resoluciones. Su finalidad es entretener. Aportan poca información nueva, implican procesos psicológicos de interpretación que permiten al sujeto que lee construir una representación coherente del relato (Sánchez, 1993 y Peña, Artigas, y Schkulnik, 2002).
- ➔ Textos Expositivos: no existe una ordenación temporo-espacial de contenido del texto. No suele existir un orden causal entre los contenidos expuestos. Más bien describen las relaciones lógicas, abstractas entre acontecimientos y objetos, es decir, informa o explica determinados fenómenos a partir del análisis y síntesis de representaciones conceptuales. Su finalidad es transmitir información objetiva activando procesos psicológicos cuyo fin es establecer procesos psicológicos entre los elementos descritos en el texto. (Sánchez, 1993 y Peña, Artigas, y Schkulnik, 2002).

Aunque en la creencia general los textos narrativos son más comprensibles que los expositivos, Peña, Artigas, y Schkulnik (2002) realizaron una investigación donde demuestran lo contrario. Tomaron dos grupos de 20 sujetos cada uno, estudiantes universitarios de los primeros semestres de psicología, asignándoles un tipo de texto a cada grupo. En ambos casos se trataba del mismo tema de física, referente a las partículas subatómicas. Para evaluar utilizaron el resumen realizado por los alumnos después de la lectura del texto y en ausencia del mismo. Los alumnos que leyeron el texto expositivo comprendieron un mayor número de ideas principales, mientras que los del texto narrativo no comprendieron en muchos casos ninguna idea secundaria. También se encontró una menor cantidad de errores conceptuales en los primeros. Comprobaron su hipótesis de que los textos expositivos son más comprensibles que los textos narrativos, ya que la “superestructura” -tipos de texto, forma en que está organizada la información-, como instrumento psicológico interiorizado, modela la “macroestructura” –tema o contenido del texto-.

Otro factor que puede intervenir en la comprensión de textos es el objetivo con que se aborden los mismos. Por ello los textos pueden ser clasificados con base en diversos criterios: su intención, finalidad, profundidad u objetivo. Algunas de dichas clasificaciones pueden ser:

- ▶ Lectura literal: es cuando se comienza a adquirir una comprensión superficial del contenido (León, 2004).
- ▶ Lectura mecánica: se limita a identificar todas las palabras prescindiendo del significado de las mismas. Prácticamente no hay comprensión (León, 2004).
- ▶ Lectura silenciosa: se capta mentalmente el mensaje escrito sin pronunciar palabras (León, 2004).
- ▶ Lectura de estudio: se realiza con el objeto de aprender en forma ordenada y sistemática un tema o contenido de estudio (Guzmán y Osorio, 2005).

▶ Lectura de consulta: es aquella que extiende el estudio de un tema a varios libros. Esto ayuda a emitir un juicio con amplios y sólidos conocimientos. Así también se llega a puntos de vista distintos del libro de texto (Guzmán y Osorio, 2005).

▶ Lectura de información: es la que nos permite estar informados de muchos aspectos de la vida cotidiana. Los periódicos y revistas cumplen con éste cometido. Ante éste tipo de lectura es necesario mantener despierto el sentido crítico, para aceptar o rechazar lo que el sensacionalismo y la propaganda ofrecen. Para leer revistas y periódicos es conveniente primero leer los titulares y después seleccionar aquello que sea de interés para leer (Guzmán y Osorio, 2005).

▶ Lectura de investigación: es la lectura que se hace de diferentes libros con el fin de encontrar información necesaria para redactar un trabajo. Para realizar mejor este tipo de lectura se deben seleccionar libros adecuados, llevar a cabo una lectura detenida y detallada del texto, a la par que se hacen notas de la bibliografía, citas textuales y de opiniones personales (Guzmán y Osorio, 2005).

▶ Lectura Selectiva: también llamada prelectura, sirve para definir los objetivos, comparándolos con el texto. Identifica lo que es relevante y pertinente para el lector. Predice contenidos y evalúa la confiabilidad de lo que se va a leer. Si es bien realizada ahorra tiempo y esfuerzo, ya permite llevar a cabo una primera evaluación del texto antes de leerlo; además se puede encontrar con rapidez información útil para la elaboración de trabajos, para responder preguntas, para preparar la participación en seminarios y para realizar exámenes (Argudín y Luna, 2001). La Lectura rápida que sigue la técnica de “salteo” consistente en leer a saltos fijándose en lo más relevante, es un tipo de lectura selectiva (Castañeda 2001 y León, 2004).

▶ Lectura Crítica: distingue entre hechos, inferencias y opiniones. Descubre significados y ambigüedades. Relaciona conceptos nuevos con las propias experiencias y conocimientos anteriores. Relaciona el tono con sentimientos y con

el tema. Reconoce medios y fines, anticipando consecuencias. Formula suposiciones y conjeturas. Resuelve problemas. Mediante ésta lectura se identifican y formulan hipótesis centrales y secundarias, para descubrir y relacionar el desarrollo de la argumentación y la fundamentación de la hipótesis central, deduciendo, generalizando y reconociendo medios y fines (Argudín y Luna, 2001). Es útil para realizar el análisis o crítica de un libro. Al reflexionar e interpretar el contenido del libro se perfecciona la actividad comprensiva y expresiva; además existe la gran ventaja de que se fija mejor su contenido (Guzmán y Osorio, 2005). Una lectura crítica siempre se hará varias preguntas acerca del material y su procedencia, tales como: a) ¿Cuáles son los datos respecto al autor, su formación, credibilidad, etc.? b) ¿La información es presentada como hecho, opinión o inferencia? c) ¿El propósito del autor es informar, instruir o persuadir? d) ¿Qué tono utiliza el autor? e) ¿Cuál es la tesis o hipótesis que el autor propone? y f) ¿Es coherente y sólida la argumentación del autor? (Argudín y Luna, 1998 y Castañeda 2001).

▶ Lectura reflexiva: máximo nivel de comprensión. Se vuelve una y otra vez sobre los contenidos, tratando de asimilarlos e interpretarlos. Es sin duda de las más completas, aunque la más lenta (León, 2004).

▶ Lectura en voz alta: también conocida como lectura oral, es la lectura que se realiza ante un público, debe respetar la entonación, los signos de puntuación, se debe hacer sentir cómodo al que escucha. También se deben cuidar la dicción, intensidad y actitud. Un buen lector en voz alta comprende unidades completas de significado; es decir, que su comprensión va delante de su pronunciación. Esto se logra si imagina lo que está leyendo. Todo lo anterior hace que la lectura en voz alta se acerque mucho a la lectura de comprensión (Castañeda 2001 y León, 2004).

▶ Lectura de Comprensión: Ayuda a reconocer ambigüedades, falacias y elementos tendenciosos. Al localizar los puntos principales y enunciados de apoyo se descubren significados; comparando, definiendo, clasificando y relacionando lo que es importante de lo que no lo es. El descubrir los enunciados de apoyo sirve

para clasificar, relacionar y hacer distinciones en el texto. Por otro lado, identificando los patrones de organización se llega a descubrir relaciones, contradicciones internas, falsedades. Se logra sintetizar el texto y hacer conclusiones (Argudín y Luna, 2001). Más adelante se abundará sobre este tipo de lectura por ser fundamental para el desarrollo del presente trabajo.

► Lectura dinámica: ayuda a comprender y asimilar el contenido de un libro. Permite combinar en formas sistemática la lectura rápida y comprensiva (Guzmán y Osorio, 2005).

Así mismo, Quintana (2000) menciona que existen tres niveles de lectura:

- 1º. El conocimiento de las palabras.
- 2º. La comprensión de las palabras.
- 3º. La evaluación.

Marca también tres subniveles de comprensión:

- a. Habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto.
- b. La inferencia o habilidad para comprender lo implícito en el texto.
- c. La lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor.

Con base en lo anterior caracterizaremos el perfil de lectura en estudiantes universitarios, yendo del desempeño más óptimo al de mayor deficiencia.

3.2 Características de los lectores universitarios

Al ingresar a nivel superior es de esperar que los alumnos posean una serie de aptitudes lectoras que les permitan el desarrollo más óptimo a lo largo de sus estudios. Sin embargo no todos ellos llegan con el mismo estándar de calidad en cuanto a sus ejecuciones de lectura. No es fácil ponerse de acuerdo en cuanto a los criterios para identificar el nivel de lectura que se debería exigir a los alumnos universitarios. Por esta razón, Argudín y Luna (2001) nos proporcionan una tabla confiable de criterios acerca de los diferentes niveles de lectura para el rendimiento académico en la universidad.

Nivel A

(Rendimiento eficiente)

El alumno es capaz de:

- ✓ Evaluar la confiabilidad de un texto.
- ✓ Descubrir el tema del texto.
- ✓ Identificar y formular hipótesis.
- ✓ Descubrir y relacionar el desarrollo de la argumentación y la fundamentación de la hipótesis central.
- ✓ Identificar y clasificar los distintos patrones en los que se organiza un texto.
- ✓ Descubrir relaciones, contradicciones internas, ambigüedades, falacias.
- ✓ Explicar las habilidades de razonamiento que utiliza para realizar el análisis anterior.

Nivel B

(Rendimiento medio)

El alumno es capaz de:

- ✓ Describir el tema del texto.
- ✓ Identificar y formular hipótesis

Sin embargo no es capaz de:

- X Descubrir y relacionar el desarrollo de la argumentación y la fundamentación de la hipótesis central.
- X Descubrir relaciones, contradicciones internas, ambigüedades y falacias.
- X Menos aún explicar las habilidades de razonamiento que utiliza para realizar el análisis.

Nivel C

(Rendimiento bajo)

El alumno es capaz de:

- ✓ Identificar algunos de los puntos principales o ideas clave de un texto.

Sin embargo no es capaz de

- X Distinguir la relación de las ideas clave con el tema, la tesis y la argumentación del texto.

Nivel D

(Incapacitado para rendimiento universitario)

El alumno es capaz de:

- ✓ Identificar conceptos, algunos relevantes y otros no.

Sin embargo:

- X La lectura del texto lo deja confuso.

Por otro lado, Quintana (2000) dice que los lectores competentes:

- ➔ Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.
- ➔ Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura. Son cuidadosos y concientes de cuan bien o mal lo hacen y utilizan estrategias para corregir errores.
- ➔ Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez que se dan cuenta que han interpretado mal lo leído; por ejemplo, a mayor complejidad, más tiempo para la lectura, volver al texto tantas veces como sea necesario.
- ➔ Pueden distinguir lo importante en los textos que leen. Como lector, esto se determina de acuerdo al propósito de la lectura.
- ➔ Preguntan, esto los lleva a niveles más profundos de conocimiento del texto, mejorando la comprensión y el aprendizaje.

En el siguiente cuadro tomado de Sánchez (1993) menciona algunas de las estrategias usadas por sujetos con buena y pobre comprensión:

COMPRENSIÓN POBRE DEL TEXTO	BUENA COMPRENSIÓN DEL TEXTO
Estrategia de listado	Estrategia estructural
Estrategia de “suprimir y copiar”	Uso de estrategias de selección, generalización e integración.
Deficiencias en la progresión temática	Progresión temática
Lectura basada en el texto	Lectura basada en la interacción texto-conocimientos previos
Deficiencias en la supervisión y autorregulación de la comprensión	Uso flexible y adaptado de las estrategias y procesos de comprensión.

Figura 3.1 Características de los sujetos de pobre y buena comprensión lectora (Fuente: Sánchez, 1993).

Cuando un sujeto realiza una lectura pobre puede deberse a que:

- ➔ Carece de los esquemas apropiados, por lo que no puede haber comprensión.
- ➔ El escritor no proporciona los indicios adecuados, aunque el lector posea los esquemas.
- ➔ El lector puede encontrar una interpretación consistente, pero que no coincida con la del autor del texto.

Por tanto es indispensable siempre tener en cuenta los esquemas del sujeto, entendidos como conocimientos previos, y facilitar con claves o indicios la comprensión del texto. El lector para mejorar su comprensión debe tomar en cuenta la finalidad y estructura del texto para procesarlo de modo diferente, usar modelos mentales o situacionales del texto, y/o hacer inferencias. Además es

conveniente que detecte las ideas principales buscando el qué, cómo, cuándo, dónde y porqué de la información presentada. Otras estrategias serían la construcción de representaciones del texto, como mapas conceptuales, esquemas, gráficos, dibujos, resúmenes, sin despreciar la práctica de la lectura crítica (Sánchez, 1993).

3.3 Definición, Expectativas e Importancia de la Comprensión Lectora

Pero ¿a que nos referimos cuando hablamos de comprensión lectora? En el punto 3.1 ya se abordó someramente el tema, pero cabe aclarar el concepto para comprender la caracterología de las deficiencias en la comprensión lectora y a partir de ello elaborar una propuesta para remediarlas. Peña, Artigas, y Schkulnik (2002) afirman que es "...la capacidad para obtener tanto el sentido más general como para jerarquizar los conceptos, estableciendo con ellos un sistema de relaciones y de valores en una síntesis generadora de articulaciones." (pág. 87). Otros autores citados por ellas mismas, afirman que la comprensión es la captación del contenido o sentido de los escritos; es construir un modelo o representación mental de lo que se expone en el texto, fruto de la interacción entre la información que aporta y los conocimientos del lector. Así, la comprensión de textos resulta de la interacción de varios factores que contemplan los conocimientos y habilidades que aporta el sujeto, más las características del propio texto (Peña, Artigas, y Schkulnik, 2002).

Para López (2000) comprender es algo complejo que tiene cuando menos dos niveles: el de la inteligencia y el de la reflexión y/o juicio. Así, quien comprende conoce y, por tanto, se reconoce como alguien capaz de experimentar, entender y juzgar. El acto de comprender establece un puente entre lo concreto y lo abstracto, y sólo llega a quien se ha planteado preguntas, ha imaginado posibles soluciones y ha intentado relacionar y organizar los datos presentados en el texto.

Estévez (1995) afirma que la comprensión lectora es un proceso de enorme complejidad dónde interactúan las estructuras cognitivas del lector y las estructuras del contenido del texto en múltiples direcciones cambiantes de

acuerdo a la constitución de dichos factores. A partir de ello se construye una tercera estructura de conocimiento por parte del sujeto, logrando así la representación mental del texto y, por tanto, la comprensión y el aprendizaje.

Siguiendo a la autora antes mencionada, podemos enumerar los componentes cognoscitivos que entran en acción durante la comprensión lectora, es decir, los procesos de alto y bajo nivel. Los de bajo nivel tienen la función de decodificar el texto, su manejo puede ser más o menos automático y son indispensables para iniciar la comprensión: reconocimiento de palabras, codificación sintáctica, procesamiento sintáctico de oraciones. Los procesos de alto nivel tienen por objetivo transformar el texto para reestructuración y finalmente comprenderlo: a partir de activar sus esquemas de conocimiento previamente adquirido, el lector integra y elabora el texto, realiza inferencias y predicciones, y selecciona la información importante, todo ello en relación a la estructura específica del texto y no en función de palabras u oraciones aisladas y, además, apoyado en estrategias de procesamiento. Es posible utilizar los procesos de bajo nivel sin alcanzar los de alto nivel, pero no a la inversa.

Argudín y Luna (2001) elaboraron una propuesta de lectura comprensiva para universitarios que conduce a integrar la crítica y la comprensión basadas en reconocer cómo está organizado el texto (patrón de organización), y así comprobar la confiabilidad del texto. Si esto se aúna a que el alumno aprenda a identificar el tema, la hipótesis central y a resumir el texto identificando enunciados de apoyo y puntos principales, da por resultado un modelo de análisis para comprender y analizar un texto. La figura 3.2 reproduce dicho modelo.

Respecto a las expectativas de la comprensión lectora cabe señalar que con las distintas reformas educativas que se llevan a cabo a escala mundial, en los últimos años surge la inquietud sobre la falta de preparación académica de los alumnos universitarios. Los maestros comentan sobre el gran número de estudiantes que carecen de los hábitos de estudio necesarios para un buen desempeño en sus clases. Sin embargo, pareciera que no les falta capacidad

intelectual para el estudio, sino que no pueden enfrentar las demandas del discurso académico ni el ritmo de trabajo (Greybeck, 1999).

MODELO DE ANÁLISIS	
<i>IDENTIFICA:</i>	<i>PATRONES DE ORGANIZACIÓN QUE CORRESPONDEN:</i>
La fuente El tema Cómo trata el autor la información (sólo para algunos textos) El propósito y el objetivo del autor La hipótesis central El patrón de organización en que se presenta	En un texto pueden aparecer diferentes patrones de organización y uno de éstos suele predominar.
IDENTIFICA ANALIZA Y EVALÚA La fundamentación	Conforme al patrón de organización evaluarás cómo se fundamenta el texto.
Las contradicciones internas	Contradicción entre los puntos principales y la hipótesis central. Contradicción entre los puntos principales y los enunciados de apoyo.
Argumentación débil	No se demuestra la hipótesis central en las conclusiones. Falta la definición de conceptos centrales.
Argumentación ambigua o tendenciosa	Las sobregeneralizaciones, los estereotipos, las presentaciones unilaterales, los sofismas, las falacias. El uso alterado de: los listados en secuencia, el orden cronológico, las comparaciones y diferencias, la relación causa-efecto, la analogía, la construcción de oraciones

Figura 3.2 Modelo de análisis de textos propuestos por Argudín y Luna (2001)

Cabe entonces preguntarse: ¿Cuál es la raíz del problema? Tal vez la respuesta pueda ser que en el nivel de Educación Superior se requiere mayor autonomía en la selección, organización, transformación e integración de la información; por tanto, los alumnos que saben formular hipótesis, generar soluciones, comparar y analizar información tienen un mejor rendimiento. Al respecto, Solé (1994, en Quintana, 2000) menciona tres momentos en el proceso de la lectura:

Antes de la lectura

- 1º. Plantear objetivos *¿Para qué voy a aprender?*
- 2º. Activar conocimientos previos *¿Qué sé de este texto?*
- 3º. Formular hipótesis y hacer predicciones *¿De qué se trata, qué me dice su estructura?*

Durante la lectura

- 1º. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
- 2º. Formular preguntas sobre lo leído
- 3º. Aclarar posibles dudas acerca del texto
- 4º. Resumir el texto
- 5º. Releer partes confusas
- 6º. Consultar el diccionario
- 7º. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
- 8º. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Después de la lectura

- 1º. Elaborar resúmenes
- 2º. Formularse preguntas
- 3º. Hacer recuento de los puntos más importantes que trata el texto
- 4º. Utilizar organizadores gráficos

Confirmando lo anterior, Argudín y Luna (2001) mencionan en su “Libro del profesor” algunas de las demandas más interesantes que la nueva sociedad impone a los educandos de nivel superior, en cuanto a sus habilidades de lectura. Básicamente retratan la necesidad de una participación activa y creativa por parte

del lector, así como la explicación de las grandes carencias de los lectores debido a la deficiencia en la ejecución de la lectura.

Para Perkins (1995) la comprensión es el elemento indispensable para usar activamente el conocimiento. Él afirma que la comprensión es un estado de capacitación, donde no sólo tenemos información sino que somos capaces de: explicar, ejemplificar, aplicar, justificar, comparar y contrastar, contextualizar y generalizar desde ese conocimiento hacia la vida cotidiana. Algunas características de la comprensión que menciona son:

- Son identificables a través de las actividades creativas de los alumnos.
- Las diferentes actividades de comprensión requieren distintos tipos de pensamiento.
- Es abierta y gradual. Se puede entender mucho o poco, pero no todo, ya que siempre aparecen nuevas extrapolaciones.

Se dice que hay comprensión lectora cuando el sujeto es capaz de elaborar la información, es decir, de entenderla. Para ello aplica un proceso cognoscitivo mediante el cual, de modo personal, se implica activamente sobre un texto e información y esto le permite construir nuevas informaciones partiendo de la que se refleja en el texto (Crespo, 1996). La elaboración de la información es una actividad intencional y adicional a la comprensión y memorización de un texto. Además, permite obtener un producto que tienen que ver con el texto pero es diferente y garantiza la motivación, consolidación y enriquecimiento de lo aprendido (Hernández y García, 1990 en Crespo, 1996).

Las habilidades necesarias para llevar a cabo la lectura, tanto básica como avanzada las menciona Isauro Blanco (2003) en su manual del Profesor, proponiendo esquemas donde enumera, diferencia y especifica los síntomas de de la deficiencia en las habilidades que condicionan la lectura, tanto básica como avanzada (Figuras 3.3. y 3.4 respectivamente).

HABILIDAD	DEFINICIÓN	SÍNTOMAS DE DEFICIENCIA
CUF Captación de Unidades Figurativas	Integración Visual	<ul style="list-style-type: none"> · No ve la palabra completa · Invierte palabras “las-sal” · Inclinación de cabeza al leer · Habla equivocadamente a cada paso; se salta palabras
CCF Captación de Clases Figurativas	Conceptualización visual	<ul style="list-style-type: none"> · Escasa información de conceptos · Escasa comprensión de la lectura · Captación unitaria de estímulos con problemas para clasificar y conceptualizar
EUF Evaluación de Unidades Figurativas	Discriminación visual	<ul style="list-style-type: none"> · Confusión entre “b” y “d” · Deficiente lectura de letras intermedias · Omisión de palabras cortas · Deficiente lectura en los finales o inicios
ECF Evaluación de Clases Figurativas	Evaluación de la semejanza de conceptos	<ul style="list-style-type: none"> · Escasa formación de conceptos · Escasa comprensión de la lectura · Incapacidad para conceptualizar semejanzas y diferencias
MUS Memoria de Unidades Simbólicas (VISUAL)	Atención visual	<ul style="list-style-type: none"> · Problema de ortografía · Dificultad para reconocer palabras nuevas · Olvido de la colocación de las cosas · Problemas en el rango de alcance visual
MSS Memoria de Sistemas Simbólicos	Secuencia visual	<ul style="list-style-type: none"> · Dificultad para mantener información en la mente mientras se procesa información al mismo tiempo · Problemas para evocar secuencias o palabras extensas · Dificultad para la concentración

Figura 3.3 Muestra las 6 Habilidades que Condicionan la Lectura Básica. Son figurativas y simbólicas: son las precursoras de la lectura y deberían desarrollarse antes de que se iniciara la lectura de instrucciones (Fuente: Blanco, 2003).

HABILIDAD	DEFINICIÓN	SÍNTOMAS DE DEFICIENCIA
CUM Captación de Unidades Semánticas	Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> · Adivinanza en el significado de las palabras · Deficiencia en los problemas matemáticos que involucran palabras
CRM Captación de Relaciones Semánticas	Comprensión de relaciones verbales	<ul style="list-style-type: none"> · Escasa comprensión en la lectura de ideas que se relacionan · Deficiencias en los problemas matemáticos que involucran palabras · Deficiente manejo de analogías
CSM Captación de Sistemas Semánticos	Comprensión de información extensa	<ul style="list-style-type: none"> · Inhabilidad para seguir frases extensas · Dificultad para entender instrucciones · Falta de atención · Escasa comprensión en la lectura de material complejo · Frecuente solicitud de repetición de instrucciones
MUF Memoria de Unidades Figurativas	Memoria visual de detalles	<ul style="list-style-type: none"> · Problema en las pruebas de opción múltiple (detalles) · Pérdida de los detalle, aún cuando la comprensión general sea buena · Dificultad para deletrear
NTS Producción Convergente de Transformaciones Simbólicas	Rapidez para el reconocimiento de palabras	<ul style="list-style-type: none"> · Saltarse líneas o renglones al leer (sin intención) · Pérdida de ubicación al leer · En algunos casos, posibilidad de leer de arriba hacia abajo o lentamente, pero no de otra manera

Figura 3.4 Muestra las 6 Habilidades que Condicionan la Lectura Avanzada.

Son semánticas, es decir, incluyen el significado de las palabras

(Fuente: Blanco, 2003).

Completando la información del cuadro anterior cabe mencionar el estudio realizado por la OCDE¹ (de la cual México forma parte desde 1994) en el año 2000. En él los reactivos para evaluar la Comprensión Lectora se basan en diferentes tipos de textos, no sólo en la prosa como tradicionalmente se hace. De los estudiantes se espera que obtengan información de un texto, la comprendan, reflexionen y relacionen con las diferentes situaciones en las cuales se encuentran con los materiales escritos. Por ello PISA² define las aptitudes para la lectura como la capacidad de comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos con el fin de participar eficazmente en la vida cotidiana (OCDE, 2002a).

De acuerdo a dicho estudio la aptitud lectora supera la simple capacidad para determinar significados superficiales, exigiendo "...comprensión y apreciación del oficio del escritor y de la habilidad para razonar respecto al texto. Los lectores necesitan comprender la estructura, el género y el registro de un texto. También deben ser capaces de seguir cadenas de razonamiento; comparar y contrastar información en un escrito; hacer inferencias; identificar la evidencia de respaldo; identificar y comprender la ironía, la metáfora y el humor; detectar peculiaridades y sutilezas del lenguaje; reconocer maneras en las que los textos están contruidos para persuadir e influenciar, y relacionar lo leído con su propio entorno, experiencia y conocimiento." (OCDE, 2002b, pág. 15).

Los 5 niveles de dominio de la lectura de comprensión los caracteriza PISA (OCDE, 2002a) como sigue:

Nivel 5

Los estudiantes en el nivel 5 son capaces de manejar reactivos de lectura sofisticados con capacidades que son vitales en las economías basadas en el conocimiento, tales como los relacionados con el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no está familiarizados; mostrar una comprensión detallada de dichos textos e inferir qué información del texto es relevante para el reactivo; ser capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis, recurrir a

¹ Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.

² Programa Internacional de Estudiantes, PISA por sus siglas en inglés.

conocimientos especializado e incluir conceptos que pueden ser contrarios a las expectativas. En menos del 5% de los alumnos mexicanos evaluados llegaron a este nivel.

Nivel 4

Los reactivos en el nivel 4 también son complejos y difíciles, tales como ubicar información anidada, interpretar significados a partir de sutilezas de lenguaje y evaluar críticamente un texto. El 19% de los alumnos mexicanos se ubicaron en este nivel.

Nivel 3

Tres de cada cinco estudiantes son capaces de manejar reactivos de lectura de complejidad moderada, tales como ubicar fragmentos múltiples de información, vincular distintas partes de un texto y relacionarlo con conocimientos familiares cotidianos. Este fue el nivel donde se colocó el mayor promedio de mexicanos, con el 30%.

Nivel 2

En general, más de cuatro de cada cinco estudiantes, y en ningún caso menos de la mitad, pueden responder reactivos básicos de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla. El 28% de los estudiantes mexicanos llegaron a este nivel.

Nivel 1

Los reactivos más simples de PISA requieren de los estudiantes tan sólo la lectura fluida de modo que los estudiantes por debajo de nivel 1, aunque cuenten con la capacidad técnica para leer, podrían enfrentar serias dificultades en su vida futura y, junto con quienes están en el nivel 1, podrían adquirir las aptitudes necesarias

para beneficiarse suficientemente de las oportunidades educativas. 16% de los estudiantes mexicanos llegaron a nivel 1.

Como se puede observar, las características de los dominios de lectura, de comprensión lectora de acuerdo a PISA (OCDE, 2002), pueden ser equiparadas con las expectativas que de un estudiante universitario se tienen, según Argudín y Luna (2001).

Perkins (1995) afirma que para comprender siempre es necesario pensar, y para favorecer éste proceso psicológico superior se ha comprobado que son útiles las **imágenes mentales**. Éstas no se limitan al entorno visual, sino que incluyen los esquemas de los procesos que posee la persona acerca de cómo se desarrollará un evento. Es un tipo de conocimiento holístico y coherente; cualquier representación mental unificada y abarcadora que ayuda a elaborar un determinado tema. Existe una relación recíproca entre las imágenes mentales y la actividad de comprensión, ya que se generan la una a la otra. Si se realizan actividades de comprensión, se formarán imágenes mentales, si se pide formar imágenes mentales se llegará a comprender más claramente el tema. Además las imágenes mentales no forman parte de lo que comúnmente llamamos contenido. Son más generales y abarcadoras.

Siguiendo al mismo autor mencionaremos los cuatro niveles de comprensión a que él se refiere:

1. Contenido: es el conocimiento y práctica referente a los datos y a los procedimientos de rutina. Las actividades son reproductivas, como repetición, paráfrasis, ejecución de procedimientos de rutina. Las imágenes mentales son estrechas. En éste nivel la educación tradicional suministra numerosos conocimientos a los alumnos.
2. Resolución de problemas: se refiere a la solución de problemas típicos de la disciplina, por tanto su actividad es la solución de problemas en el sentido clásico. Las imágenes mentales comprenden estrategias y actitudes de resolución de problemas, por ejemplo, la división de un problema en varias

partes. La educación tradicional aporta mucha práctica y poca instrucción a este respecto.

3. Nivel epistémico: se ocupa de la naturaleza de las pruebas y de la argumentación de la disciplina. La actividad de comprensión es generar explicaciones y justificaciones. Las imágenes mentales expresan las formas de justificación y explicación correspondientes a la disciplina. La educación convencional presta muy poca atención a la justificación y a la explicación.
4. Investigación: se encamina a la clase de preguntas e investigaciones que corresponden a la disciplina. Sus actividades son plantear hipótesis, cuestionar supuestos, etc. las imágenes mentales incluyen el espíritu de aventura y cierta comprensión de qué cosa serviría como una hipótesis iluminadora y válida. La educación tradicional le presta muy poca atención a la investigación.

Podemos afirmar que las imágenes mentales mejoran la comprensión de los alumnos, por ello, entre más potente sea una imagen mental, mayor comprensión se logrará. También es imprescindible elegir temas generadores, que cumplan con las condiciones de centralidad, accesibilidad y riqueza. Las representaciones que ayudan a comprender provienen de una variedad de medios de información y de sistemas simbólicos. Los modelos mentales pueden ser analógicos, concretos, depurados y contruados.

3.4 Características de la lectura de comprensión en estudiantes mexicanos, de acuerdo al estudio realizado por la OCDE

Dado lo anterior, es relevante saber en que nivel se encuentran los estudiantes de nuestro país. Por ello se consultaron el estudio realizado por PISA 2000 (OCDE, 2002a), cuyos resultados generales mencionan que México está entre los países que tienen 20% o más estudiantes en Nivel 1 o menor, siendo cerca del 10% los estudiantes que no llegan a Nivel 1, es decir, no son capaces de mostrar rutinariamente las aptitudes más básicas que busca medir PISA. México, junto con España, Portugal y Grecia, presenta debilidades en el desempeño de los estudiantes para la obtención de información, con la mayor proporción de

estudiantes en Nivel 1º, situándose entre 5 y 15 puntos porcentuales, siendo lo más alto en la escala de reflexión y evaluación.

Esto significa que nuestros estudiantes presentan serias dificultades para obtener la información de los textos escritos, utilizando criterios reflexivos y de evaluación de contenido de los mismos. Cabe señalar que las áreas que evalúa PISA se pueden definir en términos de:

- * El contenido o estructura del conocimiento.
- * Los procesos que se requiere llevar a cabo
- * Los contextos en los cuales se aplican los conocimientos y aptitudes.

Los textos utilizados pueden ser “continuos”, tipo prosa, ya sea narración, exposición y argumentación; así como “discontinuos”, tales como listas, formatos, gráficas y diagramas. Del mismo modo se toma en cuenta el uso para el cual se elaboró el texto, es decir, su contexto o situación, ya que puede ser de empleo privado, público, ocupacional o educativo.

Tal vez la explicación del bajo desempeño de los alumnos mexicanos en esta evaluación se deba al enfoque dado por PISA, el cual se basa en el concepto “leer para aprender”, en contraposición del tradicional concepto “aprender a leer”. No todos los profesores de los niveles de educación básica y media básica se han planteado la necesidad de cambiar el paradigma del aprendizaje de la lectura de comprensión, sin embargo nuestras autoridades muestran una preocupación por que esto cambie. Una de las alternativas mas viables y ampliamente explorada por investigadores de diversas áreas es la metacognición, misma que se abordó en el capítulo anterior y que en el siguiente se muestra de forma aplicada a la comprensión lectora.

IV: METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Leer en la educación superior, no es la decodificación ni la reproducción literal de un mensaje, consiste en un proceso de interpretación y construcción por parte del lector, que requiere el desarrollo de habilidades específicas.

Umberto Eco

El presente capítulo tiene como objetivo presentar de manera más amplia la aplicación de la metacognición al proceso de lectura de comprensión, contextualizándolo dentro de las diversas habilidades lectoras.

4.1 Procesos metacognoscitivos implicados en la Comprensión Lectora

De acuerdo a Estévez (1995) para comenzar el estudio de la comprensión de materiales escritos es necesario tomar en cuenta:

- El análisis de la estructura del texto en relación a la estructura de la ejecución en el lector.
- El estudio del procesamiento dependiente de las variables de la tarea y del contexto.
- La investigación sobre la memoria humana para conocer cómo se estructura el conocimiento, a partir de los procesos de alto nivel (mencionados en el capítulo II), en especial el uso de los esquemas mentales sobre el procesamiento de un texto.

A continuación se mencionarán algunos de los aspectos esenciales de la actividad mental metacognoscitivamente madura (Burón, 1997), ya que ellos son fundamentales para lograr la Metacompreensión:

- a) Conocimiento de los objetivos que se persiguen.
- b) Elección de estrategias para conseguirlo.

- c) Autoobservación de la ejecución para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas.
- d) Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

Puntualizando lo anterior, la metacognición implica el conocimiento de las propias cogniciones y la regulación de la actividad mental la cual exige planificar la actividad mental, observar la eficacia de la actividad iniciada y comprobar los resultados; es decir, saber qué se quiere conseguir y cómo hacerlo (Burón,1997).

Las actividades y procedimientos mediante los cuales se adquieren las estrategias de metacomprensión son diferentes y dependen del tipo de aprendizaje implicado. Normalmente se establece una secuencia; primero estaría la **interiorización**, basada en la ley de la doble formación (similar a concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky), según la cual un aprendiz adquirirá las estrategias mencionadas si las aplica primero bajo control externo, siendo poco a poco más capaz de interiorizar ese control, hasta pasar el control, en un segundo momento, al alumno o aprendiz (Puente, 1998).

Dentro de la educación los procesos metacognoscitivos son de suma importancia, ya que entre sus metas está ayudar a los estudiantes a usarlos de una manera efectiva. De acuerdo a Puente (1998) existen varios principios importantes para llevar a cabo la enseñanza de muchas de las habilidades de control ejecutivo de estrategias de metacomprensión:

Primero. Los estudiantes deben ser expuestos a varias estrategias diferentes, no sólo a estrategias de pensamiento general, sino a estrategias específicas.

Segundo. Es de gran importancia dar instrucciones de *cuándo, dónde y por qué*, sin suponer que el alumno lo deducirá por sí mismo.

Tercero. Tomar en cuenta la relación entre la ejecución y la actitud. Los estudiantes pueden saber cuándo y cómo usar una estrategia, pero, a menos que también desarrollen el deseo de emplear estas habilidades, la capacidad

de aprendizaje general no mejorará. Los que usan las estrategias de manera efectiva creen que pueden afectar su propia ejecución usando una estrategia; otros estudiantes deben tener la oportunidad de desarrollar sentimientos de eficiencia con el empleo de estrategias.

En el siguiente apartado pasamos a hablar de casos concretos donde se han aplicado dichas estrategias para evaluar y/o mejorar la comprensión lectora.

4.2 Aplicación de la metacognición en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura de comprensión

Actualmente se ha trabajado arduamente en la elaboración de programas, talleres, materiales de apoyo que intentan facilitar el proceso de aprendizaje basados en la teoría metacognoscitiva. Por ejemplo Greybeck (1999) propone un programa metacognoscitivo de comprensión lectora donde se busca que los estudiantes mejoren su lectura a través de la aplicación de estrategias comprobadas por expertos, desarrollen cierta autoconciencia con respecto a sus estrategias de aprendizaje, y aprendan técnicas para la autoevaluación de sus estrategias. Cabe recordar que al ser generales y específicas se aplican de distinta manera, de acuerdo a las diversas tareas. El cuadro de la figura 4.1, tomado de Rojas, Peña, Peón, Rizo y Alatorre (1992), puede aclarar un poco más el panorama a este respecto, aplicándolo concretamente a la comprensión de textos.

Las estrategias metacognoscitivas aplicadas a la comprensión lectora permiten al estudiante:

- Extraer el significado del texto completo o de las diferentes partes que lo componen
- Saber dirigir su lectura avanzando o retrocediendo a su ritmo y capacidad.
- Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas (Quintana, 2000)

ESTRATEGIAS GENERALES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de las metas. 2. Planeación de las estrategias específicas para el logro de las metas. 3. Aplicación de las estrategias específicas. 4. Supervisión general de toma de medidas correctivas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias de coherencia local. 2. Estrategias para detectar la superestructura del texto. 3. Macroestrategias para la coherencia global. 4. Estrategias de activación y uso de conocimientos. 5. Otras estrategias de elaboración. 6. Estrategias pragmáticas, socioculturales, etc.

Figura 4.1 Estrategias Generales y Específicas involucradas en la comprensión de textos. Tomada de Rojas, Peña, Peón, Rizo y Alatorre (1992).

Por su parte Poglioli (1999) publicó 3 materiales de la serie "Enseñando a Aprender" de los cuales la primera entrega es una perspectiva teórica de las habilidades cognitivas, así como una revisión de la investigación desarrollada en este campo específicamente en áreas de adquisición de conocimiento, solución de problemas y la metacognición. El segundo trabajo hace énfasis en ofrecer información acerca de las estrategias que se pueden utilizar para adquirir conocimiento: 1) estrategias de ensayo, 2) de elaboración, y 3) de organización. En el tercer material la autora se centra sobre el proceso de estudiar y sus componentes, y en las ayudas previas, como preguntas, objetivos, organizadores previos etc., que pueden incluirse en los materiales pedagógicos con el fin de guiar y ayudar al estudiante a realizar un conjunto de operaciones de elaboración y transformación de la información contenida en el texto.

Estévez (1995) presenta una división de las estrategias de comprensión de lectura de acuerdo a su finalidad o propósito:

- A. Selectivas cuyo fin es realizar una lectura superficial del texto, en la que se incluyen la lectura rápida, la lectura para atender aspectos de la información o para identificar el significado de palabras, y
- B. Generativas o de elaboración, cuyo propósito es el procesamiento profundo de la información. Incluyen aquellas que permiten hacer algo, realizar cierto tipo de construcción con la información que se lee: elaborar una imagen mental, hacer una analogía o esquema integrador, resumir información, parafrasear, subrayar, etcétera. Las estrategias de elaboración pueden ser *Imaginal* o *Verbal*, también es posible una combinación de ambas.

Crespo (1996) menciona que las autopreguntas son una herramienta indispensable para poder llevar a cabo la aplicación de estrategias de metacognición, debido a que:

- ➔ Estimulan al lector a establecer los propósitos de la lectura.
- ➔ Sirven de ayuda para identificar y resaltar lo importante del texto.
- ➔ Animam a generar preguntas que requieren la comprensión del texto.
- ➔ Obligan a pensar en las posibles respuestas a las preguntas formuladas.
- ➔ Sirven para conectar el conocimiento previo.
- ➔ Focalizan la atención favoreciendo la codificación verbal.
- ➔ Ayudan a construir conexiones internas favoreciendo la organización del material objeto de lectura y estudio.
- ➔ Construyen conexiones externas que ayudan a integrar la información.
- ➔ Conducen al sujeto a supervisar su propia comprensión y aprendizaje.
- ➔ Funcionan, por sí mismas, como estrategias metacognoscitivas que sirvan para planificar, controlar, autoprogramar y autodirigir al sujeto en su aprendizaje.

El modelo de Comprensión Estratégica de Castañeda y López (1988, en Estévez, 1995) propone cuatro estrategias de comprensión, clasificadas en función del nivel de procesamiento y la etapa de aprendizaje que apoyan:

- De adquisición del conocimiento, y el procesamiento puede ser superficial y profundo o generativo.
- De manejo y administración de los recursos de la memoria.
- De autorregulación o metacognoscitivas; se logra estableciendo las metas del aprendizaje y mediante la evaluación del grado en que se han cumplido, se hacen los cambios necesarios en caso de encontrarse errores o limitaciones.
- De organización y lectura recreativa, cuyo fin es transformar la información en una estructura que la integre de un modo nuevo. Entre ellas: inferencias, uso de redes o mapeo semántico, etc.

Rojas, Peña, Peón, Rizo y Alatorre (1992) realizaron tres estudios sobre el desarrollo de procesos autorregulatorios para comprensión y aprendizaje de textos narrativos y expositivos en niños de primaria. En el estudio 1 participaron 84 niños, la mitad de tercer grado y la otra mitad de sexto. Por cada grado 14 niños correspondían a niveles de rendimiento escolar alto, medio y bajo. El procedimiento que se usó estuvo basado en la evaluación dinámica en los tres estudios. En un primer momento se les administró una serie de tareas relacionadas con la aplicación general de estrategias de solución de problemas en la lectura de textos, así como estrategias específicas para la comprensión de los mismos. Se encontró un patrón de desarrollo marcado en los repertorios de estrategias tanto generales como específicas, además de observarse una relación entre dicho patrón y el nivel de rendimiento escolar de los niños.

En el segundo estudio se tomó una muestra de 48 niños que habían obtenido puntajes bajos a medios en las tareas del estudio 1 y en su rendimiento escolar. 32 eran de tercero y 16 de sexto. Los alumnos fueron asignados a grupos

experimentales, en el caso de tercero a tres grupos, experimental, control 1 y control 2; para sexto sólo experimental y control 2. En el estudio se probaron los efectos de un programa de entrenamiento enfocado al mejoramiento de los repertorios estratégicos de los niños que mostraron rendimiento medio bajo tanto a nivel escolar como en las tareas aplicadas en el primer estudio. El objetivo fue mejorar la aplicación de estrategias tanto generales como específicas consideradas importantes en la autorregulación para la comprensión y aprendizaje de textos a nivel escrito. El programa fue altamente efectivo en los niños mayores, y efectivo en los menores. Dichos niños mostraron mayor dificultad que los mayores para internalizar algunas estrategias inducidas.

En el tercer estudio se probó una versión refinada del programa de entrenamiento, diseñada efectivamente para los niños de bajo rendimiento de tercer grado. El programa resultó altamente efectivo para mejorar la ejecución de los niños en tareas que involucraban principalmente la aplicación de estrategias generales de solución de problemas en la comprensión de la lectura. En conclusión, los resultados de la investigación sugieren que un entrenamiento de tipo informado que combina una aproximación de estrategias generales y específicas, y que promueve la participación directa e interacción entre los niños, puede representar una herramienta muy útil para proveer a los niños de mejores repertorios para confrontar problemas y tareas de lectura y aprendizaje.

Feuerstein (citado en Elosúa y García 1993) también realizó un estudio con niños, éstos eran emigrantes recién llegados a Israel, los cuáles obtuvieron malos resultados en los tests de inteligencia. El psicólogo supuso que esto se debía a su contexto sociocultural, pues los tests favorecían a los sujetos de la cultura dominante y de niveles socioeconómicos más elevados. Por tanto, intentó aplicar un programa de adiestramiento que compensara estas deficiencias, midiendo no sólo lo que los sujetos podían realizar; si no que, sobre todo, trató de determinar lo que eran capaces de aprender, es decir, su potencial de aprendizaje. Este potencial indica la posibilidad de cambio futuro y las posibilidades reales de mejora del sujeto. A esto se le llama modificabilidad cognitiva y resulta indispensable para

diseñar la mejor estrategia para cada sujeto en relación a la aplicación de la metacognición en la lectura de comprensión.

La modificabilidad cognitiva es la mediación o mediaciones instrumentales y sociales que se utilizan en el proceso de aprendizaje. Los procesos cognitivos se desarrollan gracias a las interacciones sociales que el sujeto realiza en su entorno. Para Elosúa y García (1993) estas capacidades cognitivas se transmiten socialmente y se usan mediatizadas por contextos culturales. Tomando la Zona de Desarrollo Próximo del modelo de Vigotsky, se puede sugerir que la posible intervención del profesorado esté inversamente relacionada con el nivel real de desarrollo de la persona en una tarea dada. Algunos autores señalan que no hay pruebas que demuestren que esas estrategias cognitivas surjan automáticamente como resultado de la maduración, sino que son susceptibles de mejora mediante el entrenamiento. Los hechos demuestran que se pueden enseñar estrategias cognitivas que permitan al alumnado hacer un mejor uso de lo que ya conocen y de lo que sabe hacer, de tal manera que se le capacite para buscar nuevas respuestas a nuevos problemas que se le vayan presentando. En la medida en que el alumno toma conciencia de la naturaleza y procesos de su pensamiento, tiene más capacidad de conocimiento y control, con lo cual parece ideal que los diversos componentes de la metacognición sean objetivo explícito de la enseñanza-aprendizaje.

No es fácil mostrar el uso de las estrategias metacognoscitivas aplicadas a la comprensión lectora, ya que incluso los mismos profesores no siempre somos hábiles en el manejo de las mismas. Por ello autores como Estévez (1995) se han preocupado por proporcionar entrenamiento en el manejo de dichas estrategias a los docentes. Esta autora sugiere una estrategia generativa para apoyar la comprensión lectora de un texto de tipo expositivo, como una alternativa para organizar la información presentada en prosa transformándola a gráficos que la reestructuren e integren. Dichos organizadores son 1) la *gráfica de recuperación* como apoyo de carácter constructivo en un primer momento del proceso de comprensión lectora y 2) *la red conceptual* como reestructuración de la

información en un segundo momento de carácter integrativo; ambos momentos incluirían un componente de aplicación práctica, que consiste en la transferencia de lo aprendido al ejemplificar el contenido abstracto de la gráfica y la red a un caso concreto.

La situación o contexto de aprendizaje fue un curso sobre “Elaboración de Programas de Materia”; el texto “La Naturaleza del Conocimiento” fue de tipo expositivo, especializado, con palabras técnicas, extenso, sin resúmenes ni conclusiones, de densidad conceptual regular, con complejidad léxica y sintáctica, de tema complejo para el lector no especializado. El objetivo de la lectura fue analizar de forma profunda el texto para que el lector comprendiera las ideas principales y las aplicase en un contexto escolar; identificar los 4 niveles de conocimiento; comparar y relacionar los niveles distinguiendo sus características y funciones para el currículo; aplicar los conocimientos adquiridos. Los participantes (lectores) fueron profesores con alto grado de motivación para aprender sobre el tema, poco familiarizados con el mismo y con escasos conocimientos previos.

El procedimiento consistió en una prelectura para despertar interés. Posteriormente pasaron a la primera etapa de lectura, donde después de leer el texto, se llenó un gráfico de recuperación individual y posteriormente grupal. En la segunda etapa elaboran, bajo la guía del profesor, una red o mapa conceptual que refleje la relación jerárquica entre los niveles de conocimiento trabajados en la gráfica de recuperación. La autora concluye que la microestructura del texto es trabajada por el lector conforme llena el cuadro, es decir, la tarea de elaborar la gráfica de recuperación facilita la identificación de las grandes partes de la microestructura, para finalmente llegar a comprender la macroestructura del texto. La estrategia demostró que más que enumerar ideas principales y subordinadas, los alumnos pudieron reconstruir los conceptos a fin de representar sus interrelaciones en la red conceptual. Las ventajas de la aplicación de dicha estrategia es que toma en cuenta los estilos cognitivos, supone el modelamiento del aprendizaje, tiene como punto de partida una tarea orientadora al establecer precisamente una meta de lectura; trabaja en la representación tanto visual como

global; induce el parafraseo y el resumen de la información; permite al lector organizar la información, lo cual puede ser el punto principal para recordarlo después; la utilización de organizadores gráficos supone la activación de estrategias tanto de procesamiento como de agrupamiento y jerarquización, todas componentes cognitivos de alto nivel; por último cumple con la función de representar gráficamente las relaciones entre los conceptos que contiene un texto mejorando la comprensión y el recuerdo de la información.

Para González (1994) los responsables del entrenamiento en estrategias metacognoscitivas, deben analizar los procesos implicados en la lectura y el estudio, y estar dispuestos a dedicarles tiempo de instrucción, aún a costa de limitar en alguna medida los contenidos específicos de los programas. Se debe tener en cuenta las características específicas de los alumnos a los que se va a aplicar el entrenamiento, sus destrezas y capacidad general de procesamiento, es decir, se deben adecuar a las necesidades de los sujetos las estrategias de entrenamiento. Éstas deben ser funcionales y significativas; susceptibles de entrenamiento; presentar un reto para la mayoría de los alumnos y sus efectos han de ser duraderos. La instrucción debe ser directa y prolongada, lo cual exigiría: a) estructurar las tareas en etapas alcanzables; b) seleccionar los materiales o textos adecuados; c) proporcionar a los alumnos una información detallada sobre la realización de las tareas; d) hacer abundantes preguntas y dar la oportunidad de práctica activa; e) proporcionar retroalimentación y corrección inmediatas, y f) supervisar de forma activa los progresos realizados.

Wiesse (2000) cita una frase de Juan Pinzas, donde afirma que gran parte del énfasis de la escolaridad futura estará puesta en la convergencia entre aprendizaje del manejo del lenguaje escrito y desarrollo de habilidades cognoscitivas y afectivas. Aprender a leer y aprender a escribir se vinculan estrechamente con aprender a conocer y con aprender a sentir. Es decir, el alumno que aprende a leer comprendiendo y escribir expresándose desarrolla estructuras cognoscitivas y afectivas que lo involucran como ser total, tal y como lo concibe el constructivismo. Cabe entonces preguntarse ¿Por qué el aprendizaje

de estas habilidades resulta especialmente relevante para la formación integral de la persona? La respuesta más acertada desde nuestro punto de vista sería porque en la lectura y en la escritura –sobre todo si se asumen con una perspectiva "constructivista"- se activan de manera privilegiada procesos "metacognoscitivos".

Por tanto, podemos afirmar que el entrenamiento metacognoscitivo tiene como objetivo desarrollar en el alumnado el conocimiento sistemático y deliberado de aquellas estrategias cognitivas necesarias para el aprendizaje eficaz, así como la regulación y control de tales estrategias, para su aplicación en contextos educativos. Para ello es necesario que el docente incorpore el *modelaje*, es decir, la verbalización de los procesos internos que intervienen la construcción de significados; así mismo debe dar libertad para que el estudiante utilice la estrategia que le facilitará la comprensión lectora. Por otro lado, la participación del alumno deberá ser dirigida –por ejemplo haciendo preguntas-. (Quintana, 2000).

4.3 Algunos estudios realizados con universitarios para lograr la comprensión lectora

Al llegar a nivel universitario las cosas no parecen ser muy diferentes, y es aquí donde cabe preguntarse cuáles son los esfuerzos realizados para subsanar las carencias que se vienen arrastrando desde la educación básica.

Como ya se mencionó, en la lectura (y su necesaria comprensión) intervienen procesos cognoscitivos adquiridos y reforzados mediante la interrelación del aprendizaje previo con el nuevo aprendizaje. Cabe preguntarse entonces si el lector tiene a su alcance la posibilidad de acceder a este tipo de procesos, sí estos son conscientes, y sí pueden ser adquiridos y adaptados mediante la regulación ejecutada por el propio sujeto.

En este terreno Vivaldo, Martínez, Navarro, González, Jerónimo y Flores (1998) realizaron un estudio con el objetivo de analizar el estilo cognoscitivo de estudiantes de nivel superior y su ejecución en niveles específicos de procesamiento de texto académico. Los autores argumentan que el estilo

cognoscitivo es la forma típica o habitual de resolver problemas, pensar y percibir de un sujeto. El estudio menciona que existen aproximadamente 19 categorías diferentes de estilos cognoscitivos, pero que la *dependencia – independencia del campo* (IC – DC) es una de las más abordadas en estudios de la comprensión lectora, y es precisamente sobre este estilo que se centra el estudio. La IC – DC se refiere al grado en el que un individuo depende principalmente de sí mismo o es influido por el mundo exterior en su funcionamiento psicológico.

Para evaluar este estilo se trabajó con 452 estudiantes de nivel licenciatura de la UAM Iztapalapa a los cuales se les aplicaron dos instrumentos: 1) evaluación de lectura L1 y L2 (construidos para este estudio) el cual tenía el propósito de medir la ejecución de los lectores en los niveles de procesamiento esquemático, macroproposicional, de coherencia local y proposicional; 2) Prueba Grupal de Igualación de figuras Ocultas de Witkin, la cual mide la capacidad del sujeto para localizar preceptos simples dentro de estructuras complejas y se basa en la teoría de IC – DC.

Los resultados obtenidos mostraron que existen deficiencias en la ejecución de la lectura de todos los sujetos; en lo que se refiere a la relación del estilo cognoscitivo se obtienen resultados similares a otros estudios: los sujetos IC tienen una mejor ejecución en el procesamiento de textos que los sujetos DC, por lo que se evidencia la necesidad de instrumentar programas instruccionales enfocados al fortalecimiento y optimización de estrategias de procesamiento de textos.

En un estudio similar Sánchez (1998), desde la perspectiva transaccional, comparó la conducta lectora de un grupo hispano parlante (12 estudiantes del Dpto. de Estudios Hispánicos e Itálicos de la Universidad Estatal de Nueva York) y otro anglo parlante (11 estudiantes con un pre-grado en español y con estudios intensivos de la lengua en México o España) ante un cuento corto representativo de un ambiente rural centroamericano.

El estudio giró específicamente sobre tres interrogantes:

- 1) ¿Procesan de un modo distinto los lectores de una lengua extranjera a como lo hacen los lectores de lengua materna?
- 2) ¿Qué papel juegan los esquemas culturales tanto formales como de contenido durante el proceso de lectura y la respuesta lectora en ambos grupos?
- 3) ¿Se refleja un “significado discernible” del texto literario en la respuesta del lector de lengua extranjera, a pesar de los obstáculos lingüístico – culturales?

Se trabajo dándoles el texto acompañado de un cuestionario de información demográfica, instrucciones para leer el cuento, un glosario de términos regionales y dos secciones de preguntas sobre el texto. Cabe mencionar que las instrucciones estaban orientadas a inducir la posición del lector ante el texto y así explorar sus estrategias. A cada uno se le pidió que tomara el tiempo necesario para disfrutar la lectura, y que pusiera atención a los rasgos culturales que pudiera reflejar el texto. Las preguntas se diseñaron con el propósito de provocar lectura estética para que el lector se orientara a visualizar e imaginar lo que lee.

Los resultados fueron que efectivamente los lectores de lengua extranjera tuvieron conocimientos suficientes para interactuar de forma creativa (estética) con el texto, observaron claras diferencias en la forma de procesar el texto entre los dos grupos conforme se requería un más alto grado de búsqueda de detalle, es aquí donde los lectores de lengua extranjera dependían más de respuestas literales y de la morfología de las palabras, lo que en ocasiones los llevaba a entendimientos errados debido a falsos cognados o a metáforas.

Los lectores de lengua extranjera con conocimientos previos de la cultura hicieron descripciones de escenario y personajes más cercanas a los lectores de lengua materna, a diferencia de los que no la tenían. Estos tendían a hacer descripciones más vinculadas al contexto al que pertenecen. Se puede afirmar que todo texto literario posee un significado discernible y este se refleja más allá de los obstáculos lingüísticos.

Sellán, Sanz y Valle (1995) realizaron un estudio con tres experimentos, en los que utilizaron respuestas a preguntas para medir la comprensión de un texto. Se aplicó a estudiantes universitarios del 3er semestre. Su objetivo fue investigar si era posible obtener una auténtica comprensión retrospectiva y aclarar cómo se produce la influencia del título pospuesto. En lugar de título se utilizó para los experimentos un dibujo, además del texto y las preguntas. En el primer experimento se hicieron cuatro grupos de estudiantes, al primero se le entregó texto y título, al segundo el texto, y al final de la lectura el dibujo. Al tercer grupo sólo el texto y las preguntas, mientras que al cuarto las preguntas y el dibujo. Los resultados demuestran que el dibujo (equivalente al título) es suficientemente informativo para contestar las preguntas, sin necesidad del texto.

En el segundo experimento se pretendió obtener resultados a favor de una comprensión netamente retrospectiva. Para ello se hicieron grupos parecidos a los del primer experimento, cambiando el texto y el título ahora si era escrito. Sus resultados permiten afirmar que el título no fue suficiente para responder a las preguntas, así como tampoco lo es el texto solo. La comprensión se logra de la interacción del texto con el título. Por tanto se admite una influencia auténtica del título posterior al periodo de codificación. Una vez comprobado que se podía producir una comprensión retrospectiva, buscaron aclarar cómo se produce. Para ello en el tercer experimento. Se les dio la lectura y se pidió que realizaran las preguntas al respecto; además debían señalar las oraciones que les resultasen extrañas y decir el porqué de esa extrañeza. Dado estas estrategias se concluyó que el título pospuesto produce un efecto significativo del nivel de comprensión, ya que el sujeto puede utilizar simultáneamente la codificación que hizo durante la lectura y que perdura y el título que se le da después de ella.

Más recientemente, Allueva (2001) realizó un estudio para la Consejería de Educación y Ciencia de la Diputación General de Aragón, en España, mismo que tuvo por objetivo aplicar y evaluar un programa de intervención para el desarrollo de habilidades metacognoscitivas en un grupo de alumnos de formación profesional. Parte del hecho que un gran número de alumnos llegan a la formación

profesional con pocas o nulas motivaciones hacia el estudio, debido a las siguientes razones: a) Baja o deficiente formación anterior, b) la realización de estudios profesionales es la única opción posible, c) desconocen sus capacidades y posibilidades hacia la profesión elegida, o d) baja autoestima. Propone como hipótesis que el programa de intervención para el desarrollo de habilidades metacognoscitivas, elaborado e implementado para este estudio provocaría un cambio en el desarrollo metacognoscitivo de los alumnos, comprobando su validez y viabilidad.

El estudio plantea como características psicológicas de los alumnos la falta de orden, planificación y hábito de trabajo; su estudio es más memorístico y menos comprensivo; relacionan poco los conocimientos que adquieren y les falta rigor intelectual. Tienen mala o poca utilización de hábitos de estudio apropiados; suele fallarles la atención; también son fácilmente motivables y capaces de realizar esfuerzos continuados. Les faltan hábitos de estudio, por lo tanto, este es superficial, de última hora, más por resultados numéricos que por saber. Su voluntad suele ser débil, les falta motivación y se mueven por incentivos. Todo lo anterior lo lleva a tratar de conseguir que el sujeto sea capaz de utilizar adecuadamente su conocimiento, de forma que lo aplique en la resolución de tareas (fines cognitivos) y para mejorar su propio conocimiento.

La población consto de 25 alumnos, hombres, pertenecientes al primer curso de formación de profesionales de segundo grado de la Especialidad de Electrónica Industrial del Colegio Montearagón de Zaragoza, España. Las condiciones fueron en el ambiente natural de una clase, previa capacitación del profesor en metacognición. Su diseño consto de una prueba inicial para determinar el nivel de desarrollo metacognoscitivo; la implementación del programa de 10 ejercicios, a razón de uno por semana; y la prueba final para determinar el nivel de desarrollo metacognoscitivo. Por otro lado, el investigador realizaba una observación mediante la video-grabación de una entrevista y con un cuestionario.

Se aplicó un ejercicio previo a modo de entrenamiento; se hizo la prueba inicial sin explicación; en una segunda fase se entregó un cuadernillo con preguntas, dando

una explicación e instrucciones, esto durante 10 sesiones, al término de las cuales se aplicó la prueba final con las mismas características que la inicial. Se evaluaron sus creencias de ejecución (si se sienten capaces de hacer o saber algo), la ejecución del ejercicio (realización), y sus creencias de respuesta (que tan bien lo realizaron).

Para los resultados se realizó un análisis de datos cuantitativo, aplicando la W de Kendall, en 7 ejercicios, con un nivel de confianza de 0.99, y una tabla de puntuaciones unificadas de 1-30 puntos, demostrando que se produjo un aumento significativo en el desarrollo metacognoscitivo del grupo tras la aplicación del programa. El análisis cualitativo arroja que la implementación en el ambiente natural es una motivación para los alumnos; así mismo que las interacciones entre iguales en el grupo, en actividades que implican discusión y análisis fomentan el desarrollo metacognoscitivo. Por otra parte, el análisis cuantitativo no da cuenta de todos los resultados, demostrándose que el resultado total es fruto de la suma de variables cuantitativas y cualitativas. Confirmó su hipótesis, ya que constata cambios en el desarrollo metacognoscitivo del grupo. Concretamente, en los alumnos encontró:

- a. Cambios y desarrollo metacognoscitivo.
- b. El valor de juicio metacognoscitivo se mantiene o aumenta.
- c. La inclinación ascendente de las rectas de regresión de los alumnos durante el transcurso del ejercicio del programa demuestran la validez del mismo.
- d. Estabilidad de juicios al comparar valor inicial y final.
- e. La motivación es un factor esencial para aprovechar el programa.
- f. A la edad de 17-18 años se pueden desarrollar las habilidades metacognoscitivas, y como consecuencia, el conocimiento metacognoscitivo.

En cuanto al programa, afirma que:

- a. Demostró la validez interna del mismo.

- b. Se puede confirmar la validez externa para otros grupos.
- c. Propone que para mayor confiabilidad se desarrollen medidas posteriores al desarrollo metacognoscitivo.
- d. El profesor puede ser determinante.
- e. Hubo cumplimiento de los estándares de evaluación.
- f. El programa es válido y viable para el grupo aplicado.

Finalmente concluye que si se diseña y aplica un programa de intervención en el desarrollo de habilidades metacognoscitivas, aprovechando las condiciones naturales del aula en las que se incluyen el profesor, las materias de estudio, el lugar físico, la hora de clase, se obtendrán resultados satisfactorios. Además, el programa deberá tener dificultad creciente y proporcionada.

Otro estudio que ilustra las consecuencias de tener una mayor conciencia de lo que se espera de una tarea, es el realizado por Santos, Vendramini, y Santos (2003), mismo que consiste en comparar alumnos del inicio al final de un curso universitario en los siguientes puntos: 1) nivel de comprensión en lectura de textos científicos; 2) tipos de estrategias utilizadas para resolver los problemas de comprensión. La muestra constó de 113 sujetos del primer año y 65 del cuarto año del curso de Psicología de una universidad privada. El procedimiento demandó de los sujetos la lectura de dos textos sacados de periódicos científicos del área. Después de la lectura del primer texto, el sujeto debía indicar el grado de dificultad confrontado, señalar el tipo de problema que le había dificultado la comprensión del texto y la estrategia empleada para resolverlo. En la segunda tarea el sujeto debía llenar los blancos de un texto diferente. Los resultados mostraron que ambos grupos presentaban niveles de comprensión abajo de lo esperado en lectores universitarios, debido a que el promedio de aciertos fue de un 46% entre los sujetos del primer año y de un 53% entre los del cuarto año. Desde el análisis de la variabilidad fue detectada una diferencia estadísticamente significativa entre el desempeño de los grupos, relativamente a los niveles de comprensión

($p=0,00001$). Aunque presenten mejor desempeño, los alumnos del cuarto año dijeron percibir un grado mayor de dificultad en la tarea que los del primer año. También señalaron problemas distintos y emplearon otras estrategias para resolverlos. Por lo tanto se pudo concluir que al ser los alumnos de cuarto semestre más concientes de los procesos de abstracción que requería la tarea, también pudieron percibir una mayor dificultad en ella.

4.4 Estrategias para lograr la comprensión lectora en estudiantes universitarios desde la metacognición

Para lograr una mayor comprensión lectora en estudiantes universitarios es importante que el sistema educativo nacional contemple las prioridades de una tarea de capacitación docente que involucre a todos los profesores en todos los niveles: *primero*, afinar las destrezas de los profesores en el manejo del lenguaje escrito; *segundo*, examinar los modelos de enseñanza-aprendizaje que utilizan; *tercero*, evaluar los sistemas de seguimiento continuo con que se evalúa el aprendizaje (Wiesse, 2000). Todo ello con un objetivo de enseñar a los alumnos de todos los grados a leer comprendiendo y a escribir expresándose. Esta tarea es continua: va de la primaria a la secundaria y de la secundaria a la universidad. Todo lo que se realiza en un nivel contribuye a fundar el siguiente. Estas habilidades no deben presuponerse en ningún nivel, aunque es evidente que cada grupo es diferente y que el profesor deberá adecuarse a las demandas específicas que éste le plantee.

Precisamente porque existe una conciencia muy sentida de la importancia de este tema, muchas empresas y aun varias instituciones de nivel académico superior solicitan cursos de redacción (que, por supuesto, parten de habilidades de comprensión de lectura). Esta conciencia es una prueba de que los directivos, los profesionales o los alumnos de instituciones serias y reconocidas entienden que "leer comprendiendo y redactar expresándose" son habilidades básicas, que atraviesan o fundan a todas las otras habilidades superiores de aprendizaje y que se engarzan no sólo con procesos cognitivos elementales, sino con procesos "metacognoscitivos", que son aquellos que regulan el "aprender a aprender".

A continuación se especifica un método que permite realizar las acciones de comprensión lectora de forma ordenada y sistemática hasta que se conviertan en hábitos, es decir, pasen del sistema consciente al “automático”.

La primera etapa es EXAMINAR. Consiste en revisar la lectura de manera global para tener un panorama general de la forma en que está organizado, p.e extensión del texto, autores, título y subtítulos del texto, impacto visual, dibujos, diagramas, gráficas, actividades de retroalimentación o evaluación, entre otras. Ésta etapa se relaciona con la lectura selectiva (Guzmán, Osorio y López, 2005).

La segunda etapa, CUESTIONAR, pretende que, a partir del impacto global del texto, se genere en el lector una serie de preguntas que lo lleven a comprender mejor la obra. Las preguntas pueden ser tales como: ¿Quién es el autor? ¿De donde proviene el texto? ¿En qué época se escribió? ¿Por qué el título del texto? ¿Qué llevó al autor a escribir el texto? etc.; preguntas que llevan a una lectura reflexiva de la presentación, introducción, prefacio y vida del autor de la obra (Guzmán, Osorio y López, 2005). Aquí entran los procesos de nivel inferior (Argudín y Luna, 1989), explicados más ampliamente en el siguiente capítulo.

En la tercera etapa INICIO DE LA LECTURA, como su nombre lo dice, indica el momento de comenzar a leer, lo que lleva a un registro visual del material leído. Para ello es necesario cubrir los siguientes pasos, de acuerdo con Guzmán, Osorio y López, (2005):

- Subrayar lo más importante después de la lectura.
- Utilizar símbolos, números o letras, como contraseñas para mejorar la comprensión. Es aconsejable que éstas se escriban al margen y sean diseñadas por el mismo lector, utilizando siempre las mismas en todas sus lecturas. Por ejemplo:
 - # Ideas principales
 - + Ideas secundarias
 - ¡ Ideas complementarias
 - Comentarios personales

% Definiciones

() Ejemplos

- Colocar al margen del texto las frases recordatorias, preguntas, detalles de apoyo o simplemente puntos que atrajeron su atención.
- Encerrar en círculos o recuadros aquella información que es más importante para la elaboración de productos (cuadros, esquemas, resúmenes, mapas, etc.)

Por último, la cuarta etapa corresponde a la **COMPRESIÓN LECTORA**, donde se ha entendido el significado del texto y se es capaz de expresarlo con las propias palabras, dando a conocer lo esencial del texto leído (horizonte del autor), conjuntamente con la experiencia del lector (horizonte del lector). La única regla para la comprensión de una lectura es que se logre fusionar el horizonte del autor con el horizonte del lector, procurando no desvirtuar el mensaje del que escribe, pero tampoco la repetición de lo que ya se ha leído. Para lograr esto es indispensable concluir una lectura con una síntesis, que posibilite recuperar lo que el autor quiere dar a conocer y los juicios valorativos que el lector realiza (Guzmán, Osorio y López, 2005). Aunado a esto, el lector debe ser capaz de generalizar los conocimientos que ha adquirido a través de la lectura a hechos de su vida cotidiana, aún cuando aparentemente no tengan una relación directa. Solo así podrá decirse que adquirido la aptitud lectora (OCDE, 2002).

De acuerdo a Chaigneau y Castillo (2000) la lectura de comprensión se puede medir con alguno de los siguientes métodos:

- Entrevista acerca del conocimiento metacognoscitivo
- Informe verbal concurrente de la actividad metacognoscitiva durante la lectura de un texto específico (llamado también protocolo de pensamiento en voz alta)
- Informe verbal del conocimiento metacognoscitivo, ya sea en forma general o en forma retrospectiva sobre un texto específico.

- Evaluación de la capacidad para detectar fallas e inconsistencias en el texto.
- Análisis de la actividad tutorial en relación con la comprensión de la lectura realizada por los sujetos a evaluar cuando éstos deben orientar la comprensión lectora de sujetos de menor edad.
- Observación directa de distintos aspectos de la propia ejecución que reflejan procesos básicos que participan en el proceso de lectura; tales como verificación de frases, construcción de modelos y el examen de los errores en la lectura oral.

Los mismos autores proponen el siguiente reporte verbal como un método factible y válido para la medición de la actividad metacognoscitiva.

- I. Pauta de observación durante la lectura (marque con una cruz la conducta observada).

Antes de leer el texto

1. Lee las instrucciones	
2. Cuenta el número de hojas	
3. Mira el reloj	
4. Revisa cada página o estructura del texto	
5. Lee las preguntas o ítems	

Durante la lectura

1. Lee en voz alta a) Texto completo	
b) Párrafos	
c) Frases o palabras más de una vez	
2. Murmura o mueve la boca (sonidos ininteligibles o sólo parcialmente entendibles)	
3. Se guía la lectura con el dedo, lápiz u otro objeto	
4. Escribe comentarios en el texto (frases, letras o símbolos)	
5. Subraya mientras lee (encerrar en un círculo o destacar palabras, frases o párrafos)	
6. Se devuelve y relee palabras o párrafos (ya sea a páginas anteriores o indicando párrafos anteriores)	
7. Hace esquemas (usa palabras, flechas o llaves).	
8. Resume	
9. Saca la vista del texto.	
10. Lee las preguntas o ítems	
11. Acompaña la lectura con gestos faciales	

Al finalizar la lectura

1. Hace esquemas, subraya, dibuja símbolos.	
2. Resume	
3. Vuelve a leer: a) partes específicas	
b) todo el texto	

Cuando contesta los ítems

6. Vuelve a leer el texto (completo)	
7. Vuelve a leer algunas palabras o párrafos	
8. Marca algunos ítems	
9. Omite ítems	
10. Revisa los ítems ya contestados	
11. Corrige los ítems ya contestados	
12. Verifica si todos los ítems están correctamente marcados	
13. Contesta los ítems alternadamente	

Entrevista

Qué hiciste al leer el texto (marque con una cruz la estrategia utilizada).

P Planificación, **AI** Administración de la información, **M** Monitoreo, **R** Revisión,

E Evaluación

	P	AI	M	R	E
1. Leí las instrucciones cuidadosamente					
2. Conté el número de hojas					
3. Revisé la estructura del texto (tamaño de las letras, tamaño de los párrafos, separación, interlíneas, presencia de figuras, cantidad de párrafos por hoja)					
4. Miré el reloj para organizar mi tiempo de acuerdo al número de hojas					
5. Pensé el esfuerzo que implicaría realizar la tarea					

Mientras leías ¿qué ibas haciendo?

P Planificación, **AI** Administración de la información, **M** Monitoreo, **R** Revisión,

E Evaluación

	P	AI	M	R	E
1. Leí en voz alta a) cuando me desconcentro b) cuando se complejiza la lectura					
2. Murmure o moví la boca a) cuando me desconcentro b) cuando se complejiza la lectura					
3. Me guié (con el dedo, regla, lápiz, etc.) a) cuando me desconcentro b) cuando se complejiza la lectura					
4. Escribí comentarios en el texto					
5. Subrayé					
6. Hice esquemas (llaves o flechas)					
7. Resumí					
8. Checaba constantemente mi comprensión del texto					
9. Prestaba mayor esfuerzo cuando me encontraba con información importante					
10. Trataba de traducir la información nueva o importante a mis propias palabras					
11. Analizaba la lectura por pequeñas partes (sacaba conclusiones, consecuencias etc.)					
12. Paraba y me devolvía cuando la información no estaba clara (para entender mejor o por falta de atención)					
13. Me centraba en significados globales más que específicos					
14. Me encontré con palabras que no conocía					

15. Al encontrarme con palabras desconocidas volví a releer el texto					
16. Al encontrarme con palabras desconocidas traté de darle sentido por el contexto que rodeaba la palabra					
17. Hice esquemas					
18. Resumí					
19. Volví a leer (todo el texto, sólo lo que no entendí)					
20. Me pregunté que tan bien entendí lo que leí					
21. Cambié de estrategia de lectura al ver que no había entendido					

Al completar los ítems ¿qué hiciste?

P Planificación, **AI** Administración de la información, **M** Monitoreo, **R** Revisión, **E** Evaluación

	P	AI	M	R	E
1. Volví a releer el texto (completo, sólo algunas palabras, lo que consideré como importante)					
2. Contesté los ítems a) En orden de recuerdo b) Primero los que creí más importantes c) Primero los que creí mas fáciles					
3. Verifico si todos los ítems están correctamente marcados					
4. Los ítems contestados los volví a revisar, cuestionándome sobre lo correcto o no de mis respuestas					
5. Las preguntas que no pude contestar inicialmente las busqué en el texto					
6. Utilice el método de descarte al momento de responder los ítems					
7. Al completar los ítems, me pregunté sobre lo correcto o no de mis respuestas					

Quintana (2000) propone un método de enseñanza de las estrategias de comprensión dividida en seis pasos:

Paso 1. Introducción

Evaluar el conocimiento previo del alumno sobre la estrategia. Explicar objetivo y utilidad en el proceso de comprensión lectora

Paso 2. Demostración

El facilitador explica, describe y modela la estrategia. El estudiante debe responder preguntas y construir la comprensión del texto.

Paso 3 Práctica Guiada

Los estudiantes deben leer fragmentos, ya sea solos o en grupos pequeños, para poner en práctica la estrategia. Lo deben practicar hasta dominar la estrategia.

Paso 4 Práctica individual

El estudiante practicará independientemente lo aprendido con un material nuevo.

Paso 5 Autoevaluación

El facilitador solicitará al estudiante que autoevalúe sus ejecuciones.

Paso 6 Evaluación

Consiste en la recopilación de los trabajos de los estudiantes para ver si dominan la estrategia.

Por otro lado, la misma autora (Quintana, 2000) especifica una serie de Estrategias de Comprensión Lectora que podrían ser útiles para dar paso a la elaboración de nuestra propuesta de manual. La primera son las Inferencias, entendidas como la habilidad de comprender algún determinado aspecto del texto a partir del significado del resto. El lector atribuye un significado coherente con el

texto a la parte que desconoce. Algunas de las estrategias de lectura veloz mencionadas en el capítulo cinco coinciden con este criterio.

La formulación de hipótesis y predicciones ya antes mencionada por otros autores, consiste en la comprobación de predicciones. Se establecen hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación, los conocimientos previos y la experiencia del lector. Es formular preguntas, la contestación de las mismas sería la comprensión del texto.

Formulación de preguntas. Éstas ayudan a asumir la responsabilidad por el propio proceso de lectura. Por eso es importante que las preguntas trasciendan lo literal y lleguen a niveles más altos de pensamiento, para promover el aprendizaje.

KWL, donde K es el conocimiento previo, *What do I Know?* ¿Qué es?; W es hojear y escribir expectativas, *What do I Want?* ¿Qué quiero aprender?; y L hace referencia a los conocimientos adquiridos, *What have I Learned?* ¿Qué he aprendido? Para aplicarlo, las dos primeras preguntas se pueden contestar en equipo. Después de una discusión grupal del texto, se contestará la tercera pregunta individualmente.

Lectura Rápida se hace para buscar datos concretos. Es echar un vistazo sobre un texto con un propósito específico. Para llevarla a cabo se leerá la primera oración de cada párrafo para identificar los puntos importantes y establecer el objetivo de la lectura. Sirven para planificar la lectura intensiva del texto y ayuda a determinar la pertinencia del mismo.

Los medios electrónicos también son utilizados para presentar estrategias que ayuden a los universitarios a acrecentar su comprensión lectora. Como ejemplo podemos mencionar el programa elaborado por Luís Zarzoza (2002) con diseño y programación de G. Hinojosa, el cual pretende ayudar a comprender artículos y ensayos con un proceso de autoaplicación, explicando por medio de instrucciones interactivas cómo se ha de llevar a cabo la ejecución del programa. Ésta propone una serie de ejercicios consistentes en la lectura de un texto, párrafo por párrafo, y la elaboración de preguntas respecto al contenido, teniendo el estudiante varias

opciones de respuesta. Así mismo le proporciona retroalimentación inmediata respecto a su grado de comprensión, ahondando en el porqué de una respuesta con argumentos claros y sencillos que deberán llevarle a una especie de modelamiento del proceso de comprensión lectora.

Otro modelo muy popular en las escuelas, incluso de nivel medio superior, es el libro publicado por Argudín y Luna (1998) “Aprender a Pensar Leyendo Bien” en el que presentan una serie de estrategias para la comprensión lectora que van incrementando poco a poco la capacidad comprensiva de los aprendices. Así mismo publicaron el complemento para el profesor que permite profundizar ampliamente en los procesos implicados en la tarea de comprensión lectora.

Quien logra efectuar la lectura de comprensión aplicando la metacognición, es capaz de enfrentar la lectura como una estrategia de resolución de problemas. Identifica y utiliza estrategias eficientes aplicándolas a nuevas lecturas. Asimismo, es capaz de explicar las habilidades de razonamiento que utiliza para realizar el análisis del texto. En el siguiente capítulo se proporcionan ejercicios específicos para ayudar al estudiante a lograr el dominio de las estrategias metacognoscitivas en la comprensión lectora.

CAPÍTULO V: MANUAL DE TÉCNICAS METACOGNOSCITIVAS PARA LOGRAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER INGRESO

Leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera y enseñar a leer debe tener esto en cuenta. **Solé**

De acuerdo a lo afirmado al final del capítulo anterior, en todos los niveles se está en busca de una mejora en la comprensión y expresión de la lengua escrita, por tanto cabe preguntarse ¿es posible dejar de obviar las aptitudes que “deberían” tener los estudiantes de primer ingreso a nivel superior acerca de la comprensión lectora y proponer una serie de estrategias para la adquisición de las mismas? El responder que sí a la pregunta es lo que motiva la siguiente propuesta que será expuesta en éste último capítulo.

5.1 Despertar el interés en la lectura de comprensión ¿Cuál es la necesidad de entender lo que leo?

La comprensión lectora es una habilidad para la cual los lectores deben ser capaces de operar en diferentes niveles de procesamiento, los cuales se clasifican como microprocesos (procesos y operaciones cognitivas de bajo nivel) y macroprocesos (operaciones de alto nivel cognitivo).

También se concibe al proceso de comprensión de lectura como una serie de factores que interactúan en dirección. Algunos autores los agrupan en factores externos y factores internos; los externos se refieren a las características del texto y las características del contexto. Los factores internos que influyen sobre la comprensión de un texto se refieren a las características de las personas que realizan la tarea (*ver capítulo 2*).

La comprensión de la lectura se produce a partir de la interacción entre las estructuras cognitivas del lector y las estructuras del contenido del texto, lo que da como resultado la construcción de una tercera estructura de conocimiento por parte del sujeto. Cuando se forma ésta tercera estructura se dice que se ha logrado la representación mental de las ideas de texto y, por tanto, la comprensión y el aprendizaje.

El manual que aquí se presenta contempla los dos tipos de procesos involucrados en la lectura: procesos de nivel superior e inferior. Por procesos de nivel inferior entendemos que son aquellos que permiten que el lector pueda modificar y comprender un texto, realizando tareas de forma mecánica como son: la decodificación de los textos, la comprensión de los procesos sintácticos y la comprensión de las oraciones.

Generalmente, estos procesos se realizan de manera automática y de forma medianamente veloz, pero esto no siempre es así y a veces esto puede dificultar los procesos que permiten el uso de la lectura como parte de una actividad creadora, es decir como parte de los procesos de formación de nuestro acervo de conocimientos. Por ello, para que una persona se convierta en un buen lector es necesario que los procesos que se enseñaran en éste apartado se realicen de manera que permitan el aprendizaje y, por ende, la comprensión lectora.

Cabe mencionar que a veces nos quedamos en los procesos de nivel inferior y no alcanzamos los procesos de nivel superior, pero nunca podrá ser a la inversa, ya que sin la base que ofrece el nivel básico no pueden ser desarrolladas las habilidades de alto nivel.

Los procesos de nivel superior son los que se refieren propiamente a la metacognición. Éste término se refiere a darnos cuenta de que estamos pensando; es decir, pensar acerca de cómo pienso. Este proceso se divide en dos partes, por un lado el tener conocimiento de los procesos psicológicos implicados en una tarea –toma de conciencia-, y por otro el establecer estrategias para la resolución de problemas. A esto último le llamamos autorregulación.

Por tanto, en este manual se encontrará en la primera parte los ejercicios encaminados a adquirir estrategias para un desarrollo óptimo de los niveles inferiores, y en la segunda parte las estrategias específicas para mejorar los procesos superiores.

La persona que lo lleve a cabo deberá leer cuidadosamente todas las instrucciones y resolver los ejercicios que se sugieren. Es importante ir paso a paso y no adelantarse. ¡Encontrar su propio ritmo!

Una vez terminado se espera que el alumno se de cuenta que leer es fácil y divertido, además de ser muy útil para el futuro desempeño académico.

Para comprender más ampliamente cómo está estructurado el manual se incluye una tabla que permite ver sesión por sesión el proceso metacognoscitivo relacionado, la estrategia implementada con su objetivo y procedimiento.

Antes, durante y después de la aplicación de los ejercicios del manual se sugiere la aplicación por parte del facilitador del instrumento para la medición de la actividad cognoscitiva propuesto por Chaigneau y Castillo (2000), citado en el capítulo anterior.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

MANUAL DE COMPRENSIÓN LECTORA
Para Universitarios de Primer Ingreso

Elaborado por:
Ramírez Carballo Beatriz Teresa

Sesión	Proceso Metacognoscitivo	Estrategia	Objetivo	Procedimiento
1	Proceso de nivel inferior	Triangulación	Captar la mayor parte de información que sea posible para evitar las distracciones.	Mirar arriba y en medio de las frases, moviendo los ojos sin mover la cabeza. Cuantificar lo leído en 1/5 de segundo. Practicar hasta alcanzar la
2	Proceso de nivel inferior	Mirar la parte superior de las letras	Entrenar el ojo para ver más rápido, lo que ayuda a comprender el contenido del texto en menos tiempo.	Mirar la parte superior de las letras, cambiando la vista de una palabra a otra cada medio segundo. Leer la lista en horizontal y repetir en vertical. Tomar tiempo. Practicar con otros textos tapando la mitad de las letras.
3	Proceso de nivel inferior	Ojear con los Ojos	Investigar las características del material antes comenzar a leer, para ganar tiempo al familiarizarse con él.	Revisar los datos generales del texto, saltando la vista a todo lo que destaque: letras diferentes, lo que se encuentre entre comillas, llaves, paréntesis, etc. observar gráficas, fotos, diagramas, etc. revisar el contenido del índice. Se pasan las hojas sin leerlas, mirando lo que destaca.
4	Proceso de nivel inferior	Hojea y Examinar	Previo establecimiento de los objetivos de lectura, conocer las características del material para ahorrar tiempo y desechar aquel que no sirva a los objetivos.	Si es un libro leer: Título, autor, fecha, bibliografía, índice, títulos de los capítulos y subcapítulos. Si es un texto corto, leer: título, primer párrafo completo, primera oración de los párrafos intermedios, último párrafo completo, contrastar lo leído con los objetivos.

Sesión	Proceso Metacognoscitivo	Estrategia	Objetivo	Procedimiento
5	Proceso de nivel Superior: Toma de Conciencia	Examen de uno mismo	Entender qué procesos en la comprensión lectora se dificultan más.	Realizar lectura y enlistar sus puntos débiles.
6	Proceso de nivel Superior: Toma de Conciencia	Tomar conciencia de los objetivos	Establecer un objetivo propio de la lectura para ganar atención y concentración.	Preguntarse ¿Qué deseo? ¿De qué me irá a servir? ¿Qué ganaré? ¿Cómo le hago? ¿Qué se le debe poner? Realizar la lectura y responder las preguntas relacionándolas con la vida personal.
7	Proceso de nivel Superior: Toma de Conciencia	Evaluación del contenido de la lectura	Preguntarse ¿Qué deseo? ¿De qué me irá a servir? ¿Qué ganaré? ¿Cómo le hago? ¿Qué se le debe poner? Realizar la lectura y responder las preguntas relacionándolas con la vida personal.	Inspeccionar el material a leer e indagar lo que sea necesario respecto a la procedencia de la fuente: autor, editorial, etc. puede ser mediante una investigación de campo, documental o recurriendo a sus conocimientos previos.
8	Proceso de nivel Superior: Autorregulación. Localización y acceso de información.	Determinar la idea principal	Determinar las ideas principales a través de las palabras claves para comprender el tema central del texto.	Realizar un examen previo del material, identificando las áreas generales de información, buscar los conceptos más importantes, las ideas, a partir de subrayar palabras clave del tipo: <i>Como resultado de lo cual...</i> , <i>lo que es más...</i> , <i>en adición...</i> , <i>nunca...</i> , <i>siempre...</i> , <i>extremadamente...</i> , <i>en conclusión...</i> , <i>por otra parte...</i> , <i>por ejemplo</i> . Relacionar cada palabra clave con una idea del autor.

Sesión	Proceso Metacognoscitivo	Estrategia	Objetivo	Procedimiento
9	Proceso de nivel Superior: Autorregulación. Localización y acceso de información.	Representar el material	Distinguir la organización de las ideas del autor para localizar las ideas principales, así cómo la forma en que son sustentadas éstas.	Marcar dentro de la lectura con diferentes claves, sean las sugeridas u otras inventadas por el lector, lo siguiente: <i>vocabulario nuevo o importante, resumen, no entiendo, no estoy de acuerdo, cita</i> . Representar gráficamente el patrón de organización de la lectura, tomando en cuenta listados simples o en secuencia, explicaciones, ejemplos, pregunta-respuesta o comparación-contraste.
10	Proceso de nivel Superior: Autorregulación. Localización y acceso de información.	Búsqueda activa de relaciones	Identificar los enunciados de apoyo como oraciones o frases que sirven para explicar las ideas centrales. Localizarlos en un texto.	Realizar la lectura, señalando entre paréntesis los enunciados de apoyo que establece el autor. Señalar cada uno de los diferentes tipos de enunciados de apoyo: listados simples o en secuencia, explicaciones, ejemplos, pregunta-respuesta y comparación-contraste.
11	Proceso de nivel Superior: Autorregulación. Localización y acceso de información.	Hacer inferencias	Identificar los patrones de organización del texto, detectando los puntos principales: como pregunta-respuesta; en listado; causa-efecto; comparación-contraste; como analogía.	Ejemplificar cada uno de los diferentes tipos de ideas principales tomadas del texto expuesto.

Sesión	Proceso Metacognoscitivo	Estrategia	Objetivo	Procedimiento
12	Proceso de nivel Superior: Autorregulación. Síntesis.	Sintetizar las ideas principales	Comprender un texto a partir de la localización de sus puntos importantes, incluyendo sus apoyos en varios niveles.	Elaborar un resumen para practicar la localización de los puntos principales y sus apoyos.
13	Proceso de nivel Superior: Autorregulación. Análisis y crítica	Descubrir el significado oculto a partir de lo explícito en el texto	Identificar contradicciones, argumentación débil, ambigua o tendenciosa, relacionándolo con la tesis principal del autor, para establecer una postura personal.	Identificar los puntos principales y enunciados de apoyo, comparándolos entre sí y con la tesis principal. Detectar si el autor define adecuadamente los conceptos centrales.
14	Proceso de nivel Superior: Autorregulación. Síntesis.	Generar pensamiento creativos	Entrenarse en la interpretación de textos para dar una explicación personal del mismo.	Evaluar la fuente, su veracidad, confiabilidad y actualización. Identificar el propósito y objetivo del autor Descubrir el tema. Definir la hipótesis o tesis central. Evaluar los razonamientos con los que el autor argumenta su tesis: ¿Es confiable, verosímil o contradictoria? ¿Está basada en hechos, inferencias u opiniones? Distinguir las contradicciones internas.

Sesión	Proceso Metacognoscitivo	Estrategia	Objetivo	Procedimiento
15	Proceso de nivel Superior: Autorregulación.	Definir una meta o problema	Repasar los pasos que ayudan a definir una meta o problema en la comprensión lectora, para decidir lo que se va a hacer para mejorarla.	Detectar el problema. Representar el problema. Planificar la solución. Llevar a cabo el plan. Evaluar la solución. Aprender a partir de la experiencia.
16	Proceso de nivel Superior: Autorregulación.	Supervisión y de estrategias para alcanzar el objetivo.	Planear estrategias específicas para lograr la meta y aplicarlas mientras se supervisa y evalúa su efectividad. Tomar medidas correctivas cuando se presenten problemas.	Con base en las estrategias vista hasta ahora, elaborar un plan de estrategias para abordar el texto propuesto. Debe incluir desde las estrategias de nivel inferior, hasta las de nivel superior: toma de conciencia y autorregulación.

Figura 5.1 La presente tabla describe las sesiones de la propuesta de manual para la comprensión lectora en universitarios de primer ingreso. Se creo tomando como base la organización del trabajo realizado por García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Garate (1999)

5.2 Procesos de nivel inferior

ESTRATEGIA: TRIANGULACIÓN

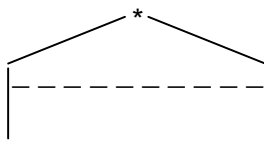
Mirar arriba y en medio de las frases (Triangulación) para captar la información y evitar la pronunciación.

La mirada se debe fijar en el espacio que hay entre un renglón y otro y una palabra y las otras. Se deberá abarcar tres palabras juntas, después se podrá abarcar más. En ese lugar, en el espacio vacío, está el punto ideal de máxima visibilidad. Ese es el punto de mirada fija y no sobre las letras. Esto te permitirá ver con mayor claridad y entender más y hasta con un triple de velocidad. *Si la mente recibe los datos despacio se distrae, si se le alimenta con el triple de información en el mismo lapso de tiempo estará más entretenida, más atenta y concentrada.*

Después de realizar el siguiente ejercicio se puede seguir practicando cotidianamente la triangulación, observando los anuncios de la calle, las placas de los autos, los encabezados de los periódicos, los subtítulos de las películas, etcétera.

INSTRUCCIONES

- a) Tomar esta página con los dedos preparados para pasar la hoja.
- b) Abrirla rapidísimo, de modo que al destapar la siguiente hoja se mire sólo un * y la volverla a tapar en un tris, que es el tiempo que dura un chasquido de los dedos.
- c) Al abrir la página fijar la vista en el * asterisco superior.
- d) No mover los ojos.
- e) No mirar las letras de abajo, sólo mirar el asterisco *.
- f) Al mirar el * durante menos de $\frac{1}{2}$ segundo se tendrá el punto de máxima visibilidad para triangular y captar lo escrito abajo automáticamente, siguiendo un esquema como este:



- g) En una fracción que puede ser de $\frac{1}{5}$ de segundo te enterarás claramente de la frase escrita abajo del * asterisco.
- h) Así destapando y tapando tan rápido descubrirás dos cosas:
 - a. Ver mejor e incluso leer
 - b. No pronunciar.
- i) En la siguiente hoja encontrarás un *asterisco en la mitad superior y otro en la mitad inferior; mira uno por vez; son dos ejercicios de ejemplo.
- j) Cuenta cuantas silabas captaron tus ojos en $\frac{1}{5}$ de segundo y eso cuantifícalo por 60 segundos.

*

ROPA DE COLOR AZUL

*

CABELLO CANOSO

EJERCICIO 1

En la siguiente lista de palabras se deberá leer solamente con los ojos, moviéndolos sin mover la cabeza. Se leerá en bloque simultáneamente. El objetivo es acostumbrar a los ojos a mirar el punto de máxima velocidad (*) sin pronunciar, para lograr un entrenamiento de los músculos visuales. La lectura se llevará a cabo durante un minuto.

CLUB *	SALIVA *	BOLILLO *	GANSO *
COLECTIVO	CAFETERA	SINTAXIS	ACERO
DOCTOR *	DISCO *	COMO *	TEFLÓN *
GRANDE	ANTOLOGÍA	ALTAR	ARMA
SOLO *	HERMOSO *	CASSETTE *	ARCÓN *
VELOZ	SEMANA	PIERNA	435 COSAS
NANA *	PINTURA *	SELVA *	87635 *
PSICOLOGÍA	NÚMERO	BISOÑE	9 SEÑORAS
FRESAS *	4532 *	2378 *	SUPERACIÓN *
FUTURO	7654	1,406	FIERRO
ARCO *	7659 *	2.905 *	SITUACIÓN *
VENENO	7701	DIPLOMA	HOJA
7890 *	COLOR *	RECUERDOS *	JEFE *
FRIGIDO	GAVIOTA	ESTILO	COLUMNA
BATIDORA *	TENIENTE *	PLÁSTICO *	OLVIDO *
MEDICINA	TORO	MAESTRA	PERSONAS
DULCES *			
PARQUE			
GERENTE *			
EMPRESA			
PERSONA *			
AGUACATE			

EVALUACIÓN

Contar las palabras que se leyeron durante el minuto, restando aquellas que no fueron leídas, o bien, fueron confundidas con otras.

ESTRATEGIA: MIRAR LA PARTE SUPERIOR DE LAS LETRAS

En 1843 el francés Leclair, descubrió que con sólo mirar la parte superior de las letras era posible entender lo escrito. Al comparar los datos externos del texto con los datos internos de la memoria, la mente va decodificando leyendo-entendiendo y puede integrarlos. *Este descubrimiento facilita el proceso.* En la práctica esto equivale a una docena de medias letras en el tiempo que antes veíamos tres letras completas. El ojo no necesita tanto tiempo para observar y con ello se puede ganar velocidad, y por tanto, se puede comprender el contenido de un texto en menos tiempo.

INSTRUCCIONES

Leer la siguiente lista de palabras de acuerdo a las instrucciones: Cambiar la vista a otro punto en medio segundo. Imaginar el punto y calcular su posición, mirar arriba y en medio de cada palabra escrita con letras recortadas. Leer una vez en sentido horizontal, tomar tiempo y otra vez en sentido vertical. Acostumbrar a los ojos a ver más rápido.

EVALUACIÓN



Cronometrar el tiempo en que se lleva a cabo cada lectura (vertical y horizontal).

EJERCICIO 2

café	raza	crayón	albina
avión	tren	cielo	en mayo
sofá	almendras	camión	1234
mamá	anuncio	mina	5678
edificio	negro	un curso	1213
flores	pleito	vueltas	4153
tablas	cochina	casco	9876
tapete	cuesta	armiño	&40,002
turbina	infeliz	ocasión	\$431,003
marina	infierno	sociedad	fuentes
\$60,000.	comando	tornado	hélice
ceniza	anterior	tapete	cariño
guerra	teléfono	cadena	latente
melena	redes	gorrión	guayaba
infierno	punto	trece	colación
antenas	grillo	ratón	persiana
bonita	tapón	cuernos	exhorto
superficie	tres	cortas	mención
ejercicio	calzón	descanso	grafito
canción	hornos	mirado	brandy
tren	puertas	calculadoras	irnos
cajón	pasaporte	marino	ensartas
adornos	tarado	platino	ventila
llantas	refresco	ballena	parado
insignia	tomate	vidrio	cartón
arado	corona	libro	perico
camisa	neurona	fruta	gris
casa	ceniza	esgrima	quedarnos
taza	expediente	avión	cartas

ESTRATEGIA: OJEAR CON LOS OJOS

Antes de empezar a leer el estudiante debe ubicarse investigando el material para ganar tiempo. Hojear el material es pasar las hojas sin leerlas, mirando lo que destaca, por ejemplo en un libro: revisar el título para asegurarse que es lo que realmente se desea al leer. Autor: para saber cuál es el tipo de enfoque, opinión, moralidad, etcétera. Editorial: hay unas muy recomendables. Fecha de edición y verificar así que sea lo más reciente. Portada y contraportada, si es formato con resúmenes en la solapa.

Se debe mirar las letras diferentes de las demás, o sea, **negritas**, *bastardillas*, MAYÚSCULAS COMPACTAS, pie de fotografía, gráficas , diagramas, esquemas , (paréntesis), "comillas", {contenido de las llaves}, sin mirar lo demás. Abrirlo y buscar el índice, su amplitud, sus capítulos y subcapítulos y elegir uno que parezca característico, el que más se asemeje a lo que se desea leer. Saltar la vista de una parte a otra que destaque sobre las demás, como se explicó en el párrafo anterior, sin entretenerse en leer lo demás. La información obtenida así, por fragmentos y pequeñas partes, serán muy valiosa para decidir si se va a leer o no. En caso afirmativo, se deberá elegir el mejor momento y lugar para hacerlo. El alumno debe estar preparado por si va a necesitar accesorios: marca-textos, lápiz, cuaderno de notas, refresco, etc.

Como ya se habrá dado cuenta del estilo, la composición y profundidad del escrito, sabrá el nivel o grado de concentración que necesitas y el tiempo aproximado en que habrá de terminarlo, así como el esfuerzo mental que emplearás para *superar la flojera* que dan ciertos temas seriados y obligatorios. Al haber captado la esencia del contenido en la primera mirada, ya para la segunda o sea la integral, tendrá más seguridad en cuanto a dónde y cómo trae lo importante, por lo que es un magnífico auxiliar en este tema, esta ojeada.

EJERCICIO 3

INSTRUCCIONES: Revisa cuidadosamente un libro que elijas y que no hayas leído anteriormente, de acuerdo a lo revisado y contesta el siguiente cuestionario.

EVALUACIÓN

Contestar por escrito el siguiente cuestionario:

- 1) ¿Cuál es el tema general que trata el libro?
- 2) ¿El índice te proporciona la suficiente información para saber como es la estructura general del material?
- 3) ¿En qué forma está dividido el libro?
- 4) ¿Contiene gráficas o esquemas?
- 5) Explica en forma general cómo ojeaste el libro.

ESTRATEGIA: HOJEAR Y EXAMINAR

Las estrategias básicas para desarrollar una lectura son: hojear y examinar, esto nos ahorra tiempo, ya que así podremos desechar el material que no cumpla con nuestros objetivos.

Es muy importante de entrada establecer cuales son los objetivos de la lectura, sea esta por obligación o por placer. Antes de empezar la lectura es conveniente definir claramente las expectativas, es decir, qué se quiere encontrar y qué tan difícil se cree que resultará. Utilizar la información de los índices, glosarios, secciones etc., también recordar que muchos autores destacan las ideas importantes o conceptos centrales con negritas o subrayándolas, se deben utilizar estas pistas para encontrar la información que se necesita.

El lector se limita a ver aparecer las ideas clave, es como si subrayara con los ojos, con un ojo primero y otro después. Esto sirve para establecer los propios objetivos y expectativas frente al texto. No importa que sea lo que se lea y aunque no se deseara, siempre se tiene un objetivo previo, para establecerlo lo primero es hojear en forma general.

Al hojear un libro, lee:

- título.
- el nombre del autor.
- la fecha de publicación.
- la bibliografía.
- el índice.
- los títulos de los capítulos y los subcapítulos.

Para hojear textos cortos puedes utilizar las siguientes estrategias: Lee

- el título.
- el primer párrafo completo.
- la primera oración de los párrafos intermedios.
- el último párrafo completo.
- contrasta tus objetivos con los párrafos que leas.

EJERCICIO 4

INSTRUCCIONES: Realiza las estrategias para hojear textos cortos en la lectura “*El Pachuco y otros extremos*” (Paz, en Argudín y Luna, 1998) y contesta el cuestionario que se presenta a continuación.

EL PACHUCO Y OTROS EXTREMOS

Octavio Paz

Al iniciar mi vida en los Estados Unidos residí algún tiempo en los Ángeles, ciudad habitada por más de un millón de personas de origen mexicano, A primera vista sorprende al viajero – además de la pureza del cielo y de la fealdad de las dispersas y ostentosas construcciones- la atmósfera vagamente mexicana de la ciudad, imposible de apresar con palabras o conceptos. Esta mexicanidad –gusto por lo adornos, descuido y fausto, negligencia, pasión y reserva- flota en el aire. Y digo que flota porque no se mezcla ni se funde con el otro mundo, el mundo norteamericano, hacho de precisión y eficacia. Flota pero no se opone; se balancea, impulsada por el viento, a veces desgarrada como una nube, otras erguida como un cohete que asciende. Se arrastra, se pliega, se expande, se contrae, duerme o sueña, hermosura harapienta. Flota: no acaba de ser, no acaba de desaparecer.

Algo semejante ocurre con los mexicanos que uno encuentra en la calle. Aunque tengan muchos años de vivir allí, usen la misma ropa, hablen el mismo idioma y sientan vergüenza de su origen, nada los confundirá con los

norteamericanos auténticos. Y no se crea que los rasgos físicos son tan determinantes como vulgarmente se piensa. Lo que me parece distinguirlos del resto de su población es su aire furtivo e inquieto, de seres que se disfrazan, de seres que temen la mirada ajena, capaz de desnudarlos y dejarlos en cueros. Cuando se habla con ellos se advierte que su sensibilidad se parece a la del péndulo que ha perdido la razón y que oscila con violencia y sin compás. Este estado de espíritu –o de ausencia de espíritu- a engendrado lo que se ha dado en llamar “pachuco”.

Como es sabido, los pachucos son bandas de jóvenes, generalmente de origen mexicano, que viven en las ciudades del Sur y que singularizan tanto por su vestimenta como por su conducta y su lenguaje. Rebeldes instintivos, contra ellos se ha cebado más de una vez el racismo norteamericano. Pero los pachucos no reivindican su raza ni la nacionalidad de sus antepasados. A pesar de que su actitud revela una obstinada y casi fantástica voluntad de ser, esa voluntad no afirma nada concreto sino la decisión –ambigua como se verá- de no ser como los otros que le rodean. El “pachuco” no quiere volver a su origen mexicano; tampoco –al menos en apariencia- desea fundirse a la vida norteamericana. Todo en él es impulso que se niega a sí mismo, nudo de contradicciones, enigma. Y el primer enigma es un nombre mismo “pachuco, vocablo de incierta afiliación, que dice nada y dice todo. Extraña palabra, que no tiene significado preciso o que, más exactamente, está cargada, como todas las creaciones populares, de una pluralidad de significados: Queramos o no estos seres son mexicanos, uno de los extremos a que puede llegar el mexicano”.

Incapaces de asimilar una civilización que, por lo demás, los rechaza, los pachucos no han encontrado más respuesta a la hostilidad ambiente que ésta exasperada afirmación de su personalidad. Otras comunidades reaccionan de modo distinto: los negros, por ejemplo, perseguidos por la intolerancia racial, se esfuerzan por “pasar la línea” e ingresar a la sociedad. Quieren ser como los otros ciudadanos. Los mexicanos han sufrido una repulsa menos violenta, pero lejos de intentar una problemática adaptación a los modelos ambientes, afirman sus diferencias, las subrayan, procuran hacerlas notables. A través de un dandismo grotesco y de una conducta anárquica, señalan no tanto la injusticia o la incapacidad de una sociedad que no ha logrado asimilarlos, como su voluntad personal de seguir siendo distintos (...)

Lo característico del hecho reside en este obstinado querer ser distintos, en esta angustiosa tensión con que el mexicano desvalido –huérfano de valedores y valores- afirma sus diferencias frente al mundo. El pachuco ha perdido toda herencia: lengua, religión, costumbres, creencias. Sólo le queda un cuerpo y un alma a la intemperie, inerme ante todas las miradas. Su disfraz lo protege y, al mismo tiempo, lo destaca y aísla: lo oculta y lo exhibe. Con su traje –deliberadamente estético- no pretende manifestar su adhesión a secta o agrupación alguna. El pachequismo es una sociedad abierta –en esta país en donde abundan religiones y atavíos tribales,

destinados a satisfacer el deseo del norteamericano medio de sentirse parte de algo más vivo y concreto que la abstracta moralidad de la **“american way of life”** (...)

La novedad del traje reside en su exageración. El pachuco lleva la moda a sus últimas consecuencias y la vuelve estética. Ahora bien, uno de los principios que rigen a la moda norteamericana es la comodidad al volver estético el traje corriente, el pachuco lo vuelve “impráctico”. Niega así los principios mismos en que su modelo se inspira. De ahí su agresividad (...)

La dualidad anterior se expresa también de otra manera, acaso más honda: el pachuco es un clown impasible y siniestro, que no intenta hacer reír y que procura aterrorizar. Esta actitud sádica se alía a un deseo de autohumillación, que me parece constituir el fondo mismo de su carácter: sabe que sobresalir es peligroso y que su conducta irrita a la sociedad; no importa, busca, atrae la persecución y el escándalo. Sólo así podrá establecer una relación más viva con la sociedad que provoca: víctima, podrá ocupar un puesto en este mundo que hasta hace poco lo ignoraba; delincuente, será uno de sus héroes malditos.

La irritación del norteamericano procede, a mi juicio, de que ve en el pachuco un ser mítico y por lo tanto, virtualmente peligroso. Su peligrosidad brota de su singularidad. Todos coinciden en ver en él algo híbrido, perturbador y fascinante. En torno suyo se crea una constelación de nociones equivalentes: su singularidad parece nutrirse de poderes alternativamente nefastos o benéficos. Unos le atribuyen virtudes eróticas poco comunes; otros una perversión que no excluye agresividad. Figura portadora el amor y la dicha o del horror y la abominación, el pachuco parece encarnar la libertad, el desorden, lo prohibido (por la sociedad norteamericana...)

La historia de México es la del hombre que busca su filiación, su origen. Sucesivamente afrancesado, hispanista, indigenista, “pocho”, cruza la historia como un cometa de jade, que de vez en cuando relampaguea. En su excéntrica carrera ¿qué persigue? Va tras su catástrofe: quiere volver a ser el sol, volver al centro de la vida de donde un día - ¿en la conquista o en la independencia?- fue desprendido. Nuestra soledad tiene las mismas raíces que el sentimiento religioso. Es una orfandad, una oscura conciencia de que hemos sido arrancados del Todo y una ardiente búsqueda: una fuga y un regreso, tentativa por restablecer los lazos que nos unían a la creación.

Nada más alejado de este sentimiento que la soledad del norteamericano. En ese país el hombre no se siente arrancado del centro de la creación ni suspendido entre fuerzas enemigas. El mundo ha sido construido por él y está hecho a su imagen: es un espejo. Pero ya no se reconoce en esos espejos inhumanos, ni tampoco en sus semejantes. Como el mago inexperto, sus creaciones ya no le obedecen. Está solo entre sus obras, perdido en un “páramo de espejos” como dice José Gorostiza.

Algunos pretenden que todas las diferencias entre los norteamericanos y nosotros son económicas, esto es, ellos son ricos y nosotros pobres, que ellos nacieron en la democracia, el capitalismo y la revolución industrial y nosotros en la contrarreforma, el monopolio y el feudalismo. Por más profunda y determinante que sea la influencia del sistema de producción en la creación de la cultura, me rehúso a creer que bastará con que poseamos una industria pesada y vivamos libres de todo imperialismo económico para que desaparezcan nuestras diferencias (más bien espero lo contrario y en esa posibilidad veo una de las grandezas de la revolución). Más ¿para qué buscar en la historia una respuesta que sólo nosotros podemos dar? Si somos nosotros los que nos sentimos distintos, ¿qué nos hace diferentes, y en qué consisten esas diferencias?

EVALUACIÓN

- 1) ¿Este artículo es útil para ti? ¿Por qué?
- 2) ¿Cuántas oraciones leíste? (cuéntalas)
- 3) Marca con X lo que debiste de leer al ojear y hojear el texto.
 1. Cada párrafo
 2. La primera oración de cada párrafo
 3. El primer párrafo
 4. La última oración de cada párrafo
 5. El último párrafo
- 4) Explica las diferencias entre ojear y hojear en forma general.

5.3 Procesos de nivel superior

Los procesos de nivel superior tienen la función de transformar el texto para reestructurarlo y adaptarlo a los esquemas de conocimiento ya existentes de la persona, tomando en cuenta no sólo las palabras (como en el caso de los inferiores), sino también la estructura propia del texto y usando además estrategias específicas de procesamiento.

Dichas estrategias representan una herramienta propia para la absorción adecuada de los conocimientos del texto, lo cual significa que las funciones superiores implicarían una mayor capacidad de análisis del texto y la aplicación de éstos conocimientos en otras áreas específicas y diferentes a las que el texto plantea.

En éste apartado se enseñarán dichas estrategias, para que lograr un mejor papel en la vida académica.

5.3.1 Toma de conciencia

ESTRATEGIA: EXAMEN DE UNO MISMO PARA ENTENDER QUÉ PROCESOS SE DIFICULTAN MÁS EN LA COMPRESIÓN LECTORA.

EJERCICIO 5

INSTRUCCIONES: Realizar la lectura “Comprender depende de muchas cosas” (Renero, 1992) y redactar una lista acerca de los puntos en los que generalmente tiene más problemas al enfrentarse a una lectura.

EMPEZAR POR ACEPTAR QUE COMPRENDER DEPENDE DE MUCHAS COSAS.

Manuel A. Renero G.

- Del interés que yo sienta por esa lectura. De que tenga en mi mente una clara imagen de los beneficios que obtendrá al lograrlo, y de que me interese y si me importa me motivará.

- De las palabras que contenga. Si las entiendo. Si conozco su significado. Sus sinónimos y acepciones. Para comprender toda la lectura debo comprender todas las palabras.
- Del acomodo de las palabras en la construcción del tema. Porque si el acomodo me resulta incómodo, rebuscado, complejo, me resultará difícil entender.
- De las ideas y su acomodo en la composición del tema. Si es prolijo, con retruécanos, barroco, austero, poético, escueto, etc.
- De mis conocimientos del tema de lectura. Se en mis grabaciones originales están frescas mis interpretaciones, asociaciones de ideas, mis codificaciones, guardadas en los precisos almacenes mentales de datos, sin confusión.
- De mi velocidad de lectura, que sea tan veloz que me tenga atento, y que no sea tan lenta que permita distracción.
- De mis vicios de lectura.
- De mis manías tranquilizantes. La lentitud por ejemplo: explicada por el dicho “despacio que voy de prisa” y “despacio entiendo mejor”. Siendo la mente un órgano más veloz, casi instantáneo, es ridículo forzarlo a ir tan lento como el ritmo del corazón que algunos sicólogos afirman da seguridad a las personas que todo lo hacen muy despacio, de aquí para allá, pidiéndole permiso a un pie para mover el otro, que por asociación de ideas de nuestra etapa de la vida intrauterina caracterizada por la seguridad del cadencioso y rítmico entorno materno.
- De mis hábitos de percepción, observación y comprensión. La mayoría de las personas estamos acostumbradas a no comprender.
- Las intenciones que hay detrás de los actos. No comprendemos es como decir: no percibimos porque no observamos los mensajes de las actitudes, ni los mensajes ocultos en las miradas. Ni significados de ciertos actos humanos. Ni de animales, ni de plantas, ni de la naturaleza. Es más, a veces ni a nosotros mismos nos logramos entender en cuanto al por qué de ciertos deseos, acciones y reacciones.
- Es decir, de casi todo sólo comprendemos unas cuantas facetas o aristas de las situaciones que nos afectan a presente o futuro.
- ESTAMOS COMO ENTRENADOS PARA NO COMPRENDER, TENEMOS MALOS HABITOS DE COMPRENSIÓN, SI ESTO OCURRE CON TODO, TAMBIÉN CON LA LECTURA.

Instrucciones: Redactar en una lista resumida los puntos en donde más problemas se enfrentan al hacer una lectura.

1. ¿Cuál es el problema más común que enfrentas al leer?
2. Aplicaste anteriormente alguna estrategia para solucionar este problema
3. ¿Qué razones puedes dar para el surgimiento de este problema?
4. Contesta el siguiente cuadro de acuerdo a lo que haces al leer.

	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Nunca
Detectas tus problemas en la lectura				
Planeas las estrategias a seguir				
Llevas a cabo algún plan para alcanzar tu meta				
Supervisas la aplicación de estrategias				
Evalúas la efectividad de las estrategias				
Tomas medidas correctivas durante la lectura				

ESTRATEGIA: TOMAR CONCIENCIA DE LOS OBJETIVOS

Un buen lector no inicia leyendo un libro desde la primera página, primero establece sus objetivos, es decir, el *por qué* o *para qué* quiere leer un texto en especial, así podrá definir lo que debe leer y cómo buscar lo que necesita.

Elegir un propósito propio de lectura preguntándose lo siguiente:

- ¿Qué deseo?
- ¿De qué me irá a servir?
- ¿Qué ganaré?

- ¿Cómo le hago?
- ¿Qué se le debe poner?

Las respuestas a estas preguntas son los propósitos de lectura básicos para lo cual se debe ganar atención. La atención es el camino para logra la concentración. Una vez que se sabe que hacer y de qué va a servir, se procede a concentrarse en los propósitos, hacerlos más dirigidos; para ello hay que preguntarse con más detalle:

¿Cuándo pasó? ¿Por qué pasó? ¿Quiénes estaban? ¿Cómo? ¿Desde cuándo llegaron? ¿Para dónde fueron? ¿Cuánto duró esto? ¿Qué reacción hubo? ¿En qué forma ocurrió? ¿Qué lo produjo? ¿En qué cantidad? ¿En qué circunstancias? ¿Qué efectos tendrá?

Las respuestas a estas preguntas deben estar enganchadas a los beneficios, recompensas, ganancias, satisfacciones, éxitos sociales, familiares, profesionales o económicos que se obtendrán, para que verdaderamente motiven a una acción triunfadora.

Es importante aceptar que una misma lectura contiene demasiadas alternativas de propósitos para una sola persona. CADA UNO DEBE ELEGIR PROPÓSITOS CON CALMA PARA NO CONFUNDIRSE.

EJERCICIO 6

INSTRUCCIONES: Realizar la lectura del cuestionario y con él en mente leer “Manual de instrucciones” (Cortazar, 1976), posteriormente responder las preguntas que siguen por escrito.

MANUAL DE INSTRUCCIONES

Julio Cortazar

La tarea de ablandar el ladrillo todos los días, la tarea de abrirse paso en la masa pegajosa que se proclama mundo, cada mañana topar con el paralelepípedo de nombre repugnante, con la satisfacción perruna de que todo esté en su sitio, la misma mujer al lado, los mismos zapatos, el mismo sabor de la pasta

dentrífica, la misma tristeza de las casas de enfrente, del sucio tablero de ventanas de tiempo con su letrero HOTEL D BELGIQUE.

Meter la cabeza como un toro desgano contra la masa transparente en cuyo centro tomamos café con leche y abrimos el diario para saber lo que ocurrió en cualquiera de los rincones del ladrillo de cristal. Negarse a que el acto delicado de girar el picaporte, ese acto por el cual todo podría transformarse, se cumpla con la fría eficacia de un reflejo cotidiano. Hasta luego, querida. Que te vaya bien.

Apretar una cucharita entre los dedos y sentir su latido de metal, su advertencia sospechosa. Cómo duele negar una cucharita, negar una puerta, negar todo lo que el hábito lame hasta darle suavidad satisfactoria. Tanto más simple aceptar la fácil solicitud de la cuchara, emplearla para revolver el café.

Y no que esté mal si las cosas nos encuentran otra vez cada día y son las mismas. Que a nuestro lado haya la misma mujer, el mismo reloj, y que la novela abierta sobre la mesa eche a andar otra vez sobre la bicicleta de nuestros anteojos, ¿por qué estaría mal? Pero como un toro triste hay que agachar la cabeza, del centro de ladrillo de cristal empujar hacia fuera, hacia lo otro tan cerca de nosotros, inasible como el picador tan cerca del toro. Castigarse los ojos mirando eso que anda por el cielo y acepta taimadamente su nombre de nube, su réplica catalogada en la memoria. No creas que el teléfono va a darte los números que buscas. ¿Por qué té los daría? Solamente vendrá lo que tienes preparado y resuelto, el triste reflejo de tu esperanza, ese mono que se rasca sobre una mesa y tiembla de frío. Rómpele la cabeza a ese mono, corre desde el centro de la pared y ábrete paso. ¡Oh cómo cantan en el piso de arriba! Hay un piso de arriba en esta casa, con otras gentes. Hay un piso de arriba donde vive gente que no sospecha su piso de abajo, y estamos todos en el ladrillo de cristal.

Y si de pronto una polilla se para al borde de un lápiz y late como un fuego ceniciento, mírala, yo la estoy mirando, estoy palpando su corazón pequeñísimo y la oigo, esa polilla resuena en la pasta de cristal congelado, no todo está perdido. Cuando abra la puerta y me asome a la escalera, sabré que abajo empieza la calle; no el molde ya aceptado, no las casa ya sabidas, no el hotel de enfrente: la calle, la viva floresta donde cada instante puede arrojarse sobre mi como una magnolia, donde las caras van a nacer cuando las mire, cuando avance un poco más, cuando con los codos y las pestañas y las uñas me rompa minuciosamente contra la pasta del ladrillo de cristal, y juegue mi vida mientras avanzo paso a paso para ir a comprar el diario a la esquina.

CUESTIONARIO:

- 1) ¿Qué deseo al realizar esta lectura?
- 2) ¿De qué me ira a servir?

- 3) ¿Qué gané al realizarla?
- 4) ¿Cómo puedo utilizar lo leído en mi vida?
- 5) ¿Qué le pondría para que cumpliera mis objetivos?

EVALUACIÓN

1. ¿Qué es un objetivo?
2. ¿Para qué me sirve tener objetivos claros en la lectura?
3. ¿Qué puedo hacer para establecer mi objetivo antes e iniciar la lectura?

ESTRATEGIA: DEL CONTENIDO DE LA LECTURA

Un lector eficiente puede seleccionar rápidamente lo que le interesa, pero su lectura no será efectiva si no reflexiona y evalúa el contenido de la lectura. Un buen lector es eficiente (capaz de seleccionar) y efectivo. La efectividad en la lectura consiste en saber leer críticamente. El lector crítico al tiempo que lee se plantea las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la fuente? ¿Es confiable? ¿Está actualizada?
2. ¿Cómo presenta el autor la información? (hechos inferencias u opiniones)
3. ¿Cuál es el propósito u objetivo del autor?
4. ¿Qué tono utiliza?
5. ¿Qué lenguaje utiliza?
6. ¿Cuál es la hipótesis o tesis que el autor propone?
7. ¿Es coherente y sólida la argumentación?
8. ¿Cambio mi opinión el texto? ¿Me hizo reflexionar?
9. ¿Tomé una posición frente al texto?

Las estrategias más importantes ha desarrollar son investigar la fuente del documento y entender la organización del mismo, así como los objetivos del autor.

EJERCICIO 7

INSTRUCCIONES: Seleccionar un libro de su preferencia que no haya leído con anterioridad. Inspeccionar por encima el material, incluyendo la portada, el copyright, la tabla de contenidos (para encontrar las relaciones obvias, implícitas o potenciales que bosquejan las ideas más importantes del libro), sinopsis, prefacios, la información al final de la selección, incluyendo la bibliografía, el índice, los apéndices, las conclusiones, las lecturas sugeridas. Esto nos sirve para evaluar la confiabilidad de un texto y conocer en forma general el material al que nos enfrentamos.

Realizar una descripción física de un libro que elijas respondiendo las siguientes preguntas:

1. ¿De dónde proviene esta material?
2. ¿Cuál es el tamaño de la selección?
3. ¿Qué relación guarda esta selección con mi trabajo, afición o interés?
4. ¿Qué tipo de información espero recibir?
5. ¿Qué uso voy a darle algún uso a esta información?

EVALUACIÓN

Explica de qué sirve tener una lectura crítica:

5.3.2 Autorregulación

ESTRATEGIA: DETERMINAR LA IDEA PRINCIPAL

Al reconocer las ideas más importantes, podemos comprender el tema central que desarrolla el autor, la tesis y las hipótesis sobre las que trabaja.

Las ideas principales generalmente siguen a palabras claves, que si estamos atentos a estas durante la lectura, nos será más fácil distinguir las ideas principales del texto.

EJERCICIO 8

INSTRUCCIONES: Realizar un examen previo del material “*Mal de Oficio*” (Pavese, 1980) identificando las áreas generales de información, buscar los conceptos más importantes, las ideas, a partir de subrayar siguientes palabras clave: Como resultado de lo cual..., lo que es más..., en adición..., nunca..., siempre..., extremadamente..., en conclusión..., por otra parte..., por ejemplo.

MAL DE OFICIO

Cesare Pavese

A veces, si me acerco a esta tierra, recibo un choque impetuoso que me arrebata como un agua en crecida y quiere sumergirme. Una voz. Un olor basta para cogerme y arrogarme quién sabe dónde. Quedo hecho piedra, humedad, estiércol, zumo de fruta, viento. Del límite humano sólo me resta el instinto de coagularme en palabras, pero éstas no son ya nada y me debato como un árbol o una fiera antaño hombre y ahora incapaz de expresarse. Cedó, reacio por que se que mi naturaleza es otra y cada vez encuentro en el fondo de este ímpetu una vana saciedad. Todo esfuerzo por hacer túrgido el sentido conservando conciencia, lleva a esta derrota. Es, en suma, pecado, como el libertinaje, como el sadismo y la embriaguez.

El límite humano –el mío- entraña esta norma: lo que se quiere y no se puede expresar es pecado. Peor: es futilidad. Se le consiente sólo este perdón: el recuerdo. A través del recuerdo, lo que se era inhumano y bestial puede acaso rescatarse y emitir un sonido de clara razón. Más justamente al convertirse en recuerdo cesa de ser turgencia del sentido.

Hablo aquí de tentación actual. Quieto ante una campiña, desmemoriado, ante un cielo claro, ante un curso de agua, ante un bosque, me sorprende la rabia imprevista de no ser ya yo, de volverme ese campo, ese cielo, ese bosque, de buscar la palabra que lo traduzca todo, hasta las briznas de hierba, hasta el tufillo, hasta el vacío. Yo no existo; existe el campo, existe el cielo. Existen mis sentidos, abiertos como bocas para devorar el objeto.

Dos naturalezas se han enfrentado: una tensa, espasmódica; otra inexorable y bruta. Repito que estoy totalmente tenso hacia el exterior; no me persigo a mi mismo, no manoseo una idea fugitiva; al contrario, en mi interior, el espíritu está como sofocado. En su brutalidad este estado es un esfuerzo, aunque sea fútil por endiosarse a través de la bestia. Como el beber o el matar. Si aparece más venial y casi meritorio porque tiende a fin de cuentas a un fruto espiritual, es empero más venenoso, por inextricable de la vida interior genuina y con ello siempre dispuesto a estropear el trabajo legítimo. Es una crisis, una sublevación de las facultades buenas que, engañadas por un choque de los sentidos, presumen que ganarán abandonándose a las cosas. Y estás aferran, arrollan, tragan como un mar agitado, evasivas, inaferrables a su vez, como espuma. Hay en ellas algo de obsceno: exactamente lo mismo que abandonarse al sexo y pretender narrar sus sensaciones secretas.

En el recuerdo el tumulto se aplaca. Esto se dice, por supuesto, del recuerdo-renuncia, del recuerdo que ha sabido enseñorearse de las cosas mediante el desapego, la asunción de lo natural a lo absoluto. De ahí nace que el más seguro semillero de símbolos sea el de la infancia: sensaciones remotas que se han despojado, macerándose prolongadamente, de toda materia, y han asumido en la memoria la transparencia del espíritu. De ahí nace que a los ingenios contemplativos nunca se les recomendará bastante que se obturen los sentidos ante la realidad y se contenten con la que, filtrada por los años, reaflore desde el fondo de la cerrada conciencia. La ilusoria riqueza de la realidad no puede ser justamente valorada sino por quién sabe que sólo es nuestro lo que hemos poseído siempre; y esto explica lo inenarrablemente aburridos que son los libros de viajes o, como suele decirse, documentales. Un solo documento nos interesa siempre y resulta nuevo: lo que sabíamos desde niños.

Porque de verdad en la infancia éramos algo muy distinto. Pequeños brutos inconscientes, la realidad nos acogía como acoge a semillas y piedras. Ni el menor peligro de que entonces la admirásemos y quisiéramos zambullirnos en su remolino. Éramos el propio remolino. Pero la historia secreta de la infancia de todos está compuesta precisamente por los estremecimientos y los desgarrones que nos han desenraizado de la realidad, gracias a los cuales – hoy una forma y mañana un color- a través del lenguaje nos hemos contrapuesto a las cosas y hemos aprendido a valorarlas y contemplarlas. Lo que es precioso en nuestro fondo será pues esta concordia discorde de encuentros, de descubrimiento, de desarrollo. La tentación de volver alcanzar con innatural abrazo el universo preinfantil de las cosas, es el pecado. Si acaso, nos toca ejercitarnos en lo opuesto: rechazar esta naturalidad que ha podido quedar a nuestro alrededor, rechazarla para poderla poseer. Mas la vida adulta puede añadir bien poco al tesoro infantil de descubrimientos. Se puede, sí, devolver a la luz aquellas formas primigenias y contemplar su fresca salud, como de raíces que el humus de los días ha seguido nutriendo. Pues de una cosa nace otra cosa, y también los días futuros germinarán sobre estos tocones.

EVALUACIÓN

Vacía la información obtenida en un cuadro como el siguiente:

<i>PALABRA CLAVE</i>	<i>IDEA EXPUESTA</i>

ESTRATEGIA: REPRESENTAR EL MATERIAL

Es necesario hacer una representación del orden y contenido del material al que nos enfrentamos, es decir, se deben determinar cuáles son los patrones de organización manejados en él. Un punto muy importante para la comprensión lectora es distinguir como está organizado el autor, ya que esto facilita la localización de las ideas principales y de cómo se sustentan estas; además de que ayudan a comprender el objetivo y propósitos del autor.

EJERCICIO 9

INSTRUCCIONES: Marcar la lectura “*Los celos y la sociedad*” (Fernández, 1997) con las siguientes claves a la orilla del texto conforme lo vaya leyendo:

- a. * resumen
- b. v vocabulario nuevo o importante
- c. ¿ no entiendo
- d. x no estoy de acuerdo
- e. # cita

LOS CELOS Y LA SOCIEDAD

Pablo Fernández Christlieb

Los celos son verdes. Lo dijo Shakespeare. Pero no verdes pasto sino verde bilis. Y son horribles. Son un pulpo de ácido muriático nadándole por la vida a quien los sufre. Es como traer cuatro buitres haciéndole día de campo entre las tripas. Una especie de gillette embravecida patinándole en el estómago del alma. Existe consenso general respecto a que representan una probadita del infierno, y hay a quien le toca sentirlos desde los dos años con la feliz llegada de un hermanito, pero no hay nadie decente a quien no le toque sentirlos nunca, porque para ello se requiere vivir fuera de toda sociedad, cosa que sólo logran los psicóticos y los soberbios, ambos seres hinchados de poder.

Y no obstante, todos hacen como que no, como que uno no está celoso, nada más para no aderezarlos con la humillación, porque en esta sociedad macha, supuestamente habitada por Rambos psíquicos que todo lo pueden y nada les duele, superhéroes de la autoafirmación, los celos tienen muy mala fama. Los psicólogos, esos fisicoculturistas de la mente, dicen que son muestras de inseguridad, signo de inmadurez, falta de autoestima, debilidad del Yo. Pero los celos son algo más serio en el neoliberalismo de la personalidad. No se trata de la insensatez de un individuo, sino de la fragilidad de una comunidad que se formó entre dos, por citar el caso típico, toda vez que, en efecto, la pareja es una sociedad, igualita que la grandota, con sus mismas intenciones, reglas, conflictos, efemérides y corrupciones o corrosiones. Así, lo débil es una colectividad, el verde bilis es el color de una sociedad amenazada, y lo que hace el celoso es defenderla, reclamarla, exigirla, contra las fuerzas y los poderes internos que la socavan.

Esa comunidad débil, verde alguna vez fue fuerte y color de rosa, por ejemplo, las veces que se juraban eternidad y una casita para los dos, período mítico que se conoce con el nombre de luna de miel y que representa la fundación de una sociedad. Entonces cada uno nada más tenía ojos para el otro, y pensamientos y lengua y aliento y tiempo para el otro, al grado de que, de tanto mirarse, se volvían uno solo, una unidad, una colectividad en el más puro estilo Timbiriche: tú-y-yo-somos-uno-mismo, que es precisamente como se originan las parejas, las sectas, las bandas, los pueblos, las naciones y otras sociedades: se fundan fundiéndose, y es ese momento lo que se celebra en los aniversarios, sea de casados o de la

independencia. Fue tan intenso ese momento originario de deseos deseándose, que entre ambos generan una fuerza mutua, recíproca, centrífuga, nutritiva e inolvidable, que es de lo que se sostienen la pareja. Y los susodichos se sienten soñados.

Pero siempre sucede lo de siempre, a saber que uno de los socios de la sociedad cree que la fuerza que siente es suya, le viene de sí mismo, como luz propia y se cree lo máximo y se le olvida que para sentirse soñado se necesita que alguien lo sueñe, y entonces se desentiende, agarra por su cuenta las parrandas, se ocupa de lo suyo, la chamba, el coche, la política, y sin darse cuenta, se convierte en ninguneador del otro, su perdonavidas, con lo cual no engaña, no hace nada malo, excepto pasar por alto el hecho de que pertenece a una sociedad, causa suficiente para corroerla de un modo sutil e impensado. La pareja está en riesgo, y el celoso con su perspicacia legendaria se da cuenta.

Etimológicamente, un celoso es un vigilante, el vigía de la comunidad, encargado del mester de celosía; por eso las celosías son esos enrejados anteriormente usados para espiar, y hoy en día para tapar los tenderos. Se trata del deseo más o menos desesperado de recomponer de cuajo la sociedad en cuestión, es decir, de insistir en que vuelva a ser la misma que el primer día de la eternidad cuando no había ojos para nada más.

Lo que necesita el celoso es la locura del primer día, y por eso anhela locuras: quisiera ser todo lo que el otro mira, cada hombre, mujer, niño, perro, cochinilla y osito de peluche que el otro voltea a ver: quisiera ser el dueño de todas las esquinas de periódicos, zapatos y mugre de las uñas en que el otro se fija; ser el autor de todas las canciones, chistes, pláticas y silencios que el otro oye, y oler a lo que huelen los perfumes y saber a lo que sabe la sopa que el otro prueba, porque se acuerda cuando era todo eso para el otro, pero, por lo mismo, al mismo tiempo quiere deshacerse de todo lo que no es, o sea, esfumar a todas las gentes, zapatos, chistes y perfumes en los que el otro pone atención, con los que el otro se distrae de uno. No tolera que ahora existan dos personas donde antes había una sola sociedad.

La piedad, simpatía, respeto que puede inspirar el huésped de un infierno tal es múltiple: por una parte posee la extraña lógica de pedir lo imposible por el solo hecho de que lo imposible fue realidad alguna vez; por otra parte soporta el dolor pírrico de padecer un engaño sin engaño, ya que, ciertamente, los engaños verídicos se arreglan con un simple desengaño; y por último, es plausible la pureza y radicalidad de las intenciones del celoso, que no tiene nada que ver con la envidia, el agandalle, la competencia, la posesividad, la ganancia y otras virtudes de la vida contemporánea. El celoso exige demasiado, pero nada para sí. Es el único mártir que no gana el cielo sino el infierno.

Los celos como todo afecto, duran quince segundos o varios años, pero, como todo afecto, se disuelven, y se terminan de una de dos maneras de tres factibles. Primera: se revienta la sociedad de la pareja, y solo resta rendirle homenaje a quién apostó a todo o a nada, y ya había perdido de antemano. Segunda: se rinde, y la crisis pasa a la mesa de negociaciones, donde se trueca el todo-o-nada por unas medias tintas sin arrebatos ni de amor ni de odio sino una rutina moderada, monótona, ni verde ni rosa, sólo pálida pero duradera, que en las sociedades íntimas se llama pareja civilizada y en las sociedades mayores se llama democracia, no del todo desdeñable, Y la tercera manera, que no se da, es que los celos nunca acaban en una segunda luna de miel, que equivaldría a que el primer día sucediera otra vez por vez primera, algo así como ir al Zócalo y encontrar un águila devorando a una

serpiente en medio del lago, o de recibir una invitación para la última cena, con apóstoles y Judas y toda la cosa, rigurosa etiqueta: Podrá haber otro primer día, y afortunadamente es frecuente, sólo que se da en otra parte y con alguien distinto.

En las sociedades grandes, como las ciudades y las naciones, es este elemento paradójico el que permite reconocer las celotipias, que surgen en períodos de decadencia, cuando se rompe la pertenencia, la identidad y la cohesión sociales, debido a que el poder y fuerza originarias de la sociedad son concebidos como poderes personales de grupos restringidos, denominados los poderosos, o sea, “los soñados”, lo cual no pasaría de ser una mera injusticia si no fuera porque la ostentación de esa fuerza, vía la corrupción, la prebenda, el autorrealismo, el racismo, etc., esto es, la indiferencia y el ninguneo de los perdonavidas, pone en entredicho la solidez de la sociedad misma, y amenaza con romper el concordato en el que la colectividad se fundó. Esto parece estar en todas partes. Dicho más simple: todo poderoso que cree que el poder es suyo, por definición usa ese poder para atentar contra su sociedad, además de que por definición todo poder hace creer al poderoso que es suyo.

Los celos no aparecen en la sociedad grande bajo la forma de grupos, ni mucho menos de partidos, porque son más radicales y menos organizados; los celos no son una instancia institucionalizada de la sociedad; ni cristaliza en movimientos, ni tiene proyectos: tiene ira y dolor, pero no programas; los celos son una asonada, y por eso parecen destructivos, e incluso, las sociedades grandes se tambalean por su culpa: los teléfonos públicos de toda la ciudad están descompuestos de celos, los cristales de los coches amanecen rotos de celos, los parques y las plazas están sucios de celos, las mujeres son atacadas por celosos y resultan violadas, los adolescentes se embriagan y se endrogan de celos, y la gente que va a su trabajo sufre asaltos de celos, donde pierde la cartera, el reloj y a veces la vida; se advierte el matiz romántico del asunto; en efecto, toda la gama de raterías, crímenes, pillaje, ultraje y sabotaje de poca monta que hace ruido en los proyectos de salud, seguridad, bienestar y orden, cuyo móvil en rigor no es la ganancia, sino la furia sufriente, donde el acto ilegal viene adornado con un plus de rabia y venganza, son los celos de la sociedad, que azuzan y provocan, esperando una de dos, o todo o nada, o que la sociedad vuelva a empezar o que mejor se pudra, de preferencia lo segundo.

A su manera, estos celos son lo que mejor denuncia la ausencia de una “sociedad feliz”, ideal que se abandonó desde el siglo XVIII. Los celosos son románticos volteados al revés. Las utopías han devenido en celosías. La ilusión se avinagro, y los que bebieron de ese cáliz tienen úlcera sin Melox. En efecto, los actos celosos no reclaman justicia, ni quieren el poder, ni buscan el éxito, porque no son poquiteros ni se conforman con pasar a ser los buenos de la película. No pretenden ser cómplices del engaño sin engaño, sino recrudecerlo y mostrarlo, en un acto de romanticismo extremo, porque las opciones son las mismas para las sociedades grandes que para las sociedades íntimas: no habrá segunda luna de miel; mejor esperar el primer día de una sociedad distinta. La insensatez tiene sentido.

INSTRUCCIONES: Realizar un mapa mental o conceptual donde representar el patrón de organización del texto.

EVALUACIÓN

Explicar en que forma se organizó la información obtenida, cómo se presentó en forma gráfica y si esto ayudo a entender mejor el texto “Los celos y la sociedad”.

ESTRATEGIA: BÚSQUEDA ACTIVA DE RELACIONES

Los enunciados de apoyo son las frases u oraciones que apoyan a los puntos principales, es decir que explican las ideas centrales del autor. Se comprenderá en forma más profunda lo que se estudia si se logran identificar los asuntos centrales o ideas clave (puntos principales) de los textos que se deben entender. Los autores incluyen en sus obras material que apoya, complementa, explica o desarrolla el asunto esencial que pretenden explicar, a fin de facilitar o hacer más amena la comprensión de lo que se lee, estos son los enunciados de apoyo.

Ejemplo: En el siguiente párrafo sobre Biología se han puesto entre paréntesis los enunciados de apoyo.

Biología

Muchas células aisladas (ya sea pertenecientes a organismos unicelulares o bien células aisladas de organismos pluricelulares, por ejemplo, célula nueva u óvulo de los animales superiores) tienden a tomar forma esférica, lo que se debe en parte a fenómenos de tensión superficial (al igual que las pompas de jabón).

Es muy importante el apoyo que ofrecen estos enunciados, ya que las opiniones o inferencias resultan más confiables cuando tienen un apoyo adecuado. El analizar estos enunciados nos faculta para hacer una lectura crítica acerca de la información señalada en el texto.

Para encontrar con facilidad estos apoyos, se debe tener presente que los escritores organizan su texto en diversas formas, a estas formas de organización se les llama patrones de organización. Pueden emplear: explicaciones, ejemplos, listados simples, listados en secuencia, pregunta-respuesta o comparación-contraste.

1. Enunciados de apoyo como explicación: Son los enunciados que ofrecen una explicación de los puntos principales y nos llevan a pensar sobre ellos antes de pasar a otro punto principal o idea importante. Al leer se deben tener en cuenta los signos (:) (-) ya que por lo general se refieren a una explicación, o frases como “en seguida”, “a continuación”, “abajo presentamos”, “antes de”, “lo siguiente”, “en otras palabras”, “es decir”, etcétera.

Ejemplo:

Punto principal: La existencia de los pepenadores en México es antigua

Enunciado de apoyo: (Constituyen una tradición, un servicio y en cierto modo un derecho establecido).

2. Enunciado de apoyo como ejemplo: Estos enunciado explican ejemplificando, por lo general van precedidos de dos puntos (:) o de la abreviatura “ej.” o “Vgr.” (verbigracia).

Ejemplo:

Punto principal: Muchas mariposas emigran

Enunciado de apoyo: (en el otoño la monarca emigra al Sur)

3. Los enunciados de apoyo en listado: La información puede resaltarse por medio de un listado, que puede ser simple o en secuencia. Algunas veces el orden no es importante y los listados serán simples, las letras o viñetas que los preceden los indican, pero no señalan un orden específico. En cambio los números sí denotan un orden y por lo tanto van en secuencia.

Ejemplo:

Punto principal: Es necesario hacer ejercicio para:

Enunciados de apoyo: a. (evitar enfermedades cardiovasculares,
b. evitar la obesidad, y
c. mantenerse en forma).

4. Los enunciados de apoyo como relación causa-efecto: Con el uso del patrón causa-efecto se intenta demostrar que un evento provoca (causa) que alguien cambie (efecto).

Ejemplo:

Punto principal: La ignorancia y la falta de precauciones

Enunciado de apoyo: ha aumentado el número de enfermos de SIDA.

EJERCICIO 10

INSTRUCCIONES: Realizar la lectura “La Moral” señalando entre paréntesis los puntos de apoyo que establece el autor.

LA MORAL José Taberner Guasp

La valoración crítica del hecho moral aparece desperdigada por toda la obra de Freud, pero dicha crítica se fundamenta en la representación del aparato psíquico y de la dinámica de su desarrollo. Y en la caracterización que Freud hace de lo fundamental humano, los instintos constituyen el componente profundo y esencial de lo psíquico, impulsos que buscan siempre la respuesta placentera y que de por sí no son buenos ni malos. Los clasificamos de este modo según su relación con las necesidades y las exigencias de la comunidad. En el desarrollo humano, en principio el niño carece de sentido valorativo alguno, adquiriéndolo con esfuerzo a través de la socialización familiar. Y por su acción afanosa **las tradiciones sobre lo bueno y lo malo se cuelan en el psíquismo dando lugar al súper yo**, representante fiel de las convenciones morales, heredadas del pasado. Mediante la internalización de estos valores de interés social, el individuo inhibe sus impulsos primitivos y egoístas, encuentra a cambio protección y seguridad en el grupo y se vincula de lleno en la vida comunal. La internalización de estos valores (variables y relativos) se realiza muy precozmente por el niño, de ahí que su aceptación no se produzca en forma crítica y racional, sino inconsciente. Es la razón por la que, de hecho, en la actividad humana funcionan

como absolutos irreversibles y su incumplimiento conduce a las experiencias amargas del remordimiento y la culpa en todas las formas de la angustia.

La transformación de los *instintos malos* es obra de dos factores que actúan conjuntamente, uno interior y otro exterior:

- El factor interior es el influjo ejercido sobre los *instintos malos* por la necesidad humana de amor en sentido amplio. En base a esa fuerte necesidad el sujeto aprende a estimar el sentirse amado como una ventaja por la que merece la pena renunciar a otras.
- El factor exterior es la coerción que se ejerce por la educación; esta labor coercitiva puede conseguir que el individuo se resuelva a *obrar bien* en el sentido cultural sin que sus instintos se hayan ennoblecido. El resultado social será el mismo.

Lo que ocurre, según Freud, es que la tarea represora, ejercida en materia sexual, conduce a toda la gama de reacciones comportamentales desajustadas propias de la neurosis; en el terreno de la agresividad no acarrea consecuencias patológicas, pero dichos impulsos destructivos inhibidos tienden a buscar satisfacción a la primera oportunidad que les sea propicia.

La deficiente tarea moralizadora, llevada a cabo por la represión, hace que el edificio moral se halle siempre a punto de resquebrajarse y es lo que ocurre, por ejemplo en épocas de guerra. Lo endeble de los cimientos morales le lleva a Freud, en su estudio *Consideraciones actuales sobre la guerra y la muerte*, a mostrar la necesidad de iniciar en las nuevas generaciones una más amplia transformación de los instintos. Aunque no señala de qué tipo sería, podemos entender, a partir de otros textos de Freud, que estarían encaminados a una mayor concienciación y racionalización utilitaria de las normas (hacer que nuestros prejuicios morales se conviertan en auténticos juicios de valor).

Y es que en Freud apunta, como fundamental en su análisis de los valores, el haber constatado el carácter defectuoso de las cristalizaciones morales proyectadas por la cultura en los individuos, una llamada individual a desprenderse mediante la conciencia de su carga aplastante, artificiosa; y allí donde la moral es necesaria (como en el caso de la destructividad) a la introducción racional de un sano relativismo y utilitarismo de la norma.

EVALUACIÓN

- 1) Señala 3 ejemplos de enunciados de apoyo como explicación
- 2) Señala 3 ejemplos de enunciados de apoyo como ejemplo
- 3) Señala 1 ejemplo de enunciados de apoyo como listado
- 4) Señala 3 ejemplos de enunciados de apoyo como pregunta-respuesta

- 5) Señala 3 ejemplos de enunciados de apoyo como relación causa-efecto
- 6) Para qué son necesarios los enunciados de apoyo
- 7) El señalar los enunciados de apoyo, te ayudo a entender la lectura.

ESTRATEGIA: HACER INFERENCIAS.

Los puntos principales exponen y desarrollan el tema y la tesis o hipótesis central del texto. Se pueden encontrar al inicio de un párrafo, al final, en el medio. Esto se debe a que los puntos principales son los argumentos que fundamentan la tesis o hipótesis central.

Identificar los puntos principales permite comprender profundamente el texto. Se recomienda la elaboración de resúmenes como práctica para localizar los puntos principales y sus apoyos.

Los puntos principales se pueden localizar, por lo general, en las partes del texto que ya has aprendido a examinar: el título, el primer párrafo, la primera oración e los párrafos subsiguientes, el último párrafo, cuadros, gráficas, ilustraciones, palabras subrayadas o destacadas con letra cursiva o en negritas. Sin embargo también se pueden localizar a la mitad o final del párrafo.

Cuando se hayan identificado los puntos principales, se deberán repetir traduciéndolos a las propias palabras para que asegurarse que realmente se ha comprendido lo que el autor quiso decir, después se identificará el tipo de apoyo reciben y si este es suficiente.

Ejemplo: Las palabras subrayadas son los puntos principales:

Lenguaje telegráfico

Lenguaje telegráfico es un término que describe perfectamente los comienzos del lenguaje infantil. Los niños omiten en sus oraciones exactamente las mismas palabras –preposiciones, verbos auxiliares, artículos, etc.- que se suprimen en los telegramas, en los cuales cada palabra cuesta. Roger Brown y Ursula Bellugi

analizan la naturaleza telegráfica del lenguaje infantil y reflexionan acerca de su origen. El término describe tanto las imitaciones que el niño hace del lenguaje de los adultos como su lenguaje espontáneo. Si se le pide al niño de dos años que repita I can see the truck (puedo ver el camión) probablemente dirá I see truck (veo camión). El concepto del lenguaje teleográfico pone énfasis en la primera de las dos características: la sencillez del lenguaje infantil, la creatividad probablemente se deba a que el niño usa un sistema que de no omitir ciertos elementos, sería exactamente igual al sistema creativo de los adultos. Sin embargo, este concepto no es satisfactorio porque al poner énfasis en las omisiones del lenguaje infantil resulta eminentemente negativo.

Para identificar el patrón de organización del texto, se tendrá en mente esta pregunta: *¿Cómo organizó el autor la mayor parte de la información?*

1. Los puntos principales como pregunta-respuesta: Al leer las preguntas define si son preguntas verdaderas, o si incluyen la respuesta (preguntas retóricas). Generalmente se presentan preguntas retóricas, que llevan al lector a preguntarse por las ideas claves (puntos principales) que el autor va a expresar y son las que el autor utiliza para recalcar una idea que ya tiene en mente y que expondrá como respuesta.

Ejemplo: ¿Es la contaminación del agua una enorme ola mortal?

Las respuestas a las preguntas retóricas serán los puntos principales del texto.

2. Los puntos principales en listado: Cuando un texto presenta el patrón de organización de listado, se reconocerá si éste se desglosa en puntos principales o en enunciados de apoyo. Por lo general, el autor presenta sus puntos principales en forma de lista al inicio o como conclusión del texto. Los listados pueden estar en orden cronológico.

Ejemplo: La segunda guerra mundial empieza el 1 de Septiembre de 1939. De 1939 a 1941 Alemania conquista todo el continente europeo. En 1941 Alemania ataca a la Unión Soviética. En Diciembre de 1941, Japón ataca las posiciones

norteamericanas en el Pacífico. En 1942 en la batalla de Stalingrado, Alemania pierde. En 1945 los aliados vencen a Alemania. En 1945, la Unión Soviética declara la guerra a Japón. Los Estados Unidos lanzan dos bombas atómicas, sobre Hirochima y Nagasaki.

3. Los puntos principales causa-efecto: Cuando nos encontremos con un patrón causa-efecto debemos definir si la relación es realmente de causa-efecto, si lo es, identifica si todas las causas y efectos fueron considerados e identifica si el autor presenta falacias con falsas relaciones de causa-efecto.

Ejemplo:

Tema: fibras sintéticas

Punto principal: las fibras sintéticas son fuertes

Enunciado de apoyo: Contienen cadenas unidas con enlaces cruzados, principalmente mediante puentes de hidrógeno. Como resultado,

Punto principal: no son elásticas.

4. Los puntos principales comparación-contraste: El patrón de organización comparación-contraste señala similitudes y diferencias. Algunas veces solamente se usa la comparación y se señalan las similitudes. En cambio, otras veces, únicamente se utilizan los contrastes. Sin embargo, frecuentemente se utilizan ambos, en un intento del autor de ofrecer mayor información relacionada con la tesis del texto.

Ejemplo: El bien es todo lo que conduce al crecimiento y al desarrollo, el mal es todo lo que ahoga la vida, la congela y la aplasta.

Similitudes: el bien y el mal

Ambos son términos, pero son términos opuestos.

5. Los puntos principales como analogía: Analogía significa una relación de semejanza, proporción o conveniencia. La analogía es una forma especial de comparación y contraste. Por medio de las analogías el autor compara recalando las similitudes entre dos entidades. Sin embargo cuando el lector se halla ante este patrón de organización, debe de concentrarse en las diferencias entre dos entidades, encontrar varias diferencias importantes significa que la analogía es débil. La analogía explica y describe, pero no prueba que lo que describe es verdadero.

Ejemplo: Comparar con un divorcio el deseo que sentían los yucatecos por separarse de la República Mexicana es una analogía. Esta analogía puede explicar que los yucatecos querían una separación no una revolución, pero no se puede aceptar como una evidencia o una prueba irrefutable de que los yucatecos no quisieran hacer una revolución.

EJERCICIO 11

INSTRUCCIONES: Realiza la lectura “*Los primitivos modernos*” subrayando los puntos principales conforme vayas realizando la lectura.

LOS PRIMITIVOS MODERNOS

Pancho

El término “primitivos modernos” (MODEM primitives) lo acuño en 1967 un performer de los Ángeles llamado Fakir Musafar, pero ni él ni su concepto inventaron esta subcultura “*usábamos el término para describir a una persona no-tribal que respondía a impulsos primarios y que hacía algo con el cuerpo*”, explica en una entrevista publicada en el libro *MODEM Primitives (Re/Search, 1989)*.

En realidad, el término es un tanto circunstancial. Se le ocurrió a Musafar cuando encontró que cada vez más personas coincidían “azarosamente”, y debido a razones diferentes, en revivir algunas prácticas de modificación corporal “primitivas,” no aceptadas convencionalmente en nuestra sociedad, entre ellas, ciertos estilos de tatuajes, escarificaciones, perforaciones, ornamentaciones, incluso algunos ritos corporales. Esto en cuanto a la descripción externa del fenómeno.

Desde una perspectiva exterior o “visual” los primitivos modernos serían aquellos que portan tatuajes con diseños tribales, extraídos de culturas no occidentales, los que se han perforado el pené con un “ampallang”, por ejemplo simplemente las narices al estilo de los hindúes. Aquí surge un primer cuestionamiento, ¿qué tanto es un primitivo moderno, un

hipotético sujeto que se ha perforado la nariz, si no sabe que su arete es parecido al de los hindúes, pues probablemente sólo lo ha copiado de la moda juvenil, tan reciente en nuestras ciudades?

PRIMITIVISMO MODERNO Y MODA

Imitar la moda epidérmicamente es diferente que practicar el body Art. y creer en sus simbologías o rituales más elaborados. Fakir Musafar acuñó el término de primitivos modernos cuando el eepiercing era todavía una práctica subterránea, pero 22 años después cuestionó el consiguiente auge del estilo primitivista: Hay una moda creciente entre ciertos jóvenes por tatuarse y hacerse perforaciones, algunos lo hacen como una respuesta “real” a sus impulsos primarios, otros sólo por “desmadre”, no lo toman en serio y en verdad no saben lo que están haciendo. ¡Hay gente que se hace piercing donde nadie debería perforarse! Algunas veces la gente recibe el espíritu “primitivo” pero luego sus ansias por coquetear con la moda se disparan, ignoran por completo una búsqueda que tomó miles de años, que involucró personas que dedicaron su vida entera a experimentar con su cuerpo, buscando discernir de qué se trata todo esto para poder finalmente llegar al límite.

Muchos neoprimitivistas guardan celosamente su territorio simbólico al grado de que llegan a sentirse incómodos con el reciente auge de las ornamentaciones tribalistas, La simple idea de que ahora uno puede hacerse un arete o un tatuaje en los Centros Comerciales más frescos de los Estados Unidos les molesta íntimamente.

Ese sentido personal y muchas veces ritual, distinto a las simples ganas de verte bien, es la base de la “filosofía” del piercing de los primitivos modernos. Así que, para muchos prácticamente radicales, “los copiones de la moda” no son ya primitivos modernos consecuentes, sino simplemente unos despistados. No sé qué tanto estoy de acuerdo con este punto de vista, pues creo que tanto los “imitadores” como los “radicales” coinciden en una misma cosa; reflejan una ruptura con los usos convencionales del cuerpo y participan de lo que podríamos llamar una reorganización o reconceptualización de la política del cuerpo.

Sin embargo, también es cierto que si todo depende de que tanto una persona esté familiarizada con una imaginaria neoprimitiva, concluiríamos que no todos los perforados y tatuados son primitivos modernos, aunque se muestren influidos por sus exploraciones y conquistas estéticas. Pero si la esencia neoprimitivista no está en la epidermis, sino en el sentido personal de los ritos corporales, entonces ¿cómo son estos ritos y figuraciones?

LOS RITOS

Los primitivos modernos más radicales no buscan la moda, ni una simple facha epidérmica, sino alcanzar una “conciencia diferente” y una “espiritualidad distinta” a través del juego corporal. ¿Qué tipo de juego? Aquí llegamos a un deslumbrante laberinto.

Nuevamente Fakir Musafar es uno de los más radicales ritualistas corporales entre los primitivos modernos. Él practica contorciones, fakirismo, “kavandi” (rito de horadación con lanzas en la India), la Danza del Sol, reducción de cintura, escarificaciones, quemaduras, etc. En México tal vez podríamos asociarlo con un fakir de feria, pero se trataría de un fakir con una posición filosófica dentro de una feria de la globalidad. Un fakir

with attitude lo llamarían los hollywoodenses. Por su parte, él prefiere considerarse simplemente como un chamán, maestro del piercing, modificador corporal o acaso mero escultor del cuerpo.

Para Musafar, las nociones de “racionalidad” y “progreso” han perdido credibilidad, al menos tal como la cultura occidental las ha entendido hasta hoy en día, de ahí la necesidad de recuperar lo espiritual a través del cuerpo y el ritual.

Musafar nació el 10 de Agosto de 1930, desde niño comenzó a experimentar con su cuerpo, ritualizándolo, modificándolo y, como para varios otros, se explica esa temprana necesidad personal a partir de la reencarnación. Cree que los *primitivos modernos* no se hacen, sino que nacen: “..las experiencias infantiles sólo abren la puerta para algo que de antemano se lleva dentro” Si en una vida anterior modificabas tu cuerpo, nos dice, “cuando vuelves a nacer, no importa dentro de qué cultura lo hagas, vas a querer hacer lo mismo que hacías antes. Al menos esta es la explicación que encuentro para mi mismo”.

A diferencia de los chavos que se tatúan y perforan para verse bien, Musafar cree que sus tatuajes no responden a una moda, sino que surgen de algo más profundo. Sus diseños se originan de una “visión interior” similar a las que dan origen a los patrones textiles Bali, “los cuales provienen de estados alterados y viajes a otro mundo”, explica.

Y continúa: *“Cualquier tatuaje que no viene de tu interior, no es para ti. En algunas culturas primitivas el artista que tatúa es el chamán, alguien que visualiza las marcas escondidas de una persona, las tatúa en el cuerpo y entonces la persona tatuada se completa, pues sólo al adquirir su marca alcanza su totalidad. Esto es parte de la magia del tatuaje”.*

Este pensamiento refleja un indigenismo digno de ser estudiado por Roger Bartra o Luis Villoro, más aún porque este primitivismo moderno tiene ya sus equivalencias entre las contraculturas mexicanas: Porque no debe extrañarnos que haya un primitivismo moderno mexicano, ya que aquí hemos crecido bajo un indigenismo oficial bastante mitificador, además de que el contacto con culturas indígenas de nuestro país es mucho más cercano que el que la mayoría de los anglosajones parecen tener con las etnias nativas de su país. Además, recordemos que a partir de los sesenta comenzó en México un turismo alternativo y la entonces llamada “ruta de la onda”, mismos que inauguraron el peregrinar de las subculturas juveniles a lo largo de las playas vírgenes, las ruinas arqueológicas y las distintas comunidades indígenas, viajes ya tan “naturales” como recurrentes en nuestros días. Hay que agregar que esta conciencia indigenista propia de las contraculturas mexicanas cobró todavía mayor auge en la irrupción del indigenismo moderno en la sociedad mexicana a partir del levantamiento zapatista el 1 de enero de 1994... Pero, más allá de esta acotación, el tema del neoprimitivismo mexicano es un asunto que debe tratarse aparte, así que regresemos con nuestro performer Fakir Musafar.

Fakir parece ser una excepción entre la mayoría de sus coterráneos. Creció en Dakota de Sur de los años treinta, cuando alrededor de dos terceras partes de ese estado eran reservaciones indias que congregaban a todas las ascendencias tribales, por lo que Musafar si tuvo un contacto directo significativo con los indígenas de su país. Ese entorno despertó su curiosidad infantil, aunque primero tomó la forma de una pesadilla recurrente que no

supo cómo interpretar, posteriormente la entendió como el reflejo de una experiencia sufrida en una vida pasada en la que, según él, fue un combatiente indio en una guerra intertribal. En todo caso, así interpreta él su profunda empatía con las culturas indias de Norteamérica.

La experiencia y el contacto directo con las culturas indígenas no es la única fuente del auge del primitivismo moderno, también los medios de comunicación de masas de nuestra “aldea global” son un incentivo para desarrollar diferentes reconceptualizaciones de lo indio. Al menos Fakir fue, desde niño, un ávido lector de enciclopedias etnográficas e incluso del National Geographic, donde se documentó sobre las prácticas rituales de distintas “tribus primitivas” alrededor del mundo, con lo cual fomentó su curiosidad por explorarlas en carne propia, emulándolas secretamente en el sótano de su casa, oculto de la mirada de sus padres.

La importancia de los medios de comunicación masivos es clara en el caso de Musafar, pues su nombre fue extraído de la lectura de la famosa y popular serie periodística *Aunque usted no lo crea de Ripley*. En ella conoció de la existencia del personaje del Siglo XIX llamado Fakir Musafar, y de ahí retomó el nombre para si mismo.

Si algún racionalista está tentado a considerarlo un *snob* deberá preguntarse si un simple *snob* sería capaz de poner en juego su propio cuerpo, de comprometerlo hasta situaciones límite como en la ceremonia de la Danza del Sol de los indios norteamericanos Oglala Sioux que practica Musafar, y que consiste en colgarse de un árbol con unos ganchos que perforan la piel a la altura del pecho, hasta que la piel se rompe y el sujeto cae al suelo. Ante personajes como Musafar, aún los escépticos necesitamos replantear nuestros códigos para acercarnos al neoprimitivismo.

La personalidad de Musafar es mucho más compleja de lo que puedo describir en este espacio (espero no haber simplificado demasiado sus creencias), pero visto desde fuera, podría considerársele una mezcla de Fakir y performer, de antropólogo y observador participante, de articulador de un pensamiento crítico y a la vez consumidor de cultura de masas. También se le puede ver, como un momento de encuentro entre el arte y la calle, tan frecuente en nuestro fin de siglo: cuando el arte no es una actividad aparte, sino una práctica que pertenece a la vida cotidiana del individuo, como una forma de entender y percibir el mundo que inunda, con su verdad estética, todos los rincones de la vida diaria, hasta que llega a impregnar aun al sueño y al mismo cuerpo. Un cuerpo se convierte en territorio de exploración total, como un lienzo para el pintor.

En un mundo surcado por veloces avenidas, ya sean reales, electrónicas o virtuales, se incrementa la curiosidad del ciudadano común por la “otredad”. Probablemente presenciemos el aceleramiento modernista de “la reinención del primitivo”, mezclado con la noción finisecular donde cada vez es más normal reinventarse a sí mismo, por lo que la táctica aceptación de una apariencia y una personalidad “naturales” para el individuo occidental está siendo remplazada por una conciencia creciente de que es normal reinventarse a sí mismo, al grado de que comienza a discutirse seriamente la legitimidad ética de la clonación y el diseño genético.

No sólo para las contraculturas, sino para la gente en general, tratar de cambiar su apariencia, su comportamiento y su conciencia, se está convirtiendo en una rutina que sobrepasa cualquier límite de lo nunca imaginado. Y aquí aventuro una hipótesis acaso exagerada: los neoprimitivos se nutren de la imaginería de culturas no occidentales, llamadas premodernas, o “primitivas”, pero son o siguen siendo modernos precisamente porque participan de una crisis de la noción occidental de la naturaleza y del cuerpo propiciada por la misma modernidad, ya que, como ejemplifica, incluso Jeffrey Deitch: “ la realidad que nos ofrece la televisión, que es descentralizada, fragmentada, múltiple y simultánea, ayuda a profundizar en la noción de que no hay ya un modelo absolutamente “correcto” o “verdadero” del ser. Si nuestra sociedad pronto tendrá acceso a una biotecnología que nos permitirá elegir cómo deseamos que nuestras especies evolucionen, esta nueva fase tecno-evolucionaría nos llevará mucho más allá de la eugenesia. La de nuestros hijos podría muy bien ser la última generación de humanos “puros”.

Acaso el primitivismo moderno sea antitecnológico, pero tanto el más radical como el más trivial, y a pesar de la relativa homogeneización de la facha a la que probablemente conlleven, ambos extremos reflejan la crisis modernista respecto a la forma convencional con que nuestra civilización siempre ha entendido, en antinomias insalvables, la relación entre *cultura y cuerpo, naturaleza y espíritu, arte y vida cotidiana, ornamentación e interioridad*. Si la nueva construcción de uno mismo es conceptual, antes que natural, yo agregaría que también tiende a ser cada vez más multirreferencial, precisamente como la de los *primitivos modernos* y la mayoría de las contraculturas callejeras de la actualidad.

EVALUACIÓN

- 1) Señalar 3 ejemplos de puntos principales como pregunta-respuesta.
- 2) ¿Existe algún listado? Si es así señalarlo.
- 3) ¿Hay puntos principales en orden cronológico? ¿Cuáles son?
- 4) Señalar 3 ejemplos de puntos principales como causa-efecto.
- 5) Señalar 3 ejemplos de puntos principales como comparación-contraste.
- 6) ¿El texto contiene puntos principales como analogía? ¿Cuáles?

ESTRATEGIA: SINTETIZAR LAS IDEAS PRINCIPALES

Para comprender un texto es muy útil hacer un resumen con los puntos más importantes e incluir sus apoyos. No se resume todo, solamente los puntos principales (ideas clave) junto con sus apoyos, hay varios niveles de apoyo concéntrate en los más importantes.

EJERCICIO 12

INSTRUCCIONES: Realiza la lectura “Nación Prozac” subrayando los puntos principales y señalando entre paréntesis los enunciados de apoyo.

NACIÓN PROZAC

Elizabeth Wurtezel

Empiezo a tener la sensación de que algo no funciona. Como si la suma de todas las drogas – el litio, el prozac, el decirle e incluso la despramina que tomo de noche, para dormir- ya no pudiera combatir eso que no marcha bien en mí desde el principio. Me siento como un modelo defectuoso, como si ya hubiese salido de la cadena de montaje bien jodida, hecha un ocho, como si mis padres debieran haberme llevado a arreglar antes de que caducase la garantía. Pero de eso ya hace mucho tiempo.

Empiezo a pensar que, en realidad, la depresión no tiene cura, que la felicidad es una batalla constante que tendré que librar mientras siga con vida. Me pregunto si vale la pena.

Empiezo a sentir que ya no puedo seguir manteniendo el tipo ni un día más, y de un momento a otro se me va a empezar a notar. Ojalá supiera que es lo que no funciona.

A lo mejor tiene que ver con la estupidez que ha caracterizado mi vida entera, no lo sé.

Mis sueños están contaminados de parálisis. Por la noche, suelo tener visiones en las que mis piernas, aunque sigan unidas al cuerpo, apenas se mueven. Intento ir andando a cualquier parte, a la tienda de la esquina, a la farmacia, nada especial, itinerarios habituales... y no puedo. No puedo subir las escaleras, tampoco puedo caminar en llano. En el sueño acabo exhausta, pero durmiendo me fatigo aun más, si es que eso es posible. Me despierto cansada, atónita al ver que puedo incluso levantarme de la cama. Muchas veces no puedo. Por lo general duermo diez horas todas las noches, incluso más. Estoy atrapada en mi cuerpo como nunca lo había estado. Estoy perpetuamente hecha polvo.

Algunas noches hasta llego a soñar que estoy en la cama, pegada a las sábanas aplastadas, como si fuera un insecto espachurrado de un pisotón. Lisa y llanamente no puedo levantarme. Tengo una crisis nerviosa, no me puedo mover. Mi madre se coloca al lado de mi cama insiste en que podría levantarme si de verás lo quisiera, y no hay manera de hacerle entender que, literalmente, no me puedo mover.

Sueño que estoy en un terrible aprieto, estoy totalmente paralizada y nadie me cree.

En mi vida de vigilia estoy casi igual de cansada. Algunos dicen que a lo mejor es el síndrome de Epstein-Barr, pero yo sé que es el litio, la sal milagrosa que ha estabilizado mi humor, pero ha destrozado mi cuerpo. Y quiero escapar de esta vida que depende de las drogas.

INSTRUCCIONES: Realiza un resumen de la lectura, utilizando la información hasta ahora señalada, al terminar evalúa tu resumen con el siguiente formato.

Evalúa tu resumen, contestando las siguientes preguntas.

Criterios para evaluar tu resumen	SI	NO
1. ¿Escribiste al menos, un enunciado de apoyo para cada punto principal?		
2. ¿Cada enunciado de apoyo que enlistaste está directamente relacionado con el punto principal?		
3. Si los enunciados de apoyo son leídos en grupo ¿explican todo el texto?		
4. ¿incluiste, por lo menos, un enunciado de apoyo precedido del signo (:) o del signo (-)?		

ESTRATEGIA: *DESCUBRIR EL SIGNIFICADO OCULTO A PARTIR DE LO EXPLÍCITO EN EL TEXTO*

Es importante identificar dentro del texto las contradicciones que el autor pueda presentar, éstas se dan cuando:

- a) No están estrechamente relacionados el tema con la tesis o hipótesis central.
- b) Hay contradicciones entre la tesis o hipótesis central y uno o algunos de los puntos principales.
- c) Uno o alguno de los enunciados de apoyo contradicen a uno o alguno de los puntos principales.
- d) El autor no define implícita o explícitamente los conceptos centrales del texto.

La argumentación débil se da cuando:

- a) El autor no demuestra su hipótesis central en las conclusiones.
- b) Uno o alguno de los puntos principales no presentan enunciados de apoyo que los sostengan.

Por su parte la argumentación ambigua o tendenciosa se da cuando el texto presenta:

- a) Estereotipos y sobregeneralizaciones.
- b) Falacias.
- c) Un solo lado de la medalla.
- d) Alterado el orden cronológico de los puntos principales.
- e) Una relación que no sea auténtica de causa-efecto entre puntos principales o enunciados de apoyo o bien cuando las causa-efecto sean unívocos.
- f) Una analogía que no se utilice para comparar sino para persuadir, o bien cuando la analogía sea débil.
- g) Uno o algunos puntos principales utilizados como si fuesen enunciados de apoyo.

Las estrategias recomendadas para encontrar las contradicciones internas son: *Identificar los puntos principales y enunciados de apoyo, comparar los puntos principales con la tesis, comparar los puntos principales con sus enunciados de apoyo, identificar si el autor define adecuadamente los conceptos centrales.*

EJERCICIO 13

INSTRUCCIONES: Realiza la lectura “*Los marginales de la generación X*” identificando las contradicciones internas y contesta las preguntas que se te piden al final de la misma.

LOS MARGINALES DE LA GENERACIÓN X

Antonio Martín Beaumont

Las obligaciones de los súbditos para con el soberano sólo tienen vigencia mientras éste pueda protegerles por razón de su poder. Porque ninguna ley puede derogar el derecho natural del hombre a defenderse cuando nadie más es capaz de hacerlo.

Hace unos años saltó la noticia de que el norteamericano de 18 años residente en Singapur, Michel Fay había sido condenado por los tribunales del estado asiático, a recibir seis

latigazos (con caña de bambú y por un especialista en artes marciales) como castigo por haber rociado de pintura 18 automóviles que se encontraban estacionados en la calle.

Verdaderamente sorprendía, para nuestra mentalidad occidental, esta fórmula penal. Pero también, el que una encuesta posterior realizada por la CNN, entre sus compatriotas estadounidenses, reflejase que más del 60% de los entrevistados fuese favorable a ese tipo de castigos físicos y creyese que, de implantarlos en su país, ayudaría a reducir de forma considerable los desmanes de los jóvenes ¿Barbaridad o sentido común?

España, aunque sus ciudades, no han alcanzado por ahora el nivel de conflictividad de otras durante el año pasado, se ha gastado en reparar gamberradas en servicios públicos (quema de papeleras, destrozos de transporte, rotura de cristales, limpieza de pintadas, cabinas rotas y robadas...) más de 50.000 millones de pesetas. Y esta cifra quedaría corta si tuviésemos que añadir lo gastado en arreglar desperfectos en vehículos estacionados, escaparates destruidos y propiedades privadas arrasadas por mero capricho.

Al hilo de todo esto, me viene a la memoria, un libro que leí hace un par de años del polifacético escritor e intelectual alemán, Hans M. Enzensberger: Perspectivas de guerra civil. En él, desarrolla la teoría de guerra civil molecular. Aquella cuyo comienzo es incruento y que se inicia de forma imperceptible ya que no necesita movilizar ejércitos pero que ya está presente en nuestras sociedades occidentales y cuyos focos, por repetidos, comienzan a formar parte cotidiana de muchas grandes ciudades.

Poco a poco, en la calle se van acumulando basuras. En el parque aumenta el número de jeringuillas y de botellas de cerveza destrozadas. Por doquier las paredes se van cubriendo de graffiti monótonos cuyo único mensaje es el autismo: Evocan un yo que ya no existe. Los colegios aparecen con el mobiliario destrozado. Nos hallamos ante una declaraciones de guerra, aunque pequeñas, mudas, el urbanita experimentado sabe interpretarlas. Pronto la nostalgia del gueto se desahoga por medio de señales más claras: Neumáticos pinchados, teléfonos públicos inutilizados, coches incendiados.

Los implicados ni matan ni mueren en nombre de un ideal alguno, y aunque los encasillemos, ya que vivimos en la época del catálogo, su ideología es simplemente una fachada. El odio, por falta de futuro, es el uniforme de estos combatientes, y la calle, el estadio de fútbol, la estación de metro o el autobús, es su campo de batalla: Ser distinto a ellos te convierte en enemigo mortal. Aunque la agresión no sólo se dirige contra otros sino contra la odiada vida de uno mismo.

Son jóvenes, entre 15 y 25 años, consumidores de cerveza mezclada con licor, a la que unen hachís y pastillas. Tienen serios problemas de adaptación social. Dependientes económicamente de sus padres, aún siendo muy consumistas, están convencidos de sufrir hostilidad por parte de los demás. Y buscan el protagonismo que encuentran en la publicidad que logran con sus hazañas bélicas.

Son millones de personas sin trabajo ni expectativas, bombardeadas por una publicidad que desconoce la crisis económica que les ha tocado vivir, la carestía de viviendas y la imposibilidad de crear una familia. Viven en la sociedad del tanto tienes tanto vales y como no tienes nada, no vales nada.

Son la subcultura de esa generación definida por Douglas Coupland, en su libro *La Generación X*, con los de la envidia demográfica, que es ese sentimiento generalizado entre algunos de los jóvenes de los noventa que envidian la riqueza y el bienestar material de los miembros de la generación de los años cincuenta en razón de su afortunada fecha de nacimiento.

Los marginales de esa generación de la suave cultura del desastre, pertenecientes a tribus urbanas que han adoptado los modos de los viejos movimientos juveniles (Skinheads, Punkies, Rokers, Mods...) aún sin ideas concretas, pueden, como quien supera el acné, convertirse en auténticos facciosos. En estos casi adolescentes sin futuro es donde encuentran su germen las organizaciones ultras -Herri Batasuna, por ejemplo- que de unos años a esta parte han cambiado su estrategia y sus viejos discurso nacional patrióticos, unas, e igualitarios-utópicos, las otras, por un nuevo lenguaje: directo, juvenil y violento, haciéndoles creer a unos cuantos bárbaros modernos que son los dueños de la calle.

Algunos barrios de ciudades occidentales han sido convertidos, por la implantación de pandillas juveniles violentas, en guetos depauperados donde la industria y el comercio se han marchado, buscando otras zonas más pacíficas, y el Estado ha renunciado, por imposible, a dar protección a sus vecinos. De estos lugares, aquellos ciudadanos con medios se marchan a otras zonas, buscando protección y quienes no lo pueden hacer buscan formas de autoprotección siguiendo la máxima de Hobbes: Las obligaciones de los súbditos para con el soberano sólo tienen vigencia mientras éste pueda protegerles por razón de su poder. Porque ninguna ley puede derogar el derecho natural del hombre a defenderse cuando nadie más es capaz de hacerlo.

CUESTIONARIO:

- 1) ¿Encontraste contradicciones internas?
- 2) ¿De qué tipo?
- 3) ¿Los puntos principales se relacionan con la tesis principal?
- 4) ¿El autor define adecuadamente los conceptos centrales?

EVALUACIÓN

1. ¿Cuál es la postura del autor con respecto al tema?
2. ¿Estás de acuerdo con esta postura?
3. ¿Te parece que el autor dice algo más que lo escrito en el texto?
4. ¿De qué sirve comprender lo oculto de un texto?

5. ¿De qué manera podemos descubrir lo oculto de un texto a través de lo explícito?

ESTRATEGIA: GENERAR PENSAMIENTOS CREATIVOS

La interpretación es la explicación personal que da el lector al texto. Nace de los gustos, las experiencias, la posición, del marco teórico, y de la cultura y conocimientos del lector. Entonces el análisis y la crítica nos mostrarán los elementos del texto. La interpretación en cambio, lo constituirá. Esta última tarea de interpretar resulta de la síntesis o reintegración de las partes en el todo.

Toda interpretación fundamentada debe contener los siguientes elementos:

1. Evalúa la fuente, su veracidad, confiabilidad y actualización.
2. Identifica el propósito y objetivo del autor
3. Descubre el tema
4. Define la hipótesis o tesis central
5. Evalúa los razonamientos con los que el autor argumenta su tesis:
¿Es confiable, verosímil o contradictoria? ¿está basada en hechos, inferencias u opiniones?
6. Distingue las contradicciones internas?

EJERCICIO 14

INSTRUCCIONES: Realiza la lectura “Trópico de Capricornio” y contesta el cuestionario que se te presenta al final.

TROPICO DE CAPRICORNIO (EXTRACTO)

Henry Miller

... El mundo ovárico es el producto de un ritmo de vida. En el momento en que nace un niño pasa a formar parte de un mundo en que hay no sólo el ritmo de la vida, sino también el ritmo de la muerte. El deseo desesperado de vivir, de vivir a toda costa, no es el resultado del ritmo de vida en nosotros, sino del ritmo de muerte. No sólo no hay necesidad de mantenerse vivo a toda costa, sino que, además, si la vida es indeseable, es un error

tremendo. Ese mantenerse vivo, por una ciega inclinación a derrotar a la muerte, es en sí mismo una forma de sembrar la muerte. Todo el que no haya aceptado la vida plenamente, que no esté aumentando la vida, está ayudando a llenar el mundo de muerte. Hacer el gesto más simple con la mano puede comunicar el mayor sentido de vida, una palabra pronunciada con todo el ser puede dar vida. La actividad en sí misma no significa nada: con frecuencia es un signo de muerte. Por la simple presión exterior, por la fuerza del ambiente y del ejemplo, por el propio clima que la actividad engendra, puede uno convertirse en parte de una monstruosa máquina de muerte, como América, por ejemplo. ¿qué sabe una dinamo de la vida, de la paz, de la realidad? ¿qué sabe cualquier dinamo americana individual de la sabiduría y de la energía, de la vida abundante y eterna que posee un mendigo harapiento sentado bajo un árbol en el acto de meditar? ¿qué es la energía? ¿qué es la vida? Basta con leer las estúpidas chácharas de los libros de texto científicos y filosóficos para comprender que el saber de esos americanos enérgicos es menos que nada. Mirad, a mí me tuvieron ajetreado, esos monomaniacos del caballo del vapor; para romper su ritmo demencial, su ritmo de muerte, tuve que recurrir a una longitud de onda que, hasta que encontrase el apoyo apropiado en mis entrañas, anularía por lo menos el ritmo que habían establecido. Desde luego no necesitaba aquel escritorio grotesco, incómodo, antediluviano que había instalado en el salón; desde luego, no necesitaba doce sillas vacías colocadas alrededor en semicírculo; lo único que necesitaba era espacio amplio para escribir y una decimotercera silla que me sacara del Zodiaco que ellos usaban y me colocase en un cielo más allá del cielo. Pero cuando se conduce a un hombre casi hasta la locura y cuando, para su propia sorpresa quizá, descubre que todavía le queda alguna resistencia, algunas fuerzas propias, entonces es probable descubrir que esa clase de hombre actúa en gran medida como un hombre primitivo. Esa clase de hombre no sólo es capaz de volverse terco y obstinado, sino también supersticioso, un creyente en la magia y un practicante de la magia. Esa clase de hombre se sitúa más allá de la religión...de lo que sufre es de su religiosidad. Esa clase de hombre se convierte en un monomaniático, empeñado en hacer solamente una cosa, a saber, destruir el maleficio que le han echado. Esa clase de hombre ha superado eso de tirar bombas, ha superado la rebelión; quiere dejar de reaccionar, ya sea inerte o ferozmente. Ese hombre de entre todos los hombres de la tierra, quiere el acto sea una manifestación de vida. Si, al comprender su terrible necesidad, empieza a actuar regresivamente, a volverse asocial, a balbucir y tartamudear, a mostrarse tan totalmente inadaptado como para ser incapaz de ganarse la vida, sabed que ese hombre ha encontrado el camino del regreso al útero y a la fuente de la vida y que mañana, en lugar del despreciable objeto de ridículo en que lo habéis convertido, dará un paso adelante como un hombre por derecho propio y nada podrán contra él todos los poderes del mundo.

A partir del tosco código con que comunica desde su prehistórico escritorio con los hombres arcaicos del mundo se forma un nuevo lenguaje que se abre paso a través del lenguaje muerto del momento, como la radio a través de una tormenta. No hay magia en esa longitud de onda como tampoco la hay en el útero. Los hombres están solos y no comunican entre sí porque todos los inventos hablan sólo de la muerte. La muerte es el autómatas que gobierna el mundo de la actividad. La muerte es silenciosa, porque carece de boca. La muerte no ha *expresado* nunca nada. La muerte es maravillosa también... *después de la vida*. Sólo alguien como yo que haya abierto la boca y haya hablado, sólo alguien que haya dicho Sí, Sí, Sí, y otra vez ¡Sí!. Puede abrir los brazos a la muerte sin sentir miedo. La muerte como recompensa, ¡sí! La muerte como resultado de la realización, ¡sí! La muerte

como corona y escudo, ¡sí! Pero no la muerte desde las raíces, que aísla a los hombres, que los llena de amargura, temor y soledad, que les infunde una energía estéril, que los hinche de una voluntad que sólo puede decir ¡No! La primera palabra que cualquier hombre escribe cuando se ha encontrado a si mismo, cuando ha encontrado su ritmo, que es el ritmo de la vida, es ¡Sí! Todo lo que escribe a continuación es Sí, Sí, Sí... Sí en mil millones de formas: Ninguna dinamo, por enorme que sea – ni siquiera una dinamo de cien millones de almas muertas-, puede combatir a un hombre que dice ¡Sí!...

EVALUACIÓN

Titular el texto de acuerdo a su tema.

Tema:

Propósito del autor:

Tesis:

Contradicciones internas:

En el mismo texto subrayar los puntos principales.

En el mismo texto hacer un doble subrayado bajo los principales enunciados de apoyo (puede ser en otro color).

Posición del autor.

Consecuencias de su tesis

Contestar ¿Estoy de acuerdo o no con la propuesta del autor? ¿Por qué?

ESTRATEGIAS: DEFINIR UNA META O PROBLEMA

Para iniciar el control de los procesos relacionados con la lectura de comprensión, es muy importante entender que junto al estar concientes de lo que hacemos, se debe regular la manera en como lo hacemos, esto es la autorregulación, y el primer paso se refiere a definir una meta o problema, es decir, qué es lo que quiero mejorar, ya que una vez especificado es más fácil decidir que es lo que se va a hacer.

Definir una meta o problema requiere se varios pasos:

1. Detectar el problema
2. Representar el problema
3. Planificar la solución
4. Llevar a cabo el plan
5. Evaluar la solución
6. Aprender a partir de la experiencia.

EJERCICIO 15

INSTRUCCIONES: Contestar de manera personal las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles fueron los problemas que detectaste en el ejercicio 1 de la segunda parte del manual, acerca de las fallas personales en la comprensión lectora?
2. A partir de lo aprendido hasta el momento, ¿Qué estrategias son las adecuadas para solucionar tus problemas en la comprensión lectora?
3. Redactar un plan que puedas aplicar en forma sencilla ante un texto.

ESTRATEGIA: PLANEAR ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS PARA LOGAR LA META Y APLICAR ESTAS ESTRATEGIAS MIENTRAS SE SUPERVISA Y EVALÚA SU EFECTIVIDAD.

Una vez planeadas las estrategias adecuadas debemos aplicarlas sin perder de vista nunca la efectividad que produzcan, es decir, se debe evaluar lo que sucede y cómo funciona, para poder cambiarlas cuando se requiera, ya que parte importantísima de la autorregulación de la lectura de comprensión es la siguiente estrategia:

ESTRATEGIA: TOMAR MEDIDAS CORRECTIVAS CUANDO SE PRESENTEN PROBLEMAS.

Lo más importante es saber cuando algo no funciona y tener la capacidad de cambiar las estrategias que no funcionan por estrategias que serán mucho más útiles y que nos permitirán tener una lectura efectiva y de calidad.

EJERCICIO 16

INSTRUCCIONES: Se te presenta una lectura de Federico Nietzsche, debes aplicar el plan de estrategias que redactaste en el ejercicio anterior para realizar una lectura adecuada.

La moral manifestación contra la naturaleza

Federico Nietzsche

Todas las pasiones tienen una época en que son funestas, en que envilecen a sus víctimas con el peso de la brutalidad, y una época posterior, mucho más tardía, en que se desposan con la inteligencia y se espiritualizan. Antaño, la brutalidad de la pasión era causa de que se hiciera la guerra a la pasión misma, de que se conjurasen los hombres para aniquilarla. Todos los antiguos juicios morales están de acuerdo con este punto: *hay que matar las pasiones*. La fórmula más célebre de esta idea está en el Nuevo Testamento, en aquel Sermón de la Montaña, en que, dicho sea de paso, no se toman todas las cosas desde cierta altura. Allí se dice por ejemplo, refiriéndose a la sexualidad: “Si tu ojo derecho es para ti una ocasión de pecar, sácatelo.”

Felizmente, ningún cristiano ha cumplido al pie de la letra este precepto. Destruir las pasiones y los deseos únicamente por su brutalidad y para evitar las consecuencias nocivas que ésta produce, nos parece hoy una forma particular de la tontería. No admiramos a los dentistas que arrancan las muelas en previsión de que puedan doler. Hay que confesar, por otra parte, que en el terreno en que se desarrolló el cristianismo primitivo, la idea de la espiritualización de las pasiones no podía ser bien comprendida.

La iglesia primitiva luchaba, como es sabido, con los *intelectuales* en beneficio de los pobres de espíritu; ¿cómo había de esperarse de ella una guerra inteligente contra las pasiones? La iglesia combate las pasiones por el método de extirpación radical; su sistema, su tratamiento, es la *castración*. No se pregunta jamás: ¿cómo se espiritualiza, embellece y diviniza un deseo? En todas las épocas ha puesto el peso de la disciplina al servicio del exterminio (de la sensualidad, del orgullo, del deseo de dominar, de poseer y de vengarse). Mas atacar la pasión de raíz de la vida; el procedimiento de la iglesia es nocivo para la vida.

II

Ese mismo remedio, la castración, la extirpación, suele ser empleado instintivamente en la lucha contra los deseos por aquellos que son demasiado débiles de voluntad, demasiado degenerados para poder poner un límite a los deseos, por esos caracteres que han manester la Trapa, hablando metafóricamente (y aún sin metáfora); que necesitan una declaración de guerra definitiva, un abismo entre ellos y la pasión. Sólo en los degenerados se dan las condiciones radicales e indispensables; la flojera de la voluntad o, hablando más exactamente, la incapacidad para reaccionar contra una seducción, no es más que otra forma de degeneración. La radical hostilidad, el odio a muerte a la sensualidad es un síntoma grave, que da pie para hacer suposiciones sobre el estado general de un ser que llega a ese exceso. Esa enemistad, ese odio, culminan cuando semejantes caracteres no tienen suficiente firmeza ni para las curas radicales ni para renunciar al *demonio*. Recórrase toda la historia de los sacerdotes y de los filósofos, incluyendo la de los artistas; no son los impotentes, no son los ascetas los que lanzan sus flechas envenenadas contra los sentidos: son los ascetas imposibles, los que necesitan ser ascetas.

III

La espiritualización de la voluntad se llama amor: es un gran triunfo sobre el cristianismo. La enemistad es otro triunfo de nuestra espiritualización. Consiste en comprender profundamente lo que se gana con tener enemigos; en suma, en obrar y discurrir a la inversa de cómo se obraba y discurría antes. La iglesia ha querido siempre el aniquilamiento de sus enemigos; nosotros, inmoralistas y anticristianos, creemos que nos favorece el que la iglesia subsista.

También en el negocio político la enemistad se ha vuelto más intelectual, más prudente, más moderada. Cada partido comprende que interesa a su propia conservación no dejar que perezca el partido contrario; lo mismo sucede con la política grande. Una nueva creación, como el imperio alemán, por ejemplo, tiene más necesidad de enemigos que de amigos, pues por virtud del contraste comienza a sentirse necesario, a *hacerse* necesario. No de otra manera nos conducimos con el *enemigo interior*; donde quiera que hemos espiritualizado la enemistad hemos comprendido su valor por ese mismo hecho. Conviene ser rico por oposiciones, pues sólo así se es fecundo; para conservarse joven es preciso que el alma no descansa, que el alma no pida paz. No hay cosa que haya llegado a ser más extraña a nosotros que lo que era antaño objeto de los deseos, la paz del alma que envidiaban los cristianos. Hoy no envidiamos al ganado moral ni la dicha empachosa de la conciencia tranquila. Cuando se renuncia a la guerra se renuncia a la vida grande. Verdad que en muchos casos la paz del alma no es más que una equivocación, y sólo significa algo que no puede expresarse decorosamente. Sin ambages, ni preocupaciones voy a citar algunos casos. La paz del alma puede ser, por ejemplo, el apacible reflejo de una animalidad exuberante, en la esfera moral (o religiosa), o el de la fatiga, la primera sombra de la tarde, la sombra que tiene cualquier tarde. O acaso una señal de que el aire está húmedo y de que va a soplar el viento del Sur, o el agradecimiento involuntario producido por una buena digestión (también se llama amor a la humanidad), o el reposo del convaleciente que empieza a tomar otra vez gusto a las cosas ... o el estado de ánimo que sigue a la intensa satisfacción de nuestra pasión dominante, el bienestar de una sociedad rara, o bien la caducidad de nuestra voluntad, de nuestros deseos, de nuestros vicios, o quizá la pereza que

4. Redacta un resumen del texto

5. ¿Estás de acuerdo con la tesis del autor?

6. ¿Cuál es la postura del autor respecto a la moral y la religión?

7. ¿Encontraste contradicciones internas dentro del texto?

8. Para ti qué es la conciencia tranquila, ejemplifícalo.

EVALUACIÓN

Contesta el siguiente cuadro de acuerdo a tu desempeño durante la lectura de:

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
Detectaste tus problemas en la lectura				
Planeaste las estrategias a seguir				
Llevaste a cabo el plan				
Supervisaste la aplicación de estrategias				
Evaluaste la efectividad de las estrategias				
Tomaste medidas correctivas durante la lectura				

CONCLUSIONES

En palabras de Eguiluz (1995) el constructivismo no siempre es bien aceptado, ya que pretende hacer del hombre pensante el único responsable de su pensamiento, de su conocimiento y hasta de su conducta. Dicha teoría sostiene que el mundo en el que parecemos vivir lo debemos sólo a nosotros mismos, lo que implica que tenemos responsabilidad sobre la construcción del mundo en que nos movemos. El constructivismo sostiene que podemos ingerir las operaciones con las cuales organizamos el mundo de nuestra experiencia, y que la conciencia de ese operar puede ayudarnos a hacer las cosas de manera diferente. Gracias a la capacidad de crear símbolos, los seres humanos tienen a su disposición un método muy económico de ensayo y error, para aprender de su interacción con el medio ambiente.

Sin embargo, muchos estudiantes parecen enfrentar serios problemas al interactuar con los símbolos creados por otros seres humanos, esto tal vez se deba a que no suelen hacerse las preguntas adecuadas ante la tarea cognitiva de extraer información de un texto, es decir, no suelen ser aptos en el uso de estrategias metacognoscitivas. Es por ello que consideramos que el presentar la metacognición como una opción en este proyecto es muy válido, ya que algunas investigaciones sugieren que la instrucción sobre los procesos subyacentes a la comprensión, pueden mejorar las habilidades de comprensión lectora. Los sujetos más hábiles leen con un objetivo determinado y son capaces de seleccionar su atención hacia aquellos aspectos que son más relevantes en el texto, a la vez que afinan su interpretación del mismo (León, 1996).

A lo largo de éste trabajo se han presentado diferentes argumentaciones que permiten sostener que tanto el constructivismo como la metacognición son un sustento teórico válido para el logro de nuestro objetivo, proponer una serie de estrategias que permitan a estudiantes de nuevo ingreso a la universidad el mejoramiento de su desempeño en cuanto a la comprensión lectora.

El presente trabajo cumple con presentar claramente la definición de comprensión lectora, pasando por las expectativas que se tienen de un alumno universitario y, confrontándolas con la realidad de los estudiantes mexicanos, nos lleva a concluir que es muy necesario el seguir haciendo propuestas para lograr elevar la calidad de la educación en nuestra patria. No parece estar de más ningún intento por modificar dicha realidad.

Propuestas como la de Zarzoza (2002), ya mencionada en el capítulo 4 es factible de ser comparada con la nuestra. Dicho proyecto es mucho más minucioso que nuestro material en el análisis del contenido de los textos sugeridos, ya que da retroalimentación inmediata a la respuesta elegida por el estudiante. Por ello consideramos que sería un complemento perfecto para la parte de identificación de la idea central manejada en nuestro manual, permitiendo ampliar la práctica de localización del sentido de los textos. Además, nuestra propuesta presupone la aplicación del mismo por un agente entrenado, el cual puede ir resolviendo dudas al instante e interactuar con el estudiante en las cuestiones específicas que a cada uno se le dificulte. Ya en los estudios mencionados en el capítulo 4 se evidenció que los resultados son favorables cuando hay la guía de un experto para modelar la conducta. Esto permitirá al estudiante ir interiorizando el control de la tarea, hasta dominarlo y convertirse en experto. El argumento anterior es consistente con los procesos metacognoscitivos mencionados en el capítulo 3.

El trabajo realizado por Argudín y Luna (1998) es en parte la base de nuestro manual. En sus aportaciones de análisis nos ofrecen un sin fin de ejercicios mucho más ricos que los propuestos en nuestro material, pero también deja de lado algunos pre-requisitos necesarios para comenzar a formar lectores críticos.

Consideramos que nuestra propuesta abarca un área más básica, porque se preocupa por atender aspectos previos a la lectura, como lo son la postura correcta, la ejercitación de los músculos oculares y la familiarización con la estructura del texto, contenido y procedencia. Es decir, la diferencia primordial radica tanto en los elementos metacognoscitivos introducidos por nuestro material y que no son posibles de ser modelados sin la presencia de un ejecutante experto;

como en los ejercicios de lectura veloz que permiten mayor captación de información y, por tanto, menor distracción. Es por ello que consideramos que nuestra propuesta podría tener buenos resultados al complementarse con los programas antes descritos.

Menciona Muria (1994), que un taller que aspira a consolidar cambios en el nivel de autoconciencia y de regulación de procesos debe tener la duración mínima de 4 meses. Por ello sugerimos que en la aplicación de nuestra propuesta se consolide durante una semana cada una de las estrategias, con supervisión constante y la posibilidad de aclarar dudas. Es evidente que entre las sugerencias que se hacen para un mejor resultado está la de aplicar alguna de las estrategias mencionadas en el capítulo 4 para evaluar antes y después de la aplicación del manual los alcances del mismo. Hay que tener en cuenta que las estrategias son sólo instrumentos de aprendizaje, no fines en sí mismas; por tanto, enseñar cómo se utiliza una estrategia es sólo el primer paso del entrenamiento. Para asegurar un mayor éxito de las mismas, se sugiere que se realice una evaluación algunos meses después de terminado el entrenamiento.

Para concluir cabe mencionar que, ante todo, nos preocupa y ocupa el hecho de poder contribuir a que los estudiantes universitarios logren una mejor comprensión lectora. Ésta no es una actividad puramente académica, es parte de lo que se requiere para llegar a tener un pensamiento crítico-analítico que permita una mayor y mejor comprensión de la realidad. Si los universitarios no somos capaces de leer en los signos de los tiempos el camino a seguir para hacer de éste un mundo mejor ¿a quién le toca entonces? La capacidad del ser humano para comprender nos lleva a la comprensión del proceso acumulativo del progreso humano.

El comprender el acto de comprender nos lleva a la necesidad de comprendernos los unos a los otros, ha comprendernos como humanidad en proceso, como parte de un universo vivo e interdependiente. Cuanto más comprendemos más inteligencia está en juego. Comprender es un proceso dinámico interminable. A cada momento cambiamos nuestro punto de vista, crecemos evolucionamos,

transformamos nuestras opiniones, nuestros significados, nuestras valoraciones. Todo lo que aprendemos al leer, pensar, hablar, decidir es un punto de vista en movimiento, un mundo cambiante, una realidad en construcción, una humanidad en progreso (López, 2000).

Debemos, como la parte pensante de ésta sociedad, asumir el compromiso permanente de la comprensión (inteligencia) para comprendernos mejor, con la construcción de espacio y relaciones que nos lleven a comprender mejor lo que hacemos, lo que somos y lo que nos pasa. Un reto profundamente universitario es el compromiso con la búsqueda de inteligencia, de razonabilidad, de responsabilidad, es un compromiso que nos toca prioritariamente a los que nos dedicamos a pensar, a leer, a estudiar la realidad. Ir más allá de nuestro caprichos, de nuestros prejuicios, de nuestras descripciones sesgadas o ideologizadas hacia verdaderos análisis de la realidad es un reto que se deriva de asumir esta invitación a entender el acto de entender para apropiárnoslo y autoapropiarnos (López, 2000).

La enseñanza inteligente desea que las cosas funcionen de una manera distinta a como lo han hecho en la escuela tradicional; dado a que aspira a un aprendizaje reflexivo, dinámico e informado, que aliente a los maestros a reflexionar sobre lo que enseñan y sobre las razones por las que lo hacen, y se les proporcione el tiempo y la información necesarias para que puedan llevar a cabo su empresa. Se trata de que haya menos datos y éstos se agrupen en torno a temas generadores más amplios y fecundos (Perkins, 1995).

Así que tal vez sea conveniente realizar propuestas que midan en los que nos asumimos como facilitadores o guías ¿Qué tan capaces somos de realizar lo que esperamos de los aprendices? ¿Hasta dónde hemos asumido el reto de comprender? ¿Estamos dispuestos a hacer que las cosas cambien a partir de uno mismo? El reto está en el aire:

¿Tu que tan buen lector eres?

BIBLIOGRAFÍA

1. Allueva, T. P. (2001) **Desarrollo de habilidades Metacognoscitivas: Programa de intervención**. Colección Pedro Aranda Borobia. España: Consejería de Educación y Ciencia Diputación General de Aragón.
2. Argudín, Y. y Luna, M. (1998) **Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior**. México: Plaza y Valdés.
3. Argudín, Y. y Luna, M. (2001) **Libro del Profesor. Desarrollo del Pensamiento Crítico**. México: Universidad Iberoamericana y Plaza y Valdés Editores.
4. Aste, M. (2001) **Trabajando con información. Salón de clases: la Tecnología de la Enseñanza**. (En red) (9), 3., QUIPUS S. A. Disponible en: <http://www.quipus.com.mx/r37salon.html>
5. Ausubel, D. P. y Sullivan, E. V. (1983) **El desarrollo infantil** Barcelona, España: Paidós.
6. Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Henesian, H. (1995) **Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo** México: Trillas.
7. Bernard, J. A. (1990) **Estrategias de aprendizaje: Nueva Agenda para el Éxito Escolar**. En: Revista de Psicología General y Aplicada. 40 (5) pp. 401-408.
8. Bixio, C. (1998) **Enseñar a Aprender**. Rosario, Argentina,: Homo Sapiens Ed. 66-83.
9. Blanco, I. (2003) **HABIL: Profesores**. México, D.F.: Hábil Sistemas, S. C. pp. 5-17.

10. Bruner, J. S. (1995) **Desarrollo cognitivo y educación**. Selección de textos: J. Palacios. Segunda edición. España: Morata.
11. Burón, J. (1997) **Enseñan a Aprender: introducción a la Metacognición**. 4ta. edición. España: Ediciones Mensajero.
12. Carretero, M. **Comprensión y Motivación**. En: M. Carretero Constructivismo y Educación. (En red) http://galeon.hispavista.com/pcazau/resdid_carr.htm
13. Carretero, M. y Fairstein, G. (2001) **La Teoría de Piaget y la Educación. Medio Siglo de Debates y Aplicaciones**. En: J. Trilla (Comp.) Pedagogías del siglo XX para el siglo XXI. (En red) Disponible en: http://galeon.hispavista.com/pcazau/resdid_carr.htm
14. Castañeda, J. J. (2001) **Habilidades Académicas**. México: McGraw-Hill. 45-66.
15. Castellanos, B. G. (1998) **Aprendizaje Significativo**. En: G. J. Mendoza B. (Ed.) Reflexiones sobre el constructivismo. (75-91) México: Universidad Panamericana, Facultad de Pedagogía.
16. Cerioni, M. (1997) **Propuestas de evaluación metacognitiva**. En: Contexto de Educación VI. (En red) Facultad de Ciencias Humana. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art6.htm>
17. Collins, V. L., Dickson, S. V., Simmons, D. C., Kameenui, E. J. (2005) **Metacognition and Its Relation to Reading Comprehension: A Synthesis of the Research**. University of Oregon (En red). Disponible en: idea.uoregon.edu/ncite/documents/techrep/tech23.html

18. Cortazar, J. (1976) *Manual de Instrucciones*. En: J: Cortazar (Eds.) ***Historias de Cronopios y Famas***. (11-13). Buenos Aires: Minotauro.
19. Craig, R., Menriens, W. y Clarizio, H. (1988) **Psicología Educativa**. Limusa, México. pp. 54-67.
20. Crespo, S. M. T. (1996) ***Las autopreguntas como estrategia instruccional en la elaboración de la información***. IberPsicología Anales de la Revista de Psicología General y Aplicada. (En red) (1), Núm. 1-2. Disponible en: <http://fsmorente.filos.ucm.es/Publicaciones/Iberpsicología/iberPsi1/Crespo/crespo.htm>
21. Chaigneau, O. S. E. y Castillo, G. R. D. (2000) ***Fiabilidad de la Entrevista de Evaluación Metacognitiva***. Iberpsicología. Anales de la Revista de Psicología General y Aplicada. 2 (5), 17.
22. Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2002) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**. 2da. Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
23. Eguiluz, R. L. L. (1995) ***Actualidad en la terapia Familiar Sistémica: el Constructivismo y la Narrativa***. En: D.P.A.F. (Eds.) Memorias del Simposio "La Familia: Punto de Encuentro de investigación especializada". (24-30) México: UNAM-Iztacala.
24. Elder y Poul (2002) **El arte de formular preguntas**. Foundation for Critical Thinking.
25. Elosúa, M. R. y García, E. (1993) **Estrategias para enseñar y aprender a pensar**. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones. 1-39

26. Estévez, N. E. H. (1995). **Estrategias cognitivas para la comprensión de textos en educación superior**. En: Revista de Educación superior. (24) Núm. 94. 69-86.
27. Flavell (1976) *Capítulo VI: Memoria*. En: Flavell (Ed.) El desarrollo cognitivo. (201-236) México:
28. Fuentes, C. J. L. (1987) **Gramática moderna de la lengua española**. (I). México: Ediciones Ciencia y Técnica, S.A. 275.
29. Gagné, R., y Briggs, L. (1980). **La planificación de la enseñanza. Sus principios**. México: Editorial Trillas. 31-37.
30. García, E., Elosúa, M. R., Gutiérrez, Luque y Garate (1999) *Descripción de las sesiones del programa de intervención para la mejora de la comprensión y el aprendizaje a partir de Textos*. En: **Comprensión Lectora y Memoria Operativa**. España: Paidós. Apéndice.
31. Ginsburg, H. y Opper, S. (1977) **Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual**. España: Edición Prentice Internacional. 1-24.
32. González, F. A. (1994) **Aprendizaje Autorregulado de la Lectura**. Revista de Psicología General y Aplicada, 47(3), 351-359.
33. Good, T. Y Brophy, J. (1996). **Psicología Educativa**. México: McGraw-Hill. 5ta. Edición.
34. Greybeck, D. B. (1999) **La metacognición y la comprensión de Lectura. Estrategias para los alumnos del nivel superior** (28 párrafos). Revista de Educación (En Red) Disponible en: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8educar.html>
35. Guzmán, A. R. y Osorio, B. M. J. (2003). **Carpeta de Orientación Educativa 3**. México: Edêre. 36-52.

36. Guzmán, A. R. y Osorio, B. M. J. (2005) **Carpeta de Orientación Educativa 2**. México: Edere. 36-39.
37. Guzmán, A. R., Osorio, B. M. J. y López, M. T. (2005) **Carpeta de Orientación Educativa 1**. México: Edere.
38. Jiménez, C. R. y López de Llergo, A.T (1998). **A propósito del constructivismo: Los hábitos**. En: G. J. Mendoza B. (Ed.) Reflexiones sobre el constructivismo. (25-38) México: Universidad Panamericana, Facultad de Pedagogía.
39. León, G. E. (2004) **La lectura**. En: G. E. León (Ed.) Técnicas de Estudio. Claves para Mejorar el Rendimiento Intelectual. (109-121). España: Diana.
40. León, J. A. (1996) **La Psicología Cognitiva a través de la Comprensión de Textos**. Revista de Psicología General y Aplicada. 49 (1), 13-25.
41. López, C. M. (2000) **Comprender para Comprendernos. Una Reflexión a Partir de Insight de Bernard J: F: Lonigan S.J.** Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México. (XXX), núm. 4, 135-141.
42. López, E. (2000). **Seminario de aprendizaje humano**. En: Gaceta UNAM Iztacala. Séptima época, Núm. 152-153. 8
43. Martí, E. (1995) **Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto**. Infancia y Aprendizaje. Num. 72, 9-32.
44. Martín, E., Marchesi, A. (1996). **Desarrollo Metacognitivo y Problemas de Aprendizaje**. En Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (Comp.). Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo II: Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Madrid: Alianza Editorial, S. A., Capítulo 2, pp 35-47

45. Miller, H. (1986) **Trópico de Capricornio**. España: Plaza & Hanes.
46. Morales, V. C. (1994) **Metacognición y Evaluación: Instrumentos de autoaprendizaje al servicio del alumno**. Gaceta ILCE¹ 1(1), 1-7.
47. Muria, V. I. (1994) **La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognoscitivas**. Perfiles Educativos. Num. 65, 63– 72.
48. Murillo, R. M. (1998) **La lectura según opiniones de niños escolares costarricenses**. Artes y Letras. Universidad de Costa Rica. (12), num. 1. 107-115.
49. Murueta, R. M. E. (1999) **Inteligencia y niveles de metacognición simultánea**. México. D. F.: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología. Disponible en: <http://www.amapsi.org/mod.php?mod=userpage&op=Print&PHPS ESSID=bf07ccee53f5506d0748230499e58c89>
50. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002a) **Conocimientos y aptitudes para la vida: Resultados de PISA 2000**. México: Santillana.
51. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002b) **Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000: Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias**. México: Santillana.
52. Pancho (1998) **Los Primitivos Modernos**. Revista Generación. 10 (20), 3ra. época. 17-19.
53. Pavese, C. (1980) **Mal de Oficio**. En: C. Pavese (Ed.) **La Playa**. (69-70). España: Club Brugrera.

¹ Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa

54. Peña, E., Artigas, P. y Schkulnik, C. (2002) ***El valor de los estilos textuales en la comprensión lectora.*** Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. 2002-2003 (11) núm. 1, 85-104
55. Perkins, D. (1995) ***“El contenido” y “El Currículum”.*** La Escuela Inteligente. Del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente. (79-122). España: Gedisa Editorial, Debate Socioeducativo.
56. Piaget, J. (1973) **Seis estudios de psicología.** Barcelona, Seix Barral, S.A.
57. Poggioli, L. (1999a) ***Estrategias de adquisición de conocimiento.*** Serie Enseñando a Aprender. Instituto Pedagógico de Caracas. (En red) Disponible en: <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio02.htm>.
58. Poggioli, L. (1999b) ***Perspectivas actuales de la investigación en el área cognoscitiva.*** Serie Enseñando a Aprender. Instituto Pedagógico de Caracas. (En red) Disponible en: <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio01.htm>
59. Poggioli, L. (1999c) ***Estrategias de estudio y ayudas anexas.*** Serie Enseñando a Aprender. Instituto Pedagógico de Caracas. (En red) Disponible en: <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio03.htm>.
60. Puente, F. A. (1998). **Cognición y Aprendizaje. Fundamentos Psicológicos.** España: Pirámide. 294-299.
61. Quintana, E. H. (2000) **Proceso de la Lectura.** (en red) Disponible en: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es7763/experi.html>
62. Renero, M. A. (1992) **Curso de Lectura Veloz.** México: Editorial Llmusa.

63. Rinaudo, M. C. (1998) ***Metacognición y Estrategias de Aprendizaje***.
(En red) Disponible en: www.monografias.com/Links/Psicologia
64. Riviere, A. (1984) ***Las Relaciones entre Aprendizaje y Desarrollo y La Zona de Desarrollo Potencial***. En: Infancia y Aprendizaje, No. 27-28. 49-56.
65. Rogers, C. (1997) Capítulo 4 ***Poder o personas: dos tendencias en educación***. En: C. Rogers (ed.) El poder de la Persona. (47-61). México, D.F.: Manual Moderno.
66. Rogoff, B. (1994) ***Aprendices del Pensamiento: El Desarrollo Cognoscitivo en el Contexto social***. México: Paidós.
67. Rojas, D. S.; Peña, L., Peón, M., Rizo, M., & Alatorre, J. (1992) ***Estrategias Autorregulatorias para la Comprensión de Textos: su Desarrollo y Promoción en el contexto Escolar***. Revista Latinoamericana de Pensamiento y Lenguaje. (1) No.1. 11-32.
68. Sánchez, S. M. (1998) ***El proceso de comprensión lectora: Un estudio comparativo entre lectores de lengua extranjera y lectores de lengua materna***. Artes y Letras. (12) Núm. 1. 95-106.
69. Sánchez, T. (1993) ***Comprensión Lectora***. México: UIA.
70. Santos, A. A.; Vendramini, C. M. & Santos, L. A. (2003) ***Estrategias de Comprensión en Lectura de Universitarios***. (En red) Brasil: Universidad de Sao Francisco. Disponible en: www.copsa.cop.es
71. Sellán, C., Sanz de Benito, M. y Valle, A. F. (1995) ***Influencia de un título pospuesto en la comprensión de textos***. Revista de Psicología General y Aplicada, 48(3), 283-299.

72. SEP (2000) *Esquema del aprendizaje. Secretaría De Educación Pública. Unidad De Telesecundaria.* (En red) Disponible en: http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/librotexto/telesec/sec_9.htm
73. Simon, D. y Bjork, R. (2001) *Metacognición en el aprendizaje motor.* En: Revista de Psicología Experimental: Aprendizaje, Memoria y Cognición. (En red) A.P.A. (27), Núm. 4. Disponible en: www.comportamental.com/articulos/24.htm
74. Vallés, A. A. (2003) *El Aprendizaje de Estrategias Metaatencionales y de Metamemoria. Algunas Propuestas y Ejemplificaciones para el Aula.* (págs. 20-25). Educación en el 2000. (En red) Disponible en: www.needitorio.com/documentos.php?needg=120c983a2d73f4aa2c0c1f21cf98f999&op=&op2=&pg=4&busqueda=&op3=
75. Vargas, E. y Arbeláez, M. C. G. (2005) *Consideraciones Teóricas Acerca de la Metacognición.* Revista No. 28. 15.
76. Vigotsky, L. S. (1988) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.* En: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.). México, D.F.: Editorial Crítica Grupo Editorial Grijalbo. 123-140.
77. Villalobos T., E. M. (1998). *El error como materia prima del aprendizaje.* En: G. J. Mendoza B. (Ed.) Reflexiones sobre el constructivismo. (11-23) México: Universidad Panamericana, Facultad de Pedagogía.
78. Vivaldo, L. J., Martínez, M. M. L., Navarro P. M. G. González, F. V. Jerónimo, M. J. A.; Flores, R. M. T. (1998) *Estilo cognoscitivo y procesamiento de texto académico.* Revista Especializada en Ciencias Sociales y de la Educación. (4), Num. 2, 78-84.

79. Wiese, R. (1998). ***Aprender a leer, aprender a escribir, aprender a aprender.*** Coiné, boletín informativo mensual de temas lingüísticos del Departamento de Humanidades de la Universidad del Pacífico. Año I, num. 3. (En red) Disponible en: <http://www.up.edu.pe/dephumanidades/Boletin3/Trasfondo.htm>
80. Zarzoza, L. (2002) **Programa de Ayuda para la Comprensión de Artículos y Ensayos.** (disponible en: www.iztacala.unam.mx).