



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

“LA PROMOCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y
LA AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS DE PRIMARIA,
MEDIANTE LA FORMACIÓN DE DOCENTES”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A

JARUMY SAYURY SILVA BUSTILLOS

DIRECTORA DE TESIS: Dra. Rosa Del Carmen Flores Macías

COMITÉ DE TESIS: Dra. Lizbeth O. Vega Pérez
Mtra. Cecilia Morales Garduño
Dra. Estela Jiménez Hernández
Mtra. Hilda Paredes Dávila



México, D. F.

2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

*A mis padres, Rodolfo y Bertha Alicia:
por su ejemplo y amor en todos los aspectos de mi vida y, sobretodo,
por su apoyo ilimitado para animarme a
alcanzar cualquier meta sin importar su tamaño;
cada día me enseñan a amarlos y admirarlos más,
gracias por estar en mi vida.*

*A Daiyis:
por tu incondicional apoyo para regalarme
parte de tu tiempo y conocimiento
para concretar los últimos detalles de este trabajo;
pero muy especialmente,
gracias por llegar a mi vida y hacerme sentir tu amor cada día.*

*A Alexa:
por ser parte de este trabajo
que nació casi al mismo tiempo que tú;
gracias por tus ocurrencias, cariño y estar en mi vida.*

*A Yuriko:
por enseñarme que en las buenas y en las malas,
los aciertos y desaciertos, los encuentros y desencuentros
siempre estaremos juntas,
gracias por compartirme las mejores partes de tu vida.*

*A mis Cuchita † y Beckyta:
por estar desde siempre, por siempre y para siempre.*

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México:

*por ser la máxima casa de estudios
y darme la satisfacción de decir, sentirme y ser
¡ayer, hoy y siempre: orgullosamente UNAM!*

A la Facultad de Psicología:

*por darme la posibilidad de ser receptora del conocimiento de
su invaluable, competente y reconocida planta de docentes e investigadores;
desde la licenciatura hasta el posgrado, en sus aulas y publicaciones,
me han enseñado a valorar a la Psicología
y a crecer personal y profesionalmente.*

A la Dra. Silvia Macotela Flores †:

*por su gran impulso, ideas, entusiasmo y apoyo
para la realización de este trabajo;
fue un honor ser su alumna desde la licenciatura y, más aún,
que me haya compartido su sabiduría y literatura, así como
transmitido su optimismo y compromiso hacia nuestra profesión.*

A la Dra. Rosa del Carmen Flores Macías:

*por sus valiosas sugerencias y mostrarme la importancia de
la autonomía, autorregulación y formación de los docentes
en los procesos de enseñanza y aprendizaje;
por su gran habilidad para asesorar y, de manera especial,
por su invaluable apoyo, confianza y disposición incondicional
para guiarme y acompañarme de nuevo en otra meta profesional.*

A mi Comité de Tesis:

*Dra. Lizbeth Vega Pérez, Mtra. Cecilia Morales Garduño,
Dra. Estela Jiménez Hernández y Mtra. Hilda Paredes Dávila.*

*por sus valiosos comentarios y sugerencias, cuidadosa lectura
y tiempo dedicado para el enriquecimiento de este trabajo.*

ÍNDICE

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO 1 "EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO"	15
I. MODELOS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA EDUCACIÓN	15
a) <i>Modelo conductual</i>	15
b) <i>Modelo fenomenológico</i>	16
c) <i>Modelo socio-cognitivo</i>	17
II. DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO	21
a) <i>Estrategias de aprendizaje autorregulado</i>	24
b) <i>Monitoreo de la retroalimentación auto-orientada</i>	25
c) <i>Motivación del aprendizaje autorregulado</i>	26
III. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y LAS INTERACCIONES DENTRO DEL AULA	27
CAPÍTULO 2 "LA COMPRENSIÓN DE LECTURA"	34
I. DEFINICIÓN DE LECTURA	34
II. COMPRENSIÓN DE LECTURA	38
III. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA	41
a) <i>Factores externos o características de los textos</i>	42
b) <i>Factores internos o habilidades facilitadoras</i>	44
IV. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA	50
a) <i>Definición de estrategia de aprendizaje</i>	50
b) <i>Estrategias cognoscitivas</i>	51
c) <i>Estrategias metacognoscitivas</i>	54
d) <i>Evidencia empírica</i>	59
CAPITULO 3 "EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA PROMOCION DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA Y DE AUTORREGULACIÓN"	76
I. LA LABOR DEL DOCENTE	76
II. LA FORMACIÓN DE DOCENTES	78
III. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	82
IV. FORMACIÓN DOCENTE EN ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA	84
a) <i>Alternativa a la pedagogía tradicional</i>	87
V. LA ENSEÑANZA RECÍPROCA COMO PROMOTORA DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO	90

"MÉTODO"	97
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	97
II. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	98
III. PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS	98
IV. SUJETOS	99
V. DISEÑO	100
VI. MATERIALES E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	101
VII. ESCENARIO	104
VIII. VARIABLES	105
a) <i>Variable Independiente</i>	105
b) <i>Variables Dependientes</i>	105
c) <i>Variables Atributivas</i>	107
IX. PROCEDIMIENTO	107
"RESULTADOS"	110
"DISCUSIÓN"	133
"CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES"	139
REFERENCIAS	145
APÉNDICES	155

RESUMEN

Desde hace varias décadas la comprensión de lectura ha ido cobrando relevancia en el tema de la calidad educativa del nivel educativo básico; en la presente tesis, se planteó como alternativa para mejorarla la instrumentación de programas educativos como una medida de prevención y no remedial. Para ello, se diseñó el "Programa para la promoción de estrategias de comprensión de lectura y de autorregulación" incorporando los principios de la Enseñanza Recíproca, así como estrategias específicas de comprensión de lectura y de autorregulación. La investigación se realizó mediante un Diseño Cuasi-Experimental de Grupo Control No Equivalente; el Programa se administró a 12 alumnos de 3° de primaria, con la intervención directa de la profesora, quien antes tomó el "Curso-taller de capacitación docente: promoción de estrategias de comprensión de lectura y autorregulación", diseñado *ex profeso* para instaurar el Programa. Los niños experimentales mostraron cambios estadísticamente significativos en su comprensión de lectura y rendimiento escolar entre el 2° y 3° escolar (pretest y postest), asimismo, durante el postest alcanzaron mejores puntajes en su comprensión de lectura que los sujetos control. En general, se determinó que los niños experimentales se beneficiaron de la secuencia organizada de estrategias propuesta en el Programa, lo cual repercutió positivamente en la identificación de las ideas importantes del texto y se reflejó en un mayor interés por realizar adecuadamente las estrategias; asimismo, se identificó que el docente determina, en parte, la forma en que los alumnos emplean las estrategias, considerando las particularidades de su formación y trayectoria docente y que se encuentra inmerso en una cultura escolar muy demandante. Finalmente, se concluye que los resultados de pruebas como ENLACE y PISA hacen patente que se requieren esfuerzos que se concreten en el aula y en la mejora de la comprensión lectora.

ABSTRACT

For several decades the reading understanding it has been being receiving relevance in the subject of the educative quality of basic the educative level; in the present thesis, one considered like alternative to improve it the instrumentation of educative programs like a measurement of prevention and not remedially. For it, it was designed "Program for the promotion of strategies of understanding of reading and self-regulation" incorporating the principles of Reciprocal Education, thus like specific strategies of self-regulation and reading understanding. The investigation was made by means of Quasi-Experimental Nonequivalent Control Group Design; Program was administered to 12 students of 3° of primary, with the direct intervention of the teacher, who before took the "Course-factory from educational qualification: promotion of strategies of understanding of reading and self-regulation", designed specifically in order to restore the Program. The experimental children showed statistically significant changes in their understanding of reading and school performance between 2° and 3° student (pretest and postest), also, during the postest reached better scores in their understanding of reading that the subjects control. In general, which was determined that the experimental children benefitted from the organized sequence of strategies propose in the Program, repelled positively in the identification of the important ideas of the text and it was reflected in a greater interest to make the strategies suitably; also, it was identified that the teacher determines, partly, the form in which the students use the strategies, considering the particularities of their formation and educational trajectory and that very is in a scholastic culture plaintiff immersed. Finally, one concludes that the results of tests as ENLACE and PISA that make patent that requires efforts that take shape in the classroom and the improvement of the reading understanding.

INTRODUCCIÓN

En la última década del siglo XX, tiempo en que se originó la idea de esta tesis, la polémica nacional que imperaba en el sistema educativo era la deficiencia del mismo, reflejada principalmente en el rendimiento escolar y desenvolvimiento de los estudiantes mexicanos, desde sus primeros grados escolares hasta los niveles superiores.

En aquella época, en la política nacional dominaba la idea de la modernización bajo dos vertientes: por una parte, el distanciamiento de las posturas postrevolucionarias y, por otra, el deseo de incorporar a México al grupo de países altamente desarrollados. Ambas visiones coincidían en orientar la política hacia la reducción del peso del Estado en la economía, incrementando el papel del mercado laboral. En el marco de las nuevas ideas sobre la sociedad del conocimiento y de la importancia de basar la competitividad en una mayor productividad, gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, la modernización del país incluía, como componente fundamental, la del sistema educativo (Martínez Rizo, 2001).

En este contexto, en 1992, la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en donde se plasma el objetivo de:

... transformar el sistema de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto. (p. 4)

De igual forma, se reconoce que el Sistema Educativo Nacional tiene limitaciones, que la calidad de la educación básica es deficiente ya que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que contribuyan, de manera efectiva, a su propio progreso social y al desarrollo del país.

Al respecto, se considera que una de las principales carencias de los alumnos es su falta de autonomía para el aprendizaje, reflejada en métodos de estudio deficientes que los han llevado a aprendizajes poco perdurables y transferibles. En este sentido, Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa (1993) examinaron el valor predictivo de las estrategias de estudio que utilizan los alumnos de nivel bachillerato en México. A partir de los resultados se identificaron varias actividades de estudio que predecían confiablemente el desempeño académico de los alumnos de dicho nivel educativo. Uno de los factores de mayor peso fue la habilidad de comprensión de lectura.

En la presente tesis, se considera que tal factor es de notable importancia puesto que durante el transcurso de la vida escolar, y aún de la vida cotidiana, los individuos constantemente se enfrentan con la lectura de textos. De esta forma, el nivel de comprensión de lectura juega un papel preponderante puesto que afecta, no sólo la vida personal del individuo, sino que va más allá, esto es, también tiene implicaciones económicas y sociales.

Un individuo en edad escolar que no comprende el texto que lee, tendrá dificultades para lograr las metas académicas de una manera eficiente; puede llegar a tener dificultades de comprensión desde los primeros grados, pero con el transcurso del tiempo, si esas deficiencias no son tratadas adecuadamente, la problemática continuará en los siguientes años, aumentando cada vez más, puesto que los textos escolares elevarán su nivel de complejidad ya que se basarán en el nivel de desarrollo de los educandos.

Ya sea a corto, mediano o largo plazo, este individuo puede convertirse en una persona poco fructífera para el país, tanto en términos económicos como sociales. Desde el punto de vista económico, puesto que el Gobierno destina recursos para la educación (por ejemplo, sueldo de docentes, mantenimiento de escuelas, recursos materiales, etc.), el gasto resultará inútil ya que el alumno no alcanzará los niveles educativos deseados; en términos sociales, la problemática se reflejará en la deserción escolar y, en un futuro mediato, en el desempleo o subempleo con las implicaciones que estas problemáticas conllevan.

Cabe señalar que en el acuerdo antes citado, se reconoce que el fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan a los individuos soportes racionales para la reflexión. Por

ello, se propone la aplicación del Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyo primer objetivo específico se dirige a fortalecer en los seis grados de primaria, el aprendizaje y ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral, con énfasis en los usos del lenguaje y la lectura. Sin embargo, estas acciones parecen encaminarse más a una lectura de decodificación que de comprensión.

Dada esta panorámica, se considera que es necesario diseñar programas educativos que tengan como fin elevar el nivel de comprensión de textos a través de estrategias adecuadas. Barrios (1992) señala que las intervenciones se han dado, principalmente, a nivel de preparatoria y licenciatura de manera extracurricular y con poblaciones que arrastran hábitos de estudio poco deseables. Además, específicamente los programas de estrategias de aprendizaje se han utilizado a nivel de intervención o remedial para solucionar el fracaso escolar, mas no como medidas de prevención; una aproximación más apropiada sería formar desde el inicio del proceso educativo dichas habilidades. Por ello, en esta tesis se considera prioritario intervenir en los primeros grados escolares, específicamente en el 3°, ello convierte a esta investigación en una opción de prevención.

Una alternativa para elevar la capacidad de comprensión de lectura, es la inclusión de marcadores de texto que faciliten el empleo de estrategias de aprendizaje; sin embargo, los estudiantes no siempre se enfrentarán con lecturas que los incluyan. Es más prometedor instruir a los alumnos para que se apropien de las estrategias más adecuadas para comprender la lectura y las evoquen cuando se requieran.

Al respecto, Alexander y Hare (1989) mencionan que en las aulas se debe ayudar a los estudiantes, particularmente a aquellos que están más en riesgo, para que desarrollen las habilidades de auto-monitoreo y repertorios estratégicos necesarios para funcionar adecuadamente en el ambiente escolar; es preciso apoyarlos para que reconozcan cuándo no comprenden lo suficiente y, entonces, enseñarles el tipo de estrategias que podrían ayudarlos a comprender.

En atención a este argumento, podría proponerse el desarrollo de la capacidad de autorregulación; esto es, que los alumnos apliquen estrategias por sí mismos, de manera propositiva y motivada. Referente a

esto, O'Leary y Dubey (1979) señalan que el interés en enseñar a los niños métodos de cambio de su propia conducta, surge por diversas razones:

- ◆ Actuar independientemente es valorado y esperado por su cultura.
- ◆ Los docentes y padres de familia no aplican controles externos de manera exitosa.
- ◆ Cuando un niño controla bien su propia conducta, los adultos pueden emplear más tiempo enseñándole otras habilidades importantes.
- ◆ El niño auto-controlado es capaz de aprender y conducirse de manera efectiva cuando la supervisión de un adulto no está disponible.
- ◆ Enseñar a los niños a controlar su propia conducta puede llevar a cambios más perdurables de conducta que el sólo atenerse a medidas de influencia externa.

De acuerdo con Drummond, Peña, Peón, Rizo y Alatorre (1992), la capacidad de autorregulación se refiere al manejo y control que un individuo ejerce sobre sus procesos psicológicos y actividades para resolver y/o lograr alguna meta. Este control se alcanza, en parte, mediante la aplicación de estrategias en diferentes momentos del proceso de solución del problema, con el fin de asegurar una ejecución adecuada y/o efectiva dependiendo de las demandas de la tarea o las metas. La autorregulación involucra la capacidad de ejecutar funciones y aplicar estrategias como: definir una meta, planear estrategias específicas para lograr ésta, aplicar las estrategias mientras se supervisa y evalúa su efectividad y, finalmente, tomar medidas correctivas cuando se presentan problemas.

El patrón de desarrollo que se observe para la aplicación de estrategias en la comprensión de lectura, dependerá de la interacción de muchos factores, tales como: modalidad, tipo de texto, demandas o metas, etc. Se ha identificado que los grados del nivel educativo básico, representan un periodo en donde algunas de estas estrategias se desarrollan de manera importante, entre las cuales se encuentran el monitoreo, la supervisión y la evaluación de la comprensión. También se ha encontrado que los lectores novatos o los que muestran problemas en general y de comprensión en particular, no manejan repertorios adecuados de autorregulación de sus procesos.

Finalmente, se ha comprobado que el entrenamiento en estrategias específicas es insuficiente, ya que no promueve la transferencia o el mantenimiento de los repertorios, más allá del contexto de entrenamiento;

por lo cual, la tendencia en el campo es promover un enfoque que combine estrategias generales y específicas de comprensión de lectura.

Desde esta perspectiva, diversos autores han instrumentado programas para promover el uso de estrategias informadas (Paris *et al.*, 1984, citados en Alexander y Hare, 1989) y específicas, a partir de la enseñanza recíproca (Alfassi, 2004, citado en Aragón y Caicedo, 2009, Brown y Palincsar, 1989, Palincsar y Klenk, 1992, Santiago, 2005). En México, en especial, desde la última década del siglo pasado, los autores se centraron en las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria (Martínez Pérez, 1986) y de primaria semi-institucionalizados (Rojas y Martínez, 1991), estrategias cognoscitivas en niños de primaria (Barrios, 1992) y estrategias autorreguladoras y específicas en niños de 3° de primaria con bajo rendimiento escolar (Drummond *et al.* 1992). Los resultados reportados fueron prometedores, puesto que los estudiantes sometidos a tales investigaciones demostraron un incremento en su nivel de comprensión de lectura y rendimiento escolar.

Cabe señalar que en la mayoría de estos estudios, los autores tomaron tanto el papel de investigadores como de instructores de sus propios programas; sin embargo, como apunta Quesada Castillo (1988, citada en Barrios, 1992), se debe considerar que en la organización del Sistema Educativo Nacional de nivel básico, el proceso de enseñanza-aprendizaje descansa en la dirección y supervisión cercana del profesor.

De acuerdo con lo anterior, se asume que las intervenciones para desarrollar estrategias de comprensión de lectura, deben instrumentarse desde los primeros grados del proceso educativo y formar parte de la actividad académica cotidiana del educando, siendo el profesor el inductor y mediador del proceso.

Al respecto del papel del docente, en el acuerdo antes comentado se refiere que el profesor ha sido y deberá seguir siendo el protagonista en la transformación de la obra educativa del México moderno. Este es un elemento inspirador de la presente investigación, pero más aún la argumentación de Quesada Castillo (1988, citada en Barrios, 1992), quien concibe que los objetivos de la educación acordes con las circunstancias del país, dejan ver que las exigencias de la actualidad (y aún las de este nuevo milenio) apuntan más a la formación de habilidades intelectuales que al simple aumento de la información a dominar. Así, la participación personal o colectiva dentro de la sociedad, debe permitir al individuo el

manejo de la información de tal forma que lo conduzca a solucionar problemas, analizar, crear y cuestionar, ya que no basta con poseer la información y repetirla. Por tal motivo, los profesores necesitan espacios de formación y reflexión en donde identifiquen que su función no es la de simples transmisores o actualizadores de conocimientos, sino formadores de competencias intelectuales que propicien que los alumnos sean capaces de generar nuevas proposiciones y de aumentar su poder para manipular sus conocimientos.

Cabe señalar que en el citado documento, la SEP hizo evidente su preocupación por la motivación y preparación del magisterio, considerándolas, incluso, uno de los puntos neurálgicos del sistema educativo que merece atención prioritaria. Para ello, propuso que en los programas de formación inicial de los docentes, se diseñara un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria, a fin de que el profesor obtuviera las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundidad necesaria en el área de interés principal. Asimismo, planteó la creación de una reforma curricular que incluyera la capacitación del docente en el dominio de los contenidos básicos y en la orientación hacia el aprendizaje continuo e independiente, así como una intensa observación y práctica en el salón de clases. Bajo este tenor, Fullan y Hargreaves (2000) refieren que a partir del acuerdo se han establecido Centros de Maestros y una oferta federal y estatal de cursos y talleres de actualización; sin embargo, aún no se han logrado los resultados esperados para la mejora de la calidad educativa.

A partir de lo expuesto hasta aquí, la finalidad de la presente investigación se centró en diseñar, aplicar y evaluar el Programa para la Promoción de Estrategias de Comprensión de Lectura y de Autorregulación (Programa PECLA), en niños de 3° de primaria, a través de la intervención del docente, previamente formado en el Curso-Taller de Capacitación Docente: Promoción de Estrategias de Comprensión de Lectura y Autorregulación (Curso-Taller PECLA), diseñado especialmente para la instauración de dicho programa.

En el diseño del Programa PECLA, se retomaron los elementos siguientes:

- ◆ **ENSEÑANZA RECÍPROCA.** Esta modalidad de instrucción se consideró útil puesto que toma lugar en grupos de aprendizaje colaborativo y se caracteriza por una práctica guiada (o discusión grupal) sobre

la aplicación flexible de cuatro estrategias específicas de comprensión de lectura, mientras se lee. En las primeras sesiones, el docente, en su papel de líder, propicia y modela a sus alumnos cómo utilizar las estrategias; posteriormente, el liderazgo de la discusión se transfiere de forma alterna a todos los alumnos. Cuando están en su papel de oyentes o críticos del aprendizaje, deben involucrarse en la discusión para explicar el contenido y ayudar a resolver comprensiones erróneas. La naturaleza recíproca del procedimiento exige al estudiante a comprometerse, mientras que el profesor, al modelar, provee ejemplos del desempeño experto. La meta es una construcción colectiva del significado del texto (Brown y Palincsar, 1989, Palincsar y Klenk, 1992).

- ◆ **ESTRATEGIAS GENERALES O DE AUTORREGULACIÓN.** El procedimiento propio de la enseñanza recíproca permite la incorporación de este tipo de estrategias puesto que durante las discusiones el profesor puede inducir a los niños para que analicen las metas, planeen las estrategias, las apliquen y las supervisen para tomar medidas correctivas. De esta manera, los alumnos autorregularan su propio proceso de aprendizaje, específicamente la comprensión de la lectura.
- ◆ **ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.** Resumen, predicción, cuestionamiento y clarificación son las estrategias que se incluyen dentro de la enseñanza recíproca y proporcionan las heurísticas concretas para lograr que la comprensión del texto continúe por buen camino.

Se consideró que la conjugación de estos aspectos permitiría fomentar un tipo de lectura con características como las siguientes:

- ◆ **CONSTRUCTIVA.** El docente tiene la oportunidad de proporcionar a sus alumnos una estructura en la que el contenido de la lectura pueda ubicarse; de esta manera, los profesores pueden ayudar a sus alumnos a usar el conocimiento previo para comprender el texto de una manera más efectiva.
- ◆ **ACTIVA.** El alumno está en actividad constante ya que manipula, elabora o transforma la información leída a través de las estrategias específicas y generales.
- ◆ **ESTRATÉGICA.** El alumno se apropia de las estrategias y puede incluirlas en su repertorio estratégico, al tiempo que comprende cuándo y en dónde evocarlas.
- ◆ **AFECTIVA.** A través de las discusiones grupales y retroalimentaciones positivas, se provee al alumno de la motivación para aprender las estrategias, auto-evaluarse y elevar sus auto-percepciones de eficacia, lo cual lo conducirá a una motivación de logro cada vez más elevada.

Se presume que un tipo de lectura que incluya estas cuatro cualidades es la más adecuada para que el lector realmente obtenga una comprensión del texto, puesto que enfatiza la utilidad de las estrategias específicas de comprensión de textos y los aspectos de la autorregulación, nulificando la concepción de una lectura memorística que realmente no permite la construcción del significado.

A partir de los resultados de la presente investigación se constató que la intervención del docente determina en gran medida que sus alumnos conozcan y empleen estrategias adecuadas para la comprensión de lectura; no obstante, a quince años de distancia de la instrumentación del Programa PECLA, aquí propuesto, a pesar de que la política educativa nacional ha establecido lineamientos y programas específicos que redunden en la mejora de los lectores mexicanos y la formación de los docentes, los resultados de las pruebas estandarizadas como ENLACE y PISA indican que todavía se requieren más esfuerzos que se vean concretados en el aula y, por ende, en la mejora de la comprensión lectora.

Con el objeto de dar mayor fundamentación a los planteamientos de la presente investigación, en las siguientes secciones se hace una revisión teórica dividida en tres capítulos en donde se desarrollan las temáticas sobre el aprendizaje autorregulado, la comprensión de lectura y el papel del docente en la promoción de estrategias generales y específicas. A continuación, se plantea el método del estudio y, por último, se aportan los resultados obtenidos con la correspondiente discusión y conclusión sobre el trabajo aquí presentado.

"Es preciso que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no sólo el de receptor de lo que el profesor le transfiera." Paulo Freire

CAPITULO 1

"EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO"

I. MODELOS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA EDUCACIÓN

El aprendizaje autorregulado ha sido definido como la capacidad para auto-controlar el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, Zimmerman (1989a, 1989b) menciona que existen diferentes teorías fundamentadas en investigaciones sobre motivación y cognición, que dejan ver cómo los estudiantes eligen metas académicas, seleccionan estrategias de solución y ajustan sus planes y esfuerzos según sus éxitos. Tales teorías se refieren a los modelos conductual, fenomenológico y cognitivo-social.

a) Modelo conductual

En el contexto de este modelo, al preguntarse qué motiva a los alumnos a auto-controlarse, se menciona que las respuestas auto-controladas de una persona están ligadas a los estímulos externos. En el ámbito de la educación, los alumnos pueden volverse auto-conscientes de su aprendizaje a través del auto-monitoreo ya que, a pesar de que la auto-conciencia no es un evento directamente observable, puede percibirse a través de una acción. En este sentido, para el logro de metas académicas, los alumnos utilizan procesos clave de autocontrol, los cuales han sido divididos por los investigadores operantes en tres tipos de aprendizaje autorregulado: auto-monitoreo, auto-instrucción y auto-reforzamiento.

Respecto a los efectos ambientales, sociales y físicos en el aprendizaje autorregulado, se menciona que existe una interdependencia entre sujeto y ambiente, siendo ésta el punto central de la teoría operante. Al respecto, ante la pregunta de cómo adquiere el alumno la capacidad para auto-controlar su aprendizaje, los investigadores han resaltado el papel de los factores externos. Los métodos instructivos clave que se han utilizado son: modelamiento, instrucción verbal y auto-reforzamiento; al principio se dan instigaciones externas y contingencias, gradualmente se moldean las respuestas auto-controladas y, por último, se reducen los reforzamientos a corto plazo. Para estos teóricos, los factores clave que llevan a la capacidad para auto-controlar el aprendizaje son: la presencia de modelos efectivos y las contingencias para las respuestas auto-controladas.

b) Modelo fenomenológico

Desde el enfoque fenomenológico, un aspecto interesante es la forma en que el individuo se percibe a sí mismo. Al respecto, Paris y Newman (1990) indican que las auto-percepciones del funcionamiento psicológico humano, se organizan dentro de un auto-concepto que influye a todos los aspectos del comportamiento, incluyendo el aprendizaje académico y el rendimiento escolar. Se supone que la experiencia humana se filtra a través de un auto-sistema que puede distorsionar la información que entra, ya sea positiva o negativamente, de acuerdo con el propio auto-concepto, de ahí los fracasos académicos.

Cuando se refieren a los factores que motivan al alumno para auto-controlarse, arguyen que la máxima fuente de motivación se encuentra en la actualización del auto-concepto para poder manejarse o ser auto-controlado. El principal papel del auto-concepto durante el aprendizaje, es generar motivación para iniciar y persistir en las actividades; esto ocurre mediante las evaluaciones de la significación personal y la relevancia de las actividades de aprendizaje, relativas a la percepción de las aptitudes y metas del alumno.

El auto-sistema se divide en:

1. **AUTO-CONCEPTO GLOBAL.** Es la imagen propia del alumno como aprendiz auto-controlado, la cual se constituye con la creencia de que él posee los conocimientos, aptitudes y habilidades necesarias.
2. **AUTO-CONCEPTO DE CAMPO ESPECÍFICO.** Se refiere a la percepción del individuo para dirigir y controlar su propia motivación, cognición, comportamiento y afectividad dentro de un área particular, por ejemplo las Ciencias Sociales.

Las reacciones afectivas también juegan un papel importante en la motivación: si las percepciones son favorables, el alumno mostrará seguridad durante el aprendizaje y excelente motivación; en contraste, si son desfavorables, se presentará una afectividad negativa (como la ansiedad) que disminuirá la motivación. Este tipo de afectividad puede manifestarse en el abandono de la tarea de aprendizaje.

En lo que respecta a la auto-conciencia, definida como una condición omnipresente del funcionamiento psicológico humano (no aprendemos a ser auto-conscientes, sino que es parte de nuestra naturaleza), se menciona que los alumnos que dudan de su propia capacidad de aprender se vuelven ansiosos y tienden

a evitar situaciones difíciles de aprendizaje, desarrollando razones elaboradas para explicarse sus fracasos potenciales. Por tanto, se recomienda a los docentes promover en sus alumnos un sentido de auto-conocimiento, a través del auto-monitoreo de sus pensamientos y sentimientos sobre el proceso de aprendizaje, para así ampliar la conciencia subjetiva sobre sus logros.

En relación con los procesos clave del autocontrol, se da importancia a las percepciones de auto-valor y auto-identidad como un proceso clave del funcionamiento psicológico. Dentro del modelo del auto-sistema, las estructuras de éste afectan a una red extensa de procesos de autocontrol, tales como: la auto-evaluación, la planeación, el establecimiento de metas, el monitoreo, el procesamiento, las estrategias, etcétera. La auto-evaluación adquiere un papel relevante dentro del aprendizaje autorregulado, ya que está formada por requerimientos de la tarea, en contra de las necesidades personales de aptitudes y de control, así como de las estructuras del auto-sistema. Tarde o temprano, esas auto-evaluaciones llevan al uso de otros procesos de autocontrol, como la planeación y el establecimiento de metas, los cuales a su vez, afectan las estructuras y procesos del auto-sistema del alumno.

En cuanto a los efectos ambientales, físicos y sociales, Zimmerman (1989a) da mayor relevancia a la percepción subjetiva del alumno sobre sí mismo, que al ambiente social y físico; esto es, el profesor puede disipar las dudas de sus estudiantes al ayudarles a: identificar la importancia de sus actividades escolares; combatir las auto-evaluaciones negativas de aptitud y control; establecer metas reales a través de la auto-confianza necesaria para realizar un proceso de aprendizaje satisfactorio.

c) Modelo socio-cognitivo

De acuerdo con el modelo socio-cognitivo, los esfuerzos por auto-controlarse durante el aprendizaje no están determinados por simples procesos personales como la cognición o afectividad, sino que esos procesos (personales, ambientales y conductuales) están influidos por eventos ambientales y comportamentales de un modo recíproco llamado "Tríada de Reciprocidad", en donde, por ejemplo, la respuesta de solución para un problema de resta, está determinada no sólo por percepciones personales de eficacia, sino también por el estímulo ambiental, como el docente en sí y por resultados anteriores, tales como respuestas correctas en problemas previos, así como por las características del material

instruccional (Zimmerman y Schunk, 2001). Esta formulación recíproca, también permite que las respuestas auto-controladas afecten al ambiente y a varios procesos personales (por ejemplo, percepción de auto-eficacia o procesos conductuales); las influencias ambientales pueden ser más fuertes que las conductuales o las personales, en algunos contextos.

Respecto a la motivación, los teóricos socio-cognitivos indican que está determinada por expectativas anticipadas: la gente se motiva por los resultados que espera recibir por su comportamiento y no por algún premio. Desde esta perspectiva, Zimmerman (1989a) menciona el término de auto-eficacia e indica que ésta ha sido definida por Albert Bandura como: "la habilidad percibida de realizar las acciones necesarias para conseguir los niveles de funcionamiento designados" (p. 11). Los alumnos con una alta auto-eficacia demuestran mayor calidad en las estrategias de aprendizaje y más auto-monitoreo de sus logros o resultados de aprendizaje, que los estudiantes con baja auto-eficacia. Las investigaciones han demostrado que las percepciones de auto-eficacia de los alumnos se relacionan positivamente con la persistencia y elección de la tarea, actividades de estudio efectivas, adquisición de habilidad y rendimiento escolar.

En relación con la auto-conciencia, se señala que ésta implica un número de estados auto-perceptivos como la auto-eficacia, la cual emerge de respuestas específicas de auto-observación que sirve cuando se enfocan las condiciones bajo las cuales se aprende, como la hora, el lugar y la duración del rendimiento.

Schunk (1989) y Zimmerman (1989a, 1989b) identifican procesos claves de autocontrol y los dividen en tres subgrupos o determinantes conductuales:

1. **AUTO-OBSERVACIÓN.** Ayuda a los alumnos a auto-evaluarse, causando a la vez una diversidad de reacciones de tipo personal y comportamental.
2. **AUTO-VALORACIÓN** (o auto-evaluación). Es la comparación de los niveles existentes de rendimiento auto-observados, con las metas propias del aprendizaje. Se da importancia a los factores personales, como las metas y atribuciones de rendimiento.
3. **AUTO-REACCIÓN.** De acuerdo con Schunk (1989) se dan dos tipos: uno personal, que se refiere a los sentimientos propios de satisfacción o insatisfacción y el otro ambiental, que alude a los estímulos auto-administrados como descansos, alimentos o ropa nueva que se auto-regala al cumplir con la tarea o al obtener un logro en la misma. Las auto-reacciones también son ajustes recíprocos de la auto-

observación o de la auto-valoración, por ejemplo, los éxitos obtenidos del alumno pueden indicar que ya no hay necesidad de llevar apuntes o que es el momento de renovar las metas.

En lo referente a los ambientes físicos y sociales, se hace énfasis en las relaciones entre los procesos sociales específicos como el modelamiento, la persuasión verbal y varios procesos de autocontrol; además de que se han estudiado sistemáticamente los factores ambientales como la naturaleza y composición de la tarea (Schunk y Zimmerman, 1997).

Los teóricos socio-cognitivos también indican que el autocontrol no es una habilidad que se desarrolle de forma automática con la madurez, ni se adquiere pasivamente durante las interacciones ambientales, sino que supone un aprendizaje específico. Existen varios subprocesos de aprendizaje autorregulado que se afectan por el desarrollo durante la niñez tales como, la base de conocimientos y la capacidad para hacer cooperaciones sociales.

Torrano y González (2004) mencionan que en las últimas dos décadas, se han propuesto numerosas teorías y modelos que han intentado identificar los procesos que intervienen en la autorregulación del aprendizaje y establecer las relaciones e interacciones entre ellos y con el rendimiento escolar. Entre estos se encuentra el modelo de Pintrich, propuesto a principios del presente siglo, como uno de los intentos de síntesis más importantes realizados sobre los diferentes procesos y actividades que ayudan a acrecentar la autorregulación del aprendizaje.

Dicho modelo se basa en el enfoque socio-cognitivo y tiene como objetivo clasificar y analizar los distintos procesos implicados en el aprendizaje autorregulado, los cuales se organizan en función de cuatro fases: planificación, auto-observación, control y evaluación. A su vez, en cada fase se enmarcan actividades de autorregulación en cuatro áreas: cognitiva, motivacional-afectiva, comportamental y contextual. Una de sus novedades es que por primera vez se incluye, como área sujeta de autorregulación, el área contextual. En consonancia con los modelos de enseñanza de corte socio-constructivista, tales como las comunidades de aprendizaje y la escuela centrada en el aprendiz, en este modelo se destaca que el estudiante sí puede hacer algo por cambiar o modificar su contexto.

Al realizar un análisis sobre estos tres modelos de aprendizaje autorregulado, se considera que los planteamientos de la presente investigación se apegan más al enfoque socio-cognitivo y, en menor medida, al conductual.

Del modelo socio-cognitivo se retoman los siguientes aspectos:

- ◆ **FACTORES QUE MOTIVAN AL APRENDIZ PARA AUTORREGULAR SU APRENDIZAJE.** El planteamiento de la "Triada de reciprocidad" y la auto-eficacia.
- ◆ **PROCESOS CLAVES DE AUTO-CONTROL PARA LOGRAR METAS ACADÉMICAS.** El auto-monitoreo, la auto-evaluación y la auto-reacción.
- ◆ **EFFECTOS AMBIENTALES, SOCIALES Y FÍSICOS.** Las relaciones entre los procesos sociales específicos como el modelamiento, la persuasión verbal, varios procesos de autocontrol y la naturaleza y composición de la tarea.
- ◆ **ADQUISICIÓN DE LA CAPACIDAD PARA AUTO-CONTROLAR EL APRENDIZAJE.** No es una habilidad que se desarrolla automáticamente con la madurez, ni es adquirida pasivamente durante las interacciones ambientales; existen subprocesos de aprendizaje autorregulado que se afectan por el desarrollo durante la niñez tales como, la base de conocimientos y la capacidad para hacer cooperaciones sociales.

Del modelo conductual se retoman los planteamientos sobre:

- ◆ **LA AUTO-CONCIENCIA DEL APRENDIZAJE.** Se da por medio del auto-monitoreo y se puede observar a través de una acción.
- ◆ **LA ADQUISICIÓN DE LA CAPACIDAD PARA AUTO-CONTROLAR EL APRENDIZAJE.** Por medio de los factores externos: modelamiento (con modelos efectivos), instrucción verbal y auto-reforzamiento (contingencias para respuestas auto-controladas).

Con la conjugación de estos elementos, se puede observar que al aprendiz autorregulado se le concibe como un individuo que está en actividad constante durante su propio proceso de aprendizaje ya que se auto-monitorea, auto-evalúa y auto-reacciona, lo cual se explica más ampliamente en la siguiente sección.

II. DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

El aprendizaje autorregulado revela abundancia o riqueza de control y reflexión, lo cual, a su vez, indica competencia e independencia; la ventaja para el alumno es que puede ser premiado en el curso del desarrollo hacia la madurez. Este tipo de aprendizaje es una meta educativa importante para todos los estudiantes y un tópico de interés para investigaciones en Psicología Educativa (Paris y Newman, 1990).

De acuerdo con Zimmerman (1990, 2008) los aprendices autorregulados se aproximan a las tareas educativas con seguridad, esmero y habilidad. Quizá lo más importante es que estos aprendices están conscientes cuando conocen algún hecho o poseen alguna habilidad y cuando no la tienen. A diferencia de sus compañeros pasivos, de forma pro-activa seleccionan la información cuando se requiere y realizan los pasos necesarios para dominarla. Cuando identifican obstáculos, tales como malas condiciones de estudio, confusión o textos confusos, encuentran un modo para obtener éxito.

Los alumnos autorregulados ven la adquisición como un proceso sistemático y controlable y aceptan gran responsabilidad por los resultados de su rendimiento; en este sentido, el aprendizaje autorregulado resulta importante no sólo porque facilita el aprendizaje permanente, sino también porque las características de los estudiantes que autorregulan su aprendizaje se relacionan con las de alumnos considerados de alto rendimiento (Chocarro, González y Sobrino, 2007, Torrano y González, 2004, Zimmerman, 1998).

Aunque las definiciones de aprendizaje autorregulado involucran procesos específicos, frecuentemente difieren en las bases de las orientaciones teóricas de los investigadores, una conceptualización común sobre tales estudiantes es que son metacognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos en su propio aprendizaje (Paris y Newman, 1990, Zimmerman, 1989a, 1989b, 1990, 2008):

- ◆ **EN TÉRMINOS DE PROCESOS METACOGNITIVOS.** Los aprendices autorregulados planean, estipulan metas, organizan, auto-monitorean y auto-evalúan a varios niveles durante el proceso de adquisición del conocimiento; esos procesos los capacitan para ser auto-conscientes, bien informados y decididos en su aproximación al aprendizaje.

- ◆ **EN TÉRMINOS DE PROCESOS MOTIVACIONALES.** Esos aprendices reportan alta auto-eficacia, auto-atribuciones e interés intrínseco a la tarea; así mismo, exhiben esfuerzos extraordinarios y persistencia durante el aprendizaje.
- ◆ **EN TÉRMINOS DE PROCESOS CONDUCTUALES.** Seleccionan, estructuran y crean ambientes que optiman el aprendizaje; buscan opiniones, información y se ubican en lugares donde sea más probable el aprendizaje; se auto-instruyen durante la adquisición y se auto-refuerzan durante el desempeño de las tareas.

Zimmerman (1990, 2008) señala tres características en las definiciones de aprendizaje autorregulado. La primera se refiere a la importancia de distinguir entre los procesos de autorregulación (como las percepciones de auto-eficacia) y las estrategias diseñadas para mejorar esos procesos (por ejemplo, cómo intervenir en el escenario-meta).

Las estrategias de aprendizaje autorregulado se refieren a las acciones y procesos dirigidos a la adquisición de la información o habilidades que involucran la acción y propósito de los aprendices. Indudablemente, todos los estudiantes utilizan procesos regulatorios en algún grado, pero los aprendices autorregulados se distinguen por:

- ◆ Su conocimiento sobre las relaciones estratégicas entre los procesos regulatorios o las respuestas y los resultados del aprendizaje.
- ◆ Utilizar esas estrategias para realizar sus metas académicas.

El uso sistemático de las estrategias metacognitivas, motivacionales y/o conductuales es un rasgo clave en la mayoría de las definiciones sobre los aprendices autorregulados.

La segunda característica es un lazo de "retroalimentación auto-orientada" que vincula un proceso cíclico en el cual los estudiantes monitorean la efectividad de sus métodos o estrategias de aprendizaje y reaccionan a esta retroalimentación en una variedad de formas, desde cambios encubiertos en la percepción de auto-eficacia, hasta cambios abiertos en la conducta, tales como modificar el uso de una estrategia de aprendizaje.

Las teorías del enfoque fenomenológico representan este lazo de retroalimentación en términos de procesos perceptuales encubiertos, tales como la auto-estima y el auto-concepto, mientras que las teorías operantes se inclinan por las descripciones abiertas en términos de auto-grabación, auto-instrucción y respuestas de auto-reforzamiento.

Los teóricos socio-cognitivos señalan que ese lazo puede tener un efecto de retroalimentación negativa (por ejemplo, tratar de aminorar las diferencias entre las metas de uno y los resultados observados) y positiva (como procurar que surjan las metas de uno, basadas en los resultados observados), y es a ésta última a la que debieran enfocarse los esfuerzos. Respecto a las diferencias teóricas sobre cómo son monitoreados e interpretados los resultados, prácticamente todos los investigadores asumen que la autorregulación depende de la retroalimentación continua sobre la efectividad del aprendizaje.

La tercera característica es una indicación de cómo y porqué los estudiantes eligen utilizar alguna estrategia en particular. Debido a que el aprendizaje autorregulado temporalmente involucra determinadas estrategias, los esfuerzos de los estudiantes para iniciar y regularlas pro-activamente requiere tiempo de preparación, vigilancia y esfuerzo; a menos que los resultados de esos esfuerzos sean lo suficientemente atractivos, los estudiantes no estarán motivados para autorregularse. Pueden elegir no autorregular su aprendizaje cuando surja la oportunidad, por ejemplo, cuando un resultado requiere una considerable comprensión de sus procesos motivacionales académicos.

Los teóricos operantes afirman que todas las respuestas de aprendizaje autorregulado están determinadas por la contingencia externa de recompensas o castigos, tales como la aprobación social, el incremento de status o la ganancia del material; mientras que los fenomenólogos ven a los estudiantes como motivados por un sentido global de auto-estima o auto-realización. Entre esos dos extremos, otros teóricos están a favor de los motivos tales como la auto-eficacia, el éxito en el rendimiento y el equilibrio cognitivo.

Un punto importante de las teorías de aprendizaje autorregulado es que el aprendizaje y la motivación son tratados como procesos interdependientes que no pueden ser comprendidos en forma aislada. Por ejemplo, las percepciones de auto-eficacia son tanto un motivo para aprender, como un resultado subsecuente de los intentos por aprender.

Los aprendices autorregulados no sólo reaccionan a sus resultados de aprendizaje, también buscan pro-activamente las oportunidades para aprender: auto-inician actividades diseñadas para promover la auto-observación, auto-evaluación y auto-mejora; su motivación se evidencia en su continua tendencia por establecer metas de aprendizaje cada vez más altas.

Dado lo anterior, el aprendizaje autorregulado involucra más que una capacidad para dar una respuesta de aprendizaje por uno mismo y más que una capacidad para adaptar las respuestas de aprendizaje a condiciones nuevas o cambiantes desde la retroalimentación negativa. Implica esfuerzos pro-activos por seleccionar y mejorar a partir de las actividades de aprendizaje. A este nivel, los aprendices no sólo están auto-dirigidos en un sentido metacognitivo, también están auto-motivados. Su habilidad e intención (o voluntad) son componentes de la autorregulación.

En síntesis, las definiciones del aprendizaje autorregulado involucran tres características: el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, la comprensión de la retroalimentación auto-orientada sobre la efectividad del aprendizaje y los procesos motivacionales interdependientes. Su aplicación puede verse así: los estudiantes autorregulados seleccionan y utilizan las estrategias de aprendizaje autorregulado, para realizar las metas académicas deseadas, a partir de la retroalimentación (procesos motivacionales).

Diversas investigaciones han apoyado la importancia que tiene cada una de estas características en el desempeño académico de los estudiantes; en las siguientes secciones se describirán brevemente algunos de esos estudios.

a) Estrategias de aprendizaje autorregulado

De acuerdo con Zimmerman (1990), existe un creciente cuerpo de investigación de laboratorio y de campo que indica la importancia del uso de las estrategias de aprendizaje autorregulado en el desempeño académico de los estudiantes.

Al respecto Zimmerman y Martínez Pons (1988) desarrollaron un procedimiento de entrevista estructurada que involucró ciertos contextos o descripciones de problemas instruccionales con los que frecuentemente se enfrentan los estudiantes, particularmente durante el estudio y la preparación de la clase. Las respuestas a tal entrevista identificaron la presencia de una o más de las siguientes estrategias de aprendizaje autorregulado: auto-evaluación, organización y transformación, escenario-meta y planeación, aplicar auto-consecuencias, repetir y memorizar, buscar ayuda social (compañeros, profesor y otros adultos) y revisión (notas, libros o pruebas).

En un primer estudio se correlacionaron las estrategias reportadas por alumnos de nivel bachillerato, con su rendimiento escolar. Los resultados mostraron que el uso de esas estrategias se asociaba significativamente con el funcionamiento académico. Los estudiantes con bajo rendimiento dieron varias respuestas de aprendizaje no autorregulado, con mayor frecuencia que los estudiantes de mayor rendimiento. Tales respuestas incluyeron enunciados "reactivos" que indicaban la falta de iniciativa personal (por ejemplo: "yo sólo hago lo que el profesor me dice" y "la fuerza de voluntad"), así como enunciados que indicaban una resolución simple sin el uso de las estrategias (por ejemplo: "si tengo dificultad para motivarme a mí mismo para completar mi tarea, lo único que hago es trabajar con empeño"). Estos datos sugieren que la baja frecuencia de los alumnos de bajo rendimiento para señalar las estrategias, no se debió a su carencia de expresión verbal, sino a su escasa iniciativa de autorregulación.

b) Monitoreo de la retroalimentación auto-orientada

Zimmerman (1990) refiere las conclusiones de diversos autores sobre esta característica del aprendizaje autorregulado:

- ◆ Ghatala y sus colaboradores afirman que los niños pequeños no sólo necesitan que se les muestre cómo monitorear los resultados de sus esfuerzos, también requieren ser entrenados para atribuir esos esfuerzos al uso de la estrategia y utilizar esta información para tomar decisiones apropiadas.
- ◆ Harris indica que la transmisión del conocimiento de las estrategias de lectura y escritura no mejora la adquisición, a menos que los procedimientos de auto-monitoreo y toma de decisiones sean enseñados específicamente.

- ◆ Faust y Pressley enseñaron a un grupo de estudiantes de 3° a darse instrucciones a sí mismos al usar una estrategia de comprensión de lectura y auto-monitorear su efectividad. Los resultados reportaron que el entrenamiento de auto-instrucción no sólo incrementó la comprensión de lectura, sino que también fomentó el uso continuo de la estrategia de comprensión.

c) Motivación del aprendizaje autorregulado

Todos los aprendices autorregulados tienen la opción de no autorregularse; aquellos que no están lo suficientemente deseosos por obtener un resultado de aprendizaje particular, generalmente no han asumido autorregularse.

Se ha observado que los problemas de la autorregulación usualmente surgen al haber discrepancias entre los resultados a corto y largo plazo; por ejemplo, durante el estudio académico, los alumnos deben sacrificar tiempo de recreación inmediata para obtener posibles recompensas académicas, su disposición para hacer este sacrificio demanda auto-confianza en la habilidad para aprender y decisión personal para retrasar la gratificación.

Los enfoques cognitivos de autorregulación relacionan esta orientación en términos de metas, por lo que para incrementar la motivación por aprender de forma autorregulada, proponen una diversidad de métodos tales como la auto-instrucción y la auto-evaluación. Los enfoques conductistas también han utilizado estos procedimientos, pero prefieren interpretarlos como formas de control de inter-respuesta para dirigirse eventualmente al reforzamiento externo (Zimmerman, 1990).

Schunk (1994) refiere una relación recíproca entre las metas y las percepciones de auto-eficacia: cuando los estudiantes ubican las metas intermedias pueden percibir sus progresos de aprendizaje más fácilmente y, a la vez, incrementar su auto-eficacia; asimismo, un nivel de auto-eficacia elevado puede dirigirlos a establecer metas aún más desafiantes.

Aunque las definiciones propuestas se centran en explicar la metacognición, motivación y conducta durante el aprendizaje, también es importante considerar cómo los estudiantes adquieren la capacidad

para autorregular su proceso de aprendizaje. Varios teóricos asumen que tal capacidad se obtendrá tarde o temprano durante el desarrollo; sin embargo, otros autores argumentan que debe ser entrenada desde edades tempranas.

En esta tesis, se considera más acertada la argumentación de los últimos teóricos. Si bien existe un gran cuerpo de investigación que se ha centrado en entrenar directamente a los estudiantes para autorregularse, también es importante tomar en cuenta que el alumno de educación básica, no está solo o aislado durante el proceso de aprendizaje, también están presentes el docente y los compañeros quienes pueden colaborar para que el aprendizaje del alumno se dé de una manera adecuada o inadecuada; esto dependerá del tipo de interacciones que se desarrollen durante el proceso de aprendizaje. En la siguiente sección se discutirá el tipo de influencia que ejercen el profesor y los compañeros.

III. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y LAS INTERACCIONES DENTRO DEL AULA

Los niños inician su educación escolar con una vaga idea sobre lo que involucran las tareas académicas y con un conocimiento estratégico fragmentado e intuitivo. Los más pequeños raramente reflexionan sobre su propio desempeño y creen que con sólo esforzarse pueden asegurar el éxito. Sin embargo, cuando se aproximan a la adolescencia, sus auto-percepciones académicas se vuelven más precisas y aumenta su comprensión sobre las tareas escolares, así como su monitoreo sobre la efectividad de las estrategias cognitivas (Zimmerman, 1990, Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996).

Paris y Newman (1990) argumentan que esos cambios dependen de la construcción de teorías personales que el estudiante hace sobre: su capacidad, las tareas académicas, las estrategias cognitivas, la motivación y la cognición social dentro del aula. Los niños pequeños construyen un conjunto coherente de creencias sobre ellos mismos, su seguridad, la naturaleza de las tareas, la utilidad y disponibilidad de las estrategias cognitivas y las disposiciones sociales de otra gente que se encuentra en el aula. Por lo común, esas creencias son implícitas e imprecisas; sin embargo, se utilizan para mediar los esfuerzos por autorregular el aprendizaje.

En lo que respecta a las creencias sobre la utilidad y disponibilidad de las estrategias cognitivas, se ha encontrado que los niños pueden toparse con obstáculos en tareas que requieren de inventiva y nuevas estrategias, lo cual puede conducirlos a un nuevo conocimiento o creencia de que el aprendizaje puede generalizarse a otras áreas.

Cuando los niños valoran la adopción de una nueva estrategia que pueda ser más eficaz para la apropiación del conocimiento, pueden ser guiados por profesores y compañeros a través de las discusiones grupales libres y abiertas; éstas, además de ser el centro de la enseñanza metacognitiva y de numerosos programas de pensamiento y habilidades, permiten que el pensamiento sea observado y compartido en la clase, además de que aportan beneficios tanto a los alumnos como a los docentes.

◆ Los alumnos:

- Aprenden a sugerir, defender y revisar sus teorías ante sus compañeros.
- Argumentan cómo alcanzarán sus metas, qué harán cuando se encuentren con obstáculos y qué harían si en el futuro se encontraran con problemas similares.
- Expresan sus conceptos malentendidos y erróneos de tal forma que los docentes pueden dirigirlos directamente.
- Conocen las dificultades y soluciones encontradas por sus compañeros.
- Entienden mejor y enriquecen su conocimiento sobre alternativas de solución de problemas.
- Evalúan su propio trabajo (auto-evaluación), desde la visión grupal e individual.

◆ Los docentes:

- Observan qué están pensando sus alumnos.
- Obtienen un diagnóstico sobre los procesos de pensamiento usados por los alumnos.
- Pueden evaluar el conocimiento del contenido del currículo.

A través de este tipo de discusión los profesores pueden ayudar a sus alumnos a participar activamente en su propio proceso de aprendizaje, forzándolos a presentar sus propias teorías y a darse cuenta de cuándo son suficientes y cuándo no. Por lo tanto, cuando tales discusiones se utilicen para enseñar una nueva estrategia, meta o tarea, el docente debe procurar informar a sus alumnos sobre las ventajas que incluyen,

debe motivarlos para que se comprometan en la tarea y midan los éxitos y los fracasos mediante normas personales y debe apoyarlos para que internalicen las nuevas estrategias y persistan pese las dificultades.

Las auto-percepciones o las creencias que los alumnos tiene sobre sí mismos, también pueden beneficiarse con el uso de las discusiones en grupo, en la medida en que los "malos" estudiantes cambian su creencia de que son "tontos", cuando escuchan a los "buenos" estudiantes expresar frustraciones similares a las suyas o carencias en la comprensión.

En este tipo de discusiones el cambio de la regulación del "otro" (docente y compañeros) a la autorregulación, es andamiado cognitiva y motivacionalmente. El profesor facilita el desarrollo del aprendizaje autorregulado con métodos que promueven la co-construcción del conocimiento y motivación; esto es, ayuda a sus alumnos a elegir estrategias de pensamiento superior y a involucrarse en las tareas académicas por la simple satisfacción intrínseca derivada del compromiso, el dominio y el éxito. De igual forma, estas discusiones pueden utilizarse para que los educandos adquieran y utilicen estrategias autorregulatorias y el auto-monitoreo, así como para que reciban retroalimentaciones positivas sobre sus esfuerzos al realizar una determinada tarea, lo cual los motivará para continuar con los esfuerzos por mejorar la habilidad.

Cabe señalar que en el 2005, Boekaerts y Corno (citados en Trías y Huertas, 2009) reportaron que entre la década de los 70 y 80 del siglo XX, la autorregulación del aprendizaje se concebía como una capacidad general que las personas poseían o no, independientemente del contexto. En los 90, época en que se sitúa la presente investigación, se centró en los componentes motivacionales y volitivos, así como en la búsqueda de modelos que dieran cuenta del papel del contexto. Durante los primeros diez años del presente siglo, la autorregulación se concibe como un proceso que se desarrolla y pone en juego en función de la situación, de tal forma que las investigaciones se centran en la inclusión de factores sociales y emocionales en los modelos de autorregulación.

Al respecto, en el 2001, Paris y Paris (citados en Trías y Huertas, 2009) subrayaron la necesidad de identificar explícitamente en las aulas cómo se aplican las concepciones de aprendizaje autorregulado; destacaron fundamentalmente dos razones para ello: 1) la necesidad de sintetizar la cuantiosa

investigación acumulada y vincularla con la práctica educativa y 2) la posibilidad de poner a un mayor número de alumnos en condiciones más ventajosas con métodos que los docentes puedan utilizar y ajustar en sus clases.

Desde esta visión, Torrano y González (2004) señalan que no sólo han cambiado las maneras de concebir el aprendizaje autorregulado, también se han identificado modificaciones en las forma de evaluación y de intervención dirigidas a la enseñanza de la autorregulación. El interés por los experimentos en contexto de laboratorio se ha desplazado a los estudios de intervención sobre la enseñanza de la autorregulación en contextos de aula, con mayor validez ecológica, que pueden aportar al entendimiento de cómo el contexto incide en el sistema de autorregulación.

En cuanto a la instrucción de los procesos y estrategias involucrados en el aprendizaje autorregulado, si bien al inicio se empleaba la enseñanza explícita y directa de estrategias, recientemente el acento se ha puesto en la práctica auto-reflexiva y en la instrucción por andamiaje, puesto que el objetivo central es la metacognición; de igual forma, se ha identificado una tendencia a integrar la enseñanza de estrategias dentro de tareas y materias curriculares específicas, tal y como se propone en la presente tesis.

Asimismo, reportan que uno de los problemas encontrados en materia de autorregulación, es la forma de medirla en poblaciones de estudiantes jóvenes; en la última década se han reportado avances en las formas de medición de los componentes y procesos del aprendizaje autorregulado, lo cual ha llevado a su clasificación a partir de instrumentos que miden el aprendizaje como una aptitud o aquellos que la evalúan como una actividad. Entre los primeros se encuentran los auto-informes, las entrevistas estructuradas y los juicios de profesores; en la segunda categoría se ubican los protocolos *think-aloud*, los métodos de detección de errores en las tareas y las medidas de observación. No obstante, puesto que la mayor parte de ellos han sido elaborados en países de habla inglesa y administrados a estudiantes de secundaria en adelante, aún queda un camino por recorrer en este rubro.

A manera de resumen, en este capítulo se analizaron tres modelos teóricos que apoyan los planteamientos del aprendizaje autorregulado (capacidad para autorregular el proceso de aprendizaje): conductual, fenomenológico y socio-cognitivo. Cada uno de estos modelos concuerda en que tal

capacidad existe, sin embargo difieren en los procedimientos por los cuales se puede desarrollar. Así, en el modelo conductual se da mayor énfasis a los estímulos externos, los teóricos del enfoque fenomenológico destacan la importancia de las auto-percepciones y, finalmente, los socio-cognitivos se inclinan por la auto-eficacia y los estímulos sociales. De estos modelos el que más se apega a los fines de la presente tesis es el socio-cognitivo, aunque se consideran algunos elementos del conductual.

Con la conexión de los elementos retomados de los modelos socio-cognitivo y conductual, el aprendizaje autorregulado es concebido como un individuo que está en actividad constante durante su propio proceso de aprendizaje ya que se auto-monitorea, auto-evalúa y auto-reacciona. Zimmerman (1990, 2008) menciona que este tipo de aprendices:

- ◆ Se aproxima a las tareas educativas con seguridad, esmero y habilidad.
- ◆ Está consciente cuando conoce algún hecho o posee una habilidad y cuando no la tiene.
- ◆ Selecciona pro-activamente la información cuando ésta se requiere y realiza los pasos necesarios para dominarla.
- ◆ Busca el modo de tener éxito al encontrar algún obstáculo.
- ◆ Ve a la adquisición de la información como un proceso sistemático y controlable.
- ◆ Acepta gran responsabilidad por los resultados de su rendimiento.
- ◆ Es metacognitiva, motivacional y conductualmente participante activo en su propio proceso de aprendizaje.
 - Desde el punto de vista de la metacognición: durante el proceso de adquisición de la información planea, estipula metas, organiza, se auto-monitorea y se autoevalúa, esto lo conduce a ser auto-consciente, estar bien informado y ser decidido en su aproximación al aprendizaje.
 - Desde lo motivacional, se esfuerza y persiste durante el aprendizaje, tiene un interés intrínseco a la tarea, así como altos niveles de auto-eficacia y auto-atribuciones.
 - Es conductualmente activo durante el aprendizaje porque selecciona, estructura, crea ambientes que optimicen el aprendizaje, se auto-instruye durante la adquisición de la información y se auto-refuerza durante el desempeño de las tareas.

El mismo autor señala que existen tres características en las definiciones de aprendizaje autorregulado que deben tomarse en consideración.

1. La primera se refiere a que es importante distinguir entre procesos de autorregulación (tales como las percepciones de auto-eficacia) y estrategias diseñadas para optimizar esos procesos (por ejemplo, como intervenir en el escenario-meta).
2. La segunda característica es un lapso de "retroalimentación auto-orientada", que vincula un proceso cíclico en el cual los estudiantes monitorean la efectividad de sus métodos o estrategias de aprendizaje y reaccionan a esta retroalimentación en una variedad de formas, desde cambios encubiertos en la percepción de auto-eficacia, hasta cambios abiertos en la conducta, tales como modificar el uso de una estrategia de aprendizaje.
3. El tercer aspecto se refiere a la motivación para aprender de una forma autorregulada; esto es, cómo y por qué los estudiantes eligen el uso de una estrategia particular. Se dice que, a menos que los resultados por iniciar y regular las estrategias sean lo suficientemente atractivos, los estudiantes estarán motivados para autorregularse. Sin embargo, en este punto intervienen las percepciones de auto-eficacia puesto que son un motivo para aprender así como el resultado subsecuente de los intentos por aprender. Al tratar de alcanzar un nivel de motivación cada vez más elevado, el alumno establecerá metas de aprendizaje cada vez más altas.

La aplicación de estas tres características puede verse de la siguiente forma: los estudiantes autorregulados seleccionan y utilizan las estrategias de aprendizaje autorregulado para obtener los resultados académicos deseados, a partir de la retroalimentación sobre la efectividad de la habilidad (procesos motivacionales).

Al adoptar una estrategia más eficaz para la adquisición del conocimiento, los estudiantes pueden ser guiados por sus profesores y compañeros, a través de la retroalimentación por medio de discusiones grupales, en las cuales el cambio de la regulación del "otro" (docente y compañeros) a la autorregulación, es andamiado cognitiva y motivacionalmente. El profesor facilita el desarrollo del aprendizaje autorregulado con métodos que promueven la co-construcción del conocimiento y motivación; esto es, ayuda a sus alumnos a elegir altos niveles de estrategias de pensamiento y a llegar a involucrarse en las tareas académicas por la simple satisfacción intrínseca derivada del compromiso, el dominio y el éxito.

Por lo anterior, se considera que la capacidad de autorregular el proceso de aprendizaje puede conducir a mejoras en el rendimiento escolar. Para los fines esta investigación, esta característica es de importancia, ya que se propone crear y probar un programa que estimule estrategias de autorregulación que tengan efectos positivos en la comprensión de textos.

En este contexto, algunos teóricos se han centrado en la idea de incluir estrategias de aprendizaje dentro del texto; sin embargo, los beneficios obtenidos desde este punto de vista son limitados. Esto es, es benéfico en la medida en que el lector siempre encuentra tales ayudas en los libros; no obstante, estos apoyos se van eliminando a medida que el estudiante ingresa en niveles educativos más altos, por lo que se considera que el lector de los primeros grados escolares de nivel primaria, puede beneficiarse más de las estrategias de autorregulación que de las que se aportan en los libros de texto. Asimismo, le serán de mayor utilidad a lo largo del transcurso de su vida escolar, ya que será capaz de instrumentar tales estrategias cuando lo juzgue pertinente, sin la necesidad de esperar que agentes externos a él le proporcionen las herramientas necesarias para comprender un texto.

Se presume que un alumno que utilice estrategias de autorregulación para comprender un texto, verá sus esfuerzos reflejados en su rendimiento escolar y esto, a la vez, lo motivará para continuar con su aprendizaje de una manera efectiva. Para fundamentar esto, en el siguiente capítulo se discuten las diferentes concepciones sobre el tema de la comprensión de textos y las estrategias que se han utilizado para mejorarla.

CAPÍTULO 2

"LA COMPRENSIÓN DE LECTURA"

I. DEFINICIÓN DE LECTURA

La lectura es un complejo conjunto de habilidades que incluyen: reconocer palabras impresas; determinar el significado de palabras y frases; coordinar el significado con el tema general del texto. Esto requiere de procesos que operan a diferentes niveles de representación, incluyendo letras, palabras, frases, enunciados y numerosas unidades del texto (Dockrell y McShane, 1993).

Se lee por medio del ojo y del oído. Cuando se lee por el ojo sólo se reconocen las palabras, cuando se hace por el oído, la entrada visual se transforma en una representación fonológica. Los lectores hábiles reconocen la mayoría de las palabras impresas, pero al encontrar una palabra inusual y nueva, leen de modo fonológico. Durante el aprendizaje de la lectura, los niños se enfrentan a una situación tal que una buena parte de las palabras que encuentran son nuevas, por lo que es probable que utilicen la estructura fonológica de la palabra para leerla; por lo general, este proceso es llamado "decodificación" (Dockrell y McShane, 1993, Perfetti, 1985, citado en Spear-Swerling, 2004).

Dockrell y McShane (1993) refieren que se han propuesto diversos modelos sobre el proceso normal del desarrollo de la lectura. En 1981 Marsh *et al.* indicaron que los niños pasan a través de una serie de etapas en el aprendizaje para leer; por su parte, en 1985, Frith propuso un modelo que incluye una secuencia de estrategias y destaca la importancia de la relación lectura-escritura en el proceso de desarrollo. Las propuestas de estos dos teóricos son complementarias, por lo que pueden ser discutidas al mismo tiempo.

En la primera etapa, llamada "estrategia logográfica", se aprende a asociar el estímulo visual de una palabra completa con la respuesta de una palabra hablada.

La segunda etapa, denominada "estrategia alfabética", consiste en la progresión hacia un sistema que descompone las palabras en letras. Esta estrategia es una elaboración de la logografía: cuando aumenta el tamaño de la palabra a reconocer, el lector prestará mayor atención a las letras de la palabra. La estrategia incluye reglas del tipo letra-sonido, las cuales brindan gran flexibilidad a la lectura. Cuando el lector encuentre una palabra nueva en el impreso, intentará descifrarla fonológicamente, si tal palabra existe en su vocabulario el significado le será accesible.

La tercera etapa se caracteriza por el uso de la traslación letra-sonido. La lectura no se desarrolla aisladamente, al mismo tiempo que se enseña a los niños a leer, también se les enseña a deletrear y a escribir. Frith sugiere que la estrategia alfabética sirve para deletrear y escribir, mientras que la logográfica para leer. El deletreo incrementa el conocimiento fonológico, ya que requiere la conversión de sonidos en letras. El acto de escribir lo que está deletreado servirá para establecer vínculos entre los sonidos y las letras que los representan. Este conocimiento explícito de la relación letra-sonido, la cual es necesaria para deletrear y escribir exitosamente, será utilizado a la inversa, esto es, para descifrar las palabras mientras se lee.

La cuarta etapa se construye sobre la tercera y es cuando las reglas de correspondencia letra-sonido se convierten en "contexto sensible". Esto constituye lo que Frith llama "estrategia ortográfica", en donde las unidades mayores a la letra aislada se reconocen como totales; esto es, como sílabas o palabras. En este tipo de estrategia, la base del reconocimiento de la palabra completa, es la identificación instantánea de los modelos de letra.

Por su parte, Reigosa, Pérez, Manzano y Antelo (1994) conciben a la lectura como una habilidad cognitiva compleja, en la que intervienen múltiples etapas de procesamiento organizadas secuencialmente, desde la decodificación hasta el reconocimiento y la comprensión de la palabra, que interactúan con facilitadores contextuales y lingüísticos.

Alexander y Hare (1989) indican que por años se creyó que para leer, el individuo sólo requería: reconocer y producir correctamente los sonidos de las letras; unir esos sonidos en palabras; enlazar las palabras

para formar oraciones y, posteriormente, párrafos; y así hasta lograr que el texto se descifrara de modo apropiado. Cualquier experiencia o conocimiento del lector sobre el texto, se consideraba irrelevante.

Esta idea fue apoyada por los primeros modelos conductistas de instrucción, en los cuales la tarea compleja de la lectura se descomponía y secuenciaba en habilidades aisladas y medibles. Los programas instruccionales eran cuidadosamente organizados para seguir listas secuenciadas de habilidades, algunas de las cuales eran exitosamente dominadas por individuos considerados como lectores expertos. Sin embargo, con el resurgimiento de la Psicología Cognitiva, se demostró que tales programas fracasaban al explicar la variabilidad del desempeño en la lectura, en gran medida debido a que consideraban al lenguaje como inequívoco y a que tendían a ignorar el papel del lector en el proceso de la lectura.

Lo anterior no significa que los sonidos, las letras, las palabras o los signos de puntuación sean poco importantes. No obstante, el significado no surge de un proceso unidireccional que parta de la página hacia el lector, sino que va más allá. Para los autores antes citados, el resultado de la lectura, como una tarea cognitiva, requiere del desempeño exitoso de muchas habilidades lingüísticas, tanto simples como complejas, que dependen del conocimiento, las actitudes y las motivaciones que los lectores brindan a la tarea. Por consiguiente, la lectura consiste en la interacción de dos tipos de información:

1. **VISUAL.** Son los aspectos lingüísticos del proceso; es decir, lo que se ve en el impreso.
2. **NO VISUAL O METALINGÜÍSTICA.** El conocimiento sobre el mundo o el lenguaje es lo que ayuda a dar sentido a lo que está impreso.

Desde esta perspectiva dichos autores caracterizaron a la lectura como un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo.

- ◆ **PROCESO CONSTRUCTIVO.** Para leer eficazmente es necesario que el lector combine su conocimiento sobre los elementos lingüísticos del texto (los componentes de lectura que están sobre la página) con su conocimiento sobre el mundo (los componentes que están en su mente). Ninguna parte del texto está aislada, es el lector quien interpreta, clarifica o elabora el mensaje impreso; esto es, es quien construye el significado del texto.

Si se asume que la lectura es simplemente el proceso de recibir y descifrar apropiadamente las palabras de un impreso, entonces cualquier persona podría llegar a la misma interpretación de textos como el siguiente:

Justo cuando María tomó sus cosas del casillero escuchó el sonido del timbre. Se había retrasado. Como ella corrió por el pasillo, creyó que milagrosamente nadie se daría cuenta de su ausencia. No tuvo tal suerte. Cerró la puerta y ahí estaba el Sr. Gil. Todo lo que podía hacer ahora era esperar.

Este párrafo puede ser interpretado de diversas maneras, por ejemplo, puede asumirse que María es una estudiante que llegó tarde a la clase y que el Sr. Gil es el profesor que la castigará porque siempre llega tarde. Pero también puede argüirse que es una obrera y que el Sr. Gil es la persona a cargo del taller y la despedirá por llegar tarde a su trabajo.

Sin otro tipo de información en el texto, estas interpretaciones u otras más podrían ser acertadas. Para hacer la interpretación, fue necesario construir una estructura más completa del texto, por lo tanto, la lectura es un proceso constructivo ya que para descifrar el párrafo es necesario unir el conocimiento a través de la interacción de lo que se dice en él con lo que se ha experimentado en la vida.

- ◆ **PROCESO ACTIVO.** El acto de leer implica mayor actividad que pasividad por parte del lector, ya que éste debe: regular y mantener la atención sobre la tarea; pensar acerca de lo que está leyendo; generar imágenes en su mente; formular preguntas; confirmar o alterar predicciones; y comprometerse en el proceso.

- ◆ **PROCESO ESTRATÉGICO.** La investigación ha demostrado consistentemente que los lectores más exitosos no sólo están activamente involucrados en el proceso, sino que también son estratégicamente más competentes que sus compañeros menos exitosos. Por "competencia estratégica" se entiende que esos lectores tienen un repertorio estratégico bien desarrollado que pueden extraer cuando la situación lo demande; además, esos estudiantes son buenos al monitorear su desempeño y determinar qué estrategias podrían aplicar y cuándo.

- ◆ **PROCESO AFECTIVO.** Para ser exitoso al leer, los aprendices deben estar motivados, así como tener el deseo y la estabilidad emocional para desempeñar tal actividad. Atender sólo los componentes cognitivos o metacognitivos de la lectura, sin considerar sus elementos afectivos, es igual a tratar sólo una parte de la enfermedad; de igual forma, centrarse sólo en el auto-concepto o motivación del aprendiz sin proveer el apoyo cognitivo o metacognitivo necesario para el éxito, es no estar apto para producir efectos positivos a largo plazo.

Como se observa, existen grandes diferencias entre las definiciones de lectura. Algunos autores se centran en la decodificación, mientras que otros destacan el significado del texto. De dichas definiciones las últimas se retomaron para los fines del presente trabajo, especialmente las que se derivan de la Psicología Cognitiva y que ven a la lectura como un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo. La elección de esta definición se debe a que se presume que con un tipo de lectura así, el lector tendrá mayor facilidad para la comprensión de lectura, la cual ha sido definida de diversas formas, como se refiere en la siguiente sección.

II. COMPRENSIÓN DE LECTURA

De acuerdo con Dockrell y McShane (1993), aunque la decodificación es un prerrequisito para la comprensión, parece no haber una relación causal directa entre ambas habilidades. Los niños que comprenden bien, suelen tener buenas habilidades de decodificación, aunque existen niños cuyas habilidades de decodificación son buenas pero su comprensión es mala y viceversa. De esta forma, es obvia la necesidad de considerar otros factores cognitivos que expliquen las dificultades de comprensión.

En 1990, Tindal y Marston (citados en Howell, Fox y Morehead, 1993) propusieron un modo de evitar los problemas de definición del concepto de comprensión. En vez de hablar de decodificación y comprensión, utilizan los términos: lectura y reacción. Con el término reacción se desplaza el centro de atención de los procesos psicológicos, hacia las conductas y los productos observables; por ejemplo, los estudiantes reaccionan a lo que leen al responder preguntas, relatar, parafrasear o completar un texto; cada una de esas técnicas puede utilizarse para ilustrar la comprensión de un estudiante.

Ramírez y Velázquez (1994) señalan que para definir la forma en que se da la comprensión, se han utilizado conceptos o constructos que permiten interpretar cómo se representa el conocimiento en la mente de los individuos. En este sentido, la Teoría de los Esquemas ha sido muy recurrida; de acuerdo con ella, el proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo y, cuanto más se aproximen éstos a los del autor, se facilitará más la comprensión del texto; los esquemas que el lector ha desarrollado a través de sus experiencias, serán los que representen el conocimiento en todos los niveles de abstracción. Asimismo, indican que la comprensión no se limita a la reproducción y relato literal de lo que se ha leído, ya que implica la elaboración de muchas inferencias para completar la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual lingüístico y los esquemas que el sujeto ya posee. De esta forma, las inferencias son la esencia misma de la comprensión y cuantas más se realicen mejor se comprenderá el texto.

Desde este enfoque, la comprensión de lectura se define como el proceso para emplear claves dadas por el autor y el conocimiento previo que el lector posee, con el fin de inferir el significado del mensaje; esto supone una cantidad de inferencias considerable a todos los niveles. A medida que uno construye un modelo detallado, la actitud lectora se reduce a completar vacíos y a rectificar, mientras que las inferencias se convierten en simples valores a causa del defecto del modelo.

A partir de lo anterior, las autoras antes citadas, concluyen que la comprensión es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido de manera activa, no pasiva; asimismo, supone la interpretación de textos, narraciones o episodios (secuencias de sucesos). En ella intervienen el análisis de relaciones causa-efecto, la predicción de conocimientos y las inferencias conceptuales; además, implica entender el significado de un texto. El comprender se distingue, tanto por el procesamiento perceptual de rutinas para reconocer las letras, como por el aprendizaje de información del texto.

Para Alonso, Mateos, Carrera y Carriedo (1987), la comprensión requiere de algo más que leer y conocer el propio lenguaje; el significado no reside sólo en las palabras, las frases, los párrafos o el texto en su conjunto, sino en el lector cuando, a partir de sus conocimientos previos, realiza inferencias que van más allá de la información literal del texto. Por lo tanto, la representación final no es fruto de un proceso de descubrimiento, sino de construcción.

Dentro de esta misma perspectiva, Spin (1987, citado en Barrios, 1992) menciona tres niveles de comprensión de lectura según la profundidad del razonamiento exigido:

1. **COMPRESIÓN LITERAL.** Exige que el lector obtenga el significado explícito en la secuencia de palabras y las reacciones gramaticales sintácticas en enunciados, párrafos o capítulos, con el fin de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de los acontecimientos relatados por el autor del texto.
2. **COMPRESIÓN INFERENCIAL.** Exige una actividad mental más amplia que la categoría anterior, ya que involucra la inferencia, deducción y construcción de todos los matices significativos de un pasaje. También incluye: reconocimiento de las intenciones y los propósitos del autor; interpretación de sus pensamientos, juicios y aseveraciones; estado de ánimo y actitud respecto al pasaje; inferencia de situaciones y relaciones contextuales; estado de ánimo de los personajes no evidenciados por el autor.
3. **COMPRESIÓN CRÍTICA.** Requiere el juicio y la evaluación personal del lector sobre las ideas leídas. El lector debe deducir implicaciones; especular las consecuencias y obtener generalizaciones no establecidas por el autor; distinguir entre lo real y lo imaginario de hechos y opiniones; elaborar juicios críticos sobre fuentes, autoridad y competencia del autor; detectar los recursos utilizados por el autor para presentar sus ideas.

Adams (1990, citado en Howell *et al.*, 1993) concibe a la comprensión de lectura como un proceso interactivo en el cual el lector utiliza códigos, análisis del contexto, aprendizaje previo, vocabulario y lenguaje, en combinación con estrategias de control ejecutivo.

Por su parte, Howell *et al.* (1993) suponen que la comprensión de lectura es el acto de combinar la información de un texto con el aprendizaje previo para construir el significado y toma lugar cuando el lector abarca el conjunto de habilidades que le permiten encontrar la información y comprenderla desde lo que ya conoce. Por tanto, es un proceso que está determinado por variables que deben combinarse y al mismo tiempo compensar otras.

Johnston y González (citados en Ramírez y Velázquez, 1994) consideran que la comprensión de lectura es un proceso en el cual el lector participa activamente al interactuar con el texto. Tiene lugar en cuanto se recibe la información, implica el uso de la memoria inmediata, así como de estrategias de conocimiento y

señales textuales que permitan al lector construir un modelo significativo sobre el significado del texto, a partir de claves proporcionadas por el pasaje o el autor.

De las definiciones citadas, las que se consideran más adecuadas para los fines de esta tesis son la elaborada por Howell *et al.* (1993) y la de Johnston y González, ya que mencionan que la comprensión de lectura está influida por ayudas incluidas en el texto y por la habilidad del lector para emplear estrategias específicas para entender el significado del texto; es decir, se considera que la comprensión está determinada por factores internos y externos al lector.

III. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA

En algunas de las definiciones mencionadas en el apartado anterior, se ha identificado que la comprensión de lectura está determinada por factores internos y externos que incluyen diversos elementos según el concepto que se maneje sobre la comprensión de lectura. En el siguiente cuadro se presentan las ideas de algunos autores.

AUTOR	FACTORES EXTERNOS	FACTORES INTERNOS
Recopilación de Ramírez y Velázquez, 1994	Son las propiedades del texto clasificadas como: características lingüísticas y estructurales; formato; género; contexto; dificultad.	Aquellos que el lector se forma a partir de una experiencia previa y su interacción con el entorno: conocimiento previo; motivación; inferencias; facilidad del lenguaje; conocimiento estratégico.
Samuels, 1983 (Citado en Barrios, 1992)	Calidad de la instrucción; relación del texto con el conocimiento previo; marcas convencionales (tipografías); estilo del texto (redacción); facilidad de la lectura; diseño del formato; tiempo disponible para comprender el texto.	Inteligencia; conocimiento y facilidad del lenguaje; habilidad de decodificación; el conocimiento previo; realización de preguntas estructuradas, ubicación de términos repetitivos e intrascendentes; estrategias metacognoscitivas; interpretación gráfica; motivación-atención.

AUTOR	FACTORES EXTERNOS	FACTORES INTERNOS
Spin, 1987 (Citado en Barrios, 1992)	<p><u>Elementos familiares.</u> Condiciones socio-económicas; oportunidad de juego y experiencias sociales; naturaleza y alcance de los patrones de lenguaje; actitudes para la lectura y escritura (disposición de los padres para estimularlas); calidad de vida familiar.</p> <p><u>Elementos escolares.</u> Personalidad y preparación profesional del profesor; interacciones profesor-alumno; materiales.</p>	<p><u>Elementos personales no lingüísticos.</u> Características sensoriales y del desarrollo; sexo; inteligencia; actitud ante la lectura; factores emocionales y de personalidad.</p> <p><u>Elementos personales lingüísticos:.</u> Vocabulario; lenguaje oral.</p>

Como se advierte, en los elementos que los autores sugieren existen coincidencias entre sí pero también algunas diferencias. En un intento por vincular las diversas propuestas sobre los factores internos y externos que intervienen en la comprensión de lectura, este apartado se ha destinado al análisis y descripción de los mismos, a partir de las características que deben poseer tanto el texto como el lector.

a) Factores externos o características de los textos

- ◆ **CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DEL TEXTO.** Se refieren a la estructura sintáctica y semántica. La sintaxis es la parte de la gramática que permite coordinar y unir las palabras para formar oraciones y expresar conceptos, hace referencia a la puntuación, el orden de las oraciones y a los sufijos gramaticales. La semántica estudia la significación de las palabras; la estructura semántica del texto aporta elementos cohesivos que le dan unidad y permiten al lector hacer predicciones en la construcción del significado.
- ◆ **FORMATO DEL TEXTO.** Aparte del estilo de impresión, existe una gran variedad de ayudas que se pueden incluir en un texto para facilitar su comprensión; por ejemplo, organizadores generales: resúmenes, preguntas centrales y títulos que indican al lector lo que es relevante. Estas ayudas activan los esquemas del lector, al ser usadas como claves en la memoria para ayudar recordar.

- ◆ **CONTEXTO.** Son los elementos que integran una situación y determinan de forma sistemática la estructura e interpretación de un texto. Los elementos son: enunciado, a quien va dirigido, intención comunicativa y lugar social (ideologías, situaciones cotidianas, etc.); estos elementos darán al texto un valor de unidad comunicativa.

- ◆ **CARACTERÍSTICAS TEMÁTICAS Y DIFICULTAD DEL TEXTO.** Si el contenido es ambiguo e incoherente; es decir, si no existe continuidad entre las ideas y conceptos expresados en el texto, se dificultará la activación del conocimiento previo del lector, y si a esta situación se le añade que el tema es difícil o desconocido, se obstaculizará aún más el recuerdo y la comprensión, razón por la cual deben evitarse las frases y palabras ambiguas, procurando situar al pasaje en un nivel familiar o conocido.

- ◆ **TIPO DE TEXTO.** Rojas y Martínez (1991) señalan que existen:
 - Los textos narrativos, esto es, los cuentos, las historias, las fábulas, etc.; su estructura básica se conforma por una serie de eventos que constituyen un problema, un evento central y una resolución del problema. Por ejemplo, la estructura de las historias es semejante a una situación de solución de problemas, ya que muchas historias inician sucediéndole algo al protagonista, quien se propone conseguir un determinado objetivo. La comprensión y el recuerdo de ese tipo de historias están en función de los esquemas con que cuenta el lector.
 - Los textos expositivos, que incluyen comparaciones y contrastes, relaciones causa-efecto, así como formas y funciones sobre temas específicos; se han diferenciado cinco formas organizativas para este tipo de textos:
 1. Descriptiva.- agrupa por asociación los rasgos, propiedades o características de un determinado tema en donde cada elemento está subordinado a otro.
 2. De colección.- incluye la enumeración de elementos o atributos, en algunos casos en forma temporal.
 3. De causalidad.- expresa lazos entre eventos; es decir, relaciones entre antecedentes y consecuentes.
 4. De problema-solución.- consiste en el planteamiento de una dificultad que lleva a la búsqueda de alternativas para su resolución.

5. De comparación-contraste.- se basa en las semejanzas y diferencias de entidades o fenómenos.
- ◆ **ESTILO DE REDACCIÓN.** La dificultad del texto depende de la terminología o estilo de redacción del autor. La terminología varía en función del tipo de texto: los expositivos utilizan palabras técnicas propias de la temática, situación que no se presenta en los textos los cuales usan un vocabulario cotidiano y familiar para el lector.

b) Factores internos o habilidades facilitadoras

- ◆ **APRENDIZAJE PREVIO SOBRE EL TEMA Y ESQUEMAS DEL LECTOR.** Se ha conceptualizado a los esquemas como la organización del conocimiento previo almacenado en la memoria del individuo o, dicho de otro modo, como una representación mental del conocimiento adquirido a través de la experiencia. Gracias a la activación de los esquemas, el lector puede anticipar o predecir ciertos contenidos del texto, al completar la información disponible y utilizar el conocimiento conceptual y lingüístico, así como los esquemas.

Dado que la comprensión de lectura involucra la interacción de la información del texto con lo que el estudiante ya conoce, éste tiene que conocer alguna cosa (un esquema) para que la comprensión ocurra. El aprendizaje previo sobre el tópico del pasaje es necesario para la reacción apropiada al impreso. Un estudiante que no tenga alguna base de información sobre el tema del pasaje, no será capaz de comprenderlo, por lo que es importante indicarle que él brinda algo al texto y que no recibe el mensaje de forma pasiva. Esto significa que el estudiante continuamente compara lo que dice el pasaje con lo que él ya conoce (Howell *et al.*, 1993).

El aprendizaje previo es una de las variables más importantes en la lectura, ya que incluye información sobre objetos, eventos, ideas y procedimientos que el lector posee sobre el mundo que le rodea. También influye la familiaridad que tenga sobre los textos, de tal modo que le será más fácil asimilar los esquemas más sobresalientes, porque éstos guiarán los procesos de comprensión y permitirán organizar la información. Aunado a lo anterior, si el lector conoce los diferentes tipos de estructuras de los textos (artículos científicos, textos escolares, narraciones, etc.), estará en posibilidades de

identificar y agrupar las ideas importantes con mayor facilidad, obteniendo como resultado una comprensión más efectiva (Ramírez y Velázquez, 1994).

- ◆ **DECODIFICACIÓN.** Rojas y Martínez (1991) señalan que la decodificación de la información está regida por cuatro procesos básicos: selección, abstracción, interpretación e integración. Involucra actividades de asignación del significado a los símbolos escritos, para llegar a actividades que implican la interpretación del texto, lo cual equivale a la comprensión. Existen dos vías de acceso al significado: la lexical o codificación visual (que consiste en aparejar la palabra impresa con alguna representación interna) y la vía fonológica o recodificación fonológica (que supone la mediación del propio lenguaje oral para obtener el significado; consiste por tanto, en traducir los símbolos gráficos, ya analizados perceptivamente, en fonemas).

La decodificación incluye: fonémica, fonología, generalizaciones fonéticas, morfología, fluidez de lectura y análisis del contexto. La decodificación experta es necesaria para la comprensión eficiente, pero esto no significa que la enseñanza de la comprensión deba olvidarse hasta que la decodificación sea dominada. La automaticidad de la decodificación libera a la memoria de trabajo (a corto plazo) del estudiante, de tal forma que éste puede centrarse en el significado del texto. Una indicación de la automaticidad es la velocidad a la cual el estudiante decodifica el pasaje; el exceso o lentitud de velocidad de lectura, no alterará la calidad de la comprensión (sólo el número de ideas encontradas), el problema real ocurrirá cuando el estudiante caiga por debajo del umbral de fluidez de lectura, lo cual puede ocurrir cuando el aprendiz está tan atento a la tarea de decodificación que no atiende al significado del pasaje (Howell *et al.*, 1993, Pikulski y Chard, 2005; Rasinski, 2006).

Es imposible establecer un nivel general de fluidez para la lectura, debido a que el ritmo puede variar en función del nivel de dificultad del texto, el cual, a su vez, dependerá del propósito de la lectura y de la base de conocimientos del lector. Por consiguiente, la flexibilidad, al tener la opción de la velocidad o lentitud de acuerdo con la dificultad del material, será más importante que la simple velocidad.

No obstante su importancia, la práctica de la fluidez lectora se ha dejado de lado en las escuelas, ya que se asume erróneamente que una vez que el alumno domina los aspectos básicos de la lectura, la fluidez se desarrollará sin necesidad de una ejercitación específica. La realidad es que muchos alumnos ingresan a la secundaria sin ser lectores fluidos, algunos de ellos incluso tienen problemas severos, pues la falta de fluidez les impide comprender los textos de sus diferentes materias y quedan

inmersos en un círculo de fracasos y frustraciones que día a día merma su motivación por leer. La buena noticia es que una vez que un lector se vuelve fluido, esta cualidad de la lectura se mantiene (Flores, Otero, Lavallée y Otero, 2010).

◆ **FACILIDAD DEL LENGUAJE.** La semántica y sintaxis son dos aspectos importantes para la comprensión de lectura (Ramírez y Velázquez, 1994; Seda-Santana, 2006); al respecto, Howell *et al.* (1993) indican lo siguiente:

1. Semántica (vocabulario).- Si un estudiante fracasa en comprensión, pero obtiene buenos resultados en las pruebas de decodificación (incluyendo fonemas, fluidez y análisis del contexto) y de conocimiento previo, puede determinarse que el problema de comprensión es resultado de un vocabulario deficiente. Para ello es necesario evaluar el conocimiento que el lector posee sobre el significado de las palabras del párrafo que no comprende.
2. Sintaxis (gramática).- Cuando un niño que no expresa el contenido de un pasaje pero puede decodificar, tiene información previa adecuada y conoce el significado de todas las palabras incluidas en el texto, la explicación más factible es que existe una diferencia entre el lenguaje del niño y el del texto (estilo del discurso).

Un bajo nivel de comprensión puede ser causa de un vocabulario o sintaxis difícil de entender para el lector (Ramírez y Velázquez, 1994). Para comprender el significado de una oración, es necesario entender su estructura y el significado de las palabras que contiene. Por lo común, los niños con dificultades para la lectura tienen problemas al enfrentarse con las estructuras sintácticas del lenguaje hablado, al respecto, algunos estudios longitudinales indican que puede haber una relación causal, ya que los niños que presentan retraso en la adquisición del lenguaje suelen tener dificultades en la lectura; por ejemplo, en 1970 Cromer y en 1976 Isakson y Miller, reportaron que los malos comprendedores con habilidades de decodificación normales, leían palabra por palabra, probablemente como resultado de sus dificultades sintácticas; concluyeron que es probable que los niños con dificultades para procesar la estructura sintáctica, tengan dificultades en la comprensión de lectura (Dockrell y McShane, 1993).

◆ **INFERENCIAS.** La comprensión del texto depende de las inferencias (suposición y/o conclusión) que el sujeto elabora a partir de las claves contextuales proporcionadas por el mensaje; el sentido que el

sujeto dé al texto, dependerá de las inferencias que elabore (Ramírez y Velázquez, 1994). La habilidad para hacer inferencias puede ser importante cuando la oración o párrafo se procesa, ya que con frecuencia se requiere comprender información que no ha sido explícitamente mencionada (Dockrell y McShane, 1993).

Un lector continuamente elabora inferencias; es decir, llena los vacíos de información que identifica en el texto, ya sea para asegurar la coherencia o para elaborar un significado personal de lo leído. Mediante las inferencias, el lector establece un vínculo entre lo nuevo y lo conocido, deduce el significado de palabras desconocidas, anticipa los contenidos del texto, deduce conclusiones personales y elabora preguntas o interpreta lo que el autor quiso expresar. No obstante que las inferencias siempre están presente en la lectura, la actividad inferencial no se desarrolla espontáneamente, por lo que es importante propiciar su desarrollo (Pressley, 2002; Carrasco, 2003; Perfetti, Landi y Oakhill, 2005).

- ◆ **MOTIVACIÓN Y ATENCIÓN.** Los aspectos cognitivos relacionados con la lectura, están influidos por factores motivacionales intrínsecamente vinculados con el interés del lector; existen más posibilidades de aprender algo si el lector tiene interés por el tópico. Una función de la motivación es dirigir la atención hacia la tarea por aprender (Herrasti y Pérez, 1988, citados en Ramírez y Velázquez, 1994); así, puede decirse que el nivel de atención está determinado en gran medida por el grado de motivación del alumno, lo cual redundará en la ejecución de la tarea.

La motivación intrínseca es la meta que el sujeto persigue con su conducta, es el sentimiento de competencia que experimenta en la realización misma de la tarea, que no depende de recompensas externas, sino que tiene base tanto en la elección que hace de la tarea en función de sus intereses personales, como en la utilización óptima de sus propias habilidades. La motivación, pues, induce a una actitud positiva hacia la actividad lectora (Rojas y Martínez, 1991).

Martínez Pérez (1986) señala que el aprendizaje de los estudiantes aumenta en función de sus intereses y motivación; sin embargo, éste puede disminuir u olvidarse cierta información que no se considere importante. Este aspecto originó que los teóricos se preguntaran ¿de qué manera puede evitarse que un aprendiz dirija su esfuerzo erróneamente al tratar de aprender un texto? Para encontrar una solución consideraron que si se enseña a los estudiantes a utilizar alguna técnica de

aprendizaje, también se les enseña a dirigir su lectura adecuadamente, pero que este resultado se garantiza aún más si el estudiante aprende a usar dos o más técnicas.

- ◆ **CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO.** Es el conocimiento que los sujetos tienen sobre las estrategias para procesar el texto de forma más efectiva y orientar al lector en la detección de las ideas fundamentales, organizándolas e integrándolas de manera significativa (Ramírez y Velázquez, 1994).

Desde esta perspectiva, la adquisición del conocimiento significa utilizar eficientemente las mejores técnicas de aprendizaje posibles para aprender un determinado material de estudio. En vías de tener éxito, el estudiante requiere ser un aprendiz activo; es decir, ser propositivo y estratégico para dirigir su actividad por metas determinadas. Para lograr esto, requiere de un buen control de sí mismo para planear, ejecutar, monitorear y modificar el curso cognoscitivo de una acción dada, también necesita una buena base de conocimientos iniciales sobre lo que tiene que entender y aprender, así como fluidez (cantidad de ideas, conceptos y soluciones que presenten una unidad de tiempo dada) y flexibilidad de pensamiento (distintos tipos de respuestas) que lo apoyen para que acceda a porciones de la misma base de conocimientos. La manera en que estos procesos se organicen dependerá de las estrategias de aprendizaje (Carrasco, 2003, Castañeda y López, 1989, Flores, 2001).

Algunos estudios han revelado que los pobres comprendedores poseen menos conocimiento explícito sobre la lectura y las estrategias para la lectura, que los buenos comprendedores. Por ejemplo, Garner y Kraus (1981, citados en Dockrell y McShane, 1993) administraron un cuestionario a buenos y malos comprendedores de 12 años de edad y encontraron que los malos dan mayor importancia a la decodificación que a la comprensión; en contraste, los buenos mencionan en mayor medida la importancia de la comprensión. De esta forma, los pobres comprendedores se centran más en las palabras aisladas que en el texto como un todo. Esto concuerda con los factores antes mencionados respecto a que los malos lectores generalmente leen palabra por palabra.

Para el lector normal, cuando un texto es fácil de comprender su lectura procede sin problemas, pero cuando surgen las dificultades de comprensión:

- a) Detecta la existencia de un problema,
- b) Determina una acción correctiva para implantar estrategias adicionales.

La identificación de la dificultad requiere que el lector posea algún sistema de monitoreo para detectarla e instaurar una acción correctiva; existe evidencia de que los pobres comprendedores no

monitorean su comprensión, como lo hacen los buenos lectores (Garner, 1987, citado en Dockrell y McShane, 1993).

Al respecto, Gajria y Salvia (1992) afirman que el fracaso en el empleo de estrategias de aprendizaje adecuadas, frecuentemente es un componente esencial de las dificultades para la lectura. Los estudiantes con este tipo de problemas se han caracterizado como "aprendices inactivos" que fracasan al seleccionar, implantar y monitorear espontáneamente estrategias de aprendizaje efectivas. Los malos lectores exhiben menos estrategias de exploración, monitoreo de la comprensión y sensibilidad para la estructura del texto, que los buenos lectores; además, muchos de estos estudiantes fracasan al conceptualizar la lectura como una búsqueda del significado y, por lo tanto, a la aproximación a la tarea de una manera positiva.

Por su parte, Alexander y Hare (1989) mencionan que se debe ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de auto-monitoreo y repertorios estratégicos necesarios para funcionar adecuadamente en el ámbito escolar. Es necesario apoyar a los alumnos para que reconozcan cuándo no comprenden y, entonces, enseñarles el tipo de estrategias que podrían ser útiles para comprender.

Para los fines de la presente investigación, en lo que concierne a los factores externos, se considera relevante lo relativo al tipo de texto, particularmente el narrativo, puesto que se arguye que a la edad de la población seleccionada (niños de 3° de primaria) es más difícil comprender textos expositivos que implican un nivel de dificultad alto. En lo referente a los factores internos, se enfatiza el aprendizaje previo y, de manera especial, la motivación y el conocimiento estratégico puesto que, como se mencionó en el capítulo anterior, los aprendices autorregulados se caracterizan por ser motivacional y metacognitivamente activos en su proceso de aprendizaje.

Cabe señalar que el interés por los factores internos se debe a que se considera que el habilitar a los lectores con estrategias de comprensión de lectura es un hecho que tendrá efectos más significativos a largo plazo, puesto que los lectores, a lo largo de su trayectoria escolar y de vida, se enfrentarán con textos que no tendrán todas las características necesarias para que se comprenda el mensaje.

En el siguiente apartado, se revisan aportaciones que diversos autores, desde sus particulares enfoques teóricos, han proporcionado al área del conocimiento estratégico en la comprensión de lectura.

IV. ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE LECTURA

a) Definición de estrategia de aprendizaje

En la sección anterior se mencionó la importancia de las estrategias de aprendizaje para lograr un aprendizaje efectivo; diversos autores han definido este concepto desde sus particulares puntos de vista.

Para Chadwick (1985, citado en Rojas y Martínez, 1991) las estrategias son los procesos de control del funcionamiento de las actividades mentales y juegan un papel importante en el aprendizaje; además, sirven para orientar y controlar los procesos mentales.

Según Díaz, Castañeda y Lule (1989, citadas en Barrios, 1992) una estrategia de aprendizaje es el conjunto de pasos o habilidades que un alumno posee y emplea para aprender y recordar la información. Para que una estrategia sea efectiva, debe auxiliarse en la retención, comprensión, recuperación y utilización de lo que se aprende, de tal manera que los contenidos tengan un significado para el lector.

Las estrategias de aprendizaje también han sido definidas como "cualquier comportamiento o pensamiento que facilite de tal manera la codificación, que mejoren la integración y la recuperación del conocimiento...estos pensamientos y conductas constituyen planes organizados de acción diseñadas para alcanzar una meta" (Weinstein, 1989, p. 249).

Por su parte, Castañeda y López (1989) señalan que una estrategia de aprendizaje es aquella acción que el estudiante realiza para adquirir conocimiento. En su ejecución compromete su estilo cognoscitivo tanto como sus habilidades representacionales, selectivas y de control ejecutivo sobre su persona, la tarea a resolver y los materiales por aprender; utiliza sus conocimientos previos sobre el mundo y sobre el tópico en estudio, tanto como el conocimiento sobre su propio pensamiento.

Al realizar un análisis sobre diferentes definiciones, Rojas y Martínez (1991) consideran que las estrategias de aprendizaje son las habilidades intelectuales que permiten tener control sobre la adquisición de

información, para lograr un aprendizaje efectivo; es decir, son las habilidades que permiten organizar y planificar el conocimiento.

Como puede observarse estas definiciones asumen que las estrategias se generan en el propio estudiante con el objeto de llegar a una meta de aprendizaje, como en el caso de la comprensión de un texto. En este sentido, las estrategias se ubican en la categoría de estrategias inducidas, las cuales, de acuerdo con Rojas y Martínez (1991), tienen como objetivo desarrollar directamente en el alumno las habilidades para el aprendizaje; se distinguen de las denominadas estrategias impuestas porque estas últimas se conciben como las manipulaciones realizadas por el docente sobre el contenido del material de aprendizaje.

Dentro de la categoría de estrategias inducidas puede encontrarse una clasificación más amplia que considera a las "estrategias cognoscitivas", que se refieren al uso del conocimiento que se posee, y a las "estrategias metacognoscitivas", que se dirigen a la conciencia y comprensión de ese conocimiento.

b) Estrategias cognoscitivas

Dansereau (1985, citado en O'Shea y O'Shea, 1994), clasificó las estrategias en dos tipos:

1. **ESTRATEGIAS DE APOYO.** Mantienen la memoria firme en el aprendizaje de la lectura; incluyen escenario y horario (o programa), manejo de la concentración y auto-monitoreo. Su finalidad es atraer la atención del alumno sobre la información, facilitar la adquisición del conocimiento y evitar la angustia que se presenta en el alumno al enfrentarse a situaciones desconocidas.

Alonso (1991) sugiere que algunas estrategias para motivar al alumno, atraen su atención sobre la lectura y evitan la ansiedad ante los trabajos escolares, éstas son:

- Mostrar la relevancia del contenido o tarea.
- Dar el máximo de opciones de actuación para facilitar la percepción y autonomía.
- Orientar a los alumnos antes, durante y después de la tarea.
- Promover explícitamente la adquisición de los aprendizajes consecutivos.
- Modelar o ejemplificar los comportamientos y valores que se tratan de transmitir con los mensajes que se dan en clase.

- Activar la curiosidad del alumno a través de información novedosa, sorprendente e incongruente con sus conocimientos previos.
- Organizar actividades en grupos cooperativos, en donde la evaluación de cada alumno dependa de los resultados globales obtenidos por el grupo.
- Organizar las evaluaciones a lo largo del curso, de tal forma que los alumnos las consideren como una ocasión para aprender, evitando la comparación entre ellos, pero acentuando la comparación con uno mismo.

2. **ESTRATEGIAS PRIMARIAS.** Operan directamente con el texto; consisten en estrategias que facilitan la comprensión y la memoria e involucran la retención de la información, tales como red, paráfrasis y análisis de idea clave. Estas estrategias se dividen en:

- Estrategias de comprensión-retención, las cuales abarcan las siguientes fases:

MOOD. Crear un ambiente psicológico óptimo para el alumno, para conducirlo a un aprendizaje efectivo.

UNDERSTAND. Leer para comprender, marcando ideas más importantes y difíciles.

RECALLING. Recordar tanta información como se pueda; aquí se pueden emplear las estrategias de parafraseo, imaginaria, redes y análisis de conceptos clave.

DIGEST. Corregir lo recordado, amplificarlo y almacenarlo para asimilarlo o digerirlo.

EXPANDING. Ampliar y profundizar el conocimiento mediante un auto-interrogatorio.

REVIEWING. Revisar los errores después de hacer una prueba para ver la efectividad de su estudio.

- Estrategias de recuperación-utilización, se emplean de la siguiente forma:

MOOD. Establecimiento de cierta disposición del ánimo del estudiante.

UNDERSTAND. El estudiante analiza la tarea o situación para determinar lo que se requiere.

RECALLING. Recordar las ideas principales que son relevantes para conocer los requerimientos de la tarea.

DETAILING. Detallar las ideas principales con información específica.

EXPANDING. Organizar la información que ha recuperado el estudiante en las dos fases anteriores.

REVIEWING. Transformar la información recordada en prosa o en un conjunto de acciones que serán revisadas.

Por su parte, Jones, Amiran y Katims (1985, citados en O'Shea y O'Shea, 1994), categorizaron a las estrategias de la siguiente manera:

1. **ESTRATEGIAS DE CÓDIGO.** Nombramiento, numeración y elaboración de ideas clave.
2. **ESTRATEGIAS GENERATIVAS.** Paráfrasis, visualización, analogías, inferencias y resumen; en este tipo de estrategias se utiliza el conocimiento previo para determinar el significado transmitido en el texto.
3. **ESTRATEGIAS CONSTRUCTIVAS.** Razonamiento, transformación y síntesis, que son utilizados cuando la información es derivada de los múltiples recursos que son ambiguos o inadecuados para el lector.

Goodman (1984, citado en Barrios, 1992) también considera tres tipos:

1. **ESTRATEGIAS DE MUESTREO.** El texto provee al lector índices redundantes que no son igualmente útiles, el lector debe seleccionar los más importantes, evitando la sobrecarga de la información innecesaria, inútil o irrelevante.
2. **ESTRATEGIAS DE PREDICCIÓN.** Las personas construyen esquemas en la medida en que tratan de comprender sus propias experiencias, de esta forma, los lectores son capaces de anticipar el texto y saber cuál será su significado al utilizar todo su conocimiento disponible y sus esquemas, así predicen sobre la base de los índices a partir de su muestreo del texto y muestrean con base en sus predicciones.
3. **ESTRATEGIAS DE INFERENCIA.** La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas completan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico, así como los esquemas que ya poseen. Este tipo de estrategias se utilizan para inferir lo que no está explícito en el texto, pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante.

Finalmente, Morles (1985, citado en Barrios, 1992) ha dividido a las estrategias en:

1. **ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN.** Abarcan todo lo que el lector ejecuta a nivel cognoscitivo para organizar o dar un nuevo orden a la forma en que se presenta la información en el texto.
2. **ESTRATEGIAS DE FOCALIZACIÓN.** Sirven para precisar el contenido del texto, tales como ubicar o formular interpretaciones parciales del texto a medida que se va leyendo, leer con la intención de dar respuestas a determinadas preguntas, etc.

3. **ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN.** Incluyen las acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto para hacerlo más significativo, tales como dar ejemplos, comentarios, formarse imágenes mentales, pensar en analogías, parafrasear, formular preguntas o hipótesis, etc.
4. **ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN.** Buscan unir partes de la información disponible en un todo coherente; Abarcan acciones tales como relacionar el contenido del texto con los conocimientos previos del lector, formular interpretaciones sobre el contenido después de leer trozos más o menos largos o al finalizar la lectura completa.
5. **ESTRATEGIAS DE VERIFICACIÓN.** Buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones parciales y la inclusión de todos los elementos comprendidos en el texto; este cotejo se realiza continuamente y al final de la lectura.

c) Estrategias metacognoscitivas

De acuerdo con Howell *et al.* (1993), el significado de la comprensión no es objetivo o conceptual, sino estratégico; por consiguiente, cuando los evaluadores intenten explicar el por qué un estudiante fracasa al reaccionar apropiadamente al texto, deben centrarse en:

- a) **LAS HABILIDADES FACILITADORAS.** Esto es, el aprendizaje previo, la decodificación, la semántica, la sintaxis y las variables del texto (Seda-Santana, 2006).
- b) **EL USO DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN.** Tales como lectura activa y reflexiva, monitoreo del significado y auto-corrección, el ajuste de la dificultad del texto, unión del texto con el aprendizaje previo y clarificación.

Asimismo, dichos autores argumentan que las estrategias de comprensión dependen de la capacidad de dominio de las habilidades facilitadoras. Cuando éstas no están presentes, la comprensión puede no ocurrir; sin embargo, no hay razón para asumir que un estudiante que tenga esas habilidades facilitadoras estará calificado para comprender intuitivamente cualquier cosa. Desde esta perspectiva, se proponen cinco categorías de estrategias para la comprensión de la lectura:

1. **LECTURA ACTIVA Y REFLEXIVA.** Los lectores exitosos se aproximan a los textos con tesón, son enérgicos y casi agresivos en su búsqueda del significado, así como reflexivos y meditativos. Frecuentemente

prevén el pasaje, formulan sus propias preguntas antes de la lectura, hacen comentarios en los márgenes y subrayan el texto. Además, revisan lo que leen y pueden buscar la clarificación si el pasaje parece no tener sentido. Algunas de las tácticas utilizadas por los lectores activos son: uso del conocimiento del entorno, relectura, ver hacia atrás, ver hacia adelante y uso de pistas contextuales.

2. **MONITOREO DEL SIGNIFICADO Y AUTO-CORRECCIÓN.** Algunos lectores no auto-monitorean su lectura y, como resultado, nunca intentan corregir sus errores debido a que no se dan cuenta de su existencia. Otros estudiantes que auto-monitorean su lectura, se dan cuenta de la presencia de un significado desconocido para ellos y detienen el curso de la lectura para someterlo a juicio y solucionarlo; si poseen las habilidades facilitadoras y las estrategias de comprensión necesarias para concluir el texto, se auto-corregirán y recuperarán la comprensión del pasaje.
3. **AJUSTE A LA DIFICULTAD DEL TEXTO.** Con el uso del auto-monitoreo, el estudiante se da cuenta cuando un texto es difícil y hace los ajustes necesarios para solucionar la dificultad a través de tácticas tales como reducir la velocidad de la lectura, la re-lectura del pasaje o el uso de subrayados y notas.
4. **VINCULAR EL TEXTO CON EL APRENDIZAJE PREVIO.** La atención selectiva es parte importante de la comprensión de lectura, porque es el conocimiento previo (lo que ya se conoce) lo que permite al estudiante seleccionar las partes del mensaje para reflexionar y almacenar la información. Cuando el estudiante lee, combina lo que ya conoce con el mensaje del texto; esto requiere que tenga la habilidad facilitadora llamada aprendizaje previo y use estrategias para combinar el aprendizaje previo y el mensaje del texto.
5. **CLARIFICAR.** Cuando un estudiante fracasa para comprender lo que lee y se concientiza de su fracaso, puede tratar de clarificar la lectura. Si tiene las habilidades facilitadoras y las estrategias de comprensión necesarias para descifrar el texto original, se auto-corregirá y solucionará el problema; si no tiene esas estrategias específicas, puede recurrir a una estrategia general como preguntar.

Como puede observarse, en la mayoría de estas categorías se menciona que, en el momento en el que un lector exitoso que tiene habilidades facilitadoras se da cuenta de que lo que está leyendo no tiene ningún sentido para él (auto-monitoreo), acude a ciertas tácticas para encontrar el problema y continuar con la lectura y su comprensión. Sin embargo, se presume que los malos lectores que carecen de habilidades facilitadoras, no son capaces de tomar conciencia de algún significado erróneo, por lo cual no toman las

medidas pertinentes para corregir y, por ende, continúan con la lectura del texto hasta el final, aún cuando no tenga ningún significado para ellos.

Al respecto, Zabrocky y Moore (1989) argumentan que aunque las investigaciones frecuentemente reportan que los niños pequeños o pobres lectores no son eficientes para evaluar su propia comprensión, algunos estudios han encontrado signos de la habilidad de evaluación tanto en niños de cinco y seis años de edad como en pobres lectores. Asimismo, mencionan que existen varios factores que contribuyen a estos resultados inconsistentes. Por ejemplo, por lo común, la evaluación se mide con las tareas de error de detección, en las que se introduce un problema en un texto diferente; la detección del problema es evidencia de que el lector puede evaluar su comprensión; un lector detectará un problema sólo si su propósito de lectura corresponde al del investigador.

En relación con esto, Pressley y Ghatala (1990) mencionan que el paradigma de error de detección se ha utilizado como indicador de las capacidades de monitoreo. Por ejemplo, una parte del texto puede ser "*El pescado debe tener luz para ver. Definitivamente, no hay luz arriba del océano*" después puede afirmarse "*Algún pescado que viva arriba del océano puede ver el color de su comida; así es como conoce lo que come*". La tarea de los sujetos será sugerir cómo hacer las historias más fáciles de comprender; un hallazgo importante es que tanto los niños como los adultos en ocasiones fracasan al detectar inconsistencias en el texto, si estos fracasos reflejan deficiencias del monitoreo es difícil aceptar los datos del error de detección debido a que éste tiene un cierto número de defectos como indicador del monitoreo.

Winograd y Johnson (1982, citados en Pressley y Ghatala, 1990) proporcionaron un análisis extensivo de los problemas asociados con el paradigma: los lectores pueden carecer del conocimiento previo; pueden no creer que el texto tenga errores; pueden hacer interpretaciones del texto, diferentes a las que los autores pretendieron proporcionar; pueden notar el error pero no creen que el siguiente texto lo solucione.

Dadas estas posibilidades de interpretación, los investigadores buscaron otras formas para examinar el monitoreo. Una alternativa fue reconocer que, si los procedimientos realmente eran utilizados por la gente, esto dependió del conocimiento metacognitivo sobre los beneficios producidos por las estrategias.

La metacognición ha sido definida como la conciencia de los procesos y estados cognitivos que puede tener el alumno (Chadwick, 1985, citado en Rojas y Martínez, 1991), así como la capacidad para analizar la propia experiencia, los procesos de pensamiento y generar conocimiento de uno mismo y el mundo circundante (Medeiros y Silva, 1992). Brown, Armbruster y Baker (1984, citados en O'Shea y O'Shea, 1994) señalan que la metacognición implica pasos estratégicos autorregulados para obtener el significado de un texto; estos pasos incluyen planeación, monitoreo, revisión y arreglo de la comprensión (clarificación).

Rose (1984) señala que las estrategias metacognitivas son un conjunto de acciones conscientes que ejecuta el alumno para asegurar la efectividad del procesamiento de la información del texto, en donde controla y planifica las actividades que debe realizar para tal fin; a partir de esto propone la estrategia ejecutiva, la cual proporciona un plan organizado para realizar exitosamente cualquier tarea, indicando qué cosas deben saberse para poder alcanzar exitosamente cualquier meta.

Para Jacobs y Paris (1987, citados en O'Shea y O'Shea, 1994), las estrategias metacognitivas son aquellas actividades mentales que implican la auto-evaluación de la cognición y el auto-manejo del pensamiento. Las evaluaciones de la cognición incluyen el uso de conocimiento declarativo (lo que es importante), procedural (cómo hacer las tareas), condicional (cuándo hacer las tareas) y metacognitivo (conocimiento acerca de los procesos cognitivos y de auto-manejo). El auto-manejo del pensamiento, alternativamente, implica planeación, evaluación y regulación de las tareas mentales.

Para Castañeda (1992), este tipo de estrategias suponen estrategias de autorregulación, en las que es necesario establecer las metas del aprendizaje, la evaluación del grado en el que se han logrado y, si es el caso, la modificación de las estrategias necesarias para el logro de las metas deseadas. Requiere que el estudiante evalúe, planifique y regule lo que aprende, cómo lo aprende y para qué lo aprende. Necesita conocerse a sí mismo como estudiante, saber cuál es su estilo de aprendizaje, qué tareas y materiales le son particularmente difíciles y saber cuáles estrategias son las mejores para un aprendizaje dado.

O'Shea y O'Shea (1994) argumentan que, aunque algunas veces los beneficios producidos por las estrategias son transmitidos vía instrucción, frecuentemente se deja que los estudiantes utilicen su ingenio

para inferir el valor de las estrategias que utilizaron; esto es, deben monitorear el uso de las estrategias y los niveles de desempeño mediados estratégicamente, para construir conocimiento a largo plazo acerca de la potencialidad de la estrategia. Subsecuentemente, tal conocimiento a largo plazo es utilizado para tomar decisiones sobre cuándo utilizar la estrategia en el futuro.

Estos autores señalan que una amplia variedad de estrategias metacognitivas han sido concebidas y probadas con el objeto de determinar su efectividad para ayudar a la autorregulación de los estudiantes durante la lectura.

Solano, González-Pienda, González-Pumariega y Núñez (2004), arguyen que las estrategias están relacionadas con dos aspectos fundamentales del aprendizaje íntimamente ligados. Por un lado, el aprendizaje se considera un proceso complejo que hace referencia a la realización de determinadas actividades mentales (estrategias) que deben ser adecuadamente planificadas y controladas durante su realización; es decir, implican la necesidad de una autorregulación. Por otro lado, el aprendizaje está afectado por la comprensión del material que debe ser aprendido. Por ello, se debe considerar que enseñar a los alumnos a aprender a aprender necesariamente implica dominar la lectura y la comprensión como recurso cognitivo indispensable en el aprendizaje. En este sentido, es necesario entender la comprensión de lectura como objetivo de aprendizaje, interviniendo explícitamente en los procesos y estrategias que se ponen en marcha para realizar el tratamiento significativo de la información escrita, así como su autorregulación.

Rosario, Núñez y González-Pienda (2004, citados en Solano *et al.*, 2004) mencionan que las investigaciones han demostrado que la intervención en estrategias de comprensión se relaciona con la mejora de la autorregulación del aprendizaje, habilidad que se considera fundamental en la actualidad. En la siguiente sección se consideran algunas intervenciones realizadas para probar la utilidad de las estrategias, especialmente en el ámbito de la comprensión de lectura.

d) Evidencia empírica

Martínez Pérez (1986) menciona que en 1980, Owens realizó una investigación con estudiantes de Psicología Educativa, con el fin de indagar el efecto de generar preguntas de memoria acerca del texto, como una parte de la actividad escolar. Los resultados mostraron que cuando los educandos generan las preguntas les sirven más como ayuda de estudio, que cuando simplemente se les presentan las preguntas antes de una evaluación.

Asimismo, dicho autor reportó que en 1982 Diekhoff, Brown y Danseraru describieron el desarrollo, la contribución y la efectividad de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje basado en las redes y modelos del procesamiento de la información. El programa, llamado NAIT, consistió en las siguientes cuatro etapas:

1. **IDENTIFICACIÓN DE CONCEPTOS CLAVE.** Antes o durante la lectura, el estudiante debía identificar los conceptos clave del texto, ya fuera solo o con ayuda del profesor, utilizando una selección heurística (términos enlistados en el glosario, título, subtítulo, tipografía, etc.).
2. **RELACIÓN QUE GUÍA A LA DEFINICIÓN DE CADA CONCEPTO CLAVE.** El alumno debía obtener del texto la información relacionada con cada uno de los conceptos clave, así como las características descriptivas, antecedentes, consecuentes, evidencias, conceptos subordinados y supra-ordinados. Para lograr esto, utilizaría una red semántica en la que se anotaba la información para cada uno de los conceptos clave.
3. **ELABORACIÓN.** Consistía en pensar ejemplos o aplicar la información adecuadamente para que la red semántica se enlazara con la estructura semántica del estudiante.
4. **RELACIÓN QUE GUÍA LA COMPARACIÓN DE PARES DE CONCEPTOS CLAVE.** Consistía en buscar semejanzas y diferencias significativas, así como otras relaciones entre pares de conceptos clave, para lograr una mayor integración de las redes de nodos formada desde la etapa dos, iniciada en la uno y un poco afianzada en la estructura cognoscitiva durante la etapa tres. Para realizarse esto debía utilizarse una matriz u hoja de trabajo en la que se anotaban los dos conceptos clave y sus relaciones.

Por su parte, Dansereau *et al.* (1985, citados en Barrios, 1992) emplearon el MURDER (descrito en el apartado de estrategias cognoscitivas de este documento). A partir del establecimiento de un clima favorable para el estudio, se entrenó a los alumnos para comprender, recordar, asimilar, ampliar, revisar y

aplicar información contenida en textos académicos de diversa índole. Los resultados revelaron mejoras significativas en las medidas de comprensión y procesamiento de textos, así como en factores personales asociados con la ansiedad ante el estudio y la disposición por aprender.

Martínez Pérez (1986) adaptó el programa de Manzo para entrenar y evaluar a alumnas de secundaria para utilizar tres estrategias de aprendizaje en orden creciente de dificultad:

1. **LECTURA ORAL.** Detección de ideas principales y detalles importantes mencionados en el texto, para tratar de entender el significado del material; supone la elaboración de la información relacionándola con los conocimientos previos para poder reestructurarla y, una vez que se ha comprendido, emitirla con las propias palabras.
2. **CONCEPTOS, TÉRMINOS Y PREGUNTAS CLAVE.** Identificación de conceptos clave para eliminar información sin importancia y conservar la relevante, tales como: ideas clave y los detalles importantes. Esta estrategia ha sido considerada análoga a la de redes.
3. **SÓLO PREGUNTAS.** Elaboración de preguntas.

Los resultados indicaron que el empleo de las estrategias en ese orden, produjo un efecto significativo en la comprensión y retención de un texto adecuado a la población en estudio (léxico, cohesión lógica y estructura). Además, cada estrategia permitió que las alumnas intentaran descubrir lo que era importante en el texto y la información que debían estudiar.

En relación con las estrategias metacognitivas, Drummond *et al.* (1992) indican que:

... para un tipo de problema, un individuo competente en ese dominio aplica, tanto estrategias generales comunes a diferentes problemas, como estrategias específicas para abordar el dominio en cuestión. Brown (1985) argumenta que las estrategias específicas son poderosas para solucionar problemas, aunque conllevan dificultades de acceso y transferencia. Por el contrario, las generales no son suficientes por sí mismas para resolver problemas, pero son trans-situacionales y contribuyen al acceso, coordinación y secuenciación de habilidades subordinadas. Por lo tanto, estos dos tipos de estrategias son complementarias. (p. 13)

El entrenamiento en estrategias específicas ha demostrado ser insuficiente, ya que en general no promueven la transferencia o mantenimiento de los repertorios más allá de la situación de entrenamiento. (p.15)

Desde este enfoque, Rose (1984) entrenó a niños de rendimiento escolar bajo de 3° y 5° escolar en la aplicación de la estrategia ejecutiva a varias tareas escolares, con el objetivo de mejorar sus repertorios metacognitivos durante la ejecución de éstas. Supuso que tal mejora contribuiría en el desempeño general puesto que:

... la estrategia ejecutiva es una excelente herramienta para alcanzar este fin, debido a que indica al sujeto los elementos de que debería estar consciente durante la ejecución de una tarea (meta correcta, estrategia[s] apropiada[s] y la ejecución correcta de esta[s] última[s]), al mismo tiempo que señala lo que se debería de hacer para alcanzar esta conciencia de los elementos (chechar). Además, la estrategia ejecutiva indica cómo coordinar los diferentes pasos que requieren de metacognición. Si un niño carece de alguno de estos elementos, su desempeño metacognoscitivo puede mermar. Por lo tanto, se esperaba que con enseñar la estructura básica de la Estrategia Ejecutiva, se podría mejorar de cierta manera la metacognición de los niños.

Sin embargo, sólo con saber los qués indicados por la Estrategia Ejecutiva -i.e., qué pasos se deben llevar a cabo y qué se debe hacer para asegurar que estos pasos son realizados en forma correcta -, un niño no se encuentra todavía lo suficientemente preparado como para llevar a cabo una tarea total con éxito. El niño también debe saber cómo realizar dichos qués. Aquí entran en escena las estrategias específicas necesarias para ejecutar la tarea y también para realizar el chequeo. Por consiguiente, un entrenamiento destinado a enseñar a un niño a realizar una tarea, no sería completo sin instrucción también en las estrategias específicas. (p. 102)

De acuerdo con la autora, la enseñanza de los cómo es más complicada que la de los qué, porque éstos últimos permanecen invariables, mientras que los cómo dependen tanto del momento específico durante la ejecución de la tarea, como de la tarea en sí. La alternativa que propuso fue proporcionar varios ejemplos de distintas estrategias específicas en acción (localización y corrección de errores, hacerse

preguntas, detección de idea principal, resumen, predicción) en diferentes situaciones (copia, dictado, aritmética, problemas de matemáticas, composición, resumen, comprensión y recuerdo y comprensión de lectura), con el fin de que los niños pudieran apreciar la estrategia ejecutiva en su totalidad.

Para el caso de la comprensión de lectura utilizó estrategias específicas, tales como: discusión sobre el título del pasaje, clarificación de conceptos, hacer preguntas acerca de lo que se leyó, resumir el pasaje y hacer predicciones. Estas dos últimas estrategias ayudaban al niño a darse cuenta de si estaba comprendiendo o no lo que leía.

Los resultados mostraron que mediante el entrenamiento en la estrategia ejecutiva se podían mejorar los bajos niveles de metacognición, exhibidos por niños de rendimiento escolar bajo durante la realización de la tarea. Así mismo, la combinación de estrategias generales y específicas fue benéfica para que los niños fueran más conscientes de los errores cometidos por otros. Tal incremento en el grado de conciencia influyó en los desempeños académicos durante su desenvolvimiento en las diferentes situaciones. De esta forma, se concluye que la estrategia ejecutiva es una poderosa herramienta potencial para mejorar la metacognición y el desempeño general de los educandos.

Zaldívar (1986) efectuó un estudio sobre los repertorios metacognitivos y estrategias específicas de niños con dificultades de aprendizaje, en la ejecución de tareas escolares. Los resultados revelaron que el entrenamiento metacognitivo y en estrategias específicas produjo un cambio positivo en el rendimiento escolar; además, con el entrenamiento metacognitivo lograron generalizar las habilidades adquiridas a otro tipo de tareas.

Por su parte, Rojas y Martínez (1991) elaboraron un programa sobre estrategias cognoscitivas (primarias - imaginaria, señalización, focalización y elaboración significativa- y de apoyo -motivación y atención-) y metacognoscitivas (estrategia ejecutiva -planeación, ejecución y evaluación-) para la comprensión de textos narrativos y expositivos; el objetivo se dirigió a comprobar si el programa incrementaba el nivel de comprensión de lectura de niños semi-institucionalizados de 5° y 6° de primaria, así como establecer la relación entre las diferentes estrategias entrenadas con los textos académicos.

Los resultados mostraron que el programa incrementó positivamente el nivel de comprensión de lectura. Las estrategias específicas de apoyo también tuvieron efectos positivos en la motivación de los alumnos de 5°. Respecto a las estrategias específicas primarias, las de señalización y focalización resultaron más sencillas para los sujetos que las de elaboración significativa e imaginaria; a través de la estrategia ejecutiva, los niños monitorearon adecuadamente el aprendizaje a lo largo del entrenamiento y consiguieron asimilarla mediante la retroalimentación. Finalmente, en los textos de tipo narrativo, se obtuvieron mejores resultados que en los de corte expositivo.

En este contexto Drummond *et al.* (1992) realizaron una investigación consistente en tres estudios sobre el desarrollo de procesos relacionados con la autorregulación y solución de problemas en la comprensión y el aprendizaje de textos narrativos y expositivos. La población fueron niños de 3° y 6° de primaria de niveles socio-económicos medio a bajo, con rendimiento escolar alto, medio o bajo determinado por las calificaciones promedio del año escolar anterior y el primer mes del año.

Los estudios tuvieron un enfoque básico y aplicado. El primero (estudio 1) se orientó al análisis del patrón de desarrollo de los procesos mencionados en la etapa de educación primaria y su relación con el rendimiento escolar; este análisis permitió el diseño de los estudios de intervención. Respecto al enfoque aplicado (estudios 2 y 3), se dirigió al diseño e instrumentación de métodos para desarrollar repertorios de autorregulación en las actividades de solución de problemas y aprendizaje, en particular en lo referente a la comprensión y aprendizaje del discurso conectado (modalidad escrita). Los estudios se desarrollaron de acuerdo con el siguiente esquema:

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

Los resultados del estudio 1 indicaron deficiencias en la aplicación de estrategias generales y específicas para la comprensión y el aprendizaje de textos escritos por parte de los niños de cada grado, con rendimiento escolar bajo. Esto condujo a los autores a diseñar procedimientos de intervención tendientes a subsanar y promover las estrategias autorregulatorias en los niños de bajo rendimiento, después de analizar las deficiencias que presentaban en la aplicación de estas estrategias (esto es, el estudio 2).

Tales procedimientos consistieron en inducir e instruir a los niños en el uso de estrategias generales de solución de problemas y en estrategias específicas para la comprensión y aprendizaje de textos orales, sobre todo escritos (ver esquema anterior). Las estrategias meta se introdujeron gradualmente con andamiaje; es decir, primero con mucho apoyo y guía por parte del experimentador y, poco a poco, se iba desvaneciendo éste, induciendo a los estudiantes a usar las estrategias de forma más independiente.

Primero se ilustraba el uso de la(s) estrategia(s) meta mediante un juego. Posteriormente los alumnos participaban en diferentes actividades de solución de problemas, en donde tenían que descubrir, sugerir y/o utilizar las estrategias meta, recibiendo apoyo y retroalimentación del experimentador. Después, los niños resolvían diferentes tareas en donde ponían en práctica el uso de las estrategias en diversos contextos (dibujos, presentación oral de la información y lectura de textos expositivos y narrativos). El entrenamiento fue informado; es decir, se hacía hincapié en la utilidad y posibles usos de las estrategias aprendidas para resolver problemas y tareas dentro y fuera de la escuela.

A lo largo del entrenamiento se emplearon procedimientos psicoeducativos de corte cognoscitivo, tales como: participación directa de los estudiantes en juegos y solución de problemas, aprendizaje por descubrimiento-acción, seguido de reflexión-discusión de las experiencias, dinámica de grupos con adopción de diferentes roles (similar a la enseñanza recíproca) y la transición gradual de la regulación de "otros" a la regulación interna o autorregulación, vía andamiaje. Los resultados mostraron que el entrenamiento resultó consistentemente efectivo para 6°, ya que se encontraron efectos significativos en todas las tareas aplicadas. Para el caso del 3°, los efectos fueron muy marcados en las tareas que involucraban la aplicación de estrategias generales, pero disminuyeron en las tareas que implicaban la aplicación de estrategias específicas.

Estos datos condujeron a la refinación de los procedimientos de entrenamiento: simplificarlos para que se adaptaran mejor al nivel de desarrollo de los más pequeños, particularmente al de los de rendimiento más bajo; así como promocionar las estrategias específicas para la creación de resúmenes, con mayor graduación y de una forma más directa y desglosada (esto es, el tercer estudio). Los resultados indicaron que el entrenamiento fue altamente efectivo para mejorar la ejecución de los niños en las tareas que involucraban la aplicación de estrategias generales.

A partir de los resultados de estos tres estudios Drummond *et al.* (1992) concluyeron que una aproximación de esta índole es prometedora para abordar importantes problemas educativos relacionados con el bajo rendimiento escolar, la lectura, el aprendizaje y el analfabetismo funcional. Se trata de dotar a los estudiantes de repertorios autorregulatorios más amplios y flexibles para que puedan auto-dirigir su aprendizaje y confrontar más competentemente algunos retos cognoscitivos y comunicativos que se les presentan. Con tal manejo pueden ser menos dependientes de la calidad de la instrucción. Esta aproximación, además de abordar problemas educativos importantes ya existentes, puede servir de trabajo preventivo para contribuir a disminuir problemas potenciales en estas áreas, sobre todo si es empleado por los propios docentes como parte de su práctica cotidiana.

Jacobs y Paris (1987, citados en O'Shea y O'Shea, 1994), especificaron un pre-requisito para llevar a cabo cualquier estrategia de comprensión autorregulada: que los lectores estén conscientes de su nivel de comprensión mientras leen (por ejemplo, de vacíos y malas interpretaciones en su comprensión). Otra dimensión de la conciencia es el grado de comprensión del estudiante de que el propósito principal de lectura es obtener significado del texto, no reconocer palabras rápida y fielmente.

Otras investigaciones enfocadas al estudio del entrenamiento de lectores con problemas de aprendizaje en el uso de estrategias específicas de comprensión autorregulada (como: subrayado de palabras claves, auto-cuestionamiento y paráfrasis), insistentemente señalaban a los estudiantes que fueran conscientes de su éxito al comprender lo que leían y que el propósito de la lectura era la comprensión.

De igual modo, el interés se ha centrado en qué tanto puede atribuirse al uso de las estrategias específicas y a la conciencia de los lectores sobre el propósito de la lectura, la mejora de la comprensión.

Brown, Campione y Day (1981, citados en Martínez Pérez, 1986) entrenaron a niños de 11 y 9 años, con edad mental de 8 y 6 años respectivamente, a aprender la estrategia de auto-revisión la cual, de acuerdo con los autores, permite a los estudiantes determinar si ya se conoce el material lo suficientemente bien como para ser evaluados después de haber estudiado un texto. Para probar esto, presentaron a los niños una lista extensa de ilustraciones que debían recordar posteriormente; durante la fase de entrenamiento se les enseñaron las estrategias que podían utilizar para facilitar el aprendizaje y la revisión o el monitoreo de tales estrategias; finalmente, se instruyeron estrategias que incluyeran un componente de auto-prueba para decirle a los niños que monitorearan el nivel de aprendizaje que habían alcanzado. A partir de los resultados, los investigadores concluyeron que los niños deben ser completamente informados cuando participan en cualquier entrenamiento bajo cualquier instrucción emprendida y que, además, deben ser entrenados en la auto-administración de las estrategias que ellos deben aplicar.

Por su parte, O'Shea y O'Shea (1994) investigaron la contribución de la conciencia de los estudiantes sobre el propósito de la lectura, junto con el uso de una estrategia de autorregulación para ayudar al rendimiento de la comprensión de lectura.

Entrenaron a un grupo de estudiantes para utilizar una estrategia de comprensión de lectura y una estrategia metacognitiva (identificación y subrayado de palabras o frases clave), la cual los proveyó con una indicación para leer el significado. El subrayado activaba los componentes del auto-conocimiento (grado de comprensión del estudiante de que el propósito principal de lectura es obtener significado del texto, no reconocer palabras rápida y fielmente) y los de autorregulación (los lectores deben estar conscientes de su nivel de comprensión mientras leen; por ejemplo, de vacíos y malas interpretaciones en su comprensión) al usar estrategias de código tales como nombramiento, numeración y elaboración de ideas clave.

Un segundo grupo fue entrenado para señalarse a ellos mismos el propósito de la lectura antes de leer un pasaje, pero no se les enseñó a usar una estrategia específica para obtener significado del texto durante la lectura. El procedimiento de auto-señal involucra el grado de comprensión del estudiante de que el propósito principal de lectura es obtener significado del texto, no reconocer palabras rápida y fielmente.

Los resultados indicaron que los estudiantes entrenados para subrayar palabras y frases claves cuando leían el pasaje, respondieron más preguntas de comprensión en una prueba de adquisición y recordaron más proposiciones en las pruebas de adquisición y generalización. Aunque el indicar a los estudiantes el propósito de la lectura fue benéfico, la combinación de la conciencia del propósito y el empleo de una estrategia autorreguladora generó un mejor desempeño en la comprensión.

A partir de estos datos, los autores llegaron a dos conclusiones. La primera es que el proveer a los lectores con una indicación para el propósito de la lectura y entrenarlos para emplear una estrategia que los ayude a completar su tarea (por ejemplo, obtener información del texto), incrementa su desempeño sobre las medidas de comprensión. La indicación sobre el propósito de la lectura produce un efecto reactivo que se manifiesta en una mejor comprensión; esto, apareado con una estrategia autorregulatoria como el subrayado, facilita significativamente el desempeño en la comprensión. En este sentido, el conocimiento sobre el propósito de la tarea, sensibiliza a los estudiantes sobre la necesidad de hacer un esfuerzo para completar algunas tareas cognitivas, como obtener información del texto. De acuerdo con los resultados, las estrategias de autorregulación aportan más ayuda a los lectores que las simples indicaciones de atención.

La segunda conclusión involucra la relación entre el tiempo de lectura y el uso de la estrategia. Aunque los procesos medidos indicaron que los estudiantes deben invertir más tiempo durante la lectura al llevar a cabo la estrategia de subrayado, la inversión merece la pena en cuanto a los beneficios que trae para el desempeño en la comprensión de lectura. Además, es probable que con la práctica continuada y la automaticidad del uso de la estrategia, el tiempo necesario para el subrayado continúe en decremento.

En este contexto Paris *et al.* (1984, citados en Alexander y Hare, 1989), desarrollaron un programa llamado Estrategias Informadas de Aprendizaje que tuvo un doble propósito:

1. Incrementar el conocimiento declarativo, procedural y condicional sobre las estrategias de lectura de estudiantes de 3° y 4° escolar.
2. Modelar a los estudiantes cómo evaluar, planear y regular su comprensión de lectura.

Esos propósitos fueron abordados en tres etapas que empezaron al estimular la conciencia de los estudiantes sobre las metas de la lectura, planes y estrategias; continuó con la enseñanza específica de estrategias para la comprensión de textos y finalizó con dar información a los alumnos sobre las estrategias de monitoreo de la comprensión.

El programa se dividió en cuatro fases y veinte módulos, cada uno de los cuales describía una estrategia de comprensión en lecciones separadas:

1. **CONOCIMIENTO DE LAS METAS, PLANES Y ESTRATEGIAS DE LECTURA.** 1) metas y propósitos de lectura, 2) evaluación de la tarea de lectura, 3) estrategias de comprensión, 4) formación de planes y 5) revisión.
2. **COMPONENTES DEL SIGNIFICADO DEL TEXTO.** 6) tipos de significado y contenido del texto, 7) ambigüedad y significados múltiples, 8) secuencias temporales y causales, 9) claves del significado y 10) revisión.
3. **HABILIDADES DE COMPRENSIÓN CONSTRUCTIVA.** 11) hacer inferencias 12) previsión y revisión de metas y tarea, 13) integración de ideas y uso del contexto, 14) lectura crítica y 15) revisión.
4. **ESTRATEGIAS DE MONITOREO DE LA COMPRENSIÓN.** 17) detección de fracasos en la comprensión, 18) auto-corrección, 19) esquema del texto y resúmenes y 20) revisión.

Con el módulo de revisión, que era un refuerzo de la lección, se intentaba ayudar a los alumnos a generalizar la estrategia en cuestión. El entrenamiento de la estrategia destacaba la necesidad de aprender el control desde el inicio. Los estudiantes no sólo recibieron una buena cantidad de información sobre los aspectos declarativos, procedurales y condicionales de las estrategias, también practicaron el hacerse cargo de la elección de la estrategia y de su uso desde el principio del programa. Dos veces a la semana se enseñó al grupo las lecciones por medio de los investigadores, quienes usaron diálogos docente-estudiante, alrededor de tópicos de metas de lectura y estrategias que podrían ser utilizadas para realizar esas metas.

Los investigadores concluyeron que este foro permitió al profesor y a los estudiantes hacer el pensamiento público para compartir y comparar perspectivas sobre hacer significado, y para ordenar las malas concepciones o modificar puntos de vista. Las interacciones del grupo se apoyaron con el uso pre-planeado de metáforas concretas para hacer a los estudiantes conscientes de las diferentes estrategias y para marcar la utilidad de cada una.

Las metáforas se incorporaron en las lecciones del grupo y se reforzaron en el pizarrón. Las discusiones grupales se reforzaron con la aplicación de las estrategias, en ejercicios de hojas de trabajo y por medio de la retroalimentación a través de discusiones relativas a la elección de la estrategia y su uso. Además, la probabilidad de generalizar las estrategias a otras situaciones se incrementó al proporcionarse a los profesores descripciones sobre los módulos, así como sugerencias sobre la forma de integrar la estrategia a otras estrategias de enseñanza o áreas de conocimiento.

Los estudiantes que recibieron el programa exhibieron más conocimiento declarativo, procedural y condicional sobre las estrategias, que los que no estuvieron bajo el mismo. Se concluyó que los sujetos entrenados aprendieron cómo evaluar, planear y regular su lectura de una forma más efectiva. Al crear el programa, Paris y sus colaboradores adaptaron el aprendizaje del auto-control de los estudiantes: "este tipo de aprendizaje funcional representa una fusión de habilidad cognitiva y motivacional que entrará en el aprendizaje auto-controlado que ocurre con la enseñanza persuasiva y la práctica repetida" (Alexander y Hare, 1989, p. 230).

Dentro de la misma línea de investigación, se ubica un modo de instrucción denominado Enseñanza Recíproca. De acuerdo con Palincsar y Klenk (1992), la mayoría de las investigaciones sobre este tipo de instrucción ha sido conducida en la instrucción de comprensión oral y escrita, por docentes de educación regular, remedial y especial.

El procedimiento básico es simple. Un profesor y un grupo de estudiantes se alternan para dirigir una discusión sobre los contenidos de una sección del texto, que conjuntamente tratan de comprender. Las discusiones son libres, pero frecuentemente deben practicarse cuatro actividades estratégicas: cuestionamiento, clarificación, resumen y predicción. El líder del diálogo inicia la discusión al realizar una pregunta sobre el contenido principal y finaliza con un resumen de la esencia del texto. Si existe desacuerdo, el grupo relee y discute hasta llegar a un consenso. El resumen provee un medio por el cual el grupo puede monitorear este desacuerdo, al notar puntos de acuerdo y desacuerdo. Los intentos por clarificar cualquier problema de comprensión que pueda surgir, también son una parte integral de las discusiones. Finalmente, se realizan predicciones sobre el siguiente segmento del texto. Desde el principio

hasta el final, el profesor proporciona guías y retroalimentación adaptadas a las necesidades del líder de la discusión y de sus compañeros.

Los autores citados refieren que, desde 1981, cuando se inició el programa de investigación, cerca de 400 estudiantes de los primeros grados escolares y 300 de nivel medio han participado en esta investigación. La instrucción fue diseñada principalmente para los estudiantes diagnosticados como bajo riesgo de dificultad académica o para los ya identificados como estudiantes de educación remedial o especial.

Por lo común, los sujetos de investigación cayeron en el percentil 40 sobre la norma nacional de evaluación de rendimiento escolar de los Estados Unidos; obtuvieron un puntaje de 30% de respuestas correctas en medidas independientes de comprensión de textos. El criterio de éxito era la obtención de un puntaje de 75% a 85% de respuestas correctas en cuatro de cinco medidas de comprensión administradas consecutivamente: evaluación del recuerdo del texto, habilidad para redactar inferencias, habilidad para expresar la esencia del material leído y aplicación del conocimiento adquirido a través del texto, a una situación nueva. Al usar este criterio, aproximadamente el 80% de los estudiantes de nivel primaria y medio, fueron considerados como exitosos después de tres meses de instrucción. Además, esas ganancias se observaron en un rango de seis meses a un año, después de la instrucción.

Los efectos de la enseñanza recíproca fueron confiables y duraderos. Los estudiantes que experimentaron las actividades de enseñanza, claramente mejoraron en sus habilidades para desarrollar las cuatro actividades de manera independiente. Sus preguntas y resúmenes eran paráfrasis de los textos más que selecciones verbales de los textos. El contenido que describieron reflejó cada vez más ideas de alto nivel que detalles de bajo nivel. Sus puntajes sobre las evaluaciones de comprensión de cada día aumentaron dramáticamente. También se acrecentaron los beneficios en cuanto al transfer de las tareas, en donde la habilidad de los estudiantes para resumir, predecir preguntas y detectar oraciones incongruentes mejoró (Alexander y Hare, 1989).

En el 2004, Alfassi (citado en Aragón y Caicedo, 2009) realizó una intervención en el aula con estudiantes de secundaria, en donde evaluó la eficacia de un programa de enseñanza de estrategias de lectura, a través de un programa que combinaba enseñanza directa y recíproca en el contexto de aula y que

formaba parte del currículum. Los resultados revelaron que la enseñanza de las estrategias de comprensión de lectura con la metodología combinada incrementaron los puntajes en tareas de comprensión de textos. Las mejoras se produjeron a partir de una intervención que respondió a la heterogeneidad de un salón de clases, sin alterar significativamente los contenidos del curso.

Por su parte, Santiago (2005) interesado en comprobar si el desarrollo de estrategias de comprensión de textos se favorece mediante la práctica guiada a través de la enseñanza recíproca, diseñó, aplicó y evaluó un programa de entrenamiento en estrategias de comprensión de textos académicos expositivos, dirigido a estudiantes de segundo semestre del nivel medio superior. Los resultados indicaron que los alumnos incrementaron sus habilidades en el uso de estrategias de aprendizaje. A partir de esto, el autor concluye que con este tipo de resultados se confirma la necesidad de instrumentar programas educativos que permitan desarrollar en los estudiantes la adquisición de nuevos conocimientos mediante la comprensión de textos académicos, así como promover estrategias de aprendizaje que regulen su propio aprendizaje.

En el 2009, Aragón y Caicedo realizaron un análisis sobre artículos teóricos y reportes de investigación publicados entre 1997 y 2009, que versaban sobre el tema de las estrategias para la comprensión de lectura. Como parte de su estudio, establecieron la diferencia entre programas de intervención en estrategias metacognitivas y métodos instruccionales implementados para la enseñanza de las mismas; los primeros se centraban en el qué enseñar y los segundos en el cómo hacerlo.

Las autoras mencionan que en la mayoría de las investigaciones se reportó una mejora significativa en la comprensión de lectura de los estudiantes, como resultado de la participación en los programas ofrecidos (entre los cuales se encuentra la enseñanza recíproca). A partir de ello, sugieren que los estudiantes mejoran su desempeño lector independientemente de la estrategia metacognitiva favorecida en los programas de intervención, lo cual puede deberse a que éstos tienen como objetivo facilitar la toma de conciencia metacognitiva durante la comprensión de lectura, a la vez que fomentan en los educandos el que aprendan a evaluar su propio estado de comprensión o no comprensión y no a enfocarse en una estrategia metacognitiva en particular, tratando de aprovechar las fortalezas particulares de cada estudiante al emprender acciones dirigidas a mantener o mejorar la comprensión.

El análisis permitió establecer una diferencia entre los contenidos de los programas de intervención y los métodos para su implementación. Respecto a los contenidos, las investigaciones se centraron en la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas; los investigadores que utilizaron estas últimas hicieron énfasis en algunos de sus subprocesos (planificación, monitoreo-control y evaluación) de acuerdo con los propósitos de sus investigaciones. En lo tocante a los métodos, los programas de intervención combinaron diferentes métodos instruccionales, privilegiando la explicación directa, el modelamiento y la práctica guiada, en esta última se ubicó la enseñanza recíproca.

La revisión anterior indica que las estrategias cognoscitivas (tales como: generar preguntas, identificar conceptos clave, elaborar redes semánticas, etc.), son herramientas útiles para comprender un texto; pero a pesar de ello, el nivel de comprensión puede aumentar más si tales estrategias se conjuntan con las de tipo metacognoscitivo. Lo anterior se demuestra con las investigaciones realizadas por Rose (1984), Zaldivar (1986), Rojas y Martínez (1991) y Drummond *et al.* (1992).

Las investigaciones sobre estrategias metacognitivas también se han centrado en determinar el impacto del nivel de conciencia del lector sobre su grado de comprensión mientras lee (por ejemplo, de vacíos y malas interpretaciones en su comprensión) y el propósito principal de lectura, esto es, obtener significado del texto, no reconocer palabras rápida y fielmente. Para ello, Brown, Campione y Day (1981, citados en Martínez Pérez, 1986), Paris *et al.* (citados en Alexander y Hare, 1989) y O'Shea y O'Shea (1994) demostraron que la conciencia del propósito de la lectura y el conocimiento de la utilidad de una estrategia autorreguladora y su utilización, mejoran el desempeño en la comprensión.

Un tercer aspecto en el que se centran dicho tipo de investigaciones es la intervención del docente. En relación con esto, Rose (1984), Paris *et al.* (citados en Alexander y Hare, 1989), con su modelo denominado Estrategias Informadas de Aprendizaje, así como Palincsar y Klenk (1992), Alfassi (2004, citado en Aragón y Caicedo, 2009) y Santiago (2005) con los planteamientos de la Enseñanza Recíproca, demostraron que el nivel de comprensión de lectura de los educandos puede incrementar cuando el profesor define, explica la utilidad, promueve y modela las estrategias específicas y generales a sus alumnos, en un ambiente de discusión-retroalimentada entre docente y alumnos.

Para los fines de la presente investigación, se consideran importantes los tres planteamientos de las estrategias metacognitivas; es decir, conjugar estrategias específicas y generales, el nivel de conciencia del lector sobre el propósito de lectura y la intervención del docente. Este último aspecto se enfatiza puesto que se observó que en la mayoría de las investigaciones el papel del profesor no ha sido determinante; generalmente los investigadores son los promotores de sus propios programas. En el siguiente capítulo se discutirá sobre el papel del docente en la enseñanza de estrategias generales y específicas de comprensión de lectura.

A lo largo de este capítulo se revisaron varias definiciones sobre el concepto de lectura; pudo observarse que algunos teóricos dan mayor importancia a la decodificación, mientras que otros destacan la derivación del significado del texto. Para los fines de esta tesis, de tales definiciones se retoman las últimas, por fundamentarse en la Psicología Cognitiva ya que desde esta perspectiva la lectura es un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo y son estas características, las que se presume pueden conducir más fácilmente a la comprensión de la lectura.

Para sustentar lo anterior, se revisó la definición de comprensión de la lectura y se encontró que todos los autores contemplan alguna de las características antes citadas y, conjuntando todas las definiciones, se observa que tales características tienen el mismo peso. En tal revisión también se identificó la existencia de factores internos y externos al lector que tienen una influencia directa en el buen nivel de comprensión de lectura.

De acuerdo con los planteamientos de la presente investigación, los factores internos ocupan un lugar sobresaliente en la comprensión de lectura. De tales factores se retoman los relacionados con la capacidad de hacer inferencias, el conocimiento previo y, de manera especial, la motivación y el conocimiento estratégico. La elección de estos dos últimos se sustenta en el capítulo uno de esta tesis; en tal sección se menciona que los aprendices autorregulados se caracterizan por ser metacognitiva y motivacionalmente participantes activos en su propio proceso de aprendizaje.

De igual forma, se revisaron las definiciones sobre las estrategias; diversos autores concuerdan en que las estrategias se generan en el individuo con el objeto de llegar a una meta de aprendizaje, como puede ser

la comprensión de un texto. Así mismo, se menciona que existe una clasificación básica de estrategias de aprendizaje:

1. **ESTRATEGIAS IMPUESTAS.** Se conciben como las manipulaciones realizadas por el docente sobre el contenido del material de aprendizaje.
2. **ESTRATEGIAS INDUCIDAS.** Son aquellas que tienen como objetivo desarrollar directamente en el alumno las habilidades para el aprendizaje.

A su vez, las estrategias inducidas pueden dividirse en:

1. **ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS.** Se refieren al uso del conocimiento que el individuo posee e incluye: estrategias de diagnóstico, primarias y de apoyo; estrategias de código, generativas y constructivas; estrategias de muestreo, de predicción y de inferencia o estrategias de organización, focalización, elaboración, de integración y de verificación.
2. **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.** Involucran procesos de autorregulación para asegurar la efectividad del procesamiento de la información del texto; incluyen las estrategias de planeación, auto-monitoreo, auto-evaluación y auto-corrección.

De las investigaciones revisadas para demostrar la utilidad de las estrategias cognoscitivas, se observó que generar preguntas, identificar conceptos clave, elaborar redes semánticas, entre otras, son herramientas útiles para comprender un texto.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, las investigaciones se han centrado en:

1. **LA CONJUGACIÓN DE ESTRATEGIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS.** Para un tipo o dominio de problema, un individuo competente en ese dominio aplica estrategias generales comunes a diferentes problemas, así como estrategias específicas para abordar el dominio en cuestión (las estrategias generales se conciben como estrategias metacognitivas, mientras que las específicas se ubican en las cognoscitivas).
2. **EL GRADO DE CONCIENCIA DE LOS LECTORES.** Los lectores deben estar conscientes de su nivel de comprensión mientras leen (por ejemplo, de vacíos y malas interpretaciones en su comprensión) y de que el propósito principal de lectura es obtener significado del texto, no reconocer palabras rápida y fielmente.

3. **LA INTERVENCIÓN DEL PROFESOR.** El profesor y alumno se comprometen en un foro para compartir y comparar perspectivas, en vías de llegar a un buen nivel de comprensión del texto.

Para abordar el primer aspecto, autores como Rose (1984), Zaldívar (1986), Rojas y Martínez (1991) y Drummond *et al.* (1992) elaboraron y probaron la utilidad de programas de entrenamiento que contemplaban el uso de estrategias generales y específicas para elevar el nivel de comprensión de lectura.

En lo que se refiere al nivel de conciencia Brown, Campione y Day (1981, citados en Martínez Pérez, 1986), O'Shea y O'Shea (1994) y Paris y *et al.* (1984, citados en Alexander y Hare, 1989) demostraron que la conciencia del propósito de la lectura, así como el conocimiento de la utilidad de una estrategia autorreguladora y su utilización, mejoran el desempeño en la comprensión.

Por último, respecto a la intervención del docente, Rose (1984), Paris y *et al.* (1984, citados en Alexander y Hare, 1989), Palincsar y Klenk (1992), Alfassi (2004, citado en Aragón y Caicedo, 2009) y Santiago (2005) demostraron que el nivel de comprensión de los educandos puede aumentar cuando el profesor define, explica la utilidad, promueve y modela las estrategias específicas y generales a sus alumnos, en un ambiente de discusión-retroalimentada entre docente y alumnos.

Puesto que los primeros dos aspectos de alguna u otra forma ya han sido discutidos a lo largo de esta revisión, únicamente queda por discutir las implicaciones sobre la intervención del docente en la promoción de estrategias autorreguladas y específicas de comprensión de textos que fomenten un mejor desempeño académico del educando, lo cual se trata en el siguiente capítulo.

"Lo que importa, sobre todo mientras se es joven, no es cultivar la memoria, sino despertar el espíritu crítico y el análisis; pues sólo así se puede llegar a comprender el significado real de un hecho en vez de racionalizarlo." Krsihnamurti

CAPITULO 3

"EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA PROMOCION DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA Y DE AUTORREGULACIÓN"

I. LA LABOR DEL DOCENTE

La labor de un docente no se limita a la realización de unas tareas específicas, ya que en sí misma es un proceso mediante el cual el profesor moviliza sus capacidades profesionales, su disposición personal y sus responsabilidades sociales para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos (Rizo, 2005); incluso, en la práctica cotidiana de la escuela, los docentes realizan una cantidad de funciones y tareas que no están incluidas en el trabajo prescrito (Parra, 2005). Aunado a ello el tiempo que en México se dedica a las actividades escolares es reducido, por lo que muchas veces los profesores señalan que es insuficiente para tratar adecuadamente todos los contenidos de los programas de estudio, además de que el calendario escolar real está todavía lejos del establecido en la ley (Fullan y Hargreaves, 2000).

Para afrontar las preocupaciones que su trabajo les impone, los docentes utilizan todas sus capacidades para la educación de conductas, el mantenimiento de la atención de los alumnos en un nivel óptimo, para asegurar el bienestar físico de los mismos y para prestar el apoyo afectivo que suelen demandar. Así mismo, la permeabilidad del trabajo docente a las dinámicas y conflictos presentes en el entorno inmediato de la escuela y en el conjunto del sistema social, se hace mucho más evidente en contextos de cambio del sistema educativo (Parra, 2005).

De manera más específica, los resultados de estudios internacionales, como TIMMS¹, PISA² y el Primer Estudio del LLECE³, muestran que los aprendizajes de los alumnos dependen de un complejo conjunto de

¹ Estudio Sobre las Tendencias en Ciencias y Matemáticas (*Trend in International Mathematics and Science Study*).

² Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

factores, tales como: desempeño docente, nivel socioeconómico de las familias, capital cultural y educativo de los padres de familia, cultura escolar, clima del aula, entre otros (Robalino, 2005).

Respecto al clima del aula, Namó de Mello (2005) asegura que la existencia de un clima de confianza en las relaciones de los niños entre sí y con los adultos se considera tan indispensable como el dominio del contenido por enseñar y de los procesos de aprendizaje. De igual forma, refiere que como obstáculos para el aprendizaje se han identificado las amenazas, los estereotipos y, más recientemente, el *bullying*.

El profesor que domina su materia pero no la dinámica de la clase, apenas tiene opciones para vivir el lado amable de la profesión docente: los problemas cotidianos de indisciplina son especialmente destructivos para el equilibrio personal del profesor. El problema no consiste sólo en presentar correctamente los contenidos, sino también en saber escuchar y preguntar, así como distinguir claramente el momento de abandonar la escena. Para ello hay que dominar los códigos y los canales de comunicación, verbales, gestuales y audiovisuales; hay que saber distinguir los distintos climas que crean en el grupo de clase los distintos tonos de voz que el profesor puede usar (Esteve, 2005).

Más allá del aula, Fullan y Hargreaves (2000), refieren que aun cuando la mayoría de los centros escolares mexicanos cuentan con condiciones materiales para realizar las propuestas educativas, el problema parece ubicarse en el ambiente de trabajo y en la cultura escolar que gobiernan el funcionamiento cotidiano de la escuela e influyen en el desarrollo del trabajo docente en el aula. Al respecto, Namó de Mello (2005) señala que dentro de los componentes de los procesos internos de la escuela, dos de los que más influyen en su eficacia son: 1) la gestión, personificada en la figura del director con su estilo de liderazgo y capacidad de crear un clima institucional positivo, entre otros, y 2) la enseñanza, que es la práctica del profesor, su formación, manejo de la sala de clases y otras características personales y profesionales.

³ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación; es la red de sistemas de evaluación de la calidad de la educación de América Latina.

En este mismo sentido, Vaillant (2005) refiere que las políticas de América Latina relativas a los docentes abordan un tema complejo que abarca toda la vida del ejercicio profesional de los docentes, incluyendo las condiciones laborales, la gestión institucional y la formación inicial y en servicio.

II. LA FORMACIÓN DE DOCENTES

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000⁴ publicado por la SEP en 1996, se propuso que los docentes en servicio podrían incidir, rápida y decisivamente, en la calidad de la enseñanza; sin embargo, se indica que si bien el currículo y los materiales de enseñanza básica se revisaron con profundidad, la formación de los profesores y el establecimiento de normas y procedimientos para su actualización y superación profesional no se sometieron a una transformación similar, aun cuando desde 1992 se pusieron en práctica varios programas de actualización para una actividad más sistemática y permanente.

Para el 2005, Robalino señala que la mayoría de las reformas y cambios propuestos en el ámbito internacional, reconocían el papel fundamental de los docentes, lo que representaba un avance a diferencia de épocas anteriores, en que el énfasis estuvo en los currículos, la administración, la normativa, la infraestructura, los textos, etc.

Por su parte, Luna (2005) arguye que uno de los aspectos que determinan el ejercicio docente es el de su formación inicial, la cual adolece de serias deficiencias en la mayoría de los países de América Latina; de hecho, la formación de profesores no tuvo cambios sustanciales durante el siglo XX. Aun cuando en este tiempo se ampliaron gradualmente los requisitos de acceso a los estudios y se modificaron los contenidos de la formación, las reformas no afectaron de manera profunda la organización y los currículos de las Escuelas Normales.

En este sentido, Vaillant (2005) indica que la formación inicial y en servicio ha tenido resultados relativos a pesar de que en las reformas educativas de América Latina se le otorga un papel clave. Asegura que los programas cortos y planes de estudios altamente teóricos sacrifican la práctica en el aula y la preparación

⁴ Este programa se encontraba en vigencia al momento de la aplicación del "Programa de Promoción de Estrategias de Comprensión de Lectura y de Autorregulación", pero aún no concretaba acciones específicas para llevar a cabo las propuestas.

de las materias, aspectos fundamentales en la formación de buenos docentes. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, un cuerpo docente mal capacitado, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para alumnos desfavorecidos. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación básica y media que muchos, si no la mayoría de los aspirantes a profesores, reciben antes de ingresar a estudiar pedagogía.

Bajo esta visión Miller (2006, citado en Vezub, 2010) insiste en que el desafío consiste en mejorar la práctica docente a través de la calidad y pertinencia de la formación inicial que reciben los profesores, ya que aun cuando la currícula y los materiales para la enseñanza se encuentren bien diseñados y asesorados por destacados especialistas, es necesario contar con buenos profesores que puedan llevarlos adelante: la exitosa implementación implica, como requisito indispensable, la presencia de un docente hábil y bien preparado.

Para Robalino (2005), la visión tradicional y fragmentada de la superación de los profesores se está reemplazando con el concepto ampliado de desarrollo profesional, entendido éste como el aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida y que articula la formación inicial, la formación en servicio y la autoformación. En este sentido, el Programa de Carrera Magisterial de México, iniciado en 1993 por un acuerdo entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), es una iniciativa de incentivos al desarrollo de los docentes a través de un sistema de promoción horizontal en el cual los profesores participan voluntariamente. La promoción se realiza mediante un proceso de evaluación que asigna puntajes a: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos y desempeño profesional. Su impacto es parte de la polémica actual del Sistema Educativo Nacional, pero, más allá de eso, es uno de los esfuerzos más consistentes para conectar desempeño, desarrollo profesional y remuneraciones.

Desde una perspectiva más amplia y a la cual también se suma la presente investigación, Vezub (2010) sostiene que el aprendizaje de los docentes en las instancias y programas de formación permanente está mediatizado por sus trayectorias, es decir, por las características de su formación docente inicial o experiencia educativa previa, por las experiencias de perfeccionamiento anteriores, por los rasgos que asume su práctica, por las maneras en las cuales conciben su oficio y por los problemas que enfrentan en

las escuelas donde se desempeñan. Incluso, después de estar bajo acciones de formación, los docentes utilizan selectivamente los materiales que se le ofrecen para apoyar la enseñanza, valorizan algunos aportes y desechan otros, combinan de una manera peculiar los nuevos conocimientos y estrategias que les transmiten en las instancias de perfeccionamiento con sus anteriores saberes, rutinas y habilidades.

Por su parte, Moreno (2011) refiere que el cambio en la educación es un asunto complejo que va más allá de la formación; se trata de que el profesorado esté dispuesto a hacer una apuesta seria por un cambio en sus concepciones y prácticas, lo cual exige, por lo menos:

1. **TENER CONOCIMIENTO.** Es decir, tener acceso a nuevos contenidos (teorías, conceptos, modelos, metodologías) que le permitan innovar.
2. **QUERER CAMBIAR.** Este elemento es esencial porque apela a la dimensión afectiva del individuo (sentimientos, motivaciones, disposiciones). Si un docente tiene conocimiento pero no se compromete con el cambio ("sé cómo hacerlo, pero no quiero hacerlo") poco se puede esperar. Movilizar al profesorado para que quiera hacer las cosas de una manera diferente es el gran desafío. Se dice que hay programas de formación "a prueba de profesores" porque después de haber tomado un curso o taller, al volver al aula el peso de la inercia y la rutina hacen que todo siga igual o casi igual. No hay compromiso con el cambio ni la convicción de que merece la pena siquiera intentarlo.
3. **PODER CAMBIAR.** De poco vale tener conocimiento (formación) y estar comprometido con el cambio (buena disposición), si en el centro de trabajo no existen condiciones reales para que el docente ponga en práctica los nuevos aportes aprendidos. Para que los centros escolares se muevan en la dirección deseada, las autoridades responsables deben crear las condiciones mínimas para hacerlo posible, brindando los apoyos necesarios para que los profesores inicien y mantengan la innovación en el aula. La motivación y el acceso a nuevas oportunidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, por parte del profesorado, resultan esenciales.

Vezub (2010) afirma que el desarrollo profesional comprende procesos de aprendizaje de diversa naturaleza que deben considerarse en la planificación de programas y dispositivos de formación. Básicamente se encuentran involucrados tres tipos de aprendizajes:

- ◆ **PEDAGÓGICOS.** El desarrollo profesional implica múltiples aprendizajes que pueden llevarse a cabo en: las áreas del currículum; la gestión de las clases escolares; el trabajo en equipo; la exploración y

reflexión de la práctica; el estudio de nuevas teorías y conceptos que posibiliten la reconstrucción y renovación de las estrategias y de los recursos docentes para la enseñanza; etc.

- ◆ **PERSONALES.** La formación permanente favorece la comprensión de sí mismo; permite recuperar el deseo de educar y enseñar. Implica conocerse a uno mismo, analizar la trayectoria e historia profesional personal, estar dispuesto a inventar y reinventarse. La tarea educativa es por definición una labor de relación que posibilita el crecimiento propio y ajeno; es abrirse a la sorpresa del otro.
- ◆ **INSTITUCIONALES.** El desarrollo profesional se da en contextos colegiados y grupales, a través del intercambio de experiencias, de la definición y el análisis de proyectos, en el seno de determinados equipos de trabajo y culturas institucionales. Estos procesos permiten conectarse con otras instituciones culturales, comunitarias y redes profesionales que alimenten el propio desarrollo. Las escuelas constituyen un entorno de socialización y aprendizaje para los alumnos y docentes.

Actualmente, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, publicado por la SEP en el 2007, se reconoce que el sistema educativo mexicano presenta serias deficiencias, con altos índices de reprobación y deserción de los alumnos y bajos niveles de rendimiento escolar. La formación escolar prevaleciente, como lo han demostrado las pruebas nacionales e internacionales aplicadas en la educación básica, no logra todavía desarrollar plenamente en los estudiantes las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia, y estar mejor preparados para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral. Bajo este panorama, se plantea como primer objetivo: "Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional" (p.3).

Para lograr esto, se propone que los criterios de mejora de la calidad se apliquen a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. De manera específica, para la formación de profesores de educación básica se plantea: revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos, y enfocar la oferta de actualización docente para mejorar la práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.

Como forma de medición se estipula el incremento porcentual de docentes de escuelas públicas actualizados y/o capacitados en los programas de la reforma en educación básica, a través de una oferta orientada a la mejora de la calidad de la educación básica y enfocada a programas de asesoría académica y capacitación docente en escuelas con bajos resultados educativos, especialmente los obtenidos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE); así como abrir una nueva fase del programa de Carrera Magisterial acorde con las necesidades de actualización docente y los resultados de las evaluaciones educativas.

Si bien estas acciones representan un gran avance en la formación de los docentes de educación básica, Moreno (2011) puntualiza que no escapan de ciertas críticas, en especial por la forma de instrumentarlas y el contexto de evaluación en que se realizan:

Se está invirtiendo mucho tiempo, dinero y esfuerzo en la evaluación, pero al mismo tiempo circula en el ambiente cierta sensación de desesperanza, pues tantas evaluaciones no parecen estar calando el núcleo duro (el aula) de los centros educativos, de modo que se pueda mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas parecen tener escasa incidencia en la mejora de la educación básica. (p.117)

III. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación del aprendizaje y, más recientemente, la asignación de calificaciones a los alumnos, generalmente ha sido una facultad exclusiva del profesor: es él quien establece los criterios y toma la determinación acerca de si un alumno acredita o no un grado escolar. En esta forma de evaluación (concebida como la medición de la información que un alumno logra retener), olvida que en los resultados educativos influyen otros factores, entre ellos, el propio desempeño docente, el tiempo dedicado a la enseñanza y el uso de los recursos educativos del aula (Fullan y Hargreaves, 2000).

Al respecto, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en su apartado sobre la evaluación del rendimiento escolar, reconocía la necesidad de cambiar la arraigada noción de evaluación centrada casi

exclusivamente en medir la memorización de datos con instrumentos y formas que valorasen las competencias, los conocimientos y las actitudes propuestas en los planes y programas de estudio.

Así mismo, indica que el egreso del 6° en el año escolar 2000-2001 debería crecer al menos 10% respecto del ciclo 1994-1995 y que en los próximos años la reprobación continuaría descendiendo; de esta forma, al iniciar el nuevo milenio casi todos los niños en edad de terminar la primaria lo conseguirían, pero asegurando que esto ocurriera con una educación de calidad, lo cual, se considera, quizá repercutiría en las formas de evaluación para acceder al siguiente grado escolar.

Más recientemente, a partir de evaluaciones como la ENLACE se ha puesto de manifiesto que se enseña a los alumnos para responder a las pruebas estandarizadas, lo cual causa problemas en el aula y en el ambiente de aprendizaje. Esto ha sido una consecuencia inevitable de la presión administrativa por la medición de los resultados; sin embargo, la estandarización tiene la consecuencia negativa de convertir a los alumnos en aprendices pasivos, quienes no se sienten implicados en el proceso de aprendizaje; más bien, son forzados a comprometerse con la memorización del material que se les enseña.

En este sentido, Moreno (2011) indica que:

Si dentro de la cultura de la escuela existe una dimensión que revela mejor la existencia de creencias, mitos, ritos, etc., que se resisten al cambio, esa dimensión es la evaluación. Los rasgos tradicionales de esta cultura se ven reforzados cuando la enseñanza está centrada en contenidos que con frecuencia resultan excesivos e irrelevantes, lo que impide un aprendizaje significativo al promover un tratamiento superficial de aquéllos. Esta enseñanza, entendida como transmisión de información, tiene su correlato en un tipo de aprendizaje acrítico y mecánico, así como en una evaluación que busca verificar la capacidad del alumno para responder de memoria a las preguntas o enunciados formulados por el docente. (p. 120)

Dado el panorama anterior, se considera que el desarrollo del aprendizaje autorregulado continúa vigente, puesto que, como lo indica Zimmerman (1990, 2008), los estudiantes autorregulados son metacognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos en su propio aprendizaje, ya que seleccionan proactivamente la información cuando se requiere y realizan los pasos necesarios para dominarla; así mismo,

ven a la adquisición como un proceso sistemático y controlable y aceptan gran responsabilidad para los resultados de su rendimiento. En materia de comprensión de lectura, cuando encuentran obstáculos tales como malas condiciones de estudio o textos confusos, buscan un modo para obtener éxito (Paris y Newman, 1990, Zimmerman, 1989a, 1989b, 1990, 2008).

IV. FORMACIÓN DOCENTE EN ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

En una investigación sobre las ideas que los docentes tienen acerca de su actividad, de sí mismos y de su ambiente social, Zapata y Aguilar (1986, citados en Barrios, 1992), encontraron que una de las ideas era la necesidad de ajustar su personalidad para llevar a cabo la transmisión de lecciones específicas contenidas en los programas, este ajuste les creaba conflicto debido al bajo nivel de formación profesional y a la deficiente capacitación para aplicar los programas, el desconocimiento de la política educativa oficial, etc. Estas condiciones incidían de tal forma que reprimían la creatividad de los profesores en su labor docente, originando una actitud de indiferencia, pasividad y resentimiento, además de sentimientos de frustración por los resultados obtenidos.

En otra investigación realizada por Solé (1988, citada en Barrios, 1992), sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje de la secuencia didáctica sobre textos de lecturas habituales en 2° y 3° de primaria, se encontró que la actividad se realizaba sobre el trabajo que el propio docente había planificado y que la secuencia didáctica estaba implícita en un texto determinado. Se concluyó que, pese al interés que los docentes muestran hacia la enseñanza de la lectura y a pesar de la cantidad de tiempo y esfuerzo que le dediquen, no existe un amplio repertorio de actividades analizadas más que un mínimo porcentaje que se puede considerar como específicamente dirigido a conseguir objetivos de comprensión lectora; sin embargo, el esquema seguido por los docentes se dirige principalmente a las guías didácticas o a una ficha del libro o de trabajo en donde los aspectos de comprensión quedan en tela de juicio.

Como puede observarse, una de las problemáticas con las que se encuentra el docente es el ajuste de los programas educativos a su actividad profesional. Se ha argüido que éstos pueden ser un factor determinante en la actividad escolar; sin embargo, los docentes aún siguen "guiando" su labor profesional

debido a los requerimientos políticos. Fullan y Hargreaves (2000) señalan que el estudio de los procesos de reforma y la experiencia de muchas generaciones de profesores, han demostrado que la efectividad de un cambio requiere, por lo menos, que la propuesta educativa sea adecuada para resolver un problema real, que los docentes estén de acuerdo con el cambio propuesto y que existan las condiciones materiales e institucionales para llevarlo a cabo. Así, de acuerdo con Carretero, Pozo y Asensio (1989), cualquier propuesta deberá basarse en los siguientes puntos:

1. La estructura de la disciplina.
2. Las limitaciones y peculiaridades del desarrollo cognitivo del alumno.
3. Los métodos didácticos.
4. Los objetivos sociopolíticos que la sociedad pretende lograr con la enseñanza de la disciplina en cuestión.

Los logros de estos cuatro puntos serán que la enseñanza se relacione con los avances actuales de cada disciplina (aspectos disciplinares); la ausencia del desfase obstaculizador entre la capacidad cognitiva y la dificultad de contenidos y tareas a realizar (aspectos psicológicos); que los métodos didácticos obtengan un valor por sí mismos y se estructuren de tal forma que se pueda obtener la adecuada asimilación, por parte de los alumnos, de los aspectos relevantes de la ciencia y cultura actuales (aspectos didácticos).

Las ideas antes mencionadas se ubican en el contexto de la década de los 90, cuando las nociones sobre la sociedad del conocimiento y la globalización eran aún incipientes. Al respecto Martínez Rizo (2001), señala que en aquella época dominaba en la política nacional la idea de la modernización, bajo dos vertientes: por una parte, el distanciamiento respecto a las posturas postrevolucionarias y, por otra, el deseo de incorporar a México al grupo de países altamente desarrollados. Ambas visiones coincidían en orientar la política hacia la reducción del peso del Estado en la economía, incrementando el papel del mercado laboral. En el marco de las nuevas ideas sobre la sociedad del conocimiento y de la importancia de basar la competitividad en una mayor productividad gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, la modernización del país incluía, como componente fundamental, la del sistema educativo.

Para principios del presente siglo, estas ideas cobraron mayor fuerza y se reflejaron de inmediato en nuevos caminos para la educación en general. De manera específica, el tema de la enseñanza de la

lectura ocupó un lugar privilegiado en la política pública educativa de México, principalmente impulsada por recomendaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Tecnología (UNESCO).

De esta forma, al igual que el tema de la formación docente, la lectura y su comprensión se ha incluido en las estrategias planteadas para cubrir el primer objetivo del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, de la siguiente forma: desplegar acciones complementarias que favorezcan el dominio de la comprensión lectora, y el uso de la lengua oral y escrita en diferentes contextos. Como indicadores de medición se plantea el incremento en las calificaciones obtenidas en las subescalas de competencia lectora del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de la OCDE (que no aplica para alumnos de primaria) y en la ENLACE de la SEP, con todas las implicaciones que tiene el uso de las pruebas estandarizadas, ya comentadas en líneas anteriores.

Curiosamente no reporta ningún indicador relacionado con la formación docente en este rubro, aunque sí en el caso de las matemáticas, en donde se propone aumentar el porcentaje de docentes de educación básica capacitados en la enseñanza de la matemática a través de materiales y talleres. De cualquier forma, al revisar las líneas de acción para cubrir el propósito del fomento de la comprensión lectora, gratamente se advierten acciones interesantes que podrían posibilitar el logro del objetivo planteado:

- ◆ Revisar y fortalecer el Programa Nacional de Lectura.
- ◆ Distribuir títulos para acrecentar los acervos de bibliotecas escolares y de aula.
- ◆ Desarrollar acciones pedagógicas preventivas, capaces de subsanar en forma oportuna las fallas del aprendizaje, sustentadas en sistemas de evaluación formativa.
- ◆ Capacitar asesores y mediadores de lectura para el acompañamiento presencial en las escuelas de educación básica y normal.

Cabe señalar que los resultados de la ENLACE aplicada en el 2010, específicamente de la población del Distrito Federal de escuelas públicas, indicaron que el mayor porcentaje de alumnos (42.9%) se ubicó en el nivel elemental y sólo el 9.1% logró el nivel excelente (SEP, 2011). Aun cuando el PISA no se aplica a estudiante de primaria, es importante indicar que el estudio comparativo de lectura de 2000-2009

reportado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el 2011, indica que en ese periodo se observó un incremento de tres puntos (de 422 a 425), lo cual no representa una diferencia estadísticamente significativa; sin embargo, se comenta que no es sencillo obtener cambios importantes ni siquiera en una década, pues no basta aumentar la cantidad de recursos financieros, sino que deben modificarse prácticas escolares arraigadas y, lo que es tal vez todavía más difícil, patrones culturales que prevalecen en las sociedades.

El INEE reconoce que México tiene un porcentaje alto de estudiantes en los niveles más bajos de desempeño lector y pequeño en los niveles más altos, por lo que subraya la necesidad de formar lectores capaces de procesar y dar sentido a lo que leen, de comprender las relaciones explícitas e implícitas entre diferentes partes de un texto, de llegar a inferencias y deducciones, de identificar suposiciones o implicaciones, así como de relacionar el contenido de los textos con su propia experiencia y sus conocimientos previos, para establecer juicios sobre su contenido y calidad. De esta forma, lograr la formación de lectores competentes implica: seguir trabajando para que todos los niños y jóvenes tengan fácil acceso a una variedad de libros y materiales de lectura; reforzar las prácticas de enseñanza en las aulas para desarrollar competencias lectoras de mayor complejidad; mejorar los procesos de formación profesional de los docentes, así como de los mecanismos de acompañamiento para atender sus dificultades y necesidades.

Desde esta perspectiva, el tema de la formación de docentes en estrategias para la comprensión de lectura es más que vigente y, por ende, las prácticas educativas que coadyuven en su promoción y fortalecimiento. En este sentido, en el siguiente apartado se desarrolla el tema sobre una alternativa a la pedagogía tradicional, especialmente la que se proponía en la década de los 90 del siglo XX.

a) Alternativa a la pedagogía tradicional

En 1990, Coll señala la carencia de alguna teoría que permita dar cuenta de los procesos de desarrollo y del papel que juegan en los mismos las diversas prácticas educativas. Asegura que en la búsqueda de un marco de referencia psicológico para la educación escolar, se debe prestar atención a las particularidades de las situaciones escolares, tomando en cuenta el contexto social en que se encuentran y el papel que

tienen como instrumento de individualización y socialización en el desarrollo de los seres humanos. Sitúa a la educación escolar como práctica social y socializadora denunciando los planteamientos pedagógicos más tradicionales y conservadores, debido a que establecen una frontera entre los procesos de desarrollo (dinámica interna del ser humano) y de aprendizaje escolar (influencias externas). De esta forma, proporciona una alternativa a la pedagogía tradicional basada en propuestas constructivistas y cognitivas, con la finalidad de promover el desarrollo de los alumnos, entendido éste como un proceso relativamente independiente de la realización de aprendizajes específicos. Este tipo de propuestas:

- ◆ Atribuyen al alumno un papel activo en el aprendizaje.
- ◆ Destacan la importancia de la exploración y el descubrimiento.
- ◆ Dan un papel secundario a los contenidos.
- ◆ Conciben al profesor como un facilitador y orientador del aprendizaje.
- ◆ Conciben a la educación escolar como aquella que proporciona condiciones óptimas para llevar a cabo, sin limitaciones, el despliegue de la dinámica interna al individuo.

El hecho sobresaliente de tal propuesta es que se produce una conjugación de dos aspectos mutuamente excluyentes pero que en integran elementos no necesariamente excluyentes:

1. La concepción de la educación como fenómeno esencialmente social y socializador.
2. Las alternativas que responden a planteamientos constructivistas y cognitivos del aprendizaje que atribuyen un papel clave a la actividad constructiva del alumno.

Desde este enfoque constructivista del aprendizaje y la enseñanza, existen tres ideas fundamentales:

1. **EL ALUMNO** es el responsable de su propio proceso de aprendizaje porque sólo él construye el conocimiento y aprende. La enseñanza está mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno, el cual está activo cuando manipula, explora, descubre, inventa, lee y escucha.
2. **LA ACTIVIDAD MENTAL CONSTRUCTIVA DEL ALUMNO** se aplica a contenidos que son el resultado de un proceso de construcción a nivel social. Los contenidos son saberes y formas culturales ya elaborados y definidos, pero los alumnos construyen o reconstruyen los objetos de conocimiento aún estando contruidos.
3. **LA FUNCIÓN DEL PROFESOR** no se limita a crear las condiciones óptimas para que los alumnos realicen una actividad mental constructiva, rica y diversa, también debe intentar orientar y guiar tal actividad,

con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan los contenidos como saberes culturales.

Para que se dé la construcción del conocimiento deben tomarse en cuenta los siguientes elementos: el conocimiento previo pertinente del alumno; que el alumno construya una representación o modelo mental del nuevo conocimiento; que se realice un aprendizaje significativo (tomando en cuenta al contenido del material a aprender, al alumno y al docente); la disposición para el aprendizaje por parte del alumno; la memorización comprensiva; la funcionalidad de lo aprendido; el aprendizaje de procesos y estrategias; los componentes motivacionales, afectivos y relacionales del alumno y por último, las interrelaciones docente-alumno-contenido.

Desde esta perspectiva, se plantea que la escuela es una ayuda y el profesor sólo es un guía, porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno. Este tipo de ayuda se ubica en un plano muy importante, ya que sin ella es imposible que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y vinculan los contenidos escolares.

De acuerdo con el autor antes mencionado, lo anterior conduce al concepto de "ajuste de ayuda pedagógica" el cual se relaciona con los métodos de enseñanza y se logrará al permitir al alumno elegir y desarrollar de forma totalmente autónoma las actividades de aprendizaje. Los ambientes educativos que mejor sostienen el proceso de construcción del conocimiento, son los que continuamente se ajustan al tipo y cantidad de ayuda pedagógica y a los progresos y dificultades que encuentra el alumno en el transcurso de las actividades de aprendizaje. Entre los mecanismos de influencia educativa que considera el autor, se encuentran: las diferencias y semejanzas entre el aprendizaje de los contenidos escolares y el aprendizaje de un oficio en el taller de un docente; la articulación de la actividad del alumno y el profesor, en torno a las tareas o contenidos de aprendizaje y el modelo de enseñanza recíproca para la comprensión de textos a través de estrategias.

Como puede observarse, muchos de los planteamientos de esta alternativa pedagógica se han mencionado a lo largo de la revisión del presente trabajo. Específicamente se retoman los argumentos relacionados con la necesidad de tomar en cuenta que en el proceso educativo se encuentran el profesor,

el alumno y el contenido de la materia a enseñar. De igual forma, se está completamente de acuerdo con la concepción del alumno en cuanto a que él es un sujeto que está en constante actividad y es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, lo cual trae como consecuencia que el docente sea un guía durante ese proceso. En esa conceptualización, se ve al alumno como aquel individuo que puede instrumentar estrategias de aprendizaje que lo apoyen en su labor de aprendiz y, además, se retoman los elementos motivacionales, así como las interrelaciones que se dan en el aula.

Un mecanismo de influencia educativa puede ser el método de la enseñanza recíproca, la cual, como se mencionó en el capítulo anterior, es considerada en esta tesis como un elemento fundamental para promover el desarrollo de las estrategias generales y específicas de comprensión de textos, como se verá en el siguiente apartado.

V. LA ENSEÑANZA RECÍPROCA COMO PROMOTORA DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Palincsar y Klenk (1992) argumentan que la enseñanza recíproca se deriva de la teoría e investigación cognitiva y del desarrollo. Las estrategias son ejemplos de los tipos de actividad cognitiva que los aprendices exitosos utilizan al interactuar con el texto. El contexto en el cual esas estrategias son aprendidas es social, interactivo y holístico. El diseño de tal contexto estuvo influido principalmente por tres principios teóricos, derivados del trabajo de Lev Vigotsky, cuya obra es conocida y difundida sólo a finales de los sesentas y principios de los setentas, principalmente mediante la difusión que Jerome Bruner hizo de su trabajo.

El primer principio es que los orígenes de todos los procesos cognitivos superiores son sociales; esto es, que el funcionamiento mental ocurre primero entre la gente, en interacciones sociales. Al paso del tiempo, lo que fue experimentado en esas interacciones (por ejemplo, los diálogos) es internalizado, transformado y apropiado.

El segundo principio es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) definida como la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la solución independiente del problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución del problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con los compañeros más capaces. La enseñanza recíproca fue diseñada para proveer una ZDP en la cual los estudiantes, con la ayuda del profesor y compañeros más capaces, toman una responsabilidad cada vez mayor en la realización de una actividad (el manejo autorregulado de las estrategias). La ayuda provista al estudiante ha sido comparada con el andamiaje, en tanto que dicho apoyo es temporal y ajustado de acuerdo con las necesidades de los participantes.

Finalmente, Vigotsky argumentó que los procesos psicológicos se adquieren en una actividad contextualizada y holística. A diferencia de las aproximaciones reduccionistas, en las que las tareas cognitivas se fragmentan en sus partes componentes y prácticas como habilidades separadas y aisladas, dicho autor arguyó que la integridad de la actividad debe mantenerse de tal manera que el aprendiz se comprometa en la actividad total. En el caso de la enseñanza recíproca, las estrategias no se fragmentan en sus partes componentes, no son prácticas aisladas, ni están fuera del contexto de lectura.

El procedimiento de la enseñanza recíproca fue diseñado para crear una ZDP para los aprendices y para incluir el andamiaje experto y un ambiente de aprendizaje cooperativo. El grupo es conjuntamente responsable de la comprensión y la evaluación del mensaje del texto. Alternativamente, todos los miembros del grupo, fungen como líderes del aprendizaje y, como tales, son responsables del buen curso del diálogo. Cuando están en su papel de oyentes o críticos del aprendizaje, deben involucrarse en la discusión para explicar el contenido y ayudar a resolver comprensiones erróneas. La meta es una construcción colectiva del significado: las estrategias proporcionan las heurísticas concretas para lograr que el procedimiento continúe por buen camino; la naturaleza recíproca del procedimiento, exige al estudiante a comprometerse mientras que el profesor, al modelar, provee ejemplos del desempeño experto (Brown y Palincsar, 1989, Palincsar y Klenk, 1992).

En este tipo de instrucción existen tres características que también se observan en los planteamientos del aprendizaje autorregulado y en la alternativa a la pedagogía tradicional: las estrategias, la discusión grupal y el papel del docente.

De acuerdo con Brown y Palincsar (1989), las estrategias de cuestionamiento, clarificación, resumen y predicción no fueron seleccionadas al azar, sino a partir de varios criterios:

- ◆ Son estrategias utilizadas espontáneamente por los lectores exitosos, pero raramente empleadas por los malos estudiantes.
- ◆ Tienen una doble función, si se usan adecuadamente mejoran la comprensión y permiten al lector activo monitorear su comprensión; por ejemplo, si uno intenta parafrasear la sección de un texto y fracasa, esto es un signo seguro de que la comprensión y la retención de los puntos centrales no está procediendo adecuadamente y que debe acudirse a alguna acción remedial como la re-lectura.
- ◆ Cada una puede usarse en respuesta a un problema concreto de comprensión de textos.
- ◆ Son mecanismos de auto-examen y existe una amplia evidencia de que mejoran la comprensión.

Aunado a esto, tales estrategias estimulan la autorregulación y cubren ciertos factores internos que contribuyen para la buena comprensión de lectura:

- ◆ Elaborar un resumen es también una actividad de auto-revisión; requiere que el lector identifique e integre información importante del texto.
- ◆ Elaborar preguntas sobre el texto es un medio de auto-evaluación; por ejemplo, poder localizar información relevante sobre la cual se pueden elaborar preguntas y luego formular respuestas apropiadas a esas preguntas.
- ◆ Predecir tiene varias funciones; además de su amplio y reconocido papel de "proponer un contexto", cuando el lector hace predicciones significativas, activa su conocimiento previo relacionado con el texto y/o su conocimiento sobre la estructura del texto.
- ◆ Demandar claridad implica la atención al vocabulario no familiar y a referentes no claros lo cual conduce al empleo de estrategias de remedio para resolver la situación como re-leer o buscar información adicional en fuentes externas.

Otra característica relacionada con la autorregulación es que estas estrategias pueden servir tanto de estructura intrapersonal, como de diálogos sociales. Revisar el contenido de lo leído (resumen), intentar resolver las comprensiones erróneas (clarificación), anticipar el posible desarrollo del texto futuro (predicción) y evaluar la condición de la acumulación gradual del conocimiento de uno (cuestionamiento)

son actividades en las que el aprendiz experimentado se involucra mientras estudia independientemente, por medio de un diálogo interno. El procedimiento de enseñanza recíproca proporciona tales intentos al comprender externamente; esto es, este tipo de instrucción provee apoyo social durante las representaciones incipientes del desarrollo de los diálogos internos. En el curso de la práctica repetida tales actividades de extensión del significado, primero practicadas socialmente, son gradualmente adoptadas como parte del repertorio de estrategias de aprendizaje del alumno.

Por otro lado, también se considera interesante el hecho de que la enseñanza recíproca toma lugar en grupos de aprendizaje colaborativo y se caracteriza por una práctica guiada (discusión grupal) respecto a la aplicación flexible de las cuatro estrategias mencionadas.

Huerta (1994) señala que la organización colectiva puede cumplir un papel muy importante en la realización de tareas complejas, ya que al generar un intercambio de opiniones y acciones, se establece la infraestructura básica suficiente para la progresión consecutiva del rendimiento intelectual. El trabajo colectivo puede ser superior al individual cuando se está iniciando la construcción de una nueva habilidad, si es que el individuo no cuenta con los elementos necesarios para desempeñarse por sí solo.

En este sentido, Brown y Palincsar (1989) consideran que tal característica cooperativa, en donde cada uno está intentando llegar al consenso sobre el significado, relevancia e importancia, es un escenario ideal para que los novatos practiquen sus habilidades. Toda la responsabilidad de la comprensión no está sobre sus hombros, sólo una parte del trabajo es suya, y aún si ellos fracasan cuando están en su turno de líder de la discusión, los otros, incluyendo al docente, están ahí para continuar con el curso de la discusión. El grupo comparte la responsabilidad del pensamiento y así se reduce la ansiedad asociada con el mantenimiento del curso del argumento. Debido a que los esfuerzos del grupo se externalizan en la forma de una discusión, los novatos pueden contribuir de acuerdo con sus propias capacidades y aprender de las contribuciones de los más expertos. Colaborativamente, el grupo con esta variedad de experiencias, compromisos y metas, llega al trabajo terminado; esto es, el texto consigue ser leído y comprendido.

En relación con estas discusiones, en los enfoques del aprendizaje autorregulado, particularmente en el socio-cognitivo, se afirma que los esfuerzos por auto-controlarse durante el aprendizaje no son

determinados por simples procesos personales como la cognición o afectividad, sino que esos procesos (personales, ambientales y conductuales) son supuestamente influenciados por eventos ambientales y comportamentales. Las influencias ambientales pueden ser más fuertes que las conductuales o las personales en algunos contextos o en ciertos puntos durante las secuencias de interacción de la conducta, pero también las respuestas auto-controladas pueden influir tanto al ambiente como a varios procesos personales (por ejemplo, percepción de auto-eficacia). Por ejemplo, la respuesta de solución de un alumno para un problema de un concepto mal entendido, está determinada no sólo por percepciones personales de auto-eficacia, sino también por el estímulo ambiental como el docente en sí y por resultados anteriores como respuestas correctas en problemas previos.

Por su parte, los teóricos operantes afirman que todas las respuestas de aprendizaje autorregulado finalmente están determinadas por la contingencia externa de recompensas o castigos tales como aprobación social, el incremento de status o la ganancia del material, mientras que los teóricos fenomenólogos ven a los estudiantes como motivados por un sentido global de auto-estima o auto-realización. Entre esos dos extremos del continuum, se encuentra el enfoque socio-cognitivo inclinándose en favor de los motivos tales como la auto-eficacia, el éxito en el rendimiento y el equilibrio cognitivo.

Al respecto, se dice que los alumnos con una alta auto-eficacia demuestran mayor calidad en las estrategias de aprendizaje y más auto-monitoreo de sus logros o resultados del aprendizaje, que los estudiantes con baja auto-eficacia. Las percepciones de auto-eficacia de los alumnos están positivamente relacionadas a resultados del aprendizaje tales como persistencia y elección en la tarea, actividades de estudio efectivas, adquisición de habilidad y rendimiento escolar.

De acuerdo con lo anterior, es importante que los alumnos posean percepciones de auto-eficacia positivas ya que si son desagradables, se presentará una afectividad negativa (por ejemplo ansiedad) lo que disminuirá la motivación. Este tipo de afectividad puede manifestarse en el abandono de la tarea de aprendizaje; en contraste, si las percepciones son favorables, el alumno mostrará seguridad durante el aprendizaje y una excelente motivación. En este sentido, el tipo de interacciones que el alumno tenga con sus compañeros y profesor determinará en gran medida su auto-eficacia. Por ejemplo, si un estudiante siempre recibe respuestas negativas por parte del docente, su auto-eficacia decrecerá originando el

abandono de la tarea. De ahí la necesidad de que las discusiones grupales durante el aprendizaje sean conducidas de tal manera que los alumnos no pierdan el deseo por adquirir conocimiento. En el intento por que esto no ocurra, el profesor juega un papel muy importante.

El docente puede disipar las dudas de sus alumnos al ayudarlos a ver la importancia de sus actividades escolares, combatiendo las auto-evaluaciones negativas de aptitud y control, así como estableciendo metas reales, promoviéndoles la auto-confianza necesaria para realizar un proceso de aprendizaje satisfactorio (Zimmerman, 1989a); esto puede lograrlo por medio de la enseñanza recíproca.

Brown y Palincsar (1989) afirman que el profesor monitorea a sus alumnos, cuando toman el papel de líderes de la enseñanza, proporcionándoles un espacio para controlar las discusiones en la medida en que se pueda. Pero debe proveer retroalimentación y, si es necesario, retomar el papel de líder cuando las cosas vayan por mal camino, cuando haya confusiones. Al respecto, se considera que es precisamente a través de esta retroalimentación cuando el docente tiene la oportunidad de evitar las auto-percepciones negativas de los alumnos.

Por otro lado, a través de las interacciones con el apoyo del profesor, los estudiantes son guiados para desempeñarse en un nivel cada vez más alto y desafiante; en respuesta, el docente gradualmente desvanece su ayuda, dejando a los alumnos dirigir su propio aprendizaje, logrando auto-controlar su aprendizaje a través de las estrategias.

En síntesis, Zimmerman (1989a) considera que el aprendizaje autorregulado implica el uso de estrategias específicas para lograr metas académicas, de acuerdo con las percepciones de auto-eficacia, por lo que propone tres elementos:

1. **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.** Son acciones y procesos dirigidos a obtener información o habilidad, lo que implica acción, propósitos y percepciones de los alumnos.
2. **PERCEPCIONES DE AUTO-EFICACIA DE LA HABILIDAD DE EJECUCIÓN.** Son las percepciones sobre las capacidades para organizar y llevar a cabo las acciones necesarias para alcanzar el desempeño de una habilidad requerida para tareas específicas.

3. **ESTIPULACIÓN DE METAS ACADÉMICAS.** Son los grados, posgrados, etc.; generalmente establecidos por el sistema académico al que pertenece el individuo.

De igual forma, al mencionar cómo adquiere el alumno la capacidad para auto-controlar su aprendizaje, se ha enfatizado el papel de los factores externos. Los métodos claves instructivos que se han empleado son: modelamiento, instrucción verbal y auto-reforzamiento a corto plazo. Para los investigadores operantes, los factores claves que llevan a la capacidad para auto-controlar el aprendizaje son la presencia de modelos efectivos y las contingencias para las respuestas auto-controladas.

Por lo anterior, se considera que la enseñanza recíproca es un medio adecuado para promover los tres elementos considerados como puntos claves de autorregulación, a la vez que cumple con los requerimientos en cuanto a los métodos instructivos y permite concebir a la lectura como un proceso:

- ◆ **CONSTRUCTIVO.** En la enseñanza recíproca, el docente tiene la oportunidad de proporcionar a sus alumnos una estructura en la cual el contenido del texto pueda ser ubicado; de esta manera, los profesores pueden ayudar a los alumnos a usar el conocimiento previo para así comprender más efectivamente el texto.
- ◆ **ACTIVO.** Por medio de la enseñanza recíproca el alumno está en actividad constante ya que manipula, elabora o transforma la información leída a través de las estrategias específicas y generales.
- ◆ **ESTRATÉGICO.** La enseñanza recíproca permite al alumno utilizar y apropiarse de las estrategias, de tal manera que las puede incluir en su repertorio estratégico, a la vez que comprende cuándo y en dónde es necesario evocarlas.
- ◆ **AFECTIVO.** En la enseñanza recíproca, a través de las discusiones grupales y retroalimentaciones positivas, se provee a los alumnos de motivación para aprender las estrategias, auto-evaluarse y elevar sus auto-percepciones de eficacia para conducirlo a una motivación de logro cada vez más alta.

A partir de lo antes expuesto, en esta tesis se plantea que los niños de 3° de primaria que empleen estrategias de comprensión de lectura y de autorregulación mejorarán su rendimiento escolar, especialmente en aquellas materias que favorezcan la lectura. De igual forma, se arguye que este tipo de estrategias debe ser promovido por el docente, una vez que haya recibido capacitación en relación con la forma de promover en sus alumnos el uso de estrategias de comprensión de lectura y autorregulación.

"MÉTODO"

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En México, durante los años escolares, la lectura de los libros de texto es uno de los recursos más utilizados por los docentes para cubrir los objetivos académicos. Por ello, el nivel de comprensión de lectura juega un papel relevante puesto que, dependiendo de la abstracción del significado de los textos, los alumnos tendrán la oportunidad de aplicar, de una forma más eficiente, los conocimientos adquiridos.

Se ha observado que a pesar de que los estudiantes demuestran tener un buen nivel de lectura en términos de fluidez y habilidad para la lectura oral, entre otros aspectos, al momento de presentar un examen obtienen mejores calificaciones cuando la prueba contiene frases literales extraídas del texto, que cuando se basa en enunciados que expresan el contenido del texto sin utilizar las mismas palabras. Esto se atribuye a que los educandos no cuentan con un repertorio estratégico bien desarrollado que puedan evocar cuando la situación así lo demande, como sucede con los lectores exitosos. Aunado a esto, se ha encontrado que existe una fuerte relación entre la comprensión y el rendimiento escolar, en donde: a mayor nivel de comprensión de lectura, mayor el rendimiento escolar y viceversa (Alexander y Hare, 1989, Dockrell y McShane, 1993, Howell *et al.*, 1993).

Dado lo anterior, se plantea la necesidad de instrumentar medidas alternativas que favorezcan el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes y, por ende, su rendimiento escolar. Una posible opción es enseñarles estrategias de comprensión de textos, así como instruirlos para que se den cuenta de cuál o cuáles pueden utilizar y en qué momento, esto es, promover también estrategias de autorregulación. El nivel escolar más idóneo para esto sería el 3° de primaria, ya que los alumnos ya han adquirido las destrezas necesarias para decodificar los textos escritos y están preparados para iniciar la lectura de comprensión.

Un aspecto importante lo constituye el agente promotor de las estrategias; al respecto, se han reportado diversas experiencias sobre la instrumentación exitosa de programas en estrategias de comprensión de

lectura y de autorregulación que, por lo común, son administrados y evaluados por los propios investigadores quienes tienen pleno conocimiento del planteamiento del programa y están sensibilizados sobre los elementos que aportará; sin embargo, se considera que es de relevancia que el docente se involucre más en este tipo de iniciativas y las incorpore en su actividad académica cotidiana.

II. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Diseñar, aplicar y evaluar el "Programa para la promoción de estrategias de comprensión de lectura y de autorregulación" (Programa PECLA) dirigido a alumnos de 3° de primaria, a través de la intervención del docente previamente formado en el "Curso-taller de capacitación docente: promoción de estrategias de comprensión de lectura y autorregulación" (Curso-Taller PECLA), diseñado *ex profeso* para instaurar dicho programa.

III. PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS

H_{alt1}: Los grupos experimental y control mostrarán diferencias estadísticamente significativas en su nivel de comprensión de lectura, durante la fase de postest.

H_{o1}: Los grupos experimental y control no mostrarán diferencias estadísticamente significativas en su nivel de comprensión de lectura, durante la fase de postest.

H_{alt2}: El grupo experimental presentará diferencias estadísticamente significativas en su comprensión de lectura y rendimiento escolar entre las fases de pretest y postest.

H_{o2}: El grupo experimental no presentará diferencias estadísticamente significativas en su comprensión de lectura y rendimiento escolar entre las fases de pretest y postest.

IV. SUJETOS

Se trabajó con una muestra intencional de dos grupos de alumnos de 3° de primaria, cada uno perteneciente a escuelas que compartían características tales como: ubicación (Distrito Federal), estilo de enseñanza (tradicional), tipo de institución (pública) y nivel socio-económico (medio bajo).

La designación de los grupos experimental y control se realizó en función de la disposición y requerimientos de las escuelas para participar en la investigación; debido a ello, el grupo experimental se ubicó en la institución que permitió realizar el Curso-Taller PECLA (Silva, 1996a) (Apéndice A) y dar seguimiento a la investigación a lo largo del ciclo escolar; en la otra escuela no fue posible realizar el curso, por lo que al grupo de esa institución se le consideró como control.

Inicialmente el grupo control estuvo conformado por 15 niños, pero al término del ciclo escolar y, por ende, de la investigación, cinco de ellos ya no se encontraban inscritos en la escuela en cuestión. El grupo experimental contaba con 12 niños al empezar el ciclo escolar, al mes de dar inicio a las clases la Dirección de la escuela incorporó a siete alumnos y a lo largo del año escolar el grupo siguió sufriendo variaciones en el número de alumnos inscritos, ya fuera por deserciones o por cambios de grupo escolar designados por la institución.

Para efectos del presente reporte, se consideró como sujetos de investigación a los niños que asistieron a clase en los grupos seleccionados, desde el inicio hasta el término del ciclo escolar. Por tanto, el grupo control estuvo constituido por 10 niños, 5 del sexo femenino y 5 del masculino, cuyo promedio de edad era de 8 años; el grupo experimental se conformó con 12 niños, 6 del sexo femenino y el resto del masculino, con un promedio de edad de 8 años 2 meses.

De igual forma, las profesoras de los grupos control y experimental fueron parte de los sujetos de la presente investigación. Ambas pertenecen al sexo femenino; al momento de la intervención tenían una edad de 43 (grupo control) y 50 (grupo experimental) y reportaron ser egresadas de la Escuela Normal.

V. DISEÑO

Se utilizó un Diseño Cuasi-Experimental de Grupo Control No Equivalente (Campbell y Stanley, 1993):

(O ₁ X O ₂)	Grupo experimental
(O ₁ O ₂)	Grupo control

Por consiguiente, este estudio estuvo constituido por tres fases:

1. **FASE 1 (O₁) o PRETEST.** Se realizaron mediciones de las variables dependientes, tanto en el grupo experimental, como en el grupo control, a través de:
 - El Material para la Detección de Manejo Docente en Estrategias de Aprendizaje y Evaluación de Destrezas Académicas de Barrios (1992), en su adaptación para los objetivos de la presente investigación (Apéndice B).
 - El Cuestionario de Estrategias de Comprensión de Lectura (Apéndice C).
 - El Texto para Calificar la Comprensión de Lectura 1 "Pollito y Gallito" (Apéndice D).
 - El promedio final obtenido por los niños en el 2°.
 - Calificaciones obtenidas en las materias de Español y Conocimiento del Medio, las cuales se tomaron como una medida de referencia para identificar el rendimiento escolar en general.
2. **FASE 2 (X) o INTERVENCIÓN.** En esta fase sólo se trabajó con el grupo experimental, cuya profesora aplicó el Programa PECLA, cuya instrumentación se monitoreó con apoyo de los registros anecdóticos y las entrevistas a la docente; asimismo, en los últimos 3 meses del ciclo escolar se pidió a los niños realizar resúmenes de las lecturas revisadas en clase, los cuales fueron calificados a partir de los criterios del Inventario De Ejecución Académica (I.D.E.A.) de Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996).
3. **FASE 3 (O₂) o POSTEST.** Nuevamente se realizaron mediciones de las variables dependientes en los grupos experimental y control, con los siguientes instrumentos:
 - El Texto para Calificar la Comprensión de Lectura 2 "Los conejos Rafi y Cris".
 - El promedio final de las calificaciones de 3°.

- Calificaciones de los niños obtenidas en el 3° en las materias de Español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, para emplearse como una referencia para identificar el rendimiento escolar general de los sujetos.

La selección de este diseño se debió a que puesto que los dos grupos de 3° eran entidades ya formadas naturalmente, no se podía realizar una aleatorización para asignar a los sujetos de estudio al grupo control y al experimental. En este sentido, se prescindió de la equivalencia estadística entre los grupos con anterioridad al tratamiento; sin embargo, de acuerdo con Campbell y Stanley (1993) la asignación a la intervención (X) de uno u otro grupo se supone aleatoria y controlada por el experimentador.

VI. MATERIALES E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El Curso-Taller PECLA (Silva, 1996a) (Apéndice A) se diseñó *ex profeso* para los fines de la presente investigación, con el propósito fundamental de capacitar a la profesora responsable del grupo experimental en los aspectos primordiales para la instrumentación del Programa PECLA. Cabe señalar que, dada la petición de la Dirección de la escuela en cuestión, el curso se extendió a todo el personal docente de la institución, lo cual fue posible debido a que el tema central se refirió a las estrategias de comprensión de lectura para cualquier nivel educativo.

El curso se dirige a personal docente de educación básica y sus objetivos se orientan a proporcionarles conocimientos y habilidades para:

- ◆ Identificar la importancia del proceso de la comprensión de lectura en el desarrollo escolar del educando.
- ◆ Diferenciar las estrategias de aprendizaje de aquellas que favorecen el proceso de comprensión de lectura.
- ◆ Analizar los conceptos sobre el proceso de comprensión de lectura y la forma de favorecerlo a través de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas.
- ◆ Demostrar el uso correcto del método instruccional enseñanza recíproca.

Asimismo, se conforma de 4 módulos y tiene una duración de 16 hrs.; cada módulo cuenta con un objetivo general y varios específicos que deben desarrollarse a lo largo de 4 hrs.

El material didáctico necesario para su instrumentación se conformó por:

- ◆ Recursos gráficos para apoyar la exposición de los siguientes temas: objetivos del curso; definición de comprensión de lectura; estrategias específicas de comprensión de lectura; autorregulación; estrategias de autorregulación; relación entre estrategias específicas de comprensión de lectura y de autorregulación; enseñanza recíproca.
- ◆ Textos de historia seleccionados para que los participantes instrumentaran: estrategias específicas de comprensión de lectura; estrategias de autorregulación; enseñanza recíproca.
- ◆ Texto seleccionado sobre la enseñanza recíproca.
- ◆ Cartulinas blancas y plumones de diversos colores.

Los instrumentos utilizados a lo largo de la investigación fueron los siguientes:

1. **EL MATERIAL PARA LA DETECCIÓN DE MANEJO DOCENTE EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE DESTREZAS ACADÉMICAS** de Barrios (1992), el cual fue tomado de un modelo propuesto por Díaz, Castañeda y Lule en 1986. De igual forma, fue adaptado para los fines de la presente investigación, de manera que quedó constituido por los siguientes tres instrumentos (Silva, 1996b) (Apéndice B):
 - ◆ Cuestionario sobre Actividad Docente. El instrumento original consta de dos partes; el objetivo de la primera es que el docente evalúe la pertinencia de su formación profesional en el desempeño de su labor docente, mientras que en la segunda parte, el fin es detectar el desarrollo de la actividad docente. Para los fines del presente trabajo sólo se utilizó la segunda sección (conformada por 12 reactivos de tipo mixto), a la cual se incorporaron 5 reactivos (de la pregunta 13 a 18) dirigidos a indagar el conocimiento del profesor sobre aspectos específicos que atañen a la presente investigación, en especial las conceptualizaciones sobre: lectura; comprensión de lectura; estrategias de aprendizaje, cognoscitivas y metacognoscitivas; enseñanza recíproca.
 - ◆ Cuestionario sobre Evaluación de Destrezas Académicas. Este instrumento se aplicó en su forma original; de acuerdo con Barrios (1992), el objetivo consiste en detectar el tipo y nivel de destrezas académicas básicas que emplea el docente para capacitar a sus alumnos en el salón de clases.

Se conforma por 16 reactivos, los ocho primeros son cerrados y su respuesta puede ser: A) siempre o casi siempre, B) a veces y C) nunca o casi nunca. Los ocho reactivos restantes son de respuesta mixta ya que además de contestar A), B) o C), el profesor debe explicar su respuesta.

- ◆ Tres Tareas de Detección de Manejo Docente en Estrategias de Aprendizaje. El fin de este instrumento es delimitar las principales estrategias, actividades o métodos de estudio empleados por el profesor al impartir a sus alumnos información académica. Consta de tres tareas de aprendizaje que contienen prototipos de materiales que usualmente se pueden emplear en clase. La primera tarea se compone de dos listas de palabras relacionadas con el área de Ciencias Naturales, la segunda contiene parejas de ideas, datos o conceptos relacionados y la tercera consta de tres lecturas o segmentos de textos académicos: dos de tipo expositivo y uno de tipo narrativo. Para los fines del presente estudio se utilizó únicamente la tercera tarea, es decir, el texto expositivo de Ciencias Sociales y el narrativo.

Estos tres instrumentos se aplicaron al inicio del curso escolar, tanto a la profesora del grupo control, como a los docentes partícipes en el Curso-Taller PECLA (Silva, 1996a) (Apéndice A), entre los que se encontraba la profesora a cargo del grupo experimental.

2. **CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE LECTURA.** Este instrumento fue elaborado para los fines de la presente investigación; al aplicársele la prueba de alfa de Cronbach se obtuvo como resultado .735 lo cual indica un grado de confiabilidad aceptable. El instrumento contiene 15 preguntas de opción múltiple, dirigidas a la detección del uso o no de estrategias específicas y generales de comprensión de lectura, por parte de los grupos control y experimental; 3 reactivos se dirigen a identificar el uso de las estrategias de cuestionamiento y de auto-monitoreo; 4 a detectar el uso de la clarificación y la auto-corrección; 2 a las de predicción y auto-evaluación y, con las 6 restantes, se valora el uso de las estrategias de resumen y auto-evaluación (Silva, 1996c) (Apéndice C).
3. **TEXTOS PARA CALIFICAR LA COMPRESIÓN DE LECTURA.** Antes y después de la intervención, tanto los alumnos del grupo experimental como los del control, recibieron un texto que, después de leerlo, debían realizar una redacción que plasmara el nivel de abstracción sobre el significado del contenido de la lectura, a partir de la identificación de personajes, ideas principales, secuencia y congruencia. Tanto los textos como los criterios de evaluación se retomaron del Inventario de Ejecución Académica

(I.D.E.A.) de Macotela *et al.* (1996); específicamente se eligieron los textos para medir la comprensión de lectura en el 2° y 3° de primaria, denominados "Pollito y Gallito" y "Los conejos Rafi y Cris", respectivamente. Cabe señalar que, conforme al inventario, los textos eran similares a los de los libros oficiales del 2° y 3° de primaria de la época en que se realizó el estudio (Apéndice D).

4. **REGISTRO ANECDÓTICO.** Durante la fase de intervención, se realizaron observaciones periódicas (dos veces al mes, cada una de 1 hora aprox.) dentro del aula, a fin de obtener información sobre la forma en que la profesora instauraba el Programa PECLA.
5. **ENTREVISTAS DE TIPO ABIERTO.** A lo largo de la fase de intervención, se realizaron entrevistas de forma periódica (2 veces al mes aprox.) a la profesora del grupo experimental, con el fin de conocer sus apreciaciones sobre la instauración del Programa PECLA, así como para ofrecerle la retroalimentación pertinente. Todas las entrevistas fueron grabadas.

VII. ESCENARIO

El Curso-Taller PECLA (Silva, 1996a) (Apéndice A), se realizó en el salón de usos múltiples facilitada por la escuela de los sujetos del grupo experimental. Aun cuando el interés se centraba en los docentes de 3°, a solicitud de la Directora de la Escuela Primaria, el curso se impartió a los 20 profesores de la misma, ya que fue instrumentado durante la semana de capacitación docente, antes del ingreso a clases.

El Programa PECLA se instrumentó en el aula de los niños del grupo experimental, durante las clases de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Español. Esto se debió a que se consideró que en dichas materias los estudiantes tienen mayor oportunidad para leer y, por ende, la necesidad de comprender el texto.

VIII. VARIABLES

a) Variable Independiente

1. PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA Y DE AUTORREGULACIÓN (Programa PECLA).

Se trata de una variable activa ya que se manipuló directamente. El programa se fundamenta principalmente en los lineamientos del modelo socio-cognitivo del aprendizaje autorregulado, ya que se considera que los aprendices pueden hacerse cargo de su propio aprendizaje al internalizar los modelos del profesor, lo cual se consigue cuando el docente establece los procesos de la tarea y sus estudiantes siguen sus ejemplos, primero abiertamente, y después de forma encubierta; de este modo, gradualmente los estudiantes toman control de su propio aprendizaje.

A partir de argumentos como el anterior, se consideró importante la capacitación docente antes de la intervención a fin de que la profesora del grupo experimental instrumentara el Programa PECLA con el conocimiento necesario en las estrategias a desarrollar en los alumnos.

La estrategia general para la instrumentación del programa fue la siguiente:

1. Definición de estrategias de comprensión de lectura.
2. Modelamiento de las estrategias.
3. Definición de Enseñanza Recíproca.
4. Modelamiento de la Enseñanza Recíproca.
5. Cambio de roles.

b) Variables Dependientes

1. **COMPRENSIÓN DE LECTURA.** Se define como aquel proceso en el cual el lector participa activamente al interactuar con el texto; implica el uso de estrategias que permiten al lector encontrar la información y comprenderla en términos de lo que ya conoce, con el fin de construir un modelo significativo acerca

del significado del texto. Se considera que para un buen nivel de comprensión de lectura, el lector debe evocar dos tipos de estrategias:

- a) Estrategias generales (dentro de esta categoría se ubican las estrategias de tipo autorregulatorio):
- *Auto-monitoreo*. El alumno, durante las tareas escolares, observa su propio desempeño para lograr sus metas y ubica su locus de control en sí mismo.
 - *Auto-corrección*. El estudiante, al repasar una actividad académica revisa, corrobora y se hace preguntas acerca de lo que aprendió.
 - *Auto-evaluación*. El educando, al revisar su trabajo escolar, determina y valora el logro de las metas y submetas.
- b) Estrategias específicas de comprensión de textos:
- *Cuestionamiento*. Durante la lectura, el lector debe realizar preguntas relacionadas con el texto.
 - *Clarificación*. El lector debe tomar las medidas necesarias para aclarar puntos no comprendidos en la lectura; por ejemplo, preguntar al profesor y/o compañeros, buscar palabras en el diccionario.
 - *Predicción*. Una vez que el lector ha terminado de leer alguna unidad, debe anticipar la información que contendrá la siguiente.
 - *Resumen*. Al finalizar la lectura el lector debe realizar una paráfrasis de la lectura que contenga los elementos principales de la misma.

Se consideró que la utilización de cada una de las estrategias específicas de comprensión de lectura se relaciona directamente con el uso de las estrategias de autorregulación, de la siguiente manera:

- ⊂ El auto-monitoreo está presente cuando el lector realiza preguntas; esto es, se hace un cuestionamiento durante la lectura.
- ⊂ La auto-corrección se hace evidente cuando el alumno clarifica los conceptos mal entendidos del texto.
- ⊂ La auto-evaluación se presenta al realizar la predicción y el resumen de la lectura, puesto que al elaborar tales productos el lector podrá darse cuenta si el trabajo realizado (en este caso la lectura) lo llevó a la meta deseada (esto es, a la comprensión del texto).

2. **RENDIMIENTO ESCOLAR.** Se consideró que al utilizar las estrategias de comprensión de lectura y autorregulación, los alumnos incrementarían su comprensión de lectura. Esta variable se midió a través de las calificaciones finales obtenidas por los niños de los grupos control y experimental. Como medida de referencia, también se tomaron en cuenta las calificaciones del 2° y 3°, correspondientes a aquellas materias en donde se presupone que la lectura se da con mayor frecuencia, como se indica a continuación:

MATERIAS DE 2°

Español
Conocimiento del Medio

MATERIAS DE 3°

Español
Ciencias Sociales
Ciencias Naturales

Cabe señalar que en el 2° del Programa de Educación Básica vigente al momento de la investigación, se incluía la materia Conocimiento del Medio (actualmente denominada Exploración de la Naturaleza y la Sociedad), en donde se revisaban contenidos relacionados con Ciencias Naturales, Historia y Geografía. Por lo mismo, dado que en 3° no se contaba con tal materia, se consideró pertinente incorporar las calificaciones en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El motivo por el cual se incluyeron estas asignaturas, además de la de Español, obedece a que en ellas también se planteaba el desarrollo de actividades a través de la lectura.

c) Variables Atributivas

1. Sexo.
2. Edad.

IX. PROCEDIMIENTO

Previo a la implantación de las fases experimentales y antes de iniciar el ciclo escolar 1996-1997, se impartió el Curso-Taller PECLA (Silva, 1996a) (Apéndice A) en la escuela primaria donde se encontraba inscrito el grupo experimental. Acorde con la petición de la Directora de la escuela, el curso se ofreció a la totalidad de profesores, durante la semana de capacitación requerida por la SEP, aun cuando el interés de

la presente investigación sólo se centraba en los profesores del 3°; por lo mismo, la intervención sólo se realizó con la docente responsable de uno de los grupos de dicho grado escolar.

El objetivo de la capacitación fue instruir a la profesora del grupo experimental sobre los lineamientos a seguir para instaurar en el aula el Programa PECLA a lo largo de la fase de intervención.

Una vez realizado lo anterior se procedió a dar inicio a las fases experimentales de la siguiente forma.

FASE 1 (O₁) O PRETEST

Al iniciar el ciclo escolar, en sus respectivas escuelas, los niños del grupo control y experimental contestaron el Cuestionario de Estrategias de Comprensión de Lectura (Silva, 1996c) (Apéndice C); el mismo día, realizaron la redacción del "Texto para calificar la comprensión de lectura 1 'Pollito y Gallito'" (Apéndice D).

A su vez, tanto a la profesora del grupo experimental como a la del control, se les aplicó el Material para la Detección de Manejo Docente en Estrategias de Aprendizaje y Evaluación de Destrezas Académicas en su adaptación para las características de la presente investigación (Silva, 1996b) (Apéndice B), de la siguiente manera: la docente del grupo experimental contestó los cuestionarios durante el Curso-Taller PECLA (Silva, 1996a) (Apéndice A), junto con el resto de sus compañeros; la otra profesora dio respuesta al material al inicio del curso escolar, al tiempo que los niños de su grupo contestaron el Cuestionario de Estrategias de Comprensión de Lectura (Silva, 1996c) (Apéndice C) y realizaron la redacción con el "Texto para calificar la comprensión de lectura 1 'Pollito y Gallito'" (Apéndice D).

De igual forma, durante la instrumentación del curso, la Directora de la escuela facilitó las calificaciones de 2° obtenidas por los niños que conformaron el grupo experimental. Las evaluaciones de los niños del grupo control, también se obtuvieron el día en que se aplicaron los instrumentos correspondientes a profesora y alumnos.

FASE 2 (X) O INTERVENCIÓN

Durante esta fase se trabajó únicamente con el grupo experimental, esto es, con el grupo de alumnos de 3° cuya profesora asistió al Curso-Taller PECLA (Silva, 1996a) (Apéndice A) y a quien la Directora de la escuela encomendó la aplicación del Programa PECLA.

El programa fue instrumentado por la profesora a lo largo del ciclo escolar 1996-1997. Cada 15 días aproximadamente, con ayuda del registro anecdótico, se realizaban observaciones dentro del salón de clases durante una hora aproximadamente, esto es, el tiempo que duraba la lección seleccionada por la profesora. Al término de cada observación, se grabó lo comentado por la profesora en cuanto a sus experiencias sobre la aplicación del programa durante el tiempo en que no se realizaban observaciones. Este material se utilizó como evidencia sobre el progreso de la instrumentación del programa, específicamente las actividades efectuadas durante la quincena; a partir de esta información y lo observado en el día, se realizaban acuerdos sobre las acciones a emprender en la siguiente quincena, lo cual también fue grabado.

A petición de la profesora, las entrevistas se realizaron en el aula al término de la sesión de trabajo con el programa, mientras los niños efectuaban alguna otra actividad asignada por la docente. Por lo mismo, de manera incidental, se logró obtener información sobre la actitud docente ante la investigación y hacia el grupo de niños.

FASE 3 (O₂) O POSTEST

En esta fase se pidió a los niños elaborar la redacción del "Texto para calificar la comprensión de lectura 2 'Los conejos Rafi y Cris'" y se obtuvieron las calificaciones de 3° de los niños que conformaron los dos grupos; así como los promedios finales de los niños del grupo experimental.

"RESULTADOS"

a) Cuestionarios Aplicados a las Docentes

Durante la fase de pretest, se aplicó a las docentes de los dos grupos de investigación el Material para la Detección de Manejo Docente en Estrategias de Aprendizaje y Evaluación de Destrezas Académicas en su adaptación para la presente investigación (Silva, 1996b) (Apéndice B), a fin de identificar su opinión sobre su propia actividad docente, sus destrezas académicas y el manejo en estrategias de comprensión de lectura; dicha información se refiere a continuación.

Actividad docente

La información obtenida a través del cuestionario sobre actividad docente se valoró a partir de los siguientes rubros:

- ◆ **FORMACIÓN PROFESIONAL** (pregunta 4). La profesora del grupo experimental indicó que su formación profesional era adecuada para aplicar los programas académicos, que constantemente mejora su práctica y, de ser el caso, requeriría mejorar aspectos de orden pedagógico; en contraste, la del grupo control opinó que los cambios de los programas obligan a asistir a talleres de capacitación para conocer con exactitud el manejo de los programas, asimismo, consideró que debía mejorar su didáctica.
- ◆ **VALORACIÓN DEL PROGRAMA ACADÉMICO** (preguntas 2 y 3). Ambas profesoras indicaron que regularmente cubren el programa del ciclo escolar en que imparten; la del grupo experimental lo atribuyó a que da prioridad a los temas planteados, en tanto que la del control consideró que esto está en función de la madurez intelectual de los alumnos. Las dos profesoras indicaron sentirse obligadas a aplicar el programa, debido a que mensualmente tienen que reportar resultados (grupo control) o a la confianza que se tiene en su planteamiento (grupo experimental).

- ◆ **PAPEL DEL ALUMNO** (pregunta 12). Las dos profesoras consideraron conveniente la participación de los alumnos en la planeación, realización y evaluación del aprendizaje; en opinión de la del grupo experimental, con esto se les motiva y capta su atención, las razones de la otra profesora se enfocaron a que así se da al alumno la oportunidad de exponer sus intereses, tomar decisiones y auto-evaluarse aunque, añadió, “lamentablemente no siempre es posible”.
- ◆ **HABILIDADES PARA EL ÉXITO ESCOLAR** (pregunta 1). De las ocho habilidades valoradas, “habilidades de relación y comunicación interpersonal” y “disposición y motivación para el estudio” se ubicaron entre las tres más importantes; para la profesora del grupo experimental, la más relevante fue “buen comportamiento y disciplina”; la del grupo control, además de los ítems considerados en este rubro, añadió “habilidades de investigación sobre asuntos que les inquieten e interesen por ellos mismos”.
- ◆ **HABILIDAD PARA LA LECTURA** (preguntas 5, 7, 9, 10 y 13). Para la profesora del grupo experimental, la lectura es la habilidad para interpretar fonológicamente los signos gráficos; la docente del grupo control no indicó ninguna definición. Ambas docentes calificaron como regulares los textos de lectura oficiales; la del grupo control opinó esto porque los considera poco significativos para la edad y el contexto de los alumnos. Las dos profesoras coincidieron en valorar como deficientes las habilidades de lectura de los alumnos; la responsable del grupo experimental, opinó que esto se debe a que los docentes no le dan la debida importancia, en tanto que la otra profesora se inclinó más a la idea de que en los primeros años escolares el enfoque de la lectura es más mecanicista y no se desarrolla el gusto por leer. La profesora del grupo experimental reportó emplear los comentarios sobre la lectura para motivar a sus alumnos, en tanto que la del grupo control, señaló el uso de elementos gráficos, el cuestionamiento y la introducción al tema para despertar la curiosidad sobre el mismo. De igual forma, como estrategias para mantener la atención y concentración la docente del grupo experimental reportó sólo vigilar a los niños para que no se distraigan, en tanto que la del control indicó ejercicios de relajación antes de iniciar la lectura, seguidos por lectura en silencio y lectura oral en un segundo momento.
- ◆ **COMPRESIÓN DE LECTURA** (preguntas 6, 8, 13 y 14). La profesora del grupo experimental señaló que este concepto se refiere a entender las ideas y significados de la lección, en tanto que para la del

grupo control, es la decodificación de signos que informan sobre un mensaje que debe ser entendido. Asimismo, indicaron que los métodos que emplean para la comprensión de lectura son los cuestionarios y comentarios en torno a la misma; la del grupo control reportó, además, actividades relacionadas con la clarificación y la del experimental, las estrategias de cuestionamiento y resumen. Entre las principales dificultades que detectaron en sus alumnos para comprender los textos fueron, según la docente del grupo experimental, el parafraseo, en tanto que la del grupo control las atribuyó a dificultades para comprender conceptos abstractos. La profesora del grupo experimental indicó que los factores internos y externos involucrados en la comprensión de lectura son el interés y los elementos gráficos; la otra docente no dio ninguna respuesta.

- ◆ **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, COGNOSCITIVAS Y METACOGNITIVAS; ENSEÑANZA RECÍPROCA** (preguntas 15, 16 y 17). Sólo la profesora del grupo experimental contestó los reactivos destinados a este aspecto, la otra docente dejó en blanco los espacios para las respuestas. Cabe señalar que, aun cuando se tenía previsto que el cuestionario fuera contestado antes y después del Curso-Taller PECLA (Silva, 1996a) (Apéndice A) como una medida de evaluación, los profesores participantes (incluida la docente del grupo experimental), optaron por entregar los cuestionarios al final del curso. A esta situación se debe la omisión de las respuestas a estas preguntas, por parte de la profesora del grupo control quien personalmente comentó que no sabía nada al respecto y prefería dejar las preguntas sin respuesta. Por su parte, la docente del grupo experimental, indicó que la estrategia de aprendizaje es la herramienta para leer, la cognoscitiva se refiere al conocimiento y las herramientas para adquirir éste y la metacognitiva alude a concientizar y evaluar el conocimiento adquirido; la diferencia entre las dos últimas es que en la cognoscitiva intervienen alumno y profesor y conduce a la corrección de la lectura, mientras que la metacognoscitiva es como una autocrítica del conocimiento. La enseñanza recíproca la definió como “el aprender y transmitir”.
- ◆ **MANEJO GRUPAL** (pregunta 11). La docente del grupo experimental indicó que la forma en que elimina la tensión y ansiedad del grupo es a través de ejercicios corporales o cambio de actividad, en tanto que la del grupo control, reportó el diálogo, la aclaración de dudas, el resumen y el cuestionamiento personal.

Destrezas académicas

El cuestionario sobre evaluación de destrezas académicas se calificó conforme a lo planteado por Barrios (1992); de esta forma, los reactivos 1-2, 4-10 y 12-16 recibieron la siguiente calificación en función del tipo de respuesta: A) 2 puntos por reactivo, B) 1 punto y C) 0 puntos. Los reactivos 3 y 11 fueron calificados con puntuaciones a la inversa, esto es: A) 0 puntos por reactivo, B) 1 punto y C) 2 puntos. El puntaje obtenido definió el nivel del manejo de las destrezas académicas, bajo la siguiente escala:

- ◆ 32 – 22 Manejo adecuado de destrezas académicas con los alumnos.
- ◆ 21 – 12 Manejo parcialmente satisfactorio que requiere puntualizar en estrategias para el manejo del grupo.
- ◆ 11 – 0 Desconocimiento del cómo fomentar adecuadamente las destrezas académicas en los alumnos.

La profesora del grupo experimental alcanzó 16 puntos y la del control 17, esto es, ambas cayeron en el rango 21-12; de acuerdo con la escala anterior, este resultado indica que las docentes presentaron un perfil de destrezas académicas poco satisfactorias, por lo que el diagnóstico sería que requieren formación sobre como promover las estrategias.

De forma específica, los reactivos 1, 2, 5, 7, 8, 9 y 13 indagaron directamente el conocimiento de las profesoras sobre la forma en que aprenden los alumnos y las condiciones de estudio que planean en sus actividades escolares; los resultados se ilustran en la tabla 1.

Tabla 1

Resultados de la Aplicación del Cuestionario sobre Evaluación de Destrezas Académicas, Durante la Fase de Pretest, Reactivos 1, 2, 5, 7, 8, 9 y 13.

REACTIVO	PROFESORA DEL GRUPO	
	EXPERIMENTAL	CONTROL
1. ¿Puede decirse que conoce las habilidades y fallas (tanto personales como intelectuales) en relación con las conductas de estudio de sus alumnos?	A veces	A veces
2. ¿Emplea algún sistema personal para la distribución del tiempo de estudio y la organización de los materiales correspondientes?	A veces	Siempre o casi siempre
5. ¿Cuándo sus alumnos estudian un tema, les ayuda usted a identificar lo que se supone deben aprender?	A veces	Siempre o casi siempre

REACTIVO	PROFESORA DEL GRUPO	
	EXPERIMENTAL	CONTROL
7. ¿Ante información nueva, trata de determinar el nivel de complejidad y extensión del conocimiento de sus alumnos para prever los obstáculos que representan su estudio?	Nunca o casi nunca	A veces
8. ¿Durante las lecturas, les ha enseñado a sus alumnos algún tipo de "señal" para resaltar los conceptos más importantes o analizar el contenido del texto?	Nunca o casi nunca	Siempre o casi siempre
9. ¿Les ayuda a sus alumnos a encontrar relaciones entre la información por estudiar con lo que ya conocen?	A veces	Siempre o casi siempre
13. ¿Al terminar de estudiar un tema, se da usted cuenta de qué tanto los alumnos han logrado aprender el mismo y en qué aspectos fallan?	A veces	Siempre o casi siempre

Ambas profesoras indicaron que en ocasiones identifican las habilidades y fallas relativas a las conductas de estudio de sus alumnos. Las respuestas de la docente del grupo experimental denotaron que ocasionalmente o casi nunca instaura alguna técnica para apoyar a sus alumnos en el estudio de algún tema; en contraste, la otra profesora reportó que siempre o casi siempre lo hacía. Estos resultados concuerdan con los relativos a la habilidad para la lectura del cuestionario sobre actividad docente, en donde la profesora del grupo control, en contraste con la del experimental, reportó haber utilizado diversas estrategias para motivar a sus alumnos en la lectura, incluso, en las preguntas 8 y 9 indicó el uso de estrategias de comprensión de lectura: "...cuando llego a un párrafo o idea importante, enfatizo el tono de voz o releo la idea"... "relacionamos situaciones de la vida diaria, con experiencias propias o ajenas"; en contraste, la profesora del grupo experimental no detalló estrategia alguna.

En los reactivos 3, 4, 6, 10, 11, 12, 14, 15 y 16, las profesoras evaluaron los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje que conocen o emplean los educandos en sus actividades escolares, como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 2

Resultados de la Aplicación del Cuestionario sobre Evaluación de Destrezas Académicas, Durante la Fase de Pretest, Reactivos 3, 4, 6, 10, 11, 12, 14, 15 y 16.

REACTIVO	PROFESORA DEL GRUPO	
	EXPERIMENTAL	CONTROL
3. ¿Sus alumnos se ponen tensos al enfrentarse a situaciones de estudio?	Nunca o casi nunca	Siempre o casi siempre

REACTIVO	PROFESORA DEL GRUPO	
	EXPERIMENTAL	CONTROL
4. ¿Al leer un párrafo, sus alumnos intentan abstraer la idea principal y discriminarla de las ideas secundarias o de los ejemplos?	A veces	A veces
6. ¿Sus alumnos tratan de encontrar el significado de una palabra desconocida a partir de la oración o párrafo en que se encuentra?	A veces	A veces
10. ¿Sus alumnos saben cuándo emplear recursos especiales como son los cuadros sinópticos, llaves, diagramas de árbol, esquemas, etc. para lograr una buena organización de la información?	A veces	Nunca o casi nunca
11. ¿El empleo de la memorización les es útil a sus alumnos para el aprendizaje y recuerdo de material académico?	Nunca o casi nunca	A veces
12. ¿Los alumnos cambian con sus propias palabras lo que están estudiando?	A veces	A veces
14. ¿Sus alumnos acostumbran tomar notas, con sus propias ideas, al leer un texto o escuchar una clase?	A veces	Nunca o casi nunca
15. ¿Saben sus alumnos cómo elaborar un resumen de la información que tienen que recordar?	A veces	Nunca o casi nunca
16. ¿Los alumnos se hacen preguntas a sí mismos sobre la información por aprender?	A veces	A veces

De acuerdo con lo anterior, la profesora del grupo experimental, aun cuando en el cuestionario de actividad docente indicó el uso de estrategias para eliminar la tensión y ansiedad de sus alumnos, en este cuestionario reportó que sus alumnos nunca o casi nunca caen en este estado. Las dos docentes reconocieron en sus educandos el empleo ocasional de estrategias de comprensión de lectura tales como: abstraer la idea principal de un párrafo, encontrar el significado de palabras desconocidas (clarificación), parafrasear y hacerse preguntas. Para la profesora del grupo experimental, ocasionalmente sus alumnos emplean organizadores gráficos, realizan resúmenes o toman notas; la otra docente indicó que sus alumnos nunca o casi nunca lo hacían. La profesora del grupo experimental consideró que la memorización nunca o casi nunca era útil para el aprendizaje y el recuerdo, en cambio, la del grupo control opinó que en algunas ocasiones sí lo era.

Manejo docente en estrategias de aprendizaje

Por último, en lo relativo al instrumento para la detección de manejo docente en estrategias de aprendizaje, ambas profesoras señalaron diversas estrategias para solucionar las tareas que se les

presentaron, entre ellas: lectura en silencio y oral, comentarios sobre las lecturas, subrayado, identificación de las ideas principales, subrayado de palabras de difícil significado para buscarlas en el diccionario (clarificación). Cuando se les pidió que de las anteriores seleccionaran la más apropiada, indicaron que todas eran útiles, la profesora del grupo control mencionó que cada una es apropiada según el tipo de texto y el nivel intelectual de los niños; la otra docente señaló que una es consecutiva de la otra e indicó que las lecturas son las estrategias que generalmente utiliza.

Los resultados anteriores son evidencia de que antes de la impartición del Programa PECLA, ambas profesoras tenían fortalezas y debilidades en relación con la conceptualización e implementación de estrategias para la comprensión de la lectura.

b) Homogeneidad entre los Grupos Control y Experimental

Con el fin de identificar si los grupos control y experimental eran equiparables antes de instrumentar el Programa PECLA o variable independiente, se aplicó la Prueba U de Mann Whitney en las variables dependientes de rendimiento escolar del 2° (es decir, en los promedios finales de ese grado escolar) y comprensión de lectura (a través del resumen del texto seleccionado 1 "Pollito y Gallito"). La tabla 3 muestra que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, por lo que se concluye que éstos eran equivalentes entre sí antes de iniciar la fase de intervención.

Tabla 3

Homogeneidad de los Grupos Control y Experimental, en la Fase de Pretest.

VARIABLE DEPENDIENTE	GRUPOS	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS	U DE MANN WHITNEY*	W DE WILCOXON	Z	P	DECISIÓN
Comprensión de Lectura 1	Control	12.50	125.00	50.00	128.00	-.681	.496	No hay diferencias
	Experimental	10.67	128.00					
Rendimiento Escolar 2°	Control	10.65	106.50	51.50	106.50	-.562	.574	No hay diferencias
	Experimental	12.21	146.50					

* El valor crítico de U es igual a 29

c) Uso de Estrategias de Comprensión de Lectura de los Grupos Control y Experimental.

Con el fin de identificar si los niños del grupo control y experimental utilizaban estrategias específicas y generales de comprensión de lectura antes de la instrumentación del Programa PECLA, durante la fase de pretest se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Comprensión de Lectura (Silva, 1996c) (Apéndice C).

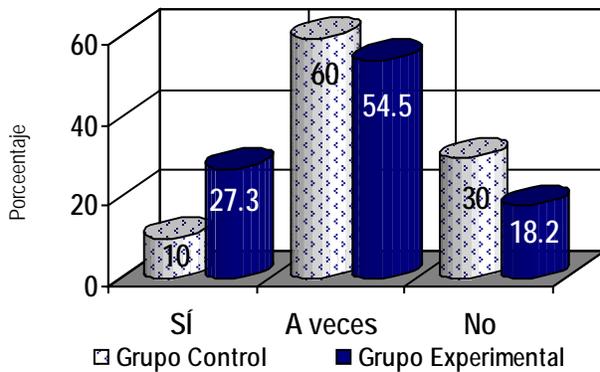


Figura 1: Uso de las estrategias de Cuestionamiento / Auto-Monitoreo

El análisis sobre la información recabada reveló que más de la mitad de los niños controles (60%) y experimentales (54.5%) reportó que ocasionalmente realizaban tareas relacionadas con la estrategia de cuestionamiento / auto-monitoreo (ver figura 1).

Un poco menos de la mitad de los sujetos de investigación (40% del grupo control y 45.5% del experimental) nunca se había hecho preguntas durante la lectura de algún texto, como se indica en la tabla 4.

Tabla 4

Resultados de las preguntas 1, 2 y 3 sobre el uso de la estrategia de cuestionamiento / auto-monitoreo de los grupos control y experimental, en la fase de pretest.

PREGUNTA	GRUPOS	% POR TIPO DE RESPUESTA		
		SÍ	A VECES	No
1. Cuando terminas de leer un texto, ¿te haces preguntas sobre lo que leíste en él?	Control	20	40	40
	Experimental	45.5	45.5	9.1
2. Cuando estás leyendo una lectura, ¿te detienes para hacerte preguntas sobre lo que estás leyendo?	Control	30	30	40
	Experimental	27.3	27.3	45.5
3. Cuando tu profesor te deja un cuestionario, ¿encuentras preguntas que tú mismo te habías hecho cuando estabas leyendo?	Control	30	40	30
	Experimental	27.3	36.4	36.4

De manera similar, en la estrategia de clarificación / auto-corrección, la mayoría de las respuestas se concentró en "A VECES", especialmente por parte de los niños del grupo experimental (81.8%), en comparación con el control (60%), como se muestra en la figura 2.

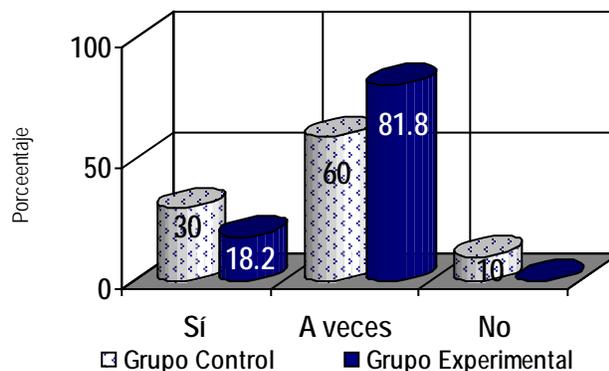


Figura 2: Uso de las estrategias de Clarificación / Auto-Corrección

En este tipo de reactivos se encontraron respuestas afirmativas (Sí), particularmente

por parte de los niños del grupo control quienes indicaron utilizar el diccionario (60%), hacer preguntas al profesor (40%) o a algún compañero (20%) cuando no entendían alguna palabra o parte del texto que debían leer.

Ante la pregunta de si continuaban leyendo esperando comprender a lo largo de la lectura alguna información no comprendida, los niños dieron respuestas diametralmente opuestas según el grupo al que pertenecían; la mitad de los controles indicó que No, mientras que una buena parte de los experimentales (63.6%) dijo que Sí (ver tabla 5).

Tabla 5

Resultados de las Preguntas 4, 5, 6 y 7 sobre el Uso de la Estrategia de Clarificación / Auto-Corrección de los Grupos Control y Experimental, en la Fase de Pretest.

PREGUNTA	GRUPO	% POR TIPO DE RESPUESTA		
		SÍ	A VECES	No
4. Cuando lees y no entiendes alguna palabra, ¿la buscas en el diccionario?	Control	60	10	30
	Experimental	45.5	36.4	18.2
5. Cuando no entiendes alguna parte de la lectura, ¿le preguntas a tu profesor?	Control	40	30	30
	Experimental	27.3	54.5	18.2
6. Cuando no entiendes alguna parte de la lectura, ¿le preguntas a algún compañero?	Control	40	40	20
	Experimental	9.1	63.6	27.3
7. Cuando no entiendes alguna parte de la lectura, ¿continúas leyendo porque piensas que después entenderás?	Control	20	30	50
	Experimental	63.6	9.1	27.3

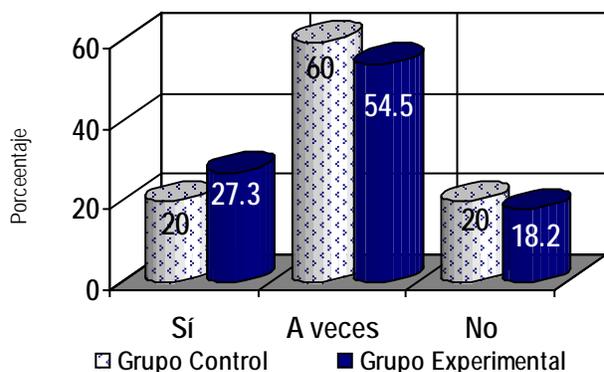


Figura 3: Uso de las estrategias de Predicción / Auto-Evaluación

En cuanto a la estrategia de predicción / auto-evaluación se observó que la mayoría de las respuestas nuevamente se aglutinaron en A VECES, tanto por parte de los niños control (60%) como de los experimentales (54.5%) (ver figura 3).

De igual forma, más de la mitad de los niños control reportaron que al leer un texto no piensan lo que pasará después

(60%) y los experimentales (63.6%) no logran imaginarse lo que se dirá en el siguiente párrafo, como se indica en la tabla 6.

Tabla 6

Resultados de las Preguntas 8 y 9 sobre el Uso de la Estrategia de Predicción / Auto-Evaluación de los Grupos Control y Experimental, en la Fase de Pretest.

PREGUNTA	GRUPO	% POR TIPO DE RESPUESTA		
		Sí	A VECES	No
8. Cuando lees un texto, ¿al mismo tiempo piensas qué puede pasar después?	Control	30	10	60
	Experimental	45.5	27.3	27.3
9. Cuando lees un párrafo, ¿te imaginas lo que se dirá en el siguiente?	Control	30	30	40
	Experimental	9.1	27.3	63.6

La mayor parte de las respuestas relacionadas con la estrategia de resumen / auto-evaluación también se agrupó en A VECES para el caso de los sujetos control (70%) y experimental (63.6%) (ver figura 4).

El 30% de los niños control y el 27.3% de los experimentales reportaron que suelen elaborar resúmenes aun cuando no se los indique su

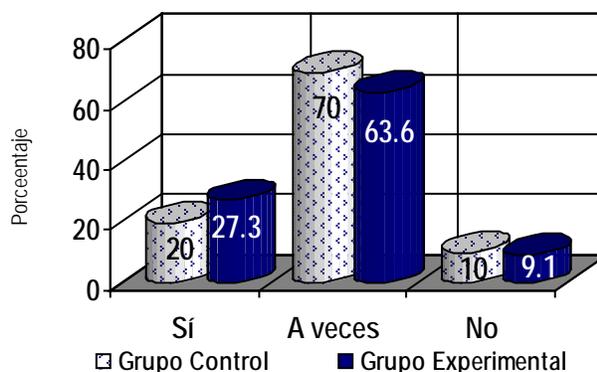


Figura 4: Uso de las estrategias de Resumen / Auto-Evaluación

profesor; no obstante, el 10% de los sujetos control y el 54.5% de los experimentales indicaron que los realizan sólo cuando se los dejan de tarea. Respecto a su producción, 20% de los niños control y 36.4% de los experimentales indicaron que utilizan sus propias palabras para elaborarlos, en tanto que el 60% de los controles y el 27.3% de los experimentales mencionaron que sólo copiaban las cosas que les parecían más importantes. El 50% de los niños control y el 45.5% de los experimentales indicaron que al terminar el resumen suelen revisarlo para verificar que contenga todo lo que se leyó en el texto (ver tabla 7).

Tabla 7

Resultados de las Preguntas 10, 11, 12, 13 y 14 sobre el Uso de la Estrategia de Resumen / Auto-Corrección de los Grupos Control y Experimental, en la Fase de Pretest.

PREGUNTA	GRUPO	% POR TIPO DE RESPUESTA		
		SÍ	A VECES	No
10. ¿Acostumbras hacer un resumen de lo que lees sin que el profesor te lo deje de tarea?	Control	30	-	70
	Experimental	27.3	36.4	36.4
11. Cuando tu profesor te pide que hagas el resumen de algún texto, ¿lo haces en tus propias palabras?	Control	20	10	70
	Experimental	36.4	45.5	18.2
12. ¿Cuándo tu profesor te pide que hagas el resumen de algún texto lo que haces es copiar las cosas que te parecen más importantes?	Control	60	20	20
	Experimental	27.3	36.4	36.4
13. ¿Haces resúmenes solo cuando te los dejan de tarea?	Control	10	20	70
	Experimental	54.5	27.3	18.2
14. Cuando terminas de hacer un resumen, ¿lo lees para ver si tiene todo lo que leíste en el texto?	Control	50	30	20
	Experimental	45.5	18.2	36.4

d) Observaciones Durante la Fase de Intervención.

A lo largo de la aplicación del Programa PECLA, se realizaron registros anecdóticos sobre la forma en que se instrumentaba el mismo; de igual modo, al término de cada sesión se conversaba con la profesora del grupo experimental con fines de retroalimentación, así como para establecer acuerdos sobre la forma en que seguiría aplicando el programa en los días en que no se realizaban observaciones. Cabe señalar que constantemente se le recordaban los aspectos revisados en el Curso-Taller PECLA (Silva, 1996a)

(Apéndice A), a fin de que nuevamente identificara el objetivo de las estrategias y les diera más sentido para el trabajo en el aula.

La información recabada se analizó a partir de tres momentos de la aplicación del Programa PECLA, como se indica a continuación.

1. ***Definición y Modelamiento de las Estrategias de Comprensión de Lectura.*** A lo largo de esta fase, la profesora explicó a sus alumnos las características y beneficios que podrían obtener en su comprensión de lectura, al utilizar las estrategias de comprensión y autorregulación. Esto lo realizó al tiempo que modelaba por vez primera la estrategia en cuestión: en septiembre, al iniciar el curso escolar, introdujo el cuestionamiento, continuó con la clarificación en octubre, posteriormente, en enero y febrero incluyó la predicción y el resumen respectivamente.

La profesora modeló a sus alumnos la forma de utilizar cada una de las estrategias, a partir de la actividad de lectura en las materias de Español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; los textos a leer fueron elegidos por ella a partir de la planeación de sus actividades académicas. Cabe señalar que la decisión para la incorporación de las estrategias no se estableció con un tiempo o número de sesiones determinadas; se consideró más adecuado hacerlo conforme al ritmo en que el grupo iba incorporando cada estrategia en su repertorio conductual.

La docente introdujo las estrategias de cuestionamiento y clarificación, estimuló continuamente el uso de palabras claves para formular preguntas (qué, cómo, cuándo, etc.) y, hacia el final, daba indicaciones a sus alumnos para realizar algún resumen sobre el texto revisado. Para asegurar la correcta aplicación de la estrategia de cuestionamiento, en repetidas ocasiones solicitó a sus alumnos poner atención en la forma en que formulaban sus preguntas al emplear las palabras clave; con esto se observaron resultados positivos, ya que al principio de la investigación los niños siempre iniciaban sus preguntas con la palabra "qué" seguida de alguna frase literal del texto leído; pero a mediados del ciclo escolar las formulaban con otras palabras clave seguidas de alguna paráfrasis sobre partes de la lectura.

Por otra parte, el estilo de interacción de la profesora era más bien directivo y centrado en los alumnos sobresalientes; por lo mismo, generalmente, en especial al inicio de la intervención, terminaba dando la orden a sus alumnos para hacer preguntas y clarificar conceptos nuevos, en lugar de modelar las estrategias. Asimismo, aunque no era lo usual, estimulaba verbalmente a sus alumnos cuando realizaban adecuadamente alguna de las estrategias de comprensión de lectura.

2. **Definición y Modelamiento de la Enseñanza Recíproca.** Para el mes de marzo, la docente explicó a sus alumnos el proceso de enseñanza recíproca y les dio una clase de modelamiento. Les aclaró que en las siguientes ocasiones dejaría a uno de ellos tomar el papel de guía.

En este momento de la intervención, se observó que se le dificultaba mantener la discusión por lo que tenía que utilizar un estilo más directivo para mantener el interés del grupo. Así mismo, generalmente concentraba su atención en los alumnos que mostraban mayor interés por las actividades.

3. **Cambio de Roles.** En abril, la profesora asignó a uno de los niños del grupo el papel de guía, eligiendo al que más se había destacado en el uso de las estrategias. En la siguiente ocasión, es decir a los quince días, la enseñanza recíproca la realizó otro alumno.

Cuando llegó el momento en que el primer alumno tomara el control de la clase, fue la profesora quien asignó al que consideraba más capacitado considerando su desempeño escolar, lo cual coincidió con la apreciación de la autora de esta investigación. Aun cuando la docente había mantenido una actitud directiva al instaurar las estrategias de comprensión de lectura, durante el proceso de enseñanza recíproca apoyó a su alumno con frases incitadoras y, en lo posible, trató de mantener el control del resto del grupo a fin de que respetaran el esfuerzo de su compañero; sin embargo, su actitud no fue igual con el siguiente alumno que tomó el control de la clase. Se considera que este cambio pudo deberse a que de antemano tenía una concepción no muy positiva sobre el desempeño de este segundo alumno, lo cual evidenció en diversos momentos durante las conversaciones que se tenían con ella sobre el progreso de la instrumentación del Programa PECLA. Las actitudes diferenciadas de la profesora se reflejaron de inmediato en el desempeño de los alumnos que tomaron el papel de guía, así como en el resto de los niños.

De forma específica, de acuerdo con los registros anecdóticos, en algunas sesiones se observó que el curso de la clase y las participaciones de los alumnos indicaban poco trabajo en el desarrollo de las estrategias. Durante las entrevistas, la profesora manifestó que se sentía presionada debido a que el grupo no había logrado el avance programado, incluso, consideraba que sus alumnos no estaban preparados para hacer las actividades de la propuesta:

"...no hemos trabajado mucho en las preguntas, porque hemos trabajado en otras áreas en las que no se tiene libro ni lecturas, ya que estábamos un poco atrasados en otras áreas. Ahorita tengo que terminar porque ya vienen los trimestrales...ahorita empieza la locura."

"He tenido que hacer mi trabajo de otra manera por que están bien burros, no saben nada. Dije, tengo que meterles todo... sí estamos trabajando pero no con lecturas y preguntas."

"Yo en la mañana tengo 2° y están más hábiles que estos niños, con ellos se trabaja más bonito; ellos ya saben sumar y restar perfectamente."

La carga administrativa abrumaba a la docente además del hecho de que, ya iniciado el curso escolar, se incorporaron nuevos niños a su aula que no habían estado participando en el Programa PECLA. Ante las recomendaciones de la investigadora se mostró cooperativa; sin embargo, el cambio en la estructura del grupo le causó desazón pues percibió que era necesario un proceso de adaptación que le llevaría tiempo:

"Sí, sí se puede hacer [las actividades relativas al Programa PECLA], nada más que, a ver, porque ahorita me he sentido como en la loquera. Sí, porque con estos niños tuve que empezar otra vez [los que se incorporaron poco después de iniciado el curso escolar] y ya como que te da flojera volver a decir lo mismo y a hacer lo mismo, aunque -te voy a decir- sí viene un niño muy mal... entonces, a ver si en un mes me acomodo, no ellos a mí, sino yo a ellos."

No obstante, trató de dar continuidad a la propuesta, pero de nuevo las actividades extras fueron una limitante e, incluso, las percibía como carentes de algún valor para el aprendizaje de sus alumnos:

"La semana pasada nos tocó la cooperativa, la antepasada me tocó la ceremonia; o sea que han sido dos semanas de verdadera perdedera de tiempo. Luego, los exámenes son pura quitadera de tiempo... O sea que no hemos hecho nada. Desde que te fuiste son 15 días. Una semana nos tocó ceremonia, y es toda la semana prepararla. Esta semana pasada nos tocó la cooperativa, otra semana perdida y esta semana fue perdida porque fueron los exámenes."

En estas circunstancias, la profesora trató de recuperar el tiempo y retomar el Programa PECLA, pero su principal preocupación era el manejo del componente de las preguntas. En ese momento se identificó que empezaba a hacer un uso fragmentado de la propuesta aunque propuso retomarla íntegramente más adelante

"... hasta ahorita, creo que hasta ayer, empecé yo a trabajar con ellos; con todo no, nada más con las preguntas... vamos a ver si dentro de 15 días, que ya empecé a trabajar con ellos. Ahora sí les voy a meter todo en estas 3 semanas para tener toda la última semana libre. Dentro de 15 días podríamos ver si ya funcionó."

Aunque se le sugirieron alternativas para trabajar los diferentes aspectos del programa propuesto, la docente se mostraba abrumada por las actividades que debía cubrir, así como por que percibía que sus alumnos eran indisciplinados y carentes de los recursos necesarios para responder a las demandas de las materias. Esto dificultaba aún más que trabajara en la propuesta:

"No entienden cuándo realizan una pregunta adecuada. He sentido que septiembre y octubre fueron perdidos porque el trabajo que tenía hecho se me vino abajo al entrar los nuevos niños. Luego, hasta la fecha, me traen de cabeza al grupo, no los puedo corregir... y luego éstos tan flojos, tan indisciplinados. Entonces, a veces, por meterles Historia, Geografía y Civismo ya no me alcanza el tiempo para meterles Ciencias."

Semanas después se apreció en ella el mismo desánimo; consideraba que su grupo tenía muchas deficiencias al compararlo con alumnos de grupos que tuvo en ciclos anteriores:

"Están atorados, no dan pie con bola, no saben leer, no saben escribir, están como en el infierno. [En las otras materias] no saben sumar, no saben restar, están mal en todo, no saben ni hacer números. Tienen una falta de madurez increíble, no saben respetar un cuadrado para escribir o hacer los números. Como que en 1° y 2° no adquirieron bases. ... Son desobedientes; cubren todos los requisitos para no poder salir adelante. Este es un grupo muy especial. El año pasado que tuve tercero ya sabían sumar y restar, ellos no saben eso. Están atrasados en todo. No tienen bases ni disciplina. El concurso [propuesto por la profesora para mejorar la elaboración de preguntas de sus alumnos] los motivó de momento. Nos da muy poco tiempo para hacer los

concursos y hemos hecho poco, por el atraso que traen; se entretienen demasiado para hacer las cosas; lo que se hace en 15 minutos se llevaron la mitad del día de clases."

Aún dentro de este panorama la profesora trató de dar continuidad al Programa PECLA y logró integrar a los alumnos nuevos. Empezó a cuestionarse sobre la causa del desempeño de su grupo; la reflexión sobre esto la llevó a pensar que parte de la responsabilidad del atraso de los alumnos se debía a la actitud de los docentes:

"Las cosas [de la educación de antaño a la actual] no han cambiado, somos la planta docente; el que quiere trabajar trabaja y el que no, pues no. Si se hace un 1° bien, tienes ganada la primaria, pero para eso tienes que tener un buen maestro y ahí es donde se conoce a los verdaderos maestros."

Al pasar las vacaciones decembrinas, la docente retomó el Programa PECLA con otro ánimo, ya que durante ese periodo recapacitó respecto al origen de las dificultades de sus alumnos. Por un lado analizó los textos de los libros oficiales con los que trabajaba y, por otro, reflexionó sobre las trabas que el sistema educativo impone al trabajo de los docentes:

"En todo diciembre no nos pidieron avance, en ese tiempo me puse a hacer lo que tenía que hacer, lo que de veras tenían que aprender los niños y me dio tiempo, porque, me dicen: tiene que ver esto y esto y lo otro y haber cómo le hace, aunque se pare de cabeza. Si nos dejaran así, sin nada, yo creo que saldrían mejor los niños."

Si bien la profesora retomó el Programa PECLA, cuestionó diversos aspectos que desde su perspectiva no se ajustaban a sus alumnos, de esta forma, consideró que el desempeño de éstos se debía a variables que de cierta forma percibía fuera de su control:

"Sí, ¿ya viste que ya estaban súper fastidiados?, ¿que ya no querían trabajar? Entonces, si les metemos clarificación, no vamos a abarcar nada, cuando mucho un párrafo o dos... Yo lo vi pero pensé que no era momento para clarificar porque ya estaban muy cansados y para que ellos me entendieran, prefería ampliar un poquito más. Shanon es buena, pero tiene muchos problemas en su casa, no ha vivido todo el tiempo con sus papás, sino con la abuelita; además, es la rechazada del grupo... Como Martha y Dinora son unas holgazanas, no hacen nada pero nada. Belén no es

tan floja, pero es tremenda. Xóchitl hace todo, aunque a veces no lo hace o no puede hacerlo. Adrián es bien terrible, es bien latoso. Luis es una mugre, es una mugre en su cuaderno, por donde tú le busques es una mugre en todo. Hace, pero todo lo hace mal y no da una. Ulises es de los hiperquinéticos. Cindy le echa muchas ganas, aunque es muy platicadora."

La docente justificó las modificaciones al Programa PECLA aludiendo a su experiencia con los alumnos que atendía en el turno matutino en otra escuela, a los cuales consideraba como mejor preparados para sacar provecho de la propuesta; la experiencia con sus dos grupos le llevó a reafirmar sus ajustes al programa.

"Las preguntas las estoy trabajando con los niños de la mañana y rapidito lo agarraron; sacan preguntas de cualquier resumen que yo les doy, eso desde el principio, y eso que son más chiquitos que éstos. Todavía no trabajo la clarificación porque he sentido que todavía no es el momento."

En febrero la profesora continuó con la aplicación del programa pero de acuerdo con lo que ella consideraba apropiado para su grupo:

"Ahora estuvieron muy bien porque eran pocos, pero como siempre, al principio empiezan bien, pero ya después no. Casi todo el trabajo que hacemos, lo hacemos con preguntas. Leen un texto y hacen 5 preguntas de tarea. Escriben su pregunta y su respuesta. Algunos que no trabajan bien en forma oral, lo hacen mejor de manera escrita."

A través de los registros anecdóticos y comentarios realizados por la docente, también pudo constatar que el desempeño lector de los niños fue mejorando con el tiempo. Al inicio de la aplicación del Programa PECLA todos los alumnos presentaban una lectura silábica en la que no se respetaban signos de puntuación, para mediados del ciclo escolar algunos niños leían con mayor fluidez y, cada vez con mayor frecuencia, realizaban las pausas que indicaban los signos de puntuación. A la par, en la formulación de preguntas y la realización de los resúmenes también se observaron cambios positivos, especialmente en los niños que leían con mayor fluidez; asimismo, conforme transcurría el ciclo escolar, su interés por instaurar adecuadamente las estrategias y mejorar su desempeño, fue en aumento. En este sentido, durante las entrevistas la profesora manifestó lo siguiente:

"Tuvieron un cierto avance [en la aplicación de las estrategias] porque ahora sí participaron todos. La fluidez va mejorando... Lo hacen mejor en párrafos pequeños."

El vocabulario también sufrió modificaciones. Al inicio, cuando se les incitaba a utilizar la clarificación o a subrayar las palabras cuyo significado desconocían, frecuentemente indicaban un gran número de palabras considerando la longitud del texto e, incluso, de los párrafos, especialmente por parte de los niños menos sobresalientes en su nivel de lectura. Con el paso del tiempo, el número de palabras subrayadas disminuyó.

Las características de las lecturas de los libros de texto oficiales, como factor extrínseco de la comprensión de lectura, también tuvieron un efecto en los resultados. En diversas ocasiones, la profesora manifestó abiertamente que tales lecturas no eran adecuadas para sus alumnos por ser demasiado complejas y estar alejadas de su realidad considerando los niveles socio-económico y cultural del que provenían. De hecho, en el Cuestionario sobre Actividad Docente, las calificó como regulares. En este sentido, durante las entrevistas indicó:

"Estuve tratando de encontrar la falla. Estos libritos [los de texto], el de Ciencias Naturales, el único que tienen, es muy complicado. Tiene palabras muy complicadas aunque sus gráficos sean muy atractivos, pero les cuesta mucho trabajo. El libro de Español, trae una lectura y luego un ejercicio, esa lectura no es tan difícil para ellos como las de Ciencias Naturales."

En general, los textos tenían estructura sintáctica y semántica, un formato que apoyaba a la comprensión, un contenido temático coherente y ofrecían elementos para integrar la situación y determinar la estructura e interpretación de la lectura; no obstante, en su mayoría se trataba de textos de tipo expositivo en donde se emplean palabras técnicas que, en su mayoría, eran de difícil comprensión para los alumnos, considerando que provenían de un nivel socio-económico y cultural medio-bajo.

Asimismo, los resúmenes sobre los textos programados por la profesora, que realizaron los niños en los últimos tres meses antes de dar por terminada la fase de intervención, indicaron cambios poco consistentes y muy sutiles, lo cual se atribuye, en gran parte, a la complejidad de las lecturas para el nivel de conocimiento previo de los sujetos experimentales y las habilidades para establecer relaciones entre

sucesos. En este sentido, los niños solían identificar los personajes e ideas centrales de los textos, pero normalmente tenían dificultad para plasmar en los resúmenes la congruencia y secuencia del contenido de las lecturas. Al respecto, la profesora indicó:

“Veo algunas mejoras... van avanzando en el resumen, aunque no como yo quisiera.”

De acuerdo con lo anterior, se identificó que a lo largo del curso escolar la profesora fue decreciendo en su entusiasmo para trabajar con el grupo e, incluso, manifestó que sus alumnos no estaban preparados para llevar a cabo las actividades del Programa PECLA; aunque procuró llevarlo a cabo, los niños no satisfacían sus expectativas por lo que optó por simplificar al máximo la propuesta. Aunado a esto, la profesora cubría doble turno y percibía como excesiva la carga de actividades académico-administrativas de la escuela en donde se encontraba el grupo control, esto le impedía ser la docente que ella lograba ser con el grupo de la otra escuela en donde impartía clases en el turno de la mañana. La situación en su conjunto afectó el desempeño de los alumnos en la propuesta.

e) Resultados sobre la Efectividad del Programa PECLA

Para determinar el nivel de efectividad del Programa PECLA se aplicaron análisis estadísticos para identificar la existencia o no de cambios significativos en la comprensión de lectura y el rendimiento escolar entre e intra grupos, como se indica a continuación.

Comprensión de lectura

Con el fin de identificar diferencias entre los grupos control y experimental en la fase de posttest, se aplicó la Prueba U de Mann Whitney a los puntajes alcanzados en el resumen del “Texto para calificar la comprensión de lectura 2 ‘Los conejos Rafi y Cris’”, por parte de los sujetos control y experimental. Los resultados indicaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, por lo que se acepta la hipótesis nula 1, como se refiere en la tabla 8.

Tabla 8

Resultados de la Comparación del Nivel de Comprensión de Lectura de los Grupos Control y Experimental, Durante la Fase de Postest.

VARIABLE DEPENDIENTE	GRUPOS	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS	U DE MANN WHITNEY*	W DE WILCOXON	Z	P	DECISIÓN
Comprensión de Lectura 2 (postest)	Control	9.20	92.00	37.00	92.00	-1.550	.121	Se acepta H_{01} : No hay diferencias
	Experimental	13.42	161.00					

* El valor crítico de U es igual a 29

Se considera que las actividades relacionadas con la lectura que instrumentó la profesora del grupo control, pudieron haber beneficiado el nivel de comprensión de lectura de los niños de su grupo, en igual o semejante medida que el Programa PECLA favoreció las habilidades de los sujetos experimentales.

Otra forma de identificar la efectividad del programa aquí propuesto, fue mediante la comparación de los puntajes obtenidos por el grupo experimental, en los resúmenes de los "Textos para calificar la comprensión de lectura 1 y 2", aplicados en las fases de pretest y postest, respectivamente. Para tal efecto, se aplicó la Prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon, cuyo resultado indicó diferencias estadísticamente significativas, por lo que se acepta la hipótesis alterna 2 como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9

Resultados de la Comparación del Nivel de Comprensión de Lectura del Grupo Experimental, Durante las Fases de Pretest y Postest.

VARIABLE DEPENDIENTE	GRUPO	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS*	Z	P	DECISIÓN
Comprensión de Lectura 1 y 2 (pretest y postest)		4.50	4.50	-2.540	.011	Se acepta $H_{alt 2}$: Sí hay diferencias significativas
	Experimental	6.15	61.50			

* El valor crítico de T en la prueba de Wilcoxon es igual a 14, al 5% del nivel de significancia

En contraste, la aplicación de la misma prueba para comparar el nivel de comprensión de lectura entre las fases de pretest y postest de los sujetos del grupo control, no indicó diferencias estadísticamente

significativas. Si bien se advierte un ligero aumento en la fase de postest, éste no es estadísticamente significativo, como se indica en la tabla 10.

Tabla 10

Resultados de la Comparación del Nivel de Comprensión de Lectura del Grupo Control, Durante las Fases de Pretest y Postest.

VARIABLE DEPENDIENTE	GRUPO	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS*	Z	P	DECISIÓN
Comprensión de Lectura 1 y 2 (pretest y postest)		2.50	2.50	-1.725	.084	Se acepta $H_{alt 2}$: No hay diferencias significativas
	Control	3.70	18.50			

* El valor crítico de T en la prueba de Wilcoxon es igual a 8, al 5% del nivel de significancia

La comparación de la medición de la comprensión de lectura de cada grupo, antes y después de la intervención, indica diferencias estadísticamente significativas a nivel intragrupo entre los niños experimentales, pero no así en los controles, como se aprecia en las tablas 9 y 10 respectivamente. Ahora bien, aún cuando no se encontraron diferencias al comparar a los grupos en dicha variable, en la tabla 11 puede apreciarse que el experimental obtuvo medias superiores a las alcanzadas por los sujetos control en la fase de postest, además de las ganancias logradas entre una y otra fase.

Tabla 11

Resultados de la Comparación del Nivel de Comprensión de Lectura de los Grupos Control y Experimental, en las Fases de Pretest y Postest.

VARIABLE DEPENDIENTE	GRUPOS	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS	MEDIA	U DE MANN WHITNEY	W DE WILCOXON*	Z	P	DECISIÓN
Comprensión de Lectura 1 (pretest)	Control	12.50	125.00	2.40	50.00	128.00	-.681	.496	No hay diferencias significativas
	Experimental	10.67	128.00	2.42					
Comprensión de Lectura 2 (postest)	Control	9.20	92.00	3.10	37.00	92.00	-1.550	.121	No hay diferencias significativas
	Experimental	13.42	161.00	5.75					

* El valor crítico de U es igual a 29

A partir de los resultados anteriores se concluye que el Programa PECLA tuvo efectos positivos, pues el grupo experimental superó en desempeño a los niños control en su comprensión de lectura; no obstante, se reconoce que las actividades realizadas por la profesora del grupo control a lo largo del ciclo escolar, también tuvieron un efecto positivo en la comprensión de lectura de sus alumnos aunque no en la misma medida.

Rendimiento escolar

Para identificar el efecto del Programa PECLA a partir de los cambios en la variable dependiente de rendimiento escolar, se aplicó la Prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon a los puntajes obtenidos en los promedios finales de 2° y 3° por el grupo experimental y, como una medida de referencia, a las calificaciones de materias cursadas en dichos grados escolares. Los resultados obtenidos se ilustran en la tabla 12.

Tabla 12

Resultados de la Comparación del Rendimiento Escolar del Grupo Experimental, en las Fases de Pretest y Postest.

VARIABLE DEPENDIENTE	GRUPO	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS*	Z	P	DECISIÓN
Rendimiento escolar 2° y 3°	Experimental	5.69	45.50	-1.838	0.66	Sí hay diferencias significativas
		4.75	9.50			
Calificaciones de Español 2° y 3°	Experimental	7.67	46.00	-0.551	.582	No hay diferencias significativas
		5.33	32.00			
Calificaciones de Conoc. del Medio 2° y Cs. Sociales 3°	Experimental	7.60	38.00	-0.79	.937	No hay diferencias
		5.71	40.00			
Calificaciones de Conoc. del Medio 2° y Cs. Naturales 3°	Experimental	7.57	53.00	-1.105	.269	No hay diferencias significativas
		5.00	25.00			

* El valor crítico de T en la prueba de Wilcoxon es igual a 14, al 5% del nivel de significancia

El análisis anterior indica diferencias estadísticamente significativas en la comparación del rendimiento escolar entre las fases de pretest y posttest de los sujetos experimentales, pero no así en las calificaciones otorgadas por la profesora en las materias de Español, Ciencias Sociales y Naturales. A partir de estos resultados, se acepta la hipótesis alterna 2 y se concluye que los niños experimentales presentaron cambios estadísticamente significativos en sus niveles de rendimiento escolar entre las fases de pretest y posttest, atribuibles a los efectos del Programa PECLA.

Cabe señalar que no fue posible realizar el análisis comparativo del rendimiento escolar del grupo control, debido a que no se contó con las calificaciones finales del 3°. Se había previsto recabarlas en el momento en que se aplicarían los instrumentos de evaluación de la fase de posttest; sin embargo, en ese tiempo la profesora aun no había valorado el promedio final de sus alumnos. En fechas posteriores tampoco se tuvo éxito para obtener la información, debido a que la escuela entró en periodo vacacional y, al inicio del siguiente ciclo escolar, ya no fue factible la autorización para ello.

"DISCUSIÓN"

Los resultados obtenidos al final de la intervención indican que no se encontraron diferencias significativas entre los grupos control y experimental, en las mediciones de la variable dependiente relativa al *rendimiento escolar* en la fase de posttest. Un factor de relevancia que puede explicar esto, es que la forma en que las profesoras realizaron sus evaluaciones y asignaron las calificaciones a sus alumnos, posiblemente se deba al concepto malentendido sobre evaluación, al respecto, Fullan y Hargreaves (2000) indican que se atiende más a la información que el alumno retiene y no se consideran factores como el propio desempeño docente, el tiempo dedicado a la enseñanza y el uso de los recursos educativos del aula.

Más aún, se considera que la forma de evaluación de las profesoras estuvo permeada, entre otros aspectos, por el contexto educativo que imperaba en ese momento. Si bien en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000⁵ se reconocía la necesidad de cambiar la arraigada noción de evaluación centrada casi exclusivamente en la memorización de información, no se proponía ninguna orientación al respecto y, mucho menos, se contaba con una política con la fuerza necesaria para que el docente llevara al aula las modificaciones necesarias.

De igual forma, se considera que lo referente a la cobertura de las metas de primaria también tuvo repercusiones en los promedios finales de los niños control y experimental. Es decir, la idea que se difundió en esa época respecto a que las escuelas debían evitar la reprobación de alumnos, contaran o no con los requisitos de formación necesarios para acceder al siguiente curso escolar, pudo haber provenido de un malentendido sobre la indicación de que en los ciclos escolares posteriores al de 1994-1995 la reprobación descendería de tal forma que al inicio del nuevo milenio casi todos los niños de primaria debían aprobar.

⁵ Este programa se encontraba en vigencia al momento de la aplicación del "Programa de promoción de estrategias de comprensión de lectura y de auto-regulación", pero aún no concretaba acciones específicas para llevar a cabo las propuestas.

En conjunción con lo anterior, los resultados sobre el rendimiento escolar concuerdan con lo indicado con Moreno (2011) quien menciona que la dimensión de la evaluación, existente dentro de la cultura de la escuela, revela la existencia de creencias, mitos, ritos, etc. que se resisten al cambio. Así mismo, argumenta que los rasgos tradicionales de esa cultura se refuerzan cuando la enseñanza se centra en contenidos excesivos e irrelevantes, con su correlato en un tipo de aprendizaje acrítico y mecánico, así como en una evaluación memorística.

En relación con la *comprensión de lectura*, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental después de la intervención; sin embargo, aun cuando al inicio de la investigación ambos grupos obtuvieron puntuaciones semejantes, al pasar a la fase de posttest los niños experimentales alcanzaron mejores puntajes que los control. Se considera que este pequeño cambio se debió a la influencia del Programa PECLA, lo cual se corroboró al encontrar diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en los resúmenes de los Textos para Calificar la Comprensión de Lectura 1 y 2 (Apéndice D), esto es, en las fases de pretest y posttest respectivamente.

Asimismo, cabe resaltar que, según los datos obtenidos en el Cuestionario de Estrategias de Comprensión de Lectura (Apéndice C), antes de iniciar la intervención los niños del grupo control, en comparación con los experimentales, indicaron un mayor repertorio de conductas relacionadas con la estrategia de clarificación, tales como: utilizar el diccionario y hacer preguntas al profesor o a algún compañero cuando no entendían alguna palabra o parte del texto.

En general, se constató que los niños del grupo experimental se beneficiaron del empleo de una secuencia organizada de estrategias, lo que les llevó a identificar cada vez más las ideas importantes del texto. Este hallazgo se relaciona con lo reportado por Martínez Pérez (1986) quien al emplear tres estrategias de aprendizaje en orden creciente de dificultad -lectura oral; conceptos, términos y preguntas clave; sólo preguntas-, encontró que el entrenamiento en éstas y en ese orden produjo un efecto favorable en la comprensión y retención al estudiar un texto adecuado a estudiantes de secundaria en cuanto al léxico, cohesión lógica y estructura; además, cada una de esas estrategias permitió que las alumnas en forma activa hicieran un intento por descubrir qué era importante y cuál era la información que debían estudiar.

Esto último se suscitó en la presente investigación desde el primer momento, especialmente cuando empleaban la estrategia de cuestionamiento, con preguntas cada vez más precisas.

De igual forma, se coincide con lo encontrado por Rose (1984) sobre la estrategia ejecutiva, quien utilizó estrategias específicas de comprensión de lectura semejantes a las del presente estudio, tales como: clarificación de conceptos, preguntas sobre lo leído, resumen del pasaje y predicciones.

Se considera que los niños mejoraron su conocimiento estratégico puesto que a mediados del ciclo escolar, cuando realizaban alguna lectura, también formulaban preguntas sobre la misma sin necesidad de que se los solicitara la profesora. Asimismo, se arguye que los alcances de los niños para emplear estrategias de autorregulación fueron positivos ya que conforme transcurría el ciclo escolar, se observaban mejoras en el desempeño e interés por llevar a cabo adecuadamente las estrategias. De esta forma se corrobora lo mencionado por Zimmerman (1990) quien indica que los esfuerzos de los estudiantes para iniciar y regular las estrategias de forma pro-activa, requieren tiempo de preparación, vigilancia y esfuerzo.

En relación con la fluidez, si bien no se emplearon instrumentos específicos para detectar cambios en ésta, durante las observaciones en clase se identificaron mejoras positivas en algunos niños que conformaron el grupo experimental, ya que pasaron de una lectura silábica a una más fluida. Esto se relaciona con lo indicado por Howell, Fox y Morehead (1993) al referir que la decodificación incluye, entre otros aspectos, la fluidez de lectura y que una indicación de la automaticidad de tal decodificación es la velocidad a la cual el estudiante decodifica el pasaje; el exceso o lentitud de lectura, no altera la calidad de la comprensión (sólo el número de ideas encontradas), el problema real ocurrirá cuando el estudiante caiga por debajo del umbral de fluidez de lectura, lo cual puede ocurrir cuando el aprendiz está tan atento a la tarea de decodificación que no atiende al significado del pasaje.

De igual forma, aun cuando se observó una mejora en el vocabulario, fue notorio que este aspecto dificultaba más la comprensión de los textos, por lo que se concuerda con las ideas de Ramírez y Velázquez (1994), así como con Cromer (1970) e Isakson y Miller (1976) (citados en Dockrell y McShane, 1993) quienes indican que un bajo nivel de comprensión de lectura puede ser causa de un vocabulario o sintaxis muy difícil de entender para el lector. Asimismo, es factible que ese déficit de vocabulario se

relacionara directamente con el nivel socio-económico y cultural al que pertenecían los niños experimentales, lo cual se corrobora con los resultados de estudios internacionales reportados por Robalino (2005), en donde se muestra que el aprendizaje de los alumnos dependen de un conjunto complejo de factores tales como el nivel socioeconómico de las familias y el capital cultural y educativo de los padres, además del desempeño docente y la cultura escolar.

Un propósito fundamental de la presente investigación fue estimular el uso de las estrategias de comprensión de lectura a través de la intervención directa del docente, considerando los reportes de Rose (1984), Paris y cols. (citados en Alexander y Hare), con su modelo denominado "estrategias informadas de aprendizaje" y Palincsar y Klenk (1992), con los planteamientos de la "enseñanza recíproca", quienes demostraron que el nivel de comprensión de los educandos puede verse incrementado cuando el profesor define, explica la utilidad, promueve y modela las estrategias específicas y generales a sus alumnos, en un ambiente de discusión-retroalimentada entre docente y alumnos.

El análisis de la información recabada mediante el Material para la Detección de Manejo Docente en Estrategias de Aprendizaje y Evaluación de Destrezas Académicas en su adaptación para los objetivos de la presente investigación (Silva, 1996b) (Apéndice B), indica que, en comparación con la profesora del grupo experimental, la del grupo control tenía mayor disposición para la formación en servicio con el propósito de desarrollar los programas académicos de manera adecuada; asimismo, mostró mayor apertura sobre la participación de los alumnos en las actividades académicas e interés por fomentar en ellos su autonomía y gusto por el estudio, en tanto que la profesora del grupo experimental, otorgó a los alumnos un papel más pasivo frente a las actividades académicas e, incluso, en su forma de aprendizaje; la conceptualización que esta docente tenía sobre el papel del alumno, pudo observarse en diversas ocasiones durante la instrumentación del Programa PECLA, así como en los diálogos que se tuvieron con ella al término de cada sesión, en las entrevistas.

En este sentido, se considera que la profesora del grupo experimental, desarrolló el Programa PECLA a partir de su muy particular estilo de enseñanza y forma de relación con sus alumnos, con lo cual, si bien no propició el tipo de discusiones propuestas en la enseñanza recíproca, si promovió la participación de los niños y generó, en algunos de ellos, el interés por mejorar el uso de las estrategias de comprensión de

lectura. Esto se corrobora con lo expuesto por Vezub (2010) respecto a que los docentes utilizan selectivamente los materiales que se le ofrecen para apoyar la enseñanza, valorizan algunos aportes y desechan otros, combinan de una manera peculiar los nuevos conocimientos y estrategias que les transmiten en las instancias de perfeccionamiento con sus anteriores saberes, rutinas y habilidades.

Aun con su estilo directivo, de forma ocasional retroalimentaba positivamente a sus alumnos, en especial cuando se trabajó con el método de la enseñanza recíproca. En general, de forma regular dio oportunidad para que los niños intercambiaran ideas sobre el empleo de algunas estrategias, especialmente la formulación de preguntas, de tal modo que al paso del tiempo sus alumnos hacían preguntas cada vez más relacionadas con la lectura y en sus propias palabras. Estos resultados concuerdan con lo indicado por Paris y Newman (1990) quienes mencionan que los niños pueden ser guiados por profesores y compañeros a través de las discusiones grupales, las cuales, además de ser el centro de la enseñanza metacognitiva, permiten que el pensamiento sea observado y compartido en la clase; en este contexto, los educandos aprendieron a sugerir, defender y revisar sus teorías ante sus compañeros, a la vez, la profesora identificaba lo que estaban pensando sus alumnos.

Asimismo, se coincide con las ideas del modelo socio-cognitivo del aprendizaje autorregulado respecto a la importancia de los estímulos externos, es decir, los compañeros y la profesora. En dicho modelo se propone que la motivación está determinada por expectativas anticipadas: la gente se motiva por los resultados que espera recibir a causa de su comportamiento y no por algún premio. Zimmerman y Schunk (2001) refieren que los esfuerzos por auto-controlarse durante el aprendizaje no están determinados por simples procesos personales, como la cognición o la afectividad, sino también por eventos ambientales y comportamentales que se influyen de forma recíproca; esto es, la llamada "Triada de Reciprocidad", en donde, por ejemplo, la respuesta de solución a un problema está determinada por: 1) las percepciones personales de eficacia, 2) el estímulo ambiental, como el docente en sí y 3) los resultados anteriores, tales como respuestas correctas en problemas previos. Dichos autores, mencionan que las influencias ambientales pueden ser más fuertes que las conductuales o las personales, en algunos contextos.

A lo largo de la instrumentación del Programa PECLA, se suscitaron diversos eventos relacionados con la gestión académica de la escuela, ante los cuales la profesora expresaba inconformidad debido a que

afectaban directamente las planeaciones didácticas que realizaba y, de acuerdo con los registros anecdóticos y las entrevistas, también mermó el ritmo para la instrumentación del programa.

En este sentido, se ratifica lo mencionado por Namó de Mello (2005) quien señala que dentro de los componentes de los procesos internos de la escuela, uno de los que más influyen en su eficacia es: la enseñanza, que es la práctica del profesor, su formación, manejo de la sala de clases y otras características personales y profesionales; así como la gestión, personificada en la figura del director con su estilo de liderazgo y capacidad de crear un clima institucional positivo, entre otros. Así mismo, se comprueba lo indicado por Fullan y Hargreaves (2000), sobre el efecto que puede tener el ambiente de trabajo y la cultura escolar, en la labor del docente dentro del aula.

De igual forma, se corrobora lo indicado por Fullan y Hargreaves (2000), Parra (2005) y Rizo (2005) al referir que en la práctica cotidiana de la escuela los docentes realizan una cantidad de funciones y tareas que no están incluidas en el trabajo prescrito, además, el tiempo para las actividades escolares es reducido y el calendario escolar real muchas veces no coincide con el establecido oficialmente; aunado a ello, se pudo identificar que la permeabilidad del trabajo docente a las dinámicas y conflictos en el entorno inmediato de la escuela y el sistema social, es mucho más evidente en contextos de cambio del sistema educativo, como ocurría en la época en que se realizó el presente trabajo: apenas iniciaba la instrumentación del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 de la SEP en donde, después de casi veinte años de operar el mismo currículo de nivel primaria, se proponía la reformulación de los planes y programas de estudio incluyendo la renovación de los libros de texto; además de esto, los docentes también tenían el reto de incursionar en nuevos enfoques educativos dando prioridad al desarrollo de competencias y a la reorganización de la formación y el estudio de las áreas del conocimiento en asignaturas específicas, todo ello a través de una capacitación precaria como para dar respuesta a este nuevo reto educativo (SEP, 1992; SEP, 1996). Asimismo, durante el ciclo escolar en que se implementó el Programa PECLA, fueron constantes los movimientos de protesta generalizada de los profesores, por lo cual constantemente se organizaban paros de trabajo.

“CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES”

En términos generales, se concluye que el Programa PECLA tuvo efectos positivos en la medida en que los alumnos que participaron en él mostraron cambios estadísticamente significativos en sus niveles de comprensión de lectura y rendimiento escolar entre el 2° y 3° escolar (pretest y postest), mas no así el grupo control, el cual no presentó cambios estadísticamente significativos entre las fases de pretest y postest.

Si bien tales resultados no se observaron al realizar la comparación entre los grupos control y experimental, esto se atribuye, en parte, a que la profesora del grupo control pudo haber instrumentado otras estrategias, técnicas o recursos didácticos que favorecieron la comprensión de lectura de sus alumnos. Esto se sustenta en algunas de las respuestas dadas por dicha docente al Material para la Detección de Manejo Docente en Estrategias de Aprendizaje y Evaluación de Destrezas Académicas en su adaptación para los objetivos de la presente investigación (Silva, 1996b) (Apéndice B), en donde denota interés por generar en sus alumnos el gusto por la lectura y reconoce la importancia del uso de algunas estrategias específicas de comprensión de lectura; de igual modo, sus respuestas revelaron mayor sensibilización sobre la importancia de la participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera que una buena medida para no perder esta información de vista, hubiese sido la aplicación de un cuestionario o entrevista dirigida a dicha docente durante la fase de postest, con la finalidad de indagar los métodos de enseñanza-aprendizaje que comprometen la comprensión lectora, que haya puesto en práctica durante el tiempo que en que se instrumentó el Programa PECLA.

Por otra parte, se cree que dichos resultados pudieran también deberse a la forma en que se valoró la comprensión de lectura; esto es, a través del resumen, cuya elaboración implica el empleo de habilidades que los alumnos no practicaron durante la instrumentación del Programa PECLA. Por tanto, se reconoce que además de los resúmenes, hubiese sido adecuado utilizar un cuestionario sobre elementos clave de los textos, para complementar la medición de la comprensión de lectura en los sujetos de investigación.

En relación con las estrategias de autorregulación, se observó que los niños mostraron mayor interés por instrumentar adecuadamente las estrategias conforme transcurría la fase de intervención; sin embargo, con el fin de identificar con mayor detalle los cambios de los niños para autorregularse, se considera que hubiera sido apropiado utilizar instrumentos que valoraran esto con mayor precisión.

Al respecto, cabe señalar que, tanto en el periodo en que se realizó esta investigación y, aun en épocas más recientes, Torrano y González (2004) reportan que uno de los problemas en materia de autorregulación ha sido, precisamente, la forma de medirla en poblaciones de estudiantes jóvenes; no obstante, dado que en diversas investigaciones se han propuesto distintas formas de medición que han sido estandarizadas y utilizadas en alumnos de nivel secundaria en adelante y preferentemente de lengua inglesa, se considera importante que en futuros estudios se incursione en este campo considerando las características de la población mexicana. En este sentido, habría que considerar la diferencia entre los instrumentos que miden el aprendizaje autorregulado como una aptitud (auto-informes, entrevistas estructuradas y juicios de profesores), de aquellos que lo valoran como una actividad (protocolos *think-aloud*, métodos de detección de errores en las tareas y medidas de observación). Así mismo, será importante incluir instrumentos sobre la valoración de la auto-eficacia en los alumnos y la identificación de sus apreciaciones al tomar el papel de líder de las discusiones durante el proceso de enseñanza recíproca.

La investigación se realizó en escuelas primarias públicas de nivel socioeconómico medio bajo, además, particularmente en la que se encontraban inscritos los niños del grupo experimental, se caracterizaba, en opinión de la profesora y la directora, por un gran desinterés de una buena parte de padres de familia sobre los estudios de sus hijos. Se arguye que este contexto influyó en gran medida en las dificultades que tenían los niños para comprender el significado de las palabras de la mayor parte de los textos, así como en el interés que ponían en su propio aprovechamiento. Con el fin de determinar el grado de influencia del capital cultural de las poblaciones en estudio, en relación con el desarrollo de las estrategias de comprensión de lectura y autorregulación, se considera que sería interesante realizar estudios en donde se realice la comparación entre escuelas de distinto nivel socioeconómico y cultural, para corroborar este aspecto.

Uno de los principales intereses del presente estudio se centró en la participación del docente para instrumentar el Programa PECLA, bajo el supuesto de que el desarrollo de las estrategias debiera formar parte de la actividad académica cotidiana del educando como inductor y mediador.

A lo largo de la fase de intervención, además de recabar información sobre la forma en que la profesora del grupo experimental instrumentaba el Programa PECLA, también se identificaron otros sucesos que originalmente no estaban del todo considerados, pero que se estima no pueden dejarse de lado para investigaciones en donde la participación del docente sea un aspecto de interés. Tales situaciones se relacionan con uno de los dos componentes que, de acuerdo con Namó de Mello (2005), son los que tienen mayor influencia en la eficacia de los procesos internos de la escuela, esto es, la enseñanza, traducida en la práctica del profesor, su formación, el modo en que maneja el salón de clases y otras características personales y profesionales.

Desde esta visión, cabe señalar que, al analizar las respuestas que las profesoras dieron al Material para la Detección de Manejo Docente en Estrategias de Aprendizaje y Evaluación de Destrezas Académicas en su adaptación para los objetivos de la presente investigación (Silva, 1996b) (Apéndice B), se cotejó que, si bien ambas contaban con una formación inicial semejante, no sucedía lo mismo en algunos aspectos de su práctica docente, lo cual se atribuye a las características de personalidad de cada una, además de la formación en servicio que hubiesen recibido a lo largo de su trayectoria profesional. Uno de los aspectos en que diferían era en el concepto del alumno, mientras la docente del grupo control indicaba interés por fomentar en sus estudiantes habilidades para la autonomía y les otorgaba un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la otra profesora dio respuestas más conservadoras y acordes con su estilo de enseñanza, ya que concebía a los alumnos como agentes pasivos.

De primera instancia, a partir de tales conceptualizaciones se podría suponer que el estilo referido por la docente del grupo control, pudiera favorecer el nivel de comprensión de lectura en sus alumnos; sin embargo, los resultados no indicaron diferencias estadísticamente significativas en la comprensión de lectura de sus alumnos entre la fases de pretest y posttest, lo cual sí ocurrió con los alumnos de la profesora del grupo experimental.

A partir de lo anterior, se considera que para futuras investigaciones sería importante identificar el grado de influencia que tienen diferentes estilos docentes en la efectividad de programas como el aquí propuesto, a fin de proponer elementos de mejora. Para ello, será recomendable adaptar o diseñar instrumentos de recolección de datos para indagar aspectos sobre la formación inicial y en servicio por la que hayan transitado los docentes, así como para observar la práctica docente con el fin de cotejar lo que ellos indiquen; de igual modo, podría considerarse realizar el estudio en dos o más instituciones escolares con filosofías educativas diferentes.

Respecto al Curso-Taller PECLA (Silva, 1996a) (Apéndice A) es recomendable añadir actividades de sensibilización sobre el papel del docente como promotor de las estrategias de comprensión de lectura. A fin de que los profesores identifiquen con mayor facilidad la forma de instrumentar el Programa PECLA, será importante incorporar actividades de juego de roles sobre su propio actuar, así como aspectos sobre la realidad del contexto institucional en que se encuentran inmersos. Hacia el final del curso, podría ser útil solicitar a los docentes una propuesta personal sobre la instrumentación de las estrategias de comprensión de lectura y de autorregulación en el aula.

Finalmente, si bien la intención de esta tesis no es presentar propuestas relacionadas con el contexto educativo en general, se considera importante resaltar lo que se vivía al momento de realizar la presente investigación (como ya se hizo mención en el apartado anterior), ya que se arguye que también esto tuvo injerencia en la forma en que la profesora del grupo experimental participó en el Curso-Taller PECLA (Silva, 1996a) (Apéndice A) y en la instrumentación del Programa PECLA.

La presente investigación se llevó a efecto en la década de los 90 del siglo XX, momento en el cual el fenómeno de la globalización y la sociedad del conocimiento se encontraba en una etapa inicial, por lo que aún no se contaba con las recomendaciones y medidas de evaluación de la calidad educativa emitidas por organismos internacionales. En el ámbito nacional, la reciente instauración del Programa de Carrera Magisterial 1993 y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, había propiciado reacciones de algunos grupos de docentes, que desembocaban en paros laborales con el objetivo de convocar a las autoridades a una revisión en materia de financiamiento a la educación y el sueldo del magisterio.

Se considera que en esta situación también tuvo cabida el hecho de que después de casi dos décadas se proponían cambios sustanciales en el currículo de educación básica (desde un nuevo enfoque educativo, hasta métodos de enseñanza en favor de la participación activa de los alumnos) que implicaban nuevos retos y compromisos para el personal docente, el cual no había sido preparado con antelación. Asimismo, en el Programa de Carrera Magisterial apenas empezaban a identificarse los temas prioritarios, ya que el objetivo primordial era una iniciativa de incentivos al desarrollo docente mediante un sistema de promoción horizontal, concretada a través de cursos con participación voluntaria, entre otras acciones.

Esto no fue privativo del país, Luna (2005) refiere que la formación de profesores en América Latina no tuvo cambios sustanciales durante el siglo XX, aun cuando se modificaron los contenidos de la preparación de los docentes. De alguna forma, esta situación era percibida especialmente por la profesora del grupo control ya que a través del Cuestionario sobre Actividad Docente reconoció que los cambios de los programas académicos la obligaban a asistir a talleres de capacitación para conocer con exactitud la forma de desarrollarlos, así como a mejorar sus habilidades didácticas, aunque esto no lo concebía así la docente del grupo experimental.

Hoy en día, las problemáticas no han cesado del todo, sin embargo, a diferencia de la época en que se llevó a cabo la presente investigación, la SEP ha impulsado políticas y acciones muy concretas en favor de la calidad educativa, acordes, en lo posible, a lineamientos educativos de orden mundial; se considera que estas acciones podrían tener un impacto positivo en el buen desarrollo de la comprensión de lectura en alumnos de educación básica, a través de la capacitación del profesorado.

Esto se ha visto concretado en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007), en donde se plantea que los criterios para mejorar la calidad de la educación básica (incluido el rendimiento escolar), se apliquen a la capacitación docente, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos, entre otros aspectos; al referirse a la formación de profesores de educación básica, propone revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos. Al igual que la formación docente, la comprensión de lectura también es un aspecto de

interés para el Programa Sectorial, para lo cual se apoya principalmente en el Programa Nacional de Lectura y en las calificaciones de la ENLACE.

Se considera que estas medidas gubernamentales cobran relevancia en el tema del desarrollo de las estrategias de comprensión de lectura a través de la práctica docente; sin embargo, a partir de los resultados obtenidos sobre la participación de la profesora del grupo experimental, durante el Curso-Taller PECLA (Silva, 1996a) (Apéndice A) y a lo largo de la fase de experimental, así como las situaciones derivadas de la gestión académica de la escuela, se considera que sería importante que en la planificación y el diseño de las acciones de formación se incorporen los aspectos pedagógicos, personales e institucionales como propone Vezub (2010). Asimismo, si se desea un profesorado dispuesto al cambio en sus concepciones y prácticas, en esos aspectos personales deberían incorporarse los elementos propuestos por Moreno (2011): tener conocimiento, querer cambiar y poder cambiar.

En materia de comprensión de lectura, se ha identificado que la mayor parte de las acciones propuestas para su desarrollo se enfocan a una decodificación de textos y al fomento de la lectura, por lo que se considera que aún se requiere establecer medidas más concretas que den una verdadera guía para que el docente pueda estimular la capacidad de comprensión de lectura desde el aula. Un paso importante podría ser la generación y, por supuesto, la promoción con su debido seguimiento, de programas que generen en los alumnos estrategias generales y específicas de comprensión de lectura, por medio de las cuales el estudiante logre identificar realmente su capacidad lectora y no se limite a la simple decodificación de los textos. Desde luego, para que esto pueda llevarse al aula deberán comprometerse los contenidos curriculares, lo cual constituye una meta un poco más ambiciosa pero que merece la pena valorar.

REFERENCIAS

- Alexander, P. A. & Hare, V. (1989). Cognitive training: Implications for reading instruction. En J. Hughes & R. Hall (Eds.), *Cognitive-behavioral psychology in the schools* (pp. 220-246). New York, NY: The Guilford Press.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J., Mateos Sanz, M., Carrera Levillain, P. y Carriedo López, N. (1987). Comprensión de la lectura: Una aproximación al problema de la evaluación. *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAM*, 11, 3-36
- Aragón, L. y Caicedo, A. M. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138. Recuperado de <http://portalesn2.puj.edu.co/javevirtualoj/ojs/index.php/pensamientopsicologico/article/view/328/450>
- Barrios, M. G. P. (1992). *Propuesta de un programa de entrenamiento en estrategias cognoscitivas para la comprensión de la lectura con niños de educación primaria*. (Tesis inédita de licenciatura). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En Resnick, L. (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-452). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1993). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Argentina: Amorrortu.

- Carrasco, A. A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
- Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (1989). Problemas y perspectivas de las Ciencias Sociales. Una concepción cognitiva. *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (13-32). Madrid: Visor.
- Castañeda, S. (1992). *Material interno de la cátedra José Gómez Robleda*. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castañeda, S. y López, M. (1989). Psicología del aprendizaje escolar. En S. Castañeda y M. López (Eds.), *La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender* (pp. 25-56). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Chocarro, E.; González, M. C. y Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 12, 81-89. Recuperado de <http://dspace.cti.unav.es/dspace/bitstream/10171/9003/1/12%20Estudios%20Ee.pdf>
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. La psicología de la educación* (pp.435-454). Madrid: Alianza Psicológica.
- Díaz, F., Castañeda, M. y Lule, M. L. (1986). *Destrezas académicas básicas para lograr un aprendizaje efectivo (autodiagnóstico y estrategias de aprendizaje)*. México: Departamento de Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dockrell, J. & McShane, J. (1993). *Children's learning difficulties. A cognitive approach*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Drummond, S., Peña, M., Peón, M., Rizo, M., y Alatorre, J. (1992). Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: Su desarrollo y promoción en el contexto escolar. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1(1), 11-32.
- Esteve, J. M. (2005). Bienestar y salud docente. *Revista Prelac*, 1, 116-133. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>.
- Flores, R. C. (2001). Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología*, 18, 247-256.
- Flores, R. C., Otero, A., Lavallée, M. y Otero, M. F. (2010). *Lectura inteligente. Un software para apoyar la formación de lectores en la escuela secundaria*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP/Amorrotu.
- Gajria, M. & Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(6), 508-516.
- Howell, K. W., Fox, S. L. & Morehead, M. K. (1993). *Curriculum-based evaluation. Teaching and decision making*. Belmont, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Huerta, M. L. (1994). *La promoción de la autorregulación para el aprendizaje de las matemáticas a nivel preescolar* (Tesis inédita de maestría). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011). Información sobre México en PISA 2009. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, Núm. 131.

- Luna, M. (2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. *Revista Prelac*, 1, 170-173. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>.
- Macotela, S.; Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1996). *Inventario de ejecución académica (I. D. E. A.). Identificación de dificultades en la lecto-escritura y las matemáticas elementales. Versión revisada*. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez-Guerrero, J. y Sánchez-Sosa, J. J. (1993). Estrategias de aprendizaje: Análisis predictivo de hábitos de estudio en el desempeño académico de alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 10(1), 63-73.
- Martínez Pérez, A. A. (1986). *Entrenamiento de tres estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria*. (Tesis inédita de licenciatura). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Martínez Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 35-56. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie27a02.PDF>
- Medeiros, C. y Silva, J. S. (1992). *La independencia promovida en las tareas pre-escolares a través de un programa de autocontrol para el manejo de estrategias cognitivo conductuales* (Tesis inédita de licenciatura). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, XXXIII(131), 116-130.
- Namo de Mello, G. (2005). Profesores para la igualdad educacional en América Latina. Calidad y nadie de menos. *Revista Prelac*, 1, 24-37. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

- O'Leary, S. G. & Dubey, D. R. (1979). Applications of self-control procedures by children: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(3), 449-465.
- O'Shea, L. J. & O'Shea, D. J. (1994). A component analysis of metacognition in reading comprehension: The contributions of awareness and self-regulation. *International Journal of Disability and Education*, 41(1), 15-32.
- Palincsar, A. S. & Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 211-225, 229.
- Paris, S. G. y Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102.
- Parra, M. (2005). Condiciones de trabajo y salud en el trabajo docente. *Revista Prelac*, 1, 134-145.
Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Perfetti, Ch., Landi, N. y Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford: Black well.
- Pikulski, J. y Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. En A. E. Farstrup & S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M. & Ghatala, E. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25(1), 19-33.

- Ramírez, L. y Velázquez, B. (1994). *Un estudio comparativo sobre la comprensión de textos expositivos entre niños de 4° y 6° de primaria y 2° de secundaria*. (Tesis inédita de licenciatura). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Reigosa, V., Pérez, M. C., Manzano, M., y Antelo, J. M. (1994). Sistema automatizado para explorar la lectura en escolares de habla hispana. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1), 141-159.
- Rizo, H. (2005). Evaluación del desempeño docente: Tensiones y tendencias. *Revista Prelac*, 1, 146-163. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac*, 1, 6-23. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Rojas, L. y Martínez, R. M. (1991). *Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños de primaria semi-institucionalizados*. (Tesis inédita de licenciatura). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Rose, E. (1984). *Metacognición y la estrategia ejecutiva* (Tesis de inédita de maestría). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Santiago, S. (2005). La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo, guiado a través de la enseñanza recíproca. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(1), 77-96. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?60>

- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 125-151). New York, NY: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic setting. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-100). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Autor. Recuperado de <http://programas.jalisco.gob.mx/leyes/pdfLeyes/AcuerdoModernizacionEB.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: Autor. Recuperado de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/default.htm?s=iste>
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México. Autor. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE*. México: Autor. Recuperado de <http://enlace.sep.gob.mx/ba/db2010/estadisticas2.html>
- Seda-Santana, I. (2006). Los entramados de la comprensión lectora y composición escrita en la enseñanza. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes (Eds.). *Alfabetización: Retos y perspectivas* (pp. 77-93). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Silva, J. S. (1996a). *Curso-taller de capacitación docente: promoción de estrategias de comprensión de lectura y autorregulación*. Manuscrito no publicado.

- Silva, J. S. (1996b). *Adaptación del material para la detección de manejo docente en estrategias de aprendizaje y evaluación de destrezas académicas*. Manuscrito no publicado.
- Silva, J. S. (1996c). *Cuestionario de estrategias de comprensión de lectura*. Manuscrito no publicado.
- Solano, P., González-Pianda, J. A., González-Pumariega, S. y Núñez, J. C. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psocología E Educación*, 9(11), pp. 11-128. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7000/1/RGP_11-8.pdf
- Spear-Swerling, L. (2004). A road map for understanding reading disability and other reading problems: Origins, prevention, and intervention. En R. B. Ruddell y N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 517-573). Newark, DE: International Reading Association.
- Torrano, F. y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), pp. 1-34. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?27>
- Trías, D. y Huertas, J. A. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: Estudio de intervención. *Ciencias Psicológicas*, 3 (1), 7-15. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1688-40942009000100002&script=sci_arttext&lng=pt
ISSN 1688-4094. ISSN on line 1688-4221
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. *Revista Prelac*, 1, 38-51. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>.
- Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencia*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

- Weinstein (1989). Medición y entrenamiento de aprendizaje en alumnos. En S. Castañeda y M. López (Eds.), *La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender* (pp. 249-266). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Zabucky, K. & Moore, D. (1989). Children's ability to use three standards to evaluate their comprehension of text. *Reading Research Quarterly*, XXIV(3), 336-353.
- Zaldívar, R. (1986). *Efectos del entrenamiento en habilidades metacognoscitivas y en estrategias específicas en niños con dificultades de aprendizaje* (Tesis inédita de licenciatura). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Zimmerman, B. J. (1989a). Models of self-regulated learning and academic achievement. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25). New York, NY: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (1989b). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York, NY: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J. y Martínez Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.

Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 289-308). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

APÉNDICE A

CURSO-TALLER DE CAPACITACIÓN DOCENTE

PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA Y AUTORREGULACIÓN

(CURSO-TALLER PECLA)

(Silva, 1996a)

CURSO-TALLER DE CAPACITACIÓN DOCENTE

PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE LECTURA Y AUTORREGULACIÓN

(Curso-Taller PECLA)

OBJETIVOS:

Al finalizar el curso-taller de capacitación docente, cada participante será capaz de:

1. Identificar la importancia del proceso de la comprensión de lectura en el desarrollo escolar del educando.
2. Diferenciar las estrategias de aprendizaje de las estrategias que favorecen el proceso de comprensión de lectura.
3. Analizar los conceptos implicados en el proceso de la comprensión de lectura y la forma de favorecerlo a través de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas.
4. Demostrar el uso correcto del método instruccional "enseñanza recíproca".

MÓDULO 1

LABOR DEL DOCENTE Y EL NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE LOS ALUMNOS.

OBJETIVO GENERAL:

Al final de la sesión, cada participante identificará los factores que intervienen en la comprensión de lectura promovida en el aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Al final de la sesión, cada participante será capaz de:

1. Identificar los objetivos del "Curso-taller de capacitación docente: promoción de estrategias de comprensión de lectura y autorregulación".
2. Identificar los principales problemas de aprendizaje, relacionados con el bajo nivel de comprensión de lectura.
3. Analizar las estrategias que utiliza en el aula, para promover la comprensión de lectura en sus alumnos.
4. Definir el concepto de comprensión de lectura.

MATERIAL DE APOYO:

1. La comprensión de lectura en el desarrollo escolar del alumno.
2. La lectura y la comprensión de lectura.

MODULO 1

LABOR DEL DOCENTE Y EL NIVEL DE COMPRENSION DE LECTURA DE LOS ALUMNOS.

OBJETIVO GENERAL:

Al final de la sesión, cada participante identificará los factores que intervienen en la comprensión de lectura promovida en el aula.

OBJETIVO	ACTIVIDAD DEL COORDINADOR	MATERIALES	ACTIVIDAD DEL GRUPO	TIEMPO
Integrar el grupo.	Coordinar la presentación de los participantes y de él mismo. Coordinar el establecimiento de reglas para el curso.	Cartulina para apuntar de común acuerdo, las reglas para el curso taller.	Presentación individual de cada participante De manera grupal se establecerán reglas para el curso, mientras un voluntario las anotará	10 min 2:00-2:10 15 min. 2:10-2:25
Identificar los objetivos del Curso-Taller.	Coordinar la participación y presentar los objetivos.	Cartulina con objetivos ya escritos.	Cada participante dirá sus propias expectativas sobre el curso y se adecuarán a los objetivos del mismo.	20 min. 2:25-2:45
Identificar los principales problemas de aprendizaje, relacionados con el bajo nivel de comprensión de lectura.	Coordinar la dinámica y aclarar dudas.	Cartulinas y marcadores. Lectura: La comprensión de lectura en el desarrollo escolar del alumno.	Equipo: ¿Por qué es importante la enseñanza de la comprensión de lectura en el desarrollo escolar del alumno? Discusión, acuerdo y exposición.	45 min. 2:45-3:30
Identificar los principales problemas de aprendizaje, relacionados con el bajo nivel de comprensión de lectura.	Coordinar la dinámica y aclarar dudas.	Cartulinas y marcadores. Lectura: La comprensión de lectura en el desarrollo escolar del alumno.	Equipo: ¿Por qué es importante la enseñanza de la comprensión de lectura en el desarrollo escolar del alumno? Discusión, acuerdo y exposición.	45 min. 2:45-3:30
Analizar las estrategias que utiliza en el aula, para promover la comprensión de lectura en sus alumnos.	Coordinar la pre-evaluación.	Adaptación del cuestionario de Barrios.	Contestar individualmente el cuestionario	50 min. 3:30-4:20
DESCANSO				4:20-4:35

OBJETIVO	ACTIVIDAD DEL COORDINADOR	MATERIALES	ACTIVIDAD DEL GRUPO	TIEMPO
	Coordinar la dinámica y aclarar dudas.	Cartulinas y marcadores.	Equipo: Lista de estrategias empleadas citando ventajas y desventajas de cada una, en cuanto a su utilidad en el aula y en el rendimiento escolar del alumno. Discusión, acuerdo y exposición.	40 min. 4:35-5:15
Definir el concepto de comprensión de lectura.	Coordinar la dinámica y presentar la definición final de lectura y comprensión de lectura.	Cartulinas y marcadores. Cartulina con definición de lectura y comprensión de lectura. Lectura: La lectura y comprensión de lectura.	Equipo: Definición de lectura y de comprensión de lectura. Discusión, acuerdo y exposición.	45 min. 5:15-6:00

MÓDULO 2

ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE LECTURA.

OBJETIVO GENERAL:

Al final de la sesión, cada participante identificará la utilidad del uso de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en el nivel de comprensión de lectura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Al final de la sesión, cada participante será capaz de:

1. Definir el concepto de estrategia de aprendizaje.
2. Definir los conceptos de estrategia cognoscitiva y estrategia metacognoscitiva.
3. Identificar las diferencias y semejanzas entre estrategias cognoscitivas y estrategias metacognoscitivas.
4. Describir cuatro estrategias específicas de comprensión de lectura: elaboración de preguntas, clarificación, predicción y resumen.
5. Describir tres estrategias metacognoscitivas o de autorregulación: auto-monitoreo, auto-corrección y auto-evaluación.

MATERIAL DE APOYO:

1. Estrategias de aprendizaje.
2. Texto seleccionado: "Una propuesta pedagógica".

MÓDULO 2
ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

OBJETIVO GENERAL:

Al final de la sesión, cada participante identificará la utilidad del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el nivel de comprensión de lectura.

OBJETIVO	ACTIVIDAD DEL COORDINADOR	MATERIALES	ACTIVIDAD DEL GRUPO	TIEMPO
Aclarar dudas de los temas desarrollados en el módulo anterior.	Coordinar la discusión.		Cada participante mencionará los alcances logrados y lo que le pareció importante de lo visto en el módulo anterior.	15 min. 2:00-2:15
Definir el concepto de estrategia de aprendizaje.	Coordinar la dinámica y presentar definición final de estrategia de aprendizaje.	Cartulinas y marcadores. Cartulina: definición de estrategia de aprendizaje.	Equipo: ¿Qué es una estrategia de aprendizaje? Discusión, acuerdo y exposición.	30 min. 2:15-2:45
Definir los conceptos de estrategia cognoscitiva y estrategia metacognoscitiva.	Exposición del tema: definición de estrategias cognitivas y estrategias metacognoscitivas.	Cartulina: definición de estrategia cognoscitiva y estrategia metacognoscitiva	Atender activamente a la exposición del coordinador	15 min. 2:45-3:00
Identificar diferencias y semejanzas entre estrategias cognitivas y metacognoscitivas.	Coordinar la dinámica y aclarar dudas.	Cartulinas y marcadores.	Equipo: Semejanzas y diferencias entre estrategias cognitivas y metacognoscitivas; así como ejemplos de cada una.	45 min. 3:00-3:45
Describir cuatro estrategias específicas de comprensión de lectura.	Exposición de cuatro estrategias específicas de comprensión de lectura: elaboración de preguntas, clarificación, predicción y resumen.	Cartulina: estrategias específicas de comprensión de lectura: elaboración de preguntas, clarificación, predicción y resumen.	Atender a la exposición	15 min. 3:45-4:00
DESCANSO				
	Coordinar la dinámica y aclarar dudas.	Cartulinas y marcadores. Texto seleccionado	4 equipos: Utilizar en el texto seleccionado una estrategia específica de comprensión de lectura (elaboración de preguntas, clarificación, predicción y resumen). Discusión, acuerdo y exposición.	45 min. 4:15-5:00

OBJETIVO	ACTIVIDAD DEL COORDINADOR	MATERIALES	ACTIVIDAD DEL GRUPO	TIEMPO
<p>Describir tres estrategias metacognoscitivas o de autorregulación.</p>	<p>Exposición de tres estrategias metacognoscitivas o de autorregulación: auto-monitoreo, auto-corrección y auto-evaluación. Coordinar la dinámica y aclarar dudas.</p>	<p>Cartulina: estrategias metacognoscitivas o de autorregulación: auto-monitoreo, auto-corrección y auto-evaluación. Cartulinas y marcadores.</p>	<p>Atender a la exposición.</p> <p>Equipo: Elaborar ejemplos de cómo promover en los alumnos tres estrategias metacognoscitivas o de autorregulación: auto-monitoreo, auto-corrección y auto-evaluación.</p>	<p>15 min. 5:00-5:15</p> <p>45 min. 5:15-6:00</p>

MÓDULO 3

ENSEÑANZA RECÍPROCA I

OBJETIVO GENERAL:

Al final de la sesión, cada participante identificará el método instruccional "Enseñanza Recíproca".

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Al final de la sesión, cada participante será capaz de:

1. Analizar las analogías entre cuatro estrategias específicas de comprensión de lectura y tres estrategias metacognoscitivas o de autorregulación.
2. Enlistar las características propia del método instruccional "Enseñanza Recíproca".
3. Demostrar el uso correcto del método instruccional "Enseñanza Recíproca" en el aula escolar.

MATERIAL DE APOYO:

1. La enseñanza recíproca como promotora de la comprensión de lectura.

MÓDULO 3
ENSEÑANZA RECÍPROCA I

OBJETIVO GENERAL:

Al final de la sesión, cada participante identificará el método instruccional "Enseñanza Recíproca".

OBJETIVO	ACTIVIDAD DEL COORDINADOR	MATERIALES	ACTIVIDAD DEL GRUPO	TIEMPO
Aclarar dudas de los temas desarrollados en el módulo anterior.	Coordinar la discusión.		Cada participante mencionará los alcances logrados y lo que le pareció importante de lo visto en el módulo anterior.	15 min. 2:00-2:15
Analizar las analogías entre 4 estrategias específicas de comprensión de lectura y 3 estrategias metacognoscitivas o de autorregulación.	Coordinar la dinámica.	Cartulinas y marcadores	Equipo: Analogías entre las estrategias específicas de comprensión de lectura y estrategias metacognoscitiva o de autorregulación, antes expuestas	45 min. 2:15-3:00
Enlistar las características propias del método instruccional "Enseñanza Recíproca".	Coordinar la dinámica y aclarar dudas.	Cartulinas y marcadores. Lectura: Enseñanza Recíproca.	Equipo: Ideas principales del texto leído. Discusión, acuerdo y exposición.	45 min. 3:00-3:45
DESCANSO				
Mostrar el uso correcto del método instruccional "Enseñanza Recíproca" en el aula escolar.	Coordinar la dinámica y aclarar dudas	Texto seleccionado: La reforma. Registro observacional	Equipo: Demostrar cómo se utiliza la enseñanza recíproca en el aula escolar, por medio de la dinámica "juego de roles"	2 horas. 5:00-6:00

MÓDULO 4

ENSEÑANZA RECÍPROCA II

OBJETIVO GENERAL:

Al final de la sesión, cada participante identificará las ganancias académicas que se obtienen al instrumentar el método instruccional "Enseñanza Recíproca".

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Al final de la sesión, cada participante será capaz de:

1. Demostrar el uso correcto del método instruccional "Enseñanza Recíproca" en el aula escolar.
2. Identificar la utilidad del método "Enseñanza Recíproca", para incrementar el nivel de comprensión de sus alumnos.

MÓDULO 4
ENSEÑANZA RECÍPROCA II

OBJETIVO GENERAL:

Al final de la sesión, cada participante identificará las ganancias académicas que se obtienen al instrumentar el método instruccional "Enseñanza Recíproca".

OBJETIVO	ACTIVIDAD DEL COORDINADOR	MATERIALES	ACTIVIDAD DEL GRUPO	TIEMPO
Aclarar dudas de los temas desarrollados en el módulo anterior.	Coordinar la discusión.		Cada participante mencionará los alcances logrados y lo que le pareció importante de lo visto en el módulo anterior	15 min. 2:00-2:15
Mostrar el uso correcto del método instruccional "Enseñanza Recíproca" en el aula escolar.	Coordinar la dinámica y aclarar dudas	Texto seleccionado: La reforma. Registro observacional	Equipo: Demostrar cómo se utiliza la enseñanza recíproca en el aula escolar, por medio de la dinámica "juego de roles"	2 horas. 2:15-4:15
DESCANSO				
Identificar la utilidad del método instruccional "Enseñanza Recíproca", para incrementar el nivel de comprensión de lectura de sus alumnos.	Coordinar la dinámica y aclarar dudas	Cartulinas y marcadores	Equipo: Lista de ganancias académicas para el alumno y el profesor cuando se utiliza el método "Enseñanza Recíproca", en especial en el nivel de comprensión de lectura. De manera voluntaria, los participantes aportarán sus apreciaciones personales sobre el curso	4:15-4:30 1 15 hora 4:30-5:45
Identificar los alcances del grupo en opinión de los docentes participantes.	Coordinar la dinámica y aclarar dudas.			15 min. 5:45-6:00

APÉNDICE B

ADAPTACIÓN DEL MATERIAL PARA LA DETECCIÓN DE MANEJO DOCENTE EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE DESTREZAS ACADÉMICAS

(Silva, 1996b)

**ADAPTACIÓN DEL MATERIAL PARA LA DETECCIÓN DE MANEJO DOCENTE
EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE
DESTREZAS ACADÉMICAS**

Estimado(a) profesor(a):

El presente material es con el fin de elaborar un diagnóstico acerca de sus necesidades sobre el empleo de estrategias de comprensión de lectura que le permitan un mejor rendimiento en el salón de clases con sus alumnos.

Este material cuenta con tres Cuestionarios:

1. Actividad docente
2. Evaluación de destrezas académicas de alumnos.
3. Detección de manejo docente en estrategias de aprendizaje.

Las respuestas que usted proporcione serán de carácter confidencial y utilizadas únicamente para fines de investigación. Las instrucciones se dan al inicio de cada cuestionario, en caso de que tenga alguna duda, acuda a la persona que le entregó el material para que se la aclare.

NOMBRE _____

NIVEL DE ESTUDIOS _____

SEXO _____ EDAD _____ GRADO QUE IMPARTE _____

8. Enumere las principales dificultades que manifiestan sus alumnos en cuanto a la comprensión de los textos académicos que tienen que leer. _____
9. ¿De qué recursos se vale usted para aumentar la motivación e interés de sus estudiantes para la lectura de sus textos académicos? _____
10. ¿Cómo logra usted establecer en sus alumnos una atención dirigida y un nivel de concentración adecuada durante la lectura? _____
11. ¿De qué manera logra usted eliminar la tensión y ansiedad que llegan a manifestar algunos estudiantes ante diversas situaciones de estudio? _____
12. ¿Considera usted conveniente que sus alumnos participen en las siguientes actividades?
- a) Planeación de las actividades diarias de aprendizaje
() Sí () No
¿Por qué y cómo? _____
- b) Realización de las actividades académicas en el aula
() Sí () No
¿Por qué y cómo? _____
- c) Evaluación del aprendizaje logrado
() Sí () No
¿Por qué y cómo? _____
13. ¿Cómo definiría usted los siguientes conceptos?
Lectura: _____
Comprensión de lectura: _____
Estrategia de aprendizaje: _____
14. Mencione los factores internos y externos involucrados en la comprensión de lectura.

15. Defina qué es una estrategia cognoscitiva y dé un ejemplo.

16. Defina qué es una estrategia metacognoscitiva (o de autorregulación) y dé un ejemplo.

17. ¿En qué se diferencian las estrategias cognoscitivas de las estrategias metacognoscitivas (o de autorregulación)?

18. Explique en qué consiste el método instruccional "Enseñanza Recíproca".

9. ¿Les ayuda a sus alumnos a encontrar relaciones entre la información por estudiar con lo que ya conocen?
() A () B () C
¿Qué tipo de relaciones emplea? _____
10. ¿Sus alumnos saben cuándo emplear recursos especiales como son los cuadros sinópticos, llaves, diagramas de árbol, esquemas, etc. para lograr una buena organización de la información?
() A () B () C
¿Cuáles recursos considera más adecuados? _____
11. ¿El empleo de la memorización les es útil a sus alumnos para el aprendizaje y recuerdo de material académico?
() A () B () C
¿Qué tareas realizan sus alumnos para memorizar o comprender nueva información?
12. ¿Los alumnos cambian con sus propias palabras lo que están estudiando?
() A () B () C
13. ¿Al terminar de estudiar un tema, se da usted cuenta de qué tanto los alumnos han logrado aprender el mismo y en qué aspectos fallan?
() A () B () C
14. ¿Sus alumnos acostumbran tomar notas, con sus propias ideas, al leer un texto o escuchar una clase?
() A () B () C
15. ¿Saben sus alumnos cómo elaborar un resumen de la información que tienen que recordar?
() A () B () C
16. ¿Los alumnos se hacen preguntas a sí mismos sobre la información por aprender?
() A () B () C

CUESTIONARIO SOBRE DETECCIÓN DE MANEJO DOCENTE EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

EL OBJETIVO DE ESTE CUESTIONARIO ES QUE USTED PUEDA DELIMITAR LAS PRINCIPALES ESTRATEGIAS, ACTIVIDADES O "TRUCOS MENTALES" QUE EMPLEA CUANDO IMPARTE A SUS ALUMNOS INFORMACIÓN DE ÍNDOLE ACADÉMICA. PARA ELLO, SE LE VA A PRESENTAR UNA LECTURA TÍPICA DE LAS QUE USUALMENTE SE EMPLEAN EN CLASE.

PIENSE QUÉ INSTRUCCIONES U ORIENTACIONES LE DARÍA A SUS ALUMNOS PARA QUE LA APRENDIERAN DE TAL FORMA QUE PUDIERAN RECORDARLA Y COMPRENDERLA LO SUFICIENTEMENTE BIEN PARA EXPLICAR SU CONTENIDO. TRATE DE MENCIONAR TANTAS FORMAS COMO PUEDA Y RECUERDE QUE NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS NI ERRÓNEAS.

LECTURA.

LA REFORMA

Los tiempos exigen cambios.

Santa Anna había sido, de 1833 a 1854, una figura política importante en el país. A pesar de sus numerosos defectos, era popular, porque lograba organizar ejércitos con poco dinero, y porque enfrentaba, aunque sin éxito, a los enemigos de la nación. Nunca llegó a ser un buen gobernante, y durante los dos últimos años de su gobierno, abusó del poder y se hizo llamar "Su Alteza Serenísima". Por eso el levantamiento de 1854 en su contra cundió rápidamente por todo el país. Este movimiento fue encabezado por Juan Álvarez y se llamó revolución de Ayutla por haberse originado en ese lugar del Estado de Guerrero. Santa Anna fue vencido y salió de México.

Conservadores y Liberales.

Para 1854 se habían formado dos partidos políticos: el conservador y el liberal, pero no estaban de acuerdo en lo que la nación necesitaba. Los conservadores pensaban que si la nación había perdido la mitad de su territorio (por causa de la invasión norteamericana) y estaba en constante desorden se debía al gobierno republicano. Pensaba que quizá este tipo de gobierno era bueno para algunos países, pero no para México y deseaban un rey. La religión era algo muy importante para ellos, por eso recibieron apoyo de la Iglesia.

Los liberales pensaban, por su parte, que el gobierno republicano era el único bueno, pero se daban cuenta de que necesitaban reformas y las hicieron. Querían que la educación que estaba casi completamente en manos de religiosos y monjas, quedara en manos del gobierno, y que la Iglesia y Estado funcionaran separados; es decir, que el gobierno no interviniera en asuntos de la Iglesia y que ésta se mantuviera fuera de los asuntos del gobierno. También pensaron que era necesario vender los bienes que la Iglesia poseía y ponerlos en manos de gentes que los hicieran producir más con provecho de todo el país.

El general Álvarez y los demás jefes de la revolución de Ayutla eran liberales y querían una verdadera reforma. El movimiento triunfó rápidamente, porque las ideas que sostenían eran apoyadas por el pueblo, ya que el último gobierno de Santa Anna había sido despótico.

La reforma.

Triunfó la revolución de Ayutla y los liberales llegaron al poder. Inmediatamente se convocó a elecciones para que el pueblo eligiera por voto a sus gobernantes. Se hicieron leyes nuevas, como la que obligaba a la Iglesia a vender sus propiedades.

Después de las elecciones, los diputados elegidos por el pueblo hicieron una nueva Constitución que se dio a conocer en 1857. En ella había leyes que decían que todo mexicano podía estudiar y trabajar libremente y publicar lo que escribiera; es decir, se declaraba libertad de enseñanza, de imprenta y de trabajo. Esta Constitución devolvía a México un gobierno democrático, representativo y federal y suprimía el privilegio de que gozaban los miembros de la Iglesia. Benito Juárez desempeñó un papel muy importante en esta etapa de la Reforma.

Ejército e Iglesia se levantaron contra la Constitución del 57. Hasta el presidente Ignacio Comonfort, estuvo en contra de ella, porque pensó que esas reformas liberales no las aceptaría el pueblo. Comonfort decidió abandonar la presidencia en vista de tantos problemas y se hizo cargo de ella Don Benito Juárez, de acuerdo con lo que decía la Constitución. Pero los conservadores nombraron su propio presidente y esto dio origen a la guerra entre liberales y conservadores. Melchor Ocampo, un ilustre liberal, contribuyó a la elaboración de las leyes de Reforma. Las más importantes nacionalizaban las propiedades que la Iglesia no había vendido, suprimían las órdenes religiosas, establecían el matrimonio civil, el registro civil y la administración civil de cementerios. Antes sólo la Iglesia casaba a las parejas, registraba a los niños y administraba cementerios, hospitales y casi todas las escuelas; esto tenía un inconveniente, ya que si alguna persona no católica moría, no podía ser enterrada; si quería casarse o estudiar, no podía hacerlo porque la Iglesia sólo admitía católicos. Las leyes de Reforma declaraban, también por primera vez, que la gente podía tener la religión que quisiera, o sea, establecían la libertad de cultos. Los conservadores contestaron derogando las leyes contra la iglesia; es decir, las suprimían en los territorios que dominaban.

**PREGUNTAS PARA EL CUESTIONARIO SOBRE
DETECCIÓN DE MANEJO DOCENTE
EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

1. Los procedimientos, métodos o trucos que podría emplear con esta información son:

2. De los anteriores el más apropiados sería:

Porque

3. De los anteriores el que yo usualmente empleo es:

APÉNDICE C

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

(Silva, 1996c)

NOMBRE _____

ESCUELA _____

GRUPO _____ EDAD _____

Lee con atención las preguntas que se te presentan y pon una **X** en **SÍ** si lo que se te pregunta lo haces siempre, en **A VECES** si lo haces de vez en cuando y en **NO** si nunca lo has hecho. A continuación te presentamos un ejemplo de cómo debes contestar.

20) ¿Cuándo lees un texto escolar, subrayas las palabras que no entiendes?

SÍ

~~A VECES~~

NO

En el ejemplo, el alumno que contestó puso una **X** en **A VECES** porque hay ocasiones en las que subraya las palabras que no entendió, pero no lo ha hecho en otras ocasiones.

Si hubiera puesto la **X** en **NO** sería porque nunca ha subrayado palabras que no entiende y si hubiera puesto la **X** en el **SÍ**, sería porque siempre que lee subraya las palabras que no entiende. Así es que, como de vez en cuando ha subrayado palabras que no entiende, puso la **X** en **A VECES**.

PREGUNTAS

1) Cuando terminas de leer un texto, ¿te haces preguntas sobre lo que leíste en él?

SI

A VECES

NO

2) Cuando estás leyendo una lectura, ¿te detienes para hacerte preguntas sobre los que estás leyendo?

SI

A VECES

NO

3) Cuando tu profesor te deja un cuestionario, ¿encuentras preguntas que tú mismo te habías hecho cuando estabas leyendo?

SI

A VECES

NO

4) Cuando lees y no entiendes alguna palabra, ¿la buscas en el diccionario?

SI

A VECES

NO

5) Cuando no entiendes alguna parte de la lectura, ¿le preguntas a tu profesor?

SI

A VECES

NO

6) Cuando no entiendes alguna parte de la lectura, ¿le preguntas a algún compañero?

SI

A VECES

NO

7) Cuando no entiendes alguna parte de la lectura, ¿continúas leyendo porque piensas que después entenderás?

SI

A VECES

NO

- 8) Cuando lees un texto, ¿al mismo tiempo piensas qué puede pasar después?
 SI A VECES NO
- 9) Cuando lees un párrafo, ¿te imaginas lo que se dirá en el siguiente?
 SI A VECES NO
- 10) ¿Acostumbras hacer un resumen de lo que lees sin que el profesor de lo deje de tarea?
 SI A VECES NO
- 11) Cuando tu profesor te pide que hagas el resumen de algún texto, ¿lo haces en tus propias palabras?
 SI A VECES NO
- 12) ¿Cuándo tu profesor te pide que hagas el resumen de algún texto, ¿lo que haces es copiar las cosas que te parecen más importantes?
 SI A VECES NO
- 13) ¿Haces resúmenes sólo cuando te los dejan de tarea?
 SI A VECES NO
- 14) Cuando terminas de hacer un resumen, ¿lo lees para ver si tiene todo lo que leíste en el texto?
 SI A VECES NO

Pon una X de acuerdo con lo que tú creas.

- 15) ¿Cómo debe ser un buen resumen?
- a) Tan corto que parezca telegrama.
 - b) Debe tener el principio y el final de la lectura.
 - c) Debe decir qué pasó, cuándo, dónde y cómo.

ESTRATEGIAS EVALUADAS EN CADA REACTIVO

Reactivos para detectar el uso de las estrategias de cuestionamiento y de auto-monitoreo.

- 1) Cuando terminas de leer un texto, ¿te haces preguntas sobre lo que leíste en él?
- 2) Cuando estás leyendo una lectura, ¿te detienes para hacerte preguntas sobre los que estás leyendo?
- 3) Cuando tu profesor te deja un cuestionario, ¿encuentras preguntas que tú mismo te habías hecho cuando estabas leyendo?

Reactivos para detectar el uso de las estrategias de clarificación y de auto-corrección.

- 1) Cuando lees y no entiendes alguna palabra, ¿la buscas en el diccionario?
- 2) Cuando no entiendes alguna parte de la lectura, ¿le preguntas a tu profesor?
- 3) Cuando no entiendes alguna parte de la lectura, ¿le preguntas a algún compañero?
- 4) Cuando no entiendes alguna parte de la lectura, ¿continúas leyendo porque piensas que después entenderás?

Reactivos para detectar el uso de las estrategias de predicción y de auto-evaluación.

- 1) Cuando lees un texto, ¿al mismo tiempo piensas qué puede pasar después?
- 2) Cuando lees un párrafo, ¿te imaginas lo que se dirá en el siguiente?

Reactivos para detectar el uso de las estrategias de resumen y de auto-evaluación.

- 1) ¿Acostumbras hacer un resumen de lo que lees sin que el profesor te lo deje de tarea?
- 2) Cuando tu profesor te pide que hagas el resumen de algún texto, ¿lo haces en tus propias palabras?
- 3) ¿Cuándo tu profesor te pide que hagas el resumen de algún texto, ¿lo que haces es copiar las cosas que te parecen más importantes?
- 4) ¿Haces resúmenes sólo cuando te los dejan de tarea?
- 5) Cuando terminas de hacer un resumen, ¿lo lees para ver si tiene todo lo que leíste en el texto?
- 6) ¿Cómo debe ser un buen resumen?

APÉNDICE D

TEXTO PARA CALIFICAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA
(Ejemplo del texto 2)

Lee este cuento en silencio y pon mucha atención. Cuando termines de leer levanta la mano para que el profesor te diga lo que vas a hacer después.

Los conejos Rafi y Cris, fueron a visitar al abuelo Chivo quien los llevó a su huerta y les regaló coles. Cris no quiso las coles y le pidió semillas. El abuelo, gustoso, se las entregó dentro de un costalito.

Cuando Cris llegó a su casa, labró la tierra y sembró las semillas. Todos los días iba a ver su cultivo, regaba las plantas y les quitaba los gusanos.

Rafi, que era perezoso, vivía de las coles que le daba el abuelo y dormía tranquilamente. Hasta que un día, fue de nuevo a pedir alimento al viejo chivo y se sintió avergonzado porque en ese momento llegó también Cris con su cosecha.

CÓDIGOS PARA CALIFICAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA POR DESCRIPCIÓN DE TEXTOS⁶

TERCER GRADO

LECTURA EN SILENCIO (Los conejos Rafi y Cris ...)

		PERSONAJES	PUNTOS
E	L	• Los conejos (Rafi y Cris)	1
		• El abuelo chivo	1
E	M	IDEAS CENTRALES	
		• Rafi y Cris visitaron al abuelo	1
E	N	• El abuelo les ofreció coles	1
		• Cris prefirió semillas	1
M	T	• Cris sembró semillas	1
		• Rafi vivía de las coles del abuelo o Rafi era perezoso	1
E	O	• Rafi fue a pedir más coles	1
		• Rafi se avergonzó	1
N	S	• Cris llegó con su cosecha	1
		SECUENCIA	
T	S	• El orden en que el niño describe las ideas centrales corresponde al orden del punto anterior	1
		CONGRUENCIA	
O	S	• El niño adjudica las acciones a los personajes correspondientes	1
		PUNTAJE MÁXIMO	12

⁶ Retomado del Inventario de ejecución académica (I. D. E. A.). Identificación de dificultades en la lecto-escritura y las matemáticas elementales. Versión revisada, de : Macotela Flores, S.; Bermúdez Lozano, P. y Castañeda Ramírez, I.