

58
EJ 2

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**ESTRATEGIAS COGNITIVAS,
METACOGNITIVAS Y
AUTORREGULADORAS EN
LOS PROCESOS DE
COMPRESIÓN Y
COMPOSICIÓN ESCRITA**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
ESPERANZA GONZALEZ SANCHEZ

Director de Tesis: Lic. Gerardo Hernández
Rojas

MÉXICO, D. F.
1 9 9 3

TESIS CON
FALLA LE CALLEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

	PAG.
Capítulo 1 El Enfoque cognitivo en la Educación.....	1
1.1 Breve descripción del enfoque cognitivo.....	1
1.2 Aplicaciones del enfoque cognitivo en la Educación. La Psicología Instruccional.....	5
1.3 Las aproximaciones impuesta e inducida en el contexto educativo.....	11
Capítulo 2 Los procesos de comprensión y composición lectora.....	14
2.1 Comprensión de lectura.....	14
2.1.1 Factores del texto y del lector que afectan la comprensión.....	20
2.2 Modelos Teóricos.....	30
2.3 Composición escrita.....	36
2.3.1 Definición.....	37
2.3.2 Habilidades componentes.....	39
2.3.3 Modelos Teóricos.....	43

Capítulo 3 Estrategias Cognitivas, Metacognitivas

y Autorreguladoras en los procesos de

comprensión y composición escrita.....58

3.1 Estrategias Cognitivas.....58

3.1.1 Definición de estrategias cognitivas..... 59

3.1.2 Clasificaciones de Estrategias cognitivas.....64

3.2 Estrategias Metacognitivas y Autorreguladoras.....69

3.3 Estrategias Cognitivas, Metacognitivas y

Autorreguladoras en los procesos de

Comprensión y Composición escrita 72

3.3.1 Estrategias Cognitivas, Metacognitivas

y Autorreguladoras en la Comprensión

del texto impreso72

3.3.2 Estrategias Cognitivas, Metacognitivas y

Autorreguladoras en la Composición de

texto impreso..... 80

3.4 Programas de entrenamiento de	
Estrategias en Comprensión escrita.....	82
3.5 Programas de entrenamiento de	
Estrategias en Composición escrita.....	87
Capítulo 4 Conclusiones Generales.....	93
Bibliografía.....	103

Capítulo I El Enfoque Cognitivo en la Educación.

Introducción

La Psicología es una ciencia multiparadigmática , donde conviven y pugnan entre si una serie de paradigmas. Dentro de los paradigmas existentes en la actualidad, uno de los mas pujantes y que ha generado gran cantidad de investigación empírica es el denominado Paradigma Cognitivo de Procesamiento de Información.

Aún cuando las aplicaciones del paradigma cognitivo en el ámbito educativo, han sido reconocidas y difundidas en las últimas dos décadas de este siglo, a través del presente capítulo se pretende, describir con base en la literatura especializada , los antecedentes, las causas que lo consolidaron y sus aplicaciones desarrolladas en el campo educativo, de esta manera se contará. con una panorámica introductoria sobre el paradigma mencionado.

1.1 Breve descripción del Enfoque Cognitivo.

Aun cuando existen autores como Di Vesta (1987) o Pozo (1989), que remontan los antecedentes del Paradigma Cognitivo hasta las corrientes filosóficas del pensamiento Racionalista (Platòn, Descartes, Leibnitz o Kant) otros autores como De Vega (1984) y Gardner (1987) asientan que fue en el año 1956, cuando se empezaron a elaborar y difundir trabajos

e investigaciones, los cuales permitieron desarrollar al Paradigma citado (Hernández, 1991).

Pozo (1989), señala que en el presente siglo la disciplina de la Psicología ha estado "dominada" en la primera mitad por el Paradigma Conductista y la segunda por el Paradigma Cognitivo. Hoy puede observarse como, ante el debilitamiento del Conductismo el Paradigma Cognitivo se fortaleció paulatinamente.

Algunas de las causas que fortalecieron al Paradigma Cognitivo y que pueden situarse como factores endógenos, ya que surgieron al interior de la Psicología son, el clima de crítica, y la desconfianza hacia el Conductismo, situación que provocó su falta de respuestas hacia diferentes aspectos de los procesos mentales.

Al mismo tiempo, se dieron otros hechos que pueden considerarse como causas externas que contribuyeron al fortalecimiento del Paradigma Cognitivo, por ejemplo la Revolución Tecnológica de la postguerra en Norteamérica, la cual dio auge al campo de las comunicaciones y la informática, además surgieron grandes aportaciones de otras disciplinas como la lingüística, con las investigaciones de Chomsky y la tecnología de los ordenadores entre los hechos mas relevantes.

Como se ha señalado, el Paradigma Cognitivo propiamente dicho nace con los antecedentes mencionados en los años cincuentas y es hasta la década de los sesentas y los setentas cuando se desarrolla y consolida.

Pozo (1989), señala que el campo de estudio del Paradigma mencionado es la representación mental, considerada hasta como un espacio de problemas propio, distinto del nivel biológico sociológico o cultural, y de la cual es importante determinar el papel que juega en la producción de acciones y conductas humanas. Por eso Gardner (1987), y Hernández (1991) señalan, que la problemática del Paradigma Cognitivo queda englobada en la búsqueda de las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cómo las representaciones mentales guían los actos internos o externos de las personas con el medio? y ¿ cómo se construyen o generan las representaciones mentales en el sujeto que conoce?. Según Gardner (1987) para poder estudiar el fenómeno de la representación, es necesario que esta, sea descrita en función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental, como planes y estrategias (Hernández, 1991).

De Vega (1984) menciona que, los investigadores cognitivos, en la búsqueda de respuestas a la problemática anteriormente mencionada, han referido sus planteamientos a la analogía funcional, mente humana-ordenador, la cual ha resultado de una gran utilidad y valor para el paradigma.

Según De Vega (1984) y Hernández (op.cit.) existen dos interpretaciones posibles de la analogía citada, la primera es llamada la "Versión fuerte " y la segunda " Versión débil ".

La versión fuerte acepta la analogía como un instrumento metodológico, considera que la forma en que trabaja la mente humana y el ordenador es equivalente, por lo que utiliza el recurso de la simulación para elaborar y proponer teorías o modelos cognitivos (Dehn y Schenk, 1987), de esta línea se desprende el campo de investigación denominado "Inteligencia artificial", la cual se considera un área de la Informática que tiene nexos con la Psicología.

Con base en Hernández (1991), en la versión débil se utiliza la analogía mente humana-ordenador, con fines instrumentales, sin perder de vista la perspectiva psicológica en cuanto a la teorización e investigación. Esta versión se basa en datos principalmente de naturaleza psicológica y se interesa prioritariamente en la descripción del sujeto cognitivo humano y en su forma de procesar la información.

En lo que respecta a la metodología empleada desde la perspectiva del paradigma cognitivo, en la realización de los estudios sobre las representaciones mentales, los investigadores han empleado como metodología principalmente, la investigación empírica, la entrevista y el análisis de protocolos verbales y la simulación (De Vega, 1984).

1.2 Aplicaciones y usos del enfoque Cognitivo en la Educación. La Psicología Instruccional.

La aplicación del Paradigma Cognitivo al campo educativo se dio en forma casi inmediata desde sus orígenes. Una circunstancia coyuntural que lo propicio, fue el movimiento de las reformas curriculares educativas en Norteamérica, hecho que propicio que los expertos en Educación vieran la posibilidad de aplicar en el campo instruccional el enfoque Cognitivo (Hernández , 1991).

En estas primeras aplicaciones, uno de los teóricos cognitivos que se destacan por sus trabajos y aportaciones es J. Bruner, quien es reconocido por sus trabajos en el campo educativo sobre el aprendizaje por descubrimiento . Otro teórico cognitivo importante es D. Ausubel, es autor de la teoría del aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación, las cuales tienen vigencia en el campo de la enseñanza o instrucción.

La aplicación es considerada como un punto fundamental en las aportaciones hechas por el paradigma cognitivo, se observa que precisamente esta ha permitido el desarrollo de varias líneas de investigación sobre los diferentes procesos mentales, y que las investigaciones realizadas han aportado claridad a problemas relacionados directamente con el aprendizaje escolar.

A continuación se presenta una de las teorías que mayor consolidación le han dado al paradigma cognitivo, esta es la teoría de los esquemas cognitivos, desarrollada por Rumelhart y Norman (1978) citados por Aguilar (1992), a la cual se le atribuye en gran parte el trabajo que se ha desarrollado sobre representación del conocimiento.

A través de la teoría de los esquemas se ha investigado el proceso de la comprensión de la comunicación hablada y escrita, el recuerdo y otros. Además se ha desarrollado una nueva concepción del aprendizaje, el cual se considera como un proceso analógico en el cual los esquemas cognitivos se emplean como modelos de la situación que se trata de aprender y se modifican hasta que el ajuste es adecuado.

La forma mas sencilla de aprendizaje es llamada aprendizaje por acumulación, para situaciones mas complejas existe el aprendizaje por ajuste y por reestructuración. Los esquemas nuevos pueden elaborarse a través de modelamiento e inducción.

Rumelhart y Norman (1987), citados por Aguilar (1992) consideran que la mayoría de los esquemas se forman por modelamiento .

El estudio de los procesos y estructuras cognitivas ha permitido que en el ámbito educativo se cuente con una óptica respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que ha posibilitado mejorar su comprensión; se ha abandonado la atención centrada hacia los procesos de enseñanza. Hoy es

prioritaria de igual forma la comprensión de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, así como su interacción, hecho que ha traído como consecuencia que la meta educativa sobre el desarrollo de las habilidades de aprendizaje de los alumnos, se vea reforzada.

Por otro lado, el estudio de los procesos cognitivos ha permitido identificar estrategias que se ha mostrado a través de la investigación, que permiten optimizar la comprensión de textos, la solución de problemas y otras tareas en relación con actividades de aprendizaje. Por ejemplo organización de patrones, elaboración, categorización, inducción de reglas, preguntas-respuesta, resumen de texto, medios gráficos y autorregulación.

Con la información expuesta, es posible suponer el papel preponderante que ocupa la Psicología Cognitiva en la época actual, su impacto principal se observa sobre todo en áreas aplicadas, tales como la Psicología Educativa, la Escolar y la Instruccional. En las tres áreas la participación del enfoque cognitivo les ha permitido lograr importantes avances, sobre todo en las prácticas docentes y en las de aprendizaje.

Las aportaciones de la Psicología Instruccional se han convertido en indispensables cuando se trata de definir el desarrollo de la currículo, la planeación de la lección, la tarea, los escenarios, la evaluación, la acreditación

y muchos otros aspectos relacionados con escenarios educativos (Castañeda y López , 1990).

La Psicología Instruccional tiene entre sus metas usar la explicación acerca de cómo es que las personas procesan la información y adquieren nuevo conocimiento, para proporcionar esta información al profesor y que éste pueda aprovecharla.

Desde la óptica de la Psicología Instruccional puede lograrse describir y prescribir planes y tácticas para el procesamiento, el almacenamiento y la recuperación del conocimiento en los escenarios educativos. Ya que desde esta perspectiva el aprendizaje es visto como un proceso en el que el aprendiz y sus estructuras de conocimiento se consideran los constituyentes principales en la construcción de representaciones y significados particulares, de modo que el sujeto construye su propio conocimiento, y éste es susceptible de ser intervenido .

Glaser (1982), plantea que la Psicología Instruccional contemporánea cuenta con características importantes que pueden permitir lograr los fines educacionales esenciales que están inmersos en la práctica escolar. Un punto central según Castañeda y López (1990) es procurar que así como se desea lograr que los estudiantes adquieran conocimientos, así también se cuide que desarrollen las habilidades que apoyen la práctica educativa y el desarrollo de

la excelencia académica. Entre las líneas que ofrecen esa perspectiva están las siguientes:

-Los estudios sobre la representación del conocimiento y el análisis de errores cometido entre expertos y novatos. Esta temática ha permitido la identificación de las estructuras de conocimiento que subyacen a las ejecuciones típicas. Las identificaciones mencionadas permiten que el profesor planee su instrucción intentando acercarse a las mejores formas de construcción del conocimiento, con lo cual pueda evitar que se den los errores característicos de los novatos .

-Otra temática central dentro de la Psicología Instruccional, es el estudio de los procesos cognitivos que subyacen al aprendizaje escolar. Esta línea ha contribuido al entendimiento de la complejidad de los procesos de adquisición, retención, integración y recuperación de diferentes dominios de conocimientos relacionados con campos complejos, tales como la Física, las Matemáticas, la Química, la Historia, las Ciencias Sociales, la Música, la Medicina y la Educación Física .

- Otro campo de interés básico para la Psicología Instruccional es investigar sobre los efectos de las lecturas que se utilizan con aprendices a partir de textos, de las cuales el interés principal se centra en el logro de que éstas se generalicen para ser utilizadas en diferentes dominios.

-También es interés de la Psicología Instruccional investigar cuáles

son las implicaciones prácticas del entrenamiento en estrategias de aprendizaje y solución de problemas. Dicho de otro modo se estudian los diversos componentes que están presentes en el proceso de Aprender a Aprender. Uno de los tópicos que ha generado más publicaciones es el de las estrategias de aprendizaje, tema que será tocado con amplitud en su oportunidad a través del presente trabajo.

- Otra línea de investigación importante es la que se refiere a los componentes motivacionales, de los cuales se considera juegan un papel central en la formación académica. Es esencial la construcción, selección y adaptación de instrumentos que permitan identificar factores, tales como los procesos "atribucionales" en las estimaciones que los estudiantes hacen respecto a los resultados escolares. Se considera importante también identificar el sentido del éxito y del fracaso, el nivel de esfuerzo que estén dispuestos a realizar, para lograr una meta de aprendizaje. Así como investigar sobre la autoestima y la necesidad de logro entre otros .

De acuerdo al panorama que se ha expuesto, sobre el campo de interés y en consecuencia de investigación de la Psicología Instruccional, parece ser que esta está ofreciendo respuestas a los problemas del aprendizaje complejo; esta permitiendo contar con programas de intervención, asesoramiento, planeación, evaluación e investigación, aspectos que confirman el grado de su importancia .

1.3 Las aproximaciones Impuesta e Inducida en el contexto Educativo.

El enfoque cognitivo a través de una de sus líneas de investigación ha explorado sobre todo el aprendizaje de pasajes en prosa. De dichas investigaciones se han desprendido dos líneas de trabajo las cuales se denominan: impuesta e inducida.

La metodología impuesta, consiste en realizar modificaciones o manipulaciones en el contenido o estructura del material de aprendizaje (Levin, 1971), son las ayudas que se proporcionan al lector para facilitar su comprensión con base en el texto. El educador o el programador las manipula, con fines instruccionales razón por la cual se denominan estrategias de tipo Instruccional .

En la investigación de estas estrategias se han empleado por ejemplo: el diseño y uso de objetivos, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, estrategias preinstruccionales, organizadores anticipados, redes semánticas, esquemas de estructuración de textos y otros (Díaz Barriga, 1988) . La metodología Inducida, se aboca a entrenar a los sujetos a manejar directamente y por si mismos procedimientos que les permitirán leer con éxito (Levin, 1971). Esta metodología comprende una serie de ayudas basadas en el lector que constituyen las estrategias de

aprendizaje que el sujeto posee y emplea para aprender, recordar y usar la información .

Las estrategias de aprendizaje apoyan la independencia en el estudio, le proporcionan al alumno habilidades que le permiten enfrentar exitosamente la lectura de textos diversos, los cuales no siempre, cuentan con una estrategia de instrucción adecuada .

Los dos tipos de estrategias, tanto las instruccionales, como las de aprendizaje son estrategias cognitivas, puesto que se refieren al procesamiento de información que realiza el lector a partir de un texto dado, en el caso de las estrategias instruccionales el énfasis se pone en el material, y en el caso de las estrategias de aprendizaje el énfasis se pone en el aprendiz. Sin embargo la meta común que persiguen es lograr en el estudiante un aprendizaje significativo.

La investigación documental que aquí se presenta, ubica su interés en las estrategias inducidas, ya que son éstas, como acaba de anotarse, las que fomentan la independencia en el estudio así como las habilidades necesarias para enfrentarse a textos, que pueden estar convenientemente tratados o no para su aprendizaje .

Por otro lado se desea apoyar la meta de cualquier institución educativa en cuanto al logro de estudiantes, independientes, creativos, con eficiencia en la solución de problemas , para lo cual se pretende

reportar los avances que al respecto existen centrando la información sobre la comprensión y composición escrita en relación a las estrategias cognitivas, metacognitivas y autorreguladoras.

Capítulo 2 Los procesos de comprensión y composición lectora.

En el capítulo anterior, fue aclarado que el tema central de estudio del Enfoque Cognitivo, son los procesos que subyacen al conocimiento humano, tales como la atención, la percepción, la representación, la memoria, la solución de problemas, etc. De estos procesos, la temática que se retoma para desarrollar el presente capítulo es la Comprensión y Composición escrita.

A través de este capítulo, por principio se revisarán los procesos de comprensión y composición escrita, desde la perspectiva del enfoque cognitivo, posteriormente se analizarán algunas de las definiciones de los procesos mencionados, así como los modelos teóricos que las han explicado, y finalmente se presentaran algunos comentarios a manera de conclusiones para cada proceso.

2.1 Comprensión de lectura.

La importancia de la comprensión lectora es clara tanto desde el punto de vista social como desde el individual, (De Vega, Carreiras, Gutiérrez y Alonso , 1990). La historia revela las ventajas culturales, políticas y económicas que tienen las sociedades alfabetizadas, en contraste con aquellas cuyo nivel de alfabetización es mínimo o que en su gran mayoría sus lectores son considerados analfabetas funcionales.

Desde el punto de vista de cada individuo los beneficios de

desarrollar habilidades óptimas de comprensión lectora, redundan en una fuente de adquisición importante de nuevos conocimientos y destrezas que a su vez puede posibilitar un ulterior desarrollo laboral o académico de éstos .

Por otro lado, es claro que la comunicación escrita es un factor indispensable para estar al tanto de los eventos que suceden alrededor de todas las personas. Aquellas quienes no leen están marginadas en relación con los hechos que acontecen, los cuales guardan una vinculación directa con la cultura presente, pasada y futura por lo que sus posibilidades de desarrollo son restringidas.

En el ámbito educativo, el proceso de comprensión lectora cobra especial importancia, ya que una de las metas de la educación implica que el estudiante logre poseer una habilidad para adquirir nueva información e integrarla al conocimiento con el que ya cuenta. Y una gran parte de la nueva información que obtiene éste, es a través de los textos escritos (revistas, artículos, libros, etc.).

Teniendo clara la importancia de la comprensión lectora, es alarmante observar el panorama que existe en los diferentes niveles escolares, en donde son fácilmente detectadas deficiencias acentuadas, por ejemplo, en cuanto a la consulta directa de libros y su comprensión, a la identificación y extracción de ideas relevantes en textos impresos, y otros hechos que sin duda pueden limitar el progreso escolar del estudiante, o en el

peor de los casos impedirlo, ya que puede traer como consecuencia, la reprobación de una asignatura, de un grado escolar o finalmente sumarse a otros aspectos y terminar en la deserción escolar.

Los hechos mencionados afectan directamente tanto al individuo como al grupo social al que pertenece el estudiante, ya que no hay que olvidar que la reprobación o bajo rendimiento escolar provocan en el una baja autoestima o una percepción de incapacidad, la cual transferirá a diferentes contextos de su vida en muy diversas formas, por ejemplo improductividad, apatía, etc.

Herrasti y Pérez (1988) y De Vega y cols.(1990) señalan, que aun cuando la importancia de la comprensión lectora salta a la vista y que además en los últimos años ha tenido un gran desarrollo a través de la investigación, todavía se atraviesa por una etapa en la que coexisten varios modelos que intentan explicar el proceso mencionado y no existe por el momento una postura concluyente.

Pensando que la difusión de los avances sobre el proceso de la comprensión lectora , pueda permitir a los profesionales de la Educación utilizar estrategias que optimicen el proceso, se presenta el presente trabajo, el cual contiene los avances que al respecto se han reportado desde la perspectiva del Enfoque Cognitivo.

Para poder examinar los elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora, a continuación se exponen los elementos que intervienen en el proceso y posteriormente se revisan algunas definiciones que lo caracterizan.

Desde la perspectiva cognitiva, la comprensión lectora es considerada como un proceso complejo, en el que intervienen conjuntamente memoria, atención, percepción y codificación, en interacción con los conocimientos previos que una persona posee en su estructura cognitiva, dentro de un contexto lingüístico y situacional particular, (Díaz Barriga y Aguilar, 1988) el lector tiene como propósito obtener el significado de un texto, para lo cual utiliza índices psicolingüísticos y estrategias de lectura pertinentes.

El procesamiento involucra los siguientes subprocesos, el reconocimiento de letras e integración de sílabas, esto es el proceso perceptivo de reconocimiento de patrones ; la codificación de palabras, que es el proceso en el que las letras y sílabas se agrupan en palabras, lo cual supone un acceso a los conceptos de la memoria semántica ; la codificación sintáctica, que es el proceso en el que el lector utiliza el conocimiento gramatical de forma implícita ; codificación de proposiciones, en este nivel el lector abstrae de modo automático las frases del texto superficial; integración temática, que es la construcción de un modelo coherente e integrado del texto global,

logrado por el lector a través de utilizar activamente esquemas temáticos y formales que son los que guían la comprensión.

De Vega y cols. (1984) cita que el lector opera simultáneamente en todos los niveles mencionados, pero que esto no significa que todos los niveles sean equivalentes, por lo que éstos han sido categorizados de la manera siguiente. Se han denominado microprocesos, a los niveles de reconocimiento de letras e integración de sílabas, codificación de palabras y procesamiento sintáctico. Mientras que, a los niveles de procesamiento de alto nivel, se les ha denominado macroprocesos, por estar asociados propiamente la comprensión del texto (los niveles de integración de proposiciones en esquemas, inferencias y uso de metas en la lectura.)

En la descripción anterior sobre la comprensión lectora, se puede notar que se menciona además del proceso global, procesos específicos que ésta incluye, los cuales ya integrados dan como producto el proceso mas general que es el de la comprensión, de la cual puede decirse que es la solución a un problema que había enfrentado inicialmente el lector .

Las diferencias entre los lectores eficientes y los que no lo son, se relacionan con el grado de eficiencia tanto en los microprocesos como en los macroprocesos.

El proceso lector completo según De Vega y cols. (1990) consiste en la construcción del significado global del texto, y puede considerarse que éste

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

Con base en la información hasta aquí expuesta se puede concluir que la comprensión lectora es una actividad compleja, la cual es asumida propositivamente por el lector, enfrentada como un problema cuya solución se construirá a medida que se avance en la lectura. El proceso global de comprensión incluye subprocesos que se suceden e interactúan entre sí, logrando el objetivo de la comprensión a través de estrategias entrenables para el lector y controlables a través de arreglos en el material de lectura. Dado que la comprensión encuentra la limitación del sistema de procesamiento de la información humana, en el caso del lector experto, esta limitación se rebasa a través de la automatización de los procesos de bajo nivel, tales como la codificación, decodificación, etc. lo cual le permite atender procesos de alto nivel (Adams, 1980). Y es en esta parte, donde el lector experto lee con un objetivo definido y controla de forma continua su propia comprensión, esto es a través de un proceso estratégico.

Además de las características y habilidades del lector, la comprensión final de un texto, esta determinada también por la acción de por lo menos dos aspectos relacionados con éste: las características del material escrito en sus diferentes niveles lingüísticos, y el contenido con su estructura del texto

(León, 1991). A continuación se revisan los aspectos citados con mas detalle.

2.1.1 Factores del texto y del lector que afectan la comprensión.

En la literatura especializada sobre comprensión lectora, existen investigaciones que reportan avances sobre el conocimiento de los factores que influyen para que los estudiantes optimicen su comprensión. Dichos factores pueden clasificarse en dos categorías , los que han sido llamados factores internos y factores externos al lector.

Los factores internos se refieren a todos aquellos procesos cognitivos que lleva a cabo el lector cuando desea comprender un texto escrito, como son la competencia lingüística, los conocimientos previos, los procesos cognitivos psicológicos básicos, el conocimiento estratégico y las habilidades de lectura.

La competencia lingüística comprende, cuatro componentes: el conocimiento fonológico, el léxico, el sintáctico y el semántico, que posee el lector. Los dos primeros son considerados como habilidades de bajo nivel, puesto que ya desarrollados proceden automáticamente, y los dos siguientes de alto nivel, ya que permiten procesos de reflexión, análisis, etc. (De Vega y cols. 1990).

Los conocimientos previos, son un factor interno que incluyen el conocimiento del mundo que posee el lector, y que le sirve como material básico para interpretar lo que lee; comprende tanto el conocimiento específico del cual habla el texto, como el conocimiento de la estructura de éste, el cual facilita la comprensión (v. Bransford, 1979 ; Cooper, 1990).

Los procesos cognitivos psicológicos básicos, son todos los procesos psicológicos , que se emplean de forma indispensable en la comprensión de textos, tales procesos son: la memoria, percepción, atención, motivación, y coeficiente intelectual (Aguilar y Díaz Barriga, 1986).

En la memoria se almacena parte de la información que posibilita la integración de ésta, (la cual fue provista por el texto); la percepción, además de permitir la entrada de los estímulos, para reconocer las letras o palabras y convertirlos en patrones significativos, permite a través de ésta, dar un significado anticipado, lo cual influye al interpretar los símbolos gráficos (Herrasti y Pérez, 1988).

Respecto a la atención, su importancia radica en que ésta se requiere , para que la comprensión se logre, ya que vence a los distractores que evitan al lector centrarse en la información que lee, además se pone en relación con la complejidad de la tarea que se emprende al leer, y también juega un papel importante en la focalización de las ideas centrales del texto.

Los factores de la motivación del lector, y el coeficiente intelectual son considerados como elementos que probabilizan la comprensión lectora, y son citados en la literatura especializada, dado que existen antecedentes de investigación, pero que a la fecha no pueden considerarse definitivos.

Conocimiento estratégico y metacognitivo, es aquel que el lector emplea propositivamente para comprender adecuadamente un texto; vista la comprensión como una tarea de solución de problemas y que consecuentemente requiere de estrategias cognitivas, por ejemplo planear y elegir las actividades a realizar, tales como subrayar, releer, resumir, etc.(v. Díaz Barriga, 1989) .

Habilidades de lectura, son las habilidades que requiere desarrollar el lector durante el proceso de la lectura, para identificar las letras, las sílabas, las palabras y llegar a su significado (procesos ascendentes). Cuando esta habilidad no esta entrenada exige al lector un esfuerzo, que reduce los recursos para la realización de un análisis de los significados (procesos descendentes). De acuerdo con enfoques que relacionan la ocurrencia de los procesos tanto ascendentes, como descendentes, los lectores requieren de habilidades que en forma paralela permitan tanto la identificación de palabras como su análisis (De Vega y cols. 1990) .

Según Herrasti y Pérez (1988) los factores externos son todos aquellos que están en relación con la naturaleza del texto por comprender. Un texto tiene direccionalidad, una estructura sintáctica y fonológica y todos estos elementos orientan al lector para hacer predicciones e inferencias respecto al contenido (Utría, 1988) .

Los factores externos al lector son: los factores intratextuales, los extratextuales y el contexto.

Los factores intratextuales, se refieren a las características estructurales y semánticas del texto. Autores como Horowitz (1985 a y b); Meyer (1974) y otros han aclarado en su momento la importancia que tienen para el logro de la comprensión de un texto su estructura y sus características semánticas. Meyer (1971), Crothers (1972) o Kintsch y Keenan (1973) después de realizar un análisis estructural en textos y oraciones, llegaron a la conclusión de que la comprensión tiene una influencia directa con la estructura de contenido del texto. Investigadores como Meyer (1975) y Schnotz (1984), han realizado investigaciones, manipulando la organización de los contenidos y señalizaciones, las cuales son palabras u oraciones que no añaden nueva información al contenido, sino que resaltan las relaciones lógicas dominantes, permitiendo al lector identificar con mayor facilidad los puntos principales del texto.

Factores extratextuales, se refieren a los tipos de presentación del texto. Son aquellos que se refieren al tipo tamaño y formato del texto (Herrasti y Pérez, 1988) se incluye el uso de títulos, subtítulos, uso de columnas, tamaño de la letra, página y otros.

El contexto, de acuerdo con Van Dijk (1983) " es una reducción teórica de todos aquellos elementos de la situación, que determinan sistemáticamente la estructura y la interpretación de los textos: enunciador - destacando su intención comunicativa -, el destinatario, tiempo, lugar y lugar social". Lugar social de acuerdo con Bronckart (1986), (citado por Aznar, Cros y Quintana, 1991) son las instituciones, aparatos ideológicos, espacios prácticos cotidianos.

En la comprensión de un texto, la estructura es un factor muy importante, ya que ésta dicta el orden lógico de la exposición, así como la subordinación entre ideas, y proporciona patrones organizacionales que sirven de ayuda al lector.

Los obstáculos que han sido encontrados en los textos y que consecuentemente provocan una deficiente comprensión son: empleo frecuente de palabras difíciles, o con un grado de abstracción elevado; el empleo de oraciones en voz pasiva o de una gran extensión, y el número de ideas contenido en el texto. ya que entre mas denso en proposiciones, mayor dificultad hay en su comprensión .

Ya ha sido señalado que aun cuando existe acuerdo entre los teóricos que han investigado el proceso de la lectura en cuanto a que éste contiene varios componentes de procesamiento, existen desacuerdos en cuanto a cómo se lleva a cabo todo el proceso como un todo (De Vega y cols. 1990).

Las hipótesis más sólidas sobre la forma en que la arquitectura funcional de la comprensión se lleva a cabo son dos, la llamada concepción modular y la concepción interactiva.

La concepción modular, parte en su explicación del funcionamiento del sistema de comprensión de lectura, considerando que los mecanismos de análisis son modulares, esta concepción hace suponer que el sistema está compuesto de unidades funcionales autónomas o módulos (De Vega y cols. 1990) el flujo de información se lleva a cabo desde los módulos inferiores hacia los superiores. Esta concepción tiene antecedentes directos en los modelos llamados seriales (v.figura 2.1) que sostienen que el proceso de comprensión se da a través de subprocesos ascendentes y descendentes (v. De Vega, 1984).

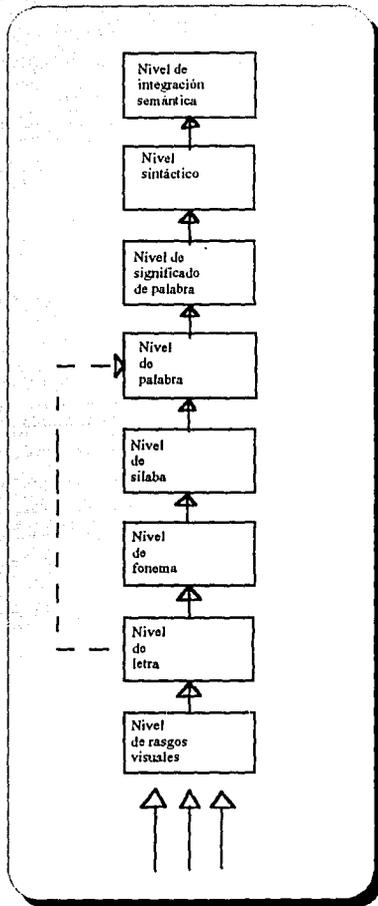


Figura 2.1 Modelo de tipo modular. Cada rectángulo representa un módulo y el flujo de la información solo discurre de abajo - arriba. (Extraído

El flujo de información además de realizarse a través de módulos y de abajo a arriba solo puede realizarse unidireccionalmente

Dentro de esta concepción se considera que los módulos son mecanismos altamente especializados y la función que cada uno realiza solo a ese le compete; además, los módulos funcionan de manera automática u obligatoria, y solo aceptan inputs específicos. Además de las características que dan las consideraciones descritas por los modularistas se adiciona, el presupuesto del procesamiento serial, según el cual los diferentes niveles operan de acuerdo a una secuencia temporal rígida.

Sin embargo, el hecho de que, la concepción modular no de respuesta a cómo ocurren varios eventos en el proceso de la lectura, y sumando los avances en torno al conocimiento del funcionamiento del cerebro, ha dado como consecuencia que en la actualidad casi nadie acepte la arquitectura totalmente serial (De Vega y cols. 1990).

Por otro lado, existe la postura llamada concepción interactiva, que explica el proceso de la comprensión, asumiendo también, la posible existencia de módulos con especialización funcional, solo que se considera que la función de cada nivel depende de información procedente de otros niveles y que estos pueden ser tanto inferiores como superiores .

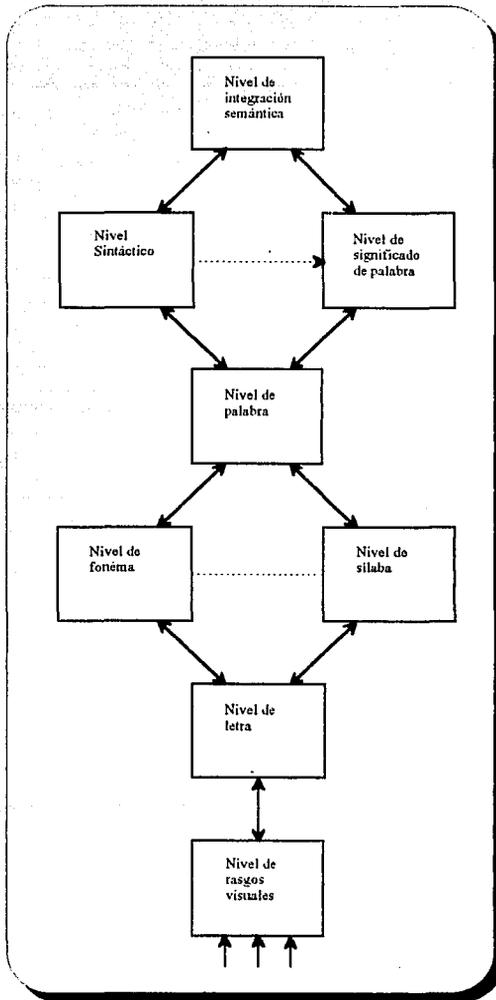


Figura 2.2 Modelo interactivo hipotético. los niveles de procesamiento pueden operar en paralelo y algunos pueden comunicarse en ambas direcciones.

(Extraído de De Vega y Cols (1990))

Esta concepción difiere fundamentalmente respecto a la modular en la no exigencia sobre la comunicación unidireccional de nivel a nivel entre módulos (v. Figura 2.2)

La concepción interactiva, considera que cada nivel consulta a otros para realizar sus funciones, aún con ciertas restricciones, ya que la consulta mencionada solo se da entre niveles contiguos.

La concepción interactiva ofrece una explicación a fenómenos contextuales de la comprensión, como la lectura de material manuscrito con palabras distorsionadas, (hecho que sugiere procesos arriba-abajo). Sin embargo existen fenómenos de facilitación contextual que ni la concepción modular o la interactiva pueden explicar, por el momento se dispone de información y definición de propuestas que hacen que varios fenómenos sean interpretados desde ambas posturas.

2.2 Modelos Teóricos.

Como ya ha sido señalado, existen a la fecha varios intentos por explicar la comprensión de lectura a través de hipótesis sobre su arquitectura funcional. Según De Vega, Carreiras, Gutiérrez y Alonso (1990) pueden clasificarse en dos corrientes, la concepción modular (serial), o bien la concepción interactiva.

En este apartado los modelos teóricos bajo la concepción modular no serán revisados, debido a que ya se comentó que esta concepción atiende sobre todo procesos de bajo nivel, además de solo explicar la secuencialidad física del mensaje pero no aclara en gran parte la organización interna de los procesos. La literatura especializada cita que los modelos seriales (antecesores de la concepción modular) fueron los pioneros en la investigación sobre la comprensión lectora, entre ellos se encuentran: el modelo serial de lectura de Laberge y Samuels (1974) y el de la comprensión lectora como el de Forster y Olbrei (1973).

Los modelos teóricos mas sólidos desde la perspectiva interactiva y que atienden los procesos de alto nivel son: la teoría macroestructural propuesta por Kintsch y Van Dijk y la teoría de los modelos mentales (Valina, Del Mar y De Vega, 1990) (v. Mc Namara, Miller y Bransford, 1989)

De acuerdo con la teoría macroestructural de Kintsch y Van Dijk (1978, Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988) el lector cuando se enfrenta al texto por principio elabora una microestructura o texto base, a partir de las relaciones de coherencia referencial establecidas entre las proposiciones. Esta microestructura también puede incluir información inferida que no esta señalada explícitamente en el texto superficial; por otro lado, la microestructura no es homogénea dado que entre las proposiciones existen diferentes niveles de importancia, los cuales a su vez serán retomados posteriormente por el lector para construir la macroestructura.

Según De Vega y cols. (1990), para lograr las relaciones de coherencia referencial entre las proposiciones, al elaborar la microestructura, se sigue el orden de presentación de las frases en el texto, esto es de izquierda a derecha. Como la memoria operativa tiene limitaciones, el procesamiento se da en ciclos de n proposiciones los cuales coinciden con el tamaño de frase o cláusulas del texto superficial.

La microestructura y la macroestructura están constituidas similarmente por grandes conjuntos de proposiciones, sin embargo, la macroestructura se construye como una versión mas abstracta y sintética del texto que la microestructura, por lo cual se dice que esta formada por macroproposiciones,

que son elaboradas por la aplicación de macrorreglas (Valina, y cols. 1990).

De este modo, la macroestructura del texto, es una representación semántica de naturaleza global que permite tener una idea general del texto que se ha leído, (De Vega, y cols. 1990). El modelo de procesamiento de Kintsch y Van Dijk establece que el lector elabora la macroestructura con base en la microestructura, y también en función de la superestructura (representación sintáctica y esquemática del texto). Para que se lleve a cabo este proceso el lector aplica las macrorreglas a la microestructura, dichas macrorreglas son: la de supresión, generalización y construcción (Kintsch y Van Dijk, 1983).

La macrorregla de supresión, elimina aquellas proposiciones de las secuencias que no son necesarias para la comprensión de las subsecuentes. Dicho de otro modo, suprime la información que no viene al caso o que es irrelevante.

La macrorregla de generalización, consiste en sustituir una serie de proposiciones por una mas general cuyos conceptos representan superconjuntos de los conceptos, que la constituyen.

La macrorregla de construcción se refiere a inferencias temáticas que suponen un uso activo del conocimiento del mundo por parte del lector, (Aguilar, 1988).

Según De Vega y cols (1990) el modelo macroestructural de Kintsch y Van Dijk , toma en cuenta las limitaciones de la memoria operativa, el procesamiento del lector de izquierda a derecha y además explica a través de mecanismos detallados la relación existente entre la macroestructura y la microestructura. Aun así también se conocen limitaciones que dejan ver explicaciones externas al modelo y que éste por sí mismo no explica, por ejemplo en la ausencia de procedimientos efectivos en la construcción del texto base en formato proposicional a partir del texto superficial o la ausencia de procedimientos efectivos en la aplicación de las macrorreglas, en ambos casos se recurre a la intuición o sensibilidad semántica.

Por otro lado, los teóricos de la concepción de los modelos mentales, parten de la hipótesis que dice que, el lector construye una representación mental sobre el contenido del texto que lee, incluyendo la situación, objetos, personajes, sucesos, procesos, causas, etc. que están referidas en el texto. De acuerdo con este modelo dice De Vega y cols. (1990) la estructura del texto no es derivada, ni estos propiamente en éste, sino que se elabora a

partir del procesamiento semántico que realiza el lector. (Mc Namara, Miller y Bransford. 1989).

Un modelo mental, es entonces una representación, la cual se refiere al texto que el lector lee: desde esta perspectiva si un lector no puede lograr una representación adecuada del texto, su comprensión fracasa y cuando intenta recuperar la información, ésta es muy pobre.

Valina y cols. (1990) comentan, que existen investigaciones que respaldan la noción de modelo mental, y en ellas se ha demostrado, que no basta con procesar las palabras en un modelo sintáctico o proposicional, sino que además se requiere establecer la referencia del texto.

Los modelos mentales son dinámicos, porque sufren modificaciones durante todo el proceso de lectura. Al iniciarse la lectura de un texto la representación es burda y provisional, pero cuando la comprensión va avanzando la representación mental se actualiza y se refina, agregándose mas detalles específicos sobre los objetos, personajes, etc. El dinamismo mencionado no solo se refiere al hecho de ir uniendo conceptos que se tornan cada vez mas explícitos, sino que además se realizan inferencias (puentes) que no se derivan exclusivamente de las propiedades lingüísticas del texto.

Por otro lado los modelos mentales tienen además la característica del isomorfismo referencial, la cual hace alusión a que cuando el texto superficial cubre o mimetiza la secuencia temporal y causal de los sucesos que se describen, el lector tiende a construir su modelo mental en el orden reglamentario. Otra característica de los modelos mentales es que mientras persista la activación de un modelo mental, los elementos asociados a éste permanecen accesibles en la memoria del lector.

2.3 Composición escrita.

Actualmente los objetivos de la escuela comienzan a abandonar el énfasis en el sólo hecho de transmitir conocimientos específicos de los diferentes campos disciplinarios, los objetivos que hoy se propone están dirigidos a promover procesos que permitan el desarrollo del pensamiento crítico del alumno, que promuevan su creatividad, y que coadyuven a que el alumno sea un buen solucionador de problemas académicos y de su entorno cotidiano (Del Moral, 1991).

Varios de los procesos mencionados tienen que ver en forma directa con las actividades de redacción o de composición escrita que los estudiantes realizan sobre todo en los sistemas escolarizados, (persigan o no los objetivos mencionados). Es incuestionable que los alumnos que acuden a las aulas, realizan toda una serie de actividades que en gran medida tienen que ver con la habilidad de redacción, tales como redactar sus propias notas, elaborar informes, reportes de investigación, etc., por lo que dicha habilidad debe considerarse como deseable, y la tarea de su enseñanza como ineludible.

Sin embargo, cuando a los estudiantes que asisten a la escuela, se les intenta enseñar a componer textos escritos (en los primeros años de escolaridad), se obvia que éstos pueden lograrlo sin que sus profesores cuenten con claridad sobre la forma de entrenar esta habilidad, sin recibir

supervisión o retroalimentación alguna, de modo que van avanzando a través de los ciclos escolares, dando por hecho los profesores que ya existe el dominio de la composición escrita o justificando que no es a ellos a quién corresponde entrenar esa habilidad, ya que esta labor debieron abordarla los profesores de los ciclos básicos.

Una visión miope sobre la importancia que tiene la composición escrita dentro de los dominios de los estudiantes, queda revelada, a través de un estudio realizado por Spencer (1983) , quién encuesta a profesores de Secundaria en Escocia y éstos mostraron tener clara la importancia de la escritura, como una forma a través de la cual los estudiantes exploran y desarrollan sus pensamientos, pero que sin embargo solo la empleaban, para que los estudiantes mostraran a través de ejercicios escritos, dominio de conocimientos o para anotar información.

2.3.1 Composición escrita. Definición.

La composición escrita, ha sido considerada como uno de los mas poderosos instrumentos de aprendizaje, ya que permite a través de las palabras y frases escritas, explorar los pensamientos y desarrollar los conocimientos que se poseen (Nisbet y Shucksmith, 1986).

De acuerdo con Alonso (1991) se puede decir que la composición escrita es en esencia un proceso a través del cual, se traduce en lenguaje escrito el pensamiento, e inclusive los sentimientos; la composición escrita es una tarea compleja de solución de problemas que requiere por lo tanto, ser enfrentada en forma estratégica y autorregulada (De Beaugrande, 1984), lo cual implica una conducta inteligente y el uso de estrategias, unas específicas y otras metacognitivas, ya que es necesario reflexionar sobre lo que se sabe, y como decirlo de la mejor manera. (Alonso, 1991 ; Bereiter y Scardamalia, 1987).

Por otro lado, Alonso sostiene que cuando una persona escribe se ponen en juego procesos tan importantes como la memoria, se desarrollan líneas de pensamiento y como consecuencia de estas actividades el pensamiento se optimiza, dado que se requiere de la actividad propositiva del escritor y de su esfuerzo para poder encontrar la solución a un problema, el cual poco a poco se va aclarando y tomando forma hasta que se logra como producto final, el que inicialmente se había representado el escritor antes de intentar la composición .

2.3.2. Composición escrita. Habilidades componentes.

Las habilidades básicas que requiere poseer toda persona que desea componer en forma escrita son:

Habilidades de tipo mecánicas.

Habilidades de tipo ortográficas.

Habilidades de producción.

Habilidades lingüísticas .

Habilidades organizativas.

Las cinco habilidades mencionadas se refieren a los componentes básicos con que tiene que contar la persona y sin los cuales no sería posible el proceso de composición . Es clara la importancia que tiene, el que la letra sea legible, habilidad que se define en el entrenamiento de una adecuada caligrafía, y codificación simbólica (Componente mecánico); por otro lado la importancia del uso de las reglas de ortografía define la necesidad del dominio del componente ortográfico. Otro componente medular en la composición escrita es el de producción relacionado directamente con la cantidad de ideas representadas en palabras que la persona puede producir; la corrección con que se escribe, de acuerdo a la sintaxis de la lengua se define con el nombre de componente lingüístico y la secuenciación y coherencia lógica del escrito la determina el componente llamado, organizativo.

Por otro lado, los procesos que ocurren durante el acto de composición son tres : el proceso de planeación , de generación y supervisión . A través del proceso de Planeación, la persona que escribe define que quiere transmitir, cómo lo va a lograr, y a quién quiere comunicarle lo que escribe, (lo cual implica tomar en cuenta su conocimiento); otro proceso presente en la actividad de componer texto en forma impresa es el de Generación del texto, en donde se da básicamente la integración y arreglo de las habilidades componentes ya citadas.(de tipo mecánico, ortográfico, de producción, lingüístico y organizativo) y finalmente, el otro proceso que ocurre en la actividad de componer texto escrito, es el de supervisión y evaluación, el cual consiste en una revisión del avance del texto o del producto, en donde el autor se cuestiona en relación a lo que quiso decir, qué escribió, cómo esta escrito, etc. Según considere el autor, después de la evaluación puede optar por hacer una o varias revisiones, (cuando los cambios que considera deben hacerse no son muchos . ni profundos) o puede reescribir el texto, en el caso de haber detectado una gran cantidad de problemas en el escrito producido, según Hayes y Flower (1980 , citados por Alonso, 1991) . Los procesos mencionados ocurren en forma cíclica y no necesariamente en forma serial .

Desarrollo de la capacidad de componer.

De acuerdo con Bereiter (1980) el desarrollo de la capacidad de componer en forma escrita pasa por cinco etapas, denominadas: asociativa, ejecutiva, comunicativa, unificadora y epistémica .

El logro del dominio de la primera etapa (asociativa) permite a la persona escribir lo que le viene a la cabeza, sobre una tematica y en ocasiones puede que no sea coherente; cuando la persona llega a tener dominio de la gramática y la sintaxis del discurso escrito, el desarrollo de su capacidad se amplía a la etapa ejecutiva. Las etapas mencionadas son las que generalmente se entrenan en las escuelas con los alumnos.

La etapa comunicativa requiere que el alumno trate de tomar en cuenta el posible punto de vista del lector cuando esta escribiendo, (esta no se entrena en las escuelas) la etapa unificadora requiere que sea entrenada la habilidad del que escribe situandose a si mismo como lector crítico, y la etapa epistémica permite al escritor concientizar cómo el pensamiento pasa como producto de las interiorizaciones del lenguaje en la búsqueda de un conocimiento.

La persona que puede realizar una composición escrita en forma hábil, en realidad es aquella que desarrolla la mayoría de las actividades correspondientes a las etapas mencionadas, y cuyo dominio le permite emplear los componentes que están relacionados con la actividad sin

depositar en ella mayor atención, y esto le permite dirigirla o emplearla en el proceso de composición mismo.

El conocimiento sobre los procesos involucrados en la composición escrita, así como las habilidades componentes que han sido citadas, han permitido, a través de investigaciones, detectar cuales son las deficiencias principales en los escritores novatos (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Algunas de las deficiencias principales que se han encontrado en la población citada son las siguientes: deficiente o ausencia del uso del conocimiento metacognitivo, su actividad no es estratégica, no toma en cuenta al lector, no revisa, ni toma en cuenta al destinatario que lo leerá, solo "dice lo que sabe ", y elabora composiciones con una gran pobreza organizativa , (v. Alonso, 1991; Bereiter y Scardamalia 1987 y 1992).

A la fecha, gracias a las investigaciones realizadas sobre la habilidad de composición escrita se cuenta con aportaciones que reconocen la posibilidad de su entrenamiento y optimización paulatina .

2.3.3 Modelos teóricos de la composición escrita.

El campo de la investigación del proceso de composición escrita es relativamente nuevo, por lo que existe en este momento un desajuste entre la teoría y los datos que en forma empírica se han obtenido de la observación directa tanto de los escritores novatos como de expertos, y hoy en día se tiende a lograr que los modelos teóricos que explican el proceso de la composición puedan aplicarse a los escritores de todos los niveles que haya.

Los modelos teóricos, con que se cuenta a la fecha, y que estén respaldados por un trabajo extenso de los investigadores Scardamalia y Bereiter (1987, 1992) los cuales son denominados " Knowledge telling " "Decir el conocimiento" y " Knowledge transforming " "Transformar el conocimiento", serán descritos a continuación.

Modelo " Decir el conocimiento" " Knowledge telling". Este modelo explica la actividad de composición de los escritores novatos. Para explicarlo, se utiliza un diagrama con bloques, el cual se muestra en la Fig.2.1, en el se observa cómo el proceso se inicia cuando a una persona se le solicita que realice una redacción sobre un tópico, y ésta procede a realizar una representación mental de la tarea, cuyo género necesariamente debe ser conocido por la persona que redactará, por ejemplo una exposición sobre un hecho, una opinión personal. etc.

Una característica inicial del modelo es que, carece de un plan u objetivo global, lo cual implica a la vez que el proceso no es considerado como un acto complejo de solución de problemas.

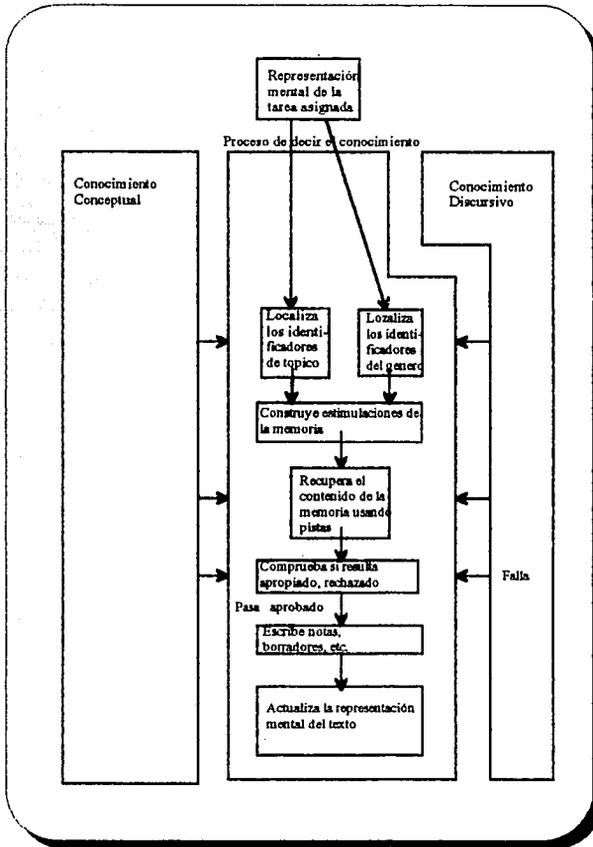


Fig. 2.3 Esquema del Modelo de "Decir el Conocimiento"

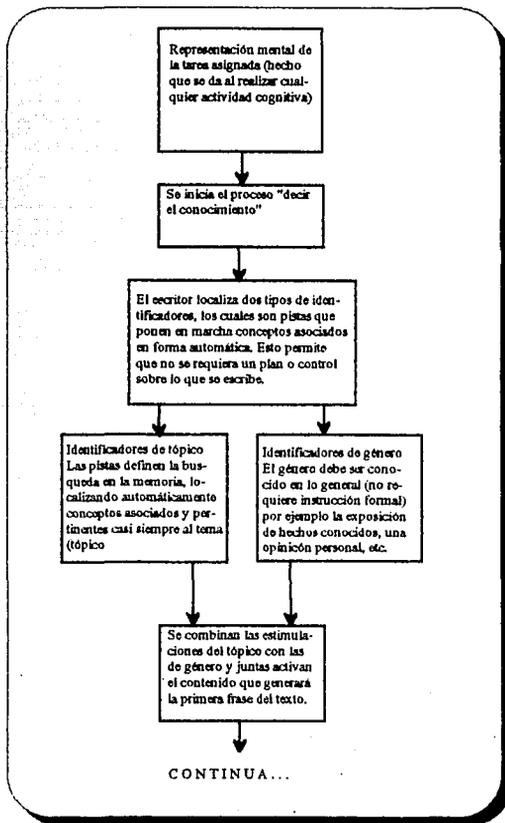
Ya asumida la tarea, la persona pasa a localizar los identificadores del t3pico y del g3nero correspondientes. Los identificadores de t3pico sirven como pistas, para activar autom3ticamente significados y conceptos relacionados, a trav3s de un mecanismo de propagaci3n asociativo en la base de conocimientos de la persona (Anderson, 1983). Los identificadores de g3nero, tambi3n sirven de pista para identificar el g3nero, el cual generalmente debe ser conocido, por ejemplo una opini3n, y adem3s no requiere de instrucci3n formal.

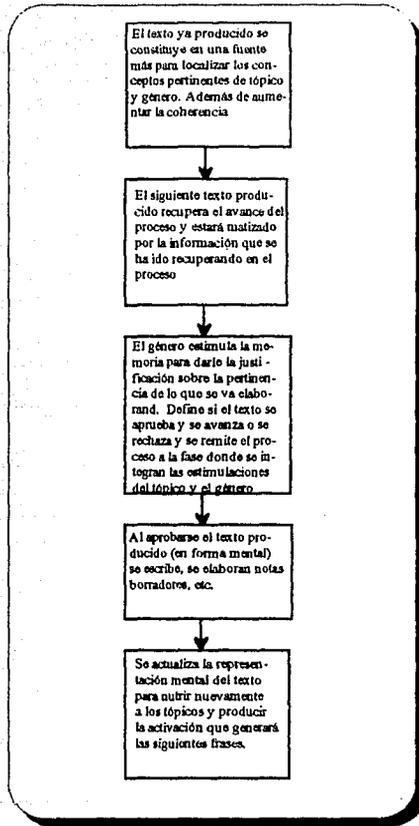
Siguiendo el diagrama, una vez que la persona logra recuperar informaci3n a trav3s de los identificadores (de t3pico y g3nero) la producci3n empieza a generarse, y sirve de fuente adicional a los mismos identificadores, con lo cual se incrementa la coherencia del escrito que se va produciendo.

As3, el proceso pensar - decir el conocimiento, contin3a hasta que se agotan las ideas que vienen a la memoria de la persona que esta redactando, y aun cuando se nota que existe una forma de producci3n escrita correcta y coherente, estos aspectos no son producto de una actividad deliberada o consciente del conocimiento, que sobre el mundo tenga la persona que escribe, ni tampoco de su conocimiento sobre los g3neros literarios, sino que los procesos que van produci3ndose a trav3s del proceso mencionado son

automáticos e inconscientes y surgen sobre la marcha, cuando se enfrenta la actividad de componer texto escrito.

A continuación se detalla el proceso que sigue la composición de texto escrito, describiendo los bloques en el modelo de "Decir el conocimiento"





Modelo "Transformar el conocimiento" (knowledge transforming)

Este modelo, explica la actividad de composición escrita al nivel de los escritores expertos, observa entre sus fases que lo integran, al proceso del modelo "decir el conocimiento", solo que ahora considerado como un subproceso.

El modelo incluye el proceso de "solución de problemas", en dos modalidades y de acuerdo a dos tipos de espacio-problema, un espacio-problema de contenido y un espacio-problema retórico. Un espacio-problema es aquella entidad abstracta formada por un número de estados de conocimiento y de operaciones cuyo efecto es la producción de un movimiento a través del mismo espacio, dicho movimiento va desde un estado de conocimiento, hacia otro.

En el espacio-problema de contenido, los estados de conocimiento se caracterizan por ser creencias y las operaciones que incluye son las deducciones o las hipótesis, las cuales conducen de un estado de creencia a otro. En el espacio-problema retórico, los estados de conocimiento son, las múltiples representaciones que incluyen al texto así como sus objetivos subordinados, y como operaciones a aquellas que alteran al texto, los objetivos o las relaciones entre los dos.

Puede decirse entonces, que la diferencia entre los dos tipos de espacio-problemas es que, el de contenido se ocupa de éste en el nivel conceptual del discurso y el retórico de las relaciones entre el nivel conceptual del discurso con los sentimientos, los motivos y el comportamiento humano en general, se ocupa de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector.

Descripción del modelo "Transformar el conocimiento"

Después de producirse la representación mental de la tarea asignada (composición escrita) el proceso, pasa a una etapa de análisis del problema y de planificación, estableciendo objetivos (a diferencia del proceso seguido en el modelo "Decir el conocimiento").

El modelo presupone, que existe una fuente de conocimiento del contenido sobre el que se va a redactar (que posee la persona), y una fuente de conocimiento discursivo, la cual matizará las relaciones entre el contenido y las reacciones del lector. Cada fuente de conocimiento (del contenido y el discursivo) entrega información a un espacio-problema propio, hecho que genera un espacio-problema de contenido y un espacio-problema retórico.

Es en los espacios-problema, con sus estados de conocimiento y operaciones que manejan, donde se da la transformación del conocimiento, ésta sucede al traducirse los problemas del espacio-problema

de contenido en sub-objetivos que deberán lograrse en el espacio-problema retórico. Y también problemas del espacio-problema retórico serán traducidos en sub-objetivos a lograrse en el espacio-problema de contenido. En los dos casos puede decirse que la interacción dialéctica, va produciendo cambios tanto en la organización del conocimiento del lector, como del contenido (ver Figura 2.4).

La parte final del proceso de composición, en cuanto a la recuperación de la información en la memoria, se considera que es igual a como sucede en el proceso de "Decir el conocimiento", la información que entregan los espacios-problema, producen la estimulación que genera la activación propagadora y que de lugar a la producción del resultado esperado.

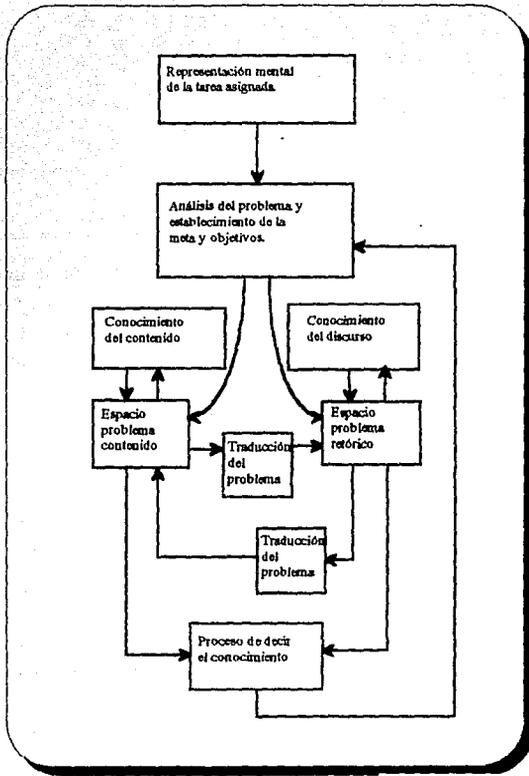


Fig. 2.4 Esquema del modelo "Transformar el conocimiento"

Asumido el proceso de la composición como un problema, esto conlleva que se formen estados de conocimiento y de operaciones, a través de espacios que surgen de un estado de conocimiento hacia otro, los espacios que se generan son dos, de contenido y retórico, cada uno con estados de conocimiento y operaciones propios.

En el espacio de contenido, los estados de conocimiento están formados por creencias y el estado de operación incluye deducciones e hipótesis.

El espacio retórico comprende en los estados de conocimiento, las representaciones del texto y sus objetivos subordinados, y en el estado de operación están las operaciones que alteran las relaciones entre el texto y los objetivos planteados.

Según Bryant (1985), el espacio retórico "define las relaciones entre el contenido conceptual y los pensamientos, los sentimientos, los motivos y el comportamiento humano".

La transformación del conocimiento según Scardamalia y Bereiter (1992) se lleva a cabo dentro del espacio de contenido, definiendo su realización, la interacción entre el espacio del contenido y el retórico, esto se logra al traducir problemas del espacio retórico en subobjetivos a lograr en el espacio de contenido y luego al contrario.

Existen evidencias, según reporta la literatura especializada, de que la composición escrita ha sido considerada, o bien como una tarea difícil de dominar, o como una consecuencia natural del desarrollo del lenguaje, que solo requiere un medio propicio para desenvolverse. Se han encontrado deficiencias en la escritura, entre alumnos universitarios sobresalientes y existen también reportes de niños que son capaces de una creación literaria, sin haber recibido una profunda instrucción sobre la actividad de escribir.

Intentando aportar claridad sobre las diferentes posturas que han explicado la composición escrita, Bereiter y Scardamalia (1987), proponen dos modelos que explican la composición escrita, a través de los cuales las personas logran comunicar sus pensamientos.

Uno de los modelos considera la escritura, como un trabajo natural, y aun cuando pueden encontrarse dificultades, desde la perspectiva del modelo, las minimiza y hace uso máximo de las estructuras cognitivas que posee la persona que escribe.

El otro modelo hace ver la composición escrita, como un trabajo que va creciendo en complejidad, de modo que cuando el nivel de éste sube, las viejas costumbres tienden a ser desplazadas por nuevas, de un orden de competencia mayor.

Pareciera a simple vista, que si un modelo se percibe como simple y el otro como complejo, las personas tenderán a emplear el simple, lo cual se comprueba con los hechos pero, por otro lado y según observaciones reportadas, revelan que la escasa población, que utiliza el modelo complejo, logra una calidad literaria a la que no tienen acceso, los que no la emplean.

Los modelos mencionados, son también identificados por los autores como, el modelo de "decir el conocimiento", el que considera la composición escrita como una actividad fácil y natural, y el modelo de "transformar el conocimiento", el que la considera como una actividad compleja.

Bereiter y Scardamalia (1987) proponen el modelo llamado "decir conocimiento" para explicar el proceso de composición escrita, el cual se basa en el uso de fuentes de claves, como las mencionadas anteriormente, con las cuales se recupera el contenido, el tema, el esquema del discurso y de este modo se produce el texto.

Desde la perspectiva del modelo mencionado, se muestra en la Figura 2.3, cómo el proceso de composición se inicia con la tarea de escribir, (aun cuando se podría empezar con un proyecto auto escogido de redacción) dado que es una representación mental, se puede analizar a través de identificadores del tema, éstos sirven como claves que automáticamente se asocian a conceptos a través de un proceso de extender o propagar la

activación de los esquemas, del que lee. Este proceso no asegura que la información recuperada sea relevante, pero hay una tendencia constructiva hacia los puntos relevantes del tópico (Anderson, 1983).

El apropiarse de la información recuperada va a depender de las claves extraídas y de la disponibilidad de información en la memoria que tenga el lector, sin embargo la recuperación tiene lugar automáticamente a través de la propagación de la activación o de la extensión de la activación, sin que el escritor tenga que planear o monitorear la coherencia del discurso.

Siguiendo el diagrama (v. Fig.2.3) cuando un punto de contenido es recuperado, éste es sujeto de pruebas de apropiación, las cuales pueden ser exámenes mínimos, como por ejemplo, si suena bien el contenido en relación con la tarea y con el texto ya producido, otras pruebas pueden ser la propiedad de acuerdo al género literario, el poder persuasivo, etc.

Después de pasar las pruebas mencionadas, el discurso entra al texto, y el siguiente ciclo da comienzo, el cual puede hacer uso de las claves tópicas nuevas o del esquema del discurso. La clave puede cambiar dependiendo del resultado que juntos, tanto la generación de contenido así como la escritura van avanzando hasta que la composición quede finalmente terminada.

En el modelo "decir el conocimiento", el escritor hace uso de los conocimientos disponibles, lo cual le permite reportar la experiencia personal, dependiendo de la producción del discurso que se va produciendo, se hace uso de claves externas y claves generadas en la producción del lenguaje, se continúa y no se requiere significativamente de mayor cantidad de planeación que cuando se establece una conversación.

En el modelo, "transformar el conocimiento", (v, Fig.2,4) la calidad del escrito producido, varía dependiendo de las habilidades del lenguaje, como la dicción y la fluidez sintáctica. Los pensamientos inician su existencia a través de un proceso de composición en si mismo, empezando como entidades no relacionadas, las cuales gradualmente a través de repensarlas muchas veces y reorganizarlas van tomando forma y tornandose en pensamientos desarrollados. Esta transformación es la que no esta presente en el modelo de "decir el conocimiento".

Para explicar, el papel que juega la escritura en relación al desarrollo del conocimiento del que escribe, y cómo logra éste que el texto que produce diga, lo que él quería decir, el modelo de "decir el conocimiento" no puede dar respuesta, ya que las situaciones mencionadas, son vistas como un problema a resolver y que además involucran a su vez otros problemas. Por ejemplo, los contenidos que se ven involucrados los problemas de creencias y

conocimiento y respecto al aspecto retórico se ven involucrados los problemas del logro de metas a través de la composición.

Por otro lado, es importante también considerar, que las conexiones entre los campos de problemas, indican que la salida de un campo sirve para la entrada del siguiente.

Capítulo 3. Estrategias cognitivas, metacognitivas y autorreguladoras en los procesos de comprensión y composición escrita.

3.1 Estrategias cognitivas

Si bien es cierto que la importancia sobre la acumulación o evaluación de la información que manejan los estudiantes, ha dejado de ser el objetivo principal de la escuela, todavía falta claridad sobre lo que pretende ésta, cuando se manifiesta que "se basa en un curriculum cognitivo"; que apoya el "aprender a aprender" , el autoaprendizaje, etc. Cuando se leen las expresiones anteriores, queda pendiente por aclarar, ¿cual deberá ser la actividad sustancial de un estudiante en su actividad escolar?; ¿ qué habilidades debe desarrollar? ; ¿ deberá de aplicar técnicas o estrategias de estudio?; ? o tal vez, estrategias de aprendizaje ? .

Intentando aportar elementos que aclaren las preguntas formuladas con anterioridad, y al mismo tiempo introducir el desarrollo del presente capítulo, por principio se presenta el concepto de estrategias cognitivas , referidas directamente con la actividad de aprender de los estudiantes en un contexto escolar formal.

3.1.1 Definición de estrategias cognitivas.

Cuando se habla del proceso de aprender, necesariamente se hace referencia a un proceso mental de alto nivel o cognitivo complejo en el que están involucrados, tanto estructuras biológicas, como procesos psicológicos básicos que son explicados desde diferentes teorías, tales como, las del procesamiento de información humana, la teoría de la asimilación, etc.

A la fecha las investigaciones más fuertes que intentan consolidar al Paradigma cognitivo, son las que sostienen la construcción del conocimiento, (Constructivistas) éstas consideran que el alumno debe participar en el proceso de enseñanza - aprendizaje en una forma dinámica, construyendo él mismo los conceptos, a través de procedimientos guiados, retroalimentados y a los que puede acceder para analizar retrospectivamente, lo cual es la base del aprender a aprender.

A todas las actividades que realiza un estudiante, o cualquier persona, con base en sus capacidades, para que adquiera y utilice la información contenida en textos académicos se les denomina estrategias de aprendizaje (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1987). La meta concreta a lograr a través de las estrategias de aprendizaje es facilitar, la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información con que interactúa un estudiante, (Dansereau, 1985).

Cuando se eligen las secuencias de procedimientos con el propósito de facilitar el aprendizaje, se dice que este hecho es un acto inteligente de solución de problemas y consecuentemente se puede denominar aprendizaje o conocimiento estratégico.

Son cuatro los procesos cognitivos que se considera están presentes cuando se utilizan las estrategias de aprendizaje según Flavell y Wellman (1977):

Por principio, la presencia de los "procesos básicos del aprendizaje", los cuales surgen de las estructuras y buen funcionamiento del sistema cognitivo de la persona ; el segundo elemento es el " conocimiento " que posee la persona en relación a lo que desea aprender; el tercer elemento son las " estrategias de aprendizaje" , propiamente dichas, consideradas éstas como fue mencionado, y por último el " conocimiento "sobre el propio conocimiento y los procesos psicológicos propios del que aprende (metaconocimiento) cuya importancia radica en dar a la persona la posibilidad de emplear sus procesos cognitivos de una manera flexible y eficaz cuando planifique el uso de estrategias de aprendizaje .

Considerando la definición de Aguilar (1982) o la de Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1987), la de Dansereau (1985) o la de Pozo (1989), en todos los casos el punto común es, que a través de las estrategias de aprendizaje, lo que se desea lograr

es un aprendizaje significativo, lo cual desde la fundamentación de Ausubel (1976) quiere decir, lograr que el estudiante (en el caso de las personas escolares), pueda obtener el significado del contenido del texto y que éste quede integrado con sus ideas y conocimientos previos, de una manera que le sea de utilidad, para poder acceder a otros conocimientos nuevos .

Algunas estrategias cognitivas de aprendizaje que han sido objeto de investigaciones son: La imaginaria, la elaboración verbal, la elaboración de resúmenes autogenerados a partir de macrorreglas, la detección de conceptos claves e ideas tópico, el autointerrogatorio y las estrategias metacognitivas .

Las estrategias mencionadas, además de servir como un medio para que los estudiantes logren un aprendizaje significativo, les han permitido también incrementar el estudio independiente, así como saber que hacer frente a un material impreso, este éste estructurado, denso, o no .

Para Pozo (1989) el dominio de las estrategias de aprendizaje implica aspectos fundamentales, por un lado, las destrezas en las que generalmente se entrena a los estudiantes en los cursos de técnicas de estudio y por otro el metaconocimiento que posibilita al estudiante hacer uso estratégico de sus habilidades en relación a planificar, organizar y evaluar sus actividades de aprendizaje .

Aun cuando Pozo (1989) plantea, como fundamentales las estrategias mencionadas aclara que, para elevar la probabilidad de éxito en el desempeño escolar, es necesario que los estudiantes posean los conceptos inclusores, así como el mejoramiento de las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el aprendizaje. Estos aspectos han sido denominados por Dansereau (1985) estrategias de apoyo. Un tercer componente que según Pozo (1989) puede favorecer a los estudiantes en su desempeño académico, esta en relación a que posean y desarrollen los procesos básicos mentales como la memoria, dominio de esquemas operacionales y otros.

Etapas típicas de la adquisición de estrategias.

La investigación especializada ha encontrado que en la adquisición de estrategias se pueden identificar tres fases de entrenamiento por las que pasan las personas generalmente a través de la educación formal, ver cuadro 3.1 . Estas tres fases se asemejan mucho a los cambios evolutivos en el aprendizaje y uso de estrategias. Según investigaciones realizadas por Flavell y sus asociados en la primera fase, generalmente en la primera infancia, (5 a 6 años) cuando los niños no poseen habilidades para ejecutar, son casi nulos los intentos por inducir el uso de las estrategias y consecuentemente su uso; (deficiencia de mediación) cuando los niños tienen entre seis y diez años pueden ya operar una estrategia, bajo

conducción, pero si se retira ésta suspenden su uso. Por existir ya las habilidades para ejecutar las estrategias, se considera que los niños atraviesan la segunda etapa; (deficiencia de producción) cuando los niños tienen entre once y doce años son capaces de diferenciar ya el uso de estrategias, según las necesidades de aprendizaje que se les presentan, hacen uso espontáneo de ellas, y su habilidad para ejecutarlas es muy buena, cuando el alumno logra este dominio se dice que está en la tercera fase del proceso de adquisición de las estrategias de aprendizaje .

ETAPAS

	Estrategia no disponible	Deficiencia de producción	Uso maduro de la estrategia
Habilidades básicas para ejecutarla	Nula o pobre	Regular o buena	Excelente
Uso espontáneo	Ausente	Ausente	Presente
Intentos de inducir su uso	Ineficaces	Eficaces	Innecesarios
Efectos de su uso sobre el recuerdo	—	Positivos	Positivos

Cuadro 3.1 Etapas típicas en la adquisición de una estrategia de aprendizaje según Flavell, 1985.

3.1.2 Clasificaciones de estrategias cognitivas.

Un antecedente importante para cualquier clasificación de estrategias de aprendizaje, es la primera clasificación que se realizó, tomando en cuenta los procesos de codificación, de acuerdo a la cual se distinguen dos tipos de procesamiento, uno superficial y otro profundo, (Craik y Tulving 1975 citados por Pozo 1989) El procesamiento superficial se refiere a los rasgos físicos o estructurales de los estímulos, y el profundo se refiere al significado.

Las investigaciones referentes a los procesos de codificación mencionadas son importantes ya que marcan la línea de clasificación para las estrategias de aprendizaje.

Pozo (1989) clasifica las estrategias de aprendizaje en tres grandes grupos:

Repaso

Elaboración

Organización

Las estrategias de repaso se basan en el aprendizaje asociativo, se opera a través de práctica reiterada. Incluye la simple repetición o puede hacerse una selección a través de la técnica de subrayar, copiar, destacar, etc.

La estrategia de elaboración, se basa en la búsqueda de un sistema de relaciones. Cuando son arbitrarias apoyan el aprendizaje memorístico ,

cuando no es así como en el caso de las analogías, puede apoyar un aprendizaje significativo .

La estrategia de organización consiste en buscar una estructura u organización interna en el material que se desea aprender para darle un significado propio. Esta estrategia se ha empleado específicamente para la comprensión de textos complejos, para la solución de problemas, empleando la elaboración de mapas conceptuales, identificación de estructuras y otros.

El repaso emplea aprendizaje por asociación y se corresponde con el procesamiento superficial. Las estrategias de elaboración y organización, emplean aprendizaje por reestructuración y se corresponden con el procesamiento profundo.

Según Dansereau (1978, 1985) las estrategias pueden clasificarse en primarias o de apoyo.

Las estrategias primarias, son también llamadas independientes de contenido o de alto nivel y su intervención es directa sobre el material escrito.

Las estrategias de apoyo son de las que se sirven los estudiantes , para lograr un estado psicológico interno adecuado , para que se alcance el aprendizaje significativo .

Las estrategias primarias se clasifican en:

Estrategias de comprensión / retención, a través de las cuales se pretende que el alumno integre, reorganice y elabore la información, con que

esta interactuando y además que ésta sea compatible con la que ya posee en la memoria a largo plazo.

Estrategias de recuperación / utilización, tienen como finalidad permitir que la información que el estudiante ha comprendido y almacenado, la pueda recordar y usar en situaciones apropiadas. El estudiante analiza, recuerda las ideas principales, organiza la información y la transforma.

Las estrategias de parafraseo/ imaginación, permiten al estudiante a través de la combinación de parafraseo y la repetición de la información con sus propias palabras, formar imágenes mentales de los conceptos que se desea aprender.

Las estrategias de redes, tienen como finalidad que el estudiante represente la información que ya posee a través de dibujos (mapas).

Las estrategias de apoyo que se han trabajado con estudiantes son:
(Dansereau, 1987)

Manejo de objetivos y programación

Manejo de concentración

Monitoreo

Estas estrategias han permitido a los estudiantes organizar su tiempo y actividades de estudio , checar su propio progreso y detectar si el trabajo que están desarrollando es suficiente, de acuerdo al aprendizaje que se habían propuesto o no.

Existe otra clasificación de estrategias de procesamiento significativo de la información y estrategias de estudio activo propuesta por Weinstein y Underwood (1985) citados por Utria (1988). La clasificación es la siguiente:

- Estrategias de repetición (releer, repetir en voz alta).

- Estrategias físicas (encontrar similitudes y diferencias entre palabras).

- Estrategias de imaginiería (crear imágenes mentales)

- Estrategias de elaboración (relacionar conocimiento previo con la nueva información)

- Estrategias de agrupamiento (rearreglo de material para clasificarlo).

Otra clasificación más de estrategias de aprendizaje es la propuesta por Aguilar (1982), la cual se anota a continuación:

- Organización de patrones (Formación de grupos de conceptos para distribuir la información en unidades o patrones significativos).

- Elaboración (Formación de representaciones significativas)

- Categorización (Clasificación de la información en categorías para aprenderla y recordarla más fácilmente).

- Inducción de reglas (Inferir algún tipo de regla que facilite recordar un material).

-Pregunta- respuesta con base en esquemas (Elaboración de preguntas-respuestas sobre los aspectos más relevantes de un texto).

-Resumir textos (Eliminación del material redundante, dejando el esencial e importante).

-Medios gráficos (Elaboración de dibujos, diagramas y esquemas).

-Autorregulación (Autoevaluación sobre el conocimiento inicial, la planeación de actividades de aprendizaje, el monitoreo de las mismas y la evaluación del resultado.

Una clasificación más de estrategias de aprendizaje es la que elaboraron Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1986):

Detección de ideas claves

Imaginería

Elaboración significativa

Resúmenes

Auto-interrogatorio

Las estrategias contenidas en las clasificaciones elaboradas por los diferentes autores, muestran coincidencias y equivalencias en muchos casos, y aún cuando se observa gran variedad en sus dimensiones, el reto permanente sigue siendo, según Dansereau (1985) el logro de la transferencia del entrenamiento a situaciones de aprendizaje cotidianas.

3.2 Estrategias metacognitivas y autorreguladoras.

La investigación especializada en el campo del desarrollo cognoscitivo, ha reportado en las últimas décadas, la importancia que tiene en la solución de problemas, y en general en el aprendizaje, los procesos metacognitivos.

El concepto de metacognición tiene como antecedente los estudios realizados por Flavell y Wellman (1977) sobre metamemoria.

Después de haber pasado por una etapa en la que no quedaba claro que aspectos incluía el término metacognición, a la fecha se reconoce que significa : " el empleo inteligente de la cognición en el sentido de uso deliberado de una habilidad o estrategia cognitiva con vistas a un fin concreto " (Nisbet y Shucksmith, 1987). Dicho de otro modo, con el término metacognición se designa la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar y reflexionar sobre como reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o una tarea.

A la fecha, la utilidad del concepto de metacognición es innegable, aun cuando provocó una enorme controversia cuando John Flavell introdujo el término en los años setentas. Para clarificar el término, Brown (1983) propuso que el término metacognición comprende dos aspectos principales :

a).- la conciencia y conocimiento que posee un individuo acerca de sus propios procesos cognitivos y

b.- las actividades cognoscitivas que son utilizadas por las personas para regular sus procesos cognitivos. A estas actividades Brown (1983) las denominó " control ejecutivo " o " autorregulación ".

El término autorregulación se refiere al manejo y control que una persona ejerce sobre sus procesos psicológicos y actividades para lograr alguna meta y/o resolver problemas (Brown, 1987).

El proceso de autorregulación incluye, planear actividades antes de enfrentar un problema, monitorear actividades durante el aprendizaje y verificar los resultados de las acciones estratégicas emprendidas confrontándolos con criterios de eficiencia y efectividad.

Existen dos aspectos importantes en relación con el proceso de la autorregulación, los dos parten de la teoría sociocultural de Vygotsky . El primero se refiere al hecho de que las interacciones sociales vienen a dar surgimiento y desarrollo a las actividades autorregulatorias, y son los padres en principio quienes toman la mayor parte de responsabilidad para resolver problemas con su hijo, dándole no solo modelos de técnicas para resolver problemas, sino también de maneras de pensar acerca de la actividad misma de resolver problemas, Brown y Reeve (1986) opinan que probablemente en esa interacción esté la raíz de la metacognición.

El otro aspecto importante en el proceso de la autorregulación y también incluido en la Teoría sociocultural de Vygotsky es el concepto de

zona de desarrollo próximo, la cual de acuerdo con Vygotsky es : " la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un profesor, adulto o compañero más capaz " .

3.3 Estrategias cognitivas, metacognitivas y autorreguladoras en los procesos de comprensión y composición escrita.

3.3.1 Estrategias cognitivas, metacognitivas y autorreguladoras en la comprensión de texto impreso.

Las estrategias cognitivas más comunes que usan los lectores cuando procesan la información para comprender lo que leen, de acuerdo con Morles (1985) son cinco :

- 1.- Estrategias de organización.
- 2.- Estrategias de focalización.
- 3.- Estrategias de elaboración.
- 4.- Estrategias de integración.
- 5.- Estrategias de verificación.

Las estrategias de organización son las ejecuciones del lector a nivel cognitivo para dar un nuevo orden al material que lee. Por ejemplo organización cronológica, topográfica, etc.

Las estrategias de focalización sirven para precisar el contenido del texto que se esta leyendo.

Las estrategias de elaboración son acciones que implican la creación de nuevos elementos, los cuales están relacionados con el contenido del texto y lo hacen más significativo.

Las estrategias de integración son las que permiten unir partes de la información con que se cuenta en un todo coherente.

Las estrategias de verificación, son las que buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones realizadas.

Además de las estrategias mencionadas, la investigación especializada ha encontrado que los lectores expertos usan estrategias metacognitivas (Brown, Campione y Day, 1981; Fitzgerald 1983 y Morles 1983 citados por Morles, 1985) las cuales se consideran como acciones conscientes que ejecuta el lector para garantizar la efectividad del procesamiento de la información que esta en el texto.

Las estrategias metacognitivas se integran en tres categorías: Planificación, Regulación y Evaluación. Las estrategias de planificación tienen como finalidad precisar el propósito y el objetivo de la lectura, así como cuánto sabe el lector sobre el tema que se lee ; las estrategias de regulación permiten supervisar permanentemente la ejecución, de modo que se pueda saber si se están utilizando las estrategias cognitivas apropiadas, detectar algún problema en la comprensión y así poder actuar para resolver los problemas detectados ;las estrategias de evaluación sirven para determinar cuándo y cuánto se ha comprendido, además de comprobar la eficacia de las estrategias empleadas, tanto de las estrategias cognitivas como de las metacognitivas.

Alonso. (1991) es otro de los investigadores que ha aportado la delimitación de algunas estrategias para optimizar la comprensión lectora, de acuerdo con el autor mencionado los problemas de incomprensión lectora se presentan cuando el lector parte de presupuestos inadecuados o cuando su propósito de leer no corresponde al del material mismo. Para controlar los problemas mencionados, Alonso, (1991) propone una serie de estrategias, las cuales debe aplicar la persona encargada de entrenar la comprensión lectora, éstas son: estrategias para activar conocimiento previo ; estrategias para deducir el significado de las palabras ; estrategias para identificar la estructura de textos y estrategias para supervisar y regular la propia comprensión.

Las estrategias para activar el conocimiento previo, por ejemplo, indicar directamente el propósito con el que se va a leer ; hacerlo en forma directa a través de una pregunta ; utilizar la información del texto en cuanto a los objetivos que pueden lograrse a través de la lectura.

Las estrategias para deducir el significado de las palabras a partir de su contexto externo o de su estructura interna (Sternberg y Powell, 1983 citados por Alonso, (1991). En este caso lo que se trabaja es que el alumno se de cuenta de que el significado de una palabra puede derivarse de su contexto interno o externo ; otro aspecto es enseñar directamente los tipos de indicios que proporciona el contexto útiles para derivar el significado de las palabras ; también apoya modelar y moldear el proceso de razonamiento que permite

deducir el significado de una palabra a partir de la información que proporciona el contexto ; además de enseñar a identificar las condiciones bajo las cuales, para averiguar el significado de una palabra conviene usar el contexto interno o externo u otras estrategias, tales como consultar una fuente externa.

Las estrategias para identificar la estructura de los textos y las ideas principales. Textos narrativos y textos expositivos. Para el caso de una lectura con estructura narrativa se enseña a identificar los personajes, la situación, el problema, la acción y el desenlace. En el caso de una lectura con estructura expositiva se enseña a identificar por lo menos siete tipos de estructura que se han identificado, la de generalización, descripción-enumeración, secuencia, clasificación, comparación contraste, problema-solución y argumentativos.

La última estrategia que propone Alonso (1991) como importante en la comprensión de texto impreso, es la supervisión y regulación de la propia comprensión, estas estrategias se consideran importantes, ya que permiten al lector supervisar su comprensión durante la lectura así como detectar lagunas e inconsistencias. Para regular la comprensión el investigador sugiere el autocuestionamiento y la realización periódica de resúmenes.

La estrecha relación que guardan los procesos cognitivos metacognitivos y de autorregulación, permiten que al comentar sobre unos se toquen a los otros, una forma clara de observar lo mencionado es revisando el análisis que hace Solé (1991) sobre algunas estrategias que optimizan la comprensión lectora. De

acuerdo con la autora mencionada existen ya definidas estrategias que apoyan la comprensión del lector para ser utilizadas antes de que empiece el proceso de leer propiamente dicho y otras que pueden trabajarse durante y después de la actividad de leer.

Las estrategias que apoyan la comprensión de lectura, previas a la actividad propiamente dichas son cuatro:

Establecimiento del objetivo de la lectura (actividad metacognitiva).

Revisión y actualización del conocimiento previo.

Establecimiento de predicciones sobre el texto.

y Generar preguntas sobre el texto.

Pueden realizarse diferentes acciones para hacer que los alumnos lean, el único requisito es que mediante las acciones que decidan se logre una lectura significativa. Retomando la primer estrategia citada (establecimiento del objetivo) se puede decir, que tiene la importancia de definir como se sitúa el lector frente a la lectura y como controla la persona el logro del objetivo de la lectura, (actividad metacognitiva).

Considerando que los objetivos son muy variados, Solé (1992) solo se refiere a algunos considerados genéricos y que se trabajan generalmente en la escuela, por ejemplo leer para obtener una información precisa, para seguir instrucciones, para obtener una información de carácter general, para aprender,

para revisar un escrito propio, para comunicar un texto a un auditorio, para practicar la lectura en voz alta o para dar cuenta de que se ha comprendido.

De acuerdo a los objetivos de la lectura, son diversas las acciones que pueden emprenderse para lograrlos, van desde conocer el alfabeto, la función de un índice, realizar una lectura significativa y funcional, etc. pero particularizando, por su importancia a la lectura para aprender se encuentra que las acciones para lograrla van desde una lectura lenta, repetida en la que se va profundizando poco a poco y cuyo proceso "lleva" al lector a interiorizarse sobre lo que se lee, a establecer relaciones con lo que ya se sabe, a revisar los términos que resultan nuevos, a efectuar recapitulaciones y síntesis (Solé, 1992). Cuando se lee para aprender las estrategias involucradas se basan en procesos metacognitivos fundamentalmente.

Las estrategias sobre Activación del conocimiento previo se refieren a las acciones que utilizan los profesores para ayudar a los alumnos a actualizar el conocimiento previo que puede serles útil para entender, interpretar o criticar el texto que leen. Por ejemplo, dar a los alumnos alguna información general sobre lo que se va a leer, es lo que Edwards y Mercer (1988, citado por Solé, 1992) llama construir contextos mentales compartidos; otra acción es ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que permitan activar su conocimiento previo : otra, animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema, otra es la que comenta Cooper (1990 , citado por Solé,

1992) " promover la discusión sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo " .

Respecto a establecer predicciones sobre el texto como una forma de optimizar la comprensión lectora, la investigación especializada reporta que sobre todo se emplea el uso de la superestructura, títulos, ilustraciones, encabezados y de manera importante la propia experiencia del que lee .

Para generar Preguntas sobre el texto se parte de la idea de que los alumnos asumen la responsabilidad en su proceso de aprendizaje y pueden interrogar e interrogarse a si mismos, se hacen conscientes de lo que saben y de lo que no saben acerca de lo que leen (proceso metacognitivo), lo cual les permite autodirigir su lectura de manera eficaz .

Volviendo al proceso de la comprensión de la lectura, en su fase durante el acto de leer " las estrategias que Solé (1991) propone son las siguientes : Estrategias predictivas, Elaboración de inferencias, Elaboración de preguntas, Aclaración de dudas y Recapitulaciones .

Otras estrategias que se pueden emplear " durante la lectura " son las acciones que se emprenden cuando el lector tiene falsas interpretaciones o la sensación de no estar comprendiendo . Partiendo de la idea de que el lector puede no saber que está comprendiendo equivocadamente, se resalta la importancia de que el profesor ejerza un control sobre la actividad del alumno, para poder señalarle su error y después proporcionarle una manera de

solucionarlo, además de ir promoviendo que el estudiante asuma progresivamente el control de su propio proceso . Para el caso en que el alumno es consciente de un error, la estrategia a seguir, es la consulta a una fuente experta, se recomienda no usar en forma exclusiva esta acción .

Otra estrategia que puede emplearse " durante la lectura " es para el caso en el que el lector no comprende lo que lee, por no conocer el significado de lo que lee o porque el significado que el lector atribuye no es coherente con la interpretación de la lectura . Por principio es necesario tomar la decisión de si se desea realizar alguna actividad compensatoria o se abandona la lectura, si se desea continuar se puede ignorar la palabra o frase que no se entiende y seguir leyendo , otra estrategia puede ser aventurar una interpretación, otra releer el contexto previo y si todas fallan acudir a una fuente experta .

Estrategias que pueden optimizar la comprensión de la lectura para la fase " después de leer " :

Una estrategia es detectar la idea principal, para lo cual el lector puede ayudarse respondiendo a la pregunta ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar en relación al tema leído ? .

Otra estrategia es la elaboración de un resumen, actividad muy ligada a la detección de la idea principal, para lo cual se pueden aplicar las macrorreglas de supresión, generalización y construcción de acuerdo con los objetivos de la lectura y los conocimientos previos del lector . Según Palincsar y Brown (1984,

citados por Solé, 1992) si una persona no puede realizar un resumen de lo que esta leyendo o ha leído, manifiesta que la comprensión no ha tenido lugar .

Otra estrategia para " después de la lectura " consiste en : Formular y responder preguntas con respecto a lo leído, se considera que este entrenamiento es esencial para que se lleve a cabo una lectura activa, que es el tipo de lectura que se recomienda se promueva con los alumnos, el entrenamiento debe incluir la aclaración de lo que es una pregunta pertinente .

3.3.2 Estrategias cognitivas, metacognitivas y autorreguladoras en la composición de textos.

Ha sido comentado con anterioridad que la habilidad de composición escrita, es ejecutada por los expertos a través de tres procesos: Planificación del escrito, Generación de frases concretas del mismo y Revisión del resultado conseguido .

Los tres procesos mencionados, no son sucesivos, sino que pueden alterar su secuencia, superponerse o repetirse, esta condición sumada a la presencia de los componentes que intervienen en el proceso de componer (mecánicos, ortográficos, etc.) hacen que la persona que escribe sea capaz de regular en forma estratégica, la actividad de componer . Lo mencionado aclara que los expertos hacen uso de estrategias metacognitivas, para autorregular la

conducta de componer en forma escrita . El experto autorregula todo el proceso de composición y lo enfrenta como un problema a resolver (Bereiter, 1980) .

Además del uso de convenciones como los signos de puntuación y otros, el experto en composición escrita requiere de construir el sistema en que apoya su producción lingüística, para lo cual requiere pasar de un sistema basado en la interacción con las personas a un sistema autorregulado .

Con base en Alonso (1991) para que la reconstrucción citada se lleve a cabo, el experto debe poseer dominio en cinco estrategias :

- Aprender a mantener la producción activa en ausencia de un interlocutor . Se refiere a la necesidad de desarrollar esquemas cerrados que sirvan de guía al que escribe para regular su producción .

- Aprender a buscar información en la memoria con base a indicios proporcionados .

- Desarrollar esquemas o planes que sirvan de guía para generar, organizar y evaluar el texto, pasando de una planificación local a una global, para lo cual se han utilizado dos tipos de estrategias : capacidad para pensar en términos de medios y fines y conocimiento de los elementos de las estructuras textuales .

- Aprender a actuar como lector crítico del propio texto, esto es, superar la característica egocéntrica del escritos novato para pasar a tomar en cuenta el punto de vista de un posible lector, y aún cuando el escritor no reciba

retroalimentación de forma inmediata, sobre lo que va redactando, es necesario que por si mismo desarrolle un sistema interno de autocritica que le permita detectar y superar las fallas que puede tener en relación con los objetivos para los que realiza la actividad de componer .

Aprender a no dejarse dominar por el influjo de lo ya escrito . Debido a que el estímulo presente (lo redactado) es el que parece dominar al escritor, cuando escribe es necesario trabajar cercanamente la autorevisión, tratar conscientemente la sustitución de términos, reordenar frases, etc., acciones todas que se basan en la observación, el ensayo y la experimentación, las cuales facilitarán la autorregulación del proceso de revisión, así como identificar las condiciones y los niveles en que debe realizarse la revisión de la estructura general del texto, de la corrección sintáctica, etc. .

3.4. Programas de entrenamiento de estrategias en Comprensión de texto impreso .

El beneficio que experimentan los alumnos en su comprensión lectora y consecuentemente en su aprovechamiento académico, es innegable (Díaz Barriga, 1988) .

..A la fecha existen diferentes programas de intervención que optimizan la habilidad de comprensión lectora . Las estrategias que en específico utilizan los

programas son variadas, sin embargo comparten algunas características, como las que a continuación se mencionan :

- Su base teórica se funda en el Paradigma Cognitivo y en específico en las teorías del Procesamiento de la Información Humana .

- Consideran la investigación respecto a la comprensión de, lenguaje .

- Incluyen estrategias independientes de contenido (algunos) .

- Incluyen estrategias específicas, dependientes de contenido, así como estrategias de apoyo .

- El entrenamiento se centra en el modelamiento, con el que se muestra el empleo correcto de las estrategias sugeridas .

A continuación se citan algunos programas que se basan en el empleo y desarrollo de las habilidades cognitivas, metacognitivas y autorreguladoras :

Programa de entrenamiento en estrategias independientes de contenido (alto nivel) Autores : Dansereau (1985) ; Brooks y Dansereau (1983) .

Se le identifica con el acrónimo de MURDER, además de las estrategias de alto nivel, incluye estrategias de apoyo y manejo de objetivos y programación de tiempo así como manejo de concentración, monitoreo y diagnóstico dinámico de sistemas de aprendizaje . El programa incluye como parte fundamental el monitoreo a través del cual los alumnos pueden dar juicios acerca de su avance .

El programa incluye las siguientes etapas :

Modo (Mood) Se establece un clima mental favorable para el aprendizaje .

Entender (Understanding) Se realiza la actividad de leer con la intención de entender .

Recuerdo (Recall) Cerrando el libro o material en donde se leía, se intenta recordar tanta información como se pueda .

Digerir (Digest) Se vuelve a abrir el libro o material que se esta leyendo y se reprocesa el material a manera de digerirlo .

Expansión (Expanding) Se intenta expandir y profundizar el mantenimiento de habilidades, para recordar haciéndose preguntas .

Revisión (Reviewing) En esta etapa se hace una revisión de los errores cometidos, después de hacer una evaluación .

Este programa, puede considerarse , como una estrategia de tipo general, independiente de contenido y puede transferirse a un gran rango de actividades de aprendizaje, así como diferentes tipos de textos, académicos .

Programa de habilidades de aprendizaje individuales .

Autores : Weinstein y Underwood (1985)

El programa se ha trabajado con alumnos de nivel profesional y medio superior. Los objetivos que se pretenden lograr con cada alumno son :que obtengan capacidad de monitoreo y modificación en el empleo de estrategias de

aprendizaje ; incrementar su habilidad para emplear estrategias efectivas y reducción del stress o efectos negativos en relación a tareas académicas .

Programa : Habilidades de pensamiento .

Autor : Mc Geehon (1982)

Esta destinado a alumnos de nivel medio superior y medio básico, a través de su operación se cubren tres fases : Desarrollo de habilidades de pensamiento, Desarrollo de habilidades de lectura y Transferencia de las habilidades a los libros de texto que emplean los alumnos en sus asignaturas .

Programa de entrenamiento en Estrategias de Aprendizaje cognoscitivas .

Autoras : Díaz Barriga y Castañeda (1986) .

Esta destinado a alumnos de nivel superior, incluye objetivos de investigación y apoyándose con alumnos, a los que se les estrena como monitores, los cuales ayudan a mejorar las habilidades de estudio de cada estudiante que participa en el programa . En una segunda fase se proporciona entrenamiento en estrategias de aprendizaje (detección de ideas clave, imaginaria, resúmenes autogenerados con base en macrorreglas y otras) se modela la aplicación de las estrategias con materiales de textos básicos que utilizan los alumnos, se discute y se retroalimenta al grupo . En la última fase se proporciona entrenamiento con un modelo de autorregulación.

Programa de entrenamiento sobre el Esquema DICEOX .

Autores : Brooks y Dansereau (1983) .

Se han utilizado a nivel universitario . Esta formado por las categorías de conocimiento que representan la comprensión de una teoría científica, las categorías que definieron los autores bajo investigación, son las siguientes : Descripción ; Inventor- historia ; Consecuencia ; Evidencia ; Elaboración de un cuarto resumen y una Categoría abierta . Básicamente el entrenamiento consiste en lo siguiente : el alumno elabora un resumen corto de la teoría científica que desea comprender, incluyendo fenómenos, predicciones, observaciones y definiciones ; después se solicita un breve relato de la historia en relación a la teoría objeto del entrenamiento ; posteriormente se solicita un resumen sobre la forma en que la teoría ha influido en la vida del hombre, que aplicaciones se han encontrado a sus principios, etc., posteriormente se solicita la elaboración de un tercer resumen de hechos que sostienen la teoría, incluyendo experimentos y observaciones ; el siguiente paso se refiere a la elaboración de un cuarto resumen que contenga la descripción del mismo fenómeno, pero explicando desde otras teorías y el último paso denominado categoría abierta que incluye cualquier información importante que no haya sido incluida en las categorías anteriores .

Programa Q A R (Relaciones, Preguntas, Respuestas)

Autor : Raphael (1982)

El programa entrena a los estudiantes para comprender la lectura a través de respuestas y autopreguntas elaboradas con base en el contenido de un texto .

Estructuras Textuales y Procesos de Comprensión .

Programa para instruir en la comprensión de textos .

Autor : Sánchez (1990) .

Los objetivos del programa son : llevar a los lectores que tienden a una representación " tema más detalles " a construir una representación coherente, a través de enseñar a detectar/ usar la progresión temática de los textos ; enseñar a reconocer y usar la organización interna del texto, además de otras dos estrategias que implican una actitud mas activa autorreguladora : anticipación y predicción y supervisión de la propia comprensión .

3.5 Programas de entrenamiento de estrategias en composición escrita .

Los programas de entrenamiento en composición escrita pueden ser clasificados de acuerdo a tres enfoques (Alonso, 1991) :

1.- Programas cuyo enfoque es orientado a lograr la facilitación de una tarea (Boss, 1988) .

2.- Programas con enfoque orientado al entrenamiento de los procesos involucrados en la composición (Englert y Raphael, 1988) .

3.-Programas para lograr el desarrollo de procesos reflexivos, basados en el modelamiento (Bereiter y Scardamalia, 1987) .

4.- Programas de entrenamiento en auto- instrucciones (Graham y Harris, 1989).

Programa de entrenamiento de la composición escrita . Enfoque orientado a la facilitación de la tarea .

Autor : Boss (1988) .

Este programa parte del supuesto de que cualquier persona puede aprender a desarrollar la habilidad de componer siempre y cuando reúna las dos condiciones siguientes : primero que sepa hablar y segundo que tenga acceso a la práctica sin encontrar obstáculos . Es importante que se escriba sobre temas seleccionados libremente por la persona que escribe y además que los conozca bien .

Las características del programa son :

- Se utiliza con éxito en la enseñanza primaria .
- Se escribe a diario .
- Hay sesiones de trabajo cooperativo .
- Se proporcionan oportunidades para revisar lo escrito .
- Se hacen públicos los escritos de los alumnos .
- Se realizan sesiones de discusión centradas en el contenido sobre el que versan los escritos y en la destreza que reflejan .

Este programa tiene varias ventajas, por ejemplo motiva a los alumnos a escribir sin que éstos experimenten presión por desconocimiento del tema, ya

que ellos los eligen ; los alumnos experimentan directamente el proceso de escribir además de que el trabajo cooperativo proporciona a los alumnos pistas que activan su conocimiento y toman conciencia de la función comunicativa e intencional de la composición .

Tiene el inconveniente de que los alumnos tienden a escribir de acuerdo al modelo " decir el conocimiento " y además se requiere de enseñarles directamente los procesos de la composición y cómo valorarlos .

Programa de entrenamiento dialógico .

Autores : Englert y Raphael (1988) .

En este programa los autores utilizan ayudas externas como las hojas para pensar, las cuales son utilizadas en el contexto que denominan " entrenamiento dialógico " . El programa se centra en los siguientes puntos :

- La enseñanza de las estrategias específicas a emplear en cada fase del proceso de composición .
- El modelado como técnica básica para explicitar los pensamientos propios de cada fase .
- El dialogo con el profesor y los compañeros sobre los problemas y estrategias que plantea la composición .
- La facilitación de la internalización que permite el trabajo de autoedición y de edición en cooperación .

- La supervisión de la calidad del pensamiento del alumno para conseguir que aprenda además de la estrategia, la forma de pensar que regula y dirige su uso al componer .

Los pasos que incluye el programa en el entrenamiento son los siguientes

- Modelado .
- Instrucción con base en las hojas para pensar .
- Se escribe el primer borrados .
- Autoedición .
- Edición en colaboración con algún compañero .

Programa para lograr el desarrollo de procesos reflexivos : El monólogo asistido .

Autores : Bereiter y Scardamalia (1987) .

Los autores intentan a través de este programa estimular los procesos reflexivos de los alumnos durante la composición, de modo que el escribir sea una ayuda para pensar .

Las características del programa son las siguientes :

- Se da instrucción directa sobre las estrategias a emplear .
- Se hace uso extenso del modelado por parte del profesor .
- Se incluye un gran número de tarjetas que proporcionan indicios útiles para hacer posibles cambios en la planificación .

Programa de entrenamiento en autoinstrucciones .

Autores : Graham y Harris (1989)

El programa se basa en el entrenamiento en autoinstrucciones con relación a las estrategias de actuación adecuadas en función de las diferentes estructuras textuales y de otros textos presentes en la composición, tales como el vocabulario.

Primero se define el tipo de estrategias a entrenar y posteriormente se siguen los pasos que a continuación se anotan:

-Se instruye en las habilidades necesarias para aprender la estrategia.

Preentrenamiento

-Se realiza un examen conjunto entre el profesor y el alumno para identificar el actual nivel de ejecución.

-Se realiza una descripción de la estrategia en que se basará la instrucción y como usarla con base en modelado.

-Se modela la estrategia y las autoinstrucciones que deben acompañarla.

-Se induce la memorización de la estrategia y las autoinstrucciones.

-Se realiza practica controlada en el uso de la estrategia y las autoinstrucciones.

-Se promueve la práctica independiente

-Se introducen procedimientos para facilitar el mantenimiento y la generalización.

Con base en Morles, (1985) los programas de enseñanza de estrategias pueden ser clasificados en dos tipos: altamente estructurados y medianamente estructurados. éstos últimos son aquellos que los propios profesores diseñan para apoyar a los estudiantes en la superación de obstáculos que se les presentan en sus actividades cotidianas.

Aún cuando la investigación tanto en la comprensión como en la composición de texto en las ultimas décadas se ha incrementado de manera significativa, no podría afirmarse que ya se cuenta a la fecha con el "Programa" idóneo que garantice un entrenamiento efectivo y óptimo en los alumnos.

El concepto de transferencia o generalización, pone en desventaja a los programas que trabajan las habilidades específicas y al contrario, los programas que entrenan habilidades específicas se notan con desventajas cuando se trata de transferir a un contexto diferente o más amplio (Nisbet y Shucksmith, 1987).

Las habilidades integradas en el contexto de una disciplina en contenidos muy específicos, no son fácilmente transferibles, ni a otras situaciones ni a otras disciplinas.

En el entrenamiento de las estrategias metacognitivas el papel del maestro cobra una especial importancia, ya que es él justamente quién puede inducir a sus alumnos la autoconfianza y el autocontrol, tanto como en la comprensión como en la composición del texto.

Capítulo 4 Conclusiones Generales.

La revisión bibliográfica presentada permite, notar algunas de las principales aportaciones de la ciencia cognitiva al desarrollo del campo instruccional, así como algunas de las razones por las que este campo ha sido denominado "puente" entre la teoría psicológica y la práctica educativa. (Glaser, 1978)

Se toma como referente sobre todo el campo escolar, ya que uno de los intereses principales que mueve a la elaboración de la presente investigación documental, como fue mencionado en un principio, es el encuentro de elementos que ofrezcan al profesional de la educación de cualquier ciclo y en especial del nivel medio superior, un apoyo para optimizar el aprovechamiento académico de los alumnos en lo general, a través de que éstos, optimicen su comprensión lectora y su composición escrita.

Analizando la consistencia que ha tenido el Paradigma Cognitivo, para explicar, predecir o confirmar las investigaciones realizadas, se puede concluir, que la base conceptual que éste ha aportado, tanto a los modelos teóricos como a las estrategias y a los programas sobre comprensión y composición de texto en específico, le dan a la fecha, una gran consolidación, y se nota que a futuro, continuará fortaleciéndose. Confirma lo dicho, los estudios que sobre las representaciones mentales han realizado los

investigadores abocados al tema, y que además continúan realizándose (De Vega, 1984).

Con la contribución de diversos autores que habían manifestado la necesidad de integrar el laboratorio y el aula, tales como Gagné, (1965); Gagné y Rohwer, (1969), a la fecha ha sido posible que el profesor pueda manipular en el aula elementos tales como : utilizar técnicas para ganar y mantener la atención ; crear en el alumno algunas precondiciones que favorezcan el aprendizaje, como el preentrenamiento, a través de instrucciones verbales y estimulación del recuerdo ; ofrecer directamente el estímulo del aprendizaje utilizando diversas formas y contextos de presentación ; facilitar el proceso de aprendizaje mediante métodos de guía ; especificar las condiciones de respuesta ya sean encubiertas o abiertas ; emplear métodos para proporcionar retroalimentación al alumno sobre la corrección o incorrección de su ejecución en las distintas fases del aprendizaje ; establecer condiciones para facilitar la retención y utilizar técnicas que mejoren la transferencia del aprendizaje a otras situaciones y otras tareas.

Las aportaciones que han realizado en torno a la instrucción autores como Glaser y Resnick (1972); Mc Keachie (1974); Wittrock y Lumsdaine (1977); Resnick (1981); Gagné y Dick (1983), permiten notar que el enfoque cognitivo prevalece en todas ellas, además de poder entender la

razón que ha llevado a Resnick (1981) a hablar de una Psicología cognitiva de la instrucción.

El área de la cognición humana ha despertado un interés profundo sobre todo en aspectos específicos tales como, la adquisición de conocimiento a partir de la lectura y la composición escrita, razón por la que sobre todo en el área de la educación es en donde se han vuelto imprescindibles los avances del Paradigma.

La comprensión de lectura, tema central en las investigaciones con enfoque cognitivo, ha sido resaltada en su importancia, debido a que es justamente ésta, una de las habilidades que requiere cualquier estudiante, puesto que a través de leer adquiere nueva información, la integra al conocimiento que ya posee y puede tener acceso a nuevos conocimientos.

En forma paralela, la composición escrita es considerada como uno de los instrumentos mas poderosos de aprendizaje para los estudiantes, ya que les permite a través de las frases escritas, explorar sus pensamientos y desarrollar los conocimientos que ya poseen (Nisbet y Shucksmith, 1986).

A partir de los estudios que integran los procesos cognitivos y el proceso de enseñanza - aprendizaje se han desarrollado métodos instruccionales y programas que facilitan y entrenan la comprensión, a través de la enseñanza directa de estrategias específicas por dominio y de

estrategias generales de índole metacognitiva y autorreguladora .(Alonso, 1991; Morles, 1985; Utria, 1989)

Aun cuando han existido programas de " entrenamiento a ciegas" a la fecha, es a través de la instrucción informada como método instruccional, que se ha tratado de lograr que los alumnos usen estrategias específicas, integradas al uso de estrategias metacognitivas y autorreguladoras que permitan a los alumnos saber cómo y cuando utilizarlas, así como el beneficio que les proporciona su uso. Existen evidencias, con base a investigaciones realizadas sobre los beneficios del entrenamiento en el empleo de la autorregulación, ya que ha permitido a los alumnos controlar y evaluar su rendimiento por ejemplo en la comprensión de la lectura (Genovard y Gotzens, 1990).

En relación con la composición escrita Clark y Florio (1982) citados por Genovard y Gotzens , (1990) también mencionan la importancia del uso de la metacognición la planificación, regulación y evaluación que realizan, los alumnos en la actividad mencionada.

Scardamalia y Bereiter (1982, 1986) contrastando los modelos de estrategias de escritura que utilizan los escritores expertos y los novatos, citan que son las estrategias metacognitivas y autorreguladoras, las estrategias en que se distingue básicamente la producción de los expertos, ya que éstos de manera central determinan el conocimiento de que disponen para

desarrollar la composición deseada, definen lagunas de conocimiento, deciden fuentes de información, la estructura del texto, utilizan criterios de control y realizan revisiones en torno a lo planificado y lo realizado. Cabe mencionar que un elemento que también marca la diferencia de dominio en relación a la composición es el conocimiento previo que posee el escritor.

Para que los avances en torno a las estrategias que optimizan la comprensión de lectura y composición escrita puedan llegar a beneficiar a los alumnos dentro del campo de la enseñanza formal, ya sea en un sistema escolarizado, semiabierto y aún en abierto, es necesario que la variable "profesor" asesor o monitor, considerados como la persona que tiene el encargo del aprendizaje de los alumnos, posea en un primer nivel de aproximación el conocimiento sobre los procesos metacognitivos y de autorregulación, y luego aproximarlos mediante un programa de formación, al manejo y aplicación de las estrategias mencionadas.

Si un profesor le da el espacio a los alumnos para hacer un análisis sobre las actividades que realizaron éstos, para llegar a un objetivo o dominio determinado, los alumnos estarán avanzando en el camino del autoaprendizaje y del aprender a aprender.

Aprender a aprender significa que el estudiante, maneje las estrategias citadas tales como planificar, examinar sus alcances identificar las causas de las dificultades que se le presentan, verificar, evaluar, revisar y ensayar.

El uso inteligente de las estrategias adecuadas en el momento necesario, es justamente lo que puede permitir un aprendizaje eficaz a los estudiantes y para lograrlo necesitan ser conscientes de lo que hacen, conocer su estilo de aprendizaje, así como controlarlo, de modo que sean capaces de tomar decisiones óptimas y cambiarlas si éstas no resultan eficaces. (Nisbet y Shucksmith, 1987).

Es claro que en el proceso de enseñanza-aprendizaje las variables que están presentes son diversas, Genovard y Gotzens (.1990) citan entre ellas, los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza, el tiempo disponible, el entorno físico y el profesor y el alumno entre otras. Las variables citadas permiten observar que tanto la enseñanza como el aprendizaje de los alumnos son procesos interactivos y que no pueden verse de ninguna manera como procesos " puntuales " ignorando las demás variables citadas. Aun así cabe destacar la importancia que tiene que el profesor pueda disponer de conocimiento sobre los procesos en los que tiene la posibilidad de manipular en la interacción con los alumnos.

Las investigaciones realizadas han revelado que tanto en la habilidad de comprensión, como en la de composición se han encontrado deficiencias, entre las principales pueden citarse las siguientes: deficiencia o ausencia del uso del conocimiento metacognitivo (planeación,

regulación y evaluación), y desconocimiento de estrategias específicas así como su interacción con el proceso.

De acuerdo con Dansereau (1985), la meta a lograr a través del empleo de las estrategias de aprendizaje es facilitar la adquisición, almacenamiento y / o utilización de la información con que interactúa un estudiante y en el caso específico de las estrategias de comprensión de lectura, cobran especial relevancia ya que a través de ellas el estudiante integra organiza y elabora la información con que está interactuando, busca que sea compatible con la que ya posee y cuando lo requiere tiende a recuperarla.

La investigación especializada, reporta que las estrategias cognitivas básicas en el proceso de la comprensión de lectura son las de organización, focalización, elaboración, integración y verificación, las cuales tienen una importancia bien identificada, aún cuando esta claro que es necesario complementarlas con las estrategias metacognitivas de planificación, regulación y evaluación (Morles, 1985).

La importancia de los procesos mencionados, tanto de la comprensión de lectura como de la composición escrita, queda manifiesta en la revisión realizada. Siendo actividades que tanto permiten a los alumnos lograr un aprendizaje significativo así como la posibilidad de seguir desarrollando su pensamiento, queda clara la necesidad de integrar en los programas de

formación docente el dominio del conocimiento, manejo y aplicación de los avances que en relación a los procesos cognitivos, metacognitivos y sobre autorregulación que optimizan los procesos mencionados, existen a la fecha.

Autores tales como Alonso (1991), Sternberg y Powell (1983), Brown (1984) y Solé (1992) han identificado estrategias que optimizan la comprensión y que pueden emplearse antes, durante y después del proceso. Los autores mencionados han resaltado la importancia del manejo de estrategias tales como: elaboración de predicciones, relectura, - elaborar resúmenes, aplicar las macrorreglas, etc. En todos los casos los autores reportan la importancia de las estrategias que complementan a las mencionadas, tales como, las estrategias que permiten supervisar el proceso así como la identificación de algún problema para encontrar la actividad compensatoria que lo solucione o las estrategias de evaluación que informan sobre lo comprendido, como la planificación del proceso, identificando por principio la conciencia de que se sabe y que no, lo cual permite el logro de la finalidad y objetivo de la lectura.

Aun cuando la importancia de las estrategias mencionadas es incuestionable tanto Solé (1992) como Alonso (1991) hacen notar la importancia en el proceso de la comprensión de lectura, la participación del profesor en cuanto a su motivación personal, el tipo de actividades que

promueve (enseñanza recíproca) trabajo cooperativo y técnicas de Enseñanza que emplea (modelado).

Los aspectos mencionados resaltan la importancia de la formación de los profesores en el manejo de los elementos señalados. Respecto a la composición de texto se encuentra una situación muy parecida a la descrita para el proceso de comprensión; es necesario que el estudiante cuente con el dominio de estrategias básicas para componer texto como escribir, revisar y también se requiere de estrategias metacognitivas que complementen la optimización del proceso para lograr por ejemplo la internalización que con base en la autorregulación, el monitoreo y la evaluación dan lugar a la corrección .

Tanto en la comprensión como en la composición de texto, la aplicación de programas ha reportado que sin lugar a dudas las estrategias cognitivas y metacognitivas (autorregulación) son elementos que optimizan los procesos revisados, aún cuando no se puede dejar de reconocer la importancia de todos los factores que intervienen en los procesos citados .

Resaltan la importancia y dificultades para lograr la generalización y transferencia de los dominios que logran los alumnos a otros contextos por lo que se sugiere equilibrar en los programas, tanto el uso de estrategias específicas como de aplicación a contextos mas amplios. (Nisbet y Shucksmith, 1986)

Finalmente, refiriendo los dos procesos, comprensión y composición, se nota la importancia de la formación de los profesores en el manejo de estrategias de Enseñanza que promuevan en el alumno el desarrollo y uso de los procesos metacognitivos y autorreguladores, así como considerar los mismos procesos en la programación del Plan de estudios y programas de asignatura que lo conforman, constituyéndose así el metacurriculum .

Hace falta promover y demandar la formación de los profesores a a través de propuestas bien fundamentadas, en dirección al manejo y aplicación de estrategias y elaboración de programas que les permitan en su interacción con el alumno, probabilizar el desarrollo de sus habilidades de comprensión de lectura y composición escrita, a través de las estrategias que han sido objeto de la investigación documental presentada.

Bibliografía

Acuña, C. (1988). Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. Serie:
Sobre la Universidad Num. 9 CISE UNAM.

Aguilar, J. (Julio-Diciembre, 1982) El enfoque cognoscitivo
contemporáneo: alcances y perspectivas. Enseñanza e investigación
en Psicología 8 (2) (171-187)

Aguilar, J. (Julio-Diciembre, 1983). Los métodos de estudio y la
investigación cognoscitiva. Enseñanza e investigación en Psicología.
Vol. IX No. 2 (18) 233-240

Alonso, J. (1991) Motivar para aprender. Madrid : Santillana.

Alonso, J. (1989) Técnicas de estudio. Una aproximación crítica.
Cuadernos de Pedagogía 175 vol. 15 24 - 27.

- Ausubel, D. (1976) Psicología educativa : Un enfoque cognoscitivo.
México : Trillas.
- *Ausubel, D. (1978) En defensa de los organizadores anticipados una respuesta a los críticos. Review of Educational Research . Spring .
- Bañuelos, M. (1990) Motivación escolar . Una propuesta didáctica.
Perfiles Educativos. Num. 49-50, 56-63.
- Bañuelos, M. (1990) Estructuración de procesos de comprensión de un texto instruccional con contenido científico . Tesis. México.
Facultad de Psicología. UNAM.
- Bartha, E. (1984) Metacognición, metaprocésamiento y la estrategia ejecutiva. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Bereiter y Scardamalia (1984) Teachability of reflective processes in written composition. Cognitive science 8 173-190.
- Bereiter y Scardamalia (1987) The psychology of written composition. Capítulo 1, 3-31 Lea Hillsdale, New Jersey.
- Bernad. A.(1990) Las estrategias de aprendizaje . Nueva ayuda para el éxito escolar. Revista de Psicología general v aplicada 43 (3) 401-409.
- Brown, A. y Day, J. (1983) Macrorules for summarizing text : The development of expertise. Journal of verbal learning and verbal Behaviour 22 1-14 .

- Brown, A. Campione J. y Day, J. (1981) Learning to learn : On training student from texts. Educational Researches. Vol. 2,10.
- Castañeda y López (1989) Antología. La Psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a Aprender. UNAM, México.
- Coll, C. ; Palacios, J. ; Marchesi, A. (1990) Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza Editorial.
- Cooper, J.D. (1990) Cómo mejorar la comprensión lectora. Aprendizaje Visor. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dansereau, D Collins, K.W. Mc. Donald, B. A. Holley, C.D. (1979) Development an evaluation of a learning strategy program. Journal of Educational Psychology. 71, 64-73.
- De Vega, M. (1986) Introducción a la Psicología cognitiva. México. Alianza Editorial.
- De Vega, M. ; Carreiras, M. ; Gutierrez-Calvo, M. ; Alonso-Quecuty, M. (1990) Lectura y comprensión. Una Perspectiva Cognitiva. Madrid Alianza Editorial.
- Diaz Barriga, F. (1989) El proceso de comprensión de lectura de textos académicos. Departamento de Psicología . Educativa. Facultad de Psicología. UNAM.

- Diaz Barriga, F. y Aguilar, J. (1986) Estrategias de intervención en el campo de la comprensión de textos académicos con estudiantes de nivel medio y superior. Facultad de Psicología. UNAM. Programa de publicaciones de material didáctico.
- Diaz Barriga, F. Castañeda, M. y Lule, M. (1986) Estrategias para un aprendizaje efectivo. Destrezas académicas básicas. Departamento de Psicología Educativa. Facultad de Psicología. UNAM.
- Diaz Barriga, F. (1988) La comprensión de lectura de textos académicos. Facultad de Psicología UNAM. Programa de publicaciones de material didáctico.
- Diaz Barriga, F. (1989) El aprendizaje significativo y los organizadores anticipados. Programa de publicaciones de material didáctico. UNAM.
- Diaz Barriga, F. y Aguilar, J. (1988) Estrategias de aprendizaje para comprensión de textos académicos en prosa. Perfiles Educativos. Número 41-42.
- Di Vesta, F. (1987) The cognitive movement and education en J. Glover y J.R. Ronning (eds) Historical Foundations of Educational Psychology. N York. Plenum Press.

Documento de Trabajo de la Comisión del Distrito Federal: "Programa de Formación y Actualización de Profesores" CONPPEMS. Julio 1991.

Genovard, M. y Gotzens, J. (1990) Psicología de la Instrucción. Aula XXI.Santillana.

Guevara, S. (1988) Desarrollo de estrategias de autocontrol y metacognición en niños mexicanos . Tesis de licenciatura. México Facultad de Psicología, UNAM.

Hernández, G. (1991) Paradigmas en Psicología Educativa.México: ILCE- PROMESUP-OEA.

R. y Pérez (1988) Efectos de la relectura sobre la comprensión científico. Tesis. México. Facultad de Psicología. UNAM.

Kenneth. (1991) Aids to lecture learning. Educational Psychologist, 26 (1), 37-53.LEA.

La Casa, P. García-Madruga, J. (1990) Metacognición y desarrollo cognitivo. Capítulo 22, 130.159.

León, J. (1991) La mejora de la comprensión : un análisis interactivo. Infancia y aprendizaje. 56, 5-24.

León, J. (1991) Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. Infancia y aprendizaje, 56 , 77-91.

León, J. (1991) La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector. *Infancia y aprendizaje*, 56, 51-76.

León, J. y García-Madruga, J.A. (1989) Comprensión de textos e instrucción. *Cuadernos de Pedagogía* . 169-177.

León, J. y García-Madruga, J.A. (1991) Memoria y comprensión de textos. *Psicología de la memoria* , Capítulo 11, 318-338. Madrid : Alianza.

Levin, J. (1971) Algunas consideraciones sobre estrategias cognitivas y la comprensión de la lectura . Centro para el aprendizaje cognitivo. Universidad de Wisconsin Trad. Luis Serrano.

Mateos, M. (1991) Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora .*Infancia y aprendizaje* 56, 61-76 .

Mayer, R. (1985) Ayudas para la comprensión de textos. Programa de publicaciones de material didáctico UNAM (traducción Irene Muria).

Mc Cormick, G. Miller y Pressley, (1988) Editors. *Cognitive Strategy Research*.

- Moral, M. (1991) El desarrollo de la autorregulación en niños
preescolares con orientación cognitiva. Tesis México. Facultad de
Psicología. UNAM.
- Morles, A. (1985) Entrenamiento en el uso de estrategias para
comprender la lectura. Revista Interamericana de Desarrollo
Educativo 30 (98) 39-50.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987) Estrategias de aprendizaje. Santillana.
Aula XX.
- Novak, J. (1988) Aprendiendo a Aprender, Martinez Roca. México.
- Novak, J. (1988) Investigación y experiencias didácticas. Enseñanza de
las ciencias (3) 213-223.
- Oñorbe, A. (1989) Solo ante el problema. Cuadernos de Pedagogía 175
Vol. 15 12-15.
- Palacios, J. (1984) La cuestión Escolar. Criticas y alternativas. Ed.
LAIA/Barcelona.
- Pleyan, C. (1989) El discurso docente, una actividad persuasiva.
Cuadernos de Pedagogía 175 Vol. 15, 16-19
- Pozo, J. I. (1989) Adquisición de Estrategias de Aprendizaje. Cuadernos
de Pedagogía 175 Vol. 15 8-11.

- Pozo, J. I. (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid : Morata.
- Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) Poder Ejecutivo Federal.1989.S.E.P.
- Scardamalia, M. Bereiter C. y Steinbach, R. (1984) "Techeability of reflective processes in written composition" Cognitive Science. 8, 173-190 .
- Selmes, I. (1988) La mejora de las habilidades para el estudio. PAIDOS MEC.Madrid.
- Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Ed.GRAO ICE. Barcelona.
- Utria, F. (1988) Las Estrategias de Aprendizaje Cognoscitivas, su importancia en la comprensión de textos y su uso en programas de entrenamiento. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Valiña, M. Del Mar, M. y De Vega, M. (1990) Procesamiento estructural de historia : ¿Reglas, Macro-reglas o modelos mentales? Revista de Psicología general aplicada 43 (2) 155-167.
- Weinstein, C. (1986) Medición y entrenamiento de aprendizaje en alumnos. Handbook of research on teaching 315-327.New York: Macmillan.
- Wittrock, M. (1990) Generative processes of comprehension. Educational Psychologist, 24 (4), 345-376 .LEA.

Zimmerman, J. y Schunk, (1989) Self-regulated learning and academic achievement. Spring- Verlag. New York.