

01963 N-5
25j.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO



FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

"APRENDIZAJE AUTO-REGULADO EN
COMPRESION DE LECTURA. ENFOQUE
CONDUCTUAL."

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A :
MARISELA ROCIO SORIA TRUJANO

DIRECTOR DE TESIS: DRA. SILVIA MACOTELA FLORES

COMITE DE TESIS: MTRA. LIZBETH VEGA PEREZ
MTRA. LAURA EDNA ARAGON BORJA
MTRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO
MTR. ARIEL VITE SIERRA

MEXICO, D. F.

1994

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

PARA LA REALIZACION DE LA PRESENTE TESIS
SE CONTO CON UNA BECA OTORGADA POR
LA DIRECCION GENERAL DE ASUNTOS DEL PERSONAL ACADEMICO

D G A P A

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Silvia Macotela F. por su valioso asesoramiento para la realización de la presente tesis.

A la Mtra. Lizbeth Vega P., a la Mtra. Elda Alicia Alva C. y al Mtro. Ariel Vite S. por su apreciable colaboración.

A la Mtra. Laura Aragón B. mi especial agradecimiento por la gran ayuda que me otorgó y por su invaluable paciencia.

INDICE

	Pág.
Introducción.....	1
Capítulo I. Lectura y Comprensión de Lectura:	
A) Problemas de Lectura.....	6
B) Comprensión de Lectura:	
1) Factores que inciden en la Comprensión de Lectura.....	9
2) Estrategias para el mejoramiento de la Comprensión de Lectura.....	16
Capítulo II. Aprendizaje Auto-Regulado.....	24
Teorías sobre Aprendizaje Auto-Regulado:	
A) Fenomenológica.....	28
B) Volitiva.....	33
C) Constructivista.....	38
D) Basada en el punto de vista de Vygotsky.....	46
E) Social-Cognoscitiva.....	52
F) Conductual.....	56
G) Metacognición.....	64
Método.....	69
Resultados.....	86
Discusión.....	95
Conclusiones.....	101
Bibliografía.....	104
Anexos.....	113

INTRODUCCION

La lectura es una habilidad indispensable puesto que la mayor parte de la información importante la recibimos a través de ella. La lectura es una habilidad necesaria para todo aquel que recibe instrucción; para aquel que desea enterarse de los acontecimientos que suceden en el mundo; o simplemente para aquellas personas que desean leer por entretenimiento o para leer instrucciones que les permitan desarrollarse en su vida cotidiana. De ahí la gran importancia que revisten la lectura en general y la comprensión de la misma en particular, ya que es muy común encontrarnos casos en los que la gente puede leer un texto pero no entenderlo. Es frecuente ver que hay niños que ya han cursado tres o cuatro años de primaria y aún no se apropian de la información impartida porque simplemente decodifican los textos, pero no los comprenden. Esto ocasiona que se vayan formando huecos de información que provocan bajo rendimiento escolar y hasta un diagnóstico erróneo de otros problemas de conducta o académicos. Hay casos en los que se retira al estudiante del ámbito escolar porque no aprende, siendo que el problema puede solucionarse si se le ayuda a comprender lo que lee, lo que estudia. Aún los jóvenes y adultos pueden presentar problemas de lectura, muchos de los cuales vienen acarreándose desde la infancia. Este problema ha llevado a la realización de considerable investigación relacionada con la lectura y la comprensión de la misma, con base en la cual, han surgido estrategias para remediar los desórdenes de lectura, estrategias

enfocadas al entrenamiento perceptual-visual, motor-visual, táctiles, y la integración de todos ellos.

Algunas de estas estrategias no han resultado efectivas. De ahí que a partir de la década pasada empiezan a aparecer en la literatura trabajos realizados bajo la premisa de que el lector es un participante activo en el proceso de aprendizaje y que algunas fallas de comprensión de lectura pueden deberse a la falta de participación del lector en cuanto a su propio monitoreo, evaluación y corrección de su comprensión. Este campo de investigación psicológica se enfoca al estudio del aprendizaje auto-regulado, una nueva perspectiva en la que se asume que el propio estudiante puede mejorar su habilidad para aprender a través del uso de estrategias de aprendizaje y motivacionales, a pesar de las aparentes limitaciones de capacidad mental que se le puedan atribuir, del medio ambiente social y de la calidad de la escuela. El aprendizaje auto-regulado hace referencia al papel activo del estudiante, quien está consciente de la utilidad potencial del proceso de regulación de su propia conducta para mejorar su aprovechamiento académico, regulación que se rige por una auto-retroalimentación durante el aprendizaje, retroalimentación que obtiene el estudiante mediante su propio monitoreo de la efectividad de sus estrategias de aprendizaje con lo cual puede reemplazar o no dichas estrategias (Zimmerman, 1989).

Es aquí donde toman importancia los principios básicos del condicionamiento operante, con base en los cuales se comenzó a producir un cuerpo importante de investigación sobre auto-regulación, trabajo precedido de estudios sobre el papel que jugaban el auto-reforzamiento, el auto-regulamiento y las auto-instrucciones, en áreas de control personal tales como el control de peso, el consumo de tabaco y la ejecución de tareas académicas (Stuart, 1967; McFall, 1970; Broden, Hall y Mitts, 1971; en Zimmerman, 1989).

Así, se incrementa el interés por estudiar el aprovechamiento escolar asumiéndose que los eventos cubiertos siguen los mismos principios conductuales que la conducta abierta.

Los estudios sobre aprendizaje auto-regulado desde el enfoque conductual dirigidos a los problemas de rendimiento académico, incluyendo problemas de comprensión de lectura, han arrojado resultados favorables posibilitando la aparición de una nueva metodología para abordar no sólo los problemas de lectura, sino también su prevención.

Así, el presente trabajo en primera instancia tiene como objetivo presentar una revisión teórica sobre los principales problemas de lectura en general, abordando con mayor detalle el

problema de comprensión de lectura, tema sobre el cual se desarrolla la tesis. En este punto específico de interés se contemplan en el capítulo I aspectos de definición de comprensión de lectura, de los factores internos y externos que inciden en la misma y de las estrategias para ayudar al lector a mejorar su comprensión. En el capítulo II se contempla el aprendizaje auto-regulado como una perspectiva que provee al estudiante la oportunidad de controlar y optimizar su aprendizaje debido a que puede involucrarse activamente en él, lo cual puede extenderse a la actividad lectora permitiendo así al lector monitorear, evaluar y corregir por sí mismo su comprensión de textos. En este mismo capítulo se presentan teorías que dan explicación acerca del origen del aprendizaje auto-regulado: fenomenológica, volitiva, constructivista, teoría basada en el punto de vista de Vygotsky, la social-cognoscitiva y la teoría conductual, siendo esta última teoría la que sirve de marco teórico con base en el cual se desarrolla la investigación que se presenta después de la revisión teórica, trabajo aplicado cuyo objetivo es presentar la metodología del aprendizaje auto-regulado, la cual se aplica con el fin de mejorar la comprensión de lectura de niños de primaria que ya acarrearán serios problemas académicos principalmente por su déficit en la habilidad de comprensión de lectura. La hipótesis de la que se parte señala que los estudiantes que reciben el entrenamiento en cuestión mejoran su

comprensión de lectura no siendo así para el caso de los estudiantes que no lo reciben.

En consecuencia, se realizó un estudio con niños de sexto grado de primaria oficial, niños de clase socioeconómica baja y cuyo problema de comprensión de lectura ya había afectado también su ejecución académica en otras áreas de aprendizaje debido a la dificultad para extraer el contenido principal de cualquier texto leído.

CAPITULO I. LECTURA Y COMPRENSION DE LECTURA.

A) PROBLEMAS DE LECTURA.

El presente capítulo tiene como objetivo describir los problemas de lectura en general, y el de comprensión de lectura en particular. Así también, revisar los factores internos y externos que inciden en la comprensión de lectura y algunas estrategias para el mejoramiento de la misma.

Cuando un estudiante lee un texto se espera que logre entender el significado de las palabras escritas y que además integre las ideas del texto y las sintetice para que con base en ello extraiga el mensaje principal contenido en dicho texto; sin embargo, existen estudiantes (y lectores en general) que no alcanzan este objetivo, presentando dificultades en su habilidad lectora que se manifiesta desde la decodificación de las palabras escritas hasta la extracción de las ideas principales de los párrafos leídos. Así, cabe mencionar entonces los aspectos implicados en la habilidad lectora en general para de ahí dirigir la atención específicamente a la habilidad de comprensión de lectura, tema básico del presente trabajo, así como las dificultades que los lectores pueden presentar en dichos aspectos.

Bender (1992) reconoce cuatro aspectos de la lectura:

- 1) reconocimiento de palabras
- 2) comprensión de palabras
- 3) comprensión de oraciones
- 4) comprensión de textos extensos

En cuanto al reconocimiento de palabras, Bender establece que este aspecto se refiere a la habilidad para reconocer y pronunciar palabras y que muchos alumnos con problemas de aprendizaje, específicamente de lectura, tienen dificultades en este reconocimiento tanto visual como auditivo.

La comprensión de palabras hace referencia a la habilidad para entender el significado de las mismas, ya no solamente pronunciarlas y/o reconocerlas. Los estudiantes con problemas de lectura, suelen entender mejor el significado de palabras presentadas en contexto que en forma aislada ya que el contexto los puede ayudar a reconocer las palabras. Además, este tipo de estudiantes tienden a tener un vocabulario muy pobre así como también habilidades semánticas igualmente pobres.

La comprensión de oraciones se refiere al entendimiento de las relaciones entre palabras usadas en las oraciones así como el entendimiento de relaciones entre pronombres, entre el objeto

directo y el indirecto (sintaxis), habilidad en la que frecuentemente el mal lector presenta dificultades.

Por último, en la comprensión de textos extensos se pone énfasis en la comprensión de todo el material escrito que se lea, siendo una habilidad que influye mucho en casi todos los aspectos del aprovechamiento académico y que los malos lectores manifiestan con dificultad.

Bender además señala que hay varios niveles de comprensión de textos en los que los estudiantes con problemas de lectura han de encontrar obstáculos. Estos niveles son:

a) comprensión literal

recuerdo directo de ideas y detalles principales de la historia

b) comprensión inferencial

elaboración de conclusiones con base en lo leído

c) evaluación del texto

es el nivel más alto de comprensión en el que el lector decide el valor de un texto en relación a otros textos similares.

Los malos lectores bien pueden presentar problemas desde el primer nivel, el de comprensión literal

B) COMPRENSION DE LECTURA.

1) Factores que inciden en la comprensión de lectura.

La lectura de comprensión es una ardua tarea que de lograrse, enriquece la estimulación provista al ser humano. Sin embargo, hablando en el terreno educativo, no todos los alumnos realizan este tipo de lectura.

Para algunos estudiantes la lectura es un problema central y para muchos más dicho problema se extiende al nivel de comprensión de lectura, dificultad que ocasiona que los alumnos no solamente no puedan adquirir la información que se les imparte por vía de los textos escolares, sino que es un problema que puede conducir al profesorado a un diagnóstico erróneo de déficits intelectuales, al observar que el estudiante tiene un bajo rendimiento escolar en general, siendo que la dificultad radica en que los lectores no comprenden lo que leen, simplemente decodifican el texto, situación que provoca una falta de adquisición de la información y de memorización de la misma.

El problema de comprensión de lectura no es exclusivo de la infancia, existen jóvenes y adultos que lo presentan y que desde niños han manifestado bajo rendimiento escolar y por ende una

disminución en las oportunidades de aprendizaje.

Mercer (1991) señala que "la lectura es una tarea audiovisual que implica la obtención de significados mediante símbolos (letras y palabras). La lectura se compone de dos procesos básicos: un proceso de decodificación y otro de comprensión. El proceso de decodificación implica la comprensión de las relaciones fonema grafema y la traducción de las palabras impresas en representaciones similares al lenguaje oral. Por consiguiente, las aptitudes de decodificación permiten al alumno pronunciar palabras en forma correcta. Las aptitudes de comprensión permiten al alumno comprender el significado de las palabras de forma aislada o en su contexto" (pág. 136).

Artola (1989) considera a la comprensión lectora como "la aplicación específica de destrezas, de procesamientos y estrategias cognoscitivas de carácter más general" (pág. 168). Señala además que la comprensión de lectura es un conjunto de procesos de recepción, elaboración, modificación e integración de información.

Crowder (1982) por su lado, afirma que el objetivo final y esencial de la lectura es hacer que el lector reflexione, que razone a partir de lo que lee para así desarrollar un espíritu

crítico; es decir que el acto de leer debe tener como finalidad la comprensión del texto escrito; que no basta con que se lean mecánicamente las palabras y oraciones consecutivas, sino que se tenga acceso a lo esencial del mensaje.

La lectura de comprensión es un proceso con diversas facetas que van desde el reconocimiento de cada palabra, el uso de contextos, interpretación de ideas presentadas por separado, síntesis integrada, reorganización de palabras, frases y oraciones (Lindsay y Norman, 1977; en DiVesta, Hayward y Orlando, 1979).

Es claro que para que el lector pueda adquirir la información no ha de asociar únicamente un conjunto de sonidos a un conjunto correspondiente de símbolos escritos en el texto; es necesario que entienda el significado de las palabras en forma aislada o en su contexto y que haga inferencias y predicciones con base en lo que lee (Johnston, 1989).

En el aprendizaje normal, el nivel de lectura fluida se alcanza entre los 8 y 9 años, edad en la que la comprensión lectora está ligada a las imágenes que acompañan el texto pero ya es evidente una descripción de lo leído al poder captar bien el significado de oraciones simples (comprensión descriptiva) aunque

aún es un poco difícil establecer relaciones lógicas. Hacia los 10 a 12 años, el niño presenta facilidad para describir relaciones lógicas, rebasa el contenido de las imágenes del texto y logra una comprensión explicativa, incorporando sinónimos y antónimos. Hacia los 13 o 15 años el lector está en condiciones de razonar sobre proposiciones en las que puede no creer pero que puede utilizar como hipótesis; puede deducir y establecer relaciones entre pasado, presente y futuro.

La comprensión de lectura puede manifestarse en los niños de dos formas conjuntas o sucesivas:

a) mediante la ejecución de actos; es decir, la traslación de lo comprendido a la práctica

b) mediante la explicación verbal, lo que implica la capacidad de formalizar lo comprendido en el pensamiento y en el lenguaje externo.

A su vez, la comprensión puede darse de dos formas:

a) inmediata

b) mediata, que puede irse dando desde una comprensión confusa a una clara y precisa.

Estas dos formas de comprensión dependerán de las características del lector y de las del texto (Azcoaga, Derman, Iglesias, 1985).

La lectura de comprensión es entonces una tarea compleja que puede ser afectada por factores internos y externos al lector.

Los factores internos hacen referencia a la actividad mental del lector:

Conocimiento base del lector.

El conocimiento base incluye el conocimiento de objetos, eventos, ideas, etc., que tiene relación con lo que se lee y que permite tener una representación mental de la información que se lee. Es la información que cada lector posee a través de la experiencia. Mientras mayor sea el conocimiento previo que se posea, mayor es la probabilidad de que se realicen predicciones e inferencias adecuadas, construyendo así modelos de significado correcto. Las predicciones permiten al lector dar sentido a las diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente (Smith, 1983; Johnston, 1989; Smith, 1990).

Dole, Duffy, Rochler y Pearson (1991), enlistan tres tipos de conocimiento previo:

a) el conocimiento específico que posee el lector acerca del tema del texto

b) el conocimiento general de las palabras acerca de su relación social y causal

c) el conocimiento acerca de la organización del texto.

Johnston y Winograd (1985) concluyen que los malos lectores (entendiéndose como malos en cuanto a comprensión de lectura) son pasivos en el proceso interactivo de lectura y que tienen déficits en tres áreas de desarrollo:

a) área cognoscitiva

tienen fallas para percibir relaciones entre los elementos en las tareas a ejecutar; fallas para percibir la extensión de sus fracasos y éxitos en las tareas; fallas para monitorear su ejecución

b) área motivacional

tienden a considerar independientes sus respuestas de los resultados obtenidos; creen que las habilidades de las que ellos carecen, son entidades fijas; tienen pocas expectativas de éxito; atribuyen algún éxito a factores externos fuera de su control

c) área afectiva

tienen baja auto-estima, resignación, apatía, son poco positivos.

En cuanto a los factores externos, se hace referencia a estímulos medio ambientales como por ejemplo, las características del texto como son estilo, contenido, extensión, complejidad, tipo de impresión; la meta impuesta al lector; características

del programa de enseñanza, y características del profesorado.

Jandreau y Bever (1992) realizaron un estudio en el que encontraron que la sintaxis de un texto juega un papel muy importante en la comprensión de lectura pues ellos notaron que cuando la información del texto a leer se presenta en desorden, los lectores presentan serios problemas para comprender lo que leen y no pueden encontrar la información requerida.

En cuanto al estilo del texto, Johnston (1989) recomienda que los autores de los textos deben presentar éstos de manera que se posibilite la captación de la idea general que se quiere transmitir en forma escrita; además de adaptar el estilo al tipo de población lectora a la que vayan dirigidos los textos. También el contenido del texto, agrega Johnston, debe ser concreto de manera que permita que el lector imagine la información escrita con la que está teniendo contacto.

Rodríguez Trujillo (1980) señala que en los salones de clase se deben manejar textos adecuados para que los alumnos practiquen los conceptos enseñados y sugiere que los autores y editores de libros consideren los intereses y habilidades lingüísticas de su público lector.

En estudios realizados por Carlson, Alejano y Carr (1991) se ha encontrado que en los textos que contienen información repetida, el tiempo requerido para la lectura es menor, posibilitándose así el recuerdo de la información y una más fácil comprensión. La información no sólo puede aparecer repetida por vía de las palabras en el texto sino también por esquemas o dibujos.

Entre los factores externos también caben señalarse las características de los profesores, tales como el sexo por ejemplo, ya que se identificarán con los alumnos y alumnas de manera diferente. Se ha encontrado que las profesoras muestran más disposición para trabajar con las niñas, dirigiéndolas, reforzando sus alcances, atendiendo a sus intereses, etc. (Jackson, Silberman y Wolfson; en Bank, Biddle y Good, 1980).

Otro factor externo muy importante es la meta u objetivo de la lectura. El objetivo que induce al lector a leer un texto va a afectar al tipo de información que va a extraer del mismo, al nivel de atención que dedique a la lectura y a la comprensión de la misma (Johnston, 1989).

2) Estrategias para el mejoramiento de la comprensión de lectura.

Si se retoma lo antes expuesto por Bender (1992) con respecto a los cuatro aspectos de la lectura (reconocimiento de palabras, comprensión de oraciones, comprensión de textos extensos), es fácil entender que sea común en el ámbito educativo considerar que los problemas en comprensión de lectura bien pueden superarse si hay un entrenamiento correctivo en las habilidades de percepción visual y auditiva de los lectores, habilidades que son necesarias desde el momento en que se inicia el aprendizaje de la lectura. De aquí, que existen entrenamientos en percepción visual y en auditiva que incluyen la discriminación de orientación, forma y tamaño de letras. Se recomienda al profesorado ayudar a los estudiantes a ver una serie de palabras y memorizarlas con base en su forma y significado para después reconocerlas. Para la discriminación auditiva se puede ayudar al lector con un entrenamiento fónico; es decir, el aprendizaje primeramente de los sonidos de vocales, después de diferentes consonantes y finalmente de la combinación de sonidos, todo ello en forma aislada para que luego sirva de apoyo para pronunciar palabras desconocidas basándose en la combinación de sonido-símbolo. Es importante recalcar la discriminación en cuanto a sonidos diferentes y semejantes de pronunciaciones (Bender, 1992).

También se incluye el entrenamiento en cuanto a orientación

espacial, el cual implica enseñar al lector a seguir las líneas del texto correctamente; es decir, sin saltar renglones y sin repetir información al leer, evitando así que se pierda la "hilación" de lo leído. Además, se trabaja con estructuración temporal para que el lector se sitúe en el tiempo y pueda a su vez situar los acontecimientos leídos y reproducir la sucesión cronológica de los hechos manejándose así simultaneidad, anterioridad y posterioridad. También existe el entrenamiento en lenguaje (desde articulación hasta expresión de pensamientos) pues se piensa que puede haber retraso en su desarrollo y ello afecta a la comprensión de lectura (Dehant y Gille, 1976; Gittelman, 1985).

Hay profesores que muchas veces trabajan con sus alumnos la ejercitación de la memoria considerando que con ello se mejora la comprensión lectora. Al respecto, Smith (1990) indica que la sola memorización de un texto no garantiza la comprensión del mismo; sin embargo, habiendo comprensión del texto leído, ésto sí hace que tenga lugar la memorización de la información.

Existen otros procedimientos que se emplean para trabajar directamente sobre la comprensión de lectura. Así, Crowder (1982) y Holmes (1985) mencionan que la lectura en silencio mejora la comprensión de lectura, por lo que se debe entrenar al lector

desde pequeño a leer sin articular, sin pronunciar las palabras leídas. La lectura en silencio evita la lectura entrecortada y posibilita la captación global de los elementos de la frase.

Se ha encontrado que el entrenamiento en auto-repetirse la historia del texto leído y auto-cuestionarse sobre la misma, son estrategias útiles para mejorar la comprensión de lectura, debiendo iniciar la práctica con párrafos de poca complejidad para el lector (Gambrell, Pfeiffer y Wilson, 1985; en Bender, 1992).

Smith (1990), Alvermann, Aillon y O'Brien (1990) y Aulls (1990) por su parte opinan que hay que entrenar a los lectores a predecir el significado de palabras desconocidas a partir del resto de la información del texto; aunque para llevar a cabo este entrenamiento cuenta mucho el conocimiento previo del lector pues éste tendrá que echar mano de la información que ya adquirió antes para así lograr inferir el significado de las palabras desconocidas.

Rose y Robinson (1984; en Bender, 1992) han encontrado que el uso de ilustraciones en los textos mejora la comprensión de lectura.

Algunas investigaciones (Sachs, 1984; Idol-Maestas, 1985; en Bender, 1992) han demostrado que las actividades que instiguen al alumno a pensar acerca de la historia que se dispone a leer puede mejorar la comprensión de lectura. Un ejemplo de este tipo de actividades bien puede ser el hecho de hacerle al lector una descripción breve de la lectura haciéndole algunas preguntas con respecto a los posibles sentimientos de los personajes, a los posibles hechos desencadenantes de la historia, etc.

Gambrell y Bales (1986) recomiendan el entrenamiento en imaginación de la información conforme se va leyendo para mejorar la comprensión de lectura.

Bender (1992) sugiere que se debe instruir a los estudiantes a cerrar sus ojos, a pensar la escena que leyeron, a identificar los aspectos de la escena necesarios para entender la historia, y crear una imagen que incluya esos aspectos. Esta práctica ayuda a mejorar la comprensión de textos extensos.

Johnson, Pittelman y Heimlich, (1986; en Bender, 1992) mencionan otra estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora que consiste en la discusión en grupo de lo que ellos llaman Mapa Semántico, lo cual puede realizarse pidiendo a los estudiantes que elijan una palabra como tópico central para

posteriormente generar otras palabras alternativas relacionadas con la palabra inicialmente elegida y con ellas formar categorías. Este ejercicio debe producir un escrito que ha de servir de apoyo para estudiar.

No es raro escuchar a profesores de niños y jóvenes pedir a éstos que practiquen la lectura con más frecuencia y les asignan lecturas en el salón de clase, queriendo con ello mejorar la comprensión de lectura, sin darse cuenta que efectivamente los estudiantes ejercitarán su lectura, su decodificación, pero no necesariamente comprenderán todo lo leído.

Existe además, otra estrategia recomendada para mejorar la comprensión de lectura: la elaboración de resúmenes.

Baumann (1990) por ejemplo, recomienda que se debe entrenar a los lectores a extraer las ideas principales del texto lo que implica: 1) leer el texto y captar las ideas principales del mismo; 2) sintetizar estas ideas y, 3) crear un nuevo texto que exprese coherentemente el contenido original. Sin embargo, Dole y cols. (1991) reportan que no todos los lectores pueden elaborar resúmenes puesto que ellos han encontrado que los niños pequeños presentan muchas dificultades para lograrlo, lo que limita el uso

de esta estrategia.

Con respecto a la elaboración de resúmenes, es muy frecuente encontrar estudiantes que realizan dicha tarea extrayendo no las ideas principales del texto leído sino frases o hasta párrafos que copian literalmente creyendo que con ello cumplen con el objetivo de la tarea y lo que es peor aún, el profesor acepta dicha ejecución como satisfactoria. Este hecho entonces invalida en muchas ocasiones los beneficios de esta estrategia.

Como se puede observar, son variadas las estrategias que se pueden emplear para el mejoramiento de la comprensión de lectura. Algunas veces estas alternativas no han resultado efectivas para mejorar la ejecución de los estudiantes. De ahí que a partir de la década pasada comienzan a surgir trabajos que critican la enseñanza escolar considerándola como un proceso que fomenta el papel pasivo del estudiante; es decir, una educación que pone énfasis en la adaptación de los programas escolares y de las habilidades del profesorado a las capacidades mentales innatas de los estudiantes y al ambiente sociocultural de los mismos (Stevenson y Stigler, 1986; en Zimmerman, 1989). Estos reportes dieron la pauta para que aparecieran en la literatura investigaciones con una nueva perspectiva sobre el aprendizaje: el aprendizaje auto-regulado. Trabajos realizados bajo la premisa

de que el lector es un participante activo en el proceso de aprendizaje y puede por tanto incidir en él y que, particularmente en el caso de la lectura, él mismo puede realizar una auto-evaluación de su ejecución con el propósito de mejorarla.

En los siguientes apartados se describen esta nueva perspectiva así como las teorías que la subyacen, siendo de mayor interés la teoría conductual puesto que con base en ella, se realiza el trabajo aplicado que se presenta más adelante cuya finalidad es precisamente la de entrenar a malos lectores en cuanto a comprensión de lectura, a auto-regular su aprendizaje.

CAPITULO II. APRENDIZAJE AUTO-REGULADO.

El objetivo de este capítulo es describir en qué consiste el aprendizaje auto-regulado y cuáles son las características de un estudiante que auto-regula su aprendizaje, así como las teorías que explican el origen de este tipo de aprendizaje: fenomenológica, volitiva, constructivista, la teoría basada en el punto de vista de Vygotsky, la social-cognoscitiva y la teoría conductual.

El aprendizaje auto-regulado es una perspectiva que ofrece la posibilidad de un entrenamiento al estudiante que le permita involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje y así poder controlarlo y optimizarlo lo cual ha de reflejarse en el incremento de su aprovechamiento académico en general.

Los aprendices auto-regulados están conscientes de cuándo conocen algo y poseen cierta habilidad y cuándo no la poseen; buscan información cuando carecen de ella siguiendo los pasos necesarios que faciliten dicha búsqueda y la obtención de los datos requeridos. Aún cuando se pueden encontrar con obstáculos que les impidan su aprendizaje, buscan la forma de solventarlos, viendo su aprendizaje como un proceso sistemático y controlable por ellos mismos. Los aprendices auto-regulados ejecutan sus

tareas educativas con confianza a pesar de enfrentarse a una clase pasiva, con pobres condiciones de estudio, con profesores que confunden, con textos que no posibilitan la adquisición de información, pues ellos buscan la forma de solventar estos obstáculos para poder tener éxito. Consideran la adquisición de información como un proceso controlable y aceptan mayor responsabilidad para sus resultados de aprovechamiento (Paris y Oka, 1986; Zimmerman y Martínez Pons, 1990; Pressley y Ghatala, 1990).

El aprendiz auto-regulado es un participante activo metacognoscitiva, motivacional y conductualmente hablando. En términos de procesos metacognoscitivos, el aprendiz auto-regulado planea, establece metas, organiza, se auto-instruye y auto-evalúa su proceso de adquisición en varios momentos del proceso de aprendizaje. En términos motivacionales, el estudiante se percibe a sí mismo como eficaz, autónomo e intrínsecamente motivado para aprender mostrando persistencia y esfuerzo. En términos conductuales, el aprendiz selecciona, estructura y crea medios ambientes sociales y físicos que optimizan su adquisición, busca ayuda, información, se auto-instruye y se auto-refuerza. Así, el estudiante está conciente de las relaciones funcionales entre sus patrones de pensamiento y acción (estrategias) y los resultados sociales y medio ambientales (Zimmerman, 1986; Zimmerman y

Martínez Pons, 1988; Zimmerman, 1990; Pintrich y DeGroot, 1990).

Schunk (1990) señala que el aprendizaje auto-regulado ocurre cuando los estudiantes llevan a cabo sistemáticamente cogniciones y conductas orientadas hacia el alcance de metas de aprendizaje; que el aprendizaje auto-regulado involucra actividades que los estudiantes instigan, modifican y mantienen: atención, procesamiento de información, memorización, desarrollo y mantenimiento de creencias positivas acerca de las capacidades propias de aprendizaje y consecuencias anticipadas de las acciones en cuestión.

Zimmerman (1986) y Zimmerman y Martínez Pons (1988) proponen algunas estrategias de aprendizaje auto-regulado:

- auto-evaluación
- organización de información
- planeación
- búsqueda de información
- registros y auto-monitoreo
- estructuración medio ambiental
- auto-consecuencias
- ensayo y memorización
- asistencia personal, del profesor, de compañeros
- revisión de notas, de pruebas, de libros de texto.

Pressley y Ghatala (1990) mencionan que en el aprendizaje auto-regulado se debe incluir el monitoreo de la propia ejecución; que se debe checar si las actividades cognoscitivas que se están realizando están o no permitiendo la obtención de las metas impuestas, de lo contrario habría que revisar si es conveniente cambiar de procedimiento (por ejemplo tomar notas, leer lentamente, detenerse a revisar párrafos del texto que no se comprenden, etc.).

Las estrategias de aprendizaje auto-regulado se refieren a procesos y acciones dirigidas a la adquisición de información o habilidades que involucran esfuerzo, propósito y percepciones del aprendizaje. El uso efectivo de estrategias de aprendizaje auto-regulado mejora las percepciones de auto-control del estudiante lo que a su vez es la base motivacional para el aprendizaje. Los aprendices auto-regulados se distinguen de los estudiantes no auto-regulados por:

- a) su conciencia de las relaciones estratégicas entre proceso regulatorio o respuestas y resultados de aprendizaje
- b) por su uso de estas estrategias para alcanzar sus metas académicas (Zimmerman, 1986; 1990).

TEORIAS SOBRE EL APRENDIZAJE AUTO-REGULADO.

Existen algunas teorías que dan explicación acerca del origen del aprendizaje auto-regulado. Cada una remarca las condiciones necesarias básicas para que un estudiante pueda ser auto-regulado en su proceso de aprendizaje. Estas teorías son: la teoría fenomenológica, la teoría volitiva, la teoría constructivista, la teoría basada en el punto de vista de Vygotsky, la teoría social-cognoscitiva y la teoría conductual, siendo esta última, como ya se mencionó anteriormente, la que representa el marco teórico que sustenta el trabajo aplicado que más adelante se describe.

A) Teoría Fenomenológica.

Esta teoría remarca la importancia de las auto-percepciones en el funcionamiento psicológico humano, y en particular la relación entre la auto-percepción y el aprendizaje.

McCombs (1986) y McCombs y Whisler (1989) mencionan que el auto-concepto de cada individuo influye en su funcionamiento conductual incluyendo el aprendizaje y el aprovechamiento académico. Con base en esta teoría, la fuente de motivación del aprendizaje auto-regulado es el mantenimiento del propio auto-concepto. El auto-concepto se refiere a la imagen que tiene el

estudiante de sí mismo como aprendiz, auto-concepto que está fundado en las creencias que tiene acerca de las habilidades que posee y, con base en éstas, de su ejecución futura. Si el auto-concepto es negativo, la motivación disminuirá y por ende la ansiedad aparecerá acompañando a la mala ejecución. Ahora bien, con base en esta teoría, el ser humano cuenta con un conjunto de estructuras cognoscitivas que le ayudan a procesar información; McCombs usa el término "self" para referirse a dicho conjunto de estructuras que es la base de conocimiento sobre la cual el individuo organiza nueva información y experiencias, además de que influye en sus ideas acerca de su propia imagen y estima pues el "self" es un procesador central que le permite al individuo integrar información acerca de sus propias capacidades para así regular su conducta. Así, el "self" juega un papel importante en construir, interpretar, seleccionar y codificar información acerca de nosotros mismos y de la realidad; es un auto-sistema que modera nuestras percepciones, expectativas, juicios y otras cogniciones tales como procesamiento de información y recuerdo. El "self" es entonces un agente esencial para entender cómo ocurre la auto-regulación.

McCombs opina que el "self" es la auto-conciencia del individuo la cual es una condición omnipresente en el funcionamiento psicológico humano, una condición natural. La

auto-confianza del estudiante juega un papel principal en el proceso de aprendizaje, no así el ambiente.

Hay algunos reportes (Tesser y Campbell, 1982; Covington, 1985; en McCombs, 1986) que ponen de manifiesto que existe una necesidad inherente al individuo para establecer y mantener una auto-imagen positiva y asignarse así un valor como persona, siendo ésto muy evidente en el ámbito escolar. Así, los estudiantes con alta auto-estima mantienen auto-evaluaciones positivas a través principalmente, de percibir el mundo en forma útil; es decir, para obtener cosas favorables de él, mientras que los estudiantes con baja auto-estima no piensan así.

Mineka y Hendersen (1985; en McCombs, 1986) consideran que la alta auto-estima puede mantenerse si el estudiante cree que tiene habilidades predictivas y de control y por ello se responsabiliza más de sus éxitos y no los atribuye a factores ajenos a él, además de que elige frecuentemente actividades que le permiten resaltar su competencia y control para así mantener un alto valor de sí mismo; puede mantenerse constante en sus tareas hasta alcanzar las metas establecidas para satisfacer su aprobación personal.

Para que un estudiante pueda auto-regular su aprendizaje es

necesario que considere sus percepciones acerca de sus habilidades y conocimiento, así como haber establecido metas para la realización de una tarea. Esto sirve para que él pueda evaluar lo que puede realizar y lo que no puede, el nivel de esfuerzo requerido y así decidir si puede o no ejecutar la tarea. La auto-estima influye en la motivación del estudiante y ésta a su vez repercute en el uso por parte de dicho estudiante de estrategias de aprendizaje auto-regulado; cuando hay baja auto-estima hay bajo nivel de motivación y por lo tanto pocos deseos de involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje. Además, el afecto también juega un papel importante para el establecimiento de una alta auto-estima y por ende en la involucración en el uso de estrategias de aprendizaje auto-regulado, siendo entendido el afecto como las experiencias emocionales que se viven cuando se está en contacto con el fracaso en la ejecución de alguna tarea o cuando ésta es difícil y se requiere de mayor esfuerzo (Iran-Nejad, 1981; Scheier y Corver, 1983; Watkins, 1984; Ryan, 1984; Harter, 1985; en McCombs, 1986).

El desarrollo de las estructuras cognoscitivas del auto-sistema ("self"), es un requisito para la auto-regulación. Los procesos de auto-sistema juegan un papel importante en la auto-estima y auto-valoración y en todo esto hay una base de desarrollo biológico y de factores experienciales. Connell y Ryan

(1984; en McCombs, 1986), McCombs y Whisler (1989) y Paris y Newman (1990) argumentan que para que la auto-regulación ocurra, los estudiantes deben internalizar la regulación de su conducta y que en el caso de los niños pequeños esta regulación es extrínseca en el sentido que ellos actúan en respuesta a controles impuestos por otros (adultos). Posteriormente el niño convierte la regulación en "voces" en su cabeza que le aprueban o no su conducta. Finalmente, los adultos jóvenes ya actúan dependiendo de sus propios valores y metas. Los adultos ya son capaces de integrar completamente sus procesos de auto-estima y ya en ellos están bien internalizados los estándares externos y ya están desarrollados el auto-control y la competencia. Habrá que apoyar a los estudiantes en cuando al desarrollo de procesos de auto-sistema (auto-estima, auto-valoración, auto-concepto) y sobre el uso de los procesos en cuanto a auto-monitoreo, establecimiento de metas, auto-reforzamiento .

Los estudiantes que se perciben a sí mismos como incapaces, inhábiles, prefieren ya no esforzarse, no piden ayuda a profesores para no poner en evidencia su incompetencia; se establecen metas que implican poco pensamiento, aprenden tácticas para reducir el esfuerzo; no se responsabilizan de su aprendizaje, argumentando que el éxito académico es resultado de factores tales como el nivel de inteligencia y que no tiene caso

esforzarse además de que las fuentes de ayuda externa salen sobrando (Paris y Newman, 1990).

B) Teoría Volitiva.

En esta teoría se considera que el comportamiento humano se rige por un proceso volitivo, por voluntad, una fuerza psicológica que da intencionalidad a la conducta.

Corno (1989) señala que la voluntad es la habilidad para movilizar y mantener estrategias auto-regulatorias cuando la situación lo demanda.

Para Kuhl (1985; en Corno, 1986, 1989) existe una diferencia entre voluntad y motivación. El proceso volitivo entra en acción después de haber tomado la decisión de aprender o de realizar alguna tarea académica. El proceso motivacional precede a la decisión de aprender o de realizar alguna tarea académica e incluye la consideración del posible éxito a obtener. El estudiante se enfrenta al compromiso de ejecutar una tarea, de aprender, y entonces la voluntad juega su papel consistente en "proteger" dicho compromiso al concentrarse el estudiante en la ejecución y no en actividades distractoras. El proceso motivacional media la formación de decisiones y las promueve,

mientras que el proceso volitivo media el desempeño de esas decisiones y las "protege" de la influencia de otras alternativas de acción y de distractores medio ambientales.

Kuhl marca algunas condiciones bajo las cuales la voluntad es puesta en acción:

1) cuando al estudiante se le pide que realice una tarea sin tener otra elección. En este caso pueden existir metas, intereses personales que compitan con la actividad asignada

2) grado de orientación del estudiante (predisposición personal como es la ansiedad)

3) cuando el estudiante hace comparaciones entre ejecuciones previas y la presente y de ello surge una percepción de mala ejecución actual, esto entonces interfiere con el deseo de seguir trabajando

4) cuando el estudiante cree que es capaz de realizar una tarea dada.

El estudiante puede percibir que una tarea es muy difícil de desempeñar, que él está por debajo de su competencia y es entonces cuando puede echar mano del proceso volitivo que permita la concentración necesaria en la tarea.

Kuhl también opina que la motivación de un estudiante para auto-regular su conducta está determinada por sus expectativas para alcanzar una meta y que se requiere de un alto nivel volitivo para hablar de que dicho estudiante tiene intención de auto-regularse. Así, la ayuda a un estudiante debe dirigirse al entrenamiento de estrategias que afecten sus intenciones más que su aprendizaje en sí, estrategias para lograr mayor atención para lograr arreglos medio ambientales que favorezcan el aprendizaje. Estas estrategias de control volitivo que permiten la auto-regulación de la conducta del estudiante son:

I) Procesos Cubiertos

a) Control de la atención

concentrarse en la tarea a ejecutar; discriminar la información relevante; no distracciones; dirigir la atención en la dirección correcta

b) Control de codificación de información

pensar selectivamente acerca de los aspectos de una tarea que puedan facilitar su realización.

En estas dos estrategias juegan un papel destacado las consecuencias de la buena ejecución (por ejemplo la aprobación social del profesor, salir a recreo, etc.), así como las metas intrínsecas del estudiante tales como el deseo de aprender. Cabe aclarar que la percepción de las consecuencias sociales es un

proceso motivacional mientras que la tendencia para hacer dichas consecuencias el foco de atención en el momento adecuado, es un proceso volitivo.

c) Control del proceso de información

evaluación de los pasos necesarios para ejecutar la tarea; darse períodos durante el estudio para reagrupar la información; realización meta-

cognoscitiva para establecer si se ha procesado suficiente información como para iniciar la tarea

d) Control emocional

inhibir o alterar estados emocionales que interfieran con el aprendizaje, tales como la ansiedad

e) Control de incentivos

imaginar auto-consecuencias por la buena ejecución, auto-reforzamiento y auto-castigo intrínsecos o extrínsecos

f) Control de atribuciones

pensar que con mayor esfuerzo se logrará el éxito porque se cuenta con capacidades

g) Control de instrucciones

auto-instruirse sobre los pasos necesarios a seguir durante la ejecución de la tarea.

II) Procesos Abiertos (control medio ambiental)

- a) Control de la tarea a ejecutar
usar calculadora, procesador de palabras, etc.
- b) Control del medio ambiente de estudio
retirarse de compañeros distractores, evitar lugares de estudio que posibiliten distracciones
- c) Control de otros en el medio ambiente de estudio
pedir ayuda a compañeros de clase, interactuar con los mejores estudiantes para crearse presión y así incrementar el esfuerzo y la calidad de ejecución
- d) Control del profesor
pedir apoyo al profesor, que éste explique más ampliamente algo que no se entendió.

Kulh remarca que la voluntad se desarrolla después de la infancia como se va desarrollando la conciencia del propio funcionamiento y este desarrollo se ve influenciado por prácticas de socialización. Se puede entrenar al estudiante a auto-regular su conducta con ayuda del modelamiento para demostración de la utilidad de dicho auto-control.

McCombs y Marzano (1990) indican que la voluntad es un proceso innato en el ser humano, un deseo interno que resulta en una elección intencional que está basada en los valores, en el

desarrollo personal y la auto-determinación de metas. La voluntad inicia la auto-regulación por vía de la metacognición; la voluntad permite el establecimiento de metas internas para el aprendizaje. Habrá entonces que promover el aprendizaje auto-regulado interviniendo en dos dimensiones:

a) en el estudiante

desarrollar el entendimiento del estudiante de que él es un agente creativo con poder de elección (voluntad) y entrenarlo en estrategias metacognoscitivas y en la auto-determinación de metas

b) en el medio ambiente del estudiante

diseñar programas de aprendizaje que ayuden a los profesores y padres a desarrollar la habilidad para mantener relaciones con los estudiantes que puedan crear climas de apoyo socioemocional. Crear programas que promuevan el proceso de información, de auto-evaluación y de establecimiento de metas por parte del estudiante; programas que incluyan materiales y tareas que posibiliten la curiosidad del estudiante, su motivación, su creatividad.

C) Teoría Constructivista.

Desde la perspectiva constructivista el estudiante se

considera como un sujeto activo que cuenta con una motivación intrínseca para aprender y que construye teorías acerca de su capacidad, del esfuerzo que dedica a su trabajo, de las tareas que realiza, y de las estrategias que emplea para su ejecución. Estas teorías han de irse modificando conforme el niño se va desarrollando.

Paris y Byrnes (1989) señalan que en la teoría constructivista, como en la teoría Piagetiana, se pone de relieve la importancia existente entre la competencia de un sujeto en proceso de desarrollo, y su interacción con el medio ambiente; con base en esta interacción todo individuo ha de ir transformando y organizando su conducta. Piaget consideró el desarrollo intelectual como resultado de las adaptaciones que se tienen ante las exigencias del medio, entendiéndose por adaptación el desarrollo y manifestación de formas cada vez más sofisticadas para lograr representar y organizar la información que se percibe del medio ambiente.

El enfoque constructivista marca seis principios básicos:

- 1) Existe una motivación intrínseca para buscar información para aprender.

El organismo actúa sobre el medio ambiente más que simplemente responder a él. Los individuos buscan solventar las

discrepancias entre la información que poseen y la que perciben del medio en ese momento. Hay interacción de fuerzas internas y externas.

2) El entendimiento va más allá de la información percibida.

Los individuos ordenan sus percepciones y generalizan su información y experiencia en la interacción con diferentes objetos y ambientes. Al respecto Piaget marca la importancia de las abstracciones por parte del niño.

3) Las representaciones mentales cambian con el desarrollo.

Los individuos abstraen y almacenan las experiencias adquiridas por interacción con el medio en forma de representaciones mentales que cambian con el desarrollo, de manera que inicialmente son representaciones basadas en experiencias sensoriomotoras y perceptuales, para después basarse en símbolos e imágenes que poseen semejanza física con el estímulo original. Posteriormente las representaciones mentales han de ser lingüísticas y finalmente abstractas basadas en fórmulas matemáticas por ejemplo.

4) Hay cambios en los niveles de entendimiento.

Los individuos presentan un equilibrio constante entre la información que ya poseen y la nueva por adquirir, hay una integración de ambas, para ampliar así el conocimiento y esta actividad se realiza por motivación intrínseca, por reflexión, o por apoyo social. Piaget usó los rubros asimilación y acomodación

para describir este proceso.

5) El desarrollo influye en el aprendizaje.

Los individuos poseen un umbral de aprendizaje que se establece por conocimiento y experiencias previas; hay un potencial de aprendizaje de cada individuo que ha de desarrollarse por interacción con el medio, lo cual establece el nivel de aprendizaje alcanzado.

6) La reflexión y la reconstrucción estimulan el aprendizaje.

Se pone énfasis en la motivación intrínseca para evaluar el propio "self", la propia conducta y el propio conocimiento. Conforme los niños se van desarrollando, comienzan a analizar las causas de sus éxitos y de sus fracasos y así comienzan a formarse conceptos acerca de su propia competencia, lo que refleja entonces un aprendizaje auto-regulado.

Paris y Byrnes (1989) agregan también que desde la perspectiva constructivista la auto-regulación es organización y adaptación, pues nueva información se integra con esquemas mentales ya existentes, en un proceso constante de asimilación y acomodación. En la auto-regulación se pueden distinguir cuatro componentes:

1) Auto-competencia.

Una característica básica para el aprendizaje auto-

regulado es el entendimiento de las propias habilidades académicas.

Cuando los niños pequeños ingresan a la escuela consideran que poseen alto nivel de competencia debido a que creen que realizar una tarea es sinónimo de dominio y éste lo es de competencia y más aún si reciben comentarios positivos de otros. Entre los 11 y 12 años de edad, esa percepción de la competencia baja considerablemente, y en la adolescencia declina aún más, quizás por los cambios de escuelas, profesores, compañeros y por el incremento en las comparaciones sociales (Eccles y col., 1983; Benenson y Dweck, 1986; en Paris y Byrnes, 1989).

Paris y Byrnes además encuentran que resulta más probable que un estudiante auto-regule su aprendizaje si tiene bien definido el nivel de competencia que posee y los logros que puede alcanzar, que si dicho estudiante se considera siempre capaz y sin que haya necesidad de esforzarse más o de hacer arreglos necesarios para solucionar los problemas académicos a los que se enfrenta. Resulta importante además para un aprendizaje auto-regulado que el estudiante se responsabilice de sus éxitos y fallas con base en las metas que eligió, el esfuerzo que mostró y los recursos que empleó. Esto afecta el nivel de auto-eficacia que posea el alumno, sus expectativas acerca de que puede o no

alcanzar las metas deseadas. Muchos estudiantes creen que ellos no tienen control sobre su medio y esto precisamente afecta para que pueda haber un aprendizaje auto-regulado.

2) Del esfuerzo.

Hasta la edad de 7 u 8 años, los niños por lo general piensan que si se esfuerzan más al ejecutar una tarea se harán más hábiles, siendo entonces que a mayor esfuerzo mayor habilidad. Hacia los 12 años de edad, los niños creen que todo individuo tiene un nivel fijo de inteligencia y que por lo tanto si se posee un coeficiente intelectual bajo, un mayor esfuerzo será inútil. Después de esta edad, los niños ya atribuyen sus éxitos y fracasos a causas internas como son la habilidad y al esfuerzo dedicado. Sin embargo esta visión puede manejarse en el sentido de que se requiere un mayor esfuerzo por poseer una menor habilidad. Estas dos últimas conceptualizaciones de los niños pueden interferir para lograr un aprendizaje auto-regulado (Dweck y Elliott, 1983; Weiner, 1986; en Paris y Byrnes, 1989).

3) Tareas a ejecutar.

El aprendizaje auto-regulado requiere que los estudiantes puedan elegir metas adecuadas.

Los niños pequeños (5 años) tienen poco conocimiento al respecto de las metas académicas que habrán de imponerse. A la

edad de 12 años aún es común encontrar dificultades al respecto. Los profesores deben promover la existencia de metas que puedan alcanzarse y que tengan relación directa con la tarea, por ejemplo en el caso de la lectura, habrá que entrenar a los estudiantes a construir significados de los textos y no sólo a decodificar e interpretar literalmente; en la escritura las metas deben ir más allá de aprender a copiar letras y palabras; más bien deben dirigirse para aprender las reglas de composición para la auto-expresión; en las matemáticas habrá que entrenar a los alumnos a entender un conjunto de principios más que a seguir un conjunto de procedimientos. Además, existen rutinas de procedimientos que los estudiantes tienen muy bien practicadas pero que aplican de manera inapropiada, y que generalizan a muchas tareas que no requieren del seguimiento de dichos procedimientos para la solución de los problemas que representan (Johns, 1984; Baker y Brown, 1984; Paris y Jacobs, 1984; Scardmalia y Berciter, 1986; Resnick, 1987; en Paris y Byrnes, 1989).

4) De las estrategias.

El aprendizaje auto-regulado involucra intencionalidad e ingenio. Los estudiantes deben reconocer las estrategias que les ayudarán a procesar la información de las que les ayudarán a organizar su tiempo, a manejar su motivación y sus emociones.

Algunas de estas estrategias se desarrollan en la infancia, antes de ingresar a la escuela, estrategias por ejemplo que ayudan al recuerdo de objetos y eventos de la vida cotidiana. Ya en los años de escuela, las estrategias van poniendo de manifiesto un mayor desarrollo cognoscitivo en el niño quien ya construye técnicas para recordar, atender, comunicarse (5 a 12 años). Así, hay una integración de desarrollo cognoscitivo, de la práctica en las tareas académicas, y la instrucción recibida, para facilitar el aprendizaje (Paris y Lindauer, 1982; Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983; Weinstein y Mayer, 1986; Pressley y Levin, 1987; en Paris y Byrnes, 1989).

En el proceso de desarrollo humano, los niños primeramente desarrollan (a los 5 años de edad) una conciencia sobre qué son las estrategias (conocimiento declarativo); es decir, un entendimiento conceptual. Después, los niños entienden cómo se usan (conocimiento procedural), qué acciones se requieren para llevarlas a cabo (8 años de edad). Finalmente, los niños (12 años de edad) saben cuándo y por qué usar una estrategia y por qué es efectiva, base para un aprendizaje auto-regulado (Weissberg y Paris, 1986; Scardamalia y Bereiter, 1986; en Paris y Byrnes, 1989).

Puede notarse entonces que el proceso de desarrollo es

importante en la teoría constructivista para explicar el aprendizaje auto-regulado. Debe manifestarse ya un claro entendimiento de la diferencia entre habilidad y esfuerzo; unas reales expectativas con respecto a las propias habilidades para el aprendizaje; un establecimiento de metas relacionadas directamente con la tarea a ejecutar; un entendimiento conceptual de una tarea más que el hecho de seguir un procedimiento por sí solo; una responsabilidad de los éxitos y fracasos. Todo esto ha de basarse en la internalización de las acciones que se llevan a cabo y que se derivan de la propia experiencia y de la influencia social. Schunk (1987; en Paris y Byrnes, 1989) argumenta que el aprendizaje auto-regulado surge de las interacciones sociales con base en las cuales se estimula al niño para que organice los datos relevantes de sus percepciones.

D) Teoría Basada en el Punto de Vista de Vygotsky.

La teoría basada en el punto de vista de Vygotsky, hace referencia a la influencia del lenguaje sobre la auto-regulación. En esta teoría se asume que el proceso clave para que un individuo auto-regule su conducta es el lenguaje interno que tiene una función auto-directiva; la habilidad auto-reguladora es

un producto de las interacciones sociales múltiples con otros individuos. El conocimiento internalizado permite el auto-control.

Vygotsky, psiconeurólogo ruso, habló en 1924 de la relación entre los reflejos condicionados y la conducta humana y formuló la idea de la mediación social del aprendizaje y del papel de la conciencia. El estudió al hombre desde "fuera del organismo", difiriendo así su análisis del punto de vista psicológico prevaleciente en esa época: el estudio de la experiencia subjetiva del individuo. Vygotsky consideró que los procesos biológicos dominaban solamente en el nacimiento al ser humano para después adquirir una gran importancia la mediación de la experiencia cultural del individuo. En el nacimiento el ser humano es controlado por las propiedades físicas de los estímulos medio ambientales; por el primer sistema de señales (perceptual). El niño reacciona por los sonidos de las palabras y no por el significado de éstas. Posteriormente, conforme el lenguaje se desarrolla, las palabras comienzan a adquirir significado. Después, con la repetición de la exposición a los sonidos de las palabras, por vía de otras personas de los ambientes social e instruccional, los niños son capaces de exponerse ellos mismos a esos significados para así dirigir su propia conducta y comunicarse con los demás a través del lenguaje; del segundo

sistema de señales (lingüístico). La secuencia de desarrollo de la comunicación con otros y de la auto-dirección, va de lo social o interpersonal a lo auto-directivo o intrapersonal. Para Vygotsky el lenguaje interno es la forma más primitiva de la conducta auto-regulatoria en el niño. El lenguaje interno inicialmente es en voz alta (6 - 7 años) y posteriormente se va haciendo inaudible, incomprensible (8 - 10 años) hasta que desaparece. Para este teórico es central el desarrollo del lenguaje interno para el desarrollo del intelecto y del pensamiento; enfatiza la función auto-reguladora del lenguaje interno que sirve para que tengan lugar funciones cognoscitivas como la orientación, la organización y la estructuración de la conducta. Para él, los niños emplean el lenguaje interno para entender o enfocar un problema o situación y vencer dificultades. Considera el lenguaje interno como conducta socializada; ve la relación niño-adulto como socializada en donde, inicialmente, el adulto es el responsable de planear, implementar, monitorear, las conductas y estrategias necesarias para alcanzar las metas deseadas en el niño, pero después hay transferencia gradual de ejecución auto-reguladora en el niño; la interacción social provee la auto-regulación (Rohrkemper, 1989; Harris, 1990).

Vygotsky (1962; en Schunk, 1986 y en Henderson, 1986) hace notar que el lenguaje interno ayuda a desarrollar la conducta

auto-regulatoria, que los niños emplean el lenguaje interno para ayudarse a entender situaciones y tareas difíciles.

Luria (1961; en Schunk, 1986) postuló tres estados en el desarrollo del control verbal sobre la conducta motora:

1) inicialmente el lenguaje de otros es el responsable para dirigir la conducta de los niños en edades de 1.5 a 2.5 años

2) entre los 3 a 4 años de edad, las verbalizaciones abiertas de los niños pueden iniciar conductas motoras en ellos, pero no necesariamente inhibirlas

3) el lenguaje interno del niño puede iniciar, dirigir e inhibir sus conductas motoras, a la edad de 4.5 a 5.5 años; el lenguaje interno no es socialmente comunicativo, es el lenguaje que se dirige el niño a sí mismo.

Schunk (1986) enlista algunos procesos cognoscitivos que pueden estar sujetos a la auto-regulación verbal de los aprendices:

- Atención

enfocarse sobre la información

- Codificación

transformar la información en una forma que sea compatible con el sistema de procesamiento propio

- Asociar

relacionar nueva información con la que se tiene en la memoria

- Ensayar

mantener la información en un estado activo sin alterarla

- Monitoreo

comparar el nivel propio de aprendizaje con las metas de instrucción establecidas y decidir si es necesario más aprendizaje.

Además, la verbalización, según Schunk, puede ayudar a los estudiantes a atender a características importantes de la tarea a ejecutar y no así a características irrelevantes; puede servir como forma de ensayo y de codificación y retención de la información; puede también ayudar a seguir un auto-monitoreo y a incrementar la auto-eficacia.

El lenguaje interno puede relacionarse con el "self" controlando el pensamiento, aumentando así las afirmaciones motivacionales y afectivas. Puede también relacionarse con la tarea a ejecutar controlando a la misma a través de la solución de problemas, de afirmaciones instruccionales, y de la modificación de la tarea si es necesario y posible. Tanto el lenguaje relacionado con el "self" como con la tarea indica

aprendizaje adaptativo o auto-regulado (Rohrkemper y Mc Cauley, 1983; Rohrkemper y Bershon, 1984; Rohrkemper, 1986; en Rohrkemper, 1989).

Ahora bien, existen estudiantes quienes mostrando un buen desarrollo del lenguaje que les permite elaborar un pensamiento complejo, no hacen uso, durante el proceso de aprendizaje, de estrategias cognoscitivas sofisticadas acordes a su lenguaje, hay una falta de relación entre pensamiento y lenguaje, por lo que no hay auto-dirección. Así, desde el punto de vista de esta teoría, se considera al lenguaje como una característica básica para la auto-regulación. El lenguaje auto-dirigido juega un papel importante en la comprensión general de uno mismo como aprendiz. Puede entonces entrenarse a los estudiantes a verbalizar por ejemplo las estrategias adecuadas para una buena ejecución de la tarea y además a verbalizar como van adquiriendo los conocimientos y habilidades, lo cual puede conducirlos a tener un sentido de control del aprendizaje.

En la práctica escolar Schunk (1986) trabajó con niños que eran catalogados como malos lectores de segundo, cuarto y quinto grados. Les modeló a estos niños las verbalizaciones requeridas y una estrategia para mejorar la comprensión de lectura. Los resultados indicaron que la verbalización produjo un incremento

en la auto-eficacia y mejoró la comprensión de lectura.

También hay investigaciones (Hallahan, Kneedler y Lloyd, 1984; en Schunk, 1986) que han demostrado el gran beneficio del entrenamiento en lenguaje interno para la mejora de la ejecución de tareas académicas en niños impulsivos, en niños con problemas de aprendizaje y hasta con niños retardados.

Rohrkemper (1989) destaca las implicaciones de la perspectiva Vygotskiana en la educación recomendando que a los estudiantes se les enfrente con tareas que requieran del lenguaje mediacional, que estén encaminadas a la acción auto-dirigida, evitando dar a resolver al estudiante tareas que fácilmente ha de ejecutar sin necesidad de tener que generar alternativas de solución; evaluación de estrategias que pueden ayudar a resolver problemas y de aquellas que puedan obstaculizar el buen desempeño.

E) Teoría Social-cognoscitiva.

La teoría social-cognoscitiva remarca la importancia de la relación existente entre el medio ambiente y los procesos cognoscitivos en la consideración del aprendizaje auto-regulado. También se hace énfasis en la influencia que tienen las

expectativas de los estudiantes con respecto a los resultados de sus ejecuciones, para el incremento de la motivación para aprender y regular su propio aprendizaje, incluyéndose el poder que puede ejercer el modelamiento y el reforzamiento.

La perspectiva social-cognoscitiva se basa en la teoría de aprendizaje de Bandura (1986; en Henderson, 1986, en Schunk, 1989, en Zimmerman, 1989, y en Zimmerman y Martínez Pons, 1990) con base en la cual el aprendizaje humano se basa en interacciones recíprocas entre conductas, variables medio ambientales y cogniciones. Schunk (1989) ejemplifica esta interacción como sigue: las creencias de las propias capacidades influyen para llevar a cabo las conductas requeridas para realizar las tareas, para persistir en el esfuerzo dedicado. Además, las conductas que se llevan a cabo modifican las propias creencias de capacidad. El medio ambiente se afecta en cuanto que los profesores juzgarán al estudiante como capaz o no con base en los resultados de sus ejecuciones y con ello dirigirán una determinada interacción. También las instrucciones del profesor por ejemplo, influyen en la conducta del estudiante y la respuesta de éste alterará el medio ambiente instruccional.

Bandura en su teoría señala además que el aprendizaje puede ser activo (ejecuciones) o vicario (observación de modelos). El

aprendizaje activo involucra aprendizaje por vía de las consecuencias de las propias acciones, las conductas que son seguidas de consecuencias positivas son retenidas, mientras que las que llevan a fallas se descartan. La gente se motiva a aprender conductas que valora y que cree que la llevarán a obtener consecuencias recompensantes.

Por otro lado, Bandura menciona que el aprendizaje vicario ocurre por observar a otros, por vía de la lectura, de la televisión, y de la radio. Las consecuencias positivas que por ejemplo otros reciben por comportarse de determinada manera, sirven para informar y motivar a los observadores.

A diferencia de la teoría de Skinner, en la que se postula que las conductas se adquieren gradualmente por reforzar aproximaciones sucesivas a la conducta deseada, la teoría social-cognoscitiva marca que las consecuencias conductuales sirven más que para fortalecer conductas, como fuentes de información y de motivación para aprender conductas. La anticipación de las consecuencias positivas es la que incrementa la motivación.

Desde la perspectiva social-cognoscitiva, la auto-regulación incluye tres subprocesos:

- a) auto-observación

b) auto-juicio

c) auto-reacción

La auto-observación es la atención deliberada a aspectos de la propia conducta, al nivel de información que se posee y la motivación que depende de los logros que se van alcanzando. La información obtenida de la auto-observación sirve para determinar si se va o no progresando hacia las metas establecidas y motivarse al cambio conductual si es necesario.

El auto-juicio involucra la comparación de la ejecución presente con las propias metas y con la ejecución de otros para así evaluar lo apropiado de la propia conducta. Las causas que atribuye el estudiante a los resultados obtenidos durante su ejecución pueden afectar su juicio acerca de sus habilidades; los estudiantes que consideran que el éxito se debe a su esfuerzo y habilidad se involucran más en su aprendizaje que los que piensan que les ayudó la suerte y que creen que son poco eficaces en su desempeño.

La auto-reacción hace referencia a la forma como un estudiante reacciona ante su progreso académico. Aquel estudiante que cree que su progreso es aceptable, que cuenta con satisfacción anticipada por alcanzar las metas establecidas,

incrementa su auto-eficacia y su motivación. Las auto-evaluaciones negativas no decrementan la motivación sólo si los estudiantes creen que son capaces de mejorar. Si los estudiantes por su buena ejecución reciben una recompensa, ésta se convierte en el símbolo de su progreso.

Las auto-creencias de eficacia son importantes para el aprendizaje auto-regulado (Schunk, 1982; en Paris y Newman, 1990; Bandura, 1986; en Kanfer y Gallick, 1986; Schunk, 1990).

En la teoría social-cognoscitiva se asume que la auto-regulación no es una habilidad que automáticamente se desarrolla conforme la gente crece ni tampoco se adquiere por la sola interacción con el medio; deben haber cambios en el desarrollo del ser humano: entendimiento del lenguaje, bases de conocimiento y capacidad para hacer atribuciones a las propias habilidades (Schunk, 1989).

F) Teoría Conductual.

Desde la perspectiva operante, las respuestas autorregulatorias de un individuo se pueden analizar desde su encadenamiento con estímulos reforzantes externos. Para los investigadores operantes la auto-conciencia no se discute en sí

puesto que no es una conducta observable directamente; sin embargo, sí se estudia la manifestación conductual, observable, de tal auto-conciencia como puede ser la acción de registrar, acción que produce un estímulo medio ambiental: un registro. Con ésto, la auto-conciencia cumple con los criterios operantes porque involucra eventos observables; los procesos internos se definen en términos de conducta abierta y de su relación funcional con el medio ambiente; la ocurrencia de la conducta operante depende de las consecuencias medio ambientales que produce. En el aprendizaje auto-regulado los individuos seleccionan, estructuran y crean medios ambientes para optimizar su aprendizaje con lo cual sus ejecuciones se ven seguidas por contingencias de reforzamiento tales como la aprobación social, el incremento de estatus, etc. (Zimmerman, 1989; Zimmerman, 1990).

Desde la perspectiva operante se consideran tres clases principales de respuestas de aprendizaje autorregulatorio: el auto-monitoreo, las auto-instrucciones, y el auto-reforzamiento (Kaplan y Drainville, 1991).

La importancia del auto-monitoreo recae en la auto-evaluación de la efectividad de las estrategias de aprendizaje que se estén usando (Paris y Oka, 1986; Zimmerman, 1989; Zimmerman, 1990).

Schunk (1983) indica que el auto-monitoreo hace referencia al hecho de poner atención sobre algún aspecto de la propia conducta para con base en ello, evaluar el propio nivel de ejecución, jugando un papel importante las contingencias de reforzamiento que pueden ser de índole interna (satisfacción por alcanzar una meta) y/o externa.

Desde el punto de vista operante, las variables de auto-monitoreo antecedentes a la conducta meta, sirven como estímulos discriminativos, eventos que señalan la ocasión para seguir o no ejecutando la respuesta meta. Estos estímulos discriminativos pueden evocar la respuesta en niveles suficientes como para producir reforzamiento (Nelson y Hayes, 1981; en Mace, Belfiore, Shea, 1989).

El auto-monitoreo se ha empleado por su potencial como agente para el cambio conductual (efectos reactivos) pues se introducen condiciones de estímulo medio ambientales que pueden cambiar la forma de respuesta de un individuo a determinadas contingencias de reforzamiento. Esta reactividad se ha demostrado que puede generalizarse a través de una amplia gama de conductas, como por ejemplo: académica, social, vocacional, etc., tanto en individuos normales como incapacitados, en niños y en adultos (Mace, Belfiore y Shea, 1989).

Schunk (1983) realizó una investigación con niños de ocho y nueve años de edad, enseñándoles a auto-monitorear su desempeño en algunas tareas académicas, principalmente referentes a operaciones de aritmética, con el objetivo de evaluar los efectos del auto-monitoreo en las ejecuciones académicas. Los datos obtenidos indicaron que el auto-monitoreo no sólo elevó el nivel de desempeño sino que éste a su vez elevó los sentimientos de eficacia de los niños.

Algunos investigadores (Epstein, 1984; 1985; Glenber y Bradley, 1984; en Pressley y Ghatala, 1990) han demostrado que muchos estudiantes no monitorean su comprensión de lectura por lo que han dedicado sus trabajos de investigación a evaluar los efectos del entrenamiento a niños en edad escolar que han sido diagnosticados como sujetos con déficit en comprensión de lectura, al auto-monitoreo durante la lectura para su propia evaluación de la información que van adquiriendo y de aquella con la que tienen problemas para su adquisición. Con ello se ha logrado eliminar el déficit de la habilidad en cuestión ya que los niños han podido auto-registrar su aprendizaje.

En cuanto a las auto-instrucciones, éstas implican la realización por parte del individuo, de componentes de un procedimiento de monitoreo, en forma de lenguaje auto-dirigido.

La auto-instrucción provee estímulos discriminativos que ocasionan conductas específicas o secuencias conductuales que llevarán al reforzamiento. El individuo puede repetirse un conjunto de reglas (estímulos discriminativos) producidas en tareas determinadas que pueden especificar la respuesta a ejecutarse y las consecuencias de ella si se ejecuta. El proceso de auto-instrucción toma la forma de programa encadenado en el cual cada paso en la secuencia establece la ocasión para que suceda el siguiente paso, y al mismo tiempo, la ejecución del primer paso es reforzado por la oportunidad de ejecutar el segundo. Así, al ejecutar cada respuesta en la secuencia de auto-instrucciones, el individuo puede regular su propia conducta y maximizar la probabilidad de reforzamiento por completar la secuencia (Miller, 1987; Mace, Belfiore y Shea, 1989).

El lenguaje interno es parte de un proceso complejo que media y mantiene la conducta deseada cuando las consecuencias son retrasadas o no son evidentes. Las auto-instrucciones son antecedentes conductuales, agentes de auto-control que de llevarse a cabo posibilitan el reforzamiento (Blackwood, 1972; Mahoney y Thorensen, 1974; O'Leary y Dubey, 1979; en Harris, 1990).

Meichenbaum (1976; en Harris, 1990) propone que las auto-

instrucciones tienen cinco funciones:

- a) atención directa a eventos relevantes
- b) interrupción de una respuesta automática a estímulos medio ambientales
- c) investigación y selección de recursos de acción alternativos
- d) uso de reglas y principios para guiar la conducta (por ejemplo, las auto-instrucciones estipulan los criterios para alcanzar las metas, ayudan al recuerdo y a enfocar el pensamiento en tareas relevantes)
- e) mantenimiento de una secuencia de acciones en la memoria a corto plazo de manera que puede ser llevada a cabo cada que sea necesario.

Este mismo autor notó además los aspectos motivacionales de las auto-instrucciones: pueden promover que el estudiante tenga una percepción positiva de la tarea a ejecutar si va logrando las metas y por lo tanto un mejor aprovechamiento; pueden además reforzar conductas relevantes para la elaboración de tareas así como proveer formas de enfrentarse a las dificultades y las fallas, siendo el estudiante mismo quien se refuerza por el éxito.

Meichenbaum agrega que el aprendizaje es una interacción

entre los profesores y estudiantes y que es necesario incluir no sólo auto-instrucciones por sí solas sino modelamiento de las estrategias adecuadas a seguir para el entrenamiento del aprendizaje auto-regulado.

Wang y Peeverly (1986) enfatizan que las habilidades auto-instructivas le ayudan al estudiante a tener acceso a la información a adquirir, organizarla y usar el conocimiento relevante y las habilidades necesarias para tener un nuevo aprendizaje.

Jackson y Calhoun (1984; en Schunk y Rice, 1984) trabajaron con niños a quienes entrenaron para que auto-verbalizaran abiertamente algunas estrategias para ejecutar tareas académicas y encontraron que su desempeño fue mucho mejor que el de los niños a quienes únicamente se les modelaron dichas estrategias. Los autores concluyeron que la auto-verbalización conduce a los niños a atender a las estrategias a aplicar y es una forma de ensayo que facilita el manejo de la información.

Schunk y Rice (1984) entrenaron a niños de primaria con problemas de comprensión de información que adquirían por vía auditiva, a auto-verbalizar en voz alta los pasos a seguir de una estrategia que podía ayudarlos a mejorar dicha comprensión. Los

resultados indicaron que el problema de los niños fue superado.

Miller (1985, 1987) trabajó con niños de quinto grado de primaria considerados como malos lectores. Los entrenó para auto-verbalizar ciertas instrucciones que fomentarían su monitoreo de comprensión de lectura: definición de la tarea y afirmaciones guías para detectar errores en los textos. Los resultados demostraron que después del entrenamiento los niños mejoraron notablemente su comprensión de lectura.

Chan (1991) entrenó a niños con problemas de aprendizaje, específicamente en la habilidad de comprensión de lectura, en el uso de auto-instrucciones durante la lectura del texto, instrucciones que servían de guía para identificar: 1) información redundante, 2) información trivial, 3) las ideas por orden de importancia, 4) las ideas principales explícitas y, 5) las ideas principales implícitas. Los resultados obtenidos indicaron que este entrenamiento ayudó a los estudiantes a mejorar su comprensión de lectura y a la generalización de dicha estrategia en lecturas no incluidas en el entrenamiento.

Por otro lado, el autorreforzamiento describe un proceso mediante el cual un individuo después de ejecutar una respuesta específica, entra por sí mismo en contacto con un estímulo que

sigue esa ejecución y el resultado de ello es un incremento en la probabilidad de ocurrencia de dicha respuesta. Ese estímulo debe ser accesible al individuo y debe ser contingente a la emisión de la respuesta dada y auto-administrado.

El reforzador bien puede ser una recompensa material, alguna expresión de auto-elogio, o tal vez el derecho a ejecutar alguna otra conducta, como lo señala el principio de Premack. El auto-reforzamiento bien puede seguir a la ejecución no sólo de una respuesta sino a la de una cadena de respuestas (Mace, Belfiore y Shea, 1989).

Algunos autores (Hays, 1985, 1986; Mace y Kratochwill, 1985; en Mace, Belfiore y Shea, 1986) han reportado incrementos en las buenas ejecuciones académicas usando programas de auto-reforzamiento.

G) Metacognición.

Existe un modelo fundado sobre las bases del enfoque conductual, en el que se reconoce la importancia no sólo de factores ambientales sino también de factores cognoscitivos en el proceso de aprendizaje, del propio conocimiento conciente de procesos y productos cognoscitivos: el Metacognoscitivo.

La metacognición es la habilidad para conocer qué sabemos y qué no sabemos, para planear una estrategia, para saber qué información es necesaria para ejecutar una tarea determinada, es reflexionar y evaluar la productividad del propio pensamiento. El componente cognoscitivo hace referencia al conocimiento adquirido y el componente meta a la comprensión del conocimiento. Así, la metacognición hace referencia a la conciencia que uno tiene acerca de la propia cognición. Cuando un estudiante planea, monitorea y controla sus propios recursos cognoscitivos entra al plano metacognoscitivo (Brown, 1980; Costa, 1984; Biggs, 1985).

Bender (1992) enfatiza que metacognición hace referencia al pensamiento acerca del pensamiento o al uso del lenguaje interno para planear una actividad de pensamiento-aprendizaje. En términos metacognoscitivos, hay un proceso de pensamiento relacionado a la ejecución de una tarea y otra actividad (metacognoscitiva) que implica la planeación de la tarea cognoscitiva, auto-instrucciones para completar la tarea y el auto-monitoreo de la ejecución.

El modelo metacognoscitivo incluye entonces, como indica Bender, un elemento adicional en el modelo conductual de aprendizaje

Conductual: Antecedente Respuesta Consecuente

Metacognoscitivo:

Antecedente Lenguaje Interno Respuesta Consecuente

Con base en este modelo se han desarrollado algunos procedimientos de entrenamiento a lectores para que mejoren su comprensión de lectura. Estos procedimientos incluyen generalmente, el auto-monitoreo de la ejecución lectora, el auto-cuestionamiento en relación a lo leído, la auto-corrección de errores, y las auto-instrucciones (Brown, 1980; Costa, 1984; Sanacore, 1985; Spring, 1985; Sullivan, 1986; Williams, 1986).

Así pues, la revisión teórica presentada a lo largo de este capítulo permite conocer la nueva perspectiva que se ofrece para abordar el proceso de aprendizaje: el aprendizaje auto-regulado. Esta perspectiva provee la posibilidad de aplicarse no sólo en una determinada área de aprendizaje, como por ejemplo en comprensión de lectura, sino que puede generalizarse su uso a todas las áreas de aprendizaje, con el fin de ayudar a los estudiantes a controlar sus propias ejecuciones.

Las teorías expuestas ofrecen varias alternativas para explicar el aprendizaje auto-regulado, siendo entonces que cada una de ellas sugiere una específica forma de abordarlo y de

entrenar a los estudiantes para que adquirieran las habilidades correspondientes y puedan así mejorar su aprovechamiento académico en general.

De esta manera, habiendo hecho notar en apartados anteriores la gran importancia de la lectura y su comprensión para cualquier estudiante, así como la necesidad de que se juegue un papel activo durante la lectura y el aprendizaje en general, se planteó un estudio que posibilitara un entrenamiento en estrategias que le permitan a los estudiantes auto-regular su aprendizaje, específicamente durante su ejecución de comprensión de lectura. El estudio que a continuación se describe, se estructura sobre las bases del enfoque conductual. No se pretende con ello reducir importancia a las otras teorías, tan sólo la decisión de trabajar bajo la premisa conductual se tomó por la oportunidad que ésta provee de explicar la conductas como resultado de las interacciones sujeto-medio ambiente en sus manifestaciones observables, pudiendo así definir y medir la conducta resultante en los mismos términos.

El trabajo de investigación que se describe más adelante se realizó con alumnos de sexto grado de primaria con problemas de comprensión de lectura, lo que ya les ha acarreado serias dificultades académicas en diversas áreas, así como un rechazo

del profesorado, familiar y social en general. Fueron niños de bajo nivel socioeconómico que de no superar sus dificultades lectoras tendrían un difícil acceso a la información no sólo académica y ello les reduciría la posibilidad de continuar con estudios de nivel secundaria, requisito hoy en día indispensable para ingresar al ámbito laboral y que para ellos resultaría un grave problema por su condición económica.

M E T O D O

OBJETIVO:

Contrastar la efectividad de la práctica de la lectura que los profesores aplican en el salón de clases con la efectividad de un entrenamiento de estrategias de aprendizaje autorregulado, con respecto al mejoramiento de comprensión de lectura de niños de primaria.

SUJETOS:

Diez alumnos (8 niños y dos niñas) de sexto grado de primaria oficial, pertenecientes a la clase socioeconómica baja, cuya edad fue de 12 años en promedio. Estos niños presentaban problemas de comprensión de lectura por lo que participaban en una práctica de lectura conducida por el profesor regular. Dicha práctica consistía en la lectura de textos en clase y como tarea para realizar en casa.

De estos diez sujetos, cinco (cuatro niños y una niña) formaron parte del grupo experimental y los otro cinco (cuatro niños y una niña) formaron parte del grupo control.

ESCENARIO:

Se trabajó en la Escuela Primaria Vicente Lombardo Toledano,

ubicada en la Col. Benito Juárez-Cuauhteppec, en la Delegación Gustavo A. Madero, del Distrito Federal.

Se obtuvo autorización para trabajar en un salón en el que se pudo trabajar diariamente con los niños de interés únicamente.

MATERIAL:

Para la selección de los sujetos, se empleó la Prueba de Lectura elaborada por Macotela, Villaseñor y Almaraz (1985). Este instrumento evalúa tres niveles de la habilidad lectora: respuestas a preguntas de comprensión, recuerdo libre y reconocimiento complejo. Se acompaña de los códigos de calificación correspondientes (ver Anexo I). Para el presente estudio se utilizaron el texto de lectura, las preguntas de comprensión y la sección pertinente de los códigos.

Se utilizaron también textos en prosa tomados de libros de lectura tales como cuentos dirigidos a la niñez, así como textos elaborados con base en los temas que se manejan en clase. En estos textos se incluyeron palabras desconocidas en significado para los lectores, alteraciones sintácticas e inconsistencias semánticas (ver anexo II).

Se utilizaron cuestionarios de comprensión de lectura elaborados para la evaluación de la ejecución por sesión, correspondientes a cada lectura.

Plumas, lápices, gomas, diccionarios, hojas de registro (ver anexo III).

DISEÑO:

El diseño con base en el cual se trabajó fue el Diseño Experimental Mixto Pretest-Posttest con Grupo Control y, a su vez, dentro del grupo experimental se empleó un Diseño de Criterio Cambiante.

El diseño Pre-test Post-test permite un análisis de los datos obtenidos en los dos grupos para determinar si el tratamiento tiene un efecto diferencial en ambos grupos.

El diseño puede representarse en el siguiente diagrama:

R O1 X O2

R O1 O2

donde R significa que los sujetos son asignados al azar, O pretest y posttest y X el tratamiento (Tuckman, 1978).

Además, se incluyó un Diseño de Criterio Cambiante que

sirvió de apoyo para cambiar de una condición a otra en la fase experimental. En este diseño se fija de antemano un criterio inicial que tiene que alcanzar cada sujeto, para que una vez alcanzado, pueda entonces pasar a una siguiente condición experimental la cual a su vez estipula un nuevo criterio más exigente a alcanzar, para que así, de manera sucesiva, se llegue a un nivel terminal de la respuesta de interés. En este diseño el efecto del tratamiento se puede determinar en la medida en que la respuesta de interés se va ajustando a los criterios establecidos y en la medida en que los diferentes criterios implican cambios conductuales deseados (Castro, 1975; Arnau, 1984).

Así, el diseño final puede esquematizarse como sigue:

Grupo Experimental

R O1 Xc1...XC1 O Xc2...XC2 O Xc3...XC3 = Xc4...XC4 O2

Grupo Control

R O1 O2

PROCEDIMIENTO:

Primeramente, se realizó una evaluación con la prueba antes mencionada, a todos los alumnos de sexto grado de la escuela donde se trabajó. Dicha evaluación permitió detectar a los sujetos que alcanzaron una puntuación de 0 a 16 puntos; es decir,

una calificación equivalente a 7 en la escala manejada en la escuela (diez sujetos: ocho niños y dos niñas). Posteriormente, los sujetos varones fueron asignados al azar a uno de los grupos de trabajo: experimental y control. Las dos niñas también fueron asignadas azarosamente a cada grupo de manera que se incluyeran cuatro niños y una niña en cada grupo.

Una vez elegidos los sujetos de interés, se les presentó una lista de palabras y se les pidió que anotaran en los renglones correspondientes el significado de las mismas; que de no conocer dicho significado dejaran los renglones en blanco. Fueron precisamente las palabras desconocidas en significado las que se incluyeron en los textos para trabajar el nivel léxico (más adelante descrito), así como los niveles sintáctico y semántico que se entrenaron.

PRETEST.

Objetivo:

Evaluar el nivel de comprensión de lectura de los sujetos, así como medir la ocurrencia de aplicación por parte de los mismos de las estrategias de aprendizaje autorregulado que se incluyeron en el paquete de entrenamiento, antes de iniciar la

fase de tratamiento, con el fin de comparar los datos obtenidos antes de la intervención propiamente dicha con los datos de esta última y poder analizar los posibles efectos del entrenamiento.

A esta fase de Pretest fueron sometidos los sujetos de ambos grupos: Control y Experimental.

Se pidió a cada sujeto que leyera un texto en prosa cuya extensión fue de una cuartilla referente a un cuento para después de ello responder 10 preguntas alusivas a la lectura. Este texto incluyó palabras desconocidas en significado (nivel léxico), desórdenes gramaticales (nivel sintáctico) e inconsistencias en algunas ideas del texto (nivel semántico).

Se evaluó además (ocurrencia o no ocurrencia) si los sujetos durante su ejecución establecieron el propósito de la lectura (manifestado como respuesta a la pregunta directa), si identificaron las ideas del texto que les ayudaron a alcanzar la meta fijada de manera que las subrayaran, y si elaboraron un resumen del texto, todo ello antes de contestar las preguntas de comprensión de lectura.

Aunado a todo lo anterior, se realizó una evaluación (ocurrencia o no ocurrencia) de auto-instrucciones que durante la

lectura se hicieran los sujetos y que acompañaran a su ejecución.

Se trabajó en forma individual. Cada sujeto leyó un texto por sesión sin límite de tiempo y contestó el cuestionario. La calificación a obtener en dicho cuestionario osciló entre 0 y 10.

Se indicó a cada sujeto que se deseaba que leyeran un texto y contestara algunas preguntas por escrito con el fin de conocer si dichos textos eran fáciles de entender o no, que su ejecución NO sería evaluada. Se pretendió con esta aclaración que la ejecución de los sujetos no se viera afectada por presiones de evaluación que pudiese ser considerada en sus calificaciones en el salón de clases.

ENTRENAMIENTO.

Objetivo:

Entrenar a los sujetos en el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado con el fin de mejorar su comprensión de lectura, incluyendo los niveles léxico, sintáctico y semántico.

Como ya se mencionó anteriormente, solamente al grupo experimental se le sometió a esta fase pidiendo al profesor de

los sujetos que lo formaban que suspendiera con ellos el entrenamiento de práctica de lectura en el salón de clase y en casa.

Se trabajó con un paquete de estrategias de Aprendizaje Auto-regulado con el propósito de enseñar a los sujetos a detectar palabras nuevas en significado, desórdenes gramaticales e incongruencias entre algunas ideas del texto. Así como también enseñarlos a 1) establecer el propósito de la lectura; 2) identificar las ideas del texto que ayudan a alcanzar la meta fijada; 3) realizar un subrayado de esas ideas; y 4) elaborar un resumen de la información importante desechando la trivial.

Se empezó a enseñar a los sujetos a detectar primeramente las palabras desconocidas en significado (nivel léxico), después los desórdenes gramaticales (nivel sintáctico) y finalmente las incongruencias entre las ideas del texto (nivel semántico), por orden de complejidad.

Se considera que es importante que un lector detecte en el texto primeramente las palabras que desconozca y realice la tarea de encontrar su significado; posteriormente debe detectar los desórdenes gramaticales y estructurar adecuadamente la información a leer. Estos dos pasos permiten al lector tener

acceso a un texto que le provea la posibilidad de poder leerlo entendiendo su contenido. Con base en ello, puede entonces detectar inconsistencias en el contenido de lectura, lo cual implica llevar a cabo un acceso a la información almacenada en la memoria y hacer uso de las representaciones que ha construido anteriormente. Este paso se ha encontrado que es el más difícil de realizar sobre todo en niños pequeños (Capelli y Markman, 1982; Baker, 1984).

Este entrenamiento se hizo con el fin de que los sujetos monitorearan su entendimiento. Es común que los lectores se encuentren con palabras cuyo significado les es desconocido y no acuden con el profesor para que les diga qué quiere decir esa palabra, ni acuden a un diccionario (nivel léxico). Pudiera no ser común que los textos de primaria contengan oraciones que estén en desorden gramatical, pero sí pueden enfrentarse los lectores posteriormente a estudiar textos traducidos del inglés al español en los cuales sí es común encontrar estas alteraciones (nivel sintáctico). Las alteraciones semánticas bien pueden ser del tipo de inconsistencia de la información expresada en el texto con la información acumulada por el niño por otras fuentes, o que con la información del texto no se cubra la meta que se tiene y no sea captado por el sujeto. Estos obstáculos durante la lectura pueden impedir el establecimiento de una representación

coherente de lo que se lee. Además, hay evidencia de que la detección de los tipos léxico, sintáctico y semántico puede resultar una tarea muy difícil para los niños de escuela elemental (Capelli y Markman, 1982; Baker, 1984).

Cabe aclarar que las instrucciones dadas a los sujetos con respecto a los textos de trabajo hicieron referencia a la detección de obstáculos del tipo de nivel que se estuviera entrenando (que son cosas que pueden confundir a la gente e impedirle que entienda lo que lee). Se les habló de la importancia de la detección que debían realizar para mejorar su comprensión de lectura y de lo que podían hacer para superar los obstáculos en la lectura.

Se le modeló a cada sujeto la detección de tipo léxico, sintáctico o semántico, según se estuviera trabajando, mencionándoles las auto-instrucciones que les guiarían en su ejecución. Se leyó en voz alta un texto y se detectaron las palabras desconocidas (para el modelo) acudiéndose a un diccionario a buscar dicho significado. Se fue explicando a cada sujeto la importancia de hacerlo así. Las auto instrucciones fueron las siguientes:

LEXICO

Definición del problema:

"Voy a ver si este texto tiene palabras nuevas en significado para mí"

Aproximación al problema:

"Voy a leer un párrafo y me iré preguntando si voy entendiendo cada palabra"

Estrategia de solución:

"Si encuentro una palabra que NO entiendo debo detenerme en mi lectura y preguntar al profesor o a quien pueda ayudarme, el significado o buscarlo en el diccionario. Esto debo hacer párrafo por párrafo"

Auto-reforzamiento:

Hice un buen trabajo, ahora ya entendí el significado de todas las palabras del texto. Vale la pena echarle ganas".

SINTACTICO

Definición del problema:

"Voy a ver si este texto tiene oraciones en desorden gramatical"

Aproximación al problema:

"Voy a leer párrafo por párrafo y me iré preguntando si los elementos de las oraciones están en orden gramatical y si voy entendiendo cada párrafo"

Estrategia de solución:

"Si encuentro una oración en desorden gramatical debo detenerme en mi lectura y tratar de ordenar los elementos de esa oración para luego volverla a leer. Esto debo hacer párrafo por párrafo"

Auto-reforzamiento:

"Hice un buen trabajo, ahora ya entendí todas las oraciones del texto. Vale la pena echarle ganas".

SEMANTICO

Definición del problema:

"Voy a ver si este texto tiene ideas que se contradicen entre sí"

Aproximación al problema:

"Voy a leer párrafo por párrafo y me iré preguntando si hay ideas que se contradigan entre sí o que se contradigan con lo que yo ya se al respecto"

Estrategia de solución:

"Si encuentro algunas ideas en el texto que se contradicen debo detenerme en mi lectura y pedir al profesor o a quien pueda ayudarme, que me aclare la contradicción. Esto debo hacerlo párrafo por párrafo"

Auto-reforzamiento:

"Hice un buen trabajo, ahora ya entendí todas las ideas del texto. Vale la pena echarle ganas".

Cada sujeto después del modelamiento leyó un texto (de una cuartilla) en prosa y se le entrenó a ir repitiendo una a una de las instrucciones y a ejecutarlas.

Si el sujeto terminaba de leer un párrafo y en éste no detectó la palabra desconocida incluida, o las alteraciones sintácticas y semánticas, según el nivel de entrenamiento, se le instigó a realizar dicha detección con base en preguntas tales como: ¿conoces el significado de todas las palabras que leíste en este párrafo? ¿checaste todas las palabras del párrafo para cerciorarte de que sabes lo que quieren decir? ¿estás seguro que conoces el significado de esta palabra? o tal vez ¿estás seguro de que no hay oraciones con sus elementos en desorden? ¿estás seguro que esta oración tiene sus elementos en orden gramatical?

¿estás seguro que lo que dice en esta oración concuerda con lo que dice en esta otra?

Si el sujeto por medio de la instigación realizaba las detecciones correspondientes y llevaba a cabo la ejecución con éxito, se le instigaba a auto-reforzarse. Si no cumplía con la ejecución requerida ante la instigación, no se incluía el reforzamiento.

Es importante señalar que la evaluación se mantuvo a lo largo de toda la fase experimental y que los textos contuvieron primeramente palabras desconocidas en significado, después de cumplidos los criterios de cambio más adelante especificados, los textos incluían palabras desconocidas en significado y alteraciones sintácticas para que una vez cumplidos los criterios estipulados con respecto al entrenamiento de este nivel sintáctico, los textos presentaran además, inconsistencias semánticas.

Después de la lectura del texto se pidió al sujeto que contestara 10 preguntas de comprensión en relación a lo leído.

Así, cada sesión incluyó el modelamiento al sujeto de la ejecución requerida, la lectura por parte del mismo de un texto

diferente al que sirvió para el modelamiento, llevando a cabo las respuestas de interés, y la resolución de un cuestionario de comprensión de lectura.

Durante la lectura del sujeto, se registró la ocurrencia o no de las estrategias de aprendizaje autorregulado ya antes mencionadas en la fase de pretest.

Criterio de Cambio. Diseño de Criterio Cambiante.

Una vez que el sujeto detectó las palabras desconocidas en significado incluidas en el texto (nivel léxico) en tres lecturas consecutivas (tres sesiones) siguiendo las respuestas esperadas, sin instigación. Se consideró alcanzado el criterio # 1 y se prosiguió a trabajar con el siguiente nivel (sintáctico) teniéndose el mismo criterio de cambio (se cumplió entonces el criterio # 2) para pasar entonces al nivel semántico requiriéndose el mismo criterio de ejecución (alcanzando el criterio # 3). Se ha de señalar que cada sujeto fue avanzando a su propio paso.

Una vez cubiertos los tres criterios señalados anteriormente, se procedió a entrenar a los sujetos a 1) establecer el propósito de la lectura; 2) identificar las ideas del texto que ayudan a alcanzar la meta fijada; 3) realizar un

subrayado de esas ideas; y 4) elaborar un resumen de la información importante desechando la trivial.

Primeramente en cada sesión se modeló a cada sujeto toda la secuencia de seguir leyendo un texto en voz alta y explicándole por qué debía aplicar las estrategias y para qué.

En este modelamiento se empezó diciendo al sujeto que se iba a leer un texto para saber acerca de los animales mamíferos, por ejemplo, para conocer por qué se les llama así, cómo son, dónde viven, qué comen; que este es el propósito de la lectura. Se auto-verbalizó la instrucción "Primeramente debo saber para qué voy a leer este texto. Quiero conocer..."

Para la identificación de las ideas principales del texto se auto-verbalizó la instrucción: "Ahora conforme vaya leyendo, debo ir subrayando las ideas del texto que me hablen de por qué se llaman mamíferos algunos animales, de cómo son, dónde viven, y qué comen". Se explicó al sujeto la utilidad de esta estrategia y de la ayuda que nos provee el hecho de subrayar las ideas de interés.

Por último se auto-verbalizó la instrucción: "Finalmente, anotaré las ideas subrayadas, con lo que tendré mi resumen, en el

que podré estudiar. Leeré este resumen y checaré si hay algo que no entiendo".

Se mantuvieron las detecciones entrenadas (criterios de ejecución anteriores) con base en la cadena de respuestas requerida.

El sujeto posteriormente leyó un texto y se le instigó a seguir toda la secuencia. Se le guió para que siguiera todos los pasos y verbalizara todas las auto-instrucciones en voz alta.

Al final de cada sesión se procedió a la evaluación de comprensión de lectura del texto con el cuestionario correspondiente.

Se dió por terminado el entrenamiento una vez que cada sujeto alcanzó una calificación mínima de 9 en el cuestionario de comprensión de lectura, en tres sesiones consecutivas, sin instigación y habiendo manifestado todas las conductas enseñadas.

En este entrenamiento se mantuvo entonces el registro de la ocurrencia de todas las respuestas entrenadas.

RESULTADOS

Los datos se analizaron en primer lugar partiendo de las siguientes hipótesis:

H₀: No existe diferencia entre la ejecución de los sujetos del grupo experimental y los sujetos del grupo control; es decir, los sujetos del grupo experimental muestran una ejecución similar en comprensión de lectura que los sujetos del grupo control, aun después de recibir el entrenamiento en un paquete de estrategias de Aprendizaje Auto-Regulado.

H₁: Existe diferencia entre la ejecución de comprensión de lectura entre los sujetos del grupo experimental y los sujetos del grupo control; es decir, los sujetos del grupo experimental, quienes reciben entrenamiento en un paquete de estrategias de Aprendizaje Auto-Regulado, mejoran su ejecución en comprensión de lectura, mientras que los sujetos del grupo control no muestran dicha mejoría.

Para tal efecto se utilizó la prueba no-paramétrica combinada Wilcoxon-Mann-Whitney (Sanders, 1990).

Al comparar las puntuaciones del grupo Experimental contra

las del grupo Control en la condición de pre-test, no se encontraron diferencias significativas entre grupos ($U = 11$; $p = 0.421$; $N = 5$; $\alpha = 0.05$). Es decir, ambos grupos resultaron equivalentes en cuanto al nivel de comprensión de lectura antes de la intervención. La tabla I muestra las puntuaciones de los sujetos en cada grupo para la condición de pre-test.

TABLA I

Puntuaciones en el pretest de comprensión de lectura del grupo experimental y del grupo control.

	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
	PRE-TEST	PRE-TEST
SUJETO 1	5	3
SUJETO 2	5	4
SUJETO 3	4	4
SUJETO 4	3	4
SUJETO 5	4	3

Al comparar las puntuaciones de los sujetos del grupo experimental y del grupo control en el postest las diferencias resultaron significativas a favor del grupo experimental ($U = 0$; $p = .004$; $N = 5$; $\alpha = 0.05$).

La tabla II muestra las puntuaciones de los sujetos en cada grupo para la condición de post-test.

TABLA II

Puntuaciones en el post-test de comprensión de lectura del grupo experimental y del grupo control.

	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
	POST-TEST	POST-TEST
SUJETO 1	10	4
SUJETO 2	10	3
SUJETO 3	9	2
SUJETO 4	9	3
SUJETO 5	9	3

A continuación se compararon las puntuaciones antes de la intervención y después de la misma en el grupo experimental (ver tabla III).

Las diferencias entre condiciones resultaron significativas ($T = 0$; $p = .025$; $N = 5$; $\alpha = 0.05$) a favor del post-test.

TABLA III

Puntuaciones antes de la intervención y después de la misma en el grupo experimental.

	GRUPO EXPERIMENTAL	
	PRE-TEST	POST-TEST
SUJETO 1	5	10
SUJETO 2	5	10
SUJETO 3	4	9
SUJETO 4	3	9
SUJETO 5	4	9

Al comparar las puntuaciones entre pre-test y post-test para el grupo control no se obtuvieron diferencias significativas ($T=1$; $p > 0.05$; $N= 5$).

La tabla IV muestra las puntuaciones de los sujetos del grupo control en el pre-test y en el post-test.

TABLA IV

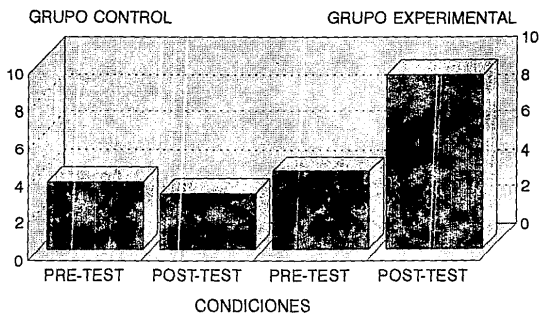
Puntuaciones para el grupo control en el pre-test y en el post-test en comprensión de lectura.

	GRUPO CONTROL	
	PRE-TEST	POST-TEST
SUJETO 1	3	4
SUJETO 2	4	3
SUJETO 3	4	2
SUJETO 4	4	3
SUJETO 5	3	3

En la Figura 1 se resumen los datos referidos a las puntuaciones promedio de los sujetos de ambos grupos en el pre-test y en el post-test. Se observa el incremento en las puntuaciones para el grupo experimental después del procedimiento y la relativa inmovilidad de las mismas para el grupo control..

Figura 1

Puntuaciones promedio en comprensión de lectura



Promedios en el pre-test y en el post-test en ambos grupos

Se contó además con un contraste de cada sujeto experimental contra sí mismo hasta alcanzar el criterio de cambio correspondiente (diseño de criterio cambiante) para observar si realmente con el entrenamiento propuesto se alcanzaba la meta deseada, pudiéndose establecer en cuántas sesiones lo lograba cada sujeto.

Se analizaron las puntuaciones obtenidas al interior de cada elemento referentes a los niveles léxico, sintáctico, semántico y de subrayado y elaboración de resumen, en términos de los cuestionarios de comprensión. En la tabla V se muestran los resultados por sujeto y por nivel en la cual se observa la tendencia general de los sujetos a incrementar la puntuación en el nivel léxico y a mantener puntuaciones altas en los niveles restantes, de manera que todos los sujetos (excepto el sujeto 2) alcanzan el criterio establecido en los niveles sintáctico, semántico y de subrayado y elaboración de resumen, en tres sesiones.

TABLA V

Puntuaciones de comprensión de lectura en los diferentes criterios para los sujetos del grupo experimental.

GRUPO EXPERIMENTAL				
	CRITERIO 1 LEXICO	CRITERIO 2 SINTACTICO	CRITERIO 3 SEMANTICO	CRITERIO 4 SUBRAYADO Y RESUMEN
SUJETO 1	6-6-7-10- 10-10	10-10-9	9-9-10	10-10-10
SUJETO 2	5-4-7-7-10- 10-10	10-7-10-10- 10	9-9-10	10-10-10
SUJETO 3	2-1-6-7-6- 7-9-9-9	9-9-10	9-10-10	9-9-10
SUJETO 4	3-7-6-5-6- 8-9-9-10	9-9-10	9-10-9	9-9-10
SUJETO 5	6-5-7-9-9- 10	9-10-10	9-9-10	10-10-10

DISCUSION

Los resultados obtenidos permiten establecer una diferencia entre la ejecución de comprensión de lectura entre los sujetos que recibieron el entrenamiento para la aplicación de algunas estrategias de Aprendizaje Auto-Regulado y la ejecución de los sujetos que no recibieron dicho entrenamiento.

Cuando se evaluaron inicialmente a todos los sujetos, éstos mostraron bajas puntuaciones en relación a su comprensión de lectura, situación que se reflejaba en muchas áreas de aprendizaje puesto que la lectura y la comprensión de la misma subyacen a la mayoría de las ejecuciones académicas, por lo que los profesores de dichos alumnos estaban casi seguros que no aprobarían el año escolar, razón por la cual los padres de estos niños mostraban expectativas muy pobres hacia el futuro académico y laboral de sus hijos.

Una vez iniciado el entrenamiento para los sujetos del grupo experimental, éstos comenzaron a incrementar sus puntuaciones obtenidas para cada evaluación realizada. Este incremento fue paulatino en el entrenamiento del nivel léxico (criterio 1) empezándose a hacer evidente el cambio en la dirección deseada. Cabe mencionar que los sujetos comenzaron el entrenamiento

manifestando poca motivación con respecto al posible provecho que pudiesen obtener de la ayuda que se les brindaba, debido a que ya estaban recibiendo ayuda de su profesor en cuanto a tareas de lectura en el salón de clases y en casa y los resultados eran negativos. Los sujetos mencionaban que ya no habría algo que pudiesen hacer para mejorar sus calificaciones. Desde la primera sesión de entrenamiento se mostraron sorprendidos por las actividades que se les pidió que realizaran para poder no sólo leer un texto sino comprenderlo, aunque se presentaron problemas con el manejo del diccionario puesto que muy pocas veces a lo largo de sus ya varios años de estudiantes, lo habían utilizado. Se tardaban mucho tiempo para encontrar la palabra de la cual buscaban su significado teniendo primeramente que recordar el orden de las letras del alfabeto y en algunas ocasiones consultando para saberlo. Esta situación molestaba a los sujetos y los desesperaba, hecho que pudo haber influido para que algunos de ellos requirieran de más sesiones para cubrir el criterio de cambio.

Las puntuaciones de 9 o 10 que sirvieron para pasar al entrenamiento del siguiente nivel (sintáctico) motivó mucho a los sujetos quienes no podían creer que hubiesen logrado esa ejecución. Su trabajo entonces fue más entusiasta y de hecho 4 sujetos requirieron únicamente de tres sesiones para cubrir el

criterio. El otro sujeto requirió de cuatro sesiones y esto puede explicarse porque en la segunda sesión correspondiente a este nivel de entrenamiento, el sujeto asistió a trabajar enfermo y no pudo terminar de contestar el cuestionario de evaluación.

Para los criterios 3 y 4 los textos eran más complejos y se debían realizar más actividades; sin embargo, los sujetos sólo requirieron de tres sesiones de entrenamiento para dar por finalizado a éste.

Todos los sujetos reportaron que nunca antes habían realizado resúmenes como ahora se les enseñaba, tan sólo elegían párrafos de sus textos y los anotaban en sus cuadernos y que realmente era raro cuando sus profesores les pedían que hicieran resúmenes los cuales actualmente les estaban sirviendo para estudiar.

Además, se ha de señalar que todas las instrucciones entrenadas fueron auto-verbalizadas por los sujetos sin problema alguno.

Fue notoria la mejora en la ejecución de los sujetos del grupo experimental al finalizar el entrenamiento no así en los sujetos del grupo control quienes permanecieron con problemas de

comprensión de lectura. Cabe subrayar que tanto los sujetos del grupo control como los del grupo experimental originalmente formaban parte de un programa especial de apoyo debido a sus problemas de comprensión de lectura. Al realizar la asignación de los sujetos a los grupos, los niños que formaron el grupo experimental dejaron de participar en el mencionado programa. Por su parte los niños del grupo control permanecieron en el programa especial. Debido a que una característica primordial del procedimiento reportado involucra una tutoría de carácter individual, podrían adjudicarse los efectos a esta variable y no a los elementos de la estrategia de auto-regulación entrenada. Sin embargo, los sujetos del grupo control también estuvieron sometidos a tutoría individual, ya que el maestro que conducía el programa especial (que también era el maestro de grupo) trabajaba por separado con cada niño en la hora de recreo con el propósito de ayudarlo a mejorar su desempeño en la lectura. No obstante, la premisa sobre la cual se basaba este apoyo era que el ejercitamiento en la lectura era suficiente para mejorar la comprensión. Por ello la actividad realizada consistía en supervisar que el niño leyera y luego el maestro le hiciera preguntas sobre lo leído y si el niño no contestaba correctamente entonces señalarle que esa no era la respuesta esperada.

En resumen, la variable tutoría individual fue constante en

ambos grupos, pero el procedimiento implicado en cada tipo de tutoría fue radicalmente diferente. De ahí que se puedan afirmar con mayor certeza los efectos del entrenamiento reportado sobre la mejoría en indicadores de comprensión.

Sin embargo, es importante señalar que después de terminada la investigación de interés, los sujetos del grupo control recibieron el entrenamiento y también mejoraron su ejecución y ya que estos datos no se incluirían en el presente trabajo, no se analizaron ni se hace una presentación de los mismos. La razón de proporcionar el entrenamiento fue con objeto de responder a un compromiso ético con los sujetos del grupo control, pero además ya se contaba con los datos de la efectividad del procedimiento.

Es menester subrayar que el procedimiento empleado representa una alternativa eficaz, pero a la vez, también económica. El promedio de sesiones empleado fue de 16.8, sesiones que consumieron un promedio de sesenta minutos cada una. Solamente en el caso del nivel léxico se requirieron de más de tres sesiones para alcanzar el criterio. En los restantes se observó un efecto facilitador de las destrezas adquiridas en el primer nivel, lo que permitió que los sujetos alcanzaran las tres sesiones consecutivas con calificación de 9 o 10 sin dificultad. Sin embargo, esta restricción establecida como criterio de

cambio, enmascara una ventaja del procedimiento. Esta se observa en el hecho de que desde la primera sesión de cada nivel posterior al nivel léxico (sintáctico y semántico) e incluso en la tarea de elaboración de resumen y subrayado de ideas centrales, todos los sujetos calificaron con 9 o 10. Si se hubiera eliminado el criterio de cambio, el número de sesiones hubiera quedado en 11 en promedio. Este dato nuevamente apunta hacia el efecto facilitador del entrenamiento en el nivel léxico; es decir, en las destrezas auto-reguladoras.

Los profesores por su parte manifestaron que inicialmente no creían que el entrenamiento fuera a ayudar a sus alumnos pero reconocieron que no sólo habían notado mejoras en cuanto a la comprensión de lectura sino en la ejecución en general de estos niños y que de mantenerse el incremento en sus calificaciones era muy probable que lograrán aprobar el curso y con ello dar por terminada su instrucción primaria. Aun cuando no se contempló el dato de calificaciones como parte del estudio, es conveniente mencionar que todos los sujetos experimentales aprobaron a pesar de la opinión inicial del maestro de que eran niños que reprobarían.

CONCLUSIONES

La investigación realizada provee no sólo al psicólogo educativo sino también al profesorado en general, de una alternativa para abordar el problema de comprensión de lectura y sus consecuencias negativas en el desempeño académico de los estudiantes.

El entrenamiento en estrategias de Aprendizaje Auto-Regulado desde una perspectiva conductual ofrece la oportunidad al estudiante de ayudarse a sí mismo a aprender a pesar de la deficiente instrucción académica que reciba. En la presente investigación se puso de manifiesto el pobre entrenamiento que reciben algunos alumnos por parte de sus profesores. Es muy probable que los problemas de aprendizaje que presenta el alumnado cause expectativas desfavorables del profesor hacia el desempeño de sus alumnos y por ello reduzca su atención y apoyo hacia los mismos, lo que a su vez causa un deterioro académico más marcado en dichos estudiantes. Esta situación parece ser un círculo vicioso y precisamente el trabajo que se llevó a cabo en el presente estudio marca las posibilidades de intervención tanto a nivel correctivo como también a nivel preventivo. A nivel correctivo no sólo se pretende hacer uso de esta alternativa propuesta en el caso de niños de primaria sino también con

adolescentes y hasta con adultos. Además, el entrenamiento en Aprendizaje Auto-Regulado bien puede adecuarse a otra habilidad como las matemáticas. A nivel preventivo el profesorado puede entrenar a sus alumnos desde los primeros grados escolares a ser participativos en su proceso de aprendizaje, a monitorear su propia ejecución y con base en ello aplicar por sí mismos las estrategias adecuadas para superar los obstáculos que impidan su óptimo aprendizaje o a solicitar ayuda en caso necesario.

El enfoque conductual que sustentó a la investigación realizada permite un manejo de las variables dependiente e independiente de manera que el profesorado evite dentro de lo posible las inferencias sobre el desempeño de su alumnado y pueda realizar evaluaciones continuas sencillas que le provean información con respecto a las ejecuciones diarias de los estudiantes con el fin de detectar posibles interferencias en el entrenamiento y en la adquisición de las conductas dscadas.

La presente investigación tiene sus limitaciones. En primer lugar debe señalarse que si bien los sujetos control contaron con tutorías individuales en las cuales se pretendía que a partir del ejercicio continuo de leer mejorarían su comprensión, el tipo de lecturas que se emplearon con estos sujetos no fue el mismo que se utilizó con los sujetos experimentales. Esta situación podría

representar una variable no controlada que hubiera influido en los resultados obtenidos. En consecuencia, sería conveniente que en investigaciones futuras se agregara como elemento de igualación entre grupos el que tanto los sujetos control como los experimentales estuvieran expuestos al mismo tipo de lecturas y al mismo orden de presentación. Incluso, esta estrategia permitiría igualar el número de sesiones empleadas tanto en el procedimiento experimental, como en el programa tradicional de tutoría individual. Hay que reconocer que se trabajó con una población pequeña de niños de primaria lo cual resulta ser una desventaja para poder asegurar que se pueden obtener los mismos datos favorables al trabajar con poblaciones grandes y de otro nivel académico. Además, se trabajó de manera individual lo que implica más tiempo y esfuerzo dedicados. De ahí la sugerencia de llevar a cabo investigaciones futuras que impliquen trabajar con poblaciones grandes y a nivel grupal, así como con estudiantes de otros niveles escolares, considerando entonces que la investigación aquí expuesta es solamente una pauta para trabajar más a fondo sobre el tema y poder así tener más herramientas para incrementar las posibilidades de muchos estudiantes en México para lograr cubrir con mejores probabilidades de éxito los requisitos impuestos por los niveles educativos que siguen a la Educación Básica.

BIBLIOGRAFIA

- Alvermann, D., Dillon, D. y O'Brien, D. (1990). Discutir Para Comprender. El Uso de la Discusión en el Aula. Madrid, Ed. Aprendizaje Visor, pp. 23-28 y 55-65.
- Arnau, J. (1984). Diseños Experimentales en Psicología y Educación. México, Ed. Trillas, Vol. II, Cap. 10.
- Artola, T.G. (1989). La Comprensión del Lenguaje Escrito: Consideraciones desde una Perspectiva Cognoscitiva. Revista de Psicología General y Aplicada, Vol. 42, # 2, pp. 165-171.
- Aulls, M. (1990). Enseñanza Activa de las Habilidades de Comprensión de las Ideas Principales. En: Baumann, J. La Comprensión Lectora. Cómo Trabajar la Idea Principal en el Aula. Madrid, Ed. Aprendizaje Visor, pp. 101-131.
- Azcoaga, J.E., Derman, B. e Iglesias, P. A. (1985). Alteraciones del Aprendizaje Escolar. Diagnóstico. Fisiopatología. Tratamiento. México, Ed. Paidós, Cap. 7.
- Baker, L. (1984). Children's Effective of Multiple Standards for Evaluating Their Comprehension. Journal of Educational Psychology, Vol. 76, # 4, pp.588-597.
- Bank, B., Biddle, B. y Good, T. (1980). Sex Roles, Classroom Instruction, and Reading Achievement. Journal of Educational Psychology, Vol. 72, # 2, pp. 119-132.
- Baumann, J. (1990). Comprensión Lectora. Cómo trabajar la Idea

Principal en el Aula. Madrid, Ed. Aprendizaje Visor, pp. 101-131.

- Bender, W. N. (1992). Learning Disabilities. Characteristics, Identification and Teaching Strategies. Annotated Instructors' edition, Boston, Caps. 11 y 14.

- Biggs, J. B. (1985). The Role of Metalearning in Study Processes. British Journal Educational Psychology, Vol. 55, # 185, pp. 185-212.

- Brown, A. (1980). Metacognitive Development and Reading. En: Spiro, R. J., Bruce, B. C. y Frewer, W. F. (Eds). Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale, N. J. Lawrence, Cap. 19.

- Capelli, C. y Markman, E. (1982). Suggestions for Training Comprehension Monitoring. Topics in Learning and Learning Disabilities, Vol. 2, pp. 87-96.

- Carlson, L., Alejano, A. y Carr, T. (1991). The Level of Focal Attention Hypothesis in Oral Reading: Influence of Strategies on the Contexts Specificity of Lexical Repetition Effects. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, Vol. 17, # 5, pp. 924-931.

- Castro, L. (1975). Diseño Experimental sin Estadística. México, Ed. Trillas, Cap. 9.

- Chan, L. (1991). Promoting Strategy Generalization Through Self-Instructional Training in Students With Reading Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 24, # 7, pp 427-433.
- Corno, L. (1989). Self-Regulated Learning: A Volitional Analysis. En: Zimmerman, B. y Schunk, D. (eds): Self-Regulated and Academic Achievement. Theory, Research and Practice. New York, Springer, Cap. 5.
- Corno, L. (1986). The Metacognitive Control Components of Self-Regulated Learning. Contemporary Educational Psychology, Vol. 11, pp. 333-346.
- Costa, A. (1984). Mediating Metacognition. Educational Leadership, Vol. 42, pp. 57-62.
- Crowder, R. (1982). Psicología de la Lectura. Madrid, Ed. Alianza Editorial, Caps. 2, 7, 9, 10, 11.
- Dehant, A. y Gille, A. (1976). El Niño Aprende a Leer. Buenos Aires, Ed. Kapeluz, Caps. 1, 4, 6.
- DiVesta, F., Hayward, K. y Orlando, V. (1979). Developmental Trends in Monitoring Text for Comprehension. Child Development, Vol. 50, pp. 97-105.
- Dole, J., Duffy, G., Roehler, L. y Pearson, D. (1991). Moving from the Old to the New Research on Reading Comprehension Instruction. Review of Educational Research. Vol. 61, # 2, pp. 239-264.

- Gambrell, L. y Bales, R. (1986). Mental Imagery and the Comprehension-Monitoring Performance of Fourth and Fifth Grade Poor Readers. Reading Research Quarterly, Vol. 21, # 4, pp. 454-464.
- Gittelman, R. (1985). Controlled Trials of Remedial Approaches to Reading Disability. Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 26, # 6, pp. 843-846.
- Harris, K: R: (1990). Developing Self-Regulated Learners: The Role of Private Speech and Self-Instructions. Educational Psychologist, Vol. 25, " 1, pp. 35-49.
- Henderson, R. W. (1986). Self-Regulated Learning: Implications for the Design of Instructional Media. Contemporary Educational Psychology, Vol. 11, pp. 405-427.
- Holmes, B. (1985). The Effect of Four Different Modes of Reading on Comprehension. Reading Research Quarterly, Vol. 20, # 5, pp. 575-585.
- Jandreau, S. y Bever, T. (1992). Phrase-Spaced Formats Improve Comprehension in Average Readers. Journal of Applied Psychology, Vol. 77, # 2, pp. 143-146.
- Johnston, P. (1989). La Evaluación de la Comprensión Lectora. Un Enfoque Cognitivo. Madrid, Ed. Aprendizaje Visor, Caps. I, II, III, IV.
- Johnston, P. y Winograd, P. (1985). Passive Failure in Reading. Journal of Reading Behavior. Vol. 17, # 4, pp. 279-301.

- Kaplan, J. y Drainville, B. (1991). Beyond Behavior Modification: A Cognitive-Behavioral Approach to Behavior Management in the School. (Segunda Edición), Austin, Pro-Ed.
- Mace, F., Belfiore, P. y Shea, M. (1989). Operant Theory and Research on Self-Regulation. En: Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (eds): Self-Regulated and Academic Achievement. Theory, Research and Practice. New York, Springer, Cap. 2.
- McCombs, B. (1986). The Role of The Self-System in Self-Regulated Learning. Contemporary Educational Psychology, Vol. 11, pp. 314-332.
- McCombs, B. y Marzano, R. (1990). Putting the Self in Self-Regulated Learning: The Self as Agent in Integrating Will and Skill. Educational Psychologist, Vol. 25, # 1, pp. 51-69.
- McCombs, B. y Whisler, J. S. (1989). The Role of Affective Variables in Autonomous Learning. Educational Psychologist, Vol. 24, # 3, pp. 277-306.
- Macotela, S.; Villaseñor, M. y Almaraz, O. (1985), Análisis Comparativo del Desempeño de Tres Componentes de Lectura en Frecuencia de Variables Contextuales. Ponencia presentada en el XXIII Congreso Interamericano de Psicología.
- Mercer, C. (1991). Dificultades de Aprendizaje. España, Ed. CEAC, Tomo II.
- Miller, G. (1985). The Effects of General and Apecific Self-Instructions Training on Children's Comprehension Monitoring

- Performances During Reading. Reading Research Quarterly, Vol. 20, # 5, pp. 616-628.
- Miller, G. (1987). The Influence of Self-Instruction on the Comprehension Monitoring Performance of Average and Above Average Readers. Journal of Reading Behavior, Vol. 19, # 3, pp. 303-317.
 - Myers, P. y Hammill, D. (1990). Métodos para Educar Niños con Dificultades en el Aprendizaje. México, Ed. Limusa, Cap. 7.
 - Paris, S.G. y Byrnes, J. P. (1989). The Constructivist Approach to Self-Regulation and Learning in the Classroom. En: Zimmerman, B. y Schunk, D. (eds). Self-Regulated and Academic Achievement, Theory, Research and Practice. New York, Springer, Cap. 7.
 - Paris, S. G. y Newman, R. S. (1990). Self-Regulated Learning. Educational Psychologist, Vol. 25, # 1, pp. 87-102.
 - Paris, S. G. y Oka, E. (1986). Self-Regulated Learning Among Exceptional Children. Exceptional Children, Vol. 53, pp. 103-108.
 - Pintrich, P. R. y De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, Vol. 82, # 1, pp. 33-40.
 - Pressley, M, y Ghatala, E. (1990). Self-Regulated Learning: Monitoring Learning From Text. Educational Psychologist, Vol. 25, # 1, pp. 19-33.
 - Rodríguez Trujillo, N. (1980). Determinación de la Comprensión en Materiales de Lectura por Medio de Variables Lingüísticas. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Año I, # 1,

marzo, pp. 29-32.

- Rohrkemper, M. (1989). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Vygotskian View. En: Zimmerman, B. y Schunk, D. (eds): Self-Regulated and Academic Achievement. Theory, Research and Practice. New York, Springer, Cap. 6.
- Sanacore, J. (1985). Metacognition and The Improvement of Reading. The Education Digest, Vol. 50, pp. 56-58.
- Sanders, D. (1990). Statistics: A Fresh Approach, New York, McGraw Hill.
- Schunk, D. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. Educational Psychologist, Vol. 25, # 1, pp. 71-86.
- Schunk, D. (1983). Progress Self-Monitoring: Effects on Children Self-Efficacy and Achievement. Journal of Experimental Education, Vol. 51, pp. 89-93.
- Schunk, D. (1989). Social-Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. En: Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (eds): Self-Regulated and Academic Achievement. Theory, Research and Practice. New York, Springer, Cap. 4.
- Schunk, D. H. (1986). Verbalization on Children's Self-Regulated Learning. Contemporary Educational Psychology, Vol. 11, pp. 347-369.
- Schunk, D. y Rice, J. (1984). Strategy Self-Verbalization During Remedial Listening Comprehension Instruction. Journal of

Experimental Education, Vol. 53, pp. 49-54.

- Siegel, S. (1986). Estadística No Paramétrica. México, Ed. Trillas, Cap. 5.
- Smith, F. (1983). Comprensión de la Lectura. Análisis Psicolingüístico de la Lectura y su Aprendizaje. México, Ed. Trillas, Caps. 1, 2, 3 y 5.
- Smith, F. (1990). Para Darle Sentido a la Lectura. Madrid, Ed. Aprendizaje Visor, pp. 17-27 y 101-171.
- Spring, H. (1985). Teacher Decision Making: A Metacognitive Approach. The Reading Teacher, Vol. 39, # 3, pp. 290-295.
- Sullivan, A. (1986). Metacognitive Strategy Instruction. Exceptional Children, Vol. 53, # 2, pp. 118-124.
- Tuckman, B. (1978). Conducting Educational Research. Harcourt Brace Javanovich, Inc. Nueva York, Cap. 7.
- Wang, M. C. y Peverly, S. T. (1986). The Self-Instructive Process in Classroom Learning Contexts. Contemporary Educational Psychology, Vol. 11, pp. 370-404.
- Williams, J. (1986). Teaching Children to Identify The Main Idea of Expository Texts. Exceptional Children, Vol. 53, pp. 163-168.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology, Vol. 81, # 3, pp. 329-339.
- Zimmerman, B. (1986). Becoming a Self-Regulated Learning: Which

Are The Key Subprocesses? Contemporary Educational Psychology, Vol. 11, pp. 307-313.

- Zimmerman, B. (1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. En: Zimmerman, B. y Schunk, D. (eds): Self-Regulated and Academic Achievement. Theory, Research and Practice. New York, Springer, Cap. 1.

- Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. Educational Psychologist, Vol. 25, # 1, pp. 3-17.

- Zimmerman, B. y Martínez-Pons, M. (1988). Construct Validation a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. Journal of Educational Psychology, Vol. 80, # 3, pp. 284-290.

- Zimmerman, B. y Martínez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. Journal of Educational Psychology. Vol. 82, # 1, pp. 51-59.

ANEXO I

Prueba de Lectura

HISTORIA DE DOS QUE SOÑARON

Cuentan unas crónicas muy antiguas que hubo en el Cairo un hombre muy rico, tan generoso y caritativo que terminó por repartir entre los pobres toda su fortuna, quedándose solamente con la casa de sus padres. La casa tenía un gran naranjo en medio del jardín. Como el hombre no guardó nada para sí, tuvo que trabajar para ganarse la vida.

Una tarde, regresó tan cansado de trabajar que se durmió bajo el naranjo y en sueños vió a un desconocido que le dijo:

- "Tu fortuna está en Persia. Ve a buscarla" -

A la mañana siguiente, el hombre al despertar decidió viajar a Persia. Empezó el largo viaje y después de atravesar desiertos y valles, llegó a su destino. Estaba tan cansado que se acostó a dormir en el patio de un templo. Junto al templo había una casa muy lujosa.

Mientras el hombre dormía, unos ladrones entraron a la casa para robarla. Los dueños despertaron y a gritos pidieron socorro. Al oírlos, los ladrones huyeron por la azotea.

Cuando el jefe de los vigilantes llegó, registró los alrededores y ahí encontró al hombre del Cairo y se lo llevó a la cárcel. Después el juez lo mandó llamar y le preguntó:

- "Quién eres y cuál es tu patria?" -

El hombre declaró:

- "Soy de la ciudad del Cairo y mi nombre es Yacub".

El juez le preguntó:

- "¿Qué te trajo a Persia?" -

El hombre respondió:

- "Un hombre me ordenó en sueños que viniera a Persia porque aquí encontraría mi fortuna." -

El juez le dijo:

"¡Hombre desatinado! Tres veces he soñado que en la ciudad del Cairo, en una casa que tiene un naranjo en medio del jardín, encontraré un tesoro. No he dado el menor crédito a ese sueño. Tú, en cambio has venido hasta Persia bajo la sola fe de tu sueño. No quiero volver a verte, toma estas monedas y regresa a

tu patria."

El hombre tomó las monedas y regresó a su patria. Se dirigió al naranjo de su jardín y ahí desenterró el tesoro.

NOMBRE:.....

CORRIGE TODOS LOS ERRORES QUE ENCUENTRES EN LAS SIGUIENTES ORACIONES.

- 1.- El director llamó al alumno a la dirección para llamarle la atención.
- 2.- todos los becinos aprovecharon su tiempo libre para asistir al despile del sirco.
- 3.- El hombre se quejaba de sufrir un bolor conztante en el diente.
- 4.- Fue necesario rreparar las halas del avión antes de salir.
- 5.- el abuelo de pedro es de Michoacán.
- 6.- El medico salio al pasillo despues de la operacion.
- 7.- ¿Quién trajo el pastel para celebrar el cumpleaños de Toño?
- 8.- Me acavo de sacar la lotería.
- 9.- Me gustan las águilas los osos los elefantes y los chimpancés.
- 10.- Dicen que es necesario enjaguar la ropa muchas veces, sobre todo en las ciudades.

RESPONDE BREVEMENTE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

- 1.- ¿Por qué regaló su fortuna el hombre del Cairo?
- 2.- ¿Por qué llevaron al hombre del Cairo a la cárcel?
- 3.- ¿Por qué fue a Persia el hombre del Cairo?
- 4.- ¿Qué hicieron los dueños de la casa lujosa cuando los robaron?
- 5.- ¿Por qué tuvo que trabajar el hombre del Cairo?
- 6.- ¿Cuál era el sueño del juez?
- 7.- ¿Qué tenía la casa que conservó el hombre del Cairo?
- 8.- ¿Qué hizo el hombre del Cairo al regresar a su patria?
- 9.- ¿Qué pasó mientras el hombre dormía en el patio de un templo?
- 10.-¿Para qué le dió el juez unas monedas al hombre del Cairo?
- 11.-¿Por qué dejó libre el juez al hombre del Cairo?
- 12.-¿Qué hubiera pasado si el juez hace caso de su sueño?
- 13.-¿Qué opinas acerca de repartir el dinero a los pobres?
- 14.-¿Qué hubieras hecho si tú hubieras tenido un sueño como el de Yacub?
- 15.-¿Cuál crees que es el mensaje de la historia?

Para realizar la codificación correctamente, lea primero las instrucciones cuidadosamente, luego ensaye y finalmente proceda al análisis formal.

Al vaciar los datos, utilice lápiz.

Por cada sujeto utilice una hoja de datos.

Realice la codificación en el siguiente orden:

- 1.- Anote la clave del sujeto en la parte que corresponde dentro de la hoja de datos. La clave es el número rojo que está en la parte superior de cada hoja de sujetos.
- 2.- Después anote la clave de sexo: 2 para femenino, 1 para masculino.
- 3.- Anote la edad del sujeto en meses y años.
- 4.- Proceda a vaciar los datos de acuerdo a las instrucciones que se indican.
- 5.- Al terminar de vaciar los datos sume los totales en cada columna.
- 6.- Si tiene algún comentario que hacer al respecto de las hojas que calificó, anótelas en la sección de OBSERVACIONES (no se entiende la letra, dejó secciones en blanco, etc.).
- 7.- Anote por favor su nombre en la parte que dice codificador.
- 8.- Finalmente anote la fecha en que codificó.

GRACIAS

CODIGO PARA EL VACIADO DE DATOS DE LECTURA

- 1.- PRIMERA HOJA. Recuerdo libre.

Para calificar esta sección deberá anotar en los cuadros correspondientes de la hoja de datos (Ideas Centrales e Ideas Secundarias) lo siguiente:

C: (Respuesta correcta) si se encuentra mencionado lo que se indica en el listado de codificación. Califique Ideas Centrales y Secundarias.

(Respuesta incorrecta). Si el enunciado contradice lo que se especifica en el listado de codificación, o si no se relacionan con esto último. Califique Ideas Centrales y Secundarias.

O: (Omisión). Si no se encuentra mencionado lo que especifica el listado de codificación. Califique Ideas Centrales y Secundarias.

CT: (Respuesta correcta traspuesta). Significa que la idea se encuentra expresada, pero no en la posición que indica el listado. Califique solamente Ideas Centrales.

LISTADO DE CODIFICACION.

Anote como correcta, cualquier respuesta que mencione:

IDEAS CENTRALES

1.- Un hombre repartió su fortuna

2.- (El hombre) tuvo que

3.- (El hombre) se durmió

4.- Soñó que alguien le decía que su fortuna estaba en Persia

5.- Realizó un viaje trabajar

6.- Se durmió junto a una casa lujosa. Se durmió en el patio de un templo. baron

7.- Lo llevaron a la cárcel

8.- Un juez lo interrogó maba Yacub

IDEAS SECUNDARIAS

a) cuentan unas crónicas
b) (un hombre) del Cairo
c) (repartió..) a los pobres
d) se quedó con la casa de sus padres
e) (la casa) tenía un naranjo en el jardín.

a) porque no guardó para sí
b) para vivir

a) ... porque estaba cansado
b) ... debajo del naranjo
c) ... una tarde

a) (soñó) a un desconocido
b) (soñó) que le ordenaban ir a buscar (su fortuna)

a) a la mañana siguiente
b) hacia Persia
c) cruzó desiertos y valles

a) ... porque estaba cansado
b) cuyos dueños gritaron pidiendo auxilio
c) (junto a una casa) que ro-

d) (... que robaron) unos ladrones

e) (...unos ladrones) que huyeron por la azotea

f) (se durmió) en el patio de un templo

a) ... el jefe de vigilantes
b) porque lo encontraron en los alrededores

a) (el juez) preguntó quién era
b) (el hombre) dijo que se llama

c) (el juez) preguntó de dónde venía

d) (el hombre) dijo que venía

del Cairo

- 9.- (El hombre) contó su sueño
- a) que alguien le ordenó en sueños que fuera a Persia
 - b) (que alguien le dijo) que ahí encontraría su fortuna
- 10.-El juez le contó su sueño
- a) (el juez) le dijo hombre desatinado
 - b) (el juez) le dijo que tres veces había soñado un mismo sueño
 - c) (el juez) le dijo que había soñado que en el Cairo bajo un naranjo encontraría un tesoro
 - d) (el juez) le dijo que no había dado crédito a su sueño
 - e) (el juez) le dijo que él sí había ido a Persia bajo la sola fe de su sueño
- 11.-El juez lo envía (al hombre) a su patria
- a) (el juez) le da unas monedas
 - b) (el juez) le dice que no quiere volver a verlo
- 12.- (El hombre) desentierra un tesoro en su casa
- a) el regresar a su patria (al Cairo)
 - b) bajo el naranjo de su jardín

SEGUNDA Y TERCERA HOJAS.
Comprensión.

A partir de la segunda hoja se encuentran 15 preguntas. Las primeras doce serán calificadas en el cuadro correspondiente (COMPENSIÓN con dos (2), uno (1), o cero (0) puntos, o con la letra I que significa incorrecta.

PREGUNTAS

- 1.- Otorgue 2 puntos a cualquier respuesta que implique que por generoso, caritativo, bondadoso, etc.
Otorgue 1 punto por cualquier respuesta que implique que porque le interesaban, le gustaban, les tenía lástima, etc., a los pobres.

Otorgue 0 (cero) puntos si la pregunta está en blanco.
Califique con una I (incorrecta) si la respuesta contradice o no tiene relación con los criterios de 2 a 1 puntos.

2.- Dos puntos a cualquier respuesta que implique que porque lo confundieron.

Un punto a cualquier respuesta que implique que lo encontraron en los alrededores.

3.- Dos puntos si la respuesta implica que alguien le dijo en sueños que ahí estaba su fortuna.

Un punto si la respuesta implica que: ahí estaba su fortuna; que fue a buscar su fortuna; que selo ordenaron en sueños.

Cero puntos si está en blanco.

I si la respuesta es incorrecta.

4.- 2: si la respuesta implica que pidieron auxilio

1: si la respuesta es que gritaron

0: si no hay respuesta, I si es incorrecta

5.- 2: si la respuesta implica que porque regaló su fortuna o si quedó sin dinero.

1: si la respuesta implica que para comer, para vivir, para ganarse la vida.

0: si está en blanco; I si es incorrecta.

6.- 2: si la respuesta implica que en el Cairo encontraría un tesoro bajo un naranjo.

1: si la respuesta implica: que en el Cairo encontraría un tesoro, que bajo un naranjo encontraría un tesoro.

0: si está en blanco; I si es incorrecta.

7.- 2: si la respuesta implica: que un jardín y un naranjo; que un tesoro bajo un naranjo.

1: si la respuesta implica: que un jardín; que un árbol (cualquiera).

0: si está en blanco; I si es incorrecta.

8.- 2: si la respuesta implica que desenterró un tesoro bajo su casa.

1: si la respuesta implica que desenterró un tesoro.

0: si está en blanco; I si es incorrecta.

9.- 2: si la respuesta implica que robaron la casa de junto.

1: si la respuesta implica: que robaron una casa; que unos ladrones robaron.

0: si está en blanco; I si es incorrecta.

10. 2: si la respuesta implica que para que regresara a su patria(al Cairo, a su casa).

1: si la respuesta implica: que para que se fuera; para que no se quedara ahí.

0: si está en blanco; I si es incorrecta.

11. 2: si la respuesta implica que porque era inocente.

1: si la respuesta implica: que (el hombre) dijo la verdad; que porque le contó al juez su sueño.

0: si está en blanco; I si es incorrecta.

12. 2: si la respuesta implica que hubiera encontrado él un tesoro(se hubiera hecho rico).

1: si la respuesta implica: que hubiera creído en los sueños; que no se hubiera burlado del hombre del Cairo.

0: si está en blanco; I si es incorrecta.

III TERCERA HOJA. Reconocimiento.

A partir de la parte media de la tercera hoja se encuentra una sección que solicita que se corrijan los errores. Esta sección deberá calificarse en el cuadro correspondiente (RECONOCIMIENTO) de la forma que sigue:

CON BASE EN EL LISTADO DE CODIFICACION:

A.- Si el sujeto corrigió adecuadamente el error, ponga una C en la columna que dice CORRIGIO.

B.- Si el sujeto no corrigió adecuadamente el error o simplemente no corrigió, ponga una I (incorrecta) en la columna que dice CORRIGIO.

LISTADO DE CODIFICACION

ORACIONES

ERROR	CORRECCION
1.- a) diretor	director
b) alumno	alumno
c) dirección	dirección
d) llamarle	llamarle
a) todos	Todos

- | | | |
|-----|---|---|
| 2.- | b) vecinos
c) aprovecharon
d) despile
e) sirco | vecinos
aprovecharon
desfile
circo |
| 3.- | a) bolor
b) conztañte | dolor
constante |
| 4.- | a) necessario
b) rreparar
c) halas
d) aviión | necesario
reparar
alas
aviión |
| 5.- | a) el
b) abueLo
c) pedro
d) MicHoacán | El
abuelo
Pedro
Michoacán |
| 6.- | a) medico
b) salio
c) despues
d) operacion | médico
salió
después
operación |
| 7.- | a) Quien
b) Toño¿ | Quién
Toño? |
| 8.- | a) acavo | acabo |
| 9.- | a) águilas
b) los osos | águilas,
los osos, |
| 10. | a) enjaguar | enjuagar |

ANEXO II

Muestra del tipo de lecturas utilizadas

EL DESIERTO DE SONORA

El tío de Fausto lo llevó a algunas ciudades de Sonora. Se avioneta en fueron pues viaje el ser y largo además de que cruzarían el desierto.

En el desierto Fausto no vió árboles pues las únicas plantas que ahí crecen son los cactus tales como los nopales, los órganos y las biznagas. Los árboles del desierto son variados tales como los fresnos y las jacarandas y los troncos tienen muérdago. Tampoco hay ríos ni lagos y por eso hay muy pocos animales.

Fausto y su tío iban en el avión cuando tuvieron que aterrizar en el desierto debido a que la máquina comenzó a fallar.

Mientras el tío de Fausto trataba de arreglar el avión, el niño se fue a caminar. Se encontró víboras de cascabel que son muy venenosas. Vió una cueva y se metió. De ahí salió un alacrán.

Como el tío de Fausto no pudo arreglar el motor del avión piezas se por quemaron que muchas, esperaron a que pasara otro avión y decidieron hacerle señas con una bandera blanca. El primer avión que pasó no se detuvo y eso consternó a Fausto y a su tío porque ya no tenían agua ni comida, por lo que se metieron al avión y ahí cocinaron varios platillos con la comida que tenían almacenada en cajas. Después de cenar se acostaron porque hacía mucho frío.

En la mañana se levantaron y Fausto fue a caminar. Vió que las xerófilas tenían frutos. Estas plantas toman agua del rocío que cae durante la noche. En el desierto las plantas nunca se humedecen.

De pronto pasó otro avión y empezaron Fausto y su tío a hacerle señas logrando que aterrizará. Los pilotos por ellos y se fueron bajaron regreso de Toluca.

Al día siguiente Fausto le contó a sus compañeros de clase su gran aventura.

ANEXO II

Muestra del tipo de preguntas en los cuestionarios de comprensión

PREGUNTAS

- 1.- ¿A qué lugar se fue de viaje Fausto y en qué se fue?
- 2.- ¿Qué plantas crecen en el desierto?
- 3.- ¿En dónde podemos encontrar plantas parásitas?
- 4.- ¿Por qué tuvieron que aterrizar en el desierto Fausto y su tío?
- 5.- ¿Qué animales vió Fausto en el desierto?
- 6.- ¿Por qué no pudo el tío de Fausto arreglar el avión?
- 7.- ¿Para qué esperaron Fausto y su tío a que pasara algún avión?
- 8.- ¿Por qué se puso triste Fausto y qué fue lo que hizo?
- 9.- ¿Cómo lograron los cactus alimentarse en el desierto?
- 10.- ¿Cómo fue que Fausto y su tío pudieron regresar a Toluca?

ANEXO III

HOJA DE REGISTRO PARA MEDIR LA OCURRENCIA DE ESTRATEGIAS DEL
PAQUETE DE APRENDIZAJE AUTO-REGULADO.

SUJETO _____ SESION No. _____ FECHA _____ NIVEL _____

NIVELES	PUNTUACION
LEXICO	
SINTACTICO	
SEMANTICO	
INSTRUCCIONES:	OCURRENCIA SI / NO x
DEFINICION DEL PROBLEMA	
APROXIMACION AL PROBLEMA	
ESTRATEGIA DE SOLUCION	
AUTO-REFORZAMIENTO	
PROPOSITO DE LA LECTURA	
IDENTIFICACION DE IDEAS DEL TEXTO PARA LA META	
SUBRAYADO DE IDEAS DEL TEXTO PARA LA META	
ELABORACION DEL RESUMEN	