

113

Zejeu



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRESION LECTORA: EL PAPEL DEL ENSEÑANTE

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
HERNANDEZ VILLAGOMEZ ALEJANDRA ANGELICA

Asesor y Director: Lic. Gerardo Hernández Rojas

MEXICO, D. F.

1995

FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mis hijas: Tonanzin y Brandi, por el tiempo que les robé

A mi esposo Luis, por su apoyo incondicional, su amor y su comprensión.

A mis padres porque parte de lo que soy se lo debo a su educación.

Agradezco:

Al director y asesor de este trabajo, el apoyo y los conocimientos que me ofreció: Lic. Gerardo Hernández Rojas

A mis sinodales: Dr. Javier Aguilar Villalobos, Mtra. Elda Alicia Alva Canto, Mtra. Frida Díaz Barriga y Lic. Norma Georgina Delgado Cervantes.

A la Lic. María de Lourdes Monroy Tello, por la asesoría en el trabajo de computación.

A la División de Educación Continua de la Fac. de Psicología de la U.N.A.M., por el apoyo académico y administrativo.

Al Colegio de Bachilleres que me ha apoyado en la actualización continua de mi profesión, particularmente como orientadora escolar.

A todos mis amigos y familiares que de alguna manera me ofrecieron su apoyo.

INDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCION	3

CAPITULO 1: FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA COMPRESION LECTORA.

1.1 DESCRIPCION GENERAL DEL PARADIGMA COGNITIVO.	10
1.2 LA CONCEPCION DEL APRENDIZAJE EN EL PARADIGMA COGNITIVO.	11
1.3 EL PROCESO DE COMPRESION LECTORA	16
1.3.1 ¿QUE ES LA COMPRESION LECTORA?	17
1.3.2 FACTORES DE LA COMPRESION LECTORA	20
1.3.3 MODELOS DE COMPRESION DE LECTURA	25
1.3.4 LINEAS DE INVESTIGACION	29
1.4 ESTRATEGIAS DE COMPRESION DE LECTURA	36
1.4.1 ¿QUE ES UNA ESTRATEGIA?	36
1.4.2 CLASIFICACION DE ESTRATEGIAS	40

**CAPITULO 2: PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO DE
ESTRATEGIAS DE COMPRENSION LECTORA**

2.1 TIPOS DE PROGRAMAS	49
2.2 PROCEDIMIENTOS DE ENSEANZA	58
2.2.1 ENSEANZA DIRECTA	58
2.2.2 MODELAMIENTO	59
2.2.3 ENSEANZA RECIPROCA	59
2.3 EXPERIENCIAS DE PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO	63
2.3.1 PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO DE ESTRATEGIAS ESPECIFICAS	64
2.3.2 ENSEANZA DE PATRONES TEXTUALES COMO ESTRATEGIA	71
2.3.3 EXPERIENCIAS DE ENTRENAMIENTO SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	78
2.3.4 PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO DE ENSEANZA RECIPROCA	85
2.4 EVALUACION DEL ENTRENAMIENTO DE ESTRATEGIAS	88
2.4.1 ASPECTOS CONCEPTUALES	88
2.4.2 PROBLEMAS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION	90
2.4.3 EVALUACION DE LA TRANSFERENCIA Y GENERALIZACION	98

**CAPITULO 3: LA FORMACION DEL PROFESOR PARA LOS
PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE**

COMPRESION LECTORA

3.1 LA FORMACION DEL PROFESOR	105
3.2 EL ENTRENAMIENTO DEL DOCENTE QUE ENSEÑA ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	115
3.3 ENTRENAMIENTO DEL DOCENTE QUE ENSEÑA ESTRATEGIAS DE COMPRESION DE LECTURA	122
CONCLUSIONES	137
BIBLIOGRAFIA	149

RESUMEN

En el presente trabajo se hace una revisión detallada del proceso de comprensión lectora desde un enfoque cognitivo. Para ello, en primer término se inicia con una breve descripción del paradigma cognitivo y se documenta el estudio del aprendizaje desde la conceptualización de Ausubel.

Posteriormente se define a la comprensión lectora y se explica por qué es considerada un proceso interactivo, constructivo y estratégico. Se examinan los factores que intervienen en ella: factores del lector, del texto y del contexto.

Se describen los modelos de comprensión de lectura: serial, modular e interactivo; y las líneas de investigación: Gramáticas de Historias, Teoría Macroestructural y Modelos Mentales.

Más adelante se revisan de manera detallada las estrategias de comprensión de lectura incluyendo algunas definiciones de las mismas y se presentan distintas clasificaciones.

Particularmente se discuten algunas experiencias de programas de entrenamiento de comprensión lectora llevados a cabo y los criterios de implementación y evaluación que proponen algunos autores.

En otro capítulo del trabajo se analiza la formación tradicional de los docentes, la propuesta de formación de Shön (1992) sobre la reflexión en la acción y la importancia de considerar el pensamiento del profesor en su formación.

Se presentan algunas experiencias de programas de entrenamiento a enseñantes de estrategias de aprendizaje así como de comprensión de lectura.

Se concluye con la recomendación de integrar una formación teórica, reflexión en la acción y la cognición del profesor en el entrenamiento de enseñantes de estrategias de comprensión lectora:

- Formación teórica, referida a aspectos conceptuales.
- Reflexión en la acción, referida a la actividad práctica y la reflexión de la misma de manera simultánea.
- Cognición del profesor, referida a las opiniones y sugerencias del profesor, producto de su experiencia como docente.

Introducción

En el Colegio de Bachilleres, en el semestre 94-A, se implementó un programa para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Este programa incluyó la participación de profesores y orientadores. Los orientadores debían coordinar las actividades de los profesores e impartir un curso de estrategias de comprensión lectora a los alumnos. Los profesores por su parte debían trabajar con aquellas estrategias de este tipo que fueran pertinentes a los contenidos propios de su asignatura.

A los orientadores se les impartió un curso previo con duración de 25 horas. Las limitaciones de carácter teórico y práctico rápidamente se hicieron evidentes, principalmente en los profesores, posteriormente se implementó a petición de éstos últimos, un curso para profesores similar al realizado anteriormente con orientadores. Más adelante aunque los problemas disminuyeron, los profesores siguieron demandando formación, no sólo en estrategias de comprensión lectora sino también en estrategias de enseñanza de las mismas.

De esta manera surge el presente trabajo que tienen como finalidad principal analizar distintas experiencias y programas de enseñanza de estrategias de comprensión lectora, con la intención de elaborar una base conceptual, que pueda ser retomada para una posible propuesta de formación de enseñantes de estrategias de comprensión de textos.

En nuestra sociedad la adquisición de la lectura es uno de los objetivos prioritarios de la educación, esto no es difícil de entender, si observamos que la lectura es una de las principales fuentes de conocimiento (González, F. A. 1994). Se considera a la lectura una actividad académica crucial, involucrada en todas las disciplinas del conocimiento. A pesar de ello no es sino hasta la segunda mitad del presente siglo cuando a partir del enfoque cognitivo se pone interés en los procesos cognoscitivos, que se empieza a estudiar la comprensión de la lectura. Desde esta perspectiva a la comprensión de lectura se le considera como un proceso cognoscitivo complejo, que comprende una actividad interactiva entre el texto, el lector y el contexto y una actividad estratégica en la que se planifican, supervisan, y evalúan acciones.

A partir de entonces se han identificado una serie de estrategias que pueden favorecer la comprensión de la lectura. Entendiendo como estrategias: la planificación de una habilidad en una secuencia dirigida a un fin, lo cual sólo es posible mediante un cierto metaconocimiento que hace que esas habilidades se usen de modo estratégico (Pozo, 1990).

Las estrategias de comprensión de lectura en los estudiantes generalmente no maduran, ni se desarrollan, ni emergen o aparecen de manera espontánea o natural, en esos casos es necesario que se aprendan y por lo tanto es conveniente enseñarlas (Solé, 1992).

Enseñar al alumno a emplear las estrategias más adecuadas en la adquisición de nuevos conocimientos es instruirlo en el proceso de "aprender a aprender" (Murriá, 1994). Desde la concepción constructivista de la enseñanza, la comprensión lectora es considerada como una ayuda que se proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes. Es una ayuda porque nadie puede suplantarle en esa tarea; pero es insustituible, pues sin ella es muy dudoso que los estudiantes puedan dominar los contenidos de la enseñanza y lograr los objetivos que la preceden (Soló, 1992). De esta manera la preparación de los enseñantes cobra importancia por la influencia que representan éstos favoreciendo u obstaculizando el proceso de aprendizaje de los alumnos (Díaz Barriga y Aguilar, 1988).

Una instrucción habilidosa de estrategias de comprensión lectora requiere a su vez de una intensa capacitación del profesor en el manejo de estrategias de comprensión de lectura y en procedimientos instruccionales.

Existen varios estudios acerca de los procedimientos de enseñanza que pueden favorecer la comprensión lectora, sin embargo aunque la mayoría se centra en los procedimientos de enseñanza, muy pocos mencionan cómo lograr que los profesores apliquen esos mismos procedimientos en el aula. Generalmente los estudios se realizan por lectores expertos y expertos también en procedimientos instruccionales pero estos expertos no son profesores.

Podemos mencionar que la formación que reciben los docentes no los prepara para llevar a cabo programas de estrategias de comprensión lectora (Barrios, 1992; Díaz Barriga y Aguilar, 1988; Morles, 1985; Solé, 1992).

Los procedimientos de enseñanza que prevalecen en los salones de clase forman parte de una instrucción arbitraria y memorística que es incompatible con el enfoque cognitivo de la comprensión lectora.

Si por un lado vemos que la actividad necesaria en el aula por parte del profesor es de facilitador y por otro lado los autores afirman que el comportamiento de éste en el aula es contrario a las recomendaciones, se hace necesario entonces buscar formas de entrenamiento o capacitación de los profesores para que realicen aquellas actividades que favorezcan el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Es necesario que esa preparación ofrezca a los enseñantes de estrategias de comprensión lectora, contenidos teóricos que apoyen su proceder en el aula y a los cuales pueda recurrir para solucionar los problemas que surjan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto que es de suma importancia en la preparación de enseñantes, es la propuesta por Shön (1992) sobre la "reflexión

en la acción" y se refiere a realizar actividad práctica en escenarios naturales, reflexionando en medio de la acción, no antes ni después, para que la acción tenga una relación directa con la situación natural y se puedan conocer los resultados inmediatos de la acción.

Shulman (1989), también aporta un aspecto importante que se puede retomar para la preparación de los docentes de estrategias de comprensión lectora, nos referimos a la cognición del profesor. Es necesario esclarecer la comprensión de los profesores de los contenidos de la enseñanza y las relaciones entre esa comprensión y la enseñanza que proporcionan los profesores a los alumnos.

Dada la importancia de los aspectos mencionados sobre la formación de enseñantes de estrategias de comprensión lectora, se considera necesario analizar la posibilidad de incluir aspectos teóricos, "reflexión en la acción" y la cognición del profesor en los programas de entrenamiento.

El presente trabajo se ha desarrollado en los siguientes capítulos:

Capítulo 1. Se hace una revisión de los fundamentos teóricos de las estrategias de comprensión lectora. Se revisan también las estrategias de comprensión lectora así como las clasificaciones que se han elaborado.

Capítulo 2, Se describen los programas de entrenamiento de estrategias de comprensión lectora, distinguiendo los tradicionales de los del enfoque cognitivo. También se presentan los procedimientos de entrenamiento que son sugeridos por los investigadores; y los procedimientos e instrumentos de evaluación.

Capítulo 3, Se analiza la formación del profesor y se hacen algunas consideraciones que se proponen para el entrenamiento del enseñante de estrategias de comprensión de lectura.

A través de estos capítulos se pretende esclarecer la necesidad de preparación de los enseñantes, tanto en estrategias de comprensión de lectura como en procedimientos instruccionales propios de las mismas.

**CAPITULO 1: FUNDAMENTOS TEORICOS
DE LA COMPRESION LECTORA**

1.1 DESCRIPCION GENERAL DEL PARADIGMA COGNITIVO

En la segunda mitad del presente siglo, la psicología educativa ha sido enriquecida por la investigación realizada por el cognoscitivismo.

Esta corriente se mueve a través de un paradigma denominado paradigma cognitivo, el cual pone énfasis en el estudio de las representaciones mentales, explicadas éstas por Gardner y Pozo (Hernández, 1991) como una dimensión de análisis que ocupa un espacio propio, más allá del nivel biológico y diferente al nivel sociológico o cultural.

De esta manera el espacio de problemas que estudia el paradigma cognitivo está basado en la búsqueda de las respuestas a las siguientes preguntas: ¿cómo las representaciones mentales guían los actos internos o externos de las personas con el medio? y ¿cómo se construyen o generan las representaciones mentales en el sujeto que conoce? (Hernández, 1991).

Desde el paradigma cognitivo, se pretende estudiar no solo la conducta observable, sino también los procesos que le subyacen, les interesa más la comprensión que la ejecución (Shuell, 1986 en Castañeda y López 1989a). La conducta es vista como el resultado de lo aprendido. Al sujeto también se le considera desde una

diferente perspectiva, en vez de considerársele que está determinado por las contingencias ambientales, se le valora ahora como un sujeto activo procesador de información (Hernández, 1991).

1.2 LA CONCEPCION DEL APRENDIZAJE EN EL PARADIGMA COGNITIVO.

Con todos los cambios surgidos en la psicología cognitiva el aprendizaje se considera también de forma diferente, se observa una diferencia entre el aprendizaje de destrezas motoras, el perceptual, de discriminación simple, el aprendizaje conceptual etc. (Díaz Barriga, 1988) y ofrece procedimientos para explicar algunos tipos de aprendizaje sobre todo los que ocurren en el contexto académico.

El aprendizaje del aula es el de mayor interés, dado que es el de mayor relación con la comprensión lectora (De Vega, 1987) por esta razón se centrará la atención en la teoría de Ausubel que en la década de los setentas tiene gran repercusión en el movimiento cognoscitivo.

Ausubel (1976) establece que en el aprendizaje se realiza una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas del aprendiz. Su postura es constructivista al establecer que el sujeto no es un ente pasivo sino que transforma y reestructura la información. Es considerado también interaccionista cuando establece que los materiales y la información externa interactúan con los conocimientos previos y las características personales para llegar al aprendizaje.

Los conocimientos se incorporan relacionándolos y clasificándolos de manera jerárquica en distintos niveles de asimilación como pueden ser: subordinados, supraordinados y coordinados.

Ausubel (1976) considera dos tipos de aprendizaje en relación con la forma en que se incorpora la información nueva con la estructura cognoscitiva: el aprendizaje por repetición y el aprendizaje significativo.

El aprendizaje repetitivo es aquel en el que se adquieren los contenidos en forma literal, "de memoria", palabra por palabra. Se establecen relaciones arbitrarias entre el conocimiento nuevo y el que ya se posee, o bien no se tienen los conocimientos previos con los cuales poder anclar el conocimiento nuevo. También la actitud del aprendiz es importante, ya que el aprendizaje seguirá siendo arbitrario si el alumno presenta la intención de memorizar.

El otro aprendizaje es el significativo, se da cuando los nuevos conocimientos pueden relacionarse con los conocimientos previos de manera sustancial; es el aprendizaje en el que realmente se adquieren nuevos significados que son integrados a los previos incluidos en la estructura cognoscitiva.

Según Ausubel (1976) la estructura cognoscitiva está compuesta por conceptos, hechos y proposiciones que se encuentran organizados de manera jerárquica por niveles de abstracción y generalización es decir los conceptos menos inclusivos, llamados subordinados, se integran a los más inclusivos llamados supraordinados (Díaz Barriga, 1989).

Para que el aprendizaje sea realmente significativo, se requiere una relación no arbitraria entre los conocimientos previos y la nueva información así como una clara intención o disposición del aprendiz por aprender.

Para explicar el aprendizaje significativo Ausubel (1976) nos habla de la necesidad de interacción entre el significado lógico y el significado psicológico. El significado lógico se refiere a la naturaleza del material y tendrá éste significado lógico cuando pueda relacionarse de manera sustancial y no arbitraria a correspondientes ideas pertinentes que se encuentran dentro de la capacidad humana.

El significado psicológico tiene que ver con aspectos cognoscitivos del aprendiz y surge sólo cuando el significado potencial se convierte en un contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático, dentro de un individuo en particular (Ausubel, 1972 y García, 1991).

Para llegar al significado psicológico, no es suficiente que el material tenga significado lógico, también es necesario que el alumno posea los antecedentes ideativos necesarios.

El aprendizaje se realizará cuando las proposiciones lógicamente significativas de un material se relacionan de manera intencionada y sustancial con la estructura cognoscitiva de un alumno en particular (Ausubel, 1976).

También Ausubel distingue dos tipos de aprendizaje dependiendo del tipo de estrategia que utiliza el docente: por recepción y por descubrimiento.

En el aprendizaje por recepción se le presenta al estudiante el contenido en su forma final. En este caso se está haciendo referencia a la manera en que el profesor ofrece el conocimiento. El aprendizaje por recepción aunque aparentemente más sencillo, requiere de un nivel más alto de madurez cognoscitiva que el aprendizaje por descubrimiento, en tanto que se basa en el lenguaje fundamentalmente.

El aprendizaje por descubrimiento es aquel donde no se presenta el contenido principal a aprender de manera directa, sino que el alumno tiene que descubrirlo.

De manera errónea se ha considerado que todo el aprendizaje por recepción es repetitivo y que todo aprendizaje por descubrimiento es significativo, sin embargo son posibles todas las combinaciones, así el aprendizaje por recepción también puede ser significativo y un aprendizaje por descubrimiento también puede ser repetitivo.

El aprendizaje significativo y el aprendizaje repetitivo son diferentes con respecto a los procesos que involucran, podemos ponerlos en polos opuestos de un continuo. En este continuo podríamos colocar otros aprendizajes de transición que comparten algunas propiedades con los aprendizajes antes mencionados.

Los aprendizajes significativo y repetitivo pueden realizarse en la misma tarea. De manera semejante puede darse el aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

A continuación se muestra gráficamente la ubicación de los aprendizajes: significativo y repetitivo; por recepción, por descubrimiento y otros aprendizajes que son posibles.

Aprendizaje significativo	<p>Aclaración de las relaciones entre los conceptos.</p> <p>Conferencias o presentaciones de la mayor parte de los libros de texto.</p>	<p>Enseñanza audiotutelar bien diseñada.</p> <p>Trabajo escolar en el laboratorio.</p>	<p>Investigación científica (música o arquitectura nuevas).</p> <p>"Investigación" más rudimentaria o producción intelectual.</p>
Aprendizaje repetitivo	Tablas de multiplicar.	Aplicación de fórmulas para resolver problemas.	Solución a rompecabezas por ensayo y error.
	Aprendizaje por recepción.	Aprendizaje por descubrimiento guiado	Aprendizaje por descubrimiento autónomo.

Cuadro 1: Los aprendizajes por recepción y por descubrimiento se hallan en un continuo separado del aprendizaje repetitivo y el aprendizaje significativo (García, 1991/1. p8).

1.3 EL PROCESO DE COMPRENSION LECTORA

En la educación formal el aprendizaje se inicia con la lectoescritura y es el dominio de la lectura uno de los objetivos de la educación en nuestra sociedad. Esto no es difícil de

entender si observamos que la lectura es la principal fuente de conocimientos (González, F.A. 1994) siendo indispensable para cuestionar, apreciar o conocer cualquier información escrita (Castañeda y López 1985a).

1.3.1 ¿Qué es la comprensión lectora?

La actividad lectora a diferencia de lo que algunos podrían creer, no es únicamente identificar sonidos a partir de elementos visuales, consiste en construir una representación global del texto, es más que la simple adición de significados particulares de cada palabra. Supone una demanda grande de "carga" cognitiva y debe realizarse simultáneamente la decodificación y la comprensión (De Vega, 1987).

Cuando leemos realizamos el siguiente proceso: identificamos letras, pasamos de los signos escritos al sonido, construimos una representación fonológica de la palabra, se accede a los múltiples significados de esta, se elige un significado apropiado para el contexto, se asigna un valor sintáctico a cada palabra, se construye un significado de frases para lograr el significado global del texto, siendo este último propio de ese lector (Ramírez y Velázquez, 1994).

De esa manera se hace una identificación gráfica o decodificación y simultáneamente para poder llegar al significado de las palabras, frases y finalmente al significado global, se

requiere de la comprensión, que representa la realización de análisis, predicciones, inferencias, etc., sobre aspectos abstractos del lenguaje (De Vega, 1987).

Dada su complejidad, la lectura es un campo difícil de investigar. Poder desentrañar o conocer cada uno de los procesos que a su vez conforman el proceso de lectura, representaría conocer procesos mentales muy importantes.

A pesar de lo anterior, en las dos últimas décadas se han realizado gran cantidad de investigaciones sistemáticas sobre la lectura, pero aún hay aspectos de ésta que se desconocen y otros tantos que están sometidos a debate (De Vega, Carreiras, Gutiérrez y Alonso, 1990).

La comprensión de lectura es una actividad cognoscitiva compleja, que implica una actividad interactiva, constructiva y estratégica (Hernández, 1993).

a) **Interactiva.** La comprensión lectora "es un producto interactivo del propio texto, de los esquemas del lector y del contexto lingüístico y extralingüístico" (De Vega, 1987), se establece un puente entre el conocimiento nuevo y el que ya se posee, esta configuración es activa, es decir el lector interpreta y cambia lo que lee de acuerdo con sus conocimientos nuevos sobre el tema, realizando análisis de relaciones causa-

efecto, predicciones del conocimiento e inferencias conceptuales (Ramirez y Velázquez, 1994).

b) Constructiva. Un lector que trata de comprender no reproduce literalmente el texto sino que realiza un proceso constructivo (Díaz Barriga, y Aguilar, 1988).

El lector obtiene un aprendizaje propio diferente a cualquier otro, esta diferencia la establece la modificación de su estructura cognoscitiva producida por la representación del conocimiento adquirido al aprender.

En relación con la comprensión como proceso constructivo, León y García Madruga, (1991, p.316) mencionan "...Los estudios sobre la comprensión y recuerdo han resaltado la importancia de operaciones funcionales constructivas de la cognición tales como los procesos inferenciales, la integración semántica o la elaboración de la información".

c) Estratégica. La lectura se considera un proceso estratégico donde el lector predice sus limitaciones, conoce su repertorio de recursos, su correcto funcionamiento, identifica y delimita los problemas que surgen; por lo que planifica y programa acciones para solucionar los problemas; supervisa y evalúa las acciones, acelera o hace más lento el proceso o bien sustituye las actividades para llegar a la meta que es la

comprensión. Este proceso puede o no ser consciente (González, F.A. 1994). Para llevarlo a cabo el lector hace uso del subrayado, esquemas, cuadros sinópticos, resúmenes etc. (Ramírez y Velázquez, 1994).

En la comprensión de lectura es necesario considerar una serie de elementos que influyen en su desarrollo, ya sea favoreciendo u obstaculizando el proceso. Estos factores están relacionados con el lector, el texto y el contexto.

1.3.2 Factores de la comprensión lectora.

Es muy común que se crea que diferentes lectores en distintos lugares y en contextos diferentes, deban entender lo mismo cuando leen un texto. Esto es realmente falso pues en la comprensión de lectura influyen factores del texto, del lector y del contexto.

Factores del lector.

-**Conocimiento previo del tema.** La interpretación del contenido de un texto guarda una relación estrecha con los conocimientos que el lector posea, no únicamente sobre el tema específico, sino sobre el mundo en general. Incluye información sobre objetos, eventos, ideas y procedimientos.

La información necesaria para comprender un texto no está incluida en él en su totalidad, es indispensable utilizar la información que ya se posea y que a la vez sea pertinente al texto.

-Motivación. Es determinante la actitud y el interés que el lector muestre hacia el material, obviamente cuando no hay interés no habrá comprensión (Díaz Barriga, 1988).

El interés por sí mismo no asegura la comprensión sólo incrementa sus probabilidades pues es éste y otros los factores requeridos para ello.

-Inferencias. La comprensión del texto depende de las deducciones, suposiciones y conclusiones a las que llegue el lector, con las claves contextuales que le da el texto.

Las inferencias que haga el lector darán el sentido al texto, un sentido e interpretación propios.

-Habilidades del lenguaje. Cuando el individuo decide realizar alguna lectura, es necesario que posea un lenguaje y sintáxis que le permitan tener acceso al contenido del texto que pretende comprender, de lo contrario la comprensión será muy pobre (Samuels, en Ramírez y Velázquez, 1994).

-Conocimiento estratégico. Se refiere al conocimiento que el sujeto tiene sobre las estrategias de comprensión de lectura como son: el subrayado, los mapas conceptuales, esquemas, resúmenes entre otros.

Estas estrategias auxilian al lector para organizar la información destacando lo esencial del texto, organizándola e integrándola significativamente.

-**Conocimiento metacognitivo.** Se trata del conocimiento sobre el automonitoreo del proceso de lectura. Es decir, supervisar la propia actividad lectora, identificando avances y errores; corrigiendo los errores, cambiando las estrategias utilizadas y reflexionando acerca de lo que se ha aprendido.

Factores del texto

-**Formato del texto.** Son las diferentes ayudas que contiene un texto como son el título, subtítulos, subrayados, cuadros etc. que más adelante facilitan el recuerdo del material.

-**Características estructurales.** Refiere los patrones textuales, es decir la manera en que el escritor organiza el texto, es un plan determinado en la organización de ideas para escribir un texto.

-**Características temáticas y dificultad del texto.** La comprensión de un material se dificulta cuando un texto está falto de coherencia, no tiene una continuidad o el tema es desconocido para el lector. Es esa la razón por la que debemos tener presente este factor cuando se va a realizar una lectura.

La forma en que interactúa el lector con el material es de suma importancia. El lector para proceder a la comprensión requiere de identificar inicialmente las demandas que le exige el contexto, después se hace conciente de las limitaciones que tiene con respecto a sus capacidades cognitivas, de allí decide estrategias a utilizar para lograr la comprensión. Tomará conciencia de sus habilidades, intereses, lagunas en sus conocimientos, fallas etc. pudiendo realizar acciones remediales para rectificar los tropiezos y definiendo las estrategias a utilizar.

La instrucción tiene que ver con el contexto más específico en el que se realiza la comprensión de lectura.

Para los lectores inexpertos el apoyo que el profesor ofrezca en el entrenamiento de la comprensión lectora es de suma importancia ya que una buena organización y secuenciación instruccional así como la ejercitación, pueden facilitar la comprensión.

Factores del contexto

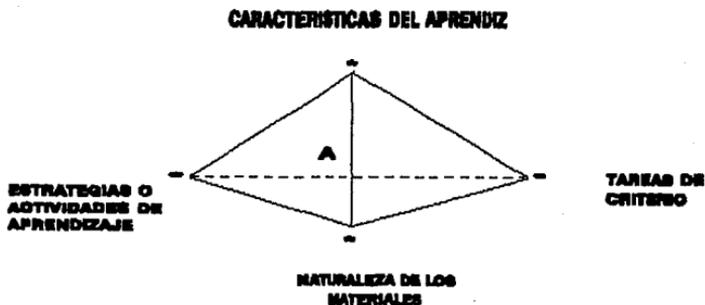
-Demandas de la tarea. Este factor se refiere a los objetivos planteados por el profesor o el propio lector en el proceso de comprensión de lectura.

El proceso de comprensión se realizará de manera diferente si, se va a hacer un cuadro sinóptico que si tiene que preparar un examen, o si realizará una exposición del texto etc.

-**Situación social.** Nos habla de la intención comunicativa, lugar social, ideología. Son estos elementos que dan al texto el valor de unidad comunicativa (Aznar, en Ramirez y Velázquez, 1994).

Una forma de representar los factores que intervienen en el aprendizaje de textos, es la utilizada por Campione y Armbuster (1985 en Díaz Barriga, 1992, p33) en el "Tetraedro del Aprendizaje".

EL TETRAEDRO DEL APRENDIZAJE
FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE



1.3.3 Modelos de comprensión de lectura

Durante el proceso de comprensión de lectura, el lector opera varios niveles de procesamiento, algunos de ellos son conscientes y otros llamados transparentes, es decir, no nos percatamos cuando los llevamos a cabo por la manera mecánica y la velocidad con que se realizan.

De Vega (1992), menciona los siguientes niveles:

-Reconocimiento de letras e integración silábica. Es un proceso transparente, perceptivo de reconocimiento de patrones.

-Codificación de palabras. Requiere el uso de la memoria semántica y puede ser transparente si las palabras son familiares, sin embargo cuando se encuentra una palabra difícil, el proceso se vuelve consciente.

-Codificación sintáctica. Las palabras se relacionan unas con otras por medio de reglas sintácticas.

-Codificación de proposiciones. Las frases del texto superficial incluyen proposiciones simples que el lector abstrae de manera automática.

-Integración temática. El lector crea un modelo integrado del texto global.

Los investigadores en general están de acuerdo sobre la activación de varios niveles de procesamiento que se dan durante la lectura. Pero hay fundamentalmente tres modelos que explican de manera diferente la relación que guardan estos niveles: Modelo Serial, Modelo Modular y Modelo Interactivo (De Vega y cols. 1980).

Modelo Serial. Este modelo postula que los niveles de procesamiento mencionados anteriormente se dan en serie, es decir se van activando como aparecen mencionados, sin existir la posibilidad de tener otra direccionalidad. Primero se activan los niveles de los rasgos visuales, después los de identificación de letras, más adelante integración silábica, etc.

"Un ejemplo característico de la concepción serial es el modelo de Laberge y Samuels" (citado en De Vega, 1987) estos autores llevan a cabo un minucioso análisis de los procesos que ocurren en tres niveles: a) en la memoria visual (procesamiento de características visuales), b) en la memoria fonológica (procesamiento de códigos fonéticos) y c) la memoria semántica (procesamiento de códigos de significado). Proponen un modelo serial muy flexible, en el que el encadenamiento de operaciones no siempre es el mismo, sino que depende del texto y las destrezas lectoras del sujeto. El lector experto logra la automatización de los niveles más bajos, volviéndose transparentes.

-Concepción Modular. Algunos partidarios de la concepción serial asumen además una concepción modular y establecen que la información sigue un recorrido lineal, unidireccional, de manera que los mecanismos de procesamiento de un nivel sólo tienen acceso a ellos mismos y a los resultados de los anteriores, por lo tanto cada módulo es autónomo y no puede recibir influencia de los niveles superiores, siempre se hace el recorrido de abajo-arriba y nunca a la inversa.

-Concepción interactiva. Para otros autores como Goodman (1986); el procesamiento durante la lectura se da de manera interactiva, es decir, supone una actividad simultánea y en varios niveles (en Díaz Barriga y Aguilar, 1988).

La concepción interactiva presupone que existe un procesamiento en paralelo entre diferentes niveles y comunicación bidireccional, se da de arriba-abajo y de abajo-arriba (De Vega y col. 1990).

Este modelo explica la comprensión como la interacción entre el texto y el conocimiento que el lector tiene del mismo.

Actualmente el modelo interactivo parece explicar mejor el tipo de procesamiento que se realiza cuando llevamos a cabo una lectura, pues es más flexible y da cuenta de situaciones que por medio de otros modelos como los seriales y/o modulares no pueden ser explicados claramente, como cuando las letras se reconocen más rápido si están incluidas en palabras significativas, las palabras se leen más rápido si forman parte de una frase etc.

A continuación se muestra un cuadro de las principales características de los modelos expuestos.

SERIAL	MODULAR	INTERACTIVO
Distribución estrictamente serial de los niveles de procesamiento.	Distribución serial, los niveles están cada uno encapsulado (módulos), son unidades funcionales autónomas.	Relación bidireccional de los niveles.
Los procesos se activan únicamente de abajo-arriba.	Los procesos se activan únicamente de abajo-arriba.	Los procesos pueden activarse de abajo-arriba y de arriba-abajo.
Para llegar a un determinado nivel se requiere haber concluido todos los anteriores.	No es necesario cubrir todos los niveles anteriores, pero se debe seguir el orden ascendente lineal.	No se requiere cubrir los niveles anteriores y no hay orden lineal.
Se establece una clara diferencia entre el trabajo de un nivel con otro.	Hay una distinción precisa entre la función de un nivel y otro.	La interacción de los niveles permite solapar la actividad de los niveles.
No considera la influencia de los factores contextuales en los diferentes niveles.	Acepta la influencia de factores contextuales suprimiendo algunos niveles.	Acepta la influencia de factores contextuales permitiendo un proceso en paralelo de los diferentes niveles.
Representa una fuerte inversión de tiempo.	Representa una mediana inversión de tiempo.	Representa menor inversión de tiempo.
Supone un procesador único en el cerebro.	Supone un procesador único en el cerebro.	Supone una red masiva de niveles de millones de procesadores interconectados.
No establece si el carácter es biogénético o aprendido.	Carácter biogénético de los niveles o módulos	Carácter aprendido del uso de los diferentes niveles.
Actividad mecánica unidireccional.	Actividad selectiva unidireccional.	Actividad estratégica interactiva.

Cuadro 2: Resumen de los modelos de comprensión de lectura

1.3.4 Líneas de investigación.

Las investigaciones que se han propuesto conocer los procesos mentales que se realizan en la comprensión de lectura se han desarrollado en torno a tres marcos teóricos diferentes: a) las gramáticas de historia b) las teorías macroestructurales y c) la hipótesis de los modelos mentales.

a) Gramáticas de historias

Esta aproximación teórica pone énfasis en los aspectos estructurales de la narrativa y el conocimiento esquemático que los lectores tienen de sus principales unidades (Gárate, 1993). Postulan que algunos tipos de textos convencionales como los cuentos, pueden describirse de acuerdo con estructuras formales abstractas e independientes de su contenido específico.

León y García-Madruga (1991) mencionan que las gramáticas de historias son un sistema de reglas formalizadas cuyo propósito principalmente consiste en tratar de explicar las regularidades comunes existentes en la estructura de las historias. Estas reglas describen los componentes de la historia (estructura) y el orden en el que esos elementos han sido colocados (secuencias). Por ejemplo, una trama narrativa aplicable a muchas narraciones puede implicar: un problema al que se enfrenta el personaje principal, una secuencia de intentos de solución del problema y un resultado de esos intentos.

La mayor aportación de esta aproximación es el haber estimulado la investigación sobre comprensión y memoria de narraciones, dado que predicen efectos de los niveles estructurales sobre diversos índices de comprensión de memoria (Valiña y Bernal, 1990).

Por otro lado aunque las gramáticas de historias son descripciones estructurales aplicables a algunos textos, no describen el modo en que los lectores procesan la estructura de los mismos, por lo tanto su valor psicológico es mínimo (De Vega y col. 1990).

b) Teoría macroestructural

Estas teorías reconocen varios niveles de representación semántica del texto, resultantes cada uno de ellos de una operación específica de comprensión (De Vega y col. 1990). La teoría más representativa de esta línea de investigación ha sido la de Kintsch y Van Dijk (1978; Van Dijk, 1983; Kintsch, 1988, en Valiña y Bernal 1990).

En esta teoría se establece que el lector construye la representación del texto cuando extrae su significado mediante la elaboración de una microestructura o texto basal que consiste en un conjunto de proposiciones (formado por un predicado y uno o más argumentos), que se conectan entre sí por medio de la repetición de dichos argumentos.

La macroestructura está formada también por proposiciones que representan el tema o la idea general del texto. Se construye por medio de macrorreglas que son operadores que reducen y organizan la información de la microestructura del texto (León y García Madruga, 1991).

Las macrorreglas que permiten reducir el número de proposiciones son: a) supresión: proposiciones que tienen poco valor estructural, b) generalización: grupos de proposiciones que pueden ser sustituidas por una proposición que las incorpore y c) construcción: proposiciones que no aparecen en el texto pero que pueden deducirse como subyacentes o consecuentes a los hechos explícitos en la microestructura.

Con los trabajos que han realizado posteriormente los autores Van Dijk y Kintsch (1983 en León y García Madruga, 1991) se ha aceptado que la formación de la macroestructura no se debe únicamente a la aplicación de macrorreglas, sino a un proceso estratégico en el que el lector aplica sus conocimientos y estrategias en el reconocimiento de las ideas centrales y se sirve de las indicaciones y señalamientos que aparecen en el texto. Desde esta perspectiva se le asigna un papel más activo al lector en el pensamiento del mismo y se destaca la importancia de los conocimientos y las estrategias que pone en funcionamiento

Además de la microestructura y la macroestructura, los textos tienen una estructura esquemática y global llamada superestructura que tiene que ver con la forma general del discurso, pues lo ordena y establece las relaciones entre sus fragmentos.

La superestructura tiene un papel de control, cuando detectan alguna falla son las que indican la información que se debe incluir para facilitar la generación, recuerdo y reproducción de la macroestructura.

Es similar a un esquema que organiza de manera jerárquica y convencionalmente conocida, la secuencia de las macroproposiciones que forman el contenido del texto, juegan un papel importante en la aplicación de macrorreglas, en tanto que permiten reconocer otra estructura más especial y global, a la vez que determinan el orden general de las partes de un texto (Ramírez y Velázquez, 1994).

Kintech en 1988 (citado en León y García Madruga, 1992) propone un nuevo modelo, centrado en el conocimiento que interviene en la comprensión del discurso, consistente en dos estadios análogos. El primero referente al texto base representacional, construido con la representación mental del significado de las palabras y oraciones del discurso leído. El segundo estadio consiste en la integración donde se combina la

información que se obtiene del texto y la que proviene del sujeto tanto del conocimiento sobre el lenguaje, como sobre el mundo. Como resultado final se tiene una representación más completa del texto. No solo tiene las proposiciones directamente derivadas del texto, sino que cada una establece relación con otras proposiciones estrechamente conectadas al conocimiento general del lector.

Con este segundo estadio se establece otra línea de investigación llamada modelos mentales.

c) Modelos mentales

Esta aproximación teórica establece que los modelos mentales son una representación de la situación, los sucesos, personajes, objetos y procesos descritos en el texto.

La construcción de un modelo mental se realiza a medida que se lee un texto, y es necesaria la interacción constante entre la información del texto y los conocimientos sobre el mundo que posee el lector.

Se considera que la representación inicial de la situación es tosca y provisional, pero a medida que va avanzando la comprensión, el modelo se actualiza añadiéndole detalles más específicos sobre los objetos, personajes, relaciones causales, intenciones etc. Es por todo eso que se considera a los modelos mentales como modelos dinámicos.

Gárate (1993) menciona las siguientes definiciones de modelos mentales:

- Just y Carpenter definen a los modelos mentales como "representaciones referenciales en que los objetos del texto están implicados en relaciones dinámicas y en interacciones espaciales y funcionales".

- Johnson-Laird define al modelo mental como la representación de un estado de cosas de forma analógica que puede construirse sobre la base de información tanto verbal como perceptual.

En esta línea de investigación se considera que en la comprensión además de intervenir las proposiciones derivadas del texto, intervienen otro tipo de inferencias que no forman parte del texto base sino que pertenecen a un nivel no textual. Es una interacción continua entre el texto y el conocimiento del mundo del lector. Glenberg (1987, en Gárate, 1993) considera que existe una máxima estructura de información que se integra con: información episódica previa acerca de alguna situación similar a la del texto y la información activada en la memoria semántica por la entrada de una nueva información que está siendo procesada, es decir en la comprensión de textos se pueden incorporar experiencias previas en la memoria episódica, textos base previos respecto a situaciones similares y activación del conocimiento general procedente de la memoria semántica.

Los modelos mentales pertenecen a un nivel de representación del discurso distinto del proposicional (significado de las palabras y oraciones incluidas en el texto), se elaboran a partir de éste último y suponen siempre una mayor profundidad.

Si un sujeto no es capaz de elaborar un modelo mental a partir del modelo proposicional, entonces su comprensión es sólo superficial, es decir si no se elabora una representación proposicional clara, no se podrá elaborar un modelo mental. Van Dijk y Kintsch (citado en Gárate, 1993, p26) lo expresan de la siguiente manera "Si no comprendemos las relaciones entre los hechos locales y globales a los que el texto se refiere, no comprenderemos el texto".

Desde esta visión de la comprensión la capacidad de elaborar inferencias se basa fundamentalmente en la habilidad de construir y manipular modelos mentales. La comprensión del discurso implica no sólo la representación de un texto base en la memoria episódica, sino al mismo tiempo la activación y actualización de la representación cognitiva de acontecimientos, acciones, personas y en general la situación de la que trate el texto. Por lo tanto es más fácil recuperar el modelo mental que el texto base, en tanto que el primero se encuentra implicado fuertemente con los sistemas de conocimiento.

Esta forma de describir la comprensión nos lleva a considerar que el aprender a partir de un texto no es lo mismo que aprender un texto (Gárate, 1993).

En general son muchos los fenómenos psicolingüísticos que admiten una interpretación con los modelos mentales, sin embargo, son mas bien una hipótesis teórica sugestiva que una teoría psicológica bien estructurada (De Vega y col. 1990).

1.4 ESTRATEGIAS DE COMPRENSION DE LECTURA.

Para llegar a la comprensión de un texto el lector experto utiliza procedimientos específicos dependiendo del tipo de texto de que se trate. También puede darse cuenta de las dificultades con las que se topa y decidir qué hacer para superarlas. Para realizar todo este proceso que apoya la comprensión -pero que no es la comprensión en sí- utiliza estrategias, aunque en muchas ocasiones no se percate de su uso.

1.4.1 ¿Qué es una estrategia?

Una estrategia es la manera planeada en que pretendemos lograr un objetivo, es además un procedimiento flexible de tal manera que permite hacer modificaciones si se considera conveniente.

Solé (1992, p.204) define a las estrategias como "... Procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio..."

Las estrategias pueden afectar los estados motivacionales y afectivos del sujeto, o la forma en que éste selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento (Muría, 1994).

Una característica esencial de las estrategias es que no detallan totalmente el curso a seguir, pues no son rígidas, muestran un camino amplio, permitiendo la generalización. Es ahí donde está su mayor valor, en que son independientes de un ámbito particular, por ello es necesaria la contextualización del problema en el que se desea aplicarlas (Solé, 1992)

Otra definición de estrategia es la que nos dan Nisbett y Shuckemith (1987) y Dansereau (1985 en Pozo, 1990, p.23) son "...secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información".

Las estrategias alcanzan propósitos cognoscitivos por ejemplo la comprensión y la memorización, son actividades potencialmente controlables y conscientes (Presley, Presley y Elliot-Faust y Miller, 1985 en Muría, 1994).

Las estrategias de aprendizaje pueden ser actividades físicas y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado.

Es evidente que el uso de estrategias es necesario para realizar cualquier actividad que esté encaminada al aprendizaje significativo.

Las estrategias de comprensión de lectura comparten las características ya descritas, por lo tanto no debemos confundirlas con las habilidades, técnicas o destrezas. No puede decirse que la ejecución mecánica de una habilidad sea una estrategia, para eso se requiere planificarla y dirigirla hacia un fin y sólo será estrategia cuando se utilice el metacognocimiento (Pozo, 1990).

En un continuo las estrategias por un lado y las técnicas, habilidades y destrezas por el otro, se encontrarían en polos opuestos.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	HABILIDADES, TECNICAS Y DESTREZAS DE ESTUDIO
Requieren control y planificación	Aplicación mecánica
Uso flexible de capacidades cognitivas elevadas	Uso rígido y estereotipado
Procedimientos generalizables	Procedimientos menos generalizables
Permiten controlar y regular la actuación inteligente	Suelen estar vinculadas con tareas concretas

Cuadro 3: Comparación entre estrategias y habilidades de estudio.

El uso de estrategias en la comprensión de textos tienen como finalidad hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos muy diferentes entre sí. Esto significa que sean capaces de aprender a partir de los textos, preguntándose acerca de su propia comprensión, estableciendo relaciones entre lo que leen y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionando su conocimiento y modificándolo así como estableciendo generalizaciones que les permitan transferir lo aprendido a textos distintos.

Las estrategias de comprensión de lectura, se requieren a partir de lo que se lee, pero también cuando el aprendizaje se basa en lo que se escucha, en lo que se discute o se debate.

Enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender (Solé, 1992).

Las estrategias de comprensión de lectura en los estudiantes generalmente no maduran, ni se desarrollan, ni emergen o aparecen de manera espontánea o natural, es necesario que se aprendan y por lo tanto es conveniente enseñarlas.

1.4.2 Clasificación de las estrategias.

Las habilidades para comprender la lectura se refieren a la capacidad del lector para procesar la información contenida en un texto. Las operaciones que se realizan para procesar la información las puede realizar el lector gracias al uso de estrategias cognoscitivas.

La selección adecuada de las estrategias pertinentes y el uso eficiente de estas nos da la posibilidad de una buena comprensión lectora.

El aprendizaje y la comprensión de lectura son procesos en muchas ocasiones inseparables y difícilmente se puede distinguir donde termina uno y principia el otro, por esa razón se ha considerado conveniente mencionar la clasificación de estrategias de aprendizaje que establece Pozo (1990).

Este autor divide a las estrategias, en dos tipo: a) estrategias de asociación y b) estrategias de reestructuración.

a) **Estrategias de asociación.** Consisten en recitar o nombrar los ítemes una y otra vez durante la fase de adquisición. Aumentan la probabilidad de recordar literalmente la información, sin introducir cambios estructurales en ésta, son eficaces cuando la tarea es meramente reproductiva.

b) **Estrategias de reestructuración.** En estas estrategias se proporciona un significado nuevo a la información o la reorganiza, ésto se obtiene relacionando significativamente el material de aprendizaje con los conocimientos anteriores.

Estas estrategias a su vez se dividen en estrategias de elaboración y estrategias de organización.

Las estrategias de **elaboración** buscan una relación, un referente o un significado común de los ítems que deben aprenderse.

Las estrategias de **organización**, son más complejas que las de elaboración en tanto que implican una relación jerárquica u organización semántica de los elementos de aprendizaje.

A continuación se muestra la clasificación completa de Pozo:

Tipo de aprendizaje	Estrategia de aprendizaje	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Por asociación	Repaso	Repaso simple	Repetir
		Apoyo al repaso (seleccionar)	Subrayar Destacar Copiar etc.
Por reestructuración	Elaboración	Simple (significado externo)	Palabra-clave Índex Rimas y abreviaturas Códigos
		Compleja (significado interno)	Formar analogías Leer textos
	Organización	Clasificar	Formar categorías
		Jerarquizar	Formar redes de conceptos Identificar estructuras Hacer mapas conceptuales

Cuadro 4: Tabla de clasificación de estrategias de aprendizaje (Pozo, 1990 p26)

Estrategias de comprensión de lectura.

Morles (1985), ha identificado las estrategias más comunes que utilizan los buenos lectores y las ha agrupado en: a) estrategias de organización, b) estrategias de focalización, c) estrategias de elaboración, d) estrategias de integración y e) estrategias de verificación.

a) **Estrategias de organización.** Son los procesos cognoscitivos que le permiten al lector organizar o dar un nuevo orden a la información del texto.

b) **Estrategias de focalización.** Sirven para identificar los elementos sobresalientes que permitirán procesar el contenido del texto.

c) **Estrategias de elaboración.** Tienen que ver con la parte de información que le permitirá tener un aprendizaje más significativo al lector.

d) **Estrategias de integración.** Permiten la reunión de las partes de información en un todo coherente.

e) **Estrategias de verificación.** Buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones hechas durante la lectura y después de ella.

Una clasificación diferente que nos ofrece Díaz Barriga (1989), es la siguiente:

Tipos de Estrategias:

a) **Estrategias de muestreo.** Se refieren a la selección de indicadores útiles para la comprensión del texto.

b) **Estrategias basadas en esquemas.** Se refieren a la abstracción de las características del texto.

c) **Estrategias de predicción.** Permiten inferir el contenido y significado del texto.

d) **Estrategias de inferencia.** Son un complemento de la información disponible, utiliza el conocimiento conceptual, lingüístico y de los esquemas que se poseen.

e) **Estrategias de autocontrol y autocorrección.** Nos ayudan a afirmar o rechazar las predicciones, poner a prueba y modificar las estrategias así como reconsiderar y obtener mayor información cuando no se han confirmado las expectativas plateadas.

Clasificación de estrategias de comprensión de lectura (Solé, 1992).

Esta autora hace una serie de consideraciones con respecto a lo que debe hacer un buen lector y en las que basa la clasificación que propone.

Para llegar a la comprensión es necesario:

- a) Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
- b) Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes.
- c) Centrar la atención en lo fundamental y dejar de lado lo trivial.
- d) Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el

texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el "sentido común".

e) Comprobar si se está efectuando la comprensión haciendo una revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.

f) Elaborar y probar interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

Finalmente estas recomendaciones quedan integradas en la siguiente clasificación:

a) **Estrategias antes de la lectura.** Son las estrategias que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizan los conocimientos previos relevantes.

b) **Estrategias durante la lectura.** Son las estrategias que permiten establecer inferencias de distintos tipos, revisar o comprobar la propia comprensión, mientras se lee y tomar decisiones adecuadas entre errores o fallos de la comprensión.

c) **Estrategias después de la lectura.** Son las estrategias dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido.

A continuación se presenta la clasificación:

Estrategias	Objetivos de la lectura
antes de la	Activar el conocimiento previo
lectura	Establecer predicciones
	Formular preguntas sobre el texto

Estrategias	Controlar la comprensión
durante la	(detectar errores y corregirlos)
lectura	

Estrategias	Identificar la idea principal
después de la	Elaboración de resúmenes
lectura	Formular y responder preguntas

Clasificación de estrategias (Solé, 1992).

A esta clasificación se le pueden agregar estrategias que han sido estudiadas por otros autores como son: durante la lectura: subrayado, tomar apuntes y hacer cuadros sinópticos (Serafini, 1990); identificación de la estructura textual (Alonso, 1991); después de la lectura: Mapas conceptuales (Novak, 1988).

Esta clasificación es artificial ya que las estrategias como ya se mencionó son flexibles y pueden utilizarse en cualquier

momento del desarrollo de la lectura, pero es útil para enseñar a los estudiantes el manejo de las estrategias.

La importancia de la clasificación está precisamente en que se hace énfasis en el uso de estrategias desde antes de iniciar la lectura, durante y aún después de ella. Es decir considera a la lectura como un proceso integrador así el interés está en el proceso completo, considerando las tres etapas igualmente importantes. De esta manera el trabajo del profesor está en todo el proceso, no se restringe a la enseñanza de una sola etapa de la lectura.

Es fundamental estar de acuerdo en que lo que se desea no son estudiantes que posean un amplio repertorio de estrategias de comprensión de lectura, sino que sepan utilizarlas adecuadamente.

Las investigaciones sobre comprensión de lectura se basan en la premisa de que la capacidad del alumno para adquirir y utilizar la información contenida en los textos académicos, es modificable por medio del entrenamiento de estrategias apropiadas (Díaz Barriga y Aguilar, 1988).

**CAPITULO 2. PROGRAMAS DE
ENTRENAMIENTO DE ESTRATEGIAS
DE COMPRESION LECTORA**

2.1 TIPOS DE PROGRAMAS.

Inicialmente se llevaron a cabo programas de entrenamiento que no pretendían exclusivamente entrenar en estrategias de comprensión de lectura. Estos programas tampoco tenían un marco específico dentro del enfoque cognitivo, la situación actual es muy diferente, ahora existen programas con objetivos bien definidos hacia la comprensión lectora y con un enfoque cognitivo muy claro.

Los estudios sobre habilidades de estudio se han realizado desde hace mucho tiempo, ya en 1762 Rosseau (Nisbet y Shucksmith, 1992) hablaba de enseñar a los alumnos los métodos para aprender las ciencias y propiciar afición por las mismas.

En el presente siglo se escribieron un gran número de textos sobre técnicas de estudio, entre los que sobresale el manual "Entrenamiento en la técnica de estudio", editado en 1924 y escrito por Monroe, fue el inicio de una serie de manuales con recomendaciones acerca del ambiente físico, hacer un horario diario de actividades, reunir todo el material antes de empezar a trabajar e iniciar el trabajo al momento de sentarse. Se crearon muchos libros con estos contenidos y hasta algunos que compilaban varios de ellos.

Un programa representativo de hábitos de estudio es el propuesto por Robinson en 1946 llamado SQ3R. Este programa incluye cinco pasos que junto con los cuestionamientos de Aguilar (1983), serán descritos:

Paso 1: Examen. Consiste en examinar el texto por un espacio no mayor de cinco minutos. Se pide que se revisen títulos, subtítulos, cuadros, ilustraciones, diagramas, tablas, gráficas así como los párrafos de introducción y resumen.

Aquí los beneficios están en función de la calidad y existencia de una introducción y un resumen. Estas actividades parecen adecuadas para los lectores que no tienen dificultades en la comprensión pero para los lectores inexpertos esto puede resultar inútil.

Paso 2: Preguntar. Se refiere a convertir títulos y subtítulos en preguntas y leer para encontrar las respuestas. Este procedimiento puede funcionar para algunos textos pero para aquellos que expresen la definición de algún concepto, la explicación de procesos o la exposición de teorías, este procedimiento resulta demasiado simple, insuficiente e inapropiado.

Paso 3: Leer. Aquí se establece como objetivo buscar el significado de lo que se lee, incluye: "leer activamente,

subrayar palabras y frases clave y resumir. La frase "leer activamente" carece de significado preciso. No se dan indicaciones para identificar las palabras y frases clave y por último, no se instruye en cómo resumir.

Paso 4: Recitar. El estudiante debe repetir los puntos principales con sus propias palabras. Expresar algo con palabras propias requiere de la explicitación del proceso para llevarlo a cabo, pues es una actividad compleja.

Paso 5: Revisar. Consiste en releer a intervalos periódicos. Las deficiencias mencionadas en los pasos anteriores impedirán una buena realización del paso cinco, propiciando que en la memoria se fijen hechos aislados o enunciados literales mal comprendidos.

Una crítica severa que se hace a los programas de hábitos de estudio es que el profesor crea una serie de condiciones impuestas para facilitar el aprendizaje, fomentando de esta manera la dependencia del alumno que no le permite adquirir métodos de estudio transferibles a otras situaciones.

Sin embargo y a pesar de la proliferación de este tipo de textos, los problemas en los métodos de estudio continuaron. En 1962 Maddox (Nisbet y Shucksmith, 1992) establece que el fracaso de esos intentos por mejorar la forma de estudio se debió a:

- Carecen de base empírica.

- Tienen una escasa relación con las investigaciones recientes sobre psicología cognitiva.
- La mayor parte de las instrucciones son aplicables a un aprendizaje memorístico.
- Los consejos de motivación y concentración son generalmente recomendaciones vacías e inútiles por la falta de concreción y especificación.
- La enseñanza de los métodos de estudio de esa manera son realizados al margen de los estudios y aprendizaje que en realidad enfrentan los estudiantes.
- No son transferibles, porque la mayoría de las veces son específicos para determinadas asignaturas.
- Se convierten en una forma de contestar exámenes y cumplir con requisitos escolares.

Otra vertiente que ha investigado acerca del aprendizaje, han sido las corrientes psicométricas acerca de aptitudes e inteligencia. Estas teorías han tenido éxitos relativos en la predicción y aprovechamiento escolar, pero presentan los siguientes problemas (Aguilar, 1982):

- Han contribuido muy poco a entender la naturaleza de las habilidades de aprendizaje y a mejorarlas.
- Se han mantenido al margen de las teorías modernas sobre aprendizaje y cognición.
- En muy pocos estudios se han encontrado diferencias

significativas entre las diferentes técnicas instruccionales y formas de organizar el grupo.

En general estos métodos han intentado dar solución al problema de aprendizaje centrando su interés en factores externos. Por el contrario la psicología cognitiva pretende tener sus efectos a través de la incidencia en los procesos cognoscitivos del estudiante.

Los programas de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora dentro de este enfoque ofrecen la oportunidad de mejorar la relación entre el lector y el texto, favoreciendo simultáneamente el aprendizaje.

Existen diferentes programas, clasificados de acuerdo a los procedimientos instruccionales que se utilizan. En relación a la importancia que se le da a la información que recibe el estudiante, Morles (1985), hace la siguiente distinción: a) entrenamiento ciego y b) entrenamiento informado.

a) **Entrenamiento ciego.** Se le da poca importancia a la información proporcionada al estudiante acerca de la estrategia que se revisará y las características del programa. En general la información sobre el programa es muy limitada.

El instructor solo asigna la tarea, vigila su cumplimiento y evalúa los resultados de los trabajos realizados. Esta modalidad es usada con mucha frecuencia en la instrucción ordinaria.

b) **Entrenamiento informado.** En esta modalidad se ofrece información al estudiante sobre el plan de entrenamiento, su fundamentación, contenido y propósito; sobre las estrategias a emplear, su naturaleza, el por qué y cómo de su empleo y sobre los progresos durante el programa. Es considerada una metodología de alta efectividad.

En esta modalidad cabe señalar la instrucción con autocontrol del aprendizaje, en donde además de proporcionarle al estudiante toda la información necesaria se ofrece entrenamiento en el uso de la autosupervisión y la autorregulación durante el proceso de entrenamiento, así como en la autoevaluación de los resultados parciales y finales del proceso. Se ejercita al estudiante en estrategias cognitivas y metacognitivas. Es la modalidad más efectiva por lo que cualquier entrenamiento debe propiciar esta modalidad (Morles, 1985).

Recientemente se ha reconocido que cuando hablamos de entrenamiento de estrategias de comprensión lectora no podemos dejar de lado el aspecto de la motivación ya que son elementos inseparables (Mc Keanchie, 1989) como se dijo en el capítulo 1 el interés del estudiante es indispensable para lograr un aprendizaje significativo.

Morles (1985) nos dice al respecto que los programas de entrenamiento reducirán su efectividad si son poco atractivos en contenido y ejercicios. Para asegurar que un programa logre un buen funcionamiento y al mismo tiempo tenga un alto grado de efectividad debe ser dotado de un alto grado de atraktividad.

La motivación puede estar ligada con las creencias que tienen los estudiantes, aquellos que creen que la inteligencia puede ser desarrollada son los que más arriesgan y están más motivados que aquellos que creen que la inteligencia es imposible de modificar (Mc Keanchie, 1989).

De esta manera algunos estudiantes atribuyen los fracasos a su poca capacidad mientras que otros creen que los fracasos son producto de un esfuerzo insuficiente o aplicación errónea de estrategias. Por esa razón es necesario que a los aprendices se les den oportunidades de éxito sobre todo en las primeras etapas del entrenamiento (Alonso, 1991).

El aspecto motivacional es muy complejo y puede interferir en la aplicación de estrategias de comprensión lectora después de terminado el entrenamiento (Garner y Alexander, 1989/1994). Por eso es indispensable que sea considerado en todo programa de entrenamiento.

Existen otros aspectos igualmente relevantes en la implementación de los programas de entrenamiento de la comprensión lectora. Se refiere a los beneficios que pueden obtener los estudiantes de acuerdo a los conocimientos que poseen.

Garner y Alexander (1989/1994) nos dicen al respecto: si un material lo lee una persona que no tiene conocimientos relacionados con el tema (novato), puede aplicar estrategias generales (como fijarse en la información que aparece con negrillas, aplicar las preguntas que trae al final del capítulo, los títulos, subtítulos y demás indicadores) y comprender lo que el autor considera importante.

Si ese mismo material es leído por un estudiante que conozca bien el tema (experto), no necesita aplicar estrategias generales, ni realizar demasiado monitoreo como tampoco necesita emplear muchas estrategias compensatorias, para comprender y recordar la información de un texto.

Por esa razón al primer tipo de estudiantes, Brown y Palincsar (1985; citados en Garner y Alexander, 1989/1994) los han llamado "novatos inteligentes".

Con respecto a los beneficios de los programas de entrenamiento, se ha observado que los estudiantes que poseen

conocimientos sobre el contenido y las estrategias, se benefician más que aquellos que poseen conocimientos pobres sobre los contenidos y las estrategias.

Aunque los resultados de las investigaciones indican que los programas de entrenamiento pueden funcionar únicamente para quienes tienen cierta cantidad o clase de conocimiento (Alexander, Pate, Kulicowich, Farrell y Wright, 1988 citado en Garner y Alexander, 1989/1994), todavía hace falta investigar sobre los niveles mínimos de conocimiento de contenidos como un prerrequisito para la instrucción de estrategias.

Otro elemento también importante a considerar en la implementación de los programas de entrenamiento de la comprensión lectora es la aplicación condicional por dominio. Esto se refiere al uso discriminado de las estrategias dependiendo de la disciplina que se trate, por ejemplo: es importante el uso del color en el caso del diseño gráfico, pero no lo es tanto para la materia de español. Los numerales son importantes para las matemáticas y la historia pero no lo es para literatura. En resumen las estrategias poco poderosas en un dominio pueden ser valiosas en otro.

Finalmente es importante considerar en los programas de entrenamiento, tanto "el conocimiento" como "el saber como conocer", pero no de forma aislada sino de manera interactiva.

2.2 PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA.

Los procedimientos que se ha probado su efectividad en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora son: enseñanza directa, modelado y enseñanza recíproca.

2.2.1 Enseñanza Directa.

En este procedimiento de enseñanza se han distinguido cinco etapas (Baumann, 1985; 1990; citado en Solé, 1992):

-Introducción. Se les explica a los estudiantes los objetivos del trabajo y la utilidad del mismo para la lectura.

-Ejemplo. Se ejemplifica la estrategia para que los alumnos observen lo que van a aprender.

-Enseñanza. El instructor muestra, explica y describe la actividad de que se trate. Plantea preguntas y los estudiantes las contestan. El instructor está a cargo de la enseñanza y los estudiantes elaboran la comprensión del texto.

-Aplicación dirigida por el profesor. Los estudiantes ponen en práctica la habilidad aprendida, bajo la supervisión del profesor. Al detectar fallas se puede repetir el proceso si se considera necesario.

- **Práctica individual.** El alumno aplica independientemente la actividad con material nuevo.

2.2.2 Modelamiento.

En esta modalidad de entrenamiento el instructor "actúa" ante los estudiantes para mostrar la forma correcta de aplicar la estrategia. Lo importante aquí es que el estudiante copie la forma de proceder del profesor.

Dansereau (Morles,1985), ha hecho una distinción entre tres tipos diferentes de modelamiento:

a) Un modelamiento en el que el instructor muestra el producto final y cómo éste fue logrado.

b) Otra forma de modelamiento es cuando el instructor muestra el desarrollo completo de la aplicación de una estrategia determinada.

c) Una tercera forma es el llamado modelamiento interactivo, en donde varios estudiantes realizan el trabajo y se van dando retroalimentación mutua.

2.2.3 Enseñanza recíproca.

La enseñanza recíproca se refiere a un procedimiento instruccional que toma lugar en grupos de aprendizaje colaborativo y se caracteriza por una práctica guiada en las

estrategias: a) hacer preguntas, b) resumir, c) clarificar y d) predecir.

En este procedimiento el alumno debe tomar un papel activo, la discusión es dirigida por turnos por los distintos participantes. Si es el alumno el que dirige, el profesor ofrece ayuda a los distintos participantes. El profesor asume algunas tareas esenciales: ofrece un modelo, ayuda a mantener los objetivos de la tarea; asegura el uso y aplicación de las estrategias que se están enseñando y por último supervisa y corrige a los alumnos que dirigen la discusión (Solé, 1992).

El procedimiento de entrenamiento de estrategias es de la siguiente manera (Palincsar y Brown, 1985/1994; Palincsar y Klenk, 1992/1994):

a) **Hacer preguntas.** A los estudiantes se les anima a hacer preguntas reflexivas.

b) **Resumir.** El guía identifica la idea principal de la lectura para sintetizar lo leído y la discusión.

c) **Clarificar.** Discusión sobre las ideas ambiguas, mal comprendidas o poco familiares.

d) Predecir. El guía solicita predicciones sobre:

- conocimiento previo
- claves del texto
- expectativas sobre lo que el autor abordará

Para realizar el procedimiento de enseñanza recíproca Palincsar y Brown (1985/1994), recomiendan:

- Plantear situaciones de la vida real.
- Presentar oraciones simples que contengan una pieza obvia que lleve a preguntar: qué, cómo, cuál, cuándo, etc.
- Presentar párrafos breves en los cuales se pueda localizar fácilmente la idea principal.

Estas autoras también nos dicen que cuando se haya alcanzado cierto grado de dominio en las actividades mencionadas, sólo hasta entonces es conveniente iniciar la enseñanza recíproca.

A los estudiantes se les instruye en el uso de estrategias para situaciones en que éstas pueden ser utilizadas más allá de la instrucción inmediata.

Para su aplicación se sugiere utilizar textos y materiales que necesitan aprender en sus materias para que apliquen los procedimientos en situaciones reales de aprendizaje. Es necesario también ofrecer un apoyo más cercano en la enseñanza recíproca a aquellos estudiantes que presenten mayores dificultades en la

ejecución del procedimiento o en sus calificaciones de las distintas asignaturas.

Entre las ventajas que se han encontrado a este procedimiento está la posibilidad que tiene el profesor de ver reflejado su propio estilo de enseñanza en los estudiantes. Otra ventaja que se ha observado y que es de sumo interés para los que trabajan en comprensión lectora es que en muchas ocasiones los problemas se remedian a si mismos cuando el manejo del grupo en gran parte llega a ser responsabilidad del estudiante (Sullivan y Brown, 1985/1984).

La enseñanza recíproca sirve para estimular la autorregulación y el automonitoreo que promueve el aprendizaje intencional. Así mismo este procedimiento esta inspirado en tres principios teóricos derivados de los trabajos de Vigotsky (Palinksar y Klenk, 1992/1994).

- El origen social de los procesos cognitivos superiores. Dichos procesos inicialmente ocurren en la interacción social y sólo después de haberse experimentado en las interacciones son interiorizados, transformados y apropiados.

- La "zona de desarrollo próximo". La enseñanza recíproca provee de una "zona de desarrollo próximo" entendida como la distancia entre el desarrollo real y el desarrollo potencial de solución de problemas bajo la guía de un adulto o algún compañero capaz.

- Actividad contextualizada y holística. A diferencia de las aproximaciones reduccionistas y aisladas, en la enseñanza recíproca el aprendiz se involucra en la actividad total, dentro del contexto de lectura significativa y funcional.

Difícilmente puede llevarse a cabo un programa con sólo un procedimiento de los mencionados, generalmente éstos incluyen el uso de más de uno de ellos.

2.3 EXPERIENCIAS DE PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO.

Morles (1985) menciona dos tipos de programas: a) altamente estructurados y b) "ad hoc".

a) **Programas altamente estructurados.** Son programas altamente diseñados, estructurados y validados.

b) **Programas "ad hoc"** o medianamente estructurados y no necesariamente validados.

- Programas para apoyar a los estudiantes en las fallas detectadas en el salón de clases. Estos programas son principalmente remediales.

- Programas contemplados en el diseño curricular. Estos programas tienen un diseño más o menos riguroso, sin embargo la aplicación es más flexible que los programas altamente estructurados.

Actualmente se han obtenido resultados valiosos tanto en los programas altamente estructurados, donde gran parte del proceso está bajo control experimental como en los programas "ad hoc", sobre todo los que están incluidos en el diseño curricular. En estos últimos se ha obtenido información sobre aspectos empíricos en el salón de clases.

Los primeros programas de entrenamiento estuvieron dirigidos a establecer hábitos de estudio más que a instruir en estrategias de comprensión lectora, por esa razón tuvieron muchas limitaciones en su aplicación y en sus resultados.

2.3.1 Programas de entrenamiento de estrategias específicas.

A diferencia de esos programas se han llevado a cabo otros que pretenden incidir en los procesos cognoscitivos de los estudiantes con la finalidad de generalizar los procedimientos y hacerlos estratégicos.

* Dansereau y colaboradores (citado en Díaz Barriga y Aguilar, 1988) llevaron a cabo un programa de entrenamiento llamado MURDER, en el se entrena a los sujetos a comprender, recordar, asimilar, ampliar, revisar y aplicar información contenida en textos académicos de diversa índole. El programa contempla dos fases: comprensión-retención y recuperación-empleo de la información.

Se entrenó en estrategias específicas de parafraseo, imaginaria, redes y análisis de conceptos. El método de entrenamiento fue el modelamiento que mostró el empleo correcto de las estrategias por medio de los siguientes procedimientos:

- presentar productos de empleo correcto con anotaciones acerca de como fueron creados.
- modelamiento real por parte de un experto mediante protocolos verbales.
- modelamiento interactivo entre compañeros

Se ayuda a los estudiantes a adaptar las estrategias a sus propias necesidades.

Con respecto al material utilizado, se seleccionaron textos académicos de aproximadamente 2500 palabras por 50 minutos de estudio. Se administraron postest demorados en forma de ensayo, respuesta breve y opción múltiple. Se solicitaron autorreportes (pre y post), se utilizaron técnicas para el manejo de la ansiedad y control personal.

Los resultados obtenidos mostraron una mejora significativa en la comprensión y procesamiento de textos.

* Weinstein y Underwood (1985, citado en Díaz Barriga y Aguilar, 1988) desarrollaron un programa denominado "Habilidades

de aprendizaje individuales". Trabajaron con estudiantes de nivel medio y superior en grupos de 30 estudiantes por asesor. Los objetivos fueron para cada alumno:

- Monitorear y modificar su empleo de estrategias de aprendizaje.
- Mejorar su habilidad para emplear estrategias efectivas
- Reducir el stress y el efecto negativo asociado a las tareas académicas.

El curso se ofreció durante un semestre en tres sesiones semanales de una hora. El procedimiento abarcó los siguientes aspectos:

- Información acerca de motivación y cognición.
- Métodos para monitorear la comprensión y dirigir las conductas de estudio.
- Instrucción en diversas estrategias de procesamiento de información.
- Técnicas de estudio tradicionales.
- Habilidades de apoyo (manejo del stress, mejoría de autoimágenes negativas, concentración y organización del tiempo de estudio).

Se utilizaron métodos instruccionales como minilecturas, discusiones de grupo, "role playing", tutorías con compañeros y práctica de ejercicios con retroalimentación. Se ofrecieron consultorías individuales y se dejaron actividades extra curso.

Este modelo ha demostrado incrementos significativos en comprensión de lectura y procesos de otra índole.

* Mc. Geehon (1982 citado en Díaz Barriga y Aguilar, 1988) proponen un modelo llamado "Habilidades de pensamiento". Se trabajó con alumnos de 9o a 12o grado, tuvo una duración de 12 semanas y cubrió las siguientes fases:

- Desarrollo de habilidades de pensamiento.
- Desarrollo de habilidades de lectura.
- Transferencia de las habilidades a los libros de texto de los alumnos.

Se entrenó a los alumnos a analizar relaciones entre conceptos, en términos de similitudes y diferencias; a obtener conclusiones a partir de actividades de solución de problemas; a realizar inferencias y a determinar relaciones causa-efecto.

En la fase de transferencia se enseñó a los sujetos a identificar las ideas principales, los detalles de apoyo, pistas contextuales y palabras señal.

Se realizan sesiones individuales, conferencias, trabajo en equipo, demostraciones. Se utilizaron filminas y manuales.

Los resultados obtenidos fueron de 2.4 años entre el pre y postest, al ser evaluados con una prueba estandarizada de comprensión de lectura (California Achievement test level 4).

Aguilar (1983). Menciona algunos trabajos experimentales llevados a cabo sobre comprensión lectora:

* Singer y Donlan (1982) trabajaron con estudiantes de preparatoria. El objetivo fue que aplicaran un esquema de solución de problemas para mejorar la comprensión de relatos.

Se utilizaron 6 relatos de textos de bachillerato, desconocidos por los estudiantes. Los sujetos fueron asignados al azar a dos grupos.

Procedimiento para el grupo experimental:

- En cada sesión se dio explicación a los sujetos sobre componentes estructurales de los relatos.
- Se les pidió que elaboraran preguntas generales sobre cada componente estructural.
- Elaboraron preguntas específicas a partir de las generales y se les pidió contestarlas.

El grupo control contestó preguntas elaboradas por el experimentador.

Al final los sujetos de ambos grupos contestaron un cuestionario de 10 preguntas de opción múltiple.

Los resultados mostraron que el grupo experimental superó significativamente al grupo control.

* En otra investigación realizada por Dag (en Aguilar, 1983) se entrenó a estudiantes universitarios a utilizar las reglas de supresión, generalización e invención para resumir textos breves.

Se realizó el entrenamiento con cuatro grupos y a cada uno se les dio diferente cantidad de información para resolver la tarea.

Se seleccionaron estudiantes con capacidad promedio, sin problemas de lectura ni escritura y aprendices "deficientes" con dificultades en la lectoescritura.

Procedimiento: al grupo con menores indicaciones solamente se le explicó que debía captar las ideas principales y eliminar las triviales, pero no mencionaban cómo debía hacerlo.

Al grupo más explícito se le dio entrenamiento en el uso de reglas y en el control de las mismas.

Los resultados mostraron que los estudiantes deficientes necesitaban adiestramiento más explícito en todas las reglas. Los

estudiantes promedio se beneficiaron más del adiestramiento y solo requirieron mayor entrenamiento en las reglas de invención.

* Díaz Barriga y Aguilar (1988) llevaron a cabo el siguiente programa:

-Estrategias de aprendizaje cognoscitivo. Sus objetivos fueron la comprensión de textos académicos de nivel superior, elaboración de materiales de autoinstrucción, formación de monitores (posteriormente impartirían el entrenamiento a otros alumnos) y la capacitación de estudiantes en estrategias de aprendizaje y autocontrol.

Comprendió las siguientes fases;

- Un autodiagnóstico, formado por instrumentos actitudinales y ejecutivos.
- Entrenamiento en estrategias de aprendizaje, incluyó detección de ideas claves, imaginaria, elaboración significativa y resúmenes autogenerados.

Se utilizaron las modalidades de instrucción de entrenamiento informado y modelamiento.

- Entrenamiento en un modelo llamado "detente-evalúate-estudia".

Los resultados fueron medidos con instrumentos de comprensión lectora, ejecución en estrategias y autorreportes. Se observó una mejora significativa en las destrezas académicas de los estudiantes.

2.3.2 Enseñanza de patrones textuales como estrategia.

Se ha comprobado que los escritores siguen un patrón cuando escriben un libro, un orden particular que les permite expresar las ideas en forma ordenada. También se ha comprobado que ese patrón es de gran utilidad para el lector en la comprensión lectora.

Los patrones textuales pueden ser utilizados como una estrategia para comprender y estudiar nueva información, para organizarla en la memoria, para recuperarla y para recuperar textos posteriormente.

Se han identificado cinco patrones de texto: Orden temporal (orden de tiempo), de atribución (estructura de lista, adversativo (comparación-contraste), de covariación (causa-efecto) y aclarativo (problema-solución).

En relación con la investigación sobre patrones o estructuras textuales se pueden mencionar los siguientes trabajos.

* Horowitz y Rogers (citado en Horowitz 1993/2), llevaron a cabo un entrenamiento en estructura textual causa-efecto, en contenidos de historia, con 33 estudiantes universitarios considerados "lectores sin fluidez".

Se asignaron a una de tres condiciones: 1) grupo de entrenamiento de lectura, 2) grupos de entrenamiento de lectura y composición escrita y 3) grupo control.

El entrenamiento tuvo una duración de 180 minutos durante seis semanas. Los componentes del entrenamiento fueron:

1) Relacionar lo patrones de causa-efecto con experiencias de la vida real. El profesor proporcionaba ejemplos haciendo encadenamientos y posteriormente los solicitaba a los estudiantes.

2) Historia como causa-efecto. Se mostraron las causas y los efectos de eventos históricos particulares.

3) Marcar y tomar notas. Se les pidió a los alumnos que subrayaran con dos líneas las causas y con una los efectos. También se les pidió hacer notas al margen cuando se identificaba una relación causa efecto.

4) Representación visual de patrones de texto:

C----- E C-----E-----C-----E

5) Macro y microestructuras asociadas con el pensamiento causa-efecto en Historia.

El maestro proporcionaba un ejemplo en:

- Una oración sencilla
- Entre dos o más oraciones
- A lo largo de párrafos
- En capítulos enteros

Se enseñó a los estudiantes a poner atención en la macroestructura (títulos, oraciones tópico, encabezados, etc.) y en la microestructura (palabras clave, vocabulario clave, ideas subordinadas) y a utilizarlas para el procesamiento del texto.

6) Entrenamiento a través de tópicos y textos. Los estudiantes se ejercitaron en el reconocimiento y señalamiento de patrones causa-efecto, en tres pasajes de tres temas distintos de Historia.

7) Entrenamiento con el fin de aprender a escribir respuestas de ensayo en el área de Historia. Este entrenamiento se realizó únicamente con el grupo de entrenamiento en lectura y composición escrita.

- a) La naturaleza de las preguntas tipo ensayo en Historia
- b) Desarrollando un plan retórico
- c) Practicar en escribir preguntas de causa-efecto
- d) Practicar en escribir respuestas de causa-efecto

Los resultados mostraron que el entrenamiento de lectura y composición influyó significativamente en el uso de la macro y la microestructura de causa-efecto en la composición escrita.

El entrenamiento en lectura y composición escrita dio como resultado un uso significativamente mayor de las estructuras causa-efecto, que el solo entrenamiento en lectura, aunque éste último fue mayor que en el grupo control.

* Geva (1983, citado en Aguilar, 1983), demostró que el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes universitarios puede mejorarse por medio del adiestramiento en el análisis de la estructura de textos descriptivos.

La autora utiliza un diagrama de flujo para representar la estructura del texto. Este diagrama es similar a los mapas jerárquicos y redes. Es un sistema de nodos y relaciones entre ellos.

El diagrama de flujo ayuda al estudiante a segmentar el texto en unidades significativas.

En la investigación se emplearon dos grupos de estudiantes considerados de aprovechamiento medio y bajo.

Entrenamiento:

- Subrayado de segmentos del texto con cierta función (por ejemplo elaboración).
- Identificar conjunciones
- Elaboración de diagramas de flujo para párrafos completos

El grupo experimental en comparación con el grupo control fue significativamente mejor en dos pruebas de comprensión de lectura.

* Sánchez Miguel (1990), llevó a cabo un programa de estructuras textuales y procesos de comprensión.

El programa tuvo como objetivo lograr que los estudiantes reconocieran la organización de un texto, desglosar sus relaciones y estructura y operar sobre esa estructura para reconstruir el texto en la memoria.

Procedimiento de instrucción.

-Enseñar a detectar y usar la progresión temática de los textos y utilizar ese armazón como medio para asimilar ese material.

-Enseñar a operar con macrorreglas.

. Seleccionar. Destacar lo importante o lo que exprese el significado global del texto.

. Generalización. Elegir un concepto más general que incluya varios conceptos particulares.

. Elaboración. Construir el significado al que se llegó después de la lectura.

- Enseñar a reconocer y usar la organización interna del texto. Se guía al sujeto para detectar el patrón textual, ofreciéndole apoyo de esquemas gráficos de cada patrón.

- Anticipación y predicción. Se pide a los sujetos que predigan el contenido del texto utilizando la información de títulos, subtítulos y su conocimiento previo.

- Supervisar la propia comprensión. Se sensibiliza al sujeto para detectar y localizar cualquier fuente de dificultad en cada párrafo.

- Autopreguntas. Se solicita a los sujetos que autogeneren posibles preguntas del material y deben valorar hasta qué punto son capaces de contestar sus propias preguntas.

Durante todo el procedimiento se formulan preguntas, inicialmente es el profesor el que las plantea pero según avanza el programa se pretende que sea el alumno el que se las formule a sí mismo.

Para realizar este programa se hicieron algunas recomendaciones:

- Modificar la concepción inicial de los estudiante sobre el aprendizaje.
- Es deseable que cada actividad se adquiera en su contexto natural.
- Es necesario que los aprendices adquieran las actividades propuestas así como la capacidad para regular el curso completo de su realización.

Las relaciones entre instructor y los estudiantes en este trabajo fue de colaboración. Al inicio el profesor realizó las tareas más difíciles y los aprendices las más sencillas. Progresivamente los alumnos participaron en un grado mayor y más importante, se iban haciendo cargo del control de todo el proceso.

En términos generales, la labor del instructor puede conceptualizarse como un "préstamo de conciencia".

Los sujetos con los que se trabajó fueron de 6o, 7o y 8o grados, 17 con buena comprensión y 14 con pobre comprensión. Estos dos grupos se distribuyeron en tres condiciones: entrenamiento directo, entrenamiento indirecto (los sujetos hacen un esqueleto de la organización del texto y después lo van rellenando con los contenidos del texto) y grupo control.

El entrenamiento se llevó a cabo durante nueve semanas en grupos de tres sujetos como máximo. Se utilizaron libros de texto y el número de instructores fue de siete. Los instructores fueron alumnos del último curso de Psicología y se les preparó con la técnica de "rol playing".

Los resultados obtenidos fueron: Todos los sujetos que recibieron la instrucción directa, tanto los de buena como los de pobre comprensión obtuvieron ganancias superiores a los otros grupos. Aunque sólo beneficiaron a las estrategias en las que los sujetos fueron instruidos.

Los sujetos de pobre comprensión instruidos de forma explícita igualaron después del entrenamiento a los sujetos con buena comprensión que se les dio la instrucción indirecta, de esta manera se infiere que adquirieron las estrategias que estos últimos poseían.

2.3.3 Experiencias de entrenamiento sobre habilidades metacognitivas.

Los programas de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora, requieren de la enseñanza tanto de estrategias cognitivas como metacognitivas, pues es la relación entre ambas lo que realmente convierte en estrategias a los procedimientos de lectura.

La metacognición "es la capacidad de conocer el propio conocimiento es decir pensar sobre nuestra actuación y planificarla; y que permite controlar y regular la actuación inteligente" (Solé, 1992 p203).

El conocimiento metacognitivo incluye varias categorías (González, F. A. 1994): sobre sí mismo, sobre las tareas y sobre las estrategias. Aunque son independientes, su conocimiento es interactivo.

- Conocimiento sobre sí mismo. Sobre vivencias, pensamientos, sensaciones, ideas etc. relacionadas con las tareas cognitivas antes, durante o después de la lectura.
- Conocimiento sobre la tarea. Es una actividad de supervisión de las propias experiencias de lectura con el fin de dirigir el pensamiento y la toma de decisiones.
- Conocimiento sobre las estrategias. Sobre los procedimientos que el sujeto requiere poner en práctica para alcanzar los objetivos de forma más adecuada.

Hay estrategias metacognitivas que pueden aprenderse sin instrucción directa (por ejemplo el intento de un niño menor de 42 meses por corregir la tarea de acoplamiento progresivo de cinco objetos de tamaño gradual) y otras que son aprendidas sólo con instrucción intensa (ejemplo. la reinspección de textos y la habilidad para hacer resúmenes).

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Se ha demostrado que el conocimiento y el saber como conocer son importantes en toda clase de tareas académicas y ambas pueden ser mejoradas con la instrucción (Garner y Alexander, 1989).

* Mateos (1991b) llevó a cabo un programa piloto para instruir en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. Utilizó 30 sujetos de 5o grado de educación básica con habilidades de decodificación medias y altas y comprensión lectora baja.

El objetivo de la investigación fue enseñar a los niños a identificar la raíz de los fallos de comprensión que pueden tener lugar durante la lectura y a seleccionar y aplicar las estrategias más eficaces para resolver los distintos tipos de problemas.

El procedimiento para un grupo combinó la explicación sobre estrategias que se utilizaron (sobre la utilidad y las condiciones necesarias para su empleo), el modelado y la actividad de práctica supervisada. Al otro grupo únicamente se le hicieron preguntas sobre el contenido.

Los pasos del entrenamiento fueron los siguientes:

1. Introducción a la evaluación de la propia comprensión.
- Reconocer a la comprensión como la meta principal.
 - Tomar conciencia de que para comprender es importante darse cuenta de que hay algo que no se entiende y de identificar qué es lo que no se comprende.

2. Fallos de comprensión detectados mediante el uso de criterios léxicos: palabras nuevas y palabras familiares en el contexto no familiar.

- Expresar con una pregunta los problemas debidos a la presencia de palabras nuevas y de palabras familiares en un contexto no familiar.

3. Fallos de comprensión detectados mediante el uso de criterios semánticos(I): Falta de claridad informativa y ambigüedad.

- Identificar la información faltante y los problemas debidos a expresiones ambiguas y expresarlo con una pregunta.

4. Fallos de comprensión detectados mediante el uso de criterios semánticos(II): falta de cohesión temática, inconsistencia interna e inconsistencia externa.

- Se refiere a la identificación de la frase o párrafo que no se relaciona con el tema desarrollado en un texto, afirmaciones contradictorias y afirmaciones conflictivas con el conocimiento previo y formular los problemas con las preguntas adecuadas.

5. Práctica en la detección de fallos en la comprensión.

6. Introducción a la regulación de la propia comprensión.

- Conocer el concepto de estrategia

- Tomar conciencia de la necesidad de "hacer algo" para resolver los fallos de comprensión.

- Saber que la elección de la estrategia adecuada para resolver un fallo de comprensión depende de la naturaleza del problema y el contexto en el que se encuentre.

7. Suspender el juicio.

- Conocer en qué consiste la estrategia y las condiciones que deben darse para proceder a su empleo.

- Usar la estrategia cuando se den las condiciones mencionadas.

8. Formular y contrastar hipótesis (I)

- Conocer la estrategias y cuándo es adecuado su empleo.

- Usar los indicios contextuales para formular y contrastar hipótesis sobre el significado de una frase, párrafo o el texto cuando se den las condiciones mencionadas.

9. Formular y contrastar hipótesis (II)

- Conocer al menos seis clases de pistas que puede proporcionar el contexto de una palabra: espaciales, temporales, funcionales, descriptivas, de clasificación y de equivalencia.

- Identificar las pistas que proporcionan el contexto de una palabra e integrarlos en un significado .

10. Ignorar el fallo/consultar una fuente externa

- Determinar cuándo es útil ignorar un fallo de comprensión originado por la presencia de la palabra nueva , cuándo debe consultarse su significado acudiendo a la fuente externa.

11. Releer

- Conocer en qué consiste la estrategia y cuándo debe aplicarse
- Usar la estrategia cuando se den las condiciones adecuadas.

12. Práctica en la identificación y resolución de problemas de comprensión.

Se obtuvieron diferencias significativas favorables a los sujetos de la primera condición, en la detección de fallos, evaluada por el procedimiento de pensamiento en voz alta, en la comprensión del texto y en el test de conocimientos y uso de estrategias reguladoras.

Posteriormente esta misma autora llevó a cabo el programa con 47 sujetos que fueron asignados aleatoriamente a una de las tres condiciones experimentales:

- 1) Entrenamiento en estrategias de detección y solución de fallos de comprensión mediante el procedimiento diseñado.
- 2) Se entrenó a los sujetos en las mismas estrategias que al grupo anterior pero no se les proporcionó explícitamente la información sobre las estrategias que eran modeladas
- 3) Este grupo practicó la actividad de responder preguntas únicamente.

Esta última condición representa la práctica habitual de la enseñanza de la comprensión lectora.

Se utilizaron los siguientes instrumentos de evaluación:

-Test de conocimientos generales sobre el proceso de supervisión de la comprensión lectora.

- Test de detección de fallos de comprensión.

- Test de conocimiento de estrategias de solución de fallos de comprensión.

- Test de uso de estrategias reguladoras.

- Dos test de completamiento de textos.

- Prueba de pensamiento en voz alta

- Test standard de comprensión lectora.

El entrenamiento duró 52 sesiones de 45 minutos. Los sujetos fueron evaluados antes y después excepto la prueba de pensamiento en voz alta que se aplicó únicamente después.

Los resultados obtenidos indican que el método óptimo para entrenar en el conocimiento estratégico y en la supervisión de la comprensión es el que incluye los componentes de explicación, modelado, y práctica con supervisión. Este resultado fue muy obvio en el caso de la comparación con el método tradicional de responder preguntas únicamente pero no lo fue tanto en

comparación con el método que no incluye el componente de explicación y reflexión y sólo incluye el modelado y la práctica.

Estos resultados son comentados por Mateos (1991b) de la siguiente manera: pueden deberse a que cuando se empieza el modelado, el proceso en toda su complejidad, puede resultar más difícil que los alumnos aprendan a discriminar entre los componentes del mismo tan bien como cuando se modela paso a paso, pero una exposición prolongada a las habilidades de supervisión quizás pueda facilitar el descubrimiento.

En conclusión la instrucción explícita y directa de las estrategias de supervisión que parecen jugar un papel importante en la comprensión, es más efectiva que el método tradicional centrado en la evaluación de los productos finales de la comprensión.

Se hace evidente también que los cambios en el conocimiento de cómo supervisar la propia comprensión determinan la magnitud de los cambios operados en el nivel de comprensión.

2.3.4 Programa de entrenamiento en enseñanza recíproca.

Otro procedimiento de instrucción en estrategias de comprensión lectora que ha tenido resultados valiosos es la enseñanza recíproca.

* Palincsar y Brown (1985/1994) llevaron a cabo una investigación comparativa entre la enseñanza recíproca y otro procedimiento donde los estudiantes sólo practicaban el responder preguntas de comprensión usando textos.

Se trabajó con grupos pequeños de 6 y posteriormente con grupos de 17 estudiantes, de primer grado de secundaria, capaces de decodificar material apropiado a su grado en un nivel instruccional, es decir decodificaban por lo menos 80 palabras correctas por minuto, pero sus habilidades de comprensión no eran comparables con su habilidad de decodificación. En muchos casos los alumnos cursaban dos años abajo de su nivel de grado.

El procedimiento lo llevaron a cabo seis maestros de lectura, incorporaron la enseñanza de estrategias de: resumir, generar preguntas, predecir y demandar claridad dentro de una secuencia de sesiones dedicadas a las ciencias naturales.

El procedimiento fue el siguiente:

- El maestro escribe el título del capítulo sobre el pizarrón.
- Los estudiantes de la clase hacen sus predicciones, sobre tres piezas de información, que se supone aprenderán en esa sección.
- La clase discute las predicciones.
- El maestro relata sus predicciones sobre el contenido que se cubrirá en esa clase.
- El maestro define un segmento del texto para ser leído en silencio.

- Los estudiantes escriben un breve resumen para cada segmento.
- Los estudiantes elaboran una pregunta que creen puede ser de examen.
- Escriben una palabra o idea que ellos encuentran difícil.
- Después de cada sección, el maestro dirige la discusión.
- Los estudiantes comparten sus resúmenes.
- Se hacen preguntas elaboradas por los estudiantes.
- Se clarifican las palabras o ideas que no les quedaron claras.
- El maestro construye los exámenes, seleccionando las mejores preguntas generadas.
- Se les da crédito a los estudiantes que elaboraron las preguntas seleccionadas colocando su nombre debajo de las preguntas respectivas.

Los resultados obtenidos demostraron que el uso de la enseñanza recíproca para enseñar a elaborar un resumen, generar preguntas, hacer predicciones y demandar claridad, puede ser uno de los medios instruccionales más efectivos para mejorar la comprensión.

Posteriormente se probó el entrenamiento de enseñanza recíproca en situación de tutoría entre compañeros. Inicialmente se colocó a los estudiantes en sesiones de tutoría y se encontró que aquellos que participaron exitosamente en el procedimiento de enseñanza recíproca, permanecieron fieles al procedimiento.

Las autoras consideran que las tutorías monitoreadas cuidadosamente, pueden ser un componente exitoso en un programa de entrenamiento, que sea complementado por instrucción y modelamiento del maestro adulto.

2.4 EVALUACION DEL ENTRENAMIENTO DE ESTRATEGIAS.

Todos los trabajos que pretendan desarrollar habilidades de comprensión de lectura requieren de evaluar los resultados de su aplicación. De esa manera se podrá determinar su efectividad y hacer los cambios pertinentes.

2.4.1 Aspectos conceptuales.

La evaluación hace referencia tanto a los procesos que se han desarrollado durante la lectura, como a los resultados de la comprensión lectora. La evaluación de los resultados supone constatar el nivel de comprensión alcanzado. La evaluación de los procesos incluye toda la actividad lectora: establecimiento de objetivos, grados de consecución de los mismos, dificultades presentadas, estrategias utilizadas, eficacia de las mismas y modificaciones introducidas y finalmente los resultados de la comprensión (Elosúa y García 1993).

Planificación, supervisión y evaluación no se producen necesariamente de manera lineal, sino que se van interrelacionando: supervisamos, y evaluamos lo que planificamos

y planificamos la evaluación (este debiera ser el proceso a seguir por cualquier persona que entrene a estudiantes en estrategias de comprensión lectora o en cualquier actividad educativa).

Al momento de elegir un programa de entrenamiento de estrategias de comprensión lectora, es indispensable considerar desde la planeación algunos elementos fundamentales de la implementación.

- Efectividad. Debe ser sujeta a un cuidadoso análisis por que aun cuando se haya comprobado la efectividad de algún programa, ésta no se garantiza para todas las situaciones ni para cualquier propósito. Los resultados están demostrados sólo para esa población y para esas condiciones.

- Adecuación. Es indispensable que el programa que se elija corresponda al problema que se desea solucionar (fallas de comprensión de lectura en una asignatura; deficiencias de acuerdo a su edad, a su escolaridad, etc.) en cada caso deberá atender la problemática concreta.

- Practicidad. Es también importante elegir aquellos programas que sean fáciles de aplicar, obviamente sin perder de vista los dos aspectos anteriores.

Las técnicas y procedimientos de evaluación deben corresponder a los propósitos del entrenamiento proporcionándonos información sobre (Morles, 1995):

- El nivel de comprensión de los estudiantes antes y después del entrenamiento.
- Las estrategias específicas que los estudiantes utilizan y cómo son utilizadas.
- La actitud de los estudiantes hacia la lectura y hacia el programa.
- Cómo actúan los sujetos y cómo van progresando en el entrenamiento.
- Los resultados finales del entrenamiento.
- Las fallas del programa que pudieran presentarse en relación con la orientación, contenido, actividades, mecánica de aplicación etc.

Es necesario también que tengan un nivel adecuado de validez, atraktividad y facilidad de aplicación.

2.4.2 Problemas de los instrumentos de evaluación.

Algunos autores (Jacobs y Paris, 1987; Paris et al., 1984; Paris y Oka, 1986, citados en Garner y Alexander, 1989/1994) consideran que el uso de las mediciones estandarizadas convencionales de comprensión de textos no son las adecuadas para la evaluación de los programas de instrucción de estrategias porque se correlacionan con medidas de inteligencia y son

insensibles a las variaciones de experiencias específicas de aprendizaje.

Estos instrumentos consideran a la inteligencia como algo invariable en cada edad. No se entrará en un análisis de lo que es la inteligencia, porque no es la finalidad de este trabajo, pero sí es conveniente aclarar que el enfoque que se ha venido analizando establece la posibilidad de modificación de la comprensión lectora a través del entrenamiento de estrategias, por lo tanto esos instrumentos no pueden ayudarnos en la medición de los logros obtenidos en los programas de entrenamiento de estrategias de comprensión lectora.

Otra característica incompatible entre las pruebas estandarizadas y el entrenamiento en comprensión lectora es que las primeras exigen mediciones de tiempo, requieren una codificación inmediata, esto exigiría la automatización de las estrategias.

La finalidad de las estrategias es mejorar la comprensión lectora, de ninguna manera se busca la automatización y disminución del tiempo de respuesta, por el contrario para ser estrategias los procedimientos deben elegirse de manera discriminada de acuerdo a los objetivos, características de la tarea, del material y del propio sujeto. La automatización corresponde más a los hábitos de estudio que a las estrategias de comprensión lectora.

Paris y Oka (1986, citados en Garner y Alexander, 1989/1994) sugieren que los investigadores usen pruebas de transferencia-cercana en lugar de las de transferencia lejana. Es decir los investigadores usen mediciones que requieran el uso de estrategias similares a aquellas entrenadas en el programa instruccional. Esta sugerencia se hace por la incompatibilidad entre los propósitos y procedimientos de las intervenciones en la enseñanza de estrategias y los propósitos y procedimientos de las pruebas de transferencia lejana.

A los sujetos mayores, les lleva tiempo darse cuenta que los procedimientos utilizados antes del entrenamiento son menos útiles que las nuevas estrategias aprendidas, esto puede originar que en la situación de prueba, donde se induce ansiedad, probablemente muchos de ellos vuelvan a utilizar los procedimientos anteriores. Esta es otra razón por la que las pruebas de transferencia lejana o estandarizadas no reflejan los efectos de la instrucción.

Las decisiones que los investigadores tomen en los laboratorios son muy importantes en tanto que influirán en las decisiones de los profesores acerca de cómo evaluar los aspectos de su instrucción de estrategias en el aula escolar.

Es decir si los investigadores demuestran que el uso de pruebas estandarizadas es valioso en la evaluación de los

programas de instrucción de estrategias de comprensión lectora, será entonces un aspecto a considerar por los maestros en la decisión de los instrumentos para evaluar dichos programas.

Instrumentos de evaluación de los programas de comprensión lectora.

Para proporcionar información acerca de los logros alcanzados por los estudiantes, Hernández (1991) nos hace incapié en la necesidad de evaluarlos de acuerdo a las características que haya tenido el programa y los objetivos que se espere haber logrado.

Si lo que se espera de los estudiantes es un aprendizaje significativo, no es recomendable pedirles la repetición memorística de la información aprendida. Se puede solicitar la elaboración de mapas conceptuales. Se les puede enseñar a elaborarlos o los pueden elaborar los propios profesores a través de una entrevista o un interrogatorio verbal sobre los temas leídos.

Para complementar la información de los logros obtenidos en los programas de entrenamiento, Hernández sugiere los siguientes procedimientos:

- Cuestionarios de autorreporte, donde los sujetos autoevalúan su aprendizaje en relación con las estrategias entrenadas.
- Tareas en donde se ponga de manifiesto la aplicación de las estrategias.

-Evaluación de productos finales (pruebas).

Hay que recordar que no se desea que el estudiante únicamente conozca las estrategias sino que las sepa aplicar.

Otro procedimiento de evaluación que puede utilizarse es el reporte verbal que consiste en (Muriá, 1994):

-verbalización predictiva acerca de la ejecución posible antes del evento.

-verbalización concurrente (durante la ejecución).

-verbalización retrospectiva, después del evento.

Lo más recomendable es utilizar métodos múltiples que no muestren la misma fuente de error para hacer mediciones con mayor veracidad.

La mayoría de los programas ponen un gran énfasis en el valor instrumental de las estrategias para producir alto aprovechamiento y buenas calificaciones, se debe tener cuidado de no lograr destruir los intereses intrínsecos del alumno y su curiosidad para aprender (McKeachie, Pintrich y Lin, 1989).

Carriedo y Alonso (1994), establecen como criterio principal de la evaluación el determinar qué es lo que se puede considerar como indicador válido de comprensión y los factores que influyen en que se logre o no. Para ello el enseñante debe establecer, después de haber leído el texto, qué representaciones o

interpretaciones del mismo son aceptables a los distintos niveles de la comprensión.

Los diferentes criterios que estos autores han considerado como indicadores de comprensión son:

- Conocimiento del significado del vocabulario en el contexto
- Representación de las distintas proposiciones
- Representación del significado central del texto
- Comprensión de las connotaciones emocionales
- Uso de la información contenida en el texto para diferentes propósitos.

Los procedimientos que proponen para evaluar la comprensión lectora son:

* El recuerdo conjunto del texto como indicador de comprensión. Consiste en pedirle al alumno que cuente el texto que ha leído, sin volver a mirar. Para que este procedimiento funcione, es necesario tomar en cuenta el propósito de la evaluación. Así si lo que queremos es saber si el sujeto ha entendido y aprendido el contenido del texto, este procedimiento sí funciona, sin embargo para orientarnos en los problemas de comprensión o sobre la comprensión de aspectos específicos del texto, es mejor utilizar otros procedimientos.

En este tipo de evaluación es necesario indicarle al alumno antes de la lectura que se le van a hacer preguntas sobre lo que

ha aprendido. Es preciso pedirle que nos cuente con sus propias palabras la idea o ideas más importantes que comunica el autor en el texto.

* Cuestionario acumulativo. Se refiere a plantear preguntas específicas al sujeto para comprobar tanto aspectos parciales como globales de la comprensión del texto. Dependiendo de los criterios anteriormente señalados tendrá que variar el tipo de pregunta que se le dirija al estudiante, se debe tener mucho cuidado en que realmente corresponda al nivel que se quiere evaluar.

Aun eligiendo las preguntas adecuadas puede ocurrir que nos nos de una contestación admisible, por problemas de expresión más que por problemas de comprensión.

Por eso aunque este tipo de evaluación puede ser muy útil, es necesario combinarlo con otros métodos para que la evaluación sea más precisa.

* Cuestionario sistemático de evaluación. Este cuestionario se acompaña de una entrevista, de la siguiente manera: se le pregunta al estudiante por la idea principal. Después, si la respuesta es correcta o incorrecta, se le pregunta por las razones de la misma (ésto nos informa de las estrategias que está utilizando). A continuación en función de las respuestas, se le

van sugiriendo modificaciones al texto y se le va preguntando sobre las modificaciones a su vez de la idea principal. La razón de esta forma de evaluar es la suposición de que lo que el sujeto sabe es algo que hay que inferir a partir de la regularidad de sus respuestas ante distintas situaciones diseñadas para poner de manifiesto la lógica de su pensamiento.

Elosúa y García (1993) presentan algunas estrategias para aprender de la evaluación.

Estas estrategias tienen como objetivo el favorecer el aprendizaje a partir de la propia situación de evaluación del proceso de aprendizaje.

Las estrategias que sugieren estos autores son:

a) Cuando la respuesta es correcta

-Mostrar explícitamente la aprobación al alumno y ofrecer retroalimentación positiva.

-Pedir razones que justifiquen su respuesta.

- Pedir al estudiante que analice y reflexione sobre lo que le ha hecho actuar correctamente.

b) Cuando la respuesta es inicialmente incorrecta pero se corrige después.

- Informarle sobre su error con naturalidad.

- Buscar las razones del fallo inicial.

Enseñarle al alumno a evaluar su respuesta buscando el por qué de su incorrección y enseñarle a subsanar errores

- Entrenar al estudiante a que confirme o rechace sus hipótesis mediante la comprobación de las mismas.

c) Cuando la respuesta es parcialmente correcta.

- No rechazar la respuesta del alumno. Reforzar los aspectos parcialmente correctos de la misma.

- Dar información para que el estudiante sepa qué es correcto y qué no lo es, de manera que pueda saber las características a las que debe ajustarse su tarea.

- Favorecer la generalización poniéndole preguntas con respuestas similares.

d) Cuando la respuesta es incorrecta.

- Utilizar las respuestas incorrectas como punto de partida para corregir las funciones que son un prerrequisito para la solución correcta de la tarea.

- Limitar el significado emocionalmente negativo del fracaso ayudando al alumnado a preguntarse cómo debe resolver el problema.

2.4.3 Evaluación de la transferencia y generalización

Otro aspecto que preocupa a los investigadores de estrategias de comprensión lectora es el de la transferencia y generalización de los procedimientos entrenados.

Nisbet y Shucksmith (1992, p42) nos dicen al respecto "

Enseñar para la transferencia implica hacer que los alumnos caigan en la cuenta de cuáles son los elementos transferibles - conceptos y principios- e intente aplicarlos de una manera más general".

Las investigaciones de transferencia tratan de descubrir de qué forma un elemento aprendido previamente puede ser provocado y aplicado a situaciones diferentes (Solomon y Perkins, 1989; Singley y Anderson, 1989 citados en González, F. A. 1994).

Los aspectos metacognitivos (conocimiento de las estrategias y su uso; monitorearlas y evaluar su uso) son los que van a permitir al estudiante hacer la transferencia de las estrategias a otras situaciones de aprendizaje distintas (Muriá, 1994).

Para muchos autores (Brown, 1989; Brown , Kane y Long,1989; Salomon y Perkins,1989; Singley y Anderson,1989 citado en A. González, 1994) la transferencia depende no tanto de la cantidad de conocimiento que se posee sino de organización en la memoria y del tipo de instrucción.

La transferencia se verá favorecida por la aplicación de las estrategias en un variado número de situaciones.

Las consecuencias de la utilización de una estrategia son su mejor refuerzo: el conocimiento inmediato de los resultados, a

través de la autoevaluación o el feedback, y las exigencias del entorno escolar, favoreciendo su utilización, son dos técnicas que consiguen una mayor generalización. Si las exigencias de clase no implican utilización de estrategias. éstas se extinguirán a pesar del tratamiento.

Otro aspecto que favorece la generalización, es la posibilidad de modificar los resultados académicos, en tanto que puedan mejorarlos.

Evaluación de la implementación.

En general con respecto a los programas de entrenamiento, Morles (1985) establece algunos requisitos para su implementación:

- Contar con una fundamentación teórica coherente y válida. Es necesario que el programa esté basado en una teoría eficiente que defina el campo conceptual, identificando las estrategias a entrenar, orientando la metodología del entrenamiento y los procedimientos de evaluación del programa.

- Incluir el entrenamiento de estrategias que posean una eficacia comprobada empírica y un alto grado de especificidad. Eficacia comprobada se refiere a que las estrategias seleccionadas hayan sido sometidas a prueba y se haya demostrado su eficacia. Grado

razonable de especificidad se refiere a que las estrategias no deberán ser tan generales que los sujetos no puedan aplicarlas, ni tan específicas que no puedan transferirse a situaciones ordinarias, sino aplicables sólo a situaciones exclusivas.

- Incluir estrategias tanto cognitivas como metacognitivas. Los estudios han demostrado que la comprensión de lectura mejora considerablemente si se utilizan estrategias cognitivas y más aun si además se incluyen estrategias metacognitivas.

- Permitir el tratamiento diferenciado de los estudiantes. Un programa bien diseñado considera las diferencias individuales de los estudiantes, considerando que cada sujeto tiene capacidad y estilos diferentes para aprender y que ésto determina diferencias en la manera de procesar la información al buscar comprender la lectura.

- Estimular en los lectores más capaces la generación de estrategias propias. Puesto que los mejores lectores se caracterizan por utilizar una mayor variedad de estrategias y ser más versátiles en su uso (Morles 1985) se sugiere estimular a los estudiantes en la generación de nuevas estrategias.

- Ser prácticos en su aplicación. Deben ser fáciles de aplicar. Los programas para garantizar su eficacia no deberían incluir procedimientos muy elaborados, sino caracterizarse por su

flexibilidad. No deben implicar una ardua tarea ni para el instructor, ni para los alumnos.

Deberá permitir su aplicación por un profesor regular, después de una corta preparación.

- Ser atractivos tanto en su contenido como en su manera de aplicarlos. Este aspecto es importante por que si los contenidos, ejercicios y evaluación son poco atractivos, esto hará que disminuya la motivación. Por lo tanto si se desea lograr un buen funcionamiento y la efectividad del programa se requiere hacer esfuerzos para que estos programas sean realmente atractivos.

- Dar énfasis al entrenamiento basado en la modalidad de instrucción explícita con autocontrol del aprendizaje. Es necesario que el estudiante ponga en práctica tanto estrategias cognitivas como metacognitivas, y que esté moderadamente informado de todo lo relacionado con la tarea y que esto le permita estar consciente y en control de los procesos involucrados en la ejecución de cada tarea.

- Contemplar una alta variedad de procedimientos y actividades de entrenamiento. Para atender a las diferencias individuales el programa debe incluir la mayor variedad posible de actividades y formas de conducir como: actividades individuales y grupales que permitan al estudiante describir y analizar situaciones de subrayado, elaboración de notas, ordenar y relacionar eventos; discutir, reflexionar, recitar etc.

- Propiciar la internalización de las estrategias. Después del entrenamiento los estudiantes necesitan pasar por una etapa gradual de internalización de las estrategias, en donde se adquiera espontaneidad y dominio en la aplicación de éstas. Por eso es necesario incluir en los programas de entrenamiento situaciones de autocontrol espontáneo del procesamiento de la información.

-Incluir la evaluación de los resultados del entrenamiento mediante procedimientos prácticos y eficientes. Un programa está incompleto si no contempla actividades de evaluación. En el diseño del programa deben satisfacerse los requisitos de eficiencia, practicidad y economía del programa. Preferentemente se utilizarán varios procedimientos de evaluación.

Los programas de entrenamiento de estrategias de comprensión lectora requieren de una cuidadosa planificación que contemple desde sus inicios a la evaluación. Dicha evaluación debe indicarse a los estudiantes desde el inicio del curso. Todos los programas de entrenamiento de estrategias de comprensión lectora debieran aprovechar y aplicar las estrategias para aprender de la evaluación.

**CAPITULO 3: LA FORMACION DEL
PROFESOR PARA LOS PROGRAMAS DE
COMPRESION LECTORA**

3.1 La formación del profesor

Desde la perspectiva positivista que ha prevalecido en el ámbito educativo, los profesores fueron preparados generalmente con métodos rígidos que no permitían analizar su propio quehacer didáctico, utilizando textos o manuales que indicaban minuciosamente lo que tenían que hacer en su lugar de trabajo y proporcionándoles una basta información.

Estos métodos en ocasiones fueron unilaterales, su misma estructura no permitió modificaciones, fueron además elaborados desde fuera; otros fueron los que diseñaron, los que pensaron y posteriormente fueron impuestos (Barrios, 1992).

En estos programas prevaleció la idea de que los aspectos principales de la enseñanza eran, por un lado lo que los profesores hacían en el aula y por el otro lo que les pasaba a sus alumnos. Dichos programas estuvieron inspirados en el paradigma llamado proceso-producto y tuvieron su origen al observar el éxito con que algunos docentes habían realizado su actividad didáctica y la relación que se logró establecer con el rendimiento académico (Gage, 1963 en Shulman, 1989). Demostrándose esa relación por un grupo de investigadores que descubrió que las variaciones de la conducta docente se relacionaban sistemáticamente con variaciones en el rendimiento del alumno (Shulman, 1989).

De esta manera la lógica del paradigma establecía que si se llegaba a conocer la forma en que se llevaban a cabo los procesos de enseñanza y los productos de aprendizaje, éstos darían la posibilidad de diseñar programas eficaces para promover esas prácticas educativas.

El paradigma surgió, teniendo como una de sus principales influencias a la psicología conductista aplicada y su análisis de las tareas y adiestramiento de tipo tradicional, en el que la descomposición de tareas complejas en sus componentes, seguida por la evaluación y el readiestramiento de los individuos sobre los mismos componentes, habían logrado pocos éxitos.

Bajo este enfoque del proceso-producto hubo numerosas investigaciones que aportaron información sobre aquellas actividades del profesor que incrementaban las probabilidades de éxito en el aprendizaje.

Esta línea de trabajo permitía que las actividades docentes que eran observables pudieran, por un lado evaluarse, y por el otro, servir de base para el diseño de programas para la formación y desarrollo del personal docente.

Sin embargo, tanto el profesor como el alumno jugaban un papel pasivo, el docente era entendido como un simple transmisor-aplicador de conocimientos y reproductor de

procedimientos ya establecidos y el alumno por su parte jugaba igualmente un papel de receptor y acumulador de información.

Entre los problemas que surgen dentro de este paradigma fue el hecho de que siguió sin explicación, por qué determinadas combinaciones de conducta docente conducían a los logros y otras no. El énfasis siempre estuvo puesto en lo que funcionaba y no sobre por qué funcionaba. Se buscaban las causas en los comportamientos y no en el cuerpo teórico.

Las explicaciones sobre las conductas observables resultaban ya insuficientes y se obtenían pocos resultados repetibles.

Un intento por llenar la brecha entre la enseñanza y el rendimiento académico logró que los especialistas pusieran atención ya no sólo hacia los aspectos observables sino hacia los procesos cognitivos, particularmente el pensamiento.

La concepción de enseñanza efectiva desde esta perspectiva cambió y en su lugar el interés giró hacia qué significado le daban a la enseñanza el profesor y el alumno y cuáles eran sus funciones para construir dichos significados.

Desde este enfoque el profesor es considerado como un ser pensante, reflexivo y crítico. Shulman (1989, p60) nos dice al respecto: "El comportamiento de los profesores está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones".

La finalidad de las investigaciones de esta área fué la de comprender las elecciones que los profesores hacían en clase, los fundamentos de sus decisiones y juicios respecto de sus alumnos, y los procesos cognitivos a través de los cuales seleccionaban y encadenaban las acciones que habían aprendido a realizar mientras enseñaban.

Las investigaciones siguieron tres vertientes: opinión crítica y actitudes, solución de problemas y toma de decisiones.

La mayoría de los trabajos de la psicología cognoscitiva sobre la enseñanza han dirigido su atención hacia la cognición de los estudiantes y poco se ha investigado a la fecha sobre cognición del profesor.

Shulman (1989) considera que hace falta impulsar un programa sobre la cognición del profesor, la dilucidación de la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los profesores y las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a sus alumnos.

Este mismo autor considera que los profesores deben tener diferentes tipos de conocimientos:

- Conocimientos propios de la materia que imparten
- Conocimiento pedagógico. Comprensión de cómo los temas, estrategias o principios se comprenden o no se comprenden, se aprenden o tienden a olvidarse

- Conocimiento curricular que es la familiaridad con las formas de organizar y dividir el conocimiento para la enseñanza.

Por su parte Gil (1991) considera que los conocimientos y habilidades que debe poseer un profesor son los siguientes:

-Conocimiento profundo de la materia (conocimiento que no se adquiere en el periodo de la formación profesional).

-Conocimiento de la enseñanza, que no provenga del "sentido común", porque éste se adquiere de forma no reflexiva, como algo natural y obvio, escapando a la crítica.

- Adquirir conocimientos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina que enseñan.

-Realizar crítica fundamentada de la enseñanza habitual

-Saber preparar actividades.

-Saber dirigir las actividades de los alumnos.

-Saber evaluar.

Finalmente Shulman (1989) nos dice que formar un profesor no consiste en inculcarle una base de conocimientos en forma de una serie específica de habilidades y capacidades docentes. Formar a un profesor es más bien establecer las premisas sobre las cuales éste debe basar el razonamiento práctico acerca de la enseñanza en situaciones específicas. Pero queda pendiente una pregunta: ¿cómo aprenden los docentes a través de la experiencia de los otros?.

Schön (1992) nos contestaría a esa pregunta que eso no es posible, que nadie puede recorrer el camino por otro, porque el "prácticum reflexivo" (reflexión en la práctica) es la esencia del aprendizaje. De la misma manera que si un profesor adquiere los conocimientos de la materia, conocimientos pedagógicos y curriculares tampoco van a ser suficientes cuando se enfrenta a una realidad completamente distinta a los aspectos teóricos de su profesión.

La preparación en los centros de enseñanza ha basado sus métodos en un "mundo ideal" que dista mucho de la realidad a la que enfrentan los profesores en el campo laboral. En la práctica los profesores se han enfrentado a problemas que no pueden ser resueltos mediante la aplicación de alguna de las reglas adquiridas en su formación profesional.

Los profesionales de la enseñanza, nos dice Schön (1992 p23) "... han manifestado, cada vez con más insistencia su preocupación sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se le exigen a los prácticos en el terreno de la realidad".

Este autor propone una preparación en la acción para los profesores. Esta preparación en la acción es un conocimiento en la práctica en situaciones reales por eso lo considera dinámico como la realidad porque se lleva a cabo en ella.

La propuesta está basada en una concepción constructivista de la realidad a la que se enfrentan los profesionales. Estos últimos construyen las soluciones.

Desde esta perspectiva el profesor tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios, los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, tampoco puede verlo simplemente porque alguien se lo diga, aunque la forma correcta de decirlo sí puede orientar su percepción para verlo y así ayudarle a ver lo que necesita ver.

Por esa razón Schön considera necesario estudiar la experiencia del aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial.

La reflexión se puede llevar a cabo suspendiendo la actividad, haciendo una pausa y después continuando. También se puede reflexionar después de que ha ocurrido el problema y ha tenido lugar la solución, pero en cualquiera de estos casos la solución no tendrá relación con la acción presente.

La manera más acertada -según este enfoque- es reflexionar en medio de la acción, sin suspenderla. La acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo, a esto se le llama reflexión en la acción. Lo que sí puede ser relevante es reflexionar sobre nuestra reflexión en la

acción pasada, porque puede modelar indirectamente nuestra acción futura.

También nos dice que hay situaciones en las que los conocimientos teóricos acerca de reglas y procedimientos que se adquirieron como profesionales sí son suficientes para resolver algún problema. Hay también situaciones en las que, en los conocimientos teóricos aunque sean bastos no encontramos la información necesaria para resolver el problema que tenemos frente a nosotros. Everett Hughes (citado en Schön, 1992 p41) "definió al profesional como alguien que recurre al conocimiento extraordinario en asuntos de gran importancia humana".

Es un hecho que los profesores no empiecen en la práctica sabiendo lo que tienen que hacer, no tienen en ese momento un conocimiento tácito acerca de la mejor forma de resolver problemas. En este primer momento juega un papel muy importante el tutor que apoya al docente para llegar a la solución de la situación a la que se enfrenta.

El aprendizaje inicial soporta una doble carga: el aprendiz debe aprender tanto a ejecutar interpretaciones de la práctica como a reconocer su ejecución competente.

Una estrategia muy útil para iniciar el entrenamiento en el prácticum reflexivo, es la imitación de una acción observada. Cuando se observa a un experto en el proceso de acción y se intenta actuar como se ha visto actuar al experto, se reflexiona en la acción tanto sobre el proceso original como sobre los intentos por reproducirlo.

En este procedimiento lo esencial es la relación, pero siempre durante la actividad práctica, porque sólo así será real y se irá adquiriendo ese éxito en la solución de problemas que vemos en los expertos pero que no podemos definir con precisión qué es.

Cuando un tutor reflexiona en voz alta sobre su propio conocimiento en la acción y anima a los profesores a reflexionar sobre los suyos, es probable que ambas partes puedan llegar a ser conscientes de las brechas existentes entre sus descripciones y sus conocimientos, a esto Schön (1992) le llama "círculo virtuoso".

Finalmente este autor hace las siguientes sugerencias:

- Es necesario animar a los investigadores en la universidad y en la práctica a aprender unos de otros.
- Un profesional reflexivo debe estar atento a los patrones de los fenómenos y capacitado para describir lo que observa.
- El prácticum reflexivo deberá incluir aspectos que sirvan para

enfrentar las limitaciones de los centros laborales.

- Un prácticum podría empezar comprometiendo a los profesores en tareas en las que puedan explorar su propio aprendizaje.

- Se podría ayudar a los profesionales exponiéndolos a experimentos y teorías que tienen que ver con el desarrollo cognitivo.

- Podría animarse a los profesores a pensar sobre su propia enseñanza como un proceso de experimentación reflexiva en el que intentara dar sentido a las cosas, en ocasiones semejantes a un rompecabezas.

Este enfoque le resta importancia al conocimiento teórico, sin embargo, si bien es cierto que la actividad práctica tiene gran valor en la preparación profesional no menos importantes son los aspectos teóricos de esa preparación.

No se puede realizar la reflexión en la acción sin un cuerpo de conocimientos, se requieren elementos conceptuales y metodológicos, de otra manera esa reflexión sería muy pobre y poco útil porque ¿Cuál sería el punto de partida?, ¿De dónde se tomarían las herramientas para esa reflexión?.

Aunque haya flexibilidad en la reflexión en la acción, son necesarios lineamientos, directrices que sólo pueden surgir de los aspectos teóricos de una disciplina.

3.2 El entrenamiento del docente que enseña estrategias de aprendizaje.

Varios autores coinciden en que la investigación de programas de entrenamiento a docentes está poco explorada (Barrios, 1992; Díaz Barriga, 1994; Shulman, 1989). La mayoría de los trabajos nos hablan de los procedimientos más pertinentes para entrenar a los estudiantes de diferentes niveles escolares, desde los básicos hasta los profesionales. Sin embargo, son muy pocos los trabajos que nos muestran como capacitar a los enseñantes de dichas estrategias.

Los siguientes, son ejemplos de los pocos trabajos que se han realizado para entrenar a docentes en la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

* El Instituto para planes de estudio y enseñanza (ICI) de Florida, elaboró un programa llamado BASIC (Building and Applying Strategies for Intellectual Competencies in Students) cuyo propósito principal fue el de proporcionar entrenamiento a los profesores en determinadas estrategias de pensamiento y aprendizaje. Este programa identifica dieciocho estrategias de pensamiento-aprendizaje, las cuales fueron distribuidas en dos subprogramas, el primero de estos (programa A) resaltaba las estrategias de recolección y recuperación de datos y las estrategias de conceptualización, mientras que el segundo (programa B) se centraba en las estrategias de interpretación,

las de desarrollo de actitudes y las de desarrollo de habilidades.

Se elaboraron manuales para cada programa conteniendo lecciones modelo, sin embargo se instó al profesor a que elaborara las estrategias de pensamiento-aprendizaje del programa en cursillos de distintas materias (Nickerson, Perkins y Smith, 1987; citado en Barrios, 1992). Este es uno de los pocos programas dirigidos principalmente al entrenamiento docente.

* Nisbet y Shucksmith (1992) llevaron a cabo un programa de colaboración con profesores y alumnos durante un periodo de más de dos años. La finalidad de este programa fue traducir principios generales en actuaciones y procedimientos prácticos que pudieran ser fácilmente entendidos y aplicados por profesores y alumnos en su trabajo escolar habitual.

Se probaron dos métodos complementarios : a) llamar la atención de los profesores sobre las estrategias requeridas para realizar las tareas del aula y b) estimular en los niños una mayor responsabilidad con vistas a que adquirieran una mayor conciencia de sus propios métodos de aprendizaje.

En relación con el trabajo realizado con profesores, se aplicaron las siguientes técnicas:

- Listas de sugerencias. Estas listas proponían tópicos o actividades del aula, familiares a todos los profesores de escuela primaria.

- Descripción de procedimientos. Después de cada tópico se incluía el estudio de un caso para ilustrar como podía desarrollarse ese tópico en el contexto escolar.
- Diarios. Todos los profesores llevaban un diario donde anotaban si creían que habían logrado enseñar alguna estrategia de aprendizaje.
- Discusión de casos. Los profesores comentaban sobre las situaciones más sobresalientes en el aula.
- Folleto de ejemplos. Este no era un material acabado y así se les hizo saber a los profesores, se fueron añadiendo secciones en relación a las sugerencias de estos. El folleto no debía utilizarse como manual y mucho menos como un libro de recetas.

Las dificultades que surgieron en el programa de trabajo con profesores fueron:

- Hubo una confusión, los profesores no tenían clara la finalidad del trabajo, no sabían si se pretendía que ellos desarrollaran estrategias de enseñanza o los estudiantes desarrollaran estrategias de aprendizaje.
- Varios profesores deseaban indicaciones más claras sobre qué debían enseñar y qué debían esperar de los alumnos, al grado de pedir que se establecieran jerarquías de habilidades y estrategias específicas en términos conductuales para cada una de las áreas del currículum. Este punto indica la falta de comprensión del trabajo que se pretendía llevar a cabo.

Las conclusiones a las que se llegó en el trabajo fueron las siguientes:

-Quedó claro que el método de aprendizaje que se deriva de los estudios de la psicología cognitiva no es fácil de introducir en la práctica de la escuela.

- Aunque el método se explique con ejemplos cuidadosamente ideados y estructurados, los profesores necesitan entender los principios en que este método se basa si han de aplicarlo de una forma constructiva y flexible.

- Es esencial que los maestros y los alumnos entiendan los principios básicos para que puedan idear estrategias por su cuenta. Si esto no se consigue, no se habrá alcanzado el ideal de "aprender a aprender".

* Mora (1988, en Barrios, 1992) diseñó un programa titulado "Comprender y Transformar". Aunque este programa está dirigido principalmente a estudiantes; entre sus finalidades está la actividad del profesor y se han considerado importantes los comentarios finales que hace el autor.

En este programa se entrenaron habilidades metacognitivas en alumnos con la finalidad de establecer generalizaciones de las habilidades desarrolladas a otros contextos y que los efectos perduraran. La intervención consistió en la estimulación de un concepto positivo de sí mismo en los alumnos, un cambio en el rol habitual del profesor y en adaptar el progreso en todos los casos, al ritmo marcado por los propios sujetos.

Los resultados de este programa fueron positivos, sin embargo, el autor hace entre otras, las siguientes observaciones:

- La condición básica del éxito está en desarrollar habilidades especiales en el profesorado aplicador, de acuerdo al tipo de tarea y objetivos propuestos. Estas habilidades son inusuales en el conjunto de profesores.

- Es necesario elaborar planes de formación y supervisión de los profesores aplicadores para asegurar que se ha conseguido instaurar buena parte de las habilidades necesarias.

* Monereo (1990) llevó a cabo un programa piloto con la finalidad de efectuar una comprobación previa de las consecuencias que el uso de un procedimiento de análisis metacognitivo ocasionaría en la acción docente.

Se trabajó con 8 profesores de ambos sexos de diferentes niveles educativos de educación infantil y primaria, cuya edad oscilaba entre los 29 y los 42 años.

El procedimiento fue el siguiente:

- Primera etapa. Fase de evaluación inicial, los factores medidos fueron: a) ámbito personal, b) ámbito instruccional y c) ámbito interactivo.

-Segunda etapa. Asignación de sujetos al grupo control (GC) y al grupo experimental (GE).

A partir de los resultados de la evaluación inicial se asignó a los profesores a ambos grupos, asignando al GE a aquellos profesores que obtuvieron una puntuación más desfavorable.

-Tercera etapa. La actuación del grupo control consistió en planificación, desarrollo y evaluación habituales de cinco sesiones instruccionales correspondientes a una unidad didáctica sobre el contenido escolar previsto, mientras que el grupo experimental realizó una planificación, desarrollo y evaluación de estas sesiones a partir del Procedimiento Metacognitivo de Enseñanza-Aprendizaje (Promete A) sobre la misma unidad. Las fases del programa fueron:

- A) Fase de objetivización. Explicitación de los objetivos instruccionales y de aprendizaje así como de otros propósitos.
- B) Fase de análisis de tarea. Identificación y comprensión de las características, dificultades y extensión de la unidad didáctica.
- C) Fase de autochequeo. Reflexión sobre las propias habilidades, recursos y limitaciones, tanto de los contenidos como de la capacidad didáctica para llevarlos a cabo.
- D) Fase de selección de microestrategias. Elección de metodología y técnicas instruccionales, secuenciación instruccional y estrategias auto-motivacionales).
- E) Fase de temporalización. Descripción de las preferencias horarias y curva de rendimiento personal.

F) Fase de evaluación-corrección de proceso. Especificación de indicadores de carácter objetivo que informarían del grado de alcance de los objetivos.

G) Fase de aplicación de la resolución. Implantación del plan estratégico diseñado.

H) Fase de evaluación-análisis de producto. Identificación y valoración de los fallos cometidos y detección de sus causas.

I) Fase de reparación-ponderación de la conveniencia y viabilidad de incorporar modificaciones en la sesión instruccional ejecutada y previsión de las acciones de reparación a introducir en una nueva aplicación.

J) Fase de aplicación de la reparación. Implantación, en su caso de la sesión instruccional previamente reparada.

-Cuarta etapa. Evaluación de la incidencia del diseño y desarrollo de las sesiones instruccionales en el comportamiento docente de ambos grupos.

Los resultados obtenidos corroboraron la hipótesis de una incidencia positiva del programa Promete-A en tres ámbitos considerados del comportamiento docente, a saber:

1. Se obtuvieron diferencias sustanciales entre ambos grupos en la variable "motivación hacia la docencia".

2. En el ámbito instruccional, es donde tuvo una mayor influencia. Sus efectos se observaron sobre tres variables: a)

percepción del grado de "comprensibilidad" de los alumnos, b) en la pertinencia observada de los distintos estadios de la programación de los contenidos y c) en la aplicación de instrumentos de control del progreso experimentado por el alumnado.

3. En el ámbito interactivo se observó una mejoría en la flexibilidad o permeabilidad del profesor a las sugerencias de los estudiantes.

El autor hace tres comentarios finales en relación a los autoinformes de los profesores del GE. El primero, sobre la necesidad de proporcionar mayores instrucciones y técnicas de apoyo para abatir las dificultades encontradas en la resolución de la fase de autochequeo; El segundo, relativo a la importancia de explicitar los indicadores de proceso, antes de impartir las clases, y el tercero en torno al incentivo que supone preparar una sesión de enseñanza-aprendizaje buscando una ordenación de las distintas secuencias que sea "personalmente motivador".

3.3 Entrenamiento del docente que enseña estrategias de comprensión de lectura.

De la misma manera que en los programas de entrenamiento de estrategias de aprendizaje, los de entrenamiento de comprensión lectora han estado dirigidos principalmente a los estudiantes.

* Entre los pocos trabajos realizados con profesores, encontramos el de Barrios(1992).

Este trabajo consistió en un programa de entrenamiento a docentes basado en el modelo "Destrezas Académicas Básicas" de Díaz Barriga y Castañeda (1986, citado en Barrios, 1992) enfocado a superar los métodos de aprendizaje tradicionales, por mediación del mismo docente como inductor de estrategias cognitivas dirigidas a los alumnos de educación primaria.

La finalidad de este trabajo fue:

- Proveer al docente de métodos y materiales flexibles y adaptables al contexto de su clase.
- Ofrecer al docente una guía suficiente y oportuna donde se provea de espacios de reflexión, práctica y retroalimentación.
- Introducir y retirar gradualmente los apoyos.
- Favorecer la creación de "planes de mejoría personal en destrezas académicas".
- Ofrecer un entrenamiento prolongado y sistemático.
- Conjuntar en el entrenamiento estrategias primarias, de apoyo, autorreguladoras y evaluación, en los planos: conceptual, reflexivo y práctico.
- Evaluar al docente.

Se trabajó con una muestra de 10 profesores de enseñanza primaria, con formación en diversas instituciones educativas de nivel de licenciatura y con una edad promedio de 26 años.

El procedimiento de trabajo se realizó en tres fases:

-Fase 1. Evaluación diagnóstica, cuya finalidad fue: a) detectar por medio del dos cuestionarios los problemas o limitaciones que el docente identifica tanto en su formación personal como en su actividad docente; b) detectar qué estrategias de aprendizaje conoce y cuáles emplea o induce a sus alumnos y c) detectar cómo las enseña a sus alumnos en tareas específicas.

A partir de las respuestas en esta fase se planeó el programa de la siguiente fase.

-Fase 2. Integración del modelo y el paquete de estrategias de aprendizaje para el entrenamiento del docente.

El modelo de entrenamiento docente quedó estructurado de la siguiente manera:

A) Ejes de estructuración del programa. a) Formación conceptual, b) reflexión crítica sobre la práctica docente y c) producción de alternativas de parte del docente.

B) Métodos y estrategias de capacitación docente. a) Instrucción directa, b) Modelaje, c) Supervisión/observación, d) entrenamiento con autocontrol y e) Prototipos de actividades de entrenamiento.

-Fase 3. Validación del modelo de entrenamiento propuesto.

Los resultados inmediatos del programa fueron alentadores, pero no del todo satisfactorios esto se puede deber -según la autora- a las limitaciones que los estudiantes traen consigo, desde su formación inicial.

Los resultados reportados en los cuestionarios iniciales permitieron concluir que la mayoría de los profesores tienen una idea acerca de las estrategias de aprendizaje, pero no las saben emplear y por lo tanto no las enseñan a los estudiantes. Algunas de las conclusiones que deriva la autora son (Barrios, 1992, p124): "En conclusión, creemos que si las estrategias de aprendizaje se dan como parte intrínseca del currículum escolar, el docente deberá ser entrenado en éstas para que su labor docente se vea enriquecida y reditúe en el mejor aprovechamiento de sus alumnos, afianzando de este modo las bases de la autonomía en el alumno, para la continuidad de los siguientes ciclos escolares (medio y superior) propiciando que éste sea autodidacta tanto en el ámbito escolar como fuera del mismo.

No obstante una posible limitación a este proyecto, sería la aceptación por parte de los docentes, y de la institución, ya que esto implica un cambio a los modelos tradicionales de enseñanza"

* En el Colegio de Bachilleres se realizó una experiencia de instrucción que pretendió lograr el dominio de habilidades y

estrategias de comprensión lectora como apoyo al aprovechamiento académico de los estudiantes (Leyva,1995).

Inicialmente se impartió un curso de estrategias de comprensión lectora, dirigido a psicólogos y pedagogos que fungían como orientadores en la institución. El curso tuvo como finalidad el proporcionar elementos básicos para delinear el trabajo con los estudiantes. Posteriormente, con base en ese curso, se inició un trabajo conjunto entre los profesores de primer semestre de algunos grupos y algunos de los orientadores que habían tomado el curso.

A los profesores se les solicitó que aplicaran las estrategias de comprensión de lectura con sus alumnos y con contenidos propios de cada materia, existiendo la posibilidad de asesoría por parte del orientador en el momento en el que el docente lo considerara necesario, paralelamente el orientador impartía el curso de Habilidades y Estrategias de Comprensión lectora (HECTE II), a los estudiantes de los grupos seleccionados.

En ese semestre los profesores expresaron la necesidad de un curso que clarificara su función y los contenidos de las estrategias de comprensión lectora.

A todos los profesores participantes se les proporcionó la antología "Comprensión de Lectura" (Hernández, 1993) y se les dió un curso similar al ofrecido a los estudiantes donde se revisaban las estrategias "antes", "durante" y "después" de la lectura (Solé, 1992), además de revisar el modelado como una estrategia instruccional y hacer una introducción sobre el constructivismo.

Sin embargo los profesores siguieron mencionando la necesidad de preparación en aspectos instruccionales de enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

Los resultados del programa fueron favorables, sin embargo se demostraron ciertas confusiones entre la ejemplificación con el modelado y el trabajo en equipos con el aprendizaje cooperativo, lo que hace pensar que la dificultad es más de fondo, más de concepción que de instrumentación y es que como dice Gárate (1993, p32) parafraseando a Sánchez Miguel "...apenas tiene sentido adquirir una determinada estrategia si no se modifica al mismo tiempo la concepción de lo que es comprender y leer".

Algunos de los comentarios de profesores y orientadores que enfatiza Leyva (1995) son los siguientes:

- Isistencia acerca de la carencia de materiales formativos para ellos.
- Solicitud de programas simultáneos para apoyar la comprensión de textos.

-Necesidad de revisión tanto de contenidos programáticos como de evaluación de los mismos.

-Necesidad de formación académica a través de cursos que estén dentro de la realidad académica con un seguimiento que permita la retroalimentación correctiva.

Es importante señalar que en los estudios realizados sobre enseñanza de estrategias de aprendizaje entre las que se encuentran las de comprensión lectora, se ha hecho evidente que no es fácil introducirlas en la práctica cotidiana de la escuela y es que no se trata de que el profesor siga una guía o aplique de manera mecánica un programa riguroso siguiéndolo paso a paso, se requiere de su creatividad, de su aportación como sujeto activo y constructivo.

Otro aspecto que resulta importante mencionar es la conclusión a la que se ha llegado en los trabajos de investigación presentados, nos referimos a la necesidad de proporcionar elementos teóricos a los docentes si es que se quiere que su actividad en el aula sea constructiva y flexible como se mencionó.

En relación con lo anterior también se ha llegado a la conclusión de que es necesario elaborar planes de formación y supervisión de profesores.

Los procedimientos que han arrojado resultados positivos en la preparación de enseñantes de estrategias de comprensión lectora son aquellos que abarcan aspectos teóricos y prácticos, con procesos metacognitivos y manejo de la motivación, han sido además programas flexibles que han permitido la participación abierta de los docentes a través de discusiones de casos o reuniones de análisis donde el profesor puede revisar su propia actividad y recibir retroalimentación de los demás participantes.

Los problemas más frecuentes que se han detectado en estos trabajos son: la falta de comprensión del profesor del papel que juega el enseñante de estrategias de comprensión lectora, y la resistencia al cambio de los modelos tradicionales a un modelo nuevo.

Con respecto al papel del enseñante de estrategias de comprensión lectora, éste va a variar dependiendo del tipo de programa que se lleve a cabo. Estos programas pueden ser extracurriculares o metacurriculares.

- Los programas extracurriculares, no forman parte del currículum formal, se ofrecen de manera adjunta a éste, son impartidos por personal que no es profesor de la institución y generalmente tienen un carácter remedial.

En este tipo de programas, por ocurrir al margen de la práctica docente de los profesores en servicio, su éxito ha sido muy limitado, sobre todo en la permanencia y transferencia de habilidades (Díaz Barriga y Aguilar, 1988), por esa razón consideramos que está de más poder analizar el tipo de conocimientos que requiere un enseñante de estrategias de comprensión lectora en una situación como esa.

- Los programas metacurriculares. En estos programas se realizan acciones deliberadas donde se enseña a los estudiantes cómo aprender y procesar el conocimiento más efectivamente en cada curso escolar y en relación con áreas y contenidos específicos.

Díaz Barriga (1994) considera que estos programas deben reunir los siguientes requisitos:

- a) Ser formativos más que remediales.
- b) Tener un carácter permanente y prolongado.
- c) Ser impartido por los propios docentes.
- d) Estar estrechamente vinculado con los objetivos y contenidos del currículo vigente en la institución educativa.
- e) Realizar actividades integradas al trabajo cotidiano.

En estos programas un psicólogo, pedagogo u orientador puede ofrecer el curso de estrategias de comprensión lectora y el profesor de asignatura solicitará el desarrollo de las mismas en su clase.

En este tipo de programas es necesario que el profesor tenga conocimiento sobre las estrategias de comprensión lectora, conocimiento sobre el aprendizaje y sobre la forma de enseñar las estrategias.

Dentro de este tipo de programas encontramos una tendencia muy reciente a la que se le ha llamado de currículum inserto.

-Los programas de currículum inserto. Son los que mejores resultados han obtenido en la preparación de los estudiantes en el aprender a aprender significativamente.

En estos programas los propios profesores de asignatura inducen el desarrollo de estrategias y a la vez enseñan el contenido de su asignatura, teniendo el profesor dos tipos de metas: Las referidas a los productos de aprendizaje, enfocadas a qué deben saber o qué son capaces de hacer los alumnos y las referidas al proceso de aprendizaje enfocadas a enseñar a los alumnos cómo aprender (Díaz Barriga y Aguilar, 1988).

También puede implementarse un programa en el que concurren tanto psicólogos y/o pedagogos en la implementación de programas no necesariamente remediales y al mismo tiempo los profesores enseñen la aplicación de las estrategias propias de su disciplina (ver Leyva, 1995).

Desde luego esta última modalidad se pretende que se adopte en los cursos de enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

Obviamente el profesor que enseñe estrategias de comprensión lectora bajo esta modalidad de curriculum inserto necesitará una mayor preparación, más prolongada y mucho más profunda.

En este caso el profesor requiere:

*Conocimientos específicos de contenido. Se refiere a los contenidos propios de la asignatura que imparte y que generalmente ya poseen los profesores.

*Conocimiento de estrategias. Es necesario que el profesor conozca estrategias de aprendizaje que son útiles para cualquier contenido y que conozca también aquellas estrategias que particularmente pueden favorecer el aprendizaje de los estudios propios de la materia que está impartiendo.

*Cambiar su concepción de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Si su atención ha estado centrada en los productos de aprendizaje, ignorando los procesos, si lo importante para el profesor ha sido un aprendizaje memorístico, las estrategias de comprensión de lectura pueden verse como poco útiles, por eso es necesario que conozca y que incluya en los objetivos, el aprendizaje significativo. A su vez tendrá también que modificar los procedimientos de enseñanza.

Parafraseando a Elosúa y García (1993), podemos decir que, los enseñantes de estrategias de comprensión de lectura, tienen que explicitar los pasos que se dan en el proceso de aprendizaje de una determinada tarea. Se tienen que tomar en cuenta todos los procesos y mecanismos que influyen en el grupo con el que se trabaja y tratar de ir dejando el control del proceso de aprendizaje en el propio alumnado.

Estos mismos autores consideran necesarias las siguientes actitudes que deberían formar parte del profesorado.

- Una actitud tolerante, respetuosa y valorativa del pluralismo de nuestra sociedad.
- Favorecer un clima emocional y afectivo positivo en el aula.
- Desarrollo de la escucha ante los demás
- Ofrecer variadas oportunidades para trabajar técnicas de aprendizaje cooperativo
- Actitud abierta al cuestionamiento.
- Interés en la explicación de las cosas y en la relación de los hechos
- Actitud positiva hacia la novedad e interés por ampliar las experiencias
- Desarrollar actividades que fomenten la producción de ideas
- Conciencia crítica y reflexión previa
- Mostrar que los argumentos se apoyan en hechos
- Disposición para modificar el criterio propio
- Capacidad de cambiar la perspectiva

- Ecuanimidad ante las diferentes opiniones
- Comprender que existen diferentes maneras de acercarse a la realidad según la personalidad y los contextos culturales.
- Desarrollar hábitos para buscar ideas imaginativas
- Tolerancia hacia los errores
- Valoración de todas las sugerencias
- Actitud metacognitiva sobre la solución de sus problemas
- Actitud metacognitiva sobre sus propios campos de resistencia al cambio
- Ser coherentes con los métodos que se utilizan y los objetivos que se desean alcanzar
- Detectar la "zona de desarrollo próximo" del alumnado
- Desarrollar un lenguaje preciso

Con respecto a los procedimientos concretos de enseñanza en este tipo de programas se recomiendan las siguientes: enseñanza recíproca, aprendizaje cooperativo, modelamiento y enseñanza directa (ver cap.2, donde ya fueron ampliamente descritos).

Finalmente la evaluación de estos programas no puede seguir siendo aquella en donde se evalúan únicamente los productos del aprendizaje, es por eso que también la evaluación requiere de ser modificada.

La evaluación según Nisbeth y Shucksmith (1992) se debe incluir en todos los planes como una parte del proceso educativo,

plenamente integrada en la actividad. Por eso no dice que es necesario que sea: flexible, sistemática, debe abarcar todos los elementos del proceso y debe ser utilizada para mejorar al alumno y al propio proceso. Por consiguiente es necesario que el profesor:

-Sitúe al alumno en la secuencia de aprendizaje apropiada de acuerdo con su nivel de rendimiento.

-Determine el grado de dominio de una secuencia de aprendizaje

-Analice las dificultades de los alumnos dentro del proceso de aprendizaje.

-Diagnostique las causas subyacentes en las dificultades de aprendizaje.

-Reoriente los procesos de enseñanza-aprendizaje para superar las deficiencias.

Es también necesario que lleve a cabo las evaluaciones tomando en cuenta los procedimientos más apropiados dependiendo del nivel de comprensión que se desee (ver cap. 2).

El enseñante de estrategias de comprensión lectora además deberá tener cuidado en aplicar una evaluación diagnóstica para conocer el nivel en el que se encuentran los estudiantes en relación al manejo de estas estrategias, ya que de no hacerlo podría interferir con el manejo de las que ya posean algunos alumnos o iniciar en un nivel más elevado del que poseen los estudiantes y los beneficios del entrenamiento no se alcancen por la falta de conocimientos previos necesarios.

Para expresar la evaluación de los cursos que tienen una orientación cognoscitiva Nisbet y Shucksmith (1992), establecen solo dos categorías: "progresó adecuadamente" y "necesita mejorar". Con estas expresiones se pretende reducir la comparación entre alumnos, mirando el progreso individual, ya que la referencia ya no es la media del grupo, sino el objetivo a conseguir.

Como se puede observar el trabajo es arduo si queremos formar enseñantes dentro de un modelo cognitivo.

CONCLUSIONES.

La actividad lectora es un factor crucial como proceso de aprendizaje; en la escuela es el medio más frecuente de adquirir conocimiento, por consiguiente la comprensión de lectura es una actividad que debiera de fomentarse intencionalmente en el salón de clases, a partir de que aprenden a leer y hasta el bachillerato; y como programa remedial en los niveles superiores.

La mayoría de los investigadores afirman que lo más pertinente es que los programas de comprensión de lectura queden incluidos como una actividad regular comprendida dentro de cada una de las asignaturas que forman el currículum de cada nivel educativo (Barrios, 1992; Díaz Barriga, 1994; Díaz Barriga y Aguilar, 1988; Monereo, 1990; Morles, 1985; Solé, 1988; 1992).

Sin embargo los avances que se han logrado en las diferentes investigaciones llevadas a cabo sobre procesos de aprendizaje y particularmente sobre estrategias de comprensión de lectura, aun no se han instaurado en los salones de clase como un

procedimiento constante, más aun en la mayoría de las aulas estas estrategias se desconocen.

Las razones de lo anterior son múltiples, actualmente sigue prevaleciendo en las aulas de formación de los profesores de niveles desde el básico hasta el bachillerato, una orientación basada en el aprendizaje memorístico.

De esta manera los profesores formados bajo esa orientación y en procedimientos docentes del proceso-producto, que ya hemos comentado, ponen demasiado énfasis en los aspectos observables.

Con todo lo que representa esta formación de los profesores con respecto a su actividad didáctica y autodidacta, se podrían plantear los siguientes cuestionamientos acerca de los profesores: ¿leen?, ¿aplican estrategias de comprensión lectora?, ¿comprenden lo que leen?, ¿conocen estrategias instruccionales para la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora?.

Aunque hay profesores que son buenos lectores, en su mayoría los docentes de los niveles mencionados leen exclusivamente lo indispensable. En los cursos impartidos a profesores en las instituciones de niveles desde el básico hasta el profesional, los instructores se quejan de que los docentes no leen los materiales necesarios para dichos cursos.

Es muy probable que los docentes desde su preparación profesional hayan desarrollado algunas estrategias de comprensión lectora que tal vez apliquen espontáneamente sin darse cuenta de ello; pero si su formación fue dentro de un marco tradicional, es muy probable también que las estrategias desarrolladas hayan sido aquellas que respondían a un aprendizaje de repetición y sean menos los profesores que hayan desarrollado estrategias más complejas.

Si a todo lo anterior agregamos que a partir del nivel medio básico, los profesores no tienen una preparación como docentes sino que su formación ha sido en una diversidad de profesiones en ocasiones muy distintas de la actividad docente, la necesidad de una capacitación de los profesores tanto en estrategias de comprensión lectora como en aspectos instruccionales de las mismas se torna indispensable.

Obviamente también hay profesores que se han preocupado por prepararse y han logrado aplicar algunos procedimientos que han sido exitosos en la enseñanza de su asignatura.

Bajo esas condiciones de los profesores se propone un procedimiento de capacitación de enseñantes de estrategias de comprensión lectora que incluya tanto aspectos teóricos, como actividad práctica orientada a la reflexión en la acción.

Los enseñantes requieren conocer cuáles son las estrategias de comprensión lectora y cuál es el momento y los contenidos más adecuados para aplicar cada una de ellas.

No hay necesidad de que los docentes induzcan en sus alumnos todas las estrategias en su asignatura, es necesario analizar los contenidos y manejar las que se consideren pertinentes, esta decisión deberá ser tomada por el propio docente. De ninguna manera se pretende que estas estrategias sustituyan a los contenidos de dichas asignaturas sino que formen parte de los procedimientos de aprendizaje de éstas.

Como consecuencia de lo anterior se requiere entrenar a los enseñantes en estrategias de comprensión de lectura, pero no sólo eso, también hay que enseñarles procedimientos instruccionales para que a su vez las transmitan a los estudiantes.

Los procedimientos instruccionales que han demostrado su efectividad son: el modelamiento, aprendizaje cooperativo y la enseñanza recíproca, (según la clasificación que hace Ausubel, 1976, son ejemplos de aprendizaje por descubrimiento guiado) y en otras ocasiones puede ser muy útil el aprendizaje por recepción por ejemplo a través de la instrucción directa. Este último puede utilizarse para dar a conocer los aspectos teóricos que fundamentan las estrategias de comprensión lectora y sus posibles definiciones (ver caps. 1 y 2).

También es importante preparar a los enseñantes en aspectos metacognitivos acerca de como resuelven normalmente los problemas, cómo reaccionan ante las dificultades y qué estrategias específicas utilizan (ver cap. 2).

Por otro lado se considera indispensable el proveer a los enseñantes de un cuerpo de conocimientos que sustente el proceder de los docentes, como un punto de partida para tomar decisiones en los distintos momentos del procedimiento didáctico, como base para la reflexión en la acción.

La comprensión de lectura desde la perspectiva que se ha venido desarrollando en el presente trabajo, no es la simple aplicación de algunas reglas o habilidades, sino un cambio en el quehacer educativo. Dicho cambio requiere de sustituir la idea de comprensión de lectura como una serie de sugerencias inespecíficas y poco claras por procedimientos generales de lectura, aplicados estratégicamente en distintas situaciones y distintos momentos.

Para que se realice el cambio, el profesor necesita conocer los fundamentos de esos procedimientos novedosos para él. De otra manera si el profesor aplicara todos los procedimientos con los que tiene contacto sin conocer sus fundamentos, probablemente se perdería en actividades que la mayoría de las veces serían infructuosas. Por otro lado cuando existen problemas en los

procedimientos que se están siguiendo, la respuesta o la posible solución se va a encontrar estructurando los conocimientos teóricos que ya se poseen y adaptándolos -no de manera mecánica- a la nueva situación. Estos fundamentos teóricos son los que pueden orientar o guiar hacia la respuesta buscada.

Se requiere de un cambio de fondo en la concepción de la educación. Las características de fondo que incluye esta concepción, la diferencia profunda entre la concepción tradicional y la concepción constructivista hacen imprescindible un cambio conceptual, por consiguiente se requiere cambiar los contenidos teóricos que posee el profesor y entonces hay que proveerlo de otros. Es entonces necesario ofrecer a los profesores una preparación en los aspectos que fundamentan las estrategias de comprensión de lectura y las estrategias instruccionales de las mismas, desde la perspectiva cognoscitivista, favoreciendo obviamente un aprendizaje significativo.

Esto de ninguna manera significa que exclusivamente los aspectos teóricos sean importantes o necesarios. La actividad práctica es otro aspecto de gran valor en la formación de los enseñantes de estrategias de comprensión de lectura.

La práctica es una actividad insustituible y es indispensable que ésta se realice en situaciones reales, estas últimas no son

comparables con actividades de laboratorio o prácticas en las aulas, aun cuando los casos hayan sido preparados con mucho cuidado. Por consiguiente se sugiere que por lo menos parte del entrenamiento se realice con el profesor dentro de su salón de clases.

Se sugiere que en esa actividad práctica se estimule a los profesores a reflexionar en la acción, como lo propone Schön (1992): no antes ni después sino durante la acción. Como ya se mencionó en el capítulo 3, la reflexión en la acción se refiere a aquella que se realiza durante la actividad práctica y que permite analizar la situación real en el mismo momento que se lleva a cabo permitiendo también poder observar los efectos inmediatos de la acción.

Schön sugiere que al inicio de la preparación de la reflexión en la acción se tenga un tutor que realice la actividad mientras el profesor observa para que de esta manera pueda este último percatarse de aquellos procedimientos que en ocasiones no pueden explicarse verbalmente pero que si pueden ser percibidos. Esto es a lo que dentro del cognoscitivismo se ha llamado modelamiento, es uno de los procedimientos que se sugiere emplear en el entrenamiento de estrategias de comprensión lectora y se sugiere ahora para el entrenamiento de enseñantes de las mismas.

Aunque hemos mencionado varias limitaciones de los profesores para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, es un hecho también que algunos procedimientos que han utilizado en sus aulas han sido exitosos y por otro lado los profesores son las personas que tienen el contacto real con los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es por eso que también son quienes conocen mejor los problemas y las limitaciones que existen dentro de las aulas. Todas esas razones hacen indispensable que se recupere dentro de cualquier programa de capacitación de enseñantes a los profesores, sus opiniones, comentarios y sugerencias son de gran valor.

Puesto que una de las características del cognoscitivismo es considerar a profesores y estudiantes como seres pensantes y activos es necesario tomar en cuenta todo lo que puedan aportar durante el proceso en general. Por consiguiente se sugiere realizar sesiones con los profesores para discutir el propio proceso de capacitación, antes, durante y después del entrenamiento.

Obviamente este proceso no es fácil ni rápido, bajo las características que se han descrito es imperante una formación más bien prolongada que cambie la concepción de educación a niveles generales. No es suficiente con un manual, ni con un sólo curso para lograr dicho cambio. La formación en esta área tendrá que ser permanente e incluirse en los diferentes ámbitos

educativos, no es suficiente (aunque es un gran avance) que sólo las actividades de lectura tengan esta concepción, ni siquiera que sólo las actividades estrictamente académicas, sino que todas las actividades escolares se desarrollen dentro de esta nueva concepción. En el momento en que se empiece a trabajar bajo una concepción constructivista muchos otros aspectos (como la evaluación, la relación profesor-alumno, etc.) resultarán incompatibles y habrá necesidad de trabajar y preparar a los docentes en ellos.

Uno de esos aspectos que con frecuencia causa polémica entre estudiantes y profesores y entre profesores y directivos, es la evaluación. Si bajo esta concepción no se pretende que los estudiantes acumulen información de los textos, sino que construyan un significado propio, la evaluación tradicional deja de ser pertinente, en su lugar es necesario que esta sea flexible, continua y no utilizada para señalar o comparar a los estudiantes, sino para mejorar al alumno y al propio proceso, como se mencionó en los capítulos 2 y 3. Por lo tanto se requiere de la preparación de los docentes en esta área.

La evaluación es un aspecto delicado que a veces es muy difícil modificar porque los docentes están convencidos y preparados para hacerlo, existen sistemas institucionales de evaluación y esto es una de las razones por la que es necesario que los directivos y autoridades de las instituciones conozcan

esta nueva concepción de la comprensión lectora y en general del aprendizaje para que se involucren en los programas y ofrezcan el apoyo y la infraestructura necesarios para su realización.

Por lo tanto entre más profesores queden involucrados en esos programas de capacitación y mayor número de instancias institucionales conozcan las características de estos programas, mayores serán las probabilidades de éxito.

De esta manera se favorecerá la generalización y transferencia de las estrategias y sobre todo se guiará a los estudiantes hacia un mismo proceso de aprendizaje (significativo), con la unificación de criterios.

Los estudiantes estarán orientados hacia la comprensión más que a satisfacer los deseos del profesor para lograr la aprobación de la asignatura.

Finalmente en la capacitación de enseñantes de estrategias de comprensión lectora es conveniente considerar los aspectos motivacionales de los cursos que se pretenda llevar a cabo.

Para apoyar la motivación y como característica propia de la orientación cognitiva, los cursos deben ser flexibles y abiertos a todas las sugerencias, opiniones y comentarios que puedan aportar los docentes dentro de esta línea.

Mantener informado a los profesores durante todo el proceso, de los objetivos, avances, dificultades y aceptar las aportaciones de los mismos puede también favorecer la motivación.

Obviamente siempre habrá docentes con muchos temores y resistencias al cambio pero se debe esperar que sean los menos. Cuanto mayor sea el número de docentes que involucren las estrategias de comprensión lectora en sus aulas, mayor probabilidad habrá de que otros profesores se vayan involucrando en este proceso.

Si entrenamos a los profesores en estrategias de comprensión lectora y procedimientos instruccionales de las mismas, el entrenamiento puede generalizarse y como ya se ha mencionado en algunos trabajos, favorecerá las formas de enseñar y de promover los aprendizajes de los alumnos.

Aunque nos hemos referido casi en su totalidad a los profesores, los orientadores educativos juegan un papel importante en la preparación de los estudiantes en el caso de programas curriculares y de los profesores en el caso de los programas metacurriculares.

Este material puede servir de apoyo a aquellas personas que deseen implementar un programa de capacitación de estrategias de comprensión lectora, aunque no haya sido esa la principal intención.

De esta manera se pretende extraer algunos apartados para analizarlos con el grupo de profesores con los que labora la autora de este trabajo.

El entrenamiento de estrategias de enseñanza de comprensión lectora es sólo una parte del cambio que se requiere en la educación, para que los planes y programas educativos respondan a los cambios vertiginosos que cada día enfrentan las nuevas generaciones, éste es un campo en el que los psicólogos tenemos todavía mucho que investigar.

BIBLIOGRAFIA

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

Aguilar, J. (1983). Los métodos de estudio y la investigación cognoscitiva. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9 (2), 233-240

Alonso, J. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. En G. Hernández (Comp.). *Comprensión de Lectura* (pp.84-88, 109-120, 160-181). México: Col. de Bachilleres.

Alvarez, M. (1988). Métodos de estudio. En G. Hernández (Comp.). *Comprensión de Lectura* (pp182-194). México: Col. de Bachilleres.

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: Un enfoque cognoscitivo*. México: Trillas. (Cap. 2).

Barrios, G. (1992). Propuesta de un programa de entrenamiento a docentes en estrategias cognitivas para la comprensión de lectura con niños de educación primaria. Tesis profesional. U.N.A.M.

Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42

Castañeda, S. y López, M. (Eds.). (1989a). Introducción. *La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender*. México: U.N.A.M.

Castañeda, S. y López, M. (Eds.). (1989b). Psicología del aprendizaje escolar. En S. Castañeda y M. López. *La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender*. México: U.N.A.M.

Castañeda, S., Gómez, T., Cabrera, M. y Orozco, C. (1989). Evaluación metacurricular: ¿Desarrollo o deterioro de las Habilidades de aprendizaje, a partir de las prácticas docentes?. En S. Castañeda y M. López. (Eds.). *La Psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender* (pp.136-145). México: U.N.A.M.

Castorina, J. (1994). Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación. *Perfiles educativos*, 65, 3-16

Carriedo, N. y Alonso, J., (1994) *¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid

Coles, M. (1993). Teaching thinking: principles, problems and programmes. *Educational Psychology*, 13 (3/4), 333-344

De Vega, M. (1987). *Introducción a la psicología cognoscitiva.* México: Alianza.

De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez, M. y Alonso-Quecuty, M. (1990). *Lectura y comprensión, una perspectiva cognitiva.* Madrid: Alianza. (Cap. 1).

Díaz Barriga, F. y Aguilar, V. J. (1988). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa. *Perfiles Educativos. 41/42*, 28-47

Díaz Barriga, F. (1992). *El aprendizaje significativo y los organizadores anticipados.* Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Fac. de Psicología, U.N.A.M.

Díaz Barriga, F. (1994). La formación en aspectos metacurriculares con alumnos de educación media superior. *Perfiles Educativos. 65*, 17-23

Dole, J., Duffy, G., Roehler, L. y Pearson, P. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61 (2), 239-264

Driscoll, P. (1992). Psicología instruccional en los Estados Unidos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 5 (1), 31-42

Elosúa, M. y García E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar* (Apuntes) 57. Madrid: Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas-Narcea.

García, L. (1991). *David P. Ausubel*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Fac. de Psicología, U.N.A.M.

García Madruga, A. (1990). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación* (pp.81-92). Madrid: Alianza.

Garner, R. y Alexander, P. (1984). *Metacognición: cuestiones conocidas y desconocidas*. (G. Hernández Trad.). Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Fac. de Psicología, U.N.A.M. (Trabajo original publicado en 1989).

Gárate, M. (1993). *El recuerdo de los cuentos en los niños. Una perspectiva sociocultural*. Madrid: Siglo XXI. (Cap. 1 y 2).

Genovard, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la psicología de la instrucción. En C. Monereo (Ed.). *Enseñar a Aprender y a Pensar en la Escuela. Primeras Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje* (pp. 8-16). España.

Genovard, C., Gotzens, C., Castelló, A., González, J. (1992). Evaluación de procesos cognitivos y optimización instruccional. *Infancia y Aprendizaje, 59/60*, 143-152

Gil, A., Carrascosa, J., Furió, C. y Martínez-Torregrosa, J. (1991). La enseñanza de las ciencias de la educación. *Cuadernos de Educación, 5* (2a. Ed.). Barcelona: ICE-Horsori.

González, E. A. (1995). ¿Es factible introducir nueva información por medio del organizador anticipado?. Tesina Profesional. U.N.A.M.

González, F. A. (1994). Aprendizaje autorregulado de la lectura. *Psicología General y Aplicada, 47* (3), 351-359

González, S. E. (1993). Estrategias cognitivas, metacognitivas y autorreguladoras en los procesos de comprensión y composición escrita. Tesis Profesional. U.N.A.M.

Grant, R. (1994). Comprehension strategy instruction: Basic considerations for instructing at-risk college students. *Journal of Reading*, 38(1), 42-48

Hernández, G. (1991). *Paradigmas de la psicología educativa*. México: ILCE-Promesup-OEA. (Cap. 5).

Hernández, G. (1993). Introducción. En G. Hernández (Comp.) *Comprensión de lectura*. México: Col. de Bachilleres.

Horowitz, R. (1993a). *Patrones de textos I*. (G. Hernández. Trad.). Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Fac. de Psicología, U.N.A.M. (trabajo original publicado en 1985).

Horowitz, R. (1993b). *Patrones de textos II*. (G. Hernández. Trad.). Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: U.N.A.M. (Trabajo original publicado en 1985).

Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. Martínez, G. A. (Trad.). *Investigación en la escuela*, 19, 15-38

León, J. A. y García Madruga, J. (1989). Comprensión de textos e instrucción. *Cuadernos de Pedagogía*, 169, 54-59

León, J. A. y García Madruga, J. (1991). Memoria y comprensión de textos. En M. Ruiz-Vargas. (Ed.) *Psicología de la memoria* (pp.315-317). Madrid: Alianza

Leyva, E. (1995). Proyecto integrado profesor-orientador para elevar el rendimiento académico: estrategias para la comprensión lectora. Reporte Laboral. U.N.A.M.

López, I. (1994). El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos. *Investigación en la escuela*. 22, 59-66

Mateos, M. (1991a). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*. 56, 25-50

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

Mc. Keachie, W. (1989). La nueva imagen de la psicología instruccional: enseñando estrategias para el aprendizaje del pensamiento. En S. Castañeda y M. López (Eds.). *La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender* (pp. 57-71). México: U.N.A.M.

Mc. Keachie, W., Pintrich, P. y Lin, Y. (1989). Enseñando estrategias de aprendizaje. En S. Castañeda, M. López. *La psicología del aprendizaje. Aprendiendo a aprender*. (pp.183-195). México: U.N.A.M.

Monereo, C. (1990a). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: Enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje.50*, 3-25

Monereo, C. (1990b). Macroestrategias de enseñanza: En C. Monereo (Comp.). *Aprender a aprender y a pensar en la escuela* (pp.85-95). Madrid: Aprendizaje y COMAP.

Morles, A. (1985). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. En G. Hernández (Comp.). *Comprensión de Lectura* (pp. 195-201). México: Col. de Bachilleres.

Muriá, I. (1994) La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos.65*, 63-72

Nisbet, J. y Shucksmith J. (1992). *Estrategias de aprendizaje*. (A. Bermejo, Trad.). México: Santillana. (Trabajo original publicado en 1986).

Novak, D. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. (J. Campanario y E. Campanario. Trads.). España: Martínez-Roca. (Trabajo original publicado en 1984).

Omrubia, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: PPU

Palincsar, S. y Brown, L. (1994). *Enseñanza recíproca*. (G. Hernández y B. Velázquez. Trads.). Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Fac. de Psicología, U.N.A.M. (Trabajo original publicado en 1985).

Palincsar, S. y Klenk, L. (1994). *Enseñanza recíproca: Diálogos de aprendizaje para mejorar la comprensión de textos*. (G. Hernández Trad.). Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Fac. de Psicología, U.N.A.M. (Trabajo original publicado en 1992)

Pérez, A. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, 8/9, 42-53

Pozo, J. I. y Carretero, M. (1989). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: qué cambia en la enseñanza de la ciencia. En S. Castañeda y M. López. *La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender* (pp.73-93). México: U.N.A.M.

Pozo, J. I. (1990). Estrategias de Aprendizaje. En G. Hernández (Comp.). *Comprensión de lectura* (pp. 22-33). México: Col. de Bachilleres.

Ramírez , B. y Velázquez, S. (1994). Un estudio comparativo sobre la comprensión de textos expositivos entre niños de 4o y 6o de primaria y 2o de secundaria. Tesis Profesional. U.N.A.M.

Sánchez Miguel, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40

Schön, A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. (L. Montero y J. Vez. Trads.). Barcelona: Paidós. (trabajo original publicado en 1987).

Serafini, T. (1990). Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual. En G. Hernández (Comp.). *Comprensión de lectura* pp. 98-108). México: Col. de Bachilleres.

Shulman, S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock. *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós (pp. 9-91).

Solé, I. (1988). Aprender a leer, leer para aprender. *Cuadernos de Pedagogía*. 157, 60-63

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. En G. Hernández (Comp.). *Comprensión de lectura* (pp. 70-83, 89-97, 121-137, 201-213). México: Col. de Bachilleres.

Strauss, S. (1993). Teories of learning and development for academics and educators. *Educational Psychologist*, 28(3), 191-203

Valiña, M. , Bernal, M. y De Vega, M. (1990). Procesamiento estructural de historias: ¿reglas, macro-reglas o modelos mentales?. *Psicología General Aplicada*, 43 (2), 155-167