

31921
136



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

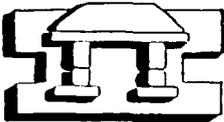
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

CREACION DE UN INSTRUMENTO DE MEDICION
PSICOLOGICA SOBRE ASPECTOS METACOGNOSCITIVOS
EN RELACION CON LA COMPRESION LECTORA

REPORTE DE INVESTIGACION
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
HECTOR ROGELIO PAULIN SANTIAGO

ASESORES:

LIC. JORGE GUERRA GARCIA
MTRO. LUIS FERNANDO GONZALEZ BELTRAN
MTRA. LAURA EDNA ARAGON BORJA



IZTACALA TLALNEPANTLA, EDO. DE MEXICO

2003

A

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A MI MADRE Y HERMANOS

Por su abrazo sin fin.
Por dame la libertad,
De trazar y recorrer
Mi propio laberinto.

Y por permítame,
Enfrentar
Finalmente lo
Inevitable.

GRACIAS:

**ADELINA
RAYMUNDO
FLORA
VALENTINA
SERGIO**

A MIS PROFESORES.

A MIS AMIGOS:

**YAZMIN
GABRIEL
SILVIA**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

B

ÍNDICE

	Página
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I ASPECTOS METACOGNOSCITIVOS Y ASPECTOS MOTIVACIONALES	
1.1 Conciencia.....	7
1.2 Autorregulación.....	7
1.3 Niveles de aprehensión del conocimiento.....	9
1.4 De memoria corta a largo plazo.....	10
1.5 Motivación.....	14
1.6 Objetivo de lectura.....	15
1.7 Autoobservación.....	16
CAPÍTULO II TEXTO Y CONTEXTO	
2.1 Tipos de textos expositivos.....	20
2.2 Aspectos contextuales.....	28
2.3 Defectos comunes de visión.....	30
CAPÍTULO III PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE HABILIDADES METACOGNOSCITIVAS EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA	
3.1 Instrumento de evaluación de habilidades metacognoscitivas en comprensión lectora.....	33
CONCLUSIONES.....	49
BIBLIOGRAFÍA.....	53

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

C

RESUMEN

La creación del instrumento de evaluación de habilidades metacognoscitivas en relación con la comprensión lectora se basó en el análisis crítico de la definición de comprensión y en el concepto de metacognición. El análisis se realizó a partir de la teoría constructivista en donde es visto al sujeto como creador de su propio conocimiento teoría que permite confirmar la información que hasta el momento se tiene de ambos términos. El objetivo de este reporte de investigación estuvo encaminado a la especificación de las áreas de contenido a ser cubiertas, los universos de generalización dentro de cada área, así como de los niveles de variación de esos universos de generalización. Para llegar finalmente a la Identificación de indicadores. Para esto se siguió el procedimiento de Aragón (1990), en donde la primera etapa consistió en revisar la literatura específica correspondiente para lograr una definición que abarco todas las características de la metacognición. La anterior y las siguientes tres etapas; definición del universo, áreas de contenido e indicadores, sirvieron para tener bases sólidas para la construcción de los reactivos que dan cuenta de cada una de las características y componentes del concepto.

De este modo se logró que se identificara a: la conciencia, autorregulación, los niveles de aprehensión de conocimiento, el procedimiento para pasar información de memoria corta a largo plazo, como aspectos metacognoscitivos. Y al objetivo de lectura y a la autoobservación como aspectos motivacionales. También fue necesario analizar los diferentes tipos de textos expositivos, aspectos contextuales y defectos comunes de visión por considerarlos como factores determinantes para que el lector pueda entender el contenido final de un texto.

La presente investigación tiene como fin crear un instrumento que permita llevar a cabo una evaluación de los niveles de ejecución de cada lector e identificar qué nivel hace falta reforzar o desarrollar.

TEMA CON
FALLA DE ORIGEN

D

INTRODUCCIÓN

La evaluación psicológica es la medida de algunos aspectos del comportamiento humano por medio de pruebas objetivas (test) que exigen contenidos cuidadosamente seleccionados y métodos de actuación e interpretación rigurosos. Los contenidos de estas pruebas pueden hacer referencia a cualquier aspecto del funcionamiento psíquico, incluyendo los rasgos de personalidad, las actitudes, la inteligencia y otros aspectos de índole emocional. En general, el test es aplicado por un psicólogo, de acuerdo a principios éticos y profesionales, en donde la interpretación se basa en la comparación de las respuestas del individuo con los niveles previamente establecidos mediante las respuestas habituales, su utilidad dependerá de su capacidad para predecir el comportamiento (validez externa, predictiva), al ofrecer información sobre la conducta de una persona y sus respuestas o resultados ante determinadas situaciones.

En los programas de educación, los tests de inteligencia y de evaluación de conocimientos son aplicados de forma rutinaria para asesorar las decisiones individuales y para mejorar la educación y organizar los planes de estudio. En las escuelas primarias se utilizan los tests audiovisuales para determinar la capacidad del alumno para aprender a leer y escribir ya que a través de ellos se detectan posibles problemas de la vista, del oído y de su desarrollo general que podrían hacer recomendable para el niño algún tipo de educación especial. Si el progreso del niño en la escuela es lento, o si aparecen signos de incapacidad para el aprendizaje o desórdenes en el comportamiento, los tests pueden aclarar si se trata de un problema neurológico o emocional. Más adelante, en la educación secundaria, muchos centros de enseñanza aplican tests de intereses y aptitudes para orientar profesionalmente al estudiante.

Normalmente se utiliza una amplia gama de pruebas, cada una de las cuales evalúa objetivos específicos, por ejemplo los test de conocimientos adquiridos, se emplean por lo general para estimar el nivel que tiene el alumno en una materia académica concreta, por lo que se aplican como indicador del aprendizaje previo y como índice para predecir éxitos académicos futuros. En la educación primaria pública, lo habitual es que los alumnos realicen diferentes tests para evaluar el vocabulario, la habilidad con el lenguaje, la comprensión en la lectura, el cálculo numérico y la resolución de problemas, las ciencias naturales y las sociales. Los test de aptitudes, predicen la ejecución futura en un área en la que el individuo aún no ha sido formado. Las escuelas, compañías privadas e instituciones públicas se sirven de ellos para asignar puestos específicos a cada candidato. También son necesarios para la orientación vocacional. Si alguien puntúa en las diferentes aptitudes (es decir, tiene un determinado 'perfil'), como los profesionales de un campo concreto, se puede suponer que será apropiado para ocupar un determinado puesto de trabajo. Algunos cubren un amplio rango de habilidades necesarias para profesiones muy diferentes, midiendo la capacidad de razonamiento general, la percepción, la coordinación motora y la destreza manual. Otros se centran en un área profesional determinada, como el arte, la ingeniería o la capacidad para aprender idiomas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La mayor crítica a la evaluación psicológica parte de dos aspectos interrelacionados: primero, los defectos técnicos en el diseño de los tests y los problemas éticos a la hora de interpretar sus resultados; y, segundo, sus aplicaciones. Todos los tests tienen defectos técnicos, por lo que es esencial que sus resultados sean considerados sólo como una parte más del complejo proceso de la evaluación psicológica. La mayor parte de las críticas han surgido por sobrevalorar sus resultados a la hora de tomar decisiones esenciales, críticas especialmente acusadas en los tests de inteligencia. Los psicólogos, por lo general, están de acuerdo en que el empleo de los tests para excluir a los jóvenes de oportunidades educativas concretas, sin una cuidadosa consideración de las motivaciones, es poco ético, ya que este tipo de tests tienden a seleccionar y destacar las habilidades generadas por la competitividad de los jóvenes de la clase media alta en detrimento de otros grupos sociales, discriminando a los menos favorecidos. Es evidente que mientras subsistan las desigualdades en la educación, éstas se seguirán reflejando en los resultados.

En los centros escolares se hacen esfuerzos para que los niños aprendan a leer, pero una vez que éstos han alcanzado un nivel aceptable en la mecánica de la lectura, son escasos los intentos para enseñarles a leer comprendiendo. Se les pide que atiendan pero no se les enseña a atender. Se multiplican los exámenes y controles para evaluar sus conocimientos, pero apenas se les enseña a elaborar respuestas escritas para comunicar esos conocimientos. Se da por supuesto que los alumnos van a clase para aprender, pero se olvida que también deben aprender a aprender; se les exige que aprendan pero no se les explica qué es aprender una lección y no pocos llegan a cursos superiores creyendo que saben una lección cuando pueden repetirla de memoria, aunque no entiendan bien lo que dicen. Esto les sirve para pasar de un curso a otro, tal vez con notas aceptables, y acaban por convencerse de que eso es lo que se espera de ellos y que eso es estudiar bien. Actualmente algunos psicólogos metacognoscitivos opinan que la inteligencia es saber pensar. Brown (1980) dice que pensar eficazmente es una buena definición de inteligencia. Si se admite esta definición se puede afirmar que en las aulas se desarrolla más la memoria mecánica que la inteligencia. Esta realidad escolar pone de manifiesto que hasta ahora en la instrucción se ha puesto más interés en los contenidos que en el modo de conseguirlos, en los resultados más que en los procesos, y la investigación metacognoscitiva propone un cambio de dirección a esta tendencia, ya que se considera más a los procesos de aprendizaje y no sólo a los productos finales. Burón (1996) plantea un paradigma que analiza el sistema de trabajo de los alumnos, que consiste en el planteamiento de preguntas que activan los procesos mentales del sujeto y finalmente identifican los respuestas, en este paradigma la atención se centra en el análisis de los resultados y no en los procesos. Por ejemplo, si se aplica un test de lectura comprensiva y los resultados obtenidos son pobres, se busca el remedio aconsejando prácticas de lectura comprensiva, las cuales también suelen estar diseñadas según el patrón de los tests y el paradigma de los exámenes: leer, hacer preguntas y esperar respuestas, se vuelve a reproducir.

Cuando se caracteriza a la gente mediante predicados mentales, lo que se hace es describir los modos en que tales personas llevan a cabo su comportamiento público y no mediante procesos fantasmales no comprobables.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Comprender es una forma de "saber hacer". El conocimiento necesario para llegar a comprender actuaciones inteligentes de determinado tipo, es cierto grado de aptitud en comportamientos de esa clase. Ejecución y comprensión son meras ejercitaciones diferentes del conocimiento del mismo tipo, por lo tanto toda comprensión es imperfecta.

El comportamiento inteligente manifiesto no es signo de operaciones mentales, tales operaciones son dicho comportamiento. En las definiciones que se dan sobre comprensión de lectura se toman dos posturas; una de ellas es la que se refiere a las definiciones disposicionales que se enfocan principalmente al proceso que se debe llevar a cabo para obtener determinado resultado; las otras son las definiciones de producto que se refieren principalmente al resultado de un proceso, dando características más específicas sobre él, es decir, hay mayor énfasis en el resultado; características, propiedades, fundamento, etc.

Al intentar elaborar una definición de la comprensión lectora lo primero es considerar si debe entenderse como un proceso o un producto, es decir, debe entenderse como el cambio que ha tenido lugar en el conocimiento durante la lectura o como el proceso a través del cual se produce el cambio. El primer aspecto mantiene que la comprensión lectora es un producto de la interacción entre el lector y el texto, el producto se almacena en la memoria y puede examinarse si se convence al lector para que exprese fragmentos relevantes del material almacenado, esta concepción pone de manifiesto que la memoria a largo plazo juega un papel importante y determina el éxito alcanzado por el lector. El segundo aspecto tienen que ver con la naturaleza de proceso o procesos de comprensión, así mismo identificar si es un proceso indivisible o complejo ó influyen otros subsistemas identificables.

Johnston (1981) afirma que la comprensión es un proceso que tiene lugar en cuanto se recibe la información y en la que sólo trabaja la memoria inmediata, si en la evaluación de la comprensión se incluyen intervalos prolongados existe la posibilidad de que se estén estudiando los procesos de la memoria junto con los procesos comprensivos.

En cuanto a la definición de metacognición Flavell (1978) explica que ésta hace referencia a la continua observación de los procesos mentales (la percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión y comunicación) en relación con los objetos cognoscitivos sobre los que se apoyan, generalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo.

Brown (1980) por su parte afirma que la metacognición, implica el conocimiento de las propias cogniciones y la regulación (control) de la actividad mental la cual exige:

- A) planificar la actividad mental antes de enfrentarse a una tarea.
- B) observar la eficacia de la actividad iniciada y
- C) comprobar los resultados.

Por lo tanto, en la metacognición se distinguen dos claves para regular la comprensión lectora: el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), que requiere regular la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En este trabajo se revisarán dos dimensiones metacognoscitivas generales del proceso de comprensión lectora, estas son: el sujeto y el contexto.

En la primera dimensión se incluyen los siguientes aspectos: la conciencia, la autorregulación, los niveles de aprehensión del conocimiento; nivel lingüístico, nivel semántico conceptual y nivel pragmático. Así como el proceso que se lleva cabo para pasar información de memoria a corto plazo a largo plazo; supresión, generalización y construcción. También son considerados los aspectos motivacionales: la motivación, el objetivo de lectura y la auto percepción.

Las dimensiones contextuales son divididas en dos clases, la primera que se refiere a los diferentes tipos de texto expositivos, en donde son analizadas cada una de las características de los textos de generalización, enumeración, clasificación, comparación o contraste, narrativos, argumentativos y secuenciales. Finalmente se analiza el papel que juega el contexto en la comprensión lectora, por ejemplo el contexto emocional, la relación entre compañeros como facilitadores de aprendizaje, los materiales de aprendizaje, el contexto físico y los defectos comunes de visión, tales como la visión corta, la visión larga, el astigmatismo y la coordinación binocular.

Con base en la definición de metacognición y comprensión lectora, el objetivo de éste reporte de investigación está encaminado a:

- 1 Especificación de las áreas de contenido a ser cubiertas, los universos de generalización dentro de cada área, así como los niveles de variación de esos universos de generalización.
- 2 Identificación de indicadores

Siguiendo el procedimiento de Aragón (1990) la primera etapa, definición del concepto de metacognición, consistirá en revisar la literatura específica correspondiente para lograr una definición que abarque todas las características del concepto. La anterior y las siguientes tres etapas, definición del universo, áreas de contenido e indicadores, servirán para tener bases sólidas para comenzar la construcción de los reactivos, en numero suficiente, para que den cuenta de todas y cada una de las características y componentes del concepto.

En los siguientes capítulos se comentarán los aspectos relacionados con la metacognición, específicamente en el proceso de comprensión lectora, aspectos que por su contenido dan un claro panorama de los mecanismos que se llevan a cabo durante la lectura y que culminan con la comprensión de la información que proporciona un texto. El proceso de la comprensión lectora es revisado a partir de dos dimensiones íntimamente relacionadas entre sí para proporcionar una mejor explicación.

Dimensión interna:

A) El sujeto; en donde se incluyen los aspectos metacognoscitivos, tales como la conciencia, la autorregulación, los niveles de aprehensión de conocimiento y el proceso que se lleva a cabo para pasar información de la memoria de corto plazo a la de largo plazo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

B) Por otra parte se revisarán también los aspectos motivacionales que dirigen el comportamiento del individuo, como la motivación, el objetivo de lectura y la autopercepción de la actividad que se realiza.

Dimensión externa:

C) El texto, en donde se lleva a cabo la revisión de los diferentes tipos de texto expositivos. Y

D) El contexto, en el que se analizan los principales elementos que intervienen durante la lectura y la comprensión de la misma, así como los defectos comunes de la visión.

Esta revisión se realiza con la finalidad de clarificar dicho proceso y proporcionar los elementos de análisis para la elaboración de un instrumento de evaluación de habilidades metacognoscitivas en la comprensión lectora, que se presenta en el capítulo 3.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO I ASPECTOS METACOGNOSCITIVOS Y ASPECTOS MOTIVACIONALES

Dado que éste trabajo es la continuación del análisis crítico del concepto de comprensión lectora y de la metacognición, es conveniente que se retome el concepto de metacognición y comprensión para establecer los lineamientos que se seguirán en la explicación de los mecanismos que se activan durante este proceso.

Se considera que la metacognición en la comprensión lectora es el conocimiento y regulación de las propias cogniciones, llamadas también conocimiento reflexivo, puesto que se refiere al conocimiento de la propia mente, adquirido por autoobservación, de tal modo, la metacognición es la operación mental en la que intervienen la conciencia que se divide en dos apartados, uno es el conocimiento del objetivo de lectura, en este caso relacionado con el interés, motivación e intención; en el segundo apartado se ubica a la autoobservación caracterizada por la observación consciente de la acción que se lleva a cabo para cumplir el objetivo. El siguiente aspecto que también se toma como parte de la metacognición es la autorregulación, que se refiere a las medidas correctoras, es decir, al uso de estrategias de acuerdo al progreso de la actividad que se esta realizando. Así, es un término que hace referencia al conocimiento de los mecanismos responsables del conocimiento, a su autorregulación.

En el caso de la comprensión se refiere al conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla; saber qué es comprender, hasta qué punto se comprende, qué hay que hacer y cómo para comprender, en qué se diferencia comprender de otras actividades, qué finalidad tiene el comprender, siendo la comprensión quizá el aspecto más importante del aprendizaje.

Deduciéndose de este modo, que los aspectos esenciales de la actividad mental metacognitivamente madura son: 1) conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental; 2) elección de estrategias para conseguirlo; 3) autoobservación de la ejecución para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas y 4) evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos. En la literatura metacognitiva se suele resumir esta secuencia diciendo que la madurez metacognitiva requiere "saber qué se quiere conseguir" y "saber cómo se consigue". Al hacer esta distinción bimodal se resaltan dos dimensiones de la metacognición: la metacognición como conocimiento de las operaciones mentales y la metacognición como autorregulación de las mismas (Burón, 1996 y Brown, 1980).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.1 Conciencia

La conciencia es tomada como el punto de partida de todos los mecanismos que se activan durante la lectura y que posteriormente culminan en una adecuada comprensión del texto. Ashman y Conway (1992) la consideran como el conocimiento que comprende las rutinas automáticas y los planes que se han almacenado en la memoria para ser recuperados cuando se requieren como medios para conseguir ciertos fines. De este modo la conciencia es tomada como la activación del conocimiento, como una selección integrada de hechos y como un conjunto de procedimientos para conocer, además de que abarca también la forma en que se produce el pensamiento, la forma en que se usan las estrategias y la eficacia de las propias actividades cognitivas.

Ortega (1999) considera que la conciencia se refiere al uso del propio estado cognoscitivo, que está determinado por el contexto social, posición social que desempeña en él, escala de valores, conocimientos previos, propósitos individuales y estado de ánimo en el momento.

Winograd (1984) menciona que la conciencia está relacionada directamente con las habilidades, estrategias y recursos que se necesitan para ejecutar una tarea de manera efectiva, es decir, saber qué hacer; entonces, la conciencia está relacionada más con la metacognición, que de otra operación mental, ya que determina precisamente para qué se lee bien, qué diferencia hay entre un texto y otros, etc.

De este modo, un elemento importante de la comprensión lectora, es el conocimiento de la finalidad para que leemos, y lo es porque el objetivo que se busca al leer determina el cómo se lee. El conocimiento de la finalidad determina cómo se regula la acción de leer. Burón (1996) menciona que ese conocimiento y la autorregulación son dos aspectos fundamentales de la comprensión lectora, íntimamente relacionados entre sí, además considera que la metacognición comprende la conciencia y la autorregulación, no solo de los procesos de la mente, sino de los procesos interpersonales y colectivos en los que interviene la mente humana.

1.2 Autorregulación

Un aspecto importante del aprendizaje en la educación se debe a la decisión que toma el estudiante cuando desea conocer un texto, los estudiantes constantemente construyen decisiones acerca de su aprendizaje del material, para volver a estudiar o para dejar de estudiar porque el material es conocido adecuadamente. El monitoreo en este proceso de aprendizaje es conocido como autorregulación, caracterizando a la autorregulación como una parte integral de la educación; la investigación sobre este tipo de habilidad tiene que ver con la capacidad de recordar la información leída, algunos reportes muestran que después de leer un texto, hay personas que no son capaces de recuperar la información de manera general o de dar una explicación verbal del material, sin embargo, son capaces de recordar cuando se plantean preguntas, basadas en la línea general del texto. Esto supone la inconsistencia en el entendimiento del

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

texto, ya que no hay un objetivo de lectura y por lo tanto no se eligen adecuadas estrategias para comprender y recuperar la información del texto.

Hacker (1980) menciona que hay dos elementos que deben distinguirse en el monitoreo de la comprensión: la evaluación y la regulación de la comprensión. La evaluación se refiere a la identificación de algún problema de comprensión, la regulación se refiere a las estrategias que se deben usar para poder resolver ese problema.

De tal forma la autorregulación se refiere a la selección de planes existentes en la base del conocimiento general o planes nuevos que pueden conducir a una posible solución y a la ejecución de la decisión tomada para conseguir el objetivo u objetivos planteados. Se considera que los estudiantes que intentan resolver problemas deben ser conscientes de su cognición para aprovecharse de ella. Esta conciencia abarca la forma en que se produce el pensamiento, la forma en que se usan las estrategias y la eficacia de las propias actividades cognitivas. Estas sólo son algunas de las diversas estrategias con las que cuenta un individuo para reconocer e interpretar adecuadamente la información proporcionada por el autor. La autorregulación, se refiere precisamente a las medidas correctoras y al uso de estrategias de acuerdo al progreso de la lectura. Collins, Shirley, Dickson, Simmons y Kameenji (1995) realizaron una investigación cuyo propósito fue examinar los hallazgos recientes acerca de la relación entre la metacognición y la comprensión lectora, como algo concerniente del aprendizaje; por medio de esta revisión identificaron áreas de convergencia que pueden ser útiles para entender las características del aprendizaje. En general, encontraron que la metacognición está relacionada con la comprensión lectora y esta relación afecta la motivación de los estudiantes. Adicionalmente identificaron dimensiones en la instrucción metacognitiva que encajan en la comprensión lectora y en algunas ocasiones incrementan la motivación. Pero antes dan un panorama histórico y contemporáneo de los contextos en que ha sido estudiada la metacognición y describen una síntesis de la metodología de análisis. De modo que consideran que la metacognición hace referencia al conocimiento de las propias capacidades y a la autorregulación del proceso de aprendizaje; en este sentido, consideran que es multifacética ya que se refiere principalmente a cinco áreas de convergencia, de acuerdo al análisis que realizaron de la influencia de la autorregulación como facilitadora para la comprensión lectora:

1. Coordinación del conocimiento metacognitivo para emplear las habilidades adecuadas ante la demanda de alguna situación que se plantea al leer.
2. Planeación; seleccionar o planificar las estrategias de acuerdo al tipo de texto.
3. Monitoreo de la conducta al leer, incluyendo la evaluación del aprendizaje y de los criterios empleados.
4. Identificar las causas del fracaso de comprensión mientras se lee.
5. Remediar los fracasos de lectura a través de la reestructuración de estrategias.

Estos aspectos son considerados a partir de la investigación de los resultados obtenidos en cinco estudios (Malone, Mastropieri, 1992; Wong, 1986; Vergamo, Cornoldi, 1990. Graves, 1988, Taylor, Wasik I Turner, 1991; citados en: Collins, et al., 1995) que reportaron un efecto significativo de la autorregulación en la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

comprensión lectora, misma que mejora con la enseñanza de estrategias instruccionales derivadas en una variedad de habilidades que se deben aplicar durante la lectura.

Por otra parte, Winograd (1984) identifica que los mecanismos autorreguladores incluyen confirmar si se entendió el texto, predecir resultados, evaluar la efectividad al intentar hacer una tarea, planear la siguiente acción, probar estrategias, decidir como distribuir tiempo, esfuerzo y revisar o cambiar otras estrategias para enfrentar cualquier dificultad que se haya encontrado. Al uso de estos mecanismos autorreguladores Flavell (1979) lo denominó monitoreo cognoscitivo, de tal modo la comprensión lectora es el resultado, entre otras variables, de una interacción entre el texto y las estructuras cognoscitivas (gramática, esquemas, redes proposicionales, estrategias, etc) de las que el lector echa mano y aplica durante el proceso de lectura.

1.3 Niveles de aprehensión del conocimiento

Procesar adecuadamente la información durante la lectura requiere de una formación del individuo, de una sensibilización para hacer concientes las estrategias que se utilizan prácticamente a nivel intuitivo en todos los momentos de la vida, entre estas estrategias se encuentra la formulación de hipótesis, su confirmación o rectificación para encontrar una explicación lógica de la información que se está leyendo. Ortega (1999) ofrece un panorama que permite identificar los niveles de aprehensión de conocimiento a través de la lectura, mismos que permiten comprender los mecanismos que se llevan a cabo en la autorregulación.

Los niveles de aprehensión de conocimiento permiten identificar cómo procesa la información un individuo cuando está leyendo, de este modo se parte de las habilidades básicas para descifrar el significado de las letras impresas, significados de las palabras, párrafos, hasta entender el mensaje completo de un texto, los niveles que se toman en cuenta son tres: nivel lingüístico, nivel semántico y nivel pragmático, cada uno de estos se explican a continuación.

El nivel lingüístico se refiere a las raíces de las palabras, sufijos, prefijos, para ir guiando sus predicciones, hacia los grados del adjetivo, la concordancia de sustantivos y adjetivos, sin tener que leer letra por letra y palabra por palabra. También se utiliza su concepción del orden normal de los vocablos en la frase, los signos ortográficos, discriminar la importancia de un concepto para prever si lo que continúa es una idea principal o secundaria. El nivel lingüístico también hace referencia al hecho de que aparezcan términos perteneciendo al mismo campo conceptual, para inferir, dentro del contexto, cuales son los términos que pueden seguir en el discurso; de tal modo que en múltiples ocasiones el lector, si no tiene el texto a la vista, no podría afirmar si tal o cual término aparece en él o es producto de su inferencia.

El nivel semántico conceptual, establece predicciones sobre el texto en relación con sus conocimientos previos o establece conexiones entre campos de significado conceptual (Jiménez, 1991, citado en: Ortega, 1999).

En el nivel pragmático el lector, trata mediante la interpretación de los diversos actos lingüísticos que van apareciendo en el texto, de encontrar cuáles son las

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

intenciones y las funciones pragmáticas, que el sujeto de enunciación (autor) quiere expresar (Sarmiento, 1995).

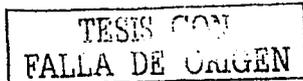
Al respecto Gray (1960) y Herber (1978) ofrecen también unas pautas para identificar los niveles de aprehensión de conocimiento. Gray afirma que la comprensión requiere: 1. Leer las líneas (nivel lingüístico), 2. Leer entre líneas (nivel semántico conceptual) y 3. Leer mas allá de las líneas (nivel pragmático). Herber por su parte propone tres niveles de comprensión: a) Nivel literal o lingüístico, comprensión de lo que el autor dice explícitamente con sus palabras, b) Nivel interpretativo o semántico conceptual, entender lo que el autor quiere decir (significado implícito) pero no lo hace explícitamente, c) Nivel aplicado o pragmático, significado que el lector percibe en la lectura relacionando sus conocimientos con lo que el autor quiere comunicar.

Baker (1980) señala tres puntos de referencia básicos que usa el lector para evaluar su comprensión. El primero es el léxico que opera como referente a nivel de palabras individuales, es decir, determina si un conjunto de letras constituye una palabra conocida o si sabe el significado de un vocablo. El segundo punto hace referencia a la sintaxis que exige sensibilidad hacia las normas gramaticales de la lengua y el lector hace uso de sus conocimientos gramaticales para determinar si una cadena de palabras forma una frase correctamente estructurada y por tanto, si es portadora de una idea con sentido. El último punto es el nivel semántico que es clasificado en cinco categorías: 1. Cohesión proposicional, consiste en comprobar si las ideas expresadas en las proposiciones pueden ser integradas con lógica y sentido, 2. Cohesión estructural, comprobación de que las ideas expresadas a lo largo del texto son temáticamente compatibles o si por el contrario hay inconsistencias, 3. Consistencia externa, comprobar si las ideas del texto son coherentes con el conocimiento previo, 4. Consistencia interna, constatación de que las ideas expresadas en el texto son consistentes entre si, y 5. Claridad informativa y complejión, comprobación de que el texto expone claramente toda la información necesaria para lograr un objetivo específico.

Considerando solamente estos elementos es evidente que la noción de aprendizaje como la incorporación o recepción de contenidos es muy restringida por lo cual ha adquirido relevancia el aprendizaje estratégico o de autorregulación con elementos que le permiten al individuo aprender, más que contenido, también procedimientos y estrategias para aprender, por lo que en el siguiente punto se analizaran algunos de los procedimientos que se llevan a cabo para que el individuo forme parte activa de ese proceso, que construya su conocimiento, que integre sus propias estrategias, que las deseche, modifique o adecúe, es decir, que se dé cuenta de sus propios procesos de aprendizaje (autorregularse) ya que en la literatura metacognoscitiva, cuando se habla de autorregulación, se está haciendo referencia a la capacidad de aprender por uno mismo, a la autonomía, a la madurez mental que se desea lograr con la enseñanza de estrategias.

1.4 De memoria corta a largo plazo

La memoria humana es un proceso que contiene un archivo de conocimiento de gran capacidad. Cada individuo retiene en su memoria un sin fin de contenidos



semánticos (significados de palabras, conceptos, etc.), contenidos episódicos (eventos autobiográficos) y destrezas (conducir, nadar, resolver, etc.). Esta enorme cantidad de información permanece en estado de latencia y sólo eventualmente un contenido se activa o recupera en función de las exigencias del ambiente, los intereses y metas del sujeto.

Atkinson y Shiffrin (1971 citados en: Sarmiento, 1995) desarrollaron un modelo de la memoria humana que cuenta con tres áreas de almacenamiento: memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. En la memoria sensorial, se considera que las diferentes clases de mensajes o señales sensoriales son codificadas en la memoria sensorial de manera automática (no consciente) y permanece en ella durante un lapso muy breve (de dos a tres segundos), después de este tiempo si no se atiende se desvanece sin dejar huella. La memoria a corto plazo se da cuando se presta atención a la información contenida en la memoria sensorial, es decir, se transfiere a la memoria a corto plazo donde está disponible para ser procesada en forma consciente durante un lapso mayor entre quince y treinta segundos, cabe señalar que también ha sido denominada memoria operativa o memoria de trabajo. La memoria a largo plazo, se caracteriza por su capacidad prácticamente ilimitada, ya que en ella se almacena todo lo que se sabe acerca de uno mismo y del mundo que le rodea: intereses, actitudes y habilidades, además de que tiene una influencia poderosa en lo que se percibe, en la forma en que se interpreta lo que se percibe, así como en lo que se hace y se piensa. Para transferir la información a la memoria a largo plazo se puede emplear el repaso, realizándolo durante un período más prolongado, aunque un método más eficiente es la comprensión.

La forma en que se organiza y codifica la información en la memoria a largo plazo se puede considerar como un punto clave para explicar el proceso de representación del conocimiento, por lo cual se considera que la memoria a largo plazo se divide en dos tipos: la memoria episódica, que se refiere a los hechos que tienen una referencia personal e incluyen datos sobre el tiempo, el lugar y el contexto en que se experimentaron y la memoria semántica, que hace referencia a conceptos, hechos, imágenes, relaciones y reglas separados de toda referencia autobiográfica.

De acuerdo a la explicación anterior, se concluye que la memoria a largo plazo participa en la lectura a múltiples niveles, tanto al decodificar las características físicas o formatos de letras, palabras y texto, como aportando los significados abstractos que pueden facilitar u obstaculizar la comprensión. La memoria episódica se activa con la lectura y así la información del texto se contrasta con las experiencias personales del lector. La memoria semántica, en el proceso de lectura se pone de manifiesto por la base de conocimientos que pone en juego el lector cuando se enfrenta a un texto, y le permite construir una representación interna del texto y compararla con una representación más formal del mismo.

Con esto se hace referencia a que la memoria no se limita solamente a almacenar y recuperar información, sino que tiene procesos autorreguladores de carácter activo y consciente, que se encargan del empleo de diferentes estrategias que dependen de la situación, de las metas del lector y del tipo de información que se está procesando en la lectura. Por tanto no es tan sólo un archivo de conocimiento de gran capacidad.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Al respecto Sellán, Sanz y Valle (1995) en la investigación que realizaron sobre la influencia de un título pospuesto en la comprensión de textos, encontraron que hay una posibilidad de codificación semántica de las oraciones individuales, aunque la ausencia del título dificulte la formación de un modelo mental del contenido de un texto. En este caso el intento por parte del sujeto de construir ese modelo mental que se manifiesta en una búsqueda fallida por encontrar relaciones de todo tipo entre esas codificaciones semánticas, las deja formuladas en forma de pregunta. Por lo que también se hace mención a la posibilidad de integrar las codificaciones semánticas individuales en un modelo mental, gracias al título pospuesto, porque éste responde a algunas de esas preguntas necesarias para lograr la integración.

De acuerdo a estos resultados se puede comentar que el título funciona no tanto o no sólo como activador de conocimientos previos sino también como esquema de recuperación.

Romero, Sánchez y Rabadán (1992) también realizaron una investigación relacionada con la capacidad y estrategias de repaso de la memoria de trabajo en el aprendizaje de la lectura, en donde los resultados globales se discuten como evidencia de las teorías de la memoria de trabajo, enfatizando el mayor papel del procesamiento activo y menor de los factores estructurales de la memoria de trabajo en la adquisición lectora. Los diversos enfoques que se han centrado en la adquisición de la habilidad lectora coinciden en señalar el gran papel que juega la actividad de codificación o desciframiento del texto impreso (que debe ir automatizándose con la práctica a fin de favorecer la intervención de los procesos de comprensión). Los procesos metacognoscitivos implicados en la codificación se han venido estudiando desde tres dimensiones: 1. Subhabilidad de la codificación, sobre todo los de la segmentación fonológica silábica; 2. Estado o nivel de funcionamiento de las rutas de acceso al léxico (y su nivel de automaticidad), principalmente de las rutas indirectas fonológicas; 3. Propiedades o nivel de eficacia del sistema cognitivo, sobre todo de la memoria a corto plazo en términos de memoria de trabajo o procesador central. Se piensa que en nivel adecuado de competencia lectora sólo se adquiere automatizando la codificación, lo cual ocurre una vez que se ha logrado con la práctica optimizar el rendimiento de las estrategias y la capacidad del procesador central.

Una de las estrategias metacognoscitivas básicas más elementales para transferir la información de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo es la estrategia de repaso. Su función en la lectura inicial es importante, puesto que permite retener la información proveniente de la recodificación fonológica que se produce al segmentar palabras desconocidas o nuevas.

De acuerdo con Ortega (1999) el lector transforma la información del texto en el transcurso de la lectura, para hacerlo primero utiliza la memoria a corto plazo y luego la memoria a largo plazo, en esta última almacena información a diferentes niveles de síntesis, para poder después reproducirla o reestructurarla. Para llevar a cabo el proceso antes mencionado, el lector se vale de los siguientes recursos:

1. La supresión, que consiste en tomar sólo aquello que es pertinente (de acuerdo con el texto del que se trate específicamente) y desechar lo secundario, los detalles no necesarios, en este caso el lector deberá otorgar diferentes grados de pertinencia a los detalles. Es muy importante considerar que una secuencia de

TESIS COM
FALLA DE ORIGEN

proposiciones se abrevia en una o dos proposiciones con toda la información relevante. Para saber cuál es ésta se utiliza el criterio de rescatar exclusivamente aquella información que desempeña un papel en la interpretación de otras proposiciones subsiguientes, es decir, se rescata lo imprescindible para mantener la coherencia del texto.

2. La generalización: al suprimir la información, el lector construye proposiciones diferentes que engloben toda la información rescatada, en dos o incluso en una proposición que se podría llamar macroproposición (en la medida en que contiene la información de varias), el nivel de generalización no puede establecerse infundadamente, porque se corre el riesgo de ya no reflejar el texto; tiene que ser el nivel de generalización inmediatamente superior al de la secuencia de proposiciones resumida. Entonces es fácil advertir que habrá diferentes grados de generalización: de un párrafo, de una página, de un capítulo o de un libro.

3. La construcción, se refiere a la elaboración de la o las proposiciones que engloben la secuencia sintetizada. Se hace con base en las reglas de supresión y de generalización (aunque algunas veces el texto proporciona esas proposiciones y el lector nada más tiene que detectarlas).

La noción de marco (o conocimiento previo como lo llaman varios autores) permite identificar como el lector puede llevar a cabo el proceso antes mencionado, por lo tanto constituye un soporte inapreciable, tanto para la generación de textos, como para su almacenamiento en la memoria, su interpretación o su reproducción y está formado por todos los posibles detalles convencionales que pueden constituir un hecho y que son fácilmente inferibles a partir de la mención del hecho concreto. Es así como el marco va a depender del objetivo de lectura y del tipo de texto, para recordar el contenido total del texto.

Como se ha estado revisando hasta el momento, la metacognición es el pensar acerca de nuestro propio pensamiento o controlar nuestro propio aprendizaje. Muchos investigadores están de acuerdo en que incluye los componentes que hemos discutido: El conocimiento y la autorregulación. Para la comprensión lectora en la metacognición el componente del conocimiento incluye el conocimiento o conciencia de sí mismo como aprendiz de las demandas de la tarea, de las relaciones entre texto (conocimiento previo) y estrategias de lectura para finalmente llegar a la comprensión lectora. Por otra parte la autorregulación incluye: la coordinación del conocimiento metacognoscitivo (autoconocimiento y el conocimiento de la organización del texto), la implementación de estrategias, el monitorear el entendimiento del contenido del texto e identificar y remediar las causas del fracaso en la comprensión.

Dado que es difícil establecer una línea divisoria en los aspectos antes mencionados, ya que generalmente se interrelacionan, se tratará de que en el siguiente apartado las distinciones sean más claras. De tal modo, el siguiente punto está relacionado con los aspectos motivacionales, por considerarlos como un tercer elemento de la metacognición, en donde se revisarán las características que incluye el objetivo de lectura, la autoobservación y la motivación, ya que a partir del interés que se tenga en la lectura, el objetivo de lectura y la autoobservación de la capacidad que se tiene para entender el contenido de un texto, es fundamental para darse cuenta de que la manera en que se esta

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

leyendo no es adecuada y que hay que modificar las estrategias que se están empleando para comprender el contenido del texto finalmente.

1.5 MOTIVACIÓN

La motivación es un elemento esencial para la buena marcha del aprendizaje escolar. Todas las personas poseen un potencial motivador que en cualquier caso resulta considerable, la diferencia está en el estilo motivacional que tienen. Diferentes estilos motivacionales implicarán distintos tipos de expectativas y recompensas que a su vez, tendrán afectos diferenciados. Las teorías actuales postulan tres tipos de necesidades fundamentales: el poder, afiliación y logro; la intensidad de cada una varía de unas personas a otras, según sus experiencias sociales y culturales. Todos los seres humanos tendemos en mayor o menor medida, a satisfacer nuestras necesidades de controlar el comportamiento de los demás (poder), sentimos miembros de algún grupo (afiliación) y conseguir bienes materiales o de otro tipo (logro). De tal modo el aprendizaje se produce en un contexto social, cualquier profesor sabe que el estado motivacional de un alumno puede variar según su situación en el grupo en el que se encuentra: La tendencia de una persona a actuar depende de la necesidad de su motivación al respecto, su expectativa de obtener lo que se propone y la intensidad o cantidad de recompensa que espera obtener.

Una de las cuestiones más importantes en el conocimiento del estilo motivacional de las personas que aprenden se apoya en sus atribuciones causales, es decir, en la representación que se hacen acerca de la relación causal que existe entre su esfuerzo y el resultado que logran en la tarea. Algunas personas tienden a pensar que las causas que determinan el resultado que obtienen en una tarea se deben a razones externas que no son controlables. Por el contrario, otras personas tienden a pensar que el resultado de su aprendizaje se debe a causas internas, que depende de su propio esfuerzo y tipo de actividad. Los alumnos con motivación intrínseca tenderán a realizar actividades mediante incentivos de carácter interno, mientras que los que poseen una motivación extrínseca necesitarán más incentivos externos, ya sean materiales o sociales.

Otro aspecto que juega un papel importante en la comprensión lectora es la motivación, para que una persona comience la acción de leer debe haber algo que lo impulse, que bien puede ser intrínseca o extrínseca. La motivación intrínseca se da cuando el interés es propio del lector, es decir, quiere desarrollar su pensamiento y ser capaz de comprender conceptos más abstractos, ser más autónomo en su aprendizaje; por otro lado, se trata de una motivación extrínseca, cuando se inicia la lectura porque es un requisito en una clase o porque se debe hacer un trabajo de investigación, en fin la lectura de un texto despierta emociones que pueden ser positivas o negativas y esto probablemente puede constituirse en una base motivacional sólida para sostener su lectura hasta su fin (Sarmiento, 1995). Cabe señalar que esto supondría que son operaciones que pertenecen a un enfoque cognoscitivista pero que dejan de serlo en el mismo momento en que el individuo es consciente de esta situación que lo motiva para llevar a cabo una

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

lectura, términos que por esta situación pueden ser enmarcados como habilidades metacognoscitivas.

Así, la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta, esta es una definición muy general, para aclarar el término será necesario revisar lo que menciona la teoría constructivista al respecto. Una de las suposiciones centrales en el enfoque constructivista de la motivación es que las personas no sólo responden a situaciones externas o a condiciones físicas, también responden a las percepciones de estas situaciones, el punto de vista constructivista acentúa las fuentes internas de motivación, como la curiosidad, el interés por la tarea misma, la satisfacción de aprender y un sentimiento de triunfo. Winograd (1984) refiere que los seres humanos tienen la necesidad básica de entender su ambiente y de ser competentes, activos y efectivos al lidiar con el mundo. Es similar a la noción de equilibrio de Piaget: la búsqueda activa del balance mental. El equilibrio está basado en la necesidad de asimilar información nueva y hacerla coherente con los esquemas cognoscitivos, es decir, la necesidad de aprender. Así en la teoría constructivista, las personas son consideradas como activas y curiosas que buscan información para resolver problemas personales relevantes centrándose en sus metas auto seleccionadas.

La motivación es importante para comprender el aprendizaje. El principio que nos dice que las respuestas que se dan también se aprenden, implica que las respuestas deben darse para aprenderse. La motivación es necesaria para la ejecución de la conducta y afecta a la naturaleza de ésta. Por tanto la motivación es indirectamente necesaria para el aprendizaje.

En este contexto también es importante recordar que lo aprendido depende de lo que se practica. Si la motivación es deficiente, la práctica también será descuidada e imprecisa, y la respuesta aprendida será de la misma naturaleza, adviértase que la motivación no funciona para fijar la experiencia de manera que pueda aprenderse; se aprende todo lo que se experimenta. Con todo, la motivación es en parte responsable de lo que se experimenta, y de esta manera indirectamente responsable de lo que se aprende (Logan, 1976).

1.6 Objetivo de lectura

Uno de los mecanismos responsables del conocimiento es el objetivo de lectura, mismo que está integrado por varios aspectos, uno de ellos es la meta-atención: es el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender; a qué hay que atender, qué hay que hacer mentalmente para entender, cómo se evitan las distracciones. Según Burón (1996) este conocimiento es el que permite darse cuenta de los distractores y poner los remedios para controlarlos tomando medidas correctoras. También Flavell (1984) refiere que uno de los aspectos esenciales de la actividad mental cognitivamente madura, es el conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental, esto determina la elección de estrategias para conseguirlo, la autoobservación de la ejecución para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas y por último la evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos. Esto pone de manifiesto hasta qué punto la madurez metacognoscitiva permite saber

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

qué se quiere conseguir y saber cómo se consigue. Winograd (1984) argumenta que prestando atención a ciertos estímulos e ignorando a otros, se seleccionan todas las posibilidades de lo que será procesado durante la lectura ya que cuando la gente se da cuenta de la gran cantidad de estímulos sensoriales que la rodean, cuando presta atención a ciertos aspectos de la situación, en este caso de la lectura, es capaz de detectar los rasgos, el contexto, y conocimientos previos acerca de estados similares para reconocer patrones. Esto describe cómo los procesos de la percepción y la atención afectan la información en el registro sensorial.

De acuerdo a Hernández y García (1991) la lectura es una necesidad del ser humano, pero ésta puede variar dependiendo de los motivos por los cuales se lleva a cabo, éstos pueden ser:

La necesidad de obtener información.- (lectura informativa) se emprende una lectura para manejar información o dominar un tema, y para ello es necesario obtener los datos que permitan formar una opinión, este tipo de lectura es lenta, cuidadosa, y repetida.

La necesidad de esparcimiento.- (Lectura recreativa) es leer cualquier libro o revista, sin prestar gran atención; en esta lectura no es indispensable el rigor.

La necesidad de consulta.- (Lectura de consulta) cuando es necesario obtener un dato o resolver una duda con respecto a un tema o materia determinada.

La necesidad de investigación.- (lectura de investigación) debe ser reflexiva, analítica y crítica, para desarrollar conocimientos, estructurar ideas y emitir juicios objetivamente.

En general los investigadores están de acuerdo en la importancia de las destrezas metacognoscitivas para establecer estrategias lectoras específicas, las cuales se suscitan de la conciencia de los objetivos de lectura, y la conciencia de la forma del texto. Con respecto a los objetivos de lectura Ashman y Conway (1992) consideran que éstos están relacionados con el propósito de la lectura, con la comprensión de que se pueden modificar las estrategias de lectura de acuerdo con el propósito, que se puede aprender a buscar claves que identifiquen la información importante dentro del texto, que se puede aprender a evaluar la información que se lee en relación con el conocimiento previo y, por último, conocer las estrategias eficaces para enfrentarse a los problemas de comprensión. Esto denota que la intención con que se lee determina las estrategias que se deben emplear para comprender un texto y cumplir satisfactoriamente el objetivo planteado al iniciar una lectura.

1.7 La autoobservación

La descripción de la metacognición parece indicar que exige una continua autoobservación de los procesos implicados en el aprendizaje y un estado de conciencia que multiplica el esfuerzo y el ejercicio de habilidades. El objetivo que se persigue es que el alumno descubra por sí mismo la utilidad de las estrategias y desarrolle su metacognición, conociendo qué formas de actuación mental son más eficaces en cada situación; es decir, que aprenda a aprender. El alumno que ha aprendido a aprender, sabe trabajar por sí mismo y autorregular su sistema de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

trabajo, porque sabe autoobservar sus estrategias, comprobar su eficacia y descubrir nuevas técnicas sin la guía constante de otras personas; el estudio para él es motivante porque lo convierte en un ejercicio de habilidad personal. De este modo la autoobservación se refiere a aprender a observar la propia actividad mental, buscando alternativas para no seguir en el subdesarrollo de confundir el aprender con memorizar mecánicamente.

La autoobservación es la que nos permite discriminar cuándo, cómo y para qué se debe emplear una u otra estrategia, o varias a la vez. Burón (1996) menciona algunas de sus características principales:

1. La autoobservación de la ejecución de las estrategias lleva a deducir principios generales comunes a todas ellas, por ejemplo, para memorizar mejor se requiere concentrar la atención, evitar las distracciones, repetir los datos, etc.

2. Cada estrategia implica, exige y potencia un conocimiento específico que permite discriminar cuándo es pertinente usarla en vez de otras, conocer su eficacia, si es fácil o difícil de realizar, etc. Este conocimiento sirve de guía para su aplicación en futuras ocasiones.

3. Por la autoobservación se convierte en objeto de conocimiento las propias operaciones mentales, es decir, la mente se analiza a sí misma y de esta autoobservación se deriva un nuevo conocimiento, un nuevo avance del desarrollo metacognoscitivo.

4. El conocimiento de los resultados de las estrategias que se han usado en el pasado para recordar, sirven de guía para autorregular los procesos de aprendizaje y actuar de manera distinta, eligiendo las estrategias más adecuadas en cada situación.

La autoobservación es fundamental en todo el proceso de comprensión lectora y en el cumplimiento del objetivo de lectura, ya que es a través de ésta como se pueden identificar aquellas estrategias que se están empleando y si realmente están funcionando para cumplir dicho objetivo, si no es así, permite elegir de todas aquellas que existen, la que mejor se ajuste a la demanda que se está presentando. Cooper (1990) enfatiza en la enseñanza a los alumnos de ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que hacen tiene sentido, y una vez que hayan asimilado tales procesos ser capaces de clarificar los contenidos a medida que se lee, cuando ello sea necesario y a través de la elección de diversas estrategias, tales como resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas, predicciones, etc.

Muth (1989) describe la comprensión en términos de la experiencia del lector y del texto, argumenta que las estrategias del lector derivan del grado de comprensión y de la relación entre experiencia previa, texto y ajuste de información a lo largo de la lectura basados sobre la definición de momentos y en la enseñanza de la experiencia del movimiento a lo largo del texto.

De tal forma el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a que esa persona habrá de atender, sobre todo en la elección de las estrategias.

Hasta el momento se ha revisado que en la metacognición se distinguen dos aspectos fundamentales: el conocimiento de las operaciones mentales y la autorregulación o control de las mismas. En el caso de la comprensión lectora, estos aspectos son: 1) el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

lee) y 2) la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), la cual requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta, ya que un texto se lee dependiendo del propósito y esto determina cuánto y cómo se recuerda su contenido. El desarrollo insuficiente de las habilidades metacognoscitivas en la comprensión lectora lleva a los malos lectores a focalizar su atención en reconocer y descifrar las palabras y, consecuentemente, no les queda margen para unir los significados parciales de las palabras y frases e integrarlos en conjuntos amplios de significado que les facilite abstraer el mensaje global del texto y comprenderlo como lo hacen los buenos lectores.

La comprensión lectora se ubica desde dos concepciones; entender al autor, dar a sus palabras el sentido que él mismo quiso darles, y entender el texto, darle un significado personal lógicamente posible. El significado que se da a un texto o el modo cómo se entiende está sólo parcialmente determinado por éste; el resto depende del lector, que construye su representación mental del contenido del texto, acomodándolo a sus propias teorías, a sus concepciones del mundo y a sus propósitos. En éste sentido, para que el lector sea capaz de entender al autor, es importante que éste tenga conocimiento de los diferentes tipos de texto que existen, ya que cada autor elige una forma de organizar la información que quiere transmitir, ésta depende del estilo y el tipo de información que esta manejando, a continuación se mencionan las características que tiene cada tipo de texto, así como algunos fragmentos de información que ejemplifican a cada uno. Comenzando así el análisis de los aspectos externos que están relacionados con las habilidades metacognoscitivas en la comprensión lectora.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPITULO II TEXTO Y CONTEXTO

La comprensión es el resultado de una interacción entre el texto y las estructuras cognoscitivas (gramática de cuentos, otros esquemas, redes proposicionales, estrategias) de las que el lector echa mano y aplica durante el proceso de lectura. Por ejemplo los lectores novatos tratan la lectura como un proceso de decodificación (tratan de entender cada palabra por separado) en lugar de tratarla como un proceso en el que hay que abstraer un significado (entender que significa el texto como un todo). La decodificación es la traducción de palabras impresas. A los niños se les enseña a leer decodificando, así es que para los lectores más jóvenes esta es la única actividad comprendida en la lectura. La tasa de lectura de los lectores novatos tiende a ser invariable, sin importar cuál sea su propósito en la lectura. En otras palabras, no importa si leen para estudiar, por diversión o por buscar información; estos lectores no hacen ajustes de la forma en que leen. También tienen dificultad para seleccionar las ideas importantes del texto y en detectar irregularidades notorias de la estructura lógica del texto, por ejemplo, los lectores jóvenes tienen dificultades en traer a la mente conocimientos relacionados y usar el contexto para ayudarse a interpretar lo que están leyendo, de hecho, a estos lectores les hace falta percatarse de que tienen que hacerlo, además de que tienen pocas estrategias a su disposición para tratar con cualquier falla en el entendimiento del texto (Winograd, 1984).

Como se ha revisado hasta el momento, se detecta que los estudiantes novatos pueden tener dificultades para entender el contenido de un texto porque no tienen claro el significado de la lectura, ni tampoco entienden que se debe aplicar una estrategia de lectura a partir del texto que se pretende leer. Por lo que en este capítulo se mencionaran algunas características que presentan los diferentes tipos de texto expositivos, por considerar que es un aspecto que se debe tomar en cuenta para la evaluación de la comprensión lectora, específicamente en el déficit que puede estar presentando el estudiante.

Así, la evaluación de la comprensión lectora consiste en interpretar la actuación de un individuo en una prueba basada en un texto y en un contexto determinado. De tal modo los resultados dependerán de las características de la prueba, de la naturaleza del texto y del contexto, así como de las habilidades lectoras y el conocimiento previo del individuo. Por lo tanto, se debe reconocer las relaciones entre la estructura y el contenido del texto y las relaciones entre ellas tal como existen en la página impresa y cómo existen, ellas o sus efectos, en la mente del lector. La clasificación de los tipos de texto que a continuación se presentan pretende explicar lo que los escritores se esfuerzan por presentar a los lectores a través de señales de lo que intentan comunicar y, por otro lado, de los objetivos del lector de acuerdo al propósito que tenga al leer, así como de las estructuras que debe imponer de acuerdo al texto que se enfrenta.

Los tipos de texto expositivos de acuerdo a Barzón (1973), De León (1987), y Palacios (1996) se clasifican por su contenido y por la manera en que esta organizada la información en: textos de generalización o deductivos, textos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

enumerativos, textos de clasificación, textos de comparación-contraste, textos narrativos, textos argumentativos y textos secuenciales,

2.1 Tipos de textos expositivos

1. Textos de generalización o deductivos. La estructura de generalización en un texto, aparece cuando el autor intenta hacer una afirmación que consiste en una descripción de tipo general (describir es delinear, figurar una cosa, representándola de modo que dé una idea de ella por medio del lenguaje, refiriéndose o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias) y el resto de las frases tienden bien a aclarar la descripción de tipo general (ejemplo o ilustración) o bien ser una extensión de la misma (explicación más detallada). A continuación se muestra un fragmento de un texto de este tipo:

"EL SISTEMA NERVIOSO AUTÓNOMO

El Sistema nervioso autónomo o sistema nervioso vegetativo regula la actividad de los músculos lisos, la actividad cardiaca y el funcionamiento de todas las glándulas del cuerpo humano. El sistema nervioso vegetativo es, por tanto, el encargado de regular todas las actividades necesarias no controladas voluntariamente.

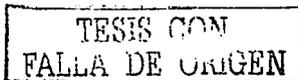
Un ejemplo de la actividad del sistema nervioso autónomo es la secreción de una sustancia llamada adrenalina. Cuando un individuo se enfrenta a un peligro, el sistema nervioso autónomo hace que una glándula produzca la adrenalina. Esta acelera la actividad cardiaca y "pone en tensión" los músculos, que así se preparan para afrontar el posible peligro. Todos sabemos lo que nos ocurre cuando tenemos algo: nuestro corazón late más rápidamente, estamos tensos y dispuestos a actuar en cualquier momento, etc., y todo esto no lo podemos controlar a voluntad" (Michaus y Domínguez, 1992).

En este texto los autores dan una descripción de las funciones del sistema nervioso autónomo, para aclararlas dan un ejemplo que está relacionado con la activación de dicho sistema, cubriéndose de este modo las características antes mencionadas.

2. Textos enumerativos: La enumeración de nuestras realidades es la sucesión de ideas. La suma de estas ideas se manifiestan en una cadena de palabras que no necesariamente corresponden a un solo concepto semántico. Este tipo de texto presenta el patrón de organización de listado, por lo que se debe reconocer si éste se desglosa en puntos principales o en enunciados de apoyo. Por lo general el autor presenta sus puntos principales en forma de lista al inicio o como conclusión del texto. Un listado simple se puede señalar con letras, un listado en secuencia indica orden o jerarquía y se señala con números

Así los textos enumerativos llevan un orden, dan características y cualidades, además de que se dividen en específicos e inespecíficos. Los específicos se representan en una lista enumerada, por ejemplo:

A.-



B.-

C.-

y los inespecíficos se presentan en una lista en forma de un párrafo, por ejemplo: A.-, B.-, C.-.

El siguiente texto corresponde a los específicos por la manera en que están organizadas las ideas:

"ADQUISICIÓN DE CONDUCTAS

Se puede promover la adquisición de nuevas conductas o comportamientos en personas de las que previamente carece. Existen cuatro procedimientos fundamentales, desde el punto de vista conductual, que puede utilizarse para promover nuevas conductas. Estos procedimientos se fundamentan en principios comunes basados en la identificación de relaciones funcionales. A continuación se explican los cuatro posibles procedimientos fundamentales:

Reforzamiento positivo. Este procedimiento consiste en administrar una consecuencia positiva tan pronto se emite una conducta determinada, el reforzamiento positivo se distingue porque produce consistentemente un aumento de la probabilidad de presentación de la conducta. Por ejemplo darle un dulce al niño tan pronto se lave las manos.

Moldeamiento por aproximaciones sucesivas. Este procedimiento promueve la adquisición de nuevas conductas a través del reforzamiento diferencial de respuestas cada vez más parecidas a la respuesta final prevista y se utiliza cuando la persona no posee una determinada conducta en absoluto.

Reforzamiento negativo. Este procedimiento se basa en que el aumento en la probabilidad de una respuesta se presente como consecuencia de la omisión de un estímulo u objeto, la desaparición del hecho o estímulo debe ser una consecuencia de la conducta.

Imitación. Es un procedimiento que permite la producción de una conducta por sí sola ante la simple presencia de la conducta de un modelo, sin necesidad de reforzarla, por ejemplo, si levanta un brazo el modelo, la persona copia la conducta procurando levantar el mismo brazo de la misma manera, no es necesario que la forma de levantar el brazo sea idéntica a la del modelo, es suficiente con que se parezcan. Lo mismo sucede con la adquisición del lenguaje y conductas sociales" (Honig, 1960)

El texto "Adquisición de conductas" corresponde al tipo de texto enumerativo específico, dado que presenta en forma de lista los cuatro procedimientos fundamentales para promover comportamientos conductuales.

3. Textos de clasificación: Este tipo de estructura textual se presenta cuando el autor separa grupos de objetos o hace clases en función de determinadas características. Por lo tanto, en este tipo de textos pueden encontrarse

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

agrupaciones y un conjunto de características o atributos de cada uno de los grupos establecidos. Además suelen aparecer ejemplos representativos de cada uno de los grupos. El autor desarrolla un sistema de clasificación para agrupar los elementos que aparecen en el texto, de tal forma que este sistema puede ser utilizado para agrupar otros posibles elementos, por ejemplo: "se puede clasificar en...". De tal modo, el siguiente texto es un ejemplo de los que se consideran de clasificación:

"LA DEPRESIÓN

La depresión es una de las condiciones psicopatológicas más frecuentes de los seres humanos. De hecho la depresión es el cuadro clínico más frecuente y el que potencialmente tiene más peligro de mortalidad debido a las conductas suicidas. La depresión es uno de los cuadros más complejos y heterogéneo, se asocia a los siguientes síntomas: Anímicos: la tristeza es el síntoma por excelencia de la depresión; la ansiedad subjetiva y la inquietud es asimismo un síntoma emocional que suele coexistir con la depresión. Síntomas motivacionales: La apatía, la indiferencia, en definitiva la anhedonia son característicos. Síntomas cognitivos: La valoración que hace una persona deprimida de sí mismo y de su entorno suele ser negativa. La autodepreciación y la pérdida de la autoestima suelen ser características cognitivas estables de estas personas. Síntomas físicos: La aparición de cambios físicos es habitual, la pérdida de sueño, la fatiga, la pérdida de apetito y la disminución de las actividades y del deseo sexual.

Todos los procedimientos clínicos parecen avalar la existencia de básicamente dos tipos de depresiones: Unipolar y bipolar. La depresión bipolar se caracteriza por la aparición sucesiva de episodios de depresión y episodios de manía. El depresivo bipolar (maniaco- depresivo) altera ambos estados en una secuencia cíclica. La manía casi opuesto a la depresión, es un estado psicológico caracterizado por una sensación subjetiva de euforia, de hiperactividad, proyectos disparatados irrealizables, flujo rapidísimo de ideas, conducta impulsiva y una escasa necesidad de dormir" (Angst, 1992).

El tema de la depresión en este texto es manejada desde una definición general, para posteriormente manejar una clasificación de los principales síntomas que son asociados a dicho padecimiento. Finalmente menciona que se encuentran dos tipos de depresión, haciendo énfasis nuevamente en una clasificación para identificar las características de cada una.

4. Textos de comparación contraste: En la estructura de este tipo de texto el propósito consiste en llegar a una definición, mostrando los puntos de similitud y de diferencia de las ideas que se manejen. Cuando elegimos esta forma de desarrollar un párrafo, nos damos cuenta de que toda comparación involucra un contraste, y viceversa. El párrafo organizado por comparación y contraste presenta un problema: si se escriben todas las similitudes en la primera mitad y

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

todas las diferencias en las segunda corren el riesgo de que el lector tenga dificultades para retener los detalles que nos interesa comunicar en el transcurso de la primera parte, aunque recuerde bien los de la segunda. Por lo tanto es necesario que se haga un cuadro que tenga diferencias y semejanzas. A continuación se muestra un ejemplo:

"DISEÑOS DE INVESTIGACION LONGITUDINALES Y TRANSVERSALES

Los estudios de desarrollo a diferencia de otro tipo se centran en el cambio a través del tiempo. Un estudio longitudinal consiste en hacer varias observaciones de la misma persona durante un largo período. Mientras que en los estudios transversales se comparan grupos de individuos de diferentes edades en un momento determinado. Aún cuando ambos estudios tienen objetivos semejantes, difieren en varias características: Los métodos longitudinales están dotados de controles internos. Dado que a las personas se les compara consigo mismas en diferentes momentos, mientras que en los estudios transversales cuentan con controles externos, ya que se comparan grupos de individuos. El costo de la investigación es otra característica en que difieren: los estudios longitudinales suelen ser más costosos que los transversales. La duración de éstos son otro factor importante para su comparación; ya que los estudios transversales suelen desarrollarse en tiempos mucho más cortos de lo que un estudio longitudinal requiere" (Hernández, 1998).

En este texto el autor menciona las características de los estudios de desarrollo, para esto realiza una comparación de los diseños de investigación longitudinales y transversales, pero también menciona las diferencias que tiene cada uno, en este caso el autor maneja las similitudes y las diferencias en el mismo párrafo logrando que el lector no tenga dificultades para identificar los detalles y entender el contenido.

5. Textos narrativos: El texto narrativo es en sí mismo, una sucesión de ideas que consta de dos planos: el contenido y la expresión, es decir, lo que se narra y la manera en como se narra. Se refiere a dar cuenta de uno o varios eventos que se desarrollan en el tiempo. La estructura narrativa aparece cuando el autor nos cuenta una trama, un desenlace o una resolución. Además de que aparecen personajes. Para obtener el mensaje central, nos tenemos que preguntar: ¿Dónde?, ¿Quién(es)?, ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué?, y ¿Cuáles fueron las consecuencias? De esta manera, se puede entender la totalidad de la obra. He aquí un ejemplo:

"EL DÍA EN QUE ME ENCONTRÉ CON LA JUVENTUD

Me gusta ser joven. Me gusta la música, escucharla a todo volumen. Tengo amigos. Con ellos me siento bien porque pensamos igual y porque muchos de sus problemas se parecen a los míos. Me gusta vestir como visto. Y usar el corte de pelo que yo quiero. Me gustan las fiestas y bailar. Me gusta hablar de cosas que a mí me interesan, jugar y hacer deporte. Yo soy fiel a mis amigos y ellos no

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

me traicionan. Hay que ser leal. Entre nosotros sabemos ayudarnos. Estamos juntos en las buenas y en las malas. Nos entendemos bien, aunque algunos hacen cosas que a mí me no me gustan. Si yo no quiero hacer algo, nomás no lo hago. Quiero mucho a mi pareja. A veces me entiende muy bien, a veces no. Es muy cariñosa conmigo. Cuando estoy con ella el tiempo se va muy rápido. Quisiera estar más tiempo con ella. Cuando nos enojamos me siento mal. Luego platicamos y me vuelvo a sentir muy bien. A mi familia también la quiero mucho; a mis padres los quiero, pero a veces se ponen en un plan pesado cuando me hablan de estudiar, de trabajar, del futuro, que debo ser una persona de bien y tener todo lo que ellos no tuvieron. No es que yo no quiera estudiar, lo que no quiero es que me obliguen. Yo pienso que las cosas no se hacen bien por la fuerza. Estoy de acuerdo, hay que hacerle la lucha para ser alguien en la vida. Cuando veo a mis jefes, me doy cuenta de todo lo que han hecho para que yo pueda estudiar y llegar a ser alguien. Cuando me entra la onda de joven, los ignoro por su forma de pensar. A veces me aturden, pero siempre termino dándome cuenta de que tenían algo de razón y que sus palabras me ayudan a pensar antes de actuar alocadamente.

¿Cuál es la bronca? Que no me gustaría ser uno del montón. Yo quiero hacer cosas importantes, que la gente vea que soy capaz de salir adelante, no sólo de ir pasando" (Gutiérrez, 1998).

"El día en que me encontré con la juventud" es un claro ejemplo de un texto narrativo, ya que se identifica a un narrador: que es un joven que da una serie de acontecimientos que van ocurriendo en su vida diaria, para dar un panorama sobre la concepción que tiene de la juventud, dando de este modo su punto de vista.

6. Textos argumentativos: El texto de argumentación aparece cuando el autor nos intenta convencer de su opinión o creencia, dando para ello una serie de razones a favor de una conclusión. Por lo tanto, un texto argumentativo es aquel que no contiene premisas, razones ni conclusión. La idea principal debe de incluir lo que concluya el autor acerca del hecho que nos quiere convencer. Además de que estos textos tiene la posibilidad de que el lector elabore una idea independiente a la sugerida por el autor.

Por ejemplo:

"EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA

En relación al objeto de estudio de las ciencias naturales, el objeto de estudio de la psicología presenta una serie de complicaciones para su estudio, lo que ha motivado un atraso de esta disciplina en relación a las primeras. Entre las características que complejizan el estudio científico de la conducta humana podemos señalar las siguientes: 1. Con cierta frecuencia lo que podemos observar del comportamiento humano es el resultado de un proceso psicológico, pero no el proceso psicológico plenamente. 2. Es casi imposible

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

determinar la unidad mínima de análisis del comportamiento humano. 3. La subjetividad del proceso es algo inherente a este objeto de estudio. 4. Es imposible llevar a cabo un aislamiento pleno de variables para el estudio del comportamiento. 5. La repetibilidad de un evento es imposible, ya que siempre se encuentra presente la experiencia. 6. Los sujetos de la investigación con gran frecuencia no son conscientes de los propios procesos psicológicos y por tanto, no pueden describirlos al investigador" (Palacios, 1996).

El autor en este de texto menciona una serie de complicaciones que se han venido dando para que el objeto de estudio de la psicología presente un atraso en dicha disciplina, argumentando seis características que complejizan el estudio científico de la conducta humana, ya que ésta es considerada como el objeto de estudio. En este caso se aprecia claramente que da su opinión sin establecer premisas ni mencionar una conclusión.

7. Textos secuenciales: La estructura de este texto se puede presentar en dos modalidades:

Causa-efecto: En la vida aprendemos que toda causa tiene una consecuencia, que todo acto tiene su efecto. La lengua manifiesta esta relación con la causalidad. La relación causa efecto puede ser real o hipotética, esto es, se realiza o tiene la posibilidad de realizarse. Ejemplo: "Juana está gorda porque come mucho" (relación causa- efecto) otro ejemplo " si Juana come mucho engordara" (esta es una relación causa-efecto hipotética).

Problema-solución: Aparece cuando el autor separa grupos planteando un problema o una interrogante a la que trata de dar respuestas o posibles soluciones a lo largo del texto. La idea principal en este tipo de textos es implícita y suele estar organizada en dos partes: una parte de problema y otra de solución.

A continuación se presenta un ejemplo del tipo de texto causa efecto:

"LA FAMILIA MEXICANA

Antes de que nazca un niño, en el seno de la familia mexicana existen ya en forma activa una serie de expectativas o anticipaciones específicas. Hay muchas sociedades en donde la preferencia es por los niños y por niñas. En México es más grave el apremio: ¡debe ser niño!

El nacimiento de una niña, a menos que acontezca después de uno o dos, pero con preferencia de tres niños tiene sus rasgos de tragedia emotiva. En el pasado con más seriedad, y recientemente con más sentido del humor, la virilidad de un padre que da nacimiento a una niña queda en entredicho. Pero fuera de esta amenaza el nacimiento de una niña significa:

A) Económicamente hablando: mal negocio.

B) Desgaste físico y preocupación moral de la familia, que deberá compulsivamente cuidar su honor que es el de la familia.

C) Aun la mejor solución del problema anterior a través del matrimonio fuerza dentro de la familia a un intruso del sexo masculino.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

D) Además, en caso de no casarse, se convertirá en una cotorra, cuyas eternas quejas neuróticas son una carga para la familia.

En vista de todo esto, se podría fácilmente preguntar: entonces ¿qué posible motivo puede haber para tener una niña? Pues bien después de varios varones sería de desearse tener una, a fin de que sirva a sus hermanos, permitiendo además en esta forma que la madre disponga de más tiempo a fin de cuidar maternalmente a su esposo.

Pero, ¿qué papel tiene y debe desarrollar el niño? Antes que nada, deberá desarrollarse de acuerdo con su digno papel de varón. Nada de muñecas ni de casa de muñecas. Jugará con soldados, pistolas, cascos, caballitos de Todos los Santos, espadas, etc. Deberá gritar titánicamente y poder provocar pánico a grupos de niñas. Se desaprobará severamente toda demostración de interés de tipo femenino. En esta desaprobación participan todos: hermanos, tíos, primos y hasta la madre. Los niños mayores discriminan a los menores sobre la base de que no son todavía lo suficientemente "hombres" para participar en sus juegos que se hacen progresivamente más "masculinos".

La niña debe crecer hasta ser igual a su destino: feminidad supertativa, el hogar, la maternidad. De pequeña se entretiene con muñecas y jugando a la casita. Deberá mantenerse alejada de los juegos bruscos de los niños, porque, como explica la gente educada, eso no es propio de una mujercita; pero esta idea incluso se fundamenta en variantes de la extendida creencia de que si brincase o corriese podría perder su fecundidad o, peor, convertirse en hombre. El dicho común dice: "No corran porque se hacen hombres". Muy temprana empiezan las niñas a ayudar a su madre en sus labores domésticas. Un área que es tabú para el varón. Para adquirir superior feminidad, la niña deberá iniciarse en el aprendizaje de delicadas labores femeninas: como bordado, tejido, etc. Más tarde podrá aprender un instrumento musical, a pintar, leer versos, etc. Pero aun de pequeñuela deberá siempre vestir como mujer, mantenerse limpia y bien vestida, deberá ser graciosa y coqueta. Es interesante hacer notar que uno de los postulados a partir de los cuales laboró por un tiempo la educación pública en México, fue que uno de los ideales educativos sería hacer que los hombres fueran más típicamente hombres y las mujeres más típicamente mujeres.

Durante toda la niñez, el signo de virilidad en el hombre es el valor hasta la temeridad, la agresividad, la brusquedad, y el "no rajarse". Por tanto, el niño como la niña deben ser obedientes respecto a la familia. Paradójicamente un padre puede sentirse orgullosos de que su hijo no rehuya una pelea callejera, pero en casa castigarte severamente por desobedecer sus órdenes al respecto de peleas callejeras. Esto parece significar que el niño debe ser masculino, pero no tanto como su padre..." (Díaz, 1984).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En este fragmento del texto de "La familia mexicana" el autor da un claro ejemplo de cómo la concepción que tienen los padres de un hijo (a) con respecto a su nacimiento influyen en la manera en que estos se desarrollaran y actuaran en un medio social, estableciendo los roles sociales y que hay contradicciones con respecto a la enseñanza y al ejercicio que estos realizan en su medio, en la mayoría de las veces descalificando lo que ellos mismos generaron en cada uno de sus hijos. Identificando de este modo las características de los textos causa-efecto.

De acuerdo a la información revisada hasta el momento, se encuentra que la estructura secuencial en un texto aparece cuando el autor proporciona una serie de acontecimientos conectados en el tiempo.

En estos textos la idea o ideas principales pueden estar de manera explícita o implícita. Por lo tanto el tipo de idea que maneje el autor, determina el grado de comprensión de la información en el lector.

Los textos narrativos están formados por agentes y acciones que se estructuran en un tiempo y un espacio determinados. Dichas acciones se encuentran conectadas casualmente y no resultan arbitrarias, sino que responden a una serie de intenciones y planes, ya sean explícitos o implícitos. La comprensión adecuada de la estructura narrativa de un texto de estas características supone la interpretación de un conjunto muy complejo de relaciones que no siempre resultan evidentes para el lector.

La comprensión de textos expositivos son quizá los textos más importantes desde el punto de vista educativo. Su objetivo es explicar las relaciones lógicas y estructurales entre diferentes conceptos y fenómenos. Los textos expositivos son mucho más densos desde el punto de vista informativo (Geva, 1985).

Cuando comenzamos a leer un texto que tiene un determinado título o cuyo contenido principal ya conocemos, inmediatamente activamos nuestros conocimientos previos y formamos una representación general del contenido que facilita mucho la comprensión y el recuerdo de los diferentes detalles de su contenido específico.

Una vez comprendida una obra (se debe ser capaz de evaluar los propósitos, tesis o hipótesis central y contradicciones internas y entendido de los contenidos del texto) es el momento de proceder a la interpretación. La lectura crítica y de comprensión permiten el acceso para indagar cómo es un texto, cómo esta creado, qué es; pero no por qué es así, por lo que es importante la interpretación. El análisis y la crítica son procedimientos que aspiran a la objetividad científica, es decir, a desprenderse, en el mayor grado posible, de la subjetividad del lector. La interpretación es la explicación personal que da el lector al texto, nace de los gustos, las experiencias, la posición, del marco teórico, y de la cultura y conocimientos del lector. Entonces el análisis y la crítica desarticulan y desmenuzaran los elementos de un texto. La interpretación en cambio lo construirá. Esta segunda tarea de interpretar resulta de la síntesis o reintegración de las partes en el todo. Así, el lector crítico al interpretar debe explicar cómo es el texto, por qué es así, y fundamentar su postura personal ante él. Toda interpretación fundamentada debe contener los siguientes elementos, según Argudín y Luna (1998):

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- 1) Evaluar la fuente, su veracidad, confiabilidad y actualización.
- 2) Identificar el propósito y objetivo del autor.
- 3) Descubrir el tema.
- 4) Evaluar los razonamientos con los que el autor argumenta su tesis: ¿Es confiable, verosímil o contradictoria? ¿Esta basada en hechos, inferencias u opiniones?
- 5) Distinguir las contradicciones internas.

De este modo, es el lector mismo con sus preguntas quien recrea el texto escrito, sin embargo la interpretación debe referirse al texto y a la realidad de la que el texto participa, porque es ésta su propia realidad. Cabe señalar que se debe considerar la historicidad propia del texto y tener en cuenta que el texto expone el mensaje de una conciencia.

2.2 Aspectos contextuales

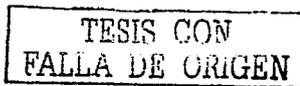
En este apartado se revisarán las condiciones contextuales que bien pueden facilitar o perjudicar la adecuada comprensión lectora, para realizarlo se analizarán las condiciones físicas y las condiciones fisiológicas; en este caso la visión, ya que es un factor determinante para que una persona continúe con la lectura o que la abandone por el cansancio debido al esfuerzo que aplica en la misma. Cada uno de estos factores será analizado para proporcionar una explicación de algunos de los fracasos reales o aparentes del individuo en la lectura. Sin embargo, es importante recordar que la lectura es un hecho que siempre se produce en un contexto específico, comprende características emocionales, organizativas, físicas y culturales; cada una de las cuales consta a su vez de otros factores. Para entender cada una de estas características a continuación se enlistarán para marcar las propiedades de cada una, basándose en la información que maneja Burón (1990).

1.- Contexto emocional:

El significado que los seres humanos confieren a los hechos incluye los sentimientos, la simpatía, el interés, la responsabilidad y el compromiso; es decir, los seres humanos integran el pensamiento, el sentimiento y la acción en cada experiencia que tienen y para que este aprendizaje sea significativo se deben analizar cuidadosamente las necesidades emocionales, requiere por lo tanto ser responsables de los objetivos, las estrategias que se ponen en juego durante la lectura, las contribuciones que se hacen (recuperación de conocimiento previo) y la conducta que se está llevando a cabo durante la organización, esto permite que se pueda controlar la actividad de lectura mediante la retroalimentación de los resultados con respecto a los objetivos.

2.- Relación con los compañeros:

Las relaciones que se establecen con los compañeros en un salón de clases son también otro aspecto que se debe considerar en el contexto emocional, ya que al relacionarse el alumno con una persona que pueda facilitar el proceso de aprendizaje, se fomenta con los compañeros que se cree un ambiente de



confianza mutua y preocupación por los demás y la sensación de que se preocupen por uno. Se debe reconocer que los alumnos deben ayudarse entre sí en una tarea de aprendizaje estructurada como un esfuerzo en equipo, probablemente pueda existir la competencia entre equipos, lo que añade una nueva motivación para destacar los criterios de buena actuación deben estar estructurados de modo que ninguno de ellos se halle en desventaja de forma injustificada. Una estrategia que se puede emplear para fomentar las relaciones positivas entre compañeros de clase es la elaboración de mapas conceptuales acerca del contenido. Cuando se realizan de forma individual y después se comparten en grupo, los mapas conceptuales demuestran que todos los aprendices tienen una concepción del mapa conceptual más amplio, que ninguno posee el mapa perfecto del campo en cuestión, además de que en la elaboración se pueden compartir las estrategias que cada uno empleó para la elaboración y en esa medida se manejarán las habilidades que aplican para comprender el contenido de un texto. De esta manera, cada uno ve la parte del todo y el grupo construye de forma colectiva, una imagen mejor del campo de conocimiento. Cabe señalar que los factores de personalidad son complejos en todo este proceso, como también lo es su influencia en el aprendizaje.

3.- Materiales de aprendizaje:

Los materiales de aprendizaje pueden tener importantes efectos positivos o negativos. Por ejemplo, los estudiantes que hayan tenido una mala experiencia con las matemáticas pueden responder de una forma negativa ante una tarea en la que éstas intervengan, aún cuando se hallen en un contexto cultural y físico que les resulte cómodo y tengan considerables conocimientos del tema; es decir, el que los alumnos entiendan o no ciertos conceptos en un texto se debe al problema de la falta de claridad conceptual, ya que no se presentan los conceptos ni las relaciones conceptuales necesarias para comprender el significado de las ideas en cuestión. Situación que es muy evidente en casi todos los campos de estudio, desde la infancia hasta la edad adulta. Al respecto Burón (1990) menciona que en 1963 El Comité de Currículo de la Asociación Nacional de Profesores de Ciencias (ANPC) celebró un congreso para identificar ideas importantes sobre la ciencia que pudieran servir para organizar el currículo desde la escuela infantil hasta la universidad. Se identificaron siete esquemas conceptuales que la ANPC divulgó; el trabajo despertó una atención considerable y fuertes críticas, pero no fue aceptada la idea de emplear conceptos importantes básicos, como un conjunto de conceptos supraordenados que habría que desarrollar y elaborar con los años, esto fue porque la psicología conductista mencionaba que los objetivos de conducta dominaban las ideas sobre el aprendizaje escolar. Ausubel (1968) propuso una convincente teoría del aprendizaje cognitivo, en donde refiere la elaboración de mapas conceptuales, que tenían como fin demostrar que las ideas supraordenadas se podían utilizar para facilitar el aprendizaje significativo de los milanes de conceptos y principios científicos existentes.

De este modo, lo que se quiere poner de manifiesto es que el aprendizaje de la ciencia sigue consistiendo fundamentalmente, para la mayor parte de los alumnos, en memorizar hechos y procedimientos de solución de problemas, en su mayoría olvidados seis meses después de haberlos estudiado, afectando de este modo la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

comprensión de la información que proporciona un texto, ya que los conocimientos previos no son recordados con eficacia y por lo mismo la relación que se establece con la nueva información no es total, quedando lagunas que van aumentando conforme se avanza de grado, la cuestión es ser consciente de esta deficiencia y procurar que el aprendizaje sea significativo.

4. El contexto físico:

Es una situación que bien puede facilitar el aprendizaje o bien lo dificulta, antes se creía que el contexto debía estar supeditado a los objetivos de conducta, pero actualmente se está poniendo más atención a la necesidad de que los alumnos construyan sus propios conocimientos, desde este punto de vista, el contexto físico de la lectura y posteriormente de la comprensión, depende de lo que se espera aprender (objetivo de lectura) y de las estrategias que se emplean (autorregulación).

2.3 Defectos comunes de la visión

Otro factor que interviene para que un individuo lleve a cabo una lectura adecuada y que entienda el contenido de un texto es la visión, ya que una persona con visión normal puede leer unas seis horas sin parar, y sin que ello le produzca ningún mal efecto, tal como dolores de cabeza o cansancio ocular, pero si se tiene algún defecto no se puede leer por tanto tiempo, y la fatiga o el cansancio comienzan a sentirse a los diez o veinte minutos. Frecuentemente, el lector no comprenderá que el problema está en sus ojos, pensará que esta incapacitado para leer o que algo no anda bien con su organismo. A continuación se mencionan algunos defectos comunes de la visión que afectan la lectura y por ende a la comprensión lectora.

Fry (1991) menciona las características del astigmatismo, la coordinación binocular, la visión larga, y la visión corta, mismas que se mencionan a continuación:

A. Visión corta:

La visión corta o miopía permite a una persona ver claramente a una distancia reducida, pero no a lo lejos, es fácil detectar la miopía por medio de un gráfico, colocado sobre una pared que contiene una serie graduada de letras de diversos tamaños. La miopía es causada por el excesivo tamaño del globo ocular, ante lo cual un par de anteojos adecuados son la única corrección conocida.

B. Visión larga:

La visión larga o hipermetropía como la llaman los médicos es una afección causada por la mal formación del globo ocular que resulta demasiado corto para una visión normal. El hipermetrope puede ver objetos lejanos con mucha nitidez y pasar fácilmente el test anteriormente mencionado. Una enfermedad o la fatiga visual pueden evidenciar el esfuerzo que de otra manera no sería notado; pero aún cuando su salud sea perfecta, el hipermetrope está usando para leer más energía nerviosa de la que necesita.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

C. El astigmatismo:

Un tercer defecto ocular es el astigmatismo, causado por la falta de redondez de la córnea, la envoltura transparente de los ojos, a través de la cual pasa la luz. En las personas normales, ésta es casi perfectamente redonda (esférica). En los que tienen astigmatismo presenta una convexidad a lo largo de uno de sus ejes.

D. Coordinación binocular:

Alude al uso de los ojos en su trabajo conjunto, cuando una persona cuyos ojos son normales, está reposando o duerme, ambos ojos miran derecho hacia delante en líneas paralelas, esto significa que están enfocados al infinito. Por lo tanto una persona de visión normal usa la mínima cantidad de energía visual al mirar objetos distantes; para mirar uno cercano, tal como un libro, debe hacer converger o cruzar sus ojos hacia adentro, de manera que ambos globos oculares apunten al mismo lugar. Hay sin embargo, personas cuyos ojos tienden a apuntar hacia distintos ángulos. En su forma extrema, este defecto se convierte en el convergente o esoforia (en que uno o ambos ojos parecen estar vueltos hacia la nariz) o bien en el estrabismo divergente o exoforia (en el cual uno de los ojos parece mirar hacia un costado). En estas formas extremas de carencia de coordinación binocular el individuo no consigue forzar sus ojos a que miren paralelos un objeto a la distancia o que converjan hacia uno cercano. La persona generalmente soluciona el dilema de ver dos imágenes diferentes (una con cada ojo) por "supresión", o sea el bloqueo mental de la visión de un ojo.

De este modo, la miopía y la hipermetropía están causadas por una falta de simetría en la forma del globo ocular, o por defecto, por la incapacidad de los músculos oculares para cambiar la forma de las lentes y enfocar de forma adecuada la imagen en la retina. La miopía puede corregirse con el empleo de lentes biconcavas y la hipermetropía requiere lentes convexas. La presbicia se debe a la pérdida de elasticidad de los tejidos oculares con la edad; suele empezar a partir de los 45 años, y es similar a la hipermetropía. Todas estas alteraciones se corrigen con facilidad con el uso de lentes adecuadas. Por otro lado el astigmatismo resulta de la deformación de la córnea o de la alteración de la curvatura de la lente ocular, con una curvatura mayor a lo largo de un meridiano que del otro; el resultado es una visión distorsionada debido a la imposibilidad de que converjan los rayos luminosos en un sólo punto de la retina. Los defectos, debilidad o parálisis de los músculos externos del globo ocular pueden originar defectos de la visión como la diplopía o visión doble, y el estrabismo, o bizquera. En los casos incipientes, el estrabismo puede curarse con el uso de lentes con forma de cuña; en estados avanzados suele ser necesaria la cirugía de los músculos oculares.

Como se ha revisado hasta el momento, los aspectos metacognoscitivos, motivacionales, tipos de texto y contexto en general, juegan un papel importante en la lectura y por ende en todo el proceso de comprensión lectora. Así, el análisis de estos elementos permiten identificar las dimensiones de evaluación de la comprensión lectora y en la propuesta de un instrumento que permita conocer la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

habilidad que cada individuo tenga acerca de los recursos que emplea cuando lee un texto y finalmente en la comprensión del mismo. Por lo que a continuación se presenta una propuesta de evaluación de la comprensión lectora, específicamente en las habilidades metacognoscitivas, sin dejar de lado los demás elementos que intervienen en todo este proceso.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE HABILIDADES METACOGNOSCITIVAS EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA

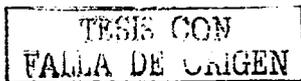
El instrumento que se propone a continuación básicamente se enfoca a la medición de la aptitud, ya que se ubica a está como un rasgo general y propio de cada individuo que facilita el aprendizaje de tareas específicas y que le distingue de los demás. Para esto es importante retomar el concepto de inteligencia, que se ubica como la combinación de determinadas aptitudes que contribuyen a la realización de una amplia gama de actividades, de este modo se concluye que el éxito en cualquier tarea se halla determinado por una "aptitud general única", común a todas, y por una "aptitud específica de esa habilidad. En este caso se ubica a la comprensión lectora como aptitud general única y a las habilidades metacognoscitivas como aptitudes específicas de esa habilidad.

3.1 Instrumento de evaluación de habilidades metacognoscitivas en comprensión lectora.

La elaboración del instrumento se realiza con base a la identificación del universo de aplicación que es la comprensión lectora, en este sentido se especifican las dimensiones que este proceso contempla con respecto a las habilidades metacognoscitivas, las cuales son las siguientes: la conciencia del motivo de lectura, la autorregulación, que se refiere a la identificación y aplicación de estrategias para entender el contenido del texto, la conciencia de los niveles de aprehensión de conocimiento, que son el lingüístico, semántico conceptual y pragmático, así mismo se revisa el proceso por el cual el estudiante pasa información de la memoria de corto a la de largo plazo, identificando así la supresión, generalización y construcción. Posteriormente son identificados los aspectos motivacionales por considerar a éstos también como factor determinante para que se lleve adecuadamente la lectura y de este modo influyen en la comprensión total de un texto y por ende en la activación de las habilidades metacognoscitivas, estos son: la motivación por la que se lee, el objetivo de lectura y la autoobservación de las habilidades que se están aplicando durante todo el proceso de lectura, si son eficientes o es necesario modificarlas o utilizar otras para comprender el contenido y llegar así a la interpretación total de la obra.

También son considerados los conocimientos que el estudiante tiene sobre las estructuras de los diferentes tipos de texto que existen, tales como generalización o deductivos, enumerativos, de clasificación, de comparación contraste, narrativos, argumentativos y secuenciales, por lo que algunas de las preguntas están encaminadas a la evaluación de este conocimiento por considerarlo como básico para que el lector pueda entender cómo está estructurada la información en un libro y como identificar las ideas así planteadas.

Finalmente se evalúan los aspectos contextuales en los cuales se lleva a cabo la lectura, para la identificación de las implicaciones que estas situaciones tienen



en la conciencia de las habilidades antes mencionadas y de la comprensión, los elementos que son considerados en este apartado son: el contexto emocional, la relación con los compañeros, los materiales de aprendizaje, el contexto físico y algunos defectos comunes de visión.

El instrumento está diseñado bajo el escalamiento tipo Lickert, desarrollado por Rensis Likert (citado en Hernández, 1998) a principios de los treinta, se trata de un enfoque vigente y bastante popularizado, que consiste en un conjunto de reactivos presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra, es decir, se pide al sujeto que extreme su reacción eligiendo uno de los cinco puntos de la escala, en donde a cada punto se le asigna un valor numérico, así el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final se obtiene su puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas en relación a todas las afirmaciones. Como las afirmaciones están calificando las aptitudes del sujeto, que en este caso son las actividades que se realizan durante la lectura, para la evaluación de las habilidades metacognoscitivas en la comprensión lectora, éstas expresan sólo una relación lógica. Las alternativas de respuesta que se presentan en este caso son las siguientes:

1. "siempre"
2. "frecuente"
3. "a veces"
4. "rara vez"
5. "nunca"

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA SOBRE LOS ASPECTOS DE METACOGNICIÓN Y AUTORREGULACIÓN EN LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA.

El presente instrumento tiene como principal objetivo conocer los procesos empleados para la comprensión de la lectura, por lo que te solicitamos leer con atención las instrucciones de cada uno de los apartados y contestar los que se te pide.

Recuerda que la información proporcionada es de gran utilidad para el mejoramiento del instrumento, además de dar a conocer los recursos empleados en tu estudio, por lo que te solicitamos contestar las preguntas y no dejar ninguna en blanco. Sólo podrás dar una respuesta en cada una de las preguntas. Si deseas cambiar tu respuesta deberás borrar completamente la opción señalada y marcar la de tu preferencia

La aplicación tendrá una duración de 30 minutos, por lo que te pedimos no te detengas mucho tiempo en las preguntas, en caso necesario solicítale al aplicador que te aclare tus dudas.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Para un mejor manejo del cuestionario, las respuestas de cada sección esta dada según la escala que va del 1 al 5.

1. La respuesta de "siempre". Es cuando lo haces todas las ocasiones.
2. La respuesta de "frecuente". Cuando lo haces casi siempre.
3. La respuesta de "a veces". En algunas ocasiones.
4. La respuesta de "rara vez". Cuando casi no lo haces.
5. La respuesta de "nunca". En ninguna ocasión lo haces.

A continuación encontrarás un ejemplo:

Para contestar la siguiente pregunta deberás anotar en el recuadro que se encuentra a la derecha de la misma, el numero que corresponde a tu respuesta

PREGUNTA	RESPUESTA
1.- Al estudiar en tu casa ¿lo haces en un lugar específico para este propósito?	

En este ejemplo, la respuesta es 2, debido a que frecuentemente estudias en un lugar específico.

OBJETIVO DE LA LECTURA

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1.- Leo con alguna intención.	
2.- Leo cuando tengo dudas de algún tema.	
3.- Me gusta leer.	

CONCIENCIA

PREGUNTAS	RESPUESTAS
4.- Cuando leo estoy atento.	
5.- Puedo controlar mis pensamientos durante la lectura.	
6.- Leo por iniciativa.	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

7.- Leo por compromiso escolar.	
8.- Cuando leo por primera vez un texto localizo la(s) idea(s) central(es).	
9.- Cuando leo necesito realizar dos o más lecturas para describir los conceptos básicos.	
10.- Al iniciar la lectura me propongo como principal función conocer los conceptos centrales del tema.	
11.- Aplico alguna (s) forma(s) de organizar las ideas fundamentales de la lectura.	
12.- Me considero con la habilidad para organizar la información de los textos que leo.	
13.- Una vez que he señalado las ideas centrales, soy capaz de conformar mi propio conocimiento.	
14.- Al concluir mi lectura, no tengo claridad de lo leído.	
15.- El método que empleo para llevar a cabo el análisis de la(s) lectura (s) me ha dado buenos resultados.	
16.- La forma en la que realizo la lectura no me deja un conocimiento claro de los conceptos centrales.	
17.- Mi habilidad para sintetizar una cadena de ideas, me deja satisfecho.	
18.- Con las estrategias que empleo para la lectura he logrado habilidades en el manejo de la información.	
19.- Creo poder desarrollar una mejor habilidad de comprensión a la que tengo hasta ahora.	
20.- Me considero capaz de describir lo que entendí una vez concluida la lectura.	
21.- Me Considero capaz de reflexionar de manera acertada sobre la lectura realizada.	
22.- He desarrollado algún hábito para entender o comprender lo que leo.	
23.- Expongo con mis propias palabras las ideas centrales de los textos que leo.	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

24.- Se me facilita expresar de manera verbal la información que leo.	
-----------------------------------------------------------------------	--

AUTORREGULACION

PREGUNTAS	RÉSPUESTAS
25.- Al comenzar una lectura identifico el tipo de conocimiento que necesito activar para entender la información del texto.	
26.- Seleccione o planifico estrategias de conocimiento para entender el contenido de un texto de acuerdo a su tipo.	
27.- Estoy conciente de mi conducta al leer, para ser capaz de evaluar el aprendizaje que he logrado.	
28.- Identifico las causas del fracaso de comprensión mientras leo.	
29.- Soy capaz de remediar los fracasos de lectura a través de la reestructuración de estrategias.	
30.- Acostumbro subrayar el texto cuando realizo mi lectura.	
31.- Realizo anotaciones sobre el mismo texto, en el momento de llevar acabo mis lecturas.	
32.- Cuando leo una oración o un párrafo y no entiendo lo que dice, me regreso a leerlos de nuevo.	
33.- Después de llevar a cabo la lectura de uno o varios párrafos, reflexiono sobre las ideas principales.	
34.- Una vez que concluyo mi lectura, acostumbro organizar la información mediante mapas conceptuales.	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

35.- Al terminar la lectura de textos, acostumbro realizar la organización de la información mediante resúmenes.	
36.-Organizo la información, elaborando cuadros sinópticos.	
37.- Leo en voz alta, cuándo repaso en varias ocasiones y me cuesta trabajo entender lo que dice la lectura.	
38.- Al iniciar la lectura primero leo los títulos y subtítulos.	
39.-Al iniciar la lectura ¿Me hago preguntas sobre el título y los subtítulos?	
40.- Al terminar mi lectura ¿acostumbro reflexionar acerca de lo leído?	
41.- ¿Relaciono los materiales leídos con aquellos textos que conozco y que son similares?	
42.- El tiempo que le dedico al estudio, ¿lo considero suficiente?	
43.- Sólo estudio para aprobar los exámenes.	
44.- Acostumbro repasar mis apuntes realizados en clase.	
45.- Considero adecuada la forma en la que realizo mi estudio.	

SUPRESIÓN

PREGUNTAS	RESPUESTAS
46.- Cuando leo identifico las ideas principales.	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

47.- Cuando leo identifico las ideas secundarias.	
48.- Puedo identificar el principio y el final de una idea en un texto.	

GENERALIZACIÓN

PREGUNTAS	RESPUESTAS
49.- Después de leer un párrafo o capítulo elaboro ideas por escrito de lo que entendí.	
50.- Al finalizar un capítulo elaboro mis propias conclusiones de la información proporcionada.	

CONSTRUCCIÓN

PREGUNTAS	RESPUESTAS
51.- Al elaborar mis conclusiones después de haber leído un capítulo soy capaz de corroborar y/o confrontarlas con otras.	
52.- Después de leer un capítulo elaboré mis conclusiones y no las confronto.	
53.- Cuando elaboro conclusiones de lo leído recuerdo con mayor facilidad la información.	
54.- Soy capaz de construir nuevas proposiciones y/o ampliarlas después de haber leído cierta información.	
55.- Al terminar de leer puedo dar una explicación verbal o escrita de lo leído.	
56.- Trato de integrar la información leída con lo que ya sé del tema.	

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

NIVELES:

LINGÜÍSTICO

PREGUNTAS	RESPUESTAS
57.- Cuando no entiendo el significado de una palabra recorro al diccionario y contextualizo el significado.	
58.- Cuando no entiendo el significado de una palabra recorro el contexto del texto para entenderla.	
59.- En la lectura identifico las palabras que no entiendo y busco el significado.	
60.- Mi vocabulario es suficiente para entender un texto.	
61.- Cuando leo lo hago cuidadosamente.	
62.- Conozco el significado de los términos que emplea el autor.	

SEMÁNTICO

PREGUNTAS	RESPUESTAS
63.- Busco las oraciones principales en un texto.	
64.- Busco las oraciones secundarias en un texto.	
65.- Identifico las proposiciones en un texto.	
66.- Conozco las características de las oraciones principales, secundarias y las proposiciones.	
67.- Cuando no entiendo la información de un párrafo lo vuelvo a leer.	
68.- Cuando me quedan dudas de un texto lo vuelvo a leer.	

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

PRAGMÁTICO

PREGUNTAS	RESPUESTAS
69.- Cuando leo pongo atención en el título y a partir de él elaboro inferencias de lo que va a tratar.	
70.- Las inferencias hechas las voy confirmando y/o desechando a lo largo de la lectura.	
71.- Al leer elaboro cuadros sinópticos con las oraciones principales, secundarias y proposiciones.	
72.- Durante la lectura realizo mapas conceptuales.	
73.- Al leer voy subrayando las ideas principales.	
74.- Al terminar de leer elaboro diagramas con las ideas subrayadas.	
75.- Después de leer elaboro fichas de resumen (contenido).	
76.- Después de leer elaboro fichas de crítica.	
77.- En la lectura identifico los objetivos del autor.	
78.- Al finalizar la lectura me pregunto si estoy de acuerdo o no con lo que dice el autor.	
79.- Logro identificar la importancia de lo que el autor plantea.	

MOTIVACIÓN

PREGUNTAS	RESPUESTAS
80.- Cuando leo textos para revisar en clase, me preocupo demasiado en entenderlos	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

81.- Cuando leo textos para revisar en clase, disfruto la lectura.	
82. Leo para ampliar mis conocimientos de manera personal.	
83.- Acostumbro leer como un pasatiempo.	
84.- La lectura que realizo me resulta agradable.	
85.- La lectura de textos la considero como una actividad aburrida.	
86.- Me intereso en buscar información adicional a la contenida en los textos escolares.	
87.- Acostumbro buscar libros con temas de mi interés.	
88.- Acostumbro leer otros textos además de los señalados en clase.	
89.- Después de que realizo mis lecturas de textos escolares, acostumbro discutir con mis compañeros de clase.	
90.- Asisto a círculos de amigos en los que se comentan libros de interés.	
91.- Disfruto más de ver la televisión que leer un libro.	
92 - Me intereso por buscar formas de sistematizar mis lecturas.	
93.- Acostumbro dejar la lectura por otras actividades.	

AUTOOBSERVACIÓN

PREGUNTAS	RESPUESTAS
94.- Cuando leo soy capaz de identificar si estoy cumpliendo el objetivo de lectura que me propuse.	
95.- soy capaz de clarificar los contenidos de un texto en la medida que estoy leyendo.	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

96.- Elijo estrategias de conocimiento para entender la información que está planteando el autor.	
97.- modifíco las estrategias de acuerdo a la funcionalidad de las mismas en el transcurso de la lectura.	
98.- Soy capaz de identificar cuándo, cómo y para qué emplear una estrategia u otra de acuerdo al tipo de texto que vaya a leer.	
99.- Comprendo adecuadamente las lecturas de la escuela.	
100.- Logro distinguir las ideas esenciales de las que no lo son, al revisar un texto.	
101.- Siento que tengo la capacidad para formular mis propios juicios respecto a los materiales que reviso.	
102.- Realizo con facilidad un esquema que refleje las relaciones entre los principales conceptos a partir de la lectura de un texto.	
103 - Tengo la facilidad para vincular los conceptos e ideas que aparecen en un texto con información que previamente he leído.	
104.- Considero que aprendo algo nuevo cada vez que reviso un texto.	
105.- Soy capaz de encontrar la información que requiero a partir de la lectura de textos.	
106.- Me considero capaz de integrar lo que leo a mi experiencia cotidiana.	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

107.- Soy capaz de escribir un resumen después de haber leído un texto.	
108.- Después de la lectura de un texto soy capaz de explicarlo.	
109.- Me considero capaz de entender lo que leo.	

TIPOS DE TEXTO

PREGUNTAS	RESPUESTAS
110.- Identifico las características de los textos que leo.	
111.- Identifico la estructura de las obras imaginativas.	
112.- Identifico la estructura de las obras expositivas.	
113.- Conozco los tipos de obras imaginativas.	
114.- Conozco los tipos de obras expositivas.	
115.- Por el contenido de los textos que leo relaciono unas ideas con otras.	
116.- Conozco las diferencias de una obra imaginativa y de una expositiva.	
117.- AL realizar mis lecturas identifico el tipo de texto es.	
118.- Dependiendo el texto utilizo un tipo de lectura diferente.	
119.- Leo de la misma forma una novela que un texto de clase.	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

120.- Leo de la misma forma un texto de biología que uno de ciencias sociales.	
121.- Se me facilita más la lectura de textos, que la lectura de pasatiempos.	
122.- Se me facilita más la lectura de pasatiempos que la de textos.	
123.- Me parece que los textos que detallan los temas de manera amplia son interesantes.	
124.- Creo que los textos explicativos nos permitan dar respuesta a dudas concretas.	

CONDICIONES AMBIENTALES

PREGUNTAS	RESPUESTAS
125.- Cuando leo lo hago en un lugar bien iluminado.	
126.- Elijo un adecuado lugar para leer.	
127.- Leo en mi casa.	
128.- Leo en el transporte público.	
129.- Leo en la escuela.	
130.- Leo sólo para participar en la clase.	
131.- Leo en la cama.	
132.- Leo en escritorio.	
133.- Leo antes de comenzar la clase.	
134.- Cuando leo tomo posturas inadecuadas.	
135.- Tengo una postura única para leer	
136.- Cuando leo procuro alejarme de distractores	
137.- Me es difícil concentrarme en la lectura.	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

138.- Distingo con facilidad mi punto de vista de lo leído.	
139.- Al leer hago pausas constantemente.	
140.- Antes de leer determino la cantidad de material que revisaré.	
141.- Al realizar mi estudio en casa, ¿lo hago en un lugar específico para este propósito?	
142.- El lugar que utilizo para estudiar en casa, ¿cuenta con todo lo necesario al alcance de mis manos?	
143.- Cuando estudio ¿La iluminación que utilizo me parece adecuada?	
144.- Cuando estudio ¿Utilizo música ambiental?	
145.- Acostumbro escuchar música cuando estudio	
146.- La música me ayuda a concentrarme cuando estudio.	
147.- Al realizar mis estudios, ¿acostumbro tener la televisión encendida?	
148.- La televisión encendida, ¿me ayuda a concentrarme en lo que estudio?	
149.- Los ruidos distraen mi atención.	
150.-Tengo un espacio específico para realizar mis lecturas	
151.- Acostumbro leer del trayecto de mi casa a la escuela y viceversa.	
152.- Para realizar mis lecturas acostumbro acudir a la biblioteca.	

FISIOLÓGICAS

PREGUNTAS	RESPUESTAS
153.- Asisto a chequeos visuales.	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

154.- Tengo buena visión.	
155.- Cuando leo me canso y veo borroso.	
156.- Cuando leo me arden los ojos.	
157.- Me lloran los ojos después de leer.	
158.- Tengo infecciones frecuentes en los ojos.	
159.- Me reviso la vista periódicamente.	
160.- Siente que tengo muy buena vista.	
161.- Me duelen los ojos después de realizar cualquier lectura.	
162.- Confundo las letras.	
163.- Después de leer un rato, se me mueven las letras.	
164.-La luz del día me destumbra.	
165.- Frunzo los ojos para enfocar la vista.	
166.- Leo con luz natural.	
167.- Procuero tener buena iluminación cuando leo.	
168.- Cuando leo me da sueño.	
169.- Cuando leo busco las palabras que no entiendo en el diccionario.	

Antes de entregar el cuestionario, verifica que no quede ninguna pregunta sin contestar.

Por tu colaboración, gracias.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cada uno de los reactivos antes mencionados están encaminados a la evaluación de las habilidades metacognoscitivas en comprensión lectora, están elaborados con afirmaciones que dan como opciones de respuestas una afirmación, probabilidad de llevar a cabo tal actividad o la negación, esto con la finalidad de identificar que habilidades se han desarrollado en el lector para entender el contenido de un texto. Para esto se llevará a cabo una sumatoria de las puntuaciones que obtenga en cada uno de los reactivos, dándole un valor a las respuestas como se muestra a continuación.

VALOR

5

4

3

2

1

Para calificar el nivel de desempeño se proponen los siguientes criterios:

677-845

508-676

339-507

MENOR DE 338

ÓPTIMO

ACEPTABLE

REGULAR

DEFICIENTE

Se realizará una prueba de pilotaje para identificar que tan confiables son los reactivos para evaluar dichas habilidades y si es aceptable el escalamiento tipo Lickert para llevar a cabo la evaluación, así como de los criterios que se establecen para calificar el nivel de ejecución. Por lo tanto la confiabilidad, la validez y la estandarización formarán parte del siguiente paso en la investigación que se está realizando sobre la elaboración de un instrumento para la evaluación de las habilidades metacognoscitivas sobre la comprensión lectora.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIONES

La actividad de leer esta caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para una persona. Una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo, así pues, la primera fase del aprendizaje de la lectura está ligado a la escritura. El objetivo último de la lectura es hacer posible comprender los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades. Para leer hay que seguir una secuencia de caracteres colocados en un orden particular. La preparación a la lectura, tiene que ver con las habilidades que los niños alcanzan normalmente antes de que puedan sacar provecho de la instrucción formal para la lectura. Algunas escuelas y libros de lectura enseñan a los niños a reconocer palabras completas y acentúan el significado del texto. Otros refuerzan primero el estudio de la fonética —el conocimiento de los sonidos representados por las letras individuales— y el desarrollo de las facultades de reconocimiento de cada palabra. Casi todos los programas normales combinan ambas técnicas: intentan enseñar al chico a reconocer palabras y a que aprendan la fonética. Desde hace más de sesenta años, la investigación ha mostrado que la temprana instrucción fonética, practicada de forma sistemática, produce un cierto éxito en la lectura al menos en los primeros años de la educación.

En la siguiente etapa del desarrollo lector, el énfasis se pone desde la lectura de historias de contenido conocido hasta la lectura de materiales más difíciles que enseñan al chico nuevas ideas y opiniones. En esta etapa la lectura silenciosa para comprender y las habilidades de estudio se fortalecen. Este paso del aprendizaje de leer a la lectura para aprender es especialmente importante porque el estudiante debe ahora comenzar a usar las habilidades lectoras para aprender hechos y conceptos en los estudios sociales, científicos y otros temas. Efectuar este salto cualitativo es difícil para algunos estudiantes, y sus niveles lectores pueden aumentar en un recorrido más lento que lo normal en las clases de primaria.

Algunos educadores conciben la comprensión lectora como una serie de subdestrezas, como comprender los significados de la palabra en el contexto en que se encuentra, encontrar la idea principal, hacer inferencias sobre la información implicada pero no expresada, y distinguir entre hecho y opinión. La investigación indica que la lectura se puede dividir en muchas subdestrezas diferentes que deben ser dominadas.

En los años de educación secundaria y superior, los materiales de lectura llegan a ser más abstractos y contienen un vocabulario más amplio y técnico. En esta etapa el estudiante no sólo debe adquirir nueva información, sino también analizar críticamente el texto y lograr un nivel óptimo de lectura teniendo en cuenta la dificultad de los materiales y el propósito de la lectura.

Para los estudiantes mayores estudiar palabras es una forma de aumentar la capacidad lectora. Esto requiere el uso de diccionarios, estudiar las partes de las palabras y aprender a encontrar el significado de una palabra en referencia al contexto. Los estudiantes pueden también aumentar su vocabulario dando atención especial a las nuevas palabras que puedan hallar.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Como la madurez lectora puede tener diferentes niveles indicados por materiales y objetivos diferentes, el desarrollo de las estrategias de estudio eficiente es importante en el aprendizaje de las diversas clases de materias. Además de su valor intrínseco, la habilidad para leer tiene consecuencias económicas. Los adultos que mejor leen son capaces de alcanzar más altos niveles y es probable que consigan puestos de trabajo mejor remunerados. El aumento de la tecnificación de la sociedad ha incrementado las exigencias de alfabetización adecuada, presión que ha llegado al ámbito escolar de forma directa. Un nivel más alto de alfabetización se necesita tanto en los negocios o en la industria como en la vida diaria, por ejemplo, para comprender diversos formularios o para entender los periódicos. Se han llevado a cabo algunos esfuerzos para simplificar los formularios y los manuales, pero la carencia de suficiente capacidad lectora definitivamente impide que una persona pueda desenvolverse en la moderna sociedad occidental.

Los programas de alfabetización de adultos se pueden diferenciar según los niveles de alfabetización que desarrollan. Los programas de alfabetización prefuncional animan el desarrollo de la descodificación y reconocimiento de palabras, semejante a los objetivos de las escuelas primarias, aunque usan materiales más apropiados para la edad adulta. Los programas que tratan el desarrollo de la alfabetización funcional llevan el nivel al uso de la lectura para aprender nueva información y realizar tareas relacionadas con el empleo. Los programas de alfabetización avanzada subrayan el desarrollo de las habilidades de más alto nivel.

Una vez que se ha hecho esta revisión, es indudable que la lectura es una señal de la realidad, una forma mental sintética, rica en relación a la percepción, no solamente se escucha sino también se ve a través del signo gráfico que la representa, multiplica enormemente el poder específico de expresión, modifica las particularidades del pensamiento e influye sobre la personalidad. Por lo que se debe promover en los estudiantes la necesidad de aplicar estrategias de aprendizaje, enseñándoles cuales son los procesos cognitivos y metacognoscitivos que se llevan a cabo cuando se lee, así mismo habilidades conductuales dirigidas a alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje en forma efectiva y eficiente. El término efectivo se refiere a las estrategias que permiten alcanzar con seguridad los objetivos planteados, el término eficiente hace referencia a que los objetivos sean logrados con economía de recursos y de tiempo.

Con respecto a la evaluación educacional consiste en llevar a cabo juicios acerca del avance y progreso de cada estudiante, aunque la prueba usada no se retenga siempre como la más adecuada. Recientemente los fines de la evaluación juzgan tanto el proceso de aprendizaje como los logros de los estudiantes. En este sentido, una diferencia fundamental con respecto al término tradicional de los exámenes —prueba fijada en un tiempo y muy controlada— es la evaluación continua, que se realiza con otro tipo de medios, entre los que se incluye el conjunto de tareas realizadas por el estudiante durante el curso. Así, la evaluación se realiza generalmente para obtener una información más global y envolvente de las actividades que la simple y puntual referencia de los papeles escritos en el momento del examen

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los historiadores de la evaluación educacional, en particular de los exámenes, sitúan los orígenes de tales prácticas en la China Imperial (siglo III a.C.), cuando se introdujeron varias pruebas de habilidades (manejo del arco, caligrafía) prácticas y académicas para combatir el nepotismo en la selección de los funcionarios del Estado. Por razones semejantes se introdujeron los exámenes en el mundo occidental durante el siglo XIX, dado que el desarrollo económico provocó la movilidad social y en estas pruebas se sentaron las bases para realizar una selección más válida y efectiva (esto es, meritocrática, basada en los méritos), tanto para entrar en la educación superior como en el servicio civil o funcionariado. El sistema escolar incorporó varias formas de evaluación para orientar a los estudiantes. Las pruebas de inteligencia comenzaron con la finalidad de identificar mejor a los alumnos que requirieran atención especial. Así, la evaluación en la primera mitad del siglo XX estuvo muy relacionada con las formas de selección de los individuos para acceder a los diferentes programas educativos y a las subsiguientes oportunidades de vida.

La evaluación cumple una función legitimadora de la ideología en las sociedades modernas, al proporcionar un mecanismo por el cual se hacen juicios sobre el mérito (siempre difícil y útil) al mismo tiempo que ayuda a definir el mismo concepto de mérito en las sociedades modernas. Los buenos resultados académicos se aceptan como un indicador de las habilidades que permitirá a un individuo progresar y tener éxito en una sociedad que a su vez seleccionará a aquellos que contribuirán más en ella, en términos de liderazgo social y económico.

Puede argumentarse, sin embargo, que históricamente la evaluación educacional se ha desarrollado, más por razones sociales que educacionales, para facilitar la selección social y económica y no tanto por motivos educacionales propiamente dichos. Sin embargo, recientemente el interés se ha centrado en paliar los efectos negativos de la evaluación en el sistema escolar y su repercusión individual en los estudiantes, en aras de desarrollar una evaluación motivadora en el alumnado más que controladora de sus procesos de aprendizaje. También se debate en la actualidad si la evaluación muy severa puede conducir a un restrictivo currículo académico. Las pruebas de papel y lápiz son muy fáciles de aplicar a un amplio número de candidatos, y ésta es una de las razones que han llevado al desarrollo de la evaluación, ya que resulta sencillo comprobar a través de tales procedimientos —recuerdo de conocimientos— qué habilidades prácticas, comprensión intelectual y desarrollo general personal y social tiene un individuo. Las críticas a este sistema han coincidido con otras referidas a la evaluación en el aprendizaje, y se considera un sistema competitivo, que produce más perdedores que ganadores, lo cual acarrea consecuencias muy negativas en la motivación individual y la autoestima personal. Los psicólogos han comenzado a prestar atención de nuevo a las diferencias individuales supuestamente fijas e innatas y a considerar que la evaluación puede recurrir en el proceso de aprendizaje para identificar las necesidades y problemas del aprendizaje individual, y poner en evidencia los puntos fuertes y débiles de los estudiantes, de modo que éstos y sus profesores puedan sacar conclusiones para incrementar su competencia y buenos resultados.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La política y la práctica de la evaluación siempre incluirá transacciones y compromisos. Todo sistema público de evaluación comportará una variedad de consecuencias para los estudiantes, los profesores y los centros, y por ello tendrá que ser públicamente aceptado en términos de validez y oportunidad. El sistema tendrá que ser, pero también parecer, el mejor posible, y esto significa incorporar alguna prueba externa o averiguación de los estándares por otros medios como inspección y/o referencias que crucen los datos de las escuelas.

Sin embargo, al mismo tiempo, los efectos potencialmente negativos de una visión demasiado estrecha de la evaluación, con respecto al currículo y a la motivación de los alumnos, no deben ser ignorados por los políticos para los que la educación superior tiene que ser realmente algo prioritario. Lo investigado demuestra que la práctica de los tests (enseñar para las pruebas) permite alcanzar buenos promedios que mejoren los niveles de educación, los cuales deben animar a experiencias y propuestas de mayor calidad educacional si pretenden objetivos verdaderamente estimulantes. Esas experiencias y propuestas probablemente tienen que ver con la inclusión de investigaciones, de resolución de problemas, de realización de informes escritos y habilidades semejantes, y además tienen que ser evaluados a lo largo del trabajo cotidiano del curso de las clases. En resumen, realimentarse los profesores y los estudiantes respecto a sus progresos y el modo de alcanzar los objetivos adecuados. La situación correcta está relacionada con varias propuestas de evaluación que son defendibles en función de los diferentes sistemas escolares y según qué momentos; en cualquier caso, el equilibrio evaluador requiere una pluralidad de planteamientos.

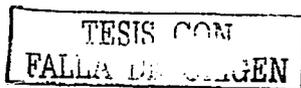
De tal modo, con la elaboración del instrumento lo que se pretende es evaluar las habilidades metacognoscitivas que pone en juego el estudiante cuando lleva a cabo una lectura y en la eficacia que tales habilidades tuvieron en la comprensión lectora. Es importante recordar que la interpretación es el acto de consumición del objeto escrito, por lo que también se toma en cuenta este aspecto, que se considerada como la habilidad de razonamiento más elevada donde se involucran las demás habilidades: el elegir, el relacionar, el definir, el seleccionar, el sintetizar, el identificar, el analizar, el comprender, el reconocer conexiones y contradicciones, el deducir, el reconocer analogías, el reconocer ambigüedades y el descubrir. Por lo tanto la interpretación comprende: el argumento, el proceso de concepción del texto, su desenvolvimiento objetivo, su desenvolvimiento subjetivo, la estructura interna, su forma expresiva interna, su difusión y acogimiento, la influencia de la época y el juicio crítico moderno.

Este instrumento esta elaborado con la finalidad de ofrecer una alternativa para de la evaluación de las habilidades metacognoscitivas en la comprensión lectora, por considerar que estas habilidades han sido poco estudiadas en México y por ende se ha descuidado la eficacia que tienen en la comprensión total de una obra, también propone la identificación de los procesos que se llevan a cabo durante la lectura de una forma clara y así ofrecer a los maestros la posibilidad de identificar cuales son los deficiencias que tiene el estudiante para comprender los textos que se revisan en su clase, promoviendo de este modo el desarrollo de tales habilidades en cada uno de sus alumnos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

REFERENCIAS

- Angst, J. (1992) "Epidemiología de los trastornos afectivos". Salud mental. 15 (2). 1-2.
- Aragón, Borja, L.E., (1990) "Elaboración de un instrumento de evaluación conductual con validez de contenido y de tratamiento para niños disléxicos". Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Estado de México, México.
- Argudín, Y. & Luna, M., (1998) *Habilidades de lectura a nivel superior. Aprender a pensar leyendo bien*. Plaza y Valdés. México.
- Ashman, F. A & Conway F. R., (1992) *De la estimulación sensorial a la cognición*. Santillana. México.
- Ausubel, D. P., (1968) *Educational psychology: A cognitive view*. New York, Rinehart an instar.
- Baker, B. L (1980) *Habilidades de autonomía intelectual*. Madrid, P. Del Río
- Barzon, J., (1973) "Taller de lectura y redacción". Antología. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Brown, A. L., (1980) *Metacognitive development and reading. Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale. Erlbaum.
- Burón, O. J., (1990) *Indefensión y apatía en el aula*. Educadores, México.
- Burón, O. J., (1996) *Enseñar a aprender*. Mensajero. España.
- Coollins, V. L, Shirley V, Dickson, Deborah C., Simmons & Edward J. Kameenji., (1995) "Metacognition and its relation to reading comprehension: a synthesis of research". University of Oregon, United States of America.
- Cooper, J. D., (1990) *Como mejorar la comprensión lectora*. Ministerio de educación y ciencia. Madrid.
- De León, D., (1987) *El libro*. Trillas. México.
- Díaz, G. R., (1984) *Psicología del mexicano*. Trillas México
- Flavell, J. H., (1978) *Metacognitive development. Structural process models of complex human behavior*. Sijthoff & Noordhoff. Holanda



- Flavell, J. H., (1984) *El desarrollo cognitivo*. John H. Flavell; Traducción y presentación de la edición en castellano de Juan Ignacio Pozo. Traducción de: Cognitive development.
- Flavell, J. H., (1979) "Metacognition and cognición monitoring". American Psychologist. 34. 906-911.
- Fry, E., (1991) *Técnica de la lectura veloz*. Paidós, México.
- Geva, E., (1985) "Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo". Infancia y aprendizaje. 31/32. 45-66.
- Gray, J. S., (1960) *Psychology applied to human affairs*. New York, Mc. Graw-Hill, 581p.
- Gutiérrez, M. J. C., (1998) *Educación para la vida*. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México, D.F.
- Hacker, G. P., (1980) *Understanding and meaning: Philosophical investigations*. Oxford:Blackwell, United States of America.
- Herber, H. L., (1978) *Teaching reading in content areas*. Eglewood Cliffs: Prentice may, United States of America.
- Hernández, P. & García L. A., (1991) *Psicología y enseñanza del estudio*. Pirámide. Madrid.
- Hernández, S., (1998) *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill. México.
- Honig, K. W., (1980) *Conducta operante*. Trillas. México.
- Johnston, P., (1981) "Implications of basic research for the assesment of reading comprehension". Urbana: University of Illinois, United States of America.
- Logan, F. A., (1976) *Fundamentos de aprendizaje y motivación*. Trillas, México.
- Michaus, M. & Domínguez, J., (1992) *El galano arte de leer*. Trillas. México.
- Muth, D. K., (1989) *The comprehension experience: Children's of text*. IRA. Newark, Delaware, United States of America.
- Ortega, R. Y., (1999) *Metodología para la comprensión de lectura*. Porrua. Argentina.
- Palacios, M., (1996) *Leer para aprender*. Alhambra mexicana. México.
- Sarmiento, S. C., (1995) *Leer y comprender* Planeta México

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Sellan, Sanz y Valle., (1995) *"Influencia de un título pospuesto en la comprensión de textos"*. Revista de psicología general y aplicada. 41. (6). 1063-1093.

Winograd, P. N., (1984) *"Strategic difficulties in summarizing texts"*. Reading research quarterly, 19, 404-430.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN