

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

**LA AUTORREGULACIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS
EXPOSITIVOS EN NIÑOS OTOMÍES**

TESIS

Que para obtener el grado de
DOCTORA EN PSICOLOGÍA
Presenta

JUDITH SALVADOR CRUZ

Tutora principal: **Dra. Guadalupe Acle Tomasini**

JURADO DEL EXAMEN:

Tutora Adjunta: **Dra. Ileana Seda Santana**
Tutora Externa: **Dra. Frida Díaz Barriga Arceo**
Jurado A: **Dra. Rosa del Carmen Flores Macías**
Jurado B: **Dra. María de las Mercedes de Agüero Servin**
Jurado C: **Dra. Silvia Margarita Rojas Ramírez**
Jurado D: **Dra. Concepción Barrón Tirado**



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.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres: Taurino Salvador González † y Cristina Cruz Maqueos

Quienes me han dado con su ejemplo los bríos y las herramientas --educación, confianza, fortaleza, amor, alegría -- para poder lograr mis sueños, metas y objetivos. Papá, Mamá gracias por el ejemplo tenaz de lucha y perseverancia.

A mis hermanos: Mima, Esperanza, Elsa, Taurino, Héctor, Zoila, Eder y Artemio.

Por tener la oportunidad de disfrutar de la vida, conocer la alegría, el apoyo y la confianza. Pero sobre todo por la UNIÓN en las dichas y pesares.

A mis sobrinos: Mayrita, Ariz, Lalo, Cristy, Gama, Rosita, Ivan, Angel, Perita†, Beto, Milka, Naela†, Ali y Nadia.

A través de ellos me he renovado a la vida, me han permitido enseñarles, y me han enseñado la alegría de vivir. Para mi son la fuente de la felicidad.

A mis “Maestros”

Me proporcionaron lo mejor que se le puede dar a un ser humano “el saber, el conocimiento”. No me dieron el pescado, me enseñaron a pescar.

Dra. Guadalupe Acle Tomasini:

Por ser una persona “super especial”, es difícil encontrar a un tutor que apoye y supervise la meta doctoral, pero es mas difícil encontrar a una “amiga”, gracias por ser una excelente profesional, pero sobre todo por ser una gran persona. Lupita sin tu apoyo la meta que ahora termino no tendría sentido, pues todo lo que me enseñaste se ha visto plasmado en mi vida profesional.

Dra. Julieta Heres Pulido†

Recibí de ti muchas enseñanzas de la vida y a nivel profesional, tú le diste sentido a una de mis metas “ser neuropsicóloga”, me apoyaste en todo y esta meta que culmino es gracias al accidente de la vida que permitió conocerte.

Dra. Frida Díaz Barriga Arceo

Caminar por esta meta ha sido muy difícil sobre todo porque empecé en esta área, pero con tu ayuda y apoyo el camino ha sido más fácil y fructífero, sobre todo por tus enseñanzas.

Dra. Ileana Seda Santana

Gracias por tu valioso apoyo y enseñanza a lo largo del camino que compartimos en las clases y evaluaciones semestrales.

Al jurado del examen:

Tutora principal: Dra. Guadalupe Acle Tomasini
Tutora Adjunta: Dra. Ileana Seda Santana
Tutora Externa: Dra. Frida Díaz Barriga Arceo
Jurado A: Dra. Rosa del Carmen Flores Macias
Jurado B. Dra. María de las Mercedes de Agüero Servin
Jurado C: Dra. Silvia Margarita Rojas Ramírez
Jurado D: Dra. Concepción Barrón Tirado

Por las valiosas observaciones y correcciones para mejorar el presente trabajo, pero principalmente por compartir sus conocimientos, tiempo y experiencia.

A mis amigas:

Susy, Mary, Esther, Alicia, Cecy, Pili, Cristy,
Siempre es necesario contar con personas que te den la mano cuando flaqueas, pero sobre todo que te demuestren su amistad con hechos.

A mi amigo

Dr. Gerardo Hernández
Por todas las facilidades y apoyo que me otorgaste, que me permitieron caminar sin muchos tropiezos en esta meta.

Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT por el apoyo como becaria del Programa: Doctorado en Psicología. No. de registro 90077.

Con Cariño, orgullo y deseo de no defraudarlos. **Judith**

**Si planificas por un año
Siembra trigo
Si planificas por una década
Planta árboles
Si planificas por una vida
EDUCA PERSONAS
Proverbio Chino**

Cuando emprendas tu viaje hacia Ítaca
debes rogar que **el viaje sea largo,**
lleno de peripecias, lleno de experiencias.
no has de temer a los Lestrigones ni a los Cíclopes,
ni la cólera del airado Poseidón.

Nunca tales monstruos hallarás en tu ruta
Si tu pensamiento es elevado, si una exquisita
emoción penetra en tu alma y en tu cuerpo.

Los Lestrigones y los Cíclopes,
y el feroz Poseidón no podrán encontrarte
si no los llevas ya dentro, en tu alma,
si tu alma no los conjura ante ti.

Debes rogar que el viaje sea largo,
que sean muchos los días de verano;
que te vean arribar con gozo, alegremente
a puertos que antes ignorabas.

Que puedas detenerte en los mercados de Fenicia,
y comprar unas bellas mercancías.

Acude a muchas ciudades del Egipto
para aprender, y aprender de quienes saben.

Conserva siempre en tu alma la idea de Ítaca:
llegar allí, **he aquí tu destino.**

Mas no hagas con prisas tu camino;
mejor será que dure muchos años
y que llegues, A la pequeña isla,
rico de cuanto habrás ganado en el camino.

No has de esperar que Ítaca te enriquezca:
Ítaca te ha concedido ya un hermoso viaje.

Sin ella, jamás habrías partido,
más no tiene otra cosa que ofrecerte.

Y si la encuentras pobre, Ítaca no te ha engañado.

Y siendo ya tan viejo, con tanta experiencia,
Sin duda sabrás ya qué significa Ítaca.

KONSANTINOS KAVAFIS (1863-1933)

Soy Feliz, porque gracias a la vida he hecho lo que yo quiero y amo lo que hago.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	7
CAPÍTULO I. AUTORREGULACIÓN Y METACOGNICIÓN	14
Autorregulación	15
Metacognición	21
Tradiciones teóricas	24
El contexto cultural en las actividades cognoscitivas	30
CAPÍTULO II. COMPRENSIÓN LECTORA Y AUTORREGULACIÓN	32
CAPÍTULO III. PROTOCOLOS VERBALES PENSAMIENTO EN VOZ ALTA	
Instrumentación de la técnica	46
Preparación de los sujetos	48
CAPÍTULO IV. METODO	51
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	51
FASE PILOTO	
Objetivos	55
Contexto	55
Escenario	57
Participantes	58
Instrumentos de análisis	59
Procedimiento	62
Codificación y Análisis de datos	65
Resultados	68
Comentarios de la Fase Piloto	77

FASE DOS: ESTUDIO	
Tipo de estudio	80
Contexto y Escenario	80
Participantes	
Niños	80
Profesor	82
Instrumentos	82
Procedimiento	83
Codificación y análisis de datos	84
Conceptuación de las categorías	86
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
Condiciones de la lectura	90
Concepción sobre la Lectura	95
Comprensión Lectora	99
Uso de estrategias de autorregulación en el proceso de lectura	
Antes	109
Durante	116
Después	129
Resultados de la prueba de Comprensión Lectora	138
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	152
CAPÍTULO VII. REFERENCIAS	164
APÉNDICE A: Ejemplos de las respuestas de los instrumentos de medición.	179
APÉNDICE B: Estructura Del Texto “Las Plantas”	185
APÉNDICE C: Bosquejo del formato de entrevista semiestructurada aplicada al profesor	186

Índice de Tablas

Tablas

- Tabla 1 Análisis socio-cognoscitivo de las influencias primordiales para el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes **17**
- Tabla 2 Datos sociodemográficos de los niños. Fase uno **58**
- Tabla 3 Características sociodemográficas de los participantes y los años de escolaridad de sus padres. Fase estudio **81**
- Tabla 4 Concepciones de lectura clasificadas en factores internos y externos en cada grupo **98**
- Tabla 5 Porcentaje de respuestas asignadas en la entrevista a los procesos de bajo y alto nivel **102**
- Tabla 6 Porcentajes de respuestas de la entrevista asignados a los factores internos y externos relacionados con el aprendizaje de la lectura **103**
- Tabla 7 Ejemplos de las estrategias que utilizan los menores y su relación con los factores internos **105**
- Tabla 8 Ejemplos de factores externos que afectan la motivación, propósitos y fomento de la actividad de lectura y comprensión **107**
- Tabla 9 Propósitos en la comprensión de textos **108**
- Tabla 10 Factores internos y externos que aparecen en las respuestas de anticipación **112**
- Tabla 11 Porcentajes de la categoría de supervisión antes de la comprensión lectora **116**
- Tabla 12 Procesos internos, estrategias y factores externos que utilizan los menores durante la comprensión lectora **120**
- Tabla 13 Porcentaje de respuestas de los menores relacionados con los procesos involucrados durante la comprensión lectora **128**
- Tabla 14 Procesos involucrados al final de la lectura **137**
- Tabla 15 Puntajes de cada participante en el cuestionario de aprendizaje **139**

Figuras

- Figura 1 Representación de la escuela primaria **57**

Resumen

Un problema vigente en México es la deficiencia en la comprensión lectora a nivel primaria (OCDE, 2004); éste se agudiza en indígenas por las condiciones de marginación social. El propósito de este estudio fue analizar el papel de la autorregulación en la comprensión lectora de textos expositivos de 16 niños otomíes que asistían a una escuela monolingüe español. Para ello se aplicó: una Entrevista semiestructurada; un Protocolo verbal en su modalidad de pensamiento en voz alta, en él se ejercitó a los participantes a verbalizar lo que pensaban antes, durante y después de la lectura y una prueba de comprensión lectora de texto expositivo. Al profesor se le aplicó una entrevista que permitió obtener datos del conocimiento implícito de comprensión lectora, autorregulación y cómo inserta estos conocimientos en la clase diaria de comprensión lectora. Los resultados se organizaron a partir de construcción de categorías de análisis en las que se reflejaron los componentes de autorregulación: volición, planeación, propuesta de acción, verificación y evaluación. En la tarea de lectura se estudiaron los factores internos: creencias, activación de conocimientos previos y cognición situada. Los externos: condiciones de la lectura y el proceso enseñanza aprendizaje de la lectura. Se observó que el componente de la autorregulación que más se activa fue la volición, los aspectos que más contribuyen al logro de la comprensión lectora se refieren a la activación de los conocimientos previos y la cognición situada pues permiten conocer con detalle como los participantes coordinan la actividad cognitiva en una situación escolar contando con herramientas como conocimientos previos y el contexto rural. Los niños otomíes repitieron de forma consistente la manera en que se les enseña a leer; en ella priman las valoraciones externas de la tarea más que la adquisición de procesos de autorregulación, de aquí los retos que se plantean.

Palabras clave: autorregulación, comprensión de lectura, pensamiento en voz alta, funcionamiento ejecutivo.

Abstract

At Mexico a standing problem is the low level in the reading comprehension activity showed by elementary school students (OCDE, 2004); this is more relevant in indigenous populations because the social poverty. The purpose of the study was to analyze the use or presence of self regulation when 16 otomí children of fifth grade of elementary school carried out a reading comprehension activity with expositive texts; they assisted to a monolingual Spanish elementary school. The participants were evaluated with a semi-structured clinical interview and a verbal protocol in a thinking aloud mode, they were trained to verbalize what they were thinking before, during and after the reading activity. The children's teacher was also interviewed to get information about his own knowledge of reading comprehension and self regulation, and how he used them in daily activities at the class. The findings were organized in those categories that reflected the different self regulation components: volition, planning, action proposals, verification and evaluation. Internal factors as beliefs, previous knowledge activation and situated cognition as well as external factors; reading conditions and the learning method of the reading activity were considered. Relevant findings showed that volition was the main component activated of self regulation. The previous knowledge activation and situated cognition were those internal factors that contribute in a significant way to achieve reading comprehension; they are used by the children to regulate the cognitive activity with their own rural context while they are reading. Otomí children repeated in a consistent manner the reading method in which they learn to read, external valuations are more privileged than the acquisition of self regulation process, from here, the big challengers to propose.

Key words: Self-regulation, reading comprehension, thinking aloud, executive function.

Introducción

Desde hace mucho tiempo entre investigadores y docentes existe preocupación por mejorar los procesos educativos y escolares, pues se sabe que, en la medida que se fortalezca su conocimiento, se pueden crear las disposiciones para saber cómo transmitir los conocimientos y formar las habilidades para su utilización y con ello tratar de prevenir el fracaso y la deserción escolar y, así, encausar la motivación del estudiante para nuevos “*insights*” sobre los procesos complejos que contribuyen al éxito en la escuela.

El estudio de la autorregulación ocupa un lugar importante en el campo de la psicología contemporánea. Uno de sus principales exponentes en la escuela Soviética es Vigotsky. Él consideró que la autorregulación es el resultado final de un largo proceso donde los adultos educan al niño, al inicio controlan casi totalmente sus actividades y funciones psicológicas pero, a medida que el niño adquiere, desarrolla y controla las habilidades necesarias bajo su dirección, el control se consolida en el niño de tal manera que llega al siguiente nivel autocontrol (Aguilar, 1994; Bronson, 2000; Coll, 1994; Hernández, 1999; Salvador y Acle. 2005).

La autorregulación se refiere a la habilidad para utilizar la realimentación interna y poder controlar la variedad y calidad de conductas exhibidas (Bronson, 2000; Lezak, 1995). Es un proceso involucrado en cada una de funciones ejecutivas definidas como conductas al servicio del yo que, de acuerdo con Acle (1997), determinan el orden y programación en el cual las actividades mentales serán ejecutadas, además de involucrar el trabajo de diversos procesos para poder realizar con efectividad las tareas o problemas propuestos tanto en la vida cotidiana como académica (Lezak, 1995; Mc Carthy y Warrington, 1990; Parkin, 1999).

El patrón de desarrollo de los procesos autorregulatorios depende del “grado de desarrollo” para determinado nivel. Así, los inicios de este proceso pueden depender mucho de las variables como el nivel de abstracción o los requisitos cognitivos de la tarea (Bronson, 2000; Prasad, Kar y Parrila, 1999). En los estudios de formación de

la autorregulación que se emplean en las aulas, la técnica utilizada es el pensamiento en voz alta --PEVA-- Pea y Hawkins (1987) donde se encuentra que los niños de más edad planifican con más flexibilidad y eficiencia que los pequeños. Científicos evolutivos y cognitivos han reconocido que entre los cuatro y los siete años de edad, los niños parecen pasar por un período de desarrollo rápido: aprenden a dominar tareas de planificación sencillas (Bronson, 2000; Levina, 1987; Vigotsky, 1995), su conducta está cada vez más mediatizada por el habla (Luria, 1979) y aumenta la capacidad de su memoria de trabajo (Baddeley, 1999; Case, 1985).

Aparte del modelo propuesto por Vigotsky, otros investigadores proponen que la metacognición --la capacidad de representación o el autocontrol-- desempeñan un papel importante en el desarrollo del proceso de autorregulación. Scholnick y Friedman (1987), encuentran que los principales instrumentos cognoscitivos para desarrollar la autorregulación se adquieren entre los cinco y los once años de edad. Antes de los cinco años, puede que la acción no se controle lo suficiente, después de los siete se encuentra una acción idónea y mejora cuando el niño tiene diez años. Según S. Kreidler y H. Kreidler (1987), las concepciones de este proceso están relacionadas con el interés gradualmente creciente en dominar el entorno y los propios procesos cognitivos que es característico de los niños de cinco a once años.

Para Schunk y Zimmerman (2001) el análisis del desarrollo de la autorregulación se realiza en los cuatro niveles que se extienden desde la adquisición del conocimiento de habilidades y aprendizaje --observación--, a la utilización --imitación--, su internalización --autocontrol- y, finalmente, su uso para la adaptación --autorregulación-, en este último nivel el alumno elige cuándo utilizar una estrategia y sus formas de autorregulación varían con poca o ninguna dependencia del modelo. Es por eso que el estudio de la autorregulación en el área educativa, ha sido un pilar para el conocimiento de procesos involucrados en el aprendizaje escolar como comprensión lectora, razonamiento o escritura.

En el caso de la autorregulación y la Comprensión Lectora (C.L.) es pertinente reconocer que los factores que intervienen en el proceso de lectura son múltiples y complejos. Se han caracterizado como internos cuando implican cuestiones relativas al lector, e involucran desde las variables periféricas, como la atención y la motivación, hasta los conocimientos previos y el uso de estrategias de aprendizaje (De Corte, Verschaffel y De Ven, 2001; Gaultney, 1993; Schiefele, 1996). En cuanto a los factores externos se señalan el tipo de texto, su estructura y formato, la calidad de la enseñanza, la relación maestro alumno y el apoyo familiar (Lin, Zabucky y Moore, 1997; Martínez y Díaz Barriga, 1994; Rojas-Drummond, Peña, Peón, Rizo y Alatorre, 1992; Fabietti, 1999).

Algunos investigadores se han centrado en el estudio de estrategias de comprensión de lectura (Gaultney, 1993), en aquellas para inferir la idea principal de un texto (Slater y Graves, 1990) o para realizar inferencias de conocimiento mediante conciencia fonológica (Demont y Gombert, 1996). Por otro lado, también se ha explorado la contribución del sistema de memoria de trabajo y su relación con las destrezas de lectura en niños con problemas de aprendizaje (Swanson, 1999), la metacognición en la memoria de trabajo (MT) y en la comprensión lectora de personas con problemas de aprendizaje (Swanson y Trahan 1996). Las investigaciones antes citadas enfatizan que a pesar de que cada factor --como el conocimiento previo, la conciencia fonológica, semántica, sintáctica y la memoria de trabajo—tiene un gran peso en el logro de la comprensión lectora; para analizarla integralmente es imprescindible relacionar estos factores con los externos.

En la búsqueda por realizar un mejor análisis de los textos como un factor externo relevante que favorece la comprensión de la lectura, los investigadores han sistematizado éste conocimiento clasificando a los textos en narrativos, argumentativos, científicos y expositivos. A los textos expositivos se les ha relacionado con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, ya que explican determinados fenómenos, o proporcionan información sobre éstos (Yausen y Otto, 1982).

La autorregulación se ha considerado importante para estudiar los fenómenos cognoscitivos y, la atención hacia éste proceso ha aumentado (Brown, 1987; De Loache y Brown, 1987), sobre todo, en los dominios escolares, puesto que se trata de formar estudiantes, reflexivos, autónomos y constructivos (Díaz Barriga y Hernández, 2002). La comprensión de textos escritos es una de las preocupaciones principales en el ámbito internacional y, sobre todo en nuestro país. Una inquietud reciente para el Sistema Educativo Mexicano (SEM), se refiere a las evaluaciones internacionales sobre la lectura que señalan: a) los estudiantes de educación básica aprenden a decodificar un texto pero no logran comprender su significado (UNESCO, 2000); b) el lugar que México ocupa a nivel Mundial en la evaluación de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2001); y c) la influencia de las desigualdades socioeconómicas en estos resultados (OCDE, 2004).

Lo anterior adquiere mayor relevancia al estudiar poblaciones marginadas con rezago educativo pues, como lo plantean Bertely y Robles (1997), el aprendizaje adquirido en la escuela debe cubrir las necesidades cotidianas de los educandos, de lo contrario, esto contribuye en gran escala al bajo rendimiento escolar a la vez que se fomenta este rezago. En el caso de las zonas marginadas, que son principalmente las indígenas y en las que; incluso cuando el niño asista a la escuela no encuentra respuesta a lo que necesita, las autoras referidas enfatizan que lo que se le enseña está muy distante de lo que ya conoce y de lo que vive cotidianamente. En relación con el rezago educativo, investigaciones empíricas realizadas por Acle y Roque (1994) en un medio rural dan cuenta del bajo nivel de acceso y permanencia a la institución escolar, el alto grado de deserción y el bajo índice de menores indígenas que se incorporan a la secundaria.

Por otro lado Acle, Roque y Contreras (1996) encontraron que algunos de los factores que influían en la presencia de dificultades de aprendizaje en niños otomíes de primer grado, se relacionaban con variables como la edad, pues, sólo 48% de la muestra estudiada contaba con la edad reglamentaria de ingreso a primaria, incluso 10% tenía nueve y diez años. En la conformación del grupo se encontraba, además,

14% de repetidores y sólo el 41% había cursado preescolar. Los hallazgos permitieron analizar algunas de las causas y factores que podían interferir en el aprendizaje de la lecto-escritura; ciertas dificultades para leer y comprender los textos, se debían, en algunos casos, a la limitada competencia lingüística en español que, como señala Cruz (1994), es la lengua en que se aprende a leer y a la que los menores acceden de manera formal al ingresar a la primaria.

Otras dificultades se refirieron a las condiciones en las que se desenvuelven los alumnos indígenas que difieren de las del contexto escolar, que no corresponde a su realidad sociocultural; esta es una de las razones por las que muchos contenidos escolares --particularmente los del área de español-- no son significativos para los educandos. En poblaciones indígenas como Temoaya, los habitantes mayores de edad --padres y abuelos-- hablan otomí y aparentemente, los niños ya no lo hablan; debido a que los padres señalan que prefieren la educación monolingüe en español en lugar de la bilingüe, pues, una razón de peso para ingresar al mercado laboral, es el dominio del español. Saber leer y escribir en español permitirá a los chicos no perderse en las ciudades donde venderán su mercancía al concluir la primaria o aún antes (Acle, 2003; Roque 2001). En este sentido, para los padres cobra particular importancia que sus hijos aprendan a leer y escribir en este idioma y que para ello, asistan a la escuela monolingüe en español de su comunidad.

Lo anterior nos encausa a reflexionar, en el interés actual de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por instrumentar, en el plan y programa de estudio por grado escolar, la aplicación de las estrategias adecuadas al grupo escolar que estén acordes a su edad y nivel, ya que así, los estudiantes obtendrían un panorama real de su mundo; es decir un aprendizaje de acuerdo a su contexto sociocultural como lo mencionan Resnick, (2002), Bertely y Robles (1997) Goodnow y Warton (1993). Asimismo, es necesaria la instrumentación de estudios empíricos sobre el aprendizaje escolar de poblaciones indígenas puesto que existen muy pocos estudios desde una perspectiva cognitiva y las dificultades de bajo rendimiento --

deserción, reprobación-- de los niños indígenas continúan (Schmelkes, 1999; Mercer, 1993; Rendón, 1992).

De acuerdo a los datos mencionados el presente trabajo se plantea como objetivo de investigación analizar el proceso de comprensión de lectura y su relación con la autorregulación al estudiar las representaciones mentales a nivel verbal que los informantes –niños de Otomíes de quinto grado de primaria- manifiesten en este proceso. Por lo tanto se estudiaron los pensamientos en voz alta que los sujetos emitieron antes, durante y después de la comprensión lectora.

La estructura del documento que se presenta es la siguiente:

En el capítulo uno, la revisión de los conceptos de autorregulación y metacognición se enfoca en el análisis conceptual y la presentación de la explicación de los enfoques cognitivo y sociocultural, pues son estas dos escuelas las que han aportado grandes avances en la explicación de ambos procesos. Se inicia, con el análisis de la autorregulación y se prosigue con la metacognición. Para después pasar por un recorrido teórico de las tradiciones en ambos procesos.

Además, se enfatiza que los factores intrapsíquicos e intersíquicos del proceso de autorregulación se encuentran interrelacionados con los procesos psicológicos básicos, tales como memorización, percepción, lenguaje, que proporcionan soporte a la realización favorable de tareas cognoscitivas y académicas. Por otro lado, se vinculan con las demandas socioculturales tanto académicas y educativas como las propias de la vida cotidiana, que nos sirven para conducirnos apropiadamente en nuestro medio.

En el capítulo dos se presenta la explicación de la comprensión lectora, planteando que es el resultado de un conjunto de procesos visuales, fonéticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos, que interactúan entre sí, y se apoya de factores internos – atención, motivación, procesos cognoscitivos, conocimientos previos, estrategias- y de factores externos – tipo de texto, características del texto, enseñanza, relación maestro alumno y el apoyo familiar. Se presentan las investigaciones realizadas al

respecto y, se señala la importancia de cada uno de los factores antes citados con la autorregulación.

En el capítulo tres en donde se presenta la explicación teórica y práctica de los protocolos verbales es decir del pensamiento en voz alta (PEVA). La técnica de pensar en voz alta permite a los investigadores contar con información útil de las inferencias acerca de cómo se realiza una tarea, la cual normalmente se lleva a cabo, sin que se requiera pensar en voz alta. Respecto a la exactitud e integridad de los reportes verbales Ericsson y Simon (1993), revisaron ampliamente investigaciones que generalmente indicaban que, la dirección convergente del pensamiento en voz alta, no tiene efectos significativos en la calidad de la ejecución. Las investigaciones recientes que trabajan con esta técnica se sitúan en el contexto clínico, cognoscitivo y educativo.

El método se describe detalladamente en el capítulo cuatro, se presenta la forma en que se realizó el estudio: tipo de investigación, escenario, participantes, instrumentos procedimiento, forma de decodificación, análisis de datos y categorías empleadas. Cabe mencionar que se divide en dos fases, la primera es el estudio piloto que permitió establecer las categorías de la segunda fase de estudio. Y es en el capítulo cinco donde se describen y analizan los hallazgos obtenidos en cada una de las categorías establecidas a lo largo de la investigación.

Capítulo I. Autorregulación y Metacognición

La autorregulación y la metacognición son dos nociones estrechamente relacionadas, indispensables para tomar decisiones volitivas y cognitivas para realizar una actividad (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Salvador y Acle, 2005). La autorregulación se presenta como un proceso regulador, mientras que el término “metacognición”, o conocimiento de lo que uno sabe, se suele emplear en asociación con la autorregulación. Ambos términos, son útiles durante la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo el concepto autorregulación desde la perspectiva histórico-cultural es más amplio, puesto que además de la conciencia de lo que sabe un individuo, la autorregulación comporta la asignación de recursos de atención y regulación de los procesos cognoscitivos, primero en el plano intersíquico y después intrapsíquico cuando ya se consolida la actividad cognoscitiva (Prasad-Das y Parrilla, 1999).

La importancia de estos dos procesos estriba en que son características exclusivamente humanas y son actividades cognitivas de orden superior que reciben la influencia del aprendizaje cultural. Otro aspecto relevante es que guardan una interrelación con el desarrollo ontogenético y filogenético del ser humano, de tal forma que estos desarrollos junto con la interacción social marcan la pauta para la organización cerebral. Cabe mencionar la postura de Luria (1986) con respecto a la participación de los lóbulos frontales, para él son los medios anatómicos por los que se “regula la conducta del organismo” en concordancia con el efecto producido por sus acciones. Es decir, los procesos de autorregulación y, en parte los de metacognición, se encargan de la volición, planeación, regulación, verificación de la conducta y son responsables de cómo plantear preguntas, resolver problemas y de la autosupervisión; guardan una estrecha relación con el funcionamiento de los lóbulos frontales.

La presente revisión de los conceptos de autorregulación y metacognición se enfoca en el análisis conceptual y la presentación de la explicación de los enfoques cognitivo

e histórico- cultural, pues son estas escuelas las que han aportado grandes avances en la explicación de ambos procesos.

Autorregulación

El proceso de autorregulación se refiere a la habilidad para utilizar la realimentación interna y externa para poder controlar la variedad y calidad de conductas exhibidas. La habilidad para regular nuestra conducta puede ser demostrada en pruebas de flexibilidad que requieren que el sujeto cambie el curso del pensamiento o acción de acuerdo con una demanda o situación (Lezak, 1995). La autorregulación también se define como la autogeneración por parte de los estudiantes de pensamientos, sentimientos y acciones que se orientan sistemáticamente hacia el logro de sus metas y su relación con el aprendizaje (Lan, 2000). Zimmerman, en 1989, conceptualiza a la autorregulación como una serie de procesos que los estudiantes utilizan para lograr y sostener cogniciones, conductas y afectos que se orientan hacia el logro de metas (Zimmerman, 2000).

Otra forma de definir a la autorregulación es presentada por Vigotsky (1962), quién la considera el resultado final de un largo proceso en el cual las personas mayores que educan al niño, controlan al principio casi totalmente sus actividades y funciones psicológicas, pero a medida que el niño adquiere y desarrolla las habilidades necesarias bajo su dirección, los adultos le ceden progresivamente el control, es decir, es un proceso que se desarrolla a lo largo del ciclo de vida del ser humano y depende del contexto biopsicosocial, en dónde el menor participa activamente desde el inicio.

De acuerdo a las definiciones antes descritas se puede indicar que la autorregulación es un proceso “dinámico” --pues existe una interacción intra e intersíquica adulto-niño, niño-medio sociocultural, y niño-niño--; “complejo” --involucra diferentes funciones y habilidades psicológicas en interacción con su medio biopsicosocial--; “en desarrollo” --el niño nace con un aparato cognoscitivo que se modifica y se desarrolla en la interacción verbal entre el niño y el adulto que enseña a éste, control, reglas, estrategias, solución de problemas--. Gracias a las

interacciones verbales y no verbales del adulto, el niño logra pasar de la regulación de la acción externa a la regulación interna, el niño se apropia de la regulación; se autorregula, es decir, transforma las acciones materializadas externas en acciones mentales internas.

Ésta riqueza y complejidad del conocimiento adquirido, hace referencia a la organización de las metas inmediatas, a corto, mediano y largo plazo, a los procesos ejecutivos, conocimientos previos, estrategias de acción; todo ello en un marco o contexto sociocultural, que le permite al infante controlar, regular, autorregular, planear, enfrentar, negociar y utilizar toda la gama de circunstancias e influencias de su contexto sociocultural para dirigir sus conductas y alcanzar las metas exitosamente, lo cual apoya el aprendizaje y consolidación de las conductas (Salvador y Acle, 2005).

En suma, la autorregulación es un proceso que está involucrado en cada una de funciones ejecutivas definidas como conductas al servicio del yo, que de acuerdo con Acle (1997) determinan el orden y programación en el cual las actividades mentales serán ejecutadas, además de involucrar el trabajo de diversos procesos para poder realizar con efectividad las tareas o problemas propuestos tanto en la vida cotidiana como académica (Lezak, 1995; Mc Carthy y Warrington, 1990; Parkin, 1999). Dichas funciones constan de cuatro componentes generales: 1) volición; 2) planeación; 3) propuesta de acción; y, 4) ejecución efectiva. Cada uno involucra un grupo distintivo de conductas o actividad relacionada (Lezak, 1995). Todas son necesarias para dar una respuesta socialmente apropiada y, conducir efectivamente la conducta de los sujetos en su vida diaria; pues, cuando existe una alteración, ésta puede ser en cualquier estadio de una secuencia conductual que involucra una actividad planeada o intencional (Lezak, 1995; Morice y Delahunty, 1996).

El análisis sistemático de las capacidades que involucran los cuatro aspectos de la actividad ejecutiva, puede ayudar a identificar el estado ó niveles en los cuales existe el déficit de las funciones ejecutivas. Sólo un número limitado de técnicas de examen da al sujeto suficiente libertad para pensar, seleccionar o escoger

alternativas como necesidad de demostrar el componente principal de las funciones ejecutivas. Es por eso que las medidas de evaluación de las funciones ejecutivas involucran aspectos de razonamiento categórico, planeamiento, anticipación-organización, automonitoreo, auto-corrección, autorregulación, volición (iniciativa) y flexibilidad (Mapou y Spector, 1995; Morice y Delahunty, 1996). Actividades que un aprendiz realiza cuando quiere aprender o solucionar un problema (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

La autorregulación, como se ha referido, es un proceso que se encuentra involucrado en las funciones ejecutivas, estas habilidades cognitivas son necesarias para realizar casi todas las actividades cotidianas y, por ende, están fuertemente involucradas en el proceso de aprendizaje. Es por eso, que dentro de los procesos académicos de autorregulación se incluye a la motivación, planeación, organización, investigación, además de los tipos principales: automonitoreo, autoverificación, autocorrección (Kozulin, 1990; Luria, 1986). Estos términos han sido analizados y utilizados por Schunk y Zimmerman (2001) dos teóricos que han profundizado el estudio de la autorregulación en el campo educativo, desarrollando un modelo de análisis socio-cognoscitivo de las influencias primordiales para el desarrollo de este proceso en los estudiantes (ver tabla 1).

Tabla 1.

Análisis socio-cognoscitivo de las influencias primordiales para el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes.

Niveles de desarrollo	Influencias sociales	Autoinfluencias
Observacional	Modelamiento, descripción verbal	
Imitativo	Guía social y retroalimentación	
Autocontrolados		Estándares internos, autorreforzamiento
Autorregulados		Procesos de autorregulación, creencias de autoeficacia.

Fuente: Juvonen, Wentzel, 2001

Este modelo plantea que el desarrollo de la competencia de autorregulación se inicia a partir de fuentes sociales, de habilidades académicas y cambios subsecuentes de las fuerzas internas, en una serie de niveles de habilidad como se observa en la tabla 1. El primer nivel es el “observacional”, en el que se trata de observar un modelo y adoptar de éste la enseñanza, guía, retroalimentación y reforzamiento social. El segundo nivel “imitativo” se refiere a la copia de un patrón general o estilo de modelo, por ejemplo, el tipo de preguntas que éste hace, en lugar de duplicar sus palabras. Al tercer nivel se le denomina “autocontrolado” y se refiere a la habilidad del estudiante para utilizar la estrategia de manera independiente cuando realice otro tipo de tareas. El último nivel es el de autorregulación, en el que los estudiantes adaptan sus estrategias de aprendizaje de forma sistemática y cambian las condiciones sistemáticas y contextuales (Schunk y Zimmernan, 2001).

Es decir, para los autores antes citados, el análisis del desarrollo de la autorregulación se realiza en los cuatro niveles que se extienden desde la adquisición del conocimiento de habilidades y aprendizaje –*observación*-, a la utilización –*imitación*-, su internalización –*autocontrol*- y finalmente su uso para la adaptación –*autorregulación*-, en este último nivel el alumno elige cuándo utilizar una estrategia y varía sus formas de autorregulación con poca o ninguna dependencia del modelo. Schunk y Zimmernan (2001) también incluyen en su modelo tres tipos de autorregulación: 1) auto-observación que se apoya en el auto-recuerdo para no olvidar o malinterpretar cierta observación; 2) autovaloración que se refiere con la comparación del desempeño actual con el estándar; 3) auto-reacción que se relaciona a las evaluaciones hechas respecto al desempeño. Sin embargo éste es un modelo lineal, pues explica a la autorregulación como un proceso en paralelo, sin movimiento, es decir hace falta incluir la interacción intra e intersíquica del niño-adulto, niño-niño y niño-mediosociocultural; manifestar la complejidad de este proceso al incluir diferentes funciones y habilidades psicológicas en interacción con su medio biopsicosocial, además de mencionar la constante modificación del aparato cognoscitivo durante el desarrollo a partir de las interacciones verbales con “el otro” lo que permite transformar las acciones mentales internas en internas.

Estos tipos de autorregulación son equiparables a los siguientes rubros: auto-monitoreo, auto-verificación, auto-corrección, utilizados por la escuela sociocultural con la diferencia que este planteamiento no es lineal. En la escuela soviética, Vygotsky y Luria, han analizado la autorregulación como un proceso en el desarrollo ontogenético y filogenético a partir de un marco sociocultural, así como intrapsíquico; pues la autorregulación mediatiza toda la actividad cognoscitiva (Driscoll, 2000; Luria, 1979; Luria, 1982; Vygotsky, 1985, 1995).

Vygotsky realizó investigaciones que hacían referencia a los procesos de control, regulación y autorregulación de las habilidades cognoscitivas en el desarrollo del niño; estudió la importancia de la internalización significativa de herramientas-signo que, constituían medios de regulación (Rivière, 1988), además que enfatizó el papel del adulto en la regulación de la conducta del niño, planteó la importancia de proporcionarle al niño ayudas o estrategias de apoyo para la realización de tareas cognoscitivas y situar al sujeto en una zona de desarrollo próximo (Driscoll, 2000).

Para Vygotsky, desde la perspectiva histórico-cultural pueden verse diferentes culturas a lo largo de un continuo de evolución social, un ejemplo de ello fue la investigación realizada en la parte central de su país de origen, en la que se observaron diferentes grados de alfabetización, por lo que él argumentó que la sociedad alfabetizada representaba un nivel superior en la evolución social respecto a los no alfabetizados y ello involucraba un funcionamiento psicológico superior (Driscoll, 2000; Luria, 1980; Rivière, 1988).

Es Luria quien posteriormente desarrolló aún más el concepto de autorregulación, al tener la oportunidad de trabajar con lesionados de guerra, pues analizó la patología de las lesiones frontales, él encontró que los pacientes tenían gran necesidad de ser regulados para poder realizar ciertas conductas tales como resolver problemas aritméticos o establecer juicios adecuados (Luria, 1986). Al llevar a cabo la rehabilitación a estos pacientes, se proporcionó el apoyo para que ellos se autorregularan y pudieran realizar la mayoría de las actividades que no podían

realizar. Es así, como estos dos investigadores proporcionaron las bases teóricas que mas adelante se detallaran.

En síntesis, desde la perspectiva sociocultural la autorregulación es conceptualizada como un proceso que se relaciona con el control, la regulación y la apropiación a nivel interno del control y la regulación de todas las conductas del ser humano; es un *“proceso dinámico”* pues tiene la responsabilidad de realimentar a nivel interno y externo al aparato cognoscitivo, es *“complejo”* ya que funciona en varios niveles jerárquicos interrelacionados dentro de los marcos intrapsíquico, interpsíquico --que interactúan con su medio biopsicosocial--, el primero es el control modular de conductas de motivación, encaminadas hacia un fin, después sería la regulación de estas habilidades por un externo que, en los niños sería un adulto y a veces un contemporáneo, para después realizar el paso mas complejo a nivel jerárquico que en este caso sería la autorregulación.

Es por ello que, la presente investigación se apoya en esta perspectiva en el entendido de que, la autorregulación es un proceso, dinámico, complejo, en constante desarrollo, pues la riqueza y complejidad del conocimiento adquirido en este proceso autorregulatorio, hace referencia a la organización de las metas inmediatas, a corto, mediano y largo plazo; a los procesos ejecutivos, a los conocimientos previos, a la estrategias de acción; todo ello en contacto con el contexto sociocultural, que le permite al infante controlar, regular, autorregular, planear, enfrentar, negociar y utilizar toda la gama de circunstancias e influencias de su contexto sociocultural para dirigir sus conductas y alcanzar las metas exitosamente, lo cual apoya el aprendizaje y consolidación de las conductas mentales, académicas y cotidianas.

Metacognición

Para los psicólogos del desarrollo y educativos, el término equiparable a la autorregulación es el de la metacognición, no obstante, no existe un acuerdo, entre autores en este sentido pues los teóricos cognoscitivistas explican que no son lo mismo, porque la metacognición es un concepto jerárquicamente mas amplio que incluye a la autorregulación.

Para esclarecer este concepto es necesario abordar la definición, raíz y posturas teóricas que lo sustentan el concepto de metacognición. A principios de la década de los años 70, Flavell y sus colaboradores dieron sentido al termino de metacognición relacionándolo con las actividades de control y regulación que se presentaban en la solución de problemas (Ashman y Conway, 1992; Mayor, Suengas y González, 1995). Las definiciones propuestas de “metacognición” se refieren al conocimiento y regulación de las propias cogniciones y de los procesos mentales. Según Burón (1996), es mejor llamarla “conocimiento auto-reflexivo”, pues, se refiere al conocimiento de nuestra propia mente adquirido por auto-observación o “intracognición”, para diferenciarla del mundo exterior. Para Brown (1978), la metacognición se refiere al conocimiento de uno mismo, involucra nuestros propios procesos cognoscitivos y productos o cualquier relación con ellos, por ejemplo, las propiedades del aprendizaje-relevante de la información o fechas. Ella la define como “el conocimiento de nuestras cogniciones”, hace énfasis en la función autorreguladora --y no sólo en la cognitiva-- de la metacognición (Brown, 1991). Por lo tanto, la metacognición es el conocimiento que tenemos de todas estas operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan/interfieren su operatividad etc. (Burón, 1996; Mayor, Suengas, y González, 1995).

Según Martí (1995) la metacognición puede referirse a dos aspectos:

- 1) El conocimiento sobre los procesos cognitivos, por ejemplo: darme cuenta que no he entendido nada de lo que me acaban de explicar. SABER QUÉ --aspecto declarativo del conocimiento--, ofrece a la persona datos sobre

diferentes aspectos de la cognición. Según Brown (1987), es una información relativamente estable; lo que se sabe sobre la cognición no puede variar de una situación a otra; tematizable: uno puede reflexionar y discutir con los otros lo que sabe de la cognición; a menudo falible: se pueden tener ideas y creencias equivocadas sobre la cognición; y de desarrollo tardío pues requiere que la persona considere como objeto de conocimiento los procesos cognitivos y que pueda reflexionar sobre ellos.

- 2) La regulación de los procesos cognitivos; --repasar un texto el tiempo suficiente para que pueda recordarlo, planificar las acciones ante una tarea difícil--. SABER CÓMO o el aspecto procedimental del conocimiento, permite a la persona encadenar de forma eficaz las acciones que le permiten realizar con éxito una tarea. Para Brown (1987), son procesos relativamente inestables pues dependen del tipo de tarea, no son necesariamente tematizables; la persona puede controlar y guiar sus propios procesos cognoscitivos sin ser capaz de describirlos o de reflexionar sobre ellos y, relativamente independientes de la edad pues, niños de diferente edad y adultos son capaces de mostrar procesos de regulación.

La metacognición ha sido enfatizada por Flavell (1987) en el aspecto del conocimiento sobre los procesos cognitivos y, es en éste, que el autor distingue tres categorías de conocimientos: los conocimientos sobre las **personas**: conocimientos intraindividuales, interindividuales y universales; los conocimientos sobre las **tareas** y los conocimientos sobre las **estrategias**. Para el segundo aspecto, Brown (1987) propone tres procesos esenciales cuya función es la de regular los procesos cognitivos: la planificación --anticipar las actividades--, el control --que puede manifestarse en actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada-- y la evaluación de los resultados o eficacia.

Hasta aquí, queda claro que la metacognición es el conocimiento que tenemos de todas estas operaciones mentales y la regulación de los procesos cognoscitivos, es decir, saber qué y saber cómo --preguntarnos qué son, cómo y cuándo se realizan,

cuando usarla, qué factores ayudan/interfieren su operatividad--. Es necesario señalar a quién se atribuyen los conocimientos denominados “metacognitivos”, pues, puede ocurrir que se confundan los niveles y se atribuya a un sujeto un conocimiento metacognitivo, cuando en realidad es desde el punto de vista del observador desde donde hay que hablar de metacognición. Parece a veces que, el punto de vista adoptado sea el del observador, pero lo que es metacognitivo para él no lo es necesariamente para el sujeto que está observando; por ejemplo, muchas de las denominadas “meta-estrategias” --de lectura, escritura etc.-- son en realidad simples estrategias desde el punto de vista del sujeto aunque puedan ser tomadas como meta-estrategias desde el punto de vista del observador. Otras veces, se adopta el punto de vista del sujeto, atribuyendo sólo el término de “metacognición” a aquellas actividades que, desde el punto de vista del sujeto, muestren este desdoblamiento recursivo. Se necesitan entonces criterios teóricos explícitos para, atribuir o no, el nivel “meta” a las actividades que son objeto de estudio.

La información antes mencionada nos conduce a preguntarnos ¿Cuál es la relación entre los procesos metacognoscitivos y los “procesos reguladores”?, la respuesta es que en muchas ocasiones, no es suficiente tener un conocimiento sobre la tarea o sobre las particularidades de su resolución; además hay que saber cómo regular la conducta para alcanzar el objetivo deseado (Martí, 1995). Es muy posible que el conocimiento que tenga una persona sobre la cognición, repercuta sobre la regulación cognitiva. En cualquier caso, a pesar de la diferencia de naturaleza entre conocimientos metacognoscitivos y procesos reguladores, es necesario abordar la cuestión de su compleja articulación. El aspecto de “conocimiento sobre cognición” ha dominado hasta ahora en las investigaciones metacognoscitivas mientras que el aspecto “regulación de la cognición” ha sido un tema más bien descuidado (Braten, 1991, en Martí, 1995), veamos ahora quienes han trabajado en este tema.

Tradiciones Teóricas en los estudios metacognitivos

Antes de que se acuñara el término “metacognición”, tres tradiciones teóricas abordaron --con denominación diferente-- cuestiones esenciales relativas a la metacognición en el campo del aprendizaje y desarrollo.

La primera tradición del paradigma cognitivo postula que, cualquier actividad cognitiva, exige para que sea ejecutada correctamente, un sistema de control que planifique, regule y evalúe la actividad en curso. Este sistema ejecutivo ó de control garantiza que los procesos cognitivos se realicen con eficacia (Brown, 1978). Una actuación adecuada no requiere tan sólo la posesión de determinados conocimientos o estrategias, sino que, requiere también una supervisión reguladora del sujeto sobre su propia actuación; esta supervisión es la que hace que las actividades se hagan de manera flexible y adaptada a las exigencias de una tarea. La descripción precisa de cada uno de los procesos responsables de esta función reguladora varía entre autores, hay una unanimidad para denominar tres tipos de procesos: 1) los procesos de tipo anticipatorio o de planificación; 2) los que surgen a medida que el sujeto va desplegando de forma efectiva sus acciones o procesos “*on line*” que controlan la adecuación de lo que el sujeto esta generando; y, 3) los que suponen una verificación y evaluación de lo producido. A lo largo del desarrollo y/o gracias a la experiencia, los sujetos hacen una mejor gestión de su actividad cognitiva en sus diferentes componentes; planificación, regulación durante la ejecución de la tarea a través de la corrección de errores y evaluación (Brown, 1987).

Como se mencionó, los teóricos de esta postura aportan elementos importantes para abordar lo esencial de la metacognición, hacen hincapié en la importancia de la supervisión y el control ante la resolución de problemas, sin embargo, no consiguen dar una visión integradora de los cambios metacognoscitivos a lo largo del desarrollo pues, se quedan atrapados en dicotomías exclusivas como consciente/ no consciente, en ésta, se señala que la experiencia y el entrenamiento permiten que las actividades realizadas bajo control consciente pasen a ser realizadas automáticamente, sin explicar más este proceso pasan a la dicotomía automático/

controlado que está relacionada nuevamente con el tema de la atención consciente, pues las actividades controladas son aquellas que requieren una mayor atención y esfuerzo consciente del sujeto (Martí, 1995). Es decir, si comparamos esta teoría con la de la escuela soviética sólo explican el primer nivel “control”, les hace falta conocer y analizar la regulación y finalmente la autorregulación.

La segunda postura es la de Piaget, quien estuvo desde siempre interesado en algunos procesos psicológicos estrechamente ligados a lo que sería más tarde la investigación metacognitiva. Estos procesos en términos piagetianos son: la toma de conciencia, la abstracción y la autorregulación; procesos a los que apela al explicar cómo y por qué se construye el conocimiento (Piaget, 1980). La toma de conciencia es un proceso de conceptualización de aquello que ya está adquirido en el plano de la acción (Piaget, 1988), ésta constituye en efecto un conocimiento de saber hacer autónomo, conocimiento que muchas veces se manifiesta por logros precoces, por ejemplo, caminar a gatas.

La abstracción es un proceso implícito, más básico que la toma de conciencia, y permite al sujeto extraer determinadas propiedades de los objetos --abstracción empírica-- o de las propias acciones -abstracción reflexionante- reorganizarlas y aplicarlas a situaciones nuevas (Phillips, 1977; Martí, 1995). La abstracción debe ser entendida como un proceso recurrente, aparece en cualquier etapa del desarrollo y de forma reiterativa permitiendo la creación de conocimientos cada vez más elaborados. Los procesos de autorregulación -englobados en el término genérico de “equilibrio”- son básicos en el sistema teórico de Piaget. Son los que explican que el desarrollo cognitivo posea una dinámica interna irreductible a la influencia del medio físico o social y a la influencia de la programación hereditaria (Piaget y Inhelder, 1980).

La tercera tradición es la construida por Vygotsky, a partir de estudios transculturales. El principio que los guiaba era: “si las funciones psicológicas superiores tienen un origen cultural, entonces su propia naturaleza será variable y dependerá de las características de la cultura en que se configuran” (Vygotsky, en

Rivière, 1988, p. 49). Vygotsky (1988) afirmó que los conceptos “herramientas-signo” constituyen medios de regulación de los propios procesos. Por ejemplo: los niños menores no hacen uso de “las ayudas”, aún cuando son capaces de recordar por “un proceso natural” algunas palabras. Este paso representa la internalización significativa de herramientas-signo que en este caso constituyen “medios de regulación” (Rivière, 1988).

Es importante mencionar que las aportaciones de Vygotsky a la escuela soviética se centran en el siguiente supuesto teórico: “las funciones psicológicas superiores se conciben como transformaciones interiorizadas de patrones de interacción social y la construcción de la conciencia como la incorporación de la cultura a través de la relación” (Rivière, 1988, p. 52). Las explicaciones de Vygotsky se orientan a la idea de la naturaleza cultural de las funciones psicológicas superiores, cuya demostración más clara debe ser la demostración de que la propia estructura de esas funciones es diversa entre las diversas culturas. Con ello, se establecía una situación que permitía comparar el funcionamiento cognitivo de grupos que aún mantenían las formas tradicionales de organización y cultura con el de otros que, aunque tuvieran la misma cultura de origen, estaban sufriendo una situación de cambio cultural acelerado. Por eso, reconocer la importancia de la regulación de los adultos y contemporáneos en el desarrollo ontogenético y de aprendizaje de los niños es un avance para explicar el paso de dicha regulación a una autorregulación, paso realizado gracias a un proceso de internalización (Wertsch, 1988).

En relación a la autorregulación y la metacognición, según Martí (1995), Vygotsky mencionó la necesidad de tomar en cuenta la regulación ejercida por las otras personas, pues, es incuestionable, que la mayoría de las actividades realizadas por los niños a lo largo de su desarrollo están doblemente mediadas: por un lado, por las otras personas que interactúan con el niño, tal es el caso de el padre, la madre, profesores, contemporáneos, etc. Y, por otro, por instrumentos culturales, por ejemplo, el lenguaje, las imágenes, las computadoras, etc. Enuncia también el distinguir no sólo la importancia de la regulación por los otros en el aprendizaje y en

el desarrollo, sino el destacar el hecho de explicar el paso de dicha regulación a una autorregulación, paso realizado gracias a un proceso de internalización (Wertsch, 1988).

Este proceso no se entiende como un paso simple y pasivo de la regulación externa entre personas: “interpsicológica”, a la regulación interna propia del niño: “intrapsicológica”, sino todo lo contrario, es un proceso activo y complejo en el que existe una reconstrucción --con base en las operaciones con signos-- y transformación sumamente diligente por parte del niño y los procesos con los que interacciona (Vygotsky, 1995). Por lo tanto, el principal postulado de este autor, cuando se interpreta que habla de la metacognición, es el proceso de internalización, el cual establece que se presenta de manera gradual, de un control y guía externo, es decir realizado por otra persona a un manejo de dicho control al propio niño que termina controlando su propia actividad, pasando por un paso intermedio en el cual el niño y adulto comparten el control de los procesos cognoscitivos de resolución de la actividad (Vygotsky, 1985). Después, este control se consolida en el niño para conducirlo a la autorregulación.

De acuerdo al recorrido teórico por el concepto y tradiciones de la metacognición y la autorregulación se puede concluir que son dos nociones estrechamente relacionadas, indispensables en la vida de todo ser humano. La autorregulación se presenta como un proceso regulador, mientras que el término “metacognición”, o conocimiento de lo que uno sabe, se suele emplear en asociación con la autorregulación. Ambos términos, son útiles durante la enseñanza y el aprendizaje sin embargo, el concepto autorregulación es más amplio, puesto que incluye a la “conciencia de lo que uno sabe”, comporta la asignación de recursos de atención y regulación de los procesos cognoscitivos, primero en el plano intersíquico y después intrapsíquico cuando ya se consolida la actividad cognoscitiva (Prasad, Kar y Parrilla, 1999).

La importancia de estos dos procesos estriba en que son características exclusivamente humanas y son actividades cognitivas de orden superior que reciben

la influencia del aprendizaje cultural. Otro aspecto relevante es que guardan una interrelación con el desarrollo ontogenético y filogenético del ser humano, de tal forma que estos desarrollos junto con la interacción social marcan la pauta para la organización cerebral.

Las posturas teóricas antes descritas --sociocognitiva, paradigma cognitivo, Piagetiana y sociocultural-- comparten la importancia dada a los procesos ejecutivos, en la realización de tareas cognitivas. Todos los investigadores hacen referencia a la actividad reguladora del sujeto sobre su propia acción, los conceptos para cada uno de los procesos responsables de esta función reguladora varía entre autores, así, los teóricos del procesamiento de información nos remiten a las funciones ejecutivas, mientras Piaget se dirige al término genérico “proceso de equilibrio”, lo esencial para él es la dinámica interna, que es irreductible a la influencia del medio físico o social y a la influencia de la programación hereditaria. Aunque Schunk y Zimmerman (2001) involucran aspectos internos y externos en su modelo sociocognoscitivo y tratan de desplegar el proceso de autorregulación mencionando los subtipos que ellos analizan, sus conceptos nos remiten nuevamente a la escuela soviética, la cual explicó primero este proceso con factores internos (intrapsíquicos) y externos intersíquicos sin olvidar el marco sociocultural de los sujetos.

Dentro de esta última escuela se ha derivado el estudio de lo que Resnick (2002) ha llamado cognición situada, este término se refiere a un difuso conjunto de teorías y perspectivas que proponen un panorama contextualizado y social de la naturaleza del pensamiento y el aprendizaje. La cognición situada es una postura teórica que sostiene que el conocimiento se adquiere en sintonía con condiciones de la acción (Resnick, 2002). Quienes estudian la cognición situada toman como punto de partida la naturaleza distribuida de la actividad cognoscitiva, es decir el hecho de que, bajo circunstancias normales, la actividad mental implica coordinación social. Por ejemplo, para realizar un trabajo o llegar a una conclusión se requiere actuar en coordinación con otros. También la actividad se comparte con diversas herramientas (Leontiev , 1968; Luria, 1980; Lave, 1991) y hasta con el material físico cotidiano

acerca del cual las personas razonan. Por lo tanto, el trabajo cognoscitivo está, pues, distribuido no sólo entre las personas sino también entre las personas y las herramientas. El individuo puede ser competente en la medida en que sea capaz de usar las herramientas. La naturaleza distribuida de un desempeño competente significa que la competencia es enormemente específica para la situación.

La perspectiva de la cognición situada por lo tanto, se aparta de la investigación de estructuras generales de conocimiento y va hacia el estudio de entornos particulares propios de una actividad cognoscitiva y hacia los conocimientos que acompañan esos entornos. Sin embargo al mismo tiempo enfatiza la naturaleza social de la actividad cognoscitiva y del desarrollo cognitivo (Resnick, 2002). Desde el punto de la cognición situada, lo social inunda de un modo invisible hasta las situaciones que parecen involucrar solamente a individuos llevando a cabo actividades cognitivas privadas (Driscoll, 2000)

Lo social no sólo determina las teorías, sino también los modos de razonar. Las formas de razonamiento y la argumentación que se aceptan como normativa en determinadas culturas también están incluidas dentro de estas herramientas cognitivas. Tanto Mead como Vigotsky propusieron que los mecanismos de pensamiento se pueden concebir mejor como una internalización de comportamientos que primero se efectúan de manera externa, interactuando con otros. Mead llamaba al pensamiento "una conversación con el otro generalizado" sugiriendo que cuando pensamos en forma individual, en realidad estamos intentando responder –interna y emocionalmente- a respuestas que imaginamos tendrían los demás frente a nuestras ideas y argumentos (Mead, 1934 citada en Rogoff, 1993; Vigotsky, 1988).

Vigotsky en cambio sostenía que, para comprender el desarrollo psicológico individual, era necesario comprender el sistema de relaciones sociales dentro del cual el individuo vive y crece. Este sistema es un sí mismo un producto de generaciones que se desarrollan a través del tiempo, de modo que el individuo es, efectivamente, un heredero de un largo desarrollo cultural. Para Vigotsky una de las

herramientas más importantes dentro del patrimonio del individuo, es el lenguaje, que sirve de mediador para todo el pensamiento (Wertsch, 1988; Vigotsky, 1985).

Es por eso que es primordial destacar el siguiente punto que consiste en mencionar las implicaciones del contexto cultural en las actividades cognoscitivas

El contexto cultural en las actividades cognoscitivas

Si se desea conocer el funcionamiento de los procesos psicológicos y académicos es necesario considerar las actividades cognoscitivas de los individuos en el contexto cultural en el que está inmerso su pensamiento, puesto que la herencia humana a nivel cultural es importante porque proporciona el patrimonio de valores y destrezas que cada nuevo individuo hereda de sus antepasados, más próximos o lejanos, y que practica con la ayuda de sus cuidadores y la compañía de sus iguales (Rogoff, 1993). Es decir, la gente tiene la tendencia asumir que la perspectiva de la realidad que le aporta su propia comunidad es la única adecuada o razonable de la misma forma, tienden a considerar primitivas las costumbres de los otros.

Es así como el sistema cultural incluye no sólo instituciones sólidas y burocráticas, como las escuelas y los sistemas políticos y económicos, sino también sistemas informales de prácticas en las que participan las personas. Berger y Luckman (1966, citados en Rogoff 1993) consideran que las formas rutinarias de interacción entre la gente llegan a institucionalizarse como reglas esperadas y aceptadas, aspectos que los humanos llegan a considerar como algo externo a su propio funcionamiento

Dentro del amplio marco de instituciones sociales, la que ha sido objeto de mayor atención, como canalizadora del desarrollo cognoscitivo, es la escuela. Es claro que todas las sociedades se aseguran, de diferentes maneras, de que los jóvenes lleguen a estar preparados en un momento dado para tomar parte en las destrezas maduras de la cultura, sin embargo, los medios y el tipo de instrucción, varían desde la participación próxima en contextos prácticos, hasta el aprendizaje formal, todo ello puede estar acompañado por la practica de determinados ritos en periodos de

transición y formas muy variadas de escolarización (Goodnow y Warton, 1993; Lave, 1982; Scribner y Cole, 1973). Por ello, las investigaciones que comparan a los individuos escolarizados con los que no han asistido a la escuela permiten examinar cómo las destrezas cognoscitivas varían en función de la experiencia que tienen las personas de la institución escolar. A este respecto Rogoff (1993), menciona que las destrezas cognoscitivas de los individuos escolarizados frente a los no escolarizados, progresan en relación con una variedad de destrezas cognitivas que se relacionan con las actividades escolares: la escolarización fomenta habilidades perceptivas, asociadas al uso de convenciones gráficas para representar la profundidad mediante estímulos de dos dimensiones y al análisis de configuraciones de dos dimensiones.

Los factores intrapsíquicos e interpsíquicos del proceso de autorregulación se encuentran interrelacionados con los procesos psicológicos básicos, para proporcionar soporte en la realización favorable o incorrecta de tareas cognoscitivas, tales como memorización, percepción, lenguaje y procesos académicos como las matemáticas, la escritura y la lectura. Es por eso que, a continuación se menciona información actualizada referente a la comprensión lectora y la autorregulación.

Capítulo II. Comprensión lectora y Autorregulación

Para estudiar al proceso de lectura es importante verla como una actividad cognoscitiva compleja en la que están involucrados gran número de subprocesos psicológicos que, actuando conjuntamente producen la comprensión de un texto (González-Fernández, 1994). Los factores que intervienen en el proceso de lectura son múltiples y complejos. Han sido caracterizados en internos cuando implican cuestiones relativas al lector, involucran desde las variables periféricas como la atención y la motivación hasta los conocimientos previos y el uso de estrategias de aprendizaje. De los factores externos se menciona el tipo de texto, la estructura y formato de éste, la calidad de la enseñanza, la relación maestro alumno y el apoyo familiar (Gaultney, 1993; Martínez y Díaz Barriga, 1994).

La comprensión lectora es el resultado de un conjunto de procesos de análisis visuales, fonémicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos, que según los teóricos del procesamiento de información suceden en paralelo e interactúan entre sí. El producto de estos procesos es una estructura semántica que interrelaciona los diversos significados locales y globales del texto (Aguilar, 1983; Brown, 1987; Goodman, 1986; Viero, Peralbo y García, 1997).

En cuanto a las características del lector, es relevante mencionar que la experiencia individual y las habilidades afectan el uso del lenguaje, existe además una constante interacción y retroalimentación con el medio ambiente, lo cual permite hacer del lector un ser dinámico; que en el proceso de comprensión hace uso de sus conocimientos previos para anticipar, planear, organizar y autorregular el esquema que posee de cómo resolver la tarea, relacionar y comparar la nueva información, es decir comprender un texto.

El estudio de la comprensión de los textos desde una perspectiva cognitiva tiene como máximos exponentes a Kintsch y Van Dijk. Para Kintsch (1974) los significados derivados del texto, tanto locales como globales, son representados en la memoria mediante secuencias coherentes de proposiciones que a través de la aplicación de

estrategias estructurales denominadas macro-estructuras y superestructuras permiten alcanzar diferentes niveles de abstracción y generalización.

De todo lo anterior se desprende la importancia de saber cómo se procesa la información en la comprensión lectora y, respecto a la autorregulación ¿Cuándo se presenta? ¿qué procesos se activan para poder realizar la tarea? ¿cómo interviene este proceso ?

Según Kintsch y Van Dijk, autores del modelo sobre el procesamiento estratégico del discurso (Van Dijk y Kintsch 1983; Van Dijk, 1996, 1993), los lectores u oyentes procesan la información, no sólo de unidades menores como palabras o frases, sino de los textos como una totalidad. Ellos consideran que éste procesamiento es una *actividad estratégica* por medio de la cual buscamos interpretar la información que escuchamos o leemos, a ello le denominan *macroestructura* del discurso (Van Dijk, 1996). La teoría macroestructural parte de una concepción interactiva.

En 1990, Valiña, Del May y De Vega plantearon que esta teoría alberga dos componentes: una descripción formal de la estructura semántica del texto y un modelo de procesamiento de la estructura del texto. Siguiendo con el modelo de Kintsch y Van Dijk, el lector al enfrentarse al texto elabora una microestructura o texto base a partir de las relaciones de coherencia referencial establecidas entre las proposiciones. La microestructura no es homogénea puesto que entre las proposiciones existentes se observan diferentes niveles de importancia, para construir la macroestructura éstas proposiciones serán retomadas posteriormente.

La microestructura y la macroestructura están constituidas similarmente por grandes conjuntos de proposiciones, no obstante, la macroestructura se construye como una versión mas abstracta y sintética del texto que la microestructura, ésta incluye proposiciones de detalle. La macroestructura está formada por macroproposiciones o macroprocesos de alto nivel las que son elaboradas por la aplicación de macro-reglas. Es así, como la macroestructura del texto es una representación semántica de naturaleza global que permite tener una idea general del texto que se ha leído

(Van Dijk, 1996). Este modelo plantea que el lector elabora la macroestructura con base en la microestructura y en la función de la superestructura --representación sintáctica y esquemática del texto-- y, establece que para que se realice este proceso el lector aplica las macro-reglas a la microestructura.

La construcción de una macroestructura implica que el oyente-lector se encuentra realizando una serie de operaciones o macroestrategias las cuales las clasifican en tres grupos: eliminación o deleción, de sustitución y de derivación.

Macroestrategia de eliminación: se encarga de eliminar lo que considera irrelevante o redundante, desde la **estrategia de la supresión**, en la que el sujeto selecciona la información desde sus conocimientos previos, propósitos de la lectura ó tarea a seguir.

Macroestructura de sustitución: el lector sustituye información contenida en el texto por otra de nivel superior, que la incluya y conserve su sentido. Es por eso que en este caso el sujeto tiene que utilizar la **estrategia de generalización e integración**. A este respecto Van Dijk (1996) menciona que para poder generalizar debe ocurrir o subyacer una abstracción. La integración supone la sustitución de unas proposiciones por otras. Para ello, el lector combina la información del texto y la reorganiza en nuevas proposiciones que tienen un nivel jerárquico mayor de generalización. Es decir, la información es organizada manteniendo proposiciones relevantes de un texto de tal manera que éstas puedan ser recordadas y transmitidas.

Macroestructura de derivación: aquí tiene un papel relevante la estrategia de inferencia puesto que implica la derivación --**construcción**-- de nuevas proposiciones que se elaboran de acuerdo a la información a la cual el lector tiene acceso, por poseer conocimiento sobre las situaciones referidas en el texto, es decir la información implícita. Valiña et al. (1990) señalan que las construcciones son inferencias temáticas que suponen un uso activo del conocimiento de mundo.

Los tres tipos de macroestrategias antes mencionados están ligados a otro proceso que es necesario para la comprensión de este modelo que se denomina “construcción del modelo de la situación”; el cual parte de una representación de la situación que describe el texto y se expresa mediante imágenes, relaciones, esquemas etc.

La experiencia y el conocimiento de mundo, así como el tópico del texto que posee el lector, son primordiales para el proceso de la construcción del modelo de la situación; así como de la aplicación de macroestrategias, ya que ayudan al sujeto a seleccionar, generalizar, integrar e inferir. Para construir una macroestructura el lector debe organizar las ideas de manera coherente --congruente, que tengan relación--, por eso se requiere que interponga los conocimientos que tiene sobre los textos y sus características --contenido, formato, tipo de discurso-- ya que le ayudan a identificar el tipo de texto que está leyendo y la estructura bajo la cual están organizadas las ideas.

Una de las características que distingue a un texto de otro, es su estructura textual o superestructura, que se refiere al esquema de organización que presentan los textos, en donde la información se concentra en algunas categorías. Por lo tanto, los conocimientos previos que tiene un lector de los textos y su estructura, ayudan a anticipar, planear, seleccionar, organizar y verificar la información que se incluirá en cada una de las categorías y, la manera en que se vincularán, por supuesto, teniendo como soporte o punto de partida el tema o tópico del texto.

Por lo tanto, el lector pone en juego un conjunto de estrategias de reducción de la información --macroestrategias--; de organización y coherencia --superestructura--, en combinación con su experiencia y conocimiento del mundo --modelo de la situación--, a fin de construir el significado del discurso que escucha (o lee). Por medio de este modelo, es posible explicar la comprensión **como el proceso de construcción de una macroestructura que representa el significado de un texto** (Márquez y Rojas-Drummond, 2002).

Los estudiosos que hicieron trabajos empíricos de la comprensión lectora desde los años ochenta, han agrupado en los siguientes rubros a los factores que desempeñan un papel importante:

- ❑ Las características del texto.
- ❑ Los conocimientos previos.
- ❑ Las metas que la persona se plantea al leer.
- ❑ Las estrategias y destrezas que la persona pone en práctica.
- ❑ Las investigaciones de acceso al léxico.
- ❑ Los trabajos del área de la neuropsicología: ruta fonológica y la ruta semántica, identificación de palabras.
- ❑ El vocabulario que el sujeto posee.
- ❑ La relación de la memoria de trabajo con la comprensión lectora.
- ❑ El estudio de la motivación del lector para poder comprender mejor la lectura.

Un buen número de lectores presentan problemas en algunos de estos aspectos, por ello existen programas educativos dirigidos a subsanar los problemas de los lectores deficientes. Paralelamente cobran importancia creciente las estrategias metacognoscitivas o de control ejecutivo, que resaltan el papel del lector cuando se enfrenta a un texto (Martínez y Díaz Barriga, 1994; Meloth, 1990; Miranda, Villaescusa y Vidal-Abarca, 1997).

Las investigaciones sobre la comprensión lectora, y los factores internos que están involucrados en ella, versan sobre su relación con el conocimiento previo; ya que tratan de dar explicación al peso que lleva éste, en la comprensión de un texto cuando el lector ya conoce el tópico, es decir, plantean que el conocimiento previo es susceptible de modular o afectar lo que se comprenda de éste (Gaultney, 1993). Por otro lado, Schiefele en 1996, plantea que el interés por la lectura es una variable que, al interactuar con el conocimiento previo apoya el mejoramiento de la comprensión lectora. Otras variables tales como el propósito o meta de la lectura y el nivel de habilidad del lector por la lectura aumentan la comprensión lectora (Lin, Zabucky y Moore, 1997).

Actualmente, se han generado diversas investigaciones orientadas al análisis y mejoramiento de la comprensión lectora, en estos estudios, se emplea al conocimiento previo como un factor susceptible de manipulación, también se construyen estrategias de aprendizaje (De Corte, Verschaffel y De Ven, 2001; Martínez y Díaz Barriga, 1994; Rojas-Drummond et al. 1992), las cuales son capaces de afectar la ejecución en ciertas tareas, tales como aprender estrategias de lectura de comprensión (Gaultney, 1993), construir la idea principal de un texto (Slater y Graves, 1990) o, realizar inferencias de conocimiento mediante decisiones léxicas (Hannon y Daneman, 1998).

Por otro lado, los estudios de Swanson (1999), exploran la contribución del sistema de memoria de trabajo en sus dos componentes articulatorio y ejecutivo y, su relación con las destrezas de lectura en niños con problemas de aprendizaje, sus hallazgos muestran que el sistema ejecutivo de la memoria de trabajo tiene mayor influencia que el articulatorio en la comprensión de lectura de estos niños.

Respecto a la metacognición, Swanson y Trahan (1996) analizaron el papel que juega la metacognición en la memoria de trabajo y en la comprensión lectora de personas con problemas de aprendizaje; ellos encontraron que la memoria de trabajo es claramente deficiente en lectores con problemas de aprendizaje. Para estos autores, el trastorno principal de los lectores con problemas de aprendizaje, se encuentra en la generalización de sus déficits a la comprensión de lectura, no obstante, las estrategias metacognoscitivas parecen mejorarles su comprensión de lectura.

En este sentido, Demont y Gombert (1996) estudiaron la relación entre dos habilidades metalingüísticas --conciencia fonológica y conciencia sintáctica-- y dos componentes de lectura --habilidades de recodificación y comprensión-- en un estudio de seguimiento por cuatro años a niños de primaria. Los resultados indicaron que la conciencia fonológica predice habilidades de recodificación, mientras que la conciencia sintáctica predice la comprensión de lectura.

Las investigaciones antes citadas llegan a conclusiones que muestran como cada uno de los factores tales como el conocimiento previo, la conciencia fonológica, semántica, sintáctica y la memoria de trabajo, tienen gran peso en el logro de la comprensión lectora; sin embargo, para un mejor análisis de la comprensión lectora es imprescindible relacionar estos factores con los externos que han sido estudiados ampliamente de forma separada en su vínculo con la comprensión lectora. Como se mencionó en la parte introductoria, los factores externos se relacionan entre otros con el “texto”, la estructura y formato de éste.

Para un mayor análisis de la comprensión lectora, los investigadores se han centrado en el estudio de la interacción de los factores internos y externos, es decir, los subcomponentes de la lectura como el acceso al léxico y su interrelación con la estrategia de regresar a “mirar” al texto; a este respecto Walczyk y Taylor (1996) encontraron que los sujetos que tienen mayor habilidad para discriminar palabras y no-palabras, poseen una mejor comprensión lectora y, sí aunado a ello, se proporciona a los lectores un mecanismo de compensación, por ejemplo “regresar a mirar el texto leído” sus problemas de comprensión de lectura mejoran marcadamente, puesto que el regresar a leer las palabras, u oraciones de un párrafo, les permite activar más sus conocimientos semánticos, mnésicos y verificar la comprensión del texto.

En la búsqueda por realizar un análisis de los textos y su papel en la comprensión lectora, los investigadores han sistematizado éste conocimiento clasificando a los textos en narrativos, argumentativos, científicos y expositivos. A los textos expositivos se les ha relacionado con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, ya que explican determinados fenómenos, o proporcionan información sobre éstos (Yaussen y Otto, 1982).

Solé (1998), menciona que dentro de las estructuras expositivas podemos descubrir cinco tipos: descriptivas, agrupadoras, causales, comparativas y aclaratorias. Así, la estructura descriptiva muestra información sobre un tema particular: en las agrupadoras, el autor ofrece una cantidad variable de ideas acerca de un tema,

enumerándolas y relacionándolas entre sí. En las causales, se enfatizan las relaciones causa – efecto. En las de tipo aclaratorio, se presenta un problema y una solución, sin embargo, existen textos en los que se espera que sea el propio lector quien la genere, es decir deduzca la solución. En las estructuras comparativas, se observan semejanzas y diferencias entre determinados hechos, conceptos, ideas con el fin de profundizar en la información que se pretende exponer.

El texto expositivo guarda la información más importante, abstracta o general del texto y se expresa mediante una secuencia de proposiciones denominadas macroposiciones y además contiene una representación de significado global. Según Van Dijk (1996) la meta final de la comprensión, es la formación de la macroestructura textual entendiendo a ésta como una descripción semántica abstracta del contenido del texto en orden a posibilitar una coherencia global del discurso. Van Dijk y Kintsch (1983) mencionan que la aplicación de esta estructura en un texto expositivo, se realiza de acuerdo a su modelo de explicación de las estrategias de comprensión del discurso, en el que se aplican las macrorreglas como la supresión, generalización y construcción, mencionadas anteriormente.

Algunos de los trabajos empíricos no sólo se han situado en el análisis de factores internos y externos en población normal y con problemas de aprendizaje, también se han efectuado en población con daño neurológico, un ejemplo lo constituye la investigación de Barnes, Faulkner y Dennis (2001) quienes encuentran que un niño con hidrocefalea e inteligencia promedio presenta pobre comprensión de lectura a pesar de decodificar palabras rápidamente y con exactitud. Sus hallazgos van en contra de los datos anteriormente publicados por Vellutino y Denckla (1991), Borzone y Signorini (2001), Walczyk y Taylor (1996), Zinar (2001) quienes sostienen que se logra una mejor comprensión lectora si se decodifica rápidamente y con exactitud las palabras. Sin embargo es relevante la replicación del estudio en población con retraso mental para conocer como se comporta la decodificación y la comprensión lectora.

En el campo de la comprensión lectora, una serie de actividades que hace el lector con cierta regularidad se refieren a establecer el objetivo de la lectura, identificar las ideas importantes, activar los conocimientos previos y evaluar el nivel de comprensión, las que suelen ser consideradas por muchos investigadores como estrategias metacognoscitivas y, por otros, como meras estrategias cognoscitivas. Flavell (1976) y Brown (1987) mencionan que una determinada conducta, por ejemplo, buscar los puntos principales de un texto, puede ser considerada como una manera de alcanzar un objetivo --actividad cognitiva-- y como una manera de controlar el proceso de lectura o como una reflexión sobre la comprensión lectora --actividad metacognoscitiva-- o de tipo regulador (Martí, 1995).

Como ya se mencionó, el proceso de autorregulación y su relación con la comprensión lectora se ha investigado como una estrategia de apoyo para la enseñanza en la escuela y el mejoramiento de la comprensión de textos (Mateos y Alonso, 1992; Paris, Wasik y Turner, 1996; Schnotz, 1992; Silben, 1992). En los dominios de la comprensión de textos escritos, las estrategias autorreguladoras se desarrollan a lo largo de periodos muy amplios que abarcan desde la niñez hasta la edad adulta, pues es ahí donde muestran un manejo experto e internalizado de sus procesos, pues, se han terminado de mielinizar las fibras nerviosas encargadas de realizar las funciones jerárquicas más complejas (Bronson, 2000; Luria, 1979; Rojas-Drummond et al., 1992; Vygotsky, 1985, 1995).

Meloth (1990) al investigar la asociación de conocimiento de la cognición con la regulación; de la cognición y comprensión de lectura en lectores deficientes, plantea que el conocimiento de la cognición se incrementa moderadamente cuando se proporcionan a los lectores estrategias metacognoscitivas --conocimiento y regulación--; este conocimiento está fuertemente asociado con el uso de estrategias regulatorias de comprensión lectora, es por eso que las pequeñas mejorías en el conocimiento de la cognición contribuyen a generar una variedad de habilidades de lectura. También existe la contraparte, es decir, publicaciones en las que no se han podido replicar las conclusiones antes mencionadas, tal es el caso que presentan

Borkowski, Weyhing y Carr (1988) quienes afirman que la combinación de estrategias autorregulatorias no mejoran las estrategias de comprensión lectora de niños con problemas de aprendizaje sino que sólo proporcionan estrategias de lectura que no producen avances significativos.

Miranda, Villaescusa, y Vidal-Abarca (1997) señalan que el uso de procedimientos de autorregulación puede reforzar las estrategias de comprensión de lectura de niños con problemas de aprendizaje y encuentran que, como predictores, los procedimientos de autorregulación incrementan las estrategias de comprensión de lectura de los estudiantes; sus hallazgos indican que el aprendizaje de procedimientos de autorregulación mejora las estrategias de comprensión de lectura de estos niños, asimismo, afirman que este proceso ayuda a remediar las fallas promoviendo el aprendizaje activo, sin embargo el conocimiento metacognoscitivo no es modificado.

Las investigaciones de Rojas-Drummond et al. (1992), Martínez y Díaz Barriga, (1994), De Corte, Verschaffel y De Ven, (2001) son ejemplos de trabajos empíricos que promueven estrategias de aprendizaje y de autorregulación para mejorar la comprensión lectora en niños de escuelas primarias. Además, plantean la necesidad de generalizar estos conocimientos en los profesores de los alumnos y familiares directos -padres y hermanos- en su vida cotidiana. Asimismo, advierten la importancia de realizar investigaciones de repertorios autorreguladores a nivel preescolar.

Una fuente importante de recolección de datos actuales en la comprensión de lectura en la población indígena de nuestro país, la proporcionan las tesis presentadas por los alumnos de la licenciatura en educación primaria indígena. De las veintisiete tesis revisadas, sólo tres de ellas se mencionan en este apartado, por considerar que son estudios con mejor dirección, no obstante dos de ellas carecen de una metodología convincente. La primera tesis es de Pedral (1997), él se propone el siguiente objetivo: implementar y aplicar estrategias encaminadas a desarrollar capacidades cognitivas en niños otomíes de Ixtlahuaca, edo. de México, principalmente en la

lectura de comprensión, para que se formen como lectores críticos, reflexivos y analíticos y sean capaces de construir sus propios conocimientos. Un objetivo muy ambicioso, sobre todo si, al trabajo que realiza con los niños, le dedica solo nueve días, de los cuales tres son para la recolección de libros por el docente, dos a la recopilación de libros por los alumnos. Sus conclusiones solo se sitúan en la importancia del marco educativo nacional, el Nuevo Modelo Educativo y se olvida de mencionar los resultados que obtuvo con su propuesta pedagógica.

Incurriendo en este mismo problema metodológico, Sánchez (2000) realiza su propuesta educativa en una comunidad mazahua del edo. de México, con el siguiente problema: ¿Cómo mejorar la práctica de la lectura de comprensión en los grupos de quinto y sexto grado de educación primaria indígena? Las estrategias que utiliza para la comprensión de la lectura son: cuadros sinópticos, resúmenes, síntesis, puntos principales y subrayado. Sus conclusiones son someras y ambiguas: “los resultados fueron favorables ya que gracias a esta propuesta se logró que los alumnos comprendieran lo que leyeran”. Sin presentar un análisis que apoye los resultados tan favorables que encontró.

El último estudio seleccionado es el más acertado en cuanto a la metodología. Este estudio, cuyo autor es Cruz (1994) se centra en la incidencia de la competencia lingüística del alumno indígena en la comprensión durante el proceso de lectura. Él trabaja en una comunidad zapoteca del estado de Oaxaca. Realiza un buen marco teórico que apoya el trabajo de su propuesta pedagógica y sus conclusiones principales son: a) aspecto lingüístico: el manejo que la población y los alumnos tienen del castellano es limitado, hay poca producción oral y escrita, el problema es para los alumnos que teniendo escasa competencia lingüística en español, tienen que utilizar esa lengua para su desarrollo y aprendizaje escolar.

Es decir las dificultades que los alumnos tienen para leer y comprender los textos se deben principalmente a la escasa competencia lingüística en español que es la lengua en que lee. El tipo de lectura que realizan: descifrado de signos escritos, no les permite acceder al nivel de comprensión.

El poco uso que se hace de la lectura en este lugar, se lee casi exclusivamente en la escuela; b) aspecto sociocultural: las condiciones socioculturales en las que tienen que desarrollarse los alumnos indígenas en el contexto escolar (de tipo formal), no corresponden a su realidad sociocultural (sociolingüística), esta es una de las razones por las que muchos contenidos escolares, particularmente los del área español, no son significativos para los educandos; c) en cuanto a los planes y programas de estudio: las políticas educativas no siempre toman en cuenta la realidad de las comunidades, ni para la ubicación de los docentes de acuerdo a las características de su formación profesional, ni de las comunidades mismas.

De acuerdo a ello para lograr el objetivo de este trabajo es necesario trabajar con los menores no sólo en su ámbito de estudio, sino dentro de un panorama contextualizado y social de la naturaleza del pensamiento y el aprendizaje del niño. Es decir bajo el apoyo de la situatividad de la cognición, pues el conocimiento se adquiere en sintonía con situaciones de la acción (Resnick, 2002). Además de apoyarse de las técnicas cualitativas que en esta investigación son la entrevista semiestructurada y el pensamiento en voz alta.

Capítulo III. Protocolos Verbales: Pensamiento en voz alta

Es conocido que en el contexto de investigación de la cognición humana, los protocolos son registros detallados de la conducta durante una tarea. Los protocolos verbales son resultado de la instrucción de “pensar en voz alta” durante la ejecución de una tarea, además son transcripciones que se derivan de los registros del lenguaje de los participantes (Erickson y Simon, 1984).

Cabe mencionar que los participantes son instruídos acerca de dónde pueden pensar en voz alta, según Erickson y Simon (1984) un ejemplo típico son las discusiones extensas. Las instrucciones se dirigen a pensar en voz alta durante la tarea que se realiza es decir, verbalizar todos los pensamientos que normalmente se hacen en silencio. Es importante recalcar que NO se pide a los participantes que expliquen o justifiquen lo que ellos están haciendo, ni que informen de sus estrategias. La inferencia de estrategias cognoscitivas es tarea de los analistas no de los participantes. En términos cotidianos se le pide a los participantes que informen en voz alta tan continuamente como les sea posible, todo lo que piensan cuando ellos llevan a cabo la tarea asignada. La mayoría de los participantes entiende lo que se requiere y generalmente cumplen rápidamente con la tarea, especialmente después de que ellos han hecho unos ejercicios de práctica, involucrando el pensamiento en voz alta (Payne, 1994).

El pensamiento en voz alta a nivel espontáneo, puede ser observado en adultos, específicamente cuando ellos se enfrentan a dificultades de su medio ambiente. En los niños, el pensamiento en voz alta a nivel espontáneo es muy común, sobre todo cuando ellos tienen dificultades para encontrar la solución a un problema o tienen dificultades para entender. Es por eso, que la verbalización en los niños es vista de manera positiva para ayudar en su aprendizaje a largo plazo así como para entender y dominar el nuevo.

Pensar en voz alta, permite a los investigadores contar con información útil de las inferencias acerca de cómo realizan una tarea que normalmente llevan a cabo, sin

que se requiera pensar en voz alta. Respecto a la exactitud e integridad de los reportes verbales Ericsson y Simon (1993) revisaron ampliamente investigaciones que generalmente indicaban que la dirección convergente del pensamiento en voz alta no tiene efectos significativos en la calidad de la ejecución. Es decir, ellos plantean que no existen efectos adversos para la solución de problemas en los participantes al usar esta técnica y, mencionan varios ejemplos, entre ellos citan cuando un sujeto soluciona anagramas que requieren la reestructuración de palabras dentro de oraciones, y tiene que pensar en voz alta en la solución, o cuando resuelve “n” términos de problemas, y; cuando se realiza el test de matrices progresivas de Raven. Lo que sí se ha encontrado es que el tiempo de solución aumenta comparado con los sujetos control que solucionan de manera silenciosa los problemas, presumiblemente porque requieren de tiempo extra para verbalizar (Afflebach, 2000; Ericsson y Simon, 1993).

No obstante, Russo et al. (1989) encontraron que el pensamiento en voz alta reduce la exactitud en operaciones aritméticas mentales, pero incrementa la exactitud en la selección de juegos simples --los cuales requieren de la multiplicación correcta de cantidades de dinero por probabilidades--. Esta técnica también se ha utilizado en la solución de la prueba de la Torre de Hanoi, en donde se ha encontrado que reduce el número de movimientos incorrectos. Estos resultados se explican porque las instrucciones dirigen la atención relevante para cada rasgo de la tarea y porque el reporte requiere la total atención de las minuciosidades del ejercicio a realizar (Stinessen, 1985; Ahlum-Heath y Di Vesta 1986; Berry y Broadbent; 1984, citados en Gilhooly y Green, 2000).

Las investigaciones recientes que trabajan con esta técnica se sitúan en el contexto clínico y cognoscitivo, se trabaja con el reporte verbal de sujetos con trastornos de ansiedad generalizada (Becker, Roth y Margraf 1998); pensamiento en voz alta de pacientes en estudios farmacológicos para tomar una decisión clínica ante el uso de la histamina y antihistamina en la anestesia y cirugía (Lorenz, 1992); en área de la neuropsicología con medidas de ejecución ante el grado de preferencia manual

emitida por protocolos verbales (Bryden, Pryde y Roy, 2000); en el biofeedback se maneja esta técnica para conocer la respuesta introspectiva ante el dolor; en la terapia física se trabaja para conocer la frecuencia, duración e intensidad del dolor de cabeza (Hammill, Cook y Rosecrance, 1996); esta técnica se emplea también para conocer los efectos de la emoción ante el dolor (Carter et al., 2002).

En el ámbito educativo, Van-den-Broek, Lorch, Linderholm y Gustafson, (2001) analizaron los efectos de las metas de los lectores en la generación de inferencias y memoria para textos expositivos, trabajaron con un grupo de 82 sujetos de 17-51 años, la generación de inferencias en línea fue grabada de acuerdo al procedimiento de la técnica de pensamiento en voz alta y la memoria fue grabada por recuerdo libre, se observó que las metas de lectura estuvieron fuertemente influenciadas por la actividad inferencial. Los resultados indican que la generación de inferencias durante la lectura es parte estratégica y, es influenciada sistemáticamente, por el propósito de la lectura, es decir, el propósito meta de la lectura apoya el estándar del lector de coherencia, el cual proporciona al lector de las inferencias que necesita para poder realizar la representación final en la memoria.

Instrumentación de la técnica “Pensamiento en voz alta”

El primer paso que se debe realizar en cualquier tipo de investigación que involucre a los protocolos verbales, es instrumentar un plan, puesto que esta técnica es la fuente de extracción de los datos que se necesitan y es conveniente, ir paso a paso, por ello es necesario considerar los siguientes puntos antes de iniciar cualquier estudio.

- Considerar la disponibilidad de la fuente de datos; es común que se piense que se cuenta con los participantes, no obstante suele suceder que el acceso a ellos es difícil porque pertenecen a una institución, o los padres de familia no autorizan que su hijo participe.

- Considerar qué se requiere, qué se necesita al obtener los protocolos y la dirección del estudio. Es decir, contar con un marco teórico que sustente lo que

se quiere investigar, qué objetivos se quieren cumplir, para dirigir la atención a ese objeto de estudio.

-Pensar acerca de la factibilidad de reunir los protocolos, por ejemplo, se puede pensar en voz alta mientras solucionas un problema complejo, pero no es posible para un médico pensar en voz alta cuando examina a su paciente - puesto que a veces puede resultar incómodo para el paciente o el examinador-.

-Considerar la habilidad de práctica del investigador para juntar los protocolos. Es decir, practicar antes con la técnica, aprenderla, para enriquecer la información no sólo verbal sino también la no verbal.

-Pensar acerca de cómo solicitar algunos protocolos. Es decir, pensar en los participantes, si están fatigados, aburridos, molestos ó si la tarea es larga. El tiempo de análisis de los datos debe de ser considerado.

- Hacer planes para el análisis de datos, puesto que se necesitan transcribir todos los datos, por lo tanto se debe pensar en como no hacer tan complicada la captura y análisis de los datos recabados.

-Pensar en el equipo que podría necesitarse, por ejemplo el equipo de grabación o filmación en caso necesario.

-Garantizar la cooperación y motivación de los participantes. Si el participante no esta motivado entonces las dificultades aumentan para recolectar datos "ricos".

- Correr un estudio piloto. Este no debe ser estresante. Se puede ganar mucha información de un estudio piloto y se pueden rediseñar aspectos del estudio tanto como resultados. Supervisar que el equipo funcione apropiadamente cuando se necesite usar. Siempre se necesita reajustar el micrófono de los participantes si ellos se mueven durante la tarea. Preparar una lista de chequeo de los pasos y revisarla antes de aplicar los protocolos verbales.

Preparación de los sujetos

El investigador debe preparar a los participantes en la técnica; porque es necesario que ellos tomen conciencia de que deben realizar una ejecución rica en contenido verbal, que involucre orden, secuencia y no sea incompleta. Es por eso que el investigador tiene que describir con detalle qué quiere que se haga y demostrar el arte del pensamiento en voz alta. Asimismo, tiene que hacer que los participantes tomen conciencia de la tarea y preguntar la ejecución de la tarea primaria, mientras realiza la tarea secundaria “pensar en voz alta” (Green y Gilhooly, 2000).

Las instrucciones deben de ser cuidadosas, claras, excluyendo cualquier información que pueda malinterpretar el participante. En algunas ocasiones los investigadores requieren que los sujetos de estudio expliquen sus pensamientos cuando ellos verbalizan, sin embargo se ha encontrado que los efectos de esta instrucción demandan información adicional de los participantes, dado que ellos tienen que racionalizar sus pensamientos y esto puede alterar la tarea principal que está realizando. Después de emitir las instrucciones a los sujetos, se le pregunta si han entendido qué tienen que hacer. Es importante asegurarse que el discurso de los participantes sea lo bastante claro para poder grabarse y después pueda ser transcrito con exactitud (Ericson y Simon, 1984; Ericson y Simon, 1993; Mayor, Suengas y González, 1995).

Si los participantes caen en periodos prolongados de silencio, Ericson y Simon (1993) recomiendan la instrucción “sigue hablando” es menos disruptiva que la instrucción “por favor puedes decirme ¿en qué estas pensando?” En cuanto al tiempo permitido para permanecer en silencio, Gilhooly y Green (2000) mencionan que ellos permiten a sus participantes hasta un minuto antes de preguntar “¿En qué estas pensando? sigue hablando”. Algunos participantes se mantienen en un período de silencio mientras están involucrados en la tarea de pensar, pero tienen inmediatamente después periodos muy productivos cuando reportan sus pensamientos. Es importante no dirigir la tarea, pero en ocasiones es necesario

preguntar acerca de cómo ejecutan la tarea por ejemplo ¿a qué te refieres con eso?, esto puede ser usado sólo para clarificar la esencia del resultado, y podría ser un punto conveniente y no interrumpir el orden de los pensamientos del participante.

Los participantes pueden necesitar práctica, un ejemplo del material seleccionado se puede usar para ejercitarlos en la tarea y se realice mas apropiadamente, porque ello permitirá al experimentador clarificar cualquier equivocación, además de proveer al participante de su primera experiencia de pensar en voz alta ante una tarea sencilla; lo cual puede asegurar que los participantes entiendan la tarea y sean capaces de realizarla, se relajen y bajen el estrés de la expectativa. El período de práctica permite al experimentador revisar ¿qué puede actualizar?; encontrar ocasionalmente a un sujeto tímido al cual le es imposible hablar mientras ejecuta la tarea primaria (comprensión de lectura), en esta situación se le puede dar mas práctica hasta que la respuesta sea satisfactoria, en casos extremos es posible sacar de protocolo al participante. Cuando los sujetos han completado la tarea de manera satisfactoria es conveniente decirles ¡Muy bien! o realizar expresiones agradables. Esto, ayuda a aliviar los nervios de los participantes y ejecutar mejor la tarea.

Grabar el reporte verbal

Se deben asegurar las condiciones del equipo de apoyo, en este caso de que la grabadora funcione en condiciones óptimas para que las secuencias de pensamiento no sean interrumpidos por otras voces ó disturbios externos, por ejemplo que la grabadora haga un ruido extraño al grabar, además es importante considerar la autorización de los sujetos para poder grabar su ejecución y la opinión de ellos respecto a tener la grabadora enfrente u oculta. Ericsson y Simon (1984) indican que en algunas condiciones es mejor que la grabadora no esté a la vista y que el experimentador, se mantenga fuera de la vista del participante puesto que las reacciones faciales, así como los sentimientos proyectados a las respuestas que de el sujeto en estudio pueden influir en los resultados de la investigación. La presencia obvia de la grabadora siempre intimida a algunos participantes.

Después de grabar el reporte verbal se procede comúnmente al análisis de la información recogida. En los protocolos verbales se utiliza la segmentación de la verbalización ejercida por el participante en estudio y el siguiente paso es el analizar los datos de acuerdo a un método que permita la sistematización.

Al tomar en cuenta lo anterior surge el interés por conocer cómo opera el proceso de comprensión lectora y su relación con los procesos de autorregulación en niños indígenas a través de la técnica de PEVA.

MÉTODO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El programa de Modernización Educativa 1989-1994 (SEP, 1993), propuso el análisis y la atención a la población que se encuentra en condiciones de desigualdad económica y social frente al conjunto de la sociedad y, planteó como objetivo que, todo aquello que se aprendiera en la escuela fuera útil al alumno: Dicha utilidad es puesta de manifiesto cuando éste es capaz de transferir el conocimiento a nuevas situaciones, así como también cuando logra relacionar la nueva información con la que ya antes había adquirido. De tal modo que, si el aprendizaje adquirido en la escuela no cubre las necesidades cotidianas de los educandos, se puede favorecer el bajo rendimiento escolar y a la vez fomentar el rezago educativo, en particular, en las zonas marginadas como las indígenas, en las que lo que se enseña al niño está muy distante de lo que ya conoce, ello puede quedar fuera de su comprensión (Bertely y Robles, 1997; Bertely, 2000).

De hecho, en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, se reconoció que no se había logrado una educación pertinente en los grupos indígenas que facilitara su integración a la vida nacional y les resultara más relevante en relación con su entorno. Incluso, en ese mismo documento se indicó que una población importante, cuya magnitud no se conocía, asistía a planteles de tipo general, como es el caso de las escuelas monolingües en español ubicadas en comunidades indígenas y en las que se enseñan los programas oficiales de SEP, que rigen a todo el país.

Investigaciones empíricas en ese tipo de ámbitos educativos han sido desarrolladas por diversos autores, Acle y Roque (1994) a través de un estudio exploratorio, que se realizó en una escuela monolingüe español de una zona indígena del estado de México, determinaron las características de las necesidades educativas especiales de niños otomíes. Entre los hallazgos relevantes mencionan el bajo nivel de acceso y permanencia a la institución escolar de la población, el alto grado de deserción

(40%), y que sólo el 10% de los niños egresados de primaria se incorporaban a la secundaria.

Con relación a los factores que inciden en la presencia de problemas de aprendizaje en población otomí, Acle, Roque y Contreras (1996) encontraron que sólo el 48% de los niños inscritos en primero tenían 6 años de edad mientras que en el resto su edad oscilaba entre los 7 y los 10 años, dato significativo pues, refleja el ingreso tardío de los niños a la escuela. Además, sólo el 41% había asistido al preescolar y el 14% del grupo eran repetidores. Al aplicar diversos instrumentos con objeto de evaluar habilidades tanto verbales como viso-motoras, prerrequisitos para el aprendizaje de la lecto-escritura, los autores pudieron observar que existía una concordancia entre el promedio obtenido en las pruebas y el asignado a la evaluación del área de español, que fue de siete. La relevancia de estos resultados radica en que ponen de manifiesto, desde el inicio del aprendizaje de la lecto-escritura, aquellos factores y habilidades que deben atenderse para favorecer que los menores indígenas en este caso, otomíes aprendan a leer.

En relación con la evaluación de habilidades básicas de aprendizaje en niños otomíes, Colmenares (2004) llevó a cabo un estudio a través del cuál elaboró un instrumento específico para esta población, en el que se observaba el desempeño en habilidades tales como: observación, comunicación, comprensión, clasificación, secuenciación y escribir. En la primera evaluación encontró que el desempeño de nueve de los treinta menores de primer grado estaba por debajo del 50% de los aciertos y, además presentaban dificultades en el logro de más de una habilidad. Como resultado de ello, instrumentó un programa de intervención durante un ciclo escolar. Al volver a evaluar a su población advirtió un cambio significativo en las tareas realizadas ($p < .008$) y por lo tanto en las habilidades básicas.

De lo anteriormente citado, se aprecia un mayor interés por indagar la manera en que los niños indígenas adquieren los aprendizajes escolares, pues, ello ha sido más estudiado en poblaciones urbanas. De aquí que, en este trabajo sea relevante conocer cómo niños otomíes de quinto grado, que asisten a planteles generales, en

los que se cursa el programa oficial que rige al país, aprenden y utilizan los procesos de autorregulación para lograr la comprensión de un texto. Esto permitirá entender la manera en que el alumno adquiere conocimientos significativos y constructivos en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y, en especial, si alcanza los propósitos que vislumbra el programa de la asignatura de español. Respecto a la comprensión de la lectura se señala como uno de los propósitos fundamentales que los niños:

“Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen lo que leen y puedan valorarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencias y de gusto estético” (SEP, 1993, pp.31).

Además, se enfatiza el interés actual de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por instrumentar en el plan y programa de estudio por grado escolar, la aplicación de las estrategias adecuadas para el aprendizaje, pues así, el alumno obtendría un panorama real de su mundo. Como lo mencionan Resnick (2002), Bertely y Robles (1997), Goodnow y Warton (1993), un aprendizaje de acuerdo a su contexto sociocultural. No obstante, las condiciones en las que tienen que desarrollarse los menores indígenas en el contexto escolar de tipo general, no corresponden a su realidad, esta es una de las razones por las que muchos contenidos escolares, particularmente los del área de español, no llegan a ser significativos para los educandos. De hecho, en cuanto a los planes y programas de estudio, las políticas educativas no siempre toman en cuenta la realidad de las comunidades, ni para la ubicación de los docentes de acuerdo a las características de su formación profesional, ni de las comunidades mismas.

Por otro lado, cabe mencionar la toma de conciencia de los investigadores educativos al reconocer y comprobar empíricamente que la perspectiva cualitativa proporciona técnicas y procedimientos de aproximación en el análisis de los procesos cognoscitivos que, en el presente trabajo, se centran en la autorregulación y su relación con la comprensión lectora de niños de población rural con una cultura

diferente a la dominante en el país. En este sentido, las técnicas que apoyan esta investigación son: las entrevistas semiestructuradas (Gutierrez y Delgado, 1995; Isaac y Michael, 1981; Krippendorff, 1990; Ochs, 2000; Ruiz Olabuénaga; 1996) los protocolos verbales en su modalidad de pensamiento en voz alta (Erickson y Simon, 1984) y las observaciones del contexto.

Las preguntas de investigación planteadas son las siguientes:

- 1) ¿Cómo los niños indígenas utilizan los procesos autorregulatorios cuando llevan a cabo la actividad de lectura y su comprensión?
- 2) ¿Qué aspectos del contexto cultural y social favorecen las actividades de lectura?
- 3) ¿La entrevista semiestructurada y el pensamiento en voz alta permiten indagar y conocer el proceso de autorregulación en población indígena?

A fin de dar respuesta a las preguntas el estudio se organizó en **dos fases**: (1) **piloto** y (2) **de estudio**. La primera se realizó con objeto de estudiar la viabilidad del uso los protocolos de pensamiento en voz alta y de la entrevista semiestructurada para analizar los procesos de comprensión lectora y autorregulación en una muestra de niños otomíes; establecer los pasos a seguir, las categorías a emplear, la confiabilidad inter-jueces, además de conocer los alcances y limitaciones que permitieran, en la fase posterior adecuar la metodología de la investigación.

FASE PILOTO

Objetivos:

- 1) Establecer la viabilidad de las técnicas de pensamiento en voz alta (PEVA) y Entrevista Semiestructurada con niños indígenas de quinto grado.
- 2) Analizar las respuestas emitidas por los participantes durante el ejercicio de comprensión lectora de un texto expositivo con las dos técnicas PEVA y entrevista semiestructurada.
- 3) Formular de lo anterior categorías iniciales de análisis.

Contexto

Temoaya es un municipio eminentemente rural e indígena: esta conformado por 38 localidades indígenas, se ubica a 20 Kms. De Toluca y a 80 del Distrito Federal (Serrano et al., 2002). La cabecera municipal está regida y habitada por población mestiza. En este lugar se generan y llevan a cabo los procesos de control y operación de todo el municipio. La familia es generalmente nuclear, son endogámicos, aunque la exogamia es permitida. En esta unidad doméstica se encuentra presente la división del trabajo por sexo y edades, todos participan en la economía familiar, aspecto que influye en los niveles de permanencia y aprovechamiento escolar (Acle, 2003).

Las madres además de cuidar la casa, los hijos, el marido, preparar la comida, practican labores relacionadas con la agricultura --cultivo de la milpa--, y el comercio --elaboración de tapetes, o la venta de: animales borregos, pollos--. Los padres se dedican al campo, venta de plantas, comercio ambulante con la venta de fruta, productos de madera o mimbre, burros para planchar, escaleras, pizarrones estropajos y/o lazos elaborados por ellos mismos que hacen por largos periodos fuera de su comunidad.

El índice promedio de analfabetismo de las comunidades indígenas del municipio es de 35.4%, cifra que está por encima del 23.7% correspondiente a la población total del mismo. De hecho, se señala que el índice de alfabetización para la población mayor a 15 años es de 69%; mientras que el 86% de los menores de 15 años saben leer, el 14% de los niños en edad escolar no saben leer ni escribir, datos ilustrativos de que en este tipo de comunidades no se ha logrado un nivel de alfabetización completo (Acle 2003). No obstante, en Temoaya se ha incrementado en la última década el número de centros educativos así como también los niveles de asistencia a preescolar y primaria, pero, la disminución notoria en los niveles superiores sugiere que, siguen marginados de la educación muchos de los habitantes de esta zona; de esta manera, se observa que sólo el 22% de los que asisten a primaria continúan hacia la secundaria y que el 26% de los que ingresan a este nivel continúan hacia un nivel profesional medio, pero, sólo un 6.7% cursa bachillerato (Acle, 2000; Acle 2003).

En la localidad dónde se trabajó se da una situación de bilingüismo y biculturalismo, se habla el otomí y español, se viste a la usanza otomí pero también de la manera occidental o se asiste a la escuela monolingüe español. En este sentido se observa que persiste un sistema tradicional de comunicación interna en el que se mantiene vitalidad en la lengua indígena, el otomí conserva su importancia en la interacción verbal cotidiana en el mercado, en las fiestas tradicionales, como por ejemplo la ceremonia del fuego nuevo, mientras que el español sigue teniendo un valor funcional de relación con la cultura dominante. El aprendizaje del español, como señala Pellicer (1988) puede darse incluso, sin que las poblaciones indígenas asistan a la educación escolarizada, ello está determinado por los factores fundamentalmente socioeconómicos.

En dicha localidad indígena otomí de este municipio, se encuentran dos escuelas, una bilingüe y otra que es una primaria pública de organización completa y monolingüe en español; cabe señalar que es en esta última en la que se desarrolló el estudio. A ella asisten aproximadamente 510 menores de la localidad, la escuela es

considerada de prestigio por la comunidad y en la enseñanza se utilizan los programas escolares que rigen a todo el país.

Escenario:

Escuela primaria pública, de organización completa monolingüe español, en la que se aplican los programas escolares que rigen a todo el país, localizada en una comunidad rural e indígena del municipio de Temoaya, Estado de México. La población escolar era de 510 niños aproximadamente, la planta docente se conforma de una directora, un subdirector y 16 profesores, cabe señalar que todos son mestizos e imparten clase regular, a ellos se suma el profesor de educación física que da clase una vez a la semana. La distribución por grupo, en el momento del estudio, era la siguiente: tres grupos en primero; tres en segundo; tres en tercero; tres en cuarto; dos en quinto y dos en sexto. En quinto grado trabajaban dos profesores con un promedio de 37 alumnos cada uno. Este centro escolar imparte clases, en el turno matutino de las nueve de la mañana a las dos de la tarde (figura 1).

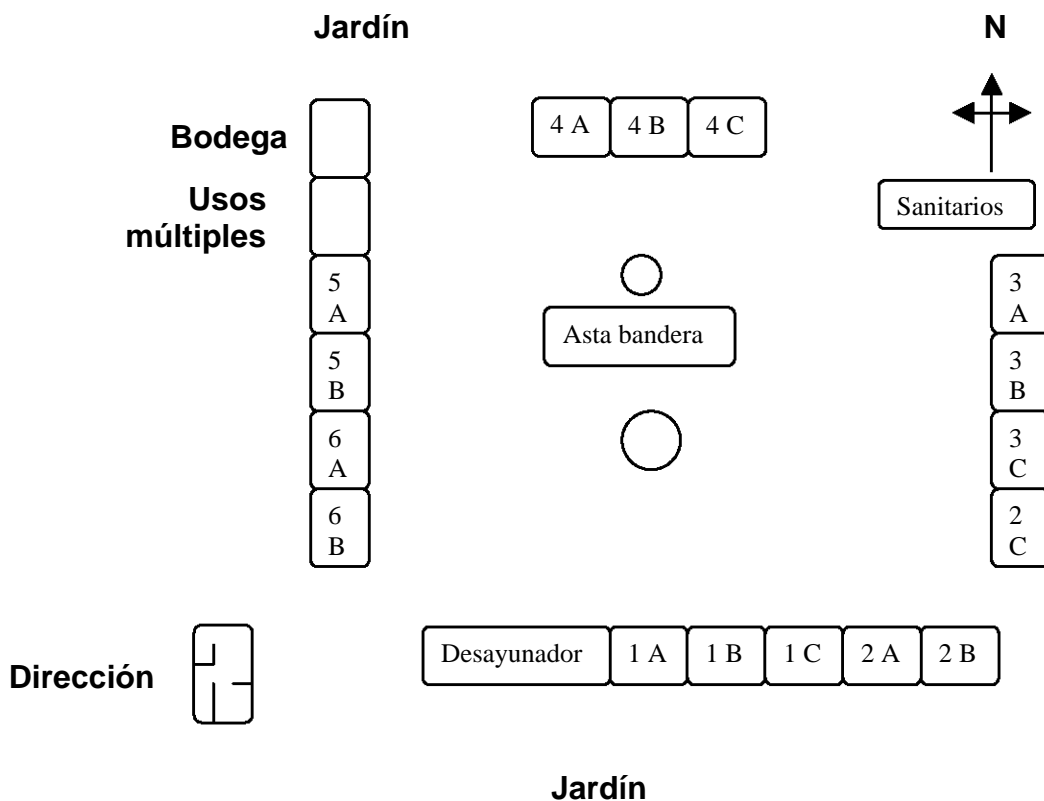


Figura 1. Representación de la escuela primaria, ciclo escolar 2003-2004

Cada salón es de 5 m² X 5 m². El patio cuenta con 400 m². En cada uno hay un pizarrón, bancas binarias en cantidad suficiente para los alumnos, una mesa y una silla para el profesor y, un mueble para colocar sus materiales; el mobiliario es nuevo. Al centro de la pared derecha del salón se encuentra un pequeño librero, en dónde se colocan los libros del rincón de la SEP.

Participantes

Se trabajó con seis niños otomíes de quinto grado de primaria, tres niñas y tres niños cuyas características se observan en la tabla 2. Es importante señalar que la selección fue realizada por el profesor responsable del grupo, todos habían cursado desde el primer grado en este mismo plantel.

Tabla 2.

Datos sociodemográficos de los niños.

	Nombre	Edad	Idioma	Repetidor	Características
1	Alberto*	10	Español Entiende el Otomí, no lo habla	NO	El más latoso Del salón
2	Irma*	10	Español Entiende el Otomí, no lo habla	Si, cuarto De primaria	Muy callada
3	Marisela*	10	Español Entiende el Otomí, no lo habla	NO	La más aplicada
4	Alejandra*	10	Español Entiende el Otomí, no lo habla	NO	La más platicadora
5	Elías*	10	Español Entiende el Otomí, no lo habla	NO	No tiene problemas Para aprender.
6	Víctor*	10	Español Entiende el Otomí, no lo habla	NO	No tiene problemas Para aprender.

*Los nombres son ficticios, permiten ubicar el desempeño de los sujetos en las tareas.

Instrumentos de análisis.

1.- Entrevista clínica inicial, que permitió interrogar a los niños acerca de su conocimiento implícito de CL y de la autorregulación. Como se sabe las entrevistas son recursos ampliamente utilizados para obtener información, una clasificación se refiere a su forma de aplicación, así tenemos que las entrevistas pueden ser: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o a profundidad. El tipo de entrevista seleccionada para el presente trabajo fue semiestructurada y se diseñó con base al marco teórico antes referido y con preguntas modificadas de la entrevista para evaluar conciencia lectora de Jacobs y Paris (1987). Consta de 21 preguntas organizadas en cuatro áreas: a) Evaluación; b) Planeación; c) Regulación; d) Conocimientos de las plantas, su estructura se muestra a continuación.

GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

A) Evaluación

- 1) ¿Qué es para ti leer?
- 2) ¿En tú casa lees? En qué piensas cuando lees?
- 3) ¿Qué es más difícil durante la lectura?
- 4) ¿Qué te ayuda a mejorar en la comprensión de la lectura?
- 5) ¿Cómo lees (cómo realiza este proceso) tienen algo de especial las primeras frases de una historia, qué dicen? y la última frase, ¿Qué te dice?.
- 6) ¿Cómo puedes saber qué frases son las más importantes en la historia?.

B) Planeación

- 7) Si tuvieras mucha prisa, ¿Qué partes de la historia leerías?
- 8) Cuando lees, ¿te adelantas a pensar qué va a pasar en el texto?
- 9) Si tuvieras que contar la historia ¿qué contarías, todas las palabras, sólo el final, de que trata la historia u otra cosa?
- 10) Antes de empezar a leer ¿haces algo especial?, ¿qué te ayuda a leer mejor?
- 11) Un día le pedí a una niña que leyera una historia y que luego me contara lo que había leído; pero antes de empezar a leer, me preguntó si quería que recordara la historia palabra por palabra o sólo la idea general. ¿Por qué crees que me preguntó eso?

C) Regulación

- 12) ¿Qué consejos (estrategias) les darías a tus compañeros?
- 13) Cuando terminas de leer ¿compruebas y verificas, lo que lees? ¿Cómo lo haces?
- 14) ¿Te das cuenta cuando tienes dificultades? ¿de qué tipo son?
- 15) ¿Qué haces si encuentras una palabra, o frase que no entiendes?
- 16) ¿Qué partes de una historia te saltas cuando estas leyendo?
- 17) ¿Qué partes lees más rápido y qué partes más despacio?

D) Conocimientos de las plantas

- 18) Tú ¿sabes algo sobre las plantas, conoces sobre las plantas?
- 19) ¿Qué es lo que tú sabes de las plantas?
- 20) Tú ¿sabes sembrar plantas o como se siembran las plantas?
- 21) ¿Cómo le haces?

Para analizar la información obtenida de la entrevista se elaboraron tablas que facilitaron la lectura de las respuestas de cada sujeto en el apéndice A se presenta un ejemplo.

2.- Texto Narrativo “El cuervo y las palomas” fábula de León Tolstoi:

El cuervo y las Palomas:

Un cuervo oyó que las palomas tenían mucha comida. Se pintó de blanco y voló hacia el palomar. Las palomas pensaron que era una de ellas y le abrieron las puertas. Sin embargo, él no pudo evitar graznar como un cuervo y lo echaron fuera. Volvió con los cuervos pero ellos no lo reconocieron y no lo aceptaron.

3.-El texto expositivo: “Las plantas” su extensión es de cuatro párrafos constituidos por cinco renglones máximo cada uno (ver Rojas-Drummond, 1998 y Gómez, 1999), es adecuado al nivel del desarrollo escolar de los alumnos de tercero, cuarto y quinto grado de primaria. Las superestructuras de este texto se identifican por ser variadas, presentan un tópico, características de semejanza, diferencia y detalles. Las preguntas clave que presenta el texto son ¿de qué se trató el texto? ¿En qué se parecen A y B?, en qué se diferencian A y B? El texto se evalúa a través de un “Cuestionario de Aprendizaje”, diseñado, probado y ajustado a la población mexicana en investigaciones dirigidas por Rojas-Drummond (Rojas-Drummond, Gómez, Márquez, Olmos y Peón, 1995; Rojas-Drummond, Dabrowsky y Gómez 1996; Rojas-

Drummond, Gómez y Peón, 1999; Mercado et al. 1997; Rojas-Drummond et al., 1998). Ambos se muestran a continuación:

LAS PLANTAS

En diferentes regiones del planeta existe una gran variedad de climas. Los distintos climas han producido a su vez vegetación muy variada, ya que las plantas se han modificado físicamente para adaptarse a las condiciones en que viven. Así por ejemplo, las plantas del desierto son muy diferentes a las de la selva.

Las plantas al transpirar pierden agua por sus hojas. En el desierto, debido a que hay muy poca agua, las plantas se han adaptado modificando sus hojas. Por lo general estas plantas tienen hojas muy pequeñas o las han perdido por completo. En cambio, en la selva, las plantas suelen tener hojas grandes y abundantes, por las que pierden mucha agua.

En los desiertos llueve poco, pero de vez en cuando cae una lluvia muy fuerte. Para aprovechar esta situación y poder sobrevivir en época de sequía las plantas del desierto han modificado sus tallos. Estos suelen tener pliegues flexibles, como un acordeón, que se expanden para captar el agua de lluvia y se van reduciendo en época de sequía. Asimismo durante las lluvias sus raíces se ensanchan formando depósitos de agua. En cambio, las plantas de la selva no necesitan guardar agua, por lo que sus tallos y sus raíces son rígidas.

Las plantas del desierto tienen que competir para ganar la poca agua que existe en su suelo. Muchas plantas de esta región se han adaptado produciendo en sus raíces y en sus tallos sustancias tóxicas que matan a cualquier semilla que esté cerca. Esta es una de las principales razones por la que las plantas del desierto están muy separadas unas de otras. En cambio en la selva, existe mucha variedad de plantas viviendo juntas en armonía.

CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE “Las Plantas”

- 1.- Escribe, en la parte de atrás de esta hoja, **todo lo que recuerdes del texto que leíste.**
- 2.- ¿Cuáles son los tres principales cambios físicos que se han dado en las plantas del desierto para adaptarse a su medio ambiente?
- 3.- ¿Cuáles son las 3 diferencias que existen entre las plantas del desierto y las plantas de la selva?
- 4.- ¿Cómo reducen las plantas del desierto la pérdida de agua?
- 5.- ¿Cómo logran sobrevivir las plantas del desierto en época de sequía?
- 6.- ¿Cómo logran las plantas del desierto que otras no compitan con ellas por el agua?

Procedimiento:

Se asistió a la escuela en el año lectivo 2001-2002, de los tres grupos de quinto grado que en ese momento había en la escuela, sólo se trabajó con uno de ellos. La entrevista se aplicó de forma individual y el protocolo de PEVA en díadas. La selección de los alumnos obedeció al requerimiento de contar con participantes que hubiesen cursado el currículum oficial que se imparte en el país y hubiesen adquirido el dominio de la lectura. Además la edad de los niños que fue de 10 años, coincide con lo señalado por Brown (1991) respecto a que los sujetos a esa edad pueden controlar y guiar sus propios procesos cognoscitivos, asimismo, son capaces de describir y reflexionar sobre ellos.

El primer paso consistió en la presentación del evaluador con el profesor a cargo del grupo, con la finalidad de pedirle autorización para la aplicación de la entrevista semiestructurada a seis de sus alumnos. Una vez seleccionados los participantes por el profesor, el evaluador dedicó un tiempo razonable para establecer confianza con el niño y explicarle la primera tarea --entrevista--, después se le realizaron varias preguntas de su vida cotidiana y de las actividades que a los menores les gustaba realizar dentro y fuera de la escuela. Cuando el evaluador observó que ellos se encontraban más relajados entonces procedió a realizar la entrevista.

El tiempo de aplicación de la entrevista fue aproximadamente de dos horas en dos sesiones de una hora cada una pues, se trató de explorar a profundidad la noción que los sujetos tenían de estos procesos. Al finalizar la entrevista se le preguntó a los participantes, cómo la sintieron --fácil ó difícil-- si les gustó, cuáles preguntas no entendieron. También se recurrió a la grabación para que los participantes se escucharan y motivarlos para la siguiente tarea PEVA.

El siguiente paso consistió en la aplicación de la técnica de PEVA, misma que requiere que los niños estén familiarizados con ella, por ello, el tiempo utilizado en ésta fue de dos a tres sesiones de una hora en la primera parte: ejercitación de la tarea cognoscitiva, el propósito de ejercitar a los participantes en esta técnica fue

obtener respuestas ricas en contenido y, en la segunda parte, el tiempo requerido fue de dos sesiones de una hora aproximadamente.

Parte 1.- Realización de una tarea cognoscitiva. Texto Narrativo: El cuervo y las palomas.

Primero se trabajó el PEVA con la díada niño-niña, después con la díada niña-niña y por último con niño-niño. A cada díada se les explicó la técnica de PEVA planteándoles las siguientes instrucciones.

Instrucciones para el pensamiento en voz alta (modificadas de Erickson y Simon, 1984)

Quiero que realicemos un ejercicio, se trata de que me digan todo lo que piensan antes, durante y después de comprender un texto. Para que se diviertan les voy a pedir que PIENSEN EN VOZ ALTA. Pensar en voz alta es que me DIGAN TODO LO QUE ESTAN PENSANDO desde este momento hasta que terminemos.

Les voy a pedir que hablen muchísimo de todo lo que piensan, no importa si está bien o no. Quiero que me digan todo lo que piensen, como cuando están solos haciendo la tarea, no expliquen lo que están haciendo, sólo hablen de lo que piensan en ese momento, si pasa mucho tiempo y están calladitos los voy a interrumpir, para que me digan ¿qué están pensando en este momento?

Díganme en voz alta todo lo que piensen, tan continuamente como les sea posible

Voy a anotar y a grabar todo lo que me digan, por eso quiero que hablen muy fuerte y tan claro como les sea posible.

Me entendieron, tienen alguna duda?.

¿Qué tienen que hacer? Y se esperó la respuesta de cada uno para conocer si habían entendido la instrucción.

Después se les dijo: Recuerden es importante que me digan todo lo que están pensando ¿empezamos?

Nota: Las instrucciones siempre se presentaron en voz alta, sólo se les mostró en una hoja pequeña las instrucciones sintetizadas con la información más importante, como a continuación se presenta:

Quiero que me digan lo que están pensando cuando realizan esta tarea, todo lo que salga de su cabeza, tal y como les salen las ideas, no se preocupen por si está bien, sólo PIENSEN EN VOZ ALTA y digan todo lo que puedan.

Durante la ejecución de esta tarea el evaluador se sentó atrás del informante de manera tal que no interfiriera en la ejecución del sujeto. El investigador interrumpió la tarea cada minuto diciendo ¿En qué estas pensando?, con el fin de que los participantes manifestaran su pensamiento en voz alta.

Después de dar las instrucciones, se les presentó a los niños el texto narrativo. Se repitieron las instrucciones antes, durante y después de que terminaran la tarea de lectura de comprensión para cada uno de los textos, dejándole a la vista la tarjeta con las instrucciones por escrito.

Al mismo tiempo, el investigador procedió a grabar y realizar anotaciones fuera de la vista del participante, para no interferir en la ejecución.

Parte 2. Realización de la Lectura de comprensión lectora. Texto Expositivo: Las plantas

Esta actividad también se subdividió en tres partes: antes, durante y después de terminar de comprender el texto expositivo.

1) Antes de realizar el ejercicio de comprensión lectora

Las instrucciones para la comprensión de lectura antes de la tarea fueron las mismas descritas anteriormente.

Después se le entregó la tarjeta con las instrucciones impresas.

2) Durante el acto de comprensión lectora se les dijo a los niños: *“quiero que realicemos un ejercicio, se trata de que me digan todo lo que piensan cuando están leyendo un texto”*.

A continuación les voy a presentar una hoja donde está escrito un texto, tienen que leerlo y tratar de comprenderlo lo mejor que puedan, porque después les voy a hacer algunas preguntas acerca de lo que leyeron. Mientras leen pueden hacer todas las anotaciones que deseen, dentro y fuera del texto, pero además me tienen que decir todo lo que piensen de cómo hacer el ejercicio. **Recuerden que lo importante es que me digan TODO LO QUE PIENSAN EN VOZ ALTA.** *Se les repiten en voz alta las instrucciones señaladas anteriormente.*

3) Después de realizar la lectura

Para esta parte del estudio, a los participantes se le dieron las siguientes instrucciones:

“Vamos a continuar con este ejercicio, sólo que ahora se trata de que me digan todo lo que piensan en voz alta después de que terminan de comprender la lectura.

Cada una de las ejecuciones de los participantes se grabó para conocer sus respuestas y las fallas posibles del investigador en estas tareas.

Codificación y análisis de datos

De acuerdo a Delval (2001), el análisis de datos resulta difícil por varias razones tales como encontrarnos ante datos muy variados, ya que las entrevistas son diferentes en diversos aspectos; al utilizar el método clínico y profundizar en las respuestas de los participantes las entrevistas no se realizan siempre de la misma manera. El siguiente problema, es que no existen procedimientos generales establecidos ex profeso para analizar, por ello, en este trabajo, se trató de encontrar sentido a las explicaciones que proporcionaban los sujetos, claro que apoyándose en el marco teórico y en el conocimiento de cómo funciona ese dato en la realidad -- contexto educativo y cultural--. Otro problema es que cuando se exploran aspectos nuevos del pensamiento de los sujetos que resultan desconocidos, la forma de análisis tiene que ver más con el aspecto heurístico que, según Delval (2001) se

refiere a la creación de hipótesis las cuales se apoyan de nuestros objetivos y de la meta que, en este caso es obtener información acerca de los procesos de autorregulación y su relación en la ejecución de la comprensión lectora.

La codificación de los datos se llevó a cabo siguiendo los pasos propuestos por Delval (2001): primero se transcribieron las entrevistas semi-estructuradas de cada participante, la transcripción de las emisiones verbales de cada uno durante la ejecución del PEVA se realizó exactamente igual, incluyendo muletillas y expresiones, una vez que el material se transcribió, se seleccionaron los segmentos del total de respuestas emitidas. En la selección de los segmentos se consideró que éstos fueran independientes, es decir que no rompieran una idea del sujeto de estudio.

En el análisis de contenido se emplearon los pasos modificados que sugiere Delval (2001): a) la lectura de los protocolos de entrevista para obtener una idea general de las posibles categorías que involucra cada una de las respuestas, para complementar y precisar los primeros análisis; b) la escritura de lo que nos sugiera la lectura de los protocolos, con el fin de no olvidar ideas que se relacionen con la lectura del protocolo en cuestión; c) hacer un listado de los diferentes tipos de respuestas que van apareciendo, lo que nos permitió establecer las primeras categorías de análisis; d) volver a los protocolos y comparar con otros sujetos; e) el siguiente paso fue codificarlos de acuerdo a las categorías de análisis, las cuales se establecieron tomando en cuenta los dos procesos involucrados en este estudio. De acuerdo a los datos obtenidos en la entrevista y ejecución de Pensamiento en voz alta (PEVA) en la lectura del texto expositivo, se establecieron las categorías iniciales de análisis que dan cuenta del uso de los procesos para lograr la autorregulación y que fueron en este caso:

Volición: Las conductas intencionales, requieren la capacidad para formular metas, generar deseos, o un nivel bien conceptuado, para formar una intención. La motivación incluye la habilidad para iniciar la actividad, es una precondition

necesaria para la conducta volitiva (Smirnov, Leontiev, Rubinshtein y Tieplov, 1982; Luria, 1982, 1986; Vygotsky, 1985; Lezak, 1995).

Planeación: La identificación y organización de los pasos y elementos necesarios para llevar a cabo una intención o archivar una meta constituye un plan (Lezak, 1995; McCarthy y Warrington, 1990).

Anticipación: habilidad para organizar una serie coherente de pasos u objetivos, que se tiene que mantener en mente, así como las consecuencias de su acción sobre otras (McCarthy y Warrington, 1990).

Expectativas: son las creencias acerca de la capacidad personal, se dividen en: *creencias de control interno*, es decir las que están en las manos de la persona; y *creencias de control externo*, éstas se refieren a la “tarea”, en este caso al texto (Pintrich, 1998).

Conocimientos previos: Es el bagaje de experiencias, hechos, conceptos y principios que una persona almacena de una manera organizada en algo que frecuentemente se le identifica como su estructura cognoscitiva, es decir le permite hacer significativa la nueva información al relacionarla de manera relevante con la información que previamente posee (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Gaultney, 1993; Smith, 2001; Weinstein y Meyer, 1998).

Estrategia empleada: las estrategias de estudio y de aprendizaje incluyen el diseño de varios procesos cognoscitivos y habilidades conductuales que conducen a aumentar la efectividad y la eficiencia del aprendizaje. Además siempre actividades autodirigidas; se invocan intencionalmente, el contexto y las condiciones de la tarea son factores que interactúan para determinar el uso apropiado de las estrategias (Weinstein y Meyer, 1998).

Propuesta de acción: acción propositiva para ejecutar una o varias respuestas ante una serie de obstáculos que impiden la realización de una tarea cognoscitiva (Lezak, 1995).

Verificación: evaluación de la actividad.

Además de analizar estas categorías, se estudio la ejecución de la comprensión lectora antes durante y después de llevar a cabo el ejercicio de lectura.

Resultados

Respecto a los objetivos propuestos se observó lo siguiente:

Se logró establecer la viabilidad de las dos técnicas empleadas: entrevista semiestructurada y pensamiento en voz alta (PEVA) con niños indígenas de quinto grado. Pues proporcionaron gran utilidad para recabar la información verbal, no obstante, se requiere de experiencia en el manejo de éstas. Ambas técnicas permitieron observar y analizar a profundidad a los procesos de autorregulación y comprensión lectora, además que permitieron conocer las condiciones de lectura del contexto familiar y escolar; las motivaciones que apoyan a los niños a realizar esta tarea cognoscitiva: los conocimientos previos y los procesos cognoscitivos de los cuáles echan mano para realizar efectivamente la tarea.

En relación con los textos, los niños indígenas trabajaron muy bien con los dos textos. Se observó que el texto narrativo se relacionaba con parte de su contexto, puesto que a los niños otomíes les encanta ver volar a las aves y saben de la alimentación de éstas. Dentro de sus comentarios acerca del texto se puede plantear que son los que les gusta leer porque son fáciles, cortos y divertidos. En el texto expositivo, se encontró que existía mucha relación con su contexto, puesto que motivó la lectura de éste aunque fuera extenso. Dicho texto, lo relacionaron también con sus conocimientos previos, puesto que muchos de ellos tienen acercamiento con el cultivo de diversas plantas.

Respecto al análisis de las respuestas emitidas por los menores durante el ejercicios de lectura con las dos técnicas PEVA y entrevista, se realizaron tablas que permitieron contrastar las respuestas de cada uno de los niños indígenas y buscar regularidades entre éstas –ver del apéndice A hasta apéndice A07--.

Aunado a lo anterior las tablas permitieron la presentación de cada una de las respuestas de los participantes en las entrevistas y los protocolos en voz alta, pues esta presentación facilitaba la lectura rápida, específica y la repetición de ella cuando se requería verificar información. Dicha lectura nos orientó a la obtención de una idea general, la cual a su vez nos encaminó a la(s) posible(s) categoría(s), ello permitió complementar y precisar los primeros análisis. La escritura de la idea que sugería la lectura de los protocolos, en la columna de la izquierda para no olvidar ideas que se relacionaban con el protocolo en cuestión. El listado de los diferentes tipos de respuestas que aparecían, nos permitió establecer las primeras categorías, que a su vez, se comparaban con las respuestas de los otros sujetos, para finalmente codificar las categorías iniciales de análisis para este trabajo. Para ilustrar se presentan a continuación los datos obtenidos para cada categoría.

Volición

En las respuestas emitidas por los menores en esta categoría, se observa que llevan implícita una intención y motivación: *“Pienso que salga bien en la lectura”*, esto es un ejemplo de automotivación, es decir, que se está autorregulando para poder obtener una respuesta correcta a la tarea solicitada. Otro ejemplo de volición, se presenta cuando los niños verbalizan su pensamiento antes de comenzar a leer y en sus respuestas aparece un motivo que les causa interés y los conduce al éxito de la tarea, éstas se ilustran con ejemplos como: *“...pienso en lo interesante que voy a leer”*; *“pienso en la lectura que voy leyendo, que le entienda, me la imagino”*; sus verbalizaciones remiten a la volición puesto que hay una intención, también el nivel semántico se encuentra presente *“que le entienda”*.

Planeación

Las respuestas que se pueden clasificar en esta categoría se observan en los siguientes ejemplos: *“Pues primero, me gusta leer las preguntas, el maestro dice otra cosa, después la lectura, así me entero que me piden; después contestó”* en esta verbalización se advierte una secuencia de acción, anticipación y la jerarquía de acciones para obtener mejores resultados. Otro ejemplo respecto a “qué piensas

durante la comprensión de la lectura” es el siguiente: *“pienso en las preguntas o si no en la lectura. Pienso qué voy a hacer, cómo le voy a hacer”*, estas respuestas nos señalan que durante la comprensión lectora es importante para los menores que se encuentren activados los procesos de autorregulación en las categorías de plan y supervisión, porque les conducen a saber qué hacer y cómo hacer para poder llevar a cabo la tarea con éxito.

Otras verbalizaciones implican no sólo un plan de acción sino también la anticipación ¿Cuando lees, te adelantas a pensar qué va a pasar en el cuento? *“este, si, siempre, porque quiero que pasen esas cosas”*; *“por ejemplo cuando estoy leyendo el de la señora, me adelanto a pensar a que quiero que pasen esas cosas y se solucione así el problema”*. Otro ejemplo de anticipación es: *“me pongo a ver los dibujos, para saber que va a pasar”*. Otra forma de llevar a cabo un plan se ilustra de la manera siguiente: *“primero leo el texto, después hago las preguntas, de lo que me esta pidiendo, luego vuelvo a leer las preguntas para ver si estoy bien, o si ya lo sé, ya no lo tengo que copiar y las preguntas las tengo que hacer solo”* esta planeación involucra además de una secuencia de acción, anticipación y una jerarquía de acciones, una toma de medidas correctivas en caso necesario. Es decir, esta respuesta implica a casi todas las categorías, en un inicio a la volición con la intención y motivación, sigue con el plan, después con la aplicación y supervisión y finaliza con la ejecución efectiva.

Expectativas:

De las expectativas que los menores mostraron respecto a la actividad de leer, se encontró en sus respuestas que al mismo tiempo que se preocupan por su ejecución también crean la formulación de una meta o de una intención, por lo tanto, esta involucrada la volición y las expectativas en torno al componente del valor de la tarea. Se ilustra con el siguiente ejemplo: ¿En qué piensas antes de comenzar a leer? *“pues, pienso en que salga bien en la lectura” “contestar bien las preguntas” “entender todas las palabras”*.

Conocimientos previos:

Las respuestas de los niños también reflejaron sus conocimientos previos, un niña mencionó *“sé que no debemos de cortar tantas plantas porque se pueden morir, acabar y que ya sobran poquitas, y no las debemos de maltratarlas ni matarlas ni cortarlas y luego tirarlas”*. Para sembrar *“Primero rasco la tierra, echo la semilla y ya le echo agua y luego ya crece”*. Esta respuesta nos remite a los conocimientos declarativos, de procedimientos y previos que posee la participante, al cuidado que debe existir en las plantas y a la importancia para la vida cotidiana. Al respecto otro niño contestó: *“Que son bonitas, que unas sirven para la medicina, como el ajeno sirve para el dolor de estómago, el tejocote y otras hierbas sirven para la tos”*. Las respuestas de este niño, indican que los conocimientos declarativos, de procedimientos y previos se refieren a la utilidad de las plantas en el terreno de la medicina.

También señala el procedimiento para sembrar: *“Si, primero se menea a que lo hagan blandito con asador o con tracto y luego cuando cae la primera lluvia, se siembra luego después cuando ya va creciendo lo van a echar abono y luego sube la tierra a donde esta el maicito, luego después creo se espera hasta que se coseche”*. Al relatar cómo se siembra se involucran otros elementos importantes para el crecimiento de las plantas, conocimientos adquiridos en su contexto.

Estrategias empleadas:

Otro tipo de respuestas fueron: *“leo a veces en voz baja, a veces en voz alta”*; *en voz alta cuando me dicen los maestros que lea y, en voz baja es cuando leo yo solita, en exámenes, por que es más fácil y me gusta*, lo que indica que esta niña tiene presente qué estrategia le va a resultar mejor para contestar con éxito.

Además, la siguiente respuesta hace alusión a una estrategia primaria de tipo imaginaria: *¹ *“pues pienso en la lectura, me la imagino y así contesto”*.

Uno de los chicos menciona que al terminar de leer él piensa *“lo pongo en práctica, lo voy repasando en mi mente y así le entiendo mejor”* se aprecia que plantea una estrategia primaria, en este caso, la elaboración significativa, incluye al proceso mnésico y al nivel semántico. En la siguiente respuesta se advierte que la respuesta muestra que el participante posee estrategias de comprensión a nivel primario y metacognoscitivo *“lo que me ayuda a leer mejor, pues son los dibujos, pues, tratar de entender, conocer qué significan las palabras”*.

Propuesta de acción:

Las principales propuestas que los menores mencionaron ante posibles problemas durante la lectura fueron los siguientes: *“si me encuentro una palabra que no sé, le pregunto a mi mamá, si ella no sabe le preguntó a mi papá, sino hasta que llegue a la escuela le pregunto a mi maestro”*; otra respuesta fue *“si hay una palabra que no sepa le pregunto a mis hermanos, y si no saben busco en un diccionario”*; otro ejemplo es: *“si no sé, lo leo, mas veces y despacio, si no entiendo una palabra, la busco en el diccionario”*. En este sentido, la mayoría de las acciones se orienta a proponer una serie de acciones alternas a la falta de comprensión de algunas palabras, que dificultan en un momento dado la comprensión lectora.

Verificación:

Las respuestas de los menores que se agruparon en esta categoría involucran a la supervisión y evaluación, es decir, una ejecución efectiva, que requiere que el menor esté en constante alerta de la meta, para poder presentar la línea de acción que siga y se aproxime a ésta; esto depende de un auto-monitoreo, auto-corrección y de la

¹* Estrategias primarias: son las que emplea el estudiante para operar directamente con el material contenido en el texto, consisten en habilidades que facilitan la comprensión. Tipos: Imaginería, señalización, focalización (Dansereau, 1979; Martínez y Díaz Barriga, 1994).

habilidad para regular la propia conducta de manera tal que proporcione una ejecución eficaz y eficiente (Lezak, 1995; McCarthy y Warrington, 1990). Es por eso que, las verbalizaciones elegidas como ejemplo de esta categoría son las siguientes: *“pienso que voy a salir bien, que voy a contestar bien las preguntas”*; *“mi pensamiento es revisar si estoy bien y reviso, si me equivoco, cambio mi respuesta”*; *“pienso en qué me voy a sacar en la lectura, y como está bonita la lectura sigo pensando”*; ello denota que los participantes piensan en una ejecución efectiva y también que el texto les motiva a continuar.

Los siguientes ejemplos involucran comprobación, supervisión y verificación lo que indica que, los niños se autorregulan para poder realizar eficazmente la tarea cognoscitiva, por ejemplo: *Si, **compruebo**, porque así me gustaría salir bien, y además porque está bonita la lectura”*; *“este, yo termino el trabajo y me fijo si no me equivoqué”*; *“A veces antes de terminar reviso mis respuestas y otras al final”*. En la siguiente verbalización se advierte que el participante verifica y es capaz, de formular acciones ante algún problema. Por ejemplo: *“compruebo, veo otra vez la lectura, o sea otra vez lo repaso; me doy cuenta cuando tengo dificultades, porque no entiendo tan bien las palabras, que no me han dicho; ...pues busqué en el diccionario”*. Se observa que la volición en este proceso debe de estar presente para motivar a los sujetos y continuar con la tarea.

Comprensión Lectora

Para analizar si había o no comprensión lectora al leer un texto y si se utilizaban las diferentes estrategias de autorregulación antes definidas, se integró el siguiente análisis en tres apartados: antes, durante y al final de la lectura que a continuación se presenta.

Antes

En este apartado se advierte que, en general en las respuestas de los niños, se vislumbra un plan, el cual involucra la identificación y organización de los pasos y elementos necesarios para llevar a cabo una intención que les apoye en la correcta realización de la tarea. Asimismo, el pensamiento emitido trae a colación la

supervisión de la tarea, es decir verificar la ejecución, así se presentan los siguientes ejemplos: *“Me gustaría primero leer las preguntas, porque así puedo entender mejor la lectura y saber qué hacer”*, *“que voy a leer primero las preguntas para que, así cuando ya conteste las preguntas las pueda contestar más fácil”*. Otro pensamiento es: *“que con esas palabras se me va a hacer un poco difícil, las preguntas, puede que cuando esté leyendo me trabe en algunas palabras”*; de acuerdo a las categorías de análisis establecidas el menor está haciendo alusión al proceso anticipatorio y, al mismo tiempo, se encuentra activando sus conocimientos previos, para saber si la tarea se le va a facilitar o tendrá problemas.

Otro menor mencionó: *“estoy pensando que, así leyendo ya las preguntas, que pueda contestar más fácil porque, como ya leí las preguntas, otra vez voy a leer ya el texto, así se me va a hacer más fácil”*, ello quiere decir que piensa y repasa su plan para realizar mejor la tarea demandada. Cuando él está leyendo el título del texto el pensamiento que manifiesta es: *“puede que haya algo importante en la lectura que tenga que ver sobre las plantas”* aquí se observa que la categoría de volición se encuentra en acción, es decir expresa la motivación para continuar con su ejecución. La siguiente respuesta ejemplifica la anticipación: *“yo estoy pensando en las preguntas y en la lectura y, salir bien”*, se observa que el niño piensa primero en una intención o meta es decir en la volición, en una ejecución efectiva y en una expectativa respecto a la actividad de lectura.

Durante.

Uno de los menores señala *“estoy pensando en la lectura que voy a seguir y, en las preguntas que ya leí”*, esto indica que su pensamiento lo lleva a seguir con su plan antes enunciado, así como trasladar este plan hacia una actividad productiva y de autoayuda, requiere que él inicie, mantenga, intercambie y frene varias secuencias complejas de conducta en una manera ordenada, es decir que se active la categoría de propuesta de acción y supervisión, como lo mencionan Lezak (1995); McCarthy y Warrington, (1990). En otras respuestas como: *“... así, la lectura, que pueda encontrar muchas palabras que no entienda y me lo estoy imaginando”*; *“y así trato*

de entender, o pregunto”, observamos que el proceso de supervisión se encuentra presente, porque el participante manifiesta propuestas de acción ante el problema de no entender una palabra, además de manifestar a nivel implícito que la imaginación es una estrategia para poder ejecutar mejor la tarea.

Se observa que el niño durante la comprensión lectora piensa *“en las plantas que hay, diferentes ecosistemas como son la selva, el bosque, el desierto y el mar; en que las plantas necesitan agua para crecer o dar un fruto y otras cosas”*, estas respuestas reflejan a los conocimientos previos que posee el niño. Las respuestas de los menores denotan además la estrategia primaria de elaboración significativa: *“pienso en que también hay otras plantas aquí, por ejemplo aquí hay rosas, dalias y unas flores que están en la milpa; también hay otras plantas que sirven para medicina o son venenosas”*. Además que se observa cómo el menor coordina su actividad cognoscitiva en una situación social particular, en la que está involucrado el contexto sociocultural. Es decir, estamos ante una situatividad de la cognición como lo menciona Resnick (2002). Al respecto, Rogoff, (1993) explica que *“toda la actividad humana debe considerarse como “algo” enraizado en el contexto; no existen ni situaciones libres de contexto ni destrezas descontextualizadas”*. Por lo tanto para comprender el desarrollo de los infantes, se hace necesario tomar en cuenta la mutua implicación e inseparabilidad de los niños y el mundo social -entorno social, cultural e histórico- (Luria, 1979).

Final.

Las respuestas fueron, *“estoy pensando, que sí puedo contestar las preguntas porque ya leí, porque leí dos veces el texto”* lo cual quiere decir que la aplicación y supervisión se encuentran presentes para realizar una ejecución efectiva, además del automonitoreo, auto-corrección y regulación de su propia conducta, de tal manera que su ejecución sea buena; los niños lo refieren en el siguiente pensamiento *“estoy pensando en que como ya terminé las preguntas, ya no tengo ningún problema”*, es decir ha llegado a la solución del problema. Sin embargo no se advierte que esté

presente la evaluación de su ejecución, pues en esta respuesta se nota que algunos de los niños no verifican su ejecución al final, sólo tienen interés por terminar.

Al final de la lectura un niño mencionó: *“como ya leí la lectura y voy a hacer las preguntas, voy a leer otro poquito lo que no leía, porque puedo estar mal en las respuestas”* estas respuestas manifiestan que, es a partir de ese momento que piensa en un plan que involucra además de una intención de salir bien, los pasos que va a realizar así como la supervisión de la acción. Después de que termina de leer las preguntas el niño dice: *“unas preguntas están un poco fáciles y otras están medio difíciles; las preguntas como te dije hace rato, están unas fáciles y otras difíciles aparte que las puedo hacer mal o bien”* aquí se observa que el niño evalúa su capacidad para contestar y da un veredicto respecto a su capacidad. Los datos antes mencionados denotan una conducta autorregulatoria.

Esta primera parte dio soporte a la segunda proporcionando al evaluador de experiencia en la aplicación de la entrevista y los PEVA, puesto que uno se enfrenta a dar soluciones anticipadas ante posibles adversidades tales como la selección de los sujetos que, en este estudio fue decidida por el profesor del grupo, quién asignó a los niños mediando una característica o una razón, por ejemplo, los participantes fueron: una niña con problemas para comprender textos, un niño latoso, la más estudiosa etc. De aquí que para --el estudio— la selección se propondrá al azar, se numerará la lista de alumnos y de acuerdo a la tabla de números aleatorios se elegirá a los sujetos de estudio (Delval, 2001).

Otra dificultad operativa, se refiere a la falta de un espacio adecuado para poder trabajar, puesto que esta escuela no cuenta con un lugar que esté libre de ruidos, se tuvo que trabajar en la antesala de la dirección y, la constante entrada y salida del personal académico no constituyó un problema para realizar la entrevista y los protocolos de pensamiento en voz alta, sino en la transcripción pues, la voz de los participantes era a veces tan tenue que se mezclaba con la del personal que se encontraba tratando “asuntos” con la directora. Este problema se pudo solucionar pidiendo siempre a los menores que hablaran más fuerte.

Comentarios de la fase Piloto

En esta primera fase es claro que los niños indígenas que asisten a planteles generales de educación no mostraron problemas en la realización de las tareas encomendadas, de tal forma que puede advertirse que los procesos autorregulatorios se encuentran presentes durante la lectura y la comprensión de un texto en niños indígenas que cursan el 5º grado de primaria. Es decir, se observa que éstos son capaces de activar: la volición, la planeación, sus expectativas, sus conocimientos previos, sus estrategias de apoyo para leer y comprender mejor, además proponen acciones y verifican la tarea o ejercicio cognoscitivo para realizar una ejecución efectiva; todo lo anterior apoya a los menores en su desarrollo cognoscitivo y les permite contender adecuadamente con las demandas del medio escolar y cotidiano. La mayoría de los participantes mostró hacer uso de los procesos autorregulatorios, así, se apreció que primero generan un propósito, piensan, repasan su plan, se automotivan para ejecutarlo y seguirlo, haciendo uso de la imaginación y, llegando incluso a la “supervisión”. Algunos de ellos hacen uso del conocimiento previo, así como de la memoria de trabajo y una estrategia significativa para realizar una ejecución efectiva.

Al hacer un análisis de cada uno de estos aspectos, es importante indicar que al inicio del proceso de comprensión lectora, participa activamente la volición, los participantes antes de realizar la tarea muestran de la motivación, intención, formulación de deseos y metas, para atender a la lectura. No obstante, es interesante mencionar que al haber utilizado textos relacionados con el campo, se apreció la constante activación de los conocimientos previos y se remarca la importancia del contexto social y cultural; puesto que ello permitió que en los niños otomíes sus “pensamientos en voz alta” no sólo se quedaran en lo que iban a leer sino en lo que sabían y relacionaban con su vida cotidiana. Además de que pudieron comparar los nuevos aprendizajes con la información que poseían de su contexto, para formularse “hipótesis” de la posible información que iban a encontrar y con ello poder anticiparse a la lectura.

Durante la lectura, fue importante para los menores, tener en mente los conocimientos previos que les proporcionaron la base para entender el tema de la lectura, comparar éstos con la nueva información y mantener una síntesis de la nueva información, pues la necesitaron para contestar las preguntas de la comprensión lectora. Lo que sugiere que, durante el proceso de lectura, los niños otomíes participantes fueron capaces de utilizar a la memoria de trabajo para guardar información del texto, comprender la secuencia de información, sintetizar la información del texto y, finalmente, guardar la información a corto plazo para evocar los datos cuando los necesiten, es decir cuando contestaron las preguntas del cuestionario de aprendizaje. Ello significa que los participantes hicieron uso de su habilidad metacognoscitiva y autorregulatoria durante la comprensión lectora para poder entender el texto, sin dejar de lado sus conocimientos previos y su contexto. No obstante, le dieron mayor peso a la ejecución efectiva, es decir manifestaron su preocupación por realizar correctamente la tarea, tal como les es demandado por su profesor.

Al finalizar la lectura se apreció en los niños nuevamente la presencia de la volición, la planeación y la supervisión, además del uso de estrategias primarias y metacognoscitivas, por ejemplo, los niños tenían la capacidad de anticipar las actividades pues mencionaban un esquema general para la obtención de cualquier meta, intentaban organizar en forma sencilla y coherente lo que se debía hacer para realizar la tarea, Ello quiere decir que, los participantes antes de contestar las preguntas de la comprensión lectora necesitaban anticipar su pensamiento, para después pasar a pensar en un plan de acción que satisficiera la solución del problema y, en caso necesario tener propuestas de acción si no funcionaba ese plan.

Las respuestas emitidas por los seis niños indígenas se pueden englobar en los cuatro tipos de conocimientos que señalan Ertmer y Newby (1996): conocimientos sobre ellos mismos como lectores por ejemplo: *yo no sé, para mí es muy difícil*"; conocimiento sobre las tarea de lectura del texto *¿qué requiere esta tarea para que su desempeño sea exitoso? ¿Cómo será evaluada la ejecución de esa tarea? "si las preguntas van a ser fáciles o difíciles, si son largas o cortas"*; conocimiento sobre una

amplia variedad de estrategias ¿qué estrategias me pueden ayudar a recordar la información? *“leer despacito, leer mas de una vez, tratar de poner atención”*; y conocimiento sobre el contenido ¿qué conocimiento tiene el participante sobre ese tópico? *“yo se sembrar, primero se hace un caminito, después se mete la semilla, se espera para que crezca, las plantas necesitan agua”*.

De acuerdo a lo anterior se propuso para la fase de estudio realizar lo siguiente:

Respecto a la selección, realizarla al azar; continuar con los mismos instrumentos de análisis: entrevista semiestructurada y pensamiento en voz alta. El uso del PEVA pero a nivel individual, en relación a la codificación y análisis de los datos, se continuará con la aplicación de los pasos modificados de Delval (2001). Con el objetivo de conocer cómo aplica las técnicas de enseñanza el profesor se le aplicará una entrevista semiestructurada. Otro aspecto que se debe enfatizar es, seguir considerando los elementos relevantes del contexto, pues tal vez arrojen otras categorías de análisis.

FASE DOS: ESTUDIO

Objetivo:

Analizar el proceso de comprensión de lectura y su relación con la autorregulación al estudiar las representaciones mentales a nivel verbal que los informantes –niños de otomíes de quinto grado de primaria- manifiesten en este proceso.

Tipo de estudio:

Se realizó un estudio cualitativo e interpretativo de reportes verbales, específicamente de pensamiento en voz alta; técnica a través de la cual se pretende comprender e interpretar el proceso de comprensión lectora de textos expositivos y la autorregulación.

Contexto y Escenario:

Se trabajó en la misma comunidad y escuela que en la fase piloto, descrita anteriormente (ver paginas 55,56 y 57).

Participantes:

Niños

Se trabajó con un grupo escolar de dieciséis niños otomíes de quinto grado de primaria, ocho niñas y ocho niños, con un rango de edad de 10 a 12 años. Todos los participantes fueron seleccionados de manera aleatoria de acuerdo a las listas de clase, es decir al azar; todos estaban de acuerdo en participar (ver Tabla 3). Cabe mencionar que todos los niños habían cursado desde el primer grado en esta escuela monolingüe español. En la tabla 3 se añaden los niveles de escolaridad de los padres, por considerarlos relevantes

Tabla 3.
Características sociodemográficas de los participantes y los años de escolaridad de sus padres.

Sujetos***	Participantes		Años de Esc.	Años de Esc.
	Sexo	Edad	Papá	Mamá
1.- Víctor	M	10	3	5
2.- Noé	M	10	0	0
3.- Mariela	F	10	4	3
4.-Esperanza	F	10	4	4
5.- Brenda	F	10	1	4
6.- Laura	F	10	3	0
7.-Bonifacio	M	10	8*	5**
8.- Gustavo	M	12	0	3
9.-Ricardo	M	10	8	6
10.- Domingo	M	10	2*	5*
11.- Luz	F	10	0	0
12.- Ana	F	10	3	5
13.- Abigail	F	10	5	4
14.Venustiano	M	10	3	2
15.-Paula	F	10	0	6
16.-Esteban	M	10	2	3
Total= 16	M= 8 F= 8	X= 10.12		

* Finado

** No vive con sus hijos, trabaja en México.

***Los nombres son ficticios, permiten ubicar el desempeño de los sujetos en las tareas.

El nivel de escolaridad alcanzado por los padres de familia es bajo, la media para esta muestra, fue 3er grado de primaria. El 19% de las madres no contaba con algún grado de escolaridad y de las que tuvieron acceso a la educación básica, el 44% cursó entre el segundo y cuarto grado y, el 37% entre el quinto y sexto. Ninguna de las madres cursó la secundaria. En cuanto a los padres, el 25 % no cursó educación

primaria, el 57% cursó entre el primero y cuarto de primaria, 7% cursó quinto grado y, el 13% estudió hasta el segundo año de secundaria.

Profesor:

El docente que es mestizo, contaba con 35 años de edad, había cursado la Licenciatura en Educación Primaria, en el momento del estudio llevaba 10 años de servicio docente en la comunidad, de ellos cuatro años impartiendo clases a quinto y sexto grado. Estaba casado, había recibido cursos de actualización respecto a la labor docente, y formaba parte de la Carrera Magisterial.

Instrumentos

Los instrumentos de trabajo de esta fase fueron:

1.- Entrevista semiestructurada, permitió interrogar a los niños sobre su conocimiento implícito de comprensión lectora y de autorregulación. Se diseñó con base en el marco teórico referido con preguntas, modificadas, de la entrevista para evaluar la conciencia lectora de Jacobs y Paris (1987) y con los ajustes obtenidos del estudio piloto, que en este caso obedecieron a indagar más sobre el contexto, lenguaje utilizado en casa y expectativas de estudio. Constó de 21 preguntas organizadas en cuatro áreas: a) evaluación, con seis preguntas sobre conocimientos generales de lectura; b) planeación, constituida por cinco preguntas que indagan la anticipación y planeación; c) regulación; con seis preguntas que investigan estrategias, dificultades, síntesis de la información y verificación; y d) conocimientos de las plantas, con cuatro preguntas sobre los conocimientos generales de las plantas.

2.- El texto narrativo: “El cuervo y las palomas” (Luria, 1986), fábula corta de León Tolstoi, es adecuada para niños de tercero a sexto grado de primaria (ver estudio piloto).

3.-El texto expositivo: “Las plantas” (Rojas-Drummond y Gómez, 1995)) su extensión es de cuatro párrafos constituidos por cinco renglones máximo cada uno, y es adecuado para el nivel de desarrollo escolar de los alumnos de tercero, cuarto y

quinto grados de primaria. Las superestructuras de este texto se identifican por ser variadas presentando un tópico, características de semejanza y diferencia y detalles (ver apéndice B). Las preguntas clave que presenta el texto son ¿de qué se trató el texto? ¿en qué se parecen A y B?, en qué se diferencian A y B?. El texto se evalúa a través de un “cuestionario de aprendizaje” de Peón (1992) diseñado, probado y ajustado a la población mexicana en investigaciones dirigidas por Rojas-Drummond (Rojas-Drummond et al., 1998; Rojas-Drummond et al., 1999; Mercado et al., 1997; Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

4.- Entrevista semiestructurada al profesor del grupo que permitió obtener datos del conocimiento implícito de comprensión lectora y de la autorregulación; cómo inserta estos conocimientos en la clase diaria de comprensión lectora. La base del diseño de la entrevista obedeció a la entrevista de conciencia de Jacobs y Paris (1987). Consta de veintitrés preguntas divididas en cuatro áreas principales: 1) Actividades de lectura en clase. 2) Evaluación de los aprendizajes. 3) Planeación, anticipación y regulación. 4) Actividades extraescolares. Ver apéndice C.

5.- Formato para vaciar los datos de la aplicación de la técnica de Pensamiento en Voz Alta (PEVA).

Procedimiento

Se asistió a la escuela en el año lectivo-escolar 2003-2004, a fin de aplicar los instrumentos de análisis. De los dos grupos de quinto grado, sólo se trabajó con uno de ellos. La aplicación de la entrevista se realizó en el vestíbulo de la dirección de la escuela, se trabajó individualmente aproximadamente tres sesiones de una hora, indagando en las respuestas que los niños emitieron, hasta explorar a profundidad la noción que ellos tenían de los procesos.

El primer paso fue la presentación del entrevistador con el profesor a cargo del grupo, con la finalidad de pedirle autorización para la aplicación de la entrevista semiestructurada a dieciséis de sus alumnos. Una vez seleccionados los participantes al azar, el entrevistador dedicó un tiempo razonable para establecer confianza con el

niño y explicarle la primera tarea –entrevista--. En esta fase de familiarización, con el participante se le realizaron varias preguntas de su vida cotidiana y de las actividades que a los niños les gustaba realizar dentro y fuera de la escuela, a manera de crear un ambiente lo más familiar y relajado. Se le explicó a cada uno de los niños que sus opiniones, se grabarían para poder acordarnos después de lo que había dicho. Generalmente los participantes se sentían a gusto.

Cuando el evaluador observó que los niños se encontraban mas relajados entonces se procedió a realizar la entrevista. Al finalizar esta se le preguntó a los participantes, cómo sintieron la entrevista --fácil ó difícil-- si les gustó, cuáles preguntas les parecieron difíciles o no entendieron. También se recorrió la grabación para que los participantes se escucharan y motivarlos para la siguiente tarea del PEVA.

El siguiente paso, consistió en la aplicación de la técnica de PEVA, misma que requiere que los niños estén familiarizados con ella, el propósito de ejercitar a los participantes en esta técnica como ya se señaló es obtener respuestas ricas en contenido, por ello el estudio se dividió en dos partes, primero la realización de una tarea cognoscitiva con un texto narrativo titulado el cuervo y las palomas, que sirvió de entrenamiento a los participantes, las instrucciones y el procedimiento de esta parte se presentan en las páginas 63 y 64. Asimismo, las instrucciones y procedimiento de la segunda parte que consistió en la realización de la lectura del texto expositivo “las plantas” se presentan en las páginas 64 y 65.

Codificación y análisis de datos

En la codificación de los datos, al igual que en el estudio piloto se siguieron los siguientes pasos propuestos por Delval (2001). Primero se transcribieron las entrevistas semi-estructuradas de los participantes, la transcripción de las emisiones verbales de cada sujeto se realizó exactamente igual, incluyendo muletillas. Una vez que el material se transcribió, el siguiente paso consistió en seleccionar segmentos del total de respuestas emitidas por cada participante.

En la selección de los segmentos, se consideró que éstos fueran independientes de la idea, es decir que no rompieran la idea general del sujeto de estudio. Para poder realizar el análisis de contenido se siguieron los pasos modificados que sugiere Delval (2001): a) la lectura de los protocolos de entrevista para obtener una idea general, que ayudó a complementar y precisar los primeros análisis; b) la escritura de lo que nos sugirió la lectura de los protocolos, con el fin de no olvidar ideas que se relacionen con la lectura del protocolo en cuestión; c) hacer un listado de los diferentes tipos de respuestas que aparecían, lo que permitió establecer las primeras categorías de análisis; d) volver a los protocolos y comparar con otros sujetos; e) el siguiente paso fue codificarlos de acuerdo a las categorías de análisis, las cuales se establecieron tomando en cuenta los dos procesos involucrados en este estudio.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el estudio piloto, las categorías de análisis de la fase estudio se ajustaron a los datos obtenidos de la entrevista y, la ejecución de Pensamiento en voz alta (PEVA) con la lectura del texto expositivo es por eso que las categorías de análisis quedaron así: iniciativa, planificación, el control -que puede manifestarse en actividades de verificación, rectificación, flexibilidad, automonitoreo, revisión de la estrategia empleada- y la evaluación de los resultados o eficacia (Brown, 1987; Lezak, 1995; Luria y Yudovich, 1980; Luria, 1986; McCarthy y Warrington, 1990).

Antes de definir las categorías de análisis es importante retomar el concepto de autorregulación, puesto que es un proceso que, para los propósitos del presente estudio es primordial.

El proceso de autorregulación se refiere a la habilidad que tiene el sujeto para utilizar tanto la realimentación interna como externa, y poder controlar la variedad y calidad de conductas exhibidas. (Lezak, 1995). La autorregulación también se define como la autogeneración por parte de los estudiantes de pensamientos, sentimientos y acciones que se orientan sistemáticamente hacia el logro sus metas y su relación con el aprendizaje (Lan, 2000). Zimmerman, en 1989, conceptualiza a la autorregulación como una serie de procesos que los estudiantes utilizan para lograr

y sostener cogniciones, conductas y afectos que se orientan hacia el logro de metas (Zimmerman, 2000). Desde la perspectiva histórico-cultural se considera como la capacidad para proyectar, orientar y supervisar las actividades bajo la dirección del propio sujeto.

Es por eso que debe distinguirse del autocontrol, el cual se encuentra en un escalón evolutivo inferior dado que consiste en el control de las conductas a partir de la internalización de instrucciones o directivas presentadas previamente por un adulto – padre-madre-pariente-enseñante--. El autocontrol todavía depende indirectamente del “otro” aunque éste se encuentre ausente, mientras que en la autorregulación el sujeto es el único responsable de tomar sus propias decisiones, propósitos e intenciones para realizar una actividad o resolver un problema, en función de las condiciones socioculturales en las que se encuentra inserto (Díaz, Neal y Amaya-Williams, 1993)

Es decir la definición que se adopta en la presente investigación se refiere al “manejo control, autocontrol, y regulación que un individuo ejerce sobre sus procesos psicológicos y actividades para resolver problemas y/o lograr alguna meta” (Brown, 1987; Rojas-Drummond, et al.,1992).

La conceptualización de las categorías de estudio se refiere a los componentes de la autorregulación que permiten a los sujetos tomar sus propias decisiones para realizar la tarea --volición, planeamiento, supervisión, toma de medidas correctivas, evaluación y ejecución efectiva--. Y, a los aspectos que más contribuyen en el logro de la comprensión –estrategias, activación de conocimientos previos, situatividad de la cognición y creencias--. Dentro de éstos la situatividad de la cognición y los conocimientos previos se inclinan hacia la idea de experiencia como un acompañamiento apropiado de ésta dentro de un contexto de aprendizaje inmerso en un contexto sociocultural (Moore, B. (1999) , es decir todo el campo de conocimiento semántico y cognitivo en tareas de aprendizaje dentro de un contexto socio-cultural. A continuación se describen y se indica cuáles surgen en esta fase.

Componentes de la autorregulación que permiten a los individuos tomar sus propias decisiones, propósitos e intenciones para realizar una actividad o tarea **en función de las condiciones culturales en las que se encuentra inserto.**

Volición --presente en la fase piloto--

Es un proceso complejo que se refiere a la voluntad, intención de realizar lo que uno necesita o quiere y conceptualizar alguna acción futura de esa necesidad. Es decir analizar las metas y el contexto del problema en cuestión. En esta categoría se incluye la motivación y la iniciativa. (Lezak, 1995; McCarthy y Warrington, 1990).

Planeamiento –presente en la fase piloto--

Un plan es la identificación y organización de los pasos y elementos necesarios para llevar a cabo una intención o acción y lograr una meta. El plan es más que una capacidad para concebir alternativas, tomar decisiones importantes y enfrentar ideas jerárquicas y secuenciales, es necesario el desarrollo de un armazón o estructura, que pueda dar dirección para llevar a cabo un plan (Lezak, 1995; McCarthy y Warrington, 1990). Incluye a la anticipación que se refiere a la habilidad para organizar una serie coherente de pasos u objetivos, que se tiene que mantener en mente, así como las consecuencias de su acción sobre otras (McCarthy y Warrington, 1990).

Supervisión: --categoría nueva--

Es la acción propositiva, se refiere a trasladar un plan o una intención hacia una actividad productiva y de autoayuda requiere que el sujeto inicie, mantenga, intercambie y frene varias secuencias complejas de conducta en una manera ordenada e integrarla. (Lezak, 1995; McCarthy y Warrington, 1990). Es decir, necesita de la propuesta de acción que se define como la traducción de una intención o plan productivo, pues, requiere de actividad autoservicial, la iniciativa del acto, mantenimiento, interrupción y pasos secuenciales de conducta compleja de manera ordenada e integrada. (Lezak, 1995). Además de la Flexibilidad que se encarga de comparar rápidamente entre diferentes conceptos y para adoptar

diferentes perspectivas (McCarthy y Warrington, 1990; Anderson, 1994). Eslinger y Grattan (1993) la definen como la habilidad para cambiar de un pensamiento y acción en orden para percibir, procesar y responder ante la solución de un problema por diferentes caminos (Luria y Tsvetskova, 1981).

Toma de medidas auto-correctivas --categoría nueva--

De acuerdo con Lezak (1995) y Brown (1987)

Evaluación --categoría nueva--

Es el conjunto de operaciones que tiene por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por los propios alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados en torno a las tareas de lectura que están realizando. Abarca la autovaloración de los conocimientos o aptitudes, capacidad y rendimiento de la persona, además de la inclusión de medidas correctivas. Requiere que el sujeto esté en constante alerta de la meta y el alcance que pueda presentar la línea de acción y se aproxime a la meta; esto depende de un auto-monitoreo, de auto-corrección y de la habilidad para regular la propia conducta de manera tal que proporcione una ejecución eficaz y eficiente (Brown, 1987; Lezak, 1995; McCarthy y Warrington, 1990).

Ejecución Efectiva --categoría nueva--

Dentro del proceso de autorregulación la ejecución efectiva se considera el paso final en la solución de un problema, es decir se examina si la ejecución es eficiente o adecuada a la tarea cognoscitiva requerida, se observa la habilidad para ejercer el monitoreo, auto-corrección y regular la intensidad, tiempo y otros aspectos cualitativos de importancia. Defectos en el automonitoreo estropean cualquier tipo de ejecución mostrando diversos caminos sesgados, dando juicios falsos (Lezak, 1995).

Aspectos que contribuyen de manera favorable en el proceso de lectura:

Estrategias

Esta categoría se encuentra presente en la fase piloto, sin embargo se profundizó en la conceptualización y las estrategias utilizadas por esta muestra de niños, que se consideran novatos.

Para este análisis se consideró que las estrategias de estudio y de aprendizaje incluyen el diseño de varios procesos cognoscitivos y habilidades conductuales que conducen a aumentar la efectividad y la eficiencia del aprendizaje. Además tienen varias características en común, son siempre actividades autodirigidas; se invocan intencionalmente, por ello implica un nivel de pensamiento consciente –descripción y reflexión consciente-; requieren un esfuerzo –tiempo e implican una serie de pasos-; no son universalmente aplicables y finalmente las metas, el contexto y las condiciones de la tarea son factores que interactúan para determinar el uso apropiado de las estrategias (Weinstein y Meyer, 1998).

Por ello se las estrategias examinadas fueron: 1) estrategias de apoyo que permiten al aprendiz mantener un estado mental propicio para el aprendizaje incluyen motivación y atención dirigidas a la tarea; 2) estrategias primarias son habilidades que facilitan la comprensión y la memoria, y permiten a los educandos operar directamente con el material contenido en el texto, por ejemplo la (a) imaginación; (b) la repetición o sobre-ejercitación de la lectura; (c) señalización que se refiere a la colocación de palabras y/o marcas no contempladas en el texto, y marcas; (d) elaboración significativa de acciones que implican la creación de nuevos elementos—análisis, síntesis, integración y comparación (Dansereau, Segal, Chipman, y Glaser 1985).

Conocimientos previos –presente en la fase piloto--

Constituyen las representaciones personales acerca del mundo que permiten integrar los datos de la realidad, ordenar esta última y servir de marco predictivo de los sucesos futuros (Puy, Perez-echeverria y Pozo, 1992) Es decir es el bagaje de

experiencias, hechos, conceptos y principios que una persona almacena de una manera organizada en algo que frecuentemente se le identifica como su estructura cognoscitiva y que permite hacer significativa la nueva información al relacionarla de manera relevante con la información que previamente posee (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Gaultney, 1993; Smith, 2001; Weinstein y Meyer, 1998).

Socialización de lo aprendido--categoría nueva--

La socialización de lo aprendido enfatiza que la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de contenidos escolares gracias a un proceso de reorganización cognoscitiva provocados por el surgimiento de conflictos y por su superación (conflicto sociocognitivo), donde el lenguaje juega un papel central Perret-Clermont (1980). Asimismo, el lenguaje tiene una función reguladora de los procesos cognitivos, pues el intento de formular verbalmente la representación propia con el fin de comunicarla a los demás, obliga a reconsiderar y reanalizar la que se pretende transmitir (Luria, 1982).

Creencias--categoría nueva--

Son las creencias acerca de la capacidad personal, se dividen en: creencias de control interno, es decir las que están en las manos de la persona; y creencias de control externo, estas se refieren a la "tarea", en este caso al texto (Pintrich, 1998).

Valor de la tarea--categoría nueva--

El valor de la tarea es una variable que está mas ligada a las estrategias meta-motivacionales que a las metacognoscitivas (Pintrich, 1998). Sus componentes son: a) la percepción del valor utilitario que se refiere a la percepción que tiene el individuo sobre la utilidad de la tarea para él y, b) el interés del aprendiz. Que denota el gusto que tiene la persona por la tarea, por su contenido y otras características de la misma.

Situatividad de la Cognición--categoría nueva--

En este estudio la situatividad de la cognición se refiere a las respuestas del niño que vinculan el contenido de la lectura con situaciones reales o cotidianas propias del contexto social o de la comunidad a la que pertenece. Destaca lo importante que son para el aprendizaje la actividad y el contexto, reconociendo que el aprendizaje escolar es en gran medida un proceso de aculturación, donde los alumnos pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes (Brown, Collins y Duguid, 1989; Díaz Barriga, 2006).

Esta categoría deriva de la Cognición situada definida como un conjunto de teorías y perspectivas que proponen un panorama contextualizado y social de la naturaleza del pensamiento y el aprendizaje. La cognición situada parte de una postura teórica que sostiene que el conocimiento se adquiere en sintonía con situaciones de la acción (Daniela, 2003; Resnick, 2002). Es decir aprendemos, mejoramos y consolidamos el conocimiento siempre y cuando nos encontremos en situaciones y/o práctica de la acción. Quienes estudian la cognición situada toman como punto de partida la naturaleza distribuida de la actividad cognoscitiva, es decir el hecho de que, bajo circunstancias cotidianas y/o académicas la actividad mental implica coordinación social. Por ejemplo para realizar un trabajo o llegar a una conclusión se requiere actuar en coordinación con otros. También la actividad se comparte con herramientas (Lave, 1991; Leontiev, 1968; Luria, 1980) y hasta con el material físico cotidiano acerca del cual las personas razonan.

CAPITULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo al marco teórico que plantea que el análisis de comprensión del discurso escrito debe de ser integral, y que existen factores internos y externos que favorecen o afectan éste, los resultados y su discusión se han organizado en cuatro grandes rubros: 1) condiciones de la lectura –espacios, preferencias de lectura y ambiente alfabetizado--; 2)lectura –concepción, factores internos y externos--; 3)comprensión lectora –proceso involucrados, propósitos, factores internos y factores externos--; y, 4) proceso de C.L. --antes, durante y al final de la lectura-- de tal manera que permitan llevar al lector a un mejor manejo y entendimiento de los procesos analizados.

CONDICIONES DE LA LECTURA

Según los teóricos del aprendizaje, existen condiciones que favorecen el aprendizaje de los alumnos dentro y fuera del aula (Coll y Colomina, 2000; Itelson, 1990; Miras y Coll, 2000; Montero, 2000). Dichas condiciones abarcan desde “el espacio”, es decir, el que los alumnos cuenten con un lugar disponible que les permita poseer un ambiente cordial, en el cual logren la concentración para realizar las diferentes actividades escolares y extraescolares; otra condición es el interés de los estudiantes por las preferencias de lectura, que poseen un ambiente alfabetizado, los materiales con los que se hace el trabajo de lectura, es decir la herramienta de trabajo.

Las preferencias de la lectura y el contexto alfabetizado pueden motivar la acción de leer y por lo tanto aumentar el interés por la lectura, puesto que, trabajar sobre la base de una motivación positiva, genera el deseo de realizar la conducta de leer. Además, en este tenor, la formación de la motivación depende de manera directa del contenido de la enseñanza, es decir involucra ¿qué es lo que van aprender o conocer a través del texto? La posesión de libros como una condición importante para el fomento de la lectura, es vital puesto que permite el acceso a la lectura, promociona esta actividad y además le da sentido al mundo en el que vive el niño (Smith, 2001).

Es por eso que para darle claridad a los resultados y considerar las características de su contexto sociocultural y económico, el análisis de las condiciones de la lectura se dividió en: 1) los espacios que poseen los alumnos en casa y en la escuela, es decir, en qué ambiente se da la lectura; 2) el interés de los participantes por las preferencias de lectura; y, 3) acceso a la posesión de libros.

Los espacios que poseen los alumnos en casa y en la escuela

En casa, el 31% de los participantes tiene un lugar especial para leer, algunos de ellos tiene un cuarto, ya sea, su recámara, un cuarto común dónde se encuentra una silla y una mesa, no obstante, el 6% de este porcentaje tiene un sitio especial fuera de su casa: en el campo, cuando va a cuidar a sus borregos, respuestas que ilustran lo anterior son:

“Es en un cuarto de mi casa, está así, con una silla y una mesa”

“Siempre leo cuando salgo de casa, cuando voy a cuidar a mis borreguitos, en el campo”.

En la escuela, se encuentra que el 100% de los niños menciona a los libros del “Rincón de Lectura de la SEP”², como su sitio especial de lectura, los menores describen el “Rincón de la lectura” como un sitio bonito, donde hay muchos libros chicos, que se encuentran cerca del profesor y se pueden pedir prestados. También mencionan, que les gustaría llevárselos a su casa a leer, pues el tiempo que se los prestan en la escuela sólo incluye el recreo. A este respecto, se le preguntó al profesor qué libros se utilizan más en clase, él comentó:

² Rincón de lectura: colección de “n” libros para niños que cursan la educación primaria. Cada grupo escolar posee una serie de libros que van de acuerdo al grado que cursan.

“Regularmente se utiliza más lo que son los libros de texto, algunas veces, se toma como otra alternativa, los libros del Rincón que tenemos”.

Respecto a las condiciones externas que favorecen el acceso a los libros; son bajas, puesto que los libros son “caros” con respecto al sueldo que percibe el jefe de familia. Sin embargo, los libros del Rincón son una alternativa favorable, aunque sólo sea por poco tiempo.

“En mi casa sólo hay libros de la escuela y yo trato de leer los libros del rincón”.

“En la escuela tenemos para leer además de los libros de texto, los libros del rincón”.

“Yo leo los libros del rincón, porque dicen cosas que el profesor no me ha enseñado”.

“Los libros del rincón, me gustan más que los de texto, porque son diferentes, son de historias, yo entiendo mejor”.

Interés de los participantes por las preferencias de lectura

Con respecto a lo que les gusta leer, se observa que al 31% de los niños le interesa leer cuentos. Al 25% le gusta leer cuentos y leyendas. Mientras que al 19% sólo le gusta leer leyendas. Algunos niños prefieren los cuentos y los libros de texto (19%) y, sólo al 6% le gusta leer libros de texto.

Esto coincide con un comentario del profesor quien señala:

“En cuanto a las lecturas, lo que mas les motiva a ellos son: las lecturas sobre cosas que ya pasaron como son leyendas o algunas fábulas, porque otras lecturas o textos informativos no les llaman la atención”.

A este respecto, es importante enfatizar que el gusto por las leyendas es aprendido culturalmente, las familias de los participantes se reúnen, ya sea antes o después de cenar a contar las leyendas o historias de personajes del sitio donde viven o lugares cercanos. Respuestas ilustrativas son:

N.-“A veces mi cuñada, me cuenta historias o así, como las leyendas de la laguna encantada, el jinete sin cabeza”.

E.- ¿Leyendas de Temoaya?

N.-“Si, pero como a mi cuñada la trajeron de Magdalena, ella también me cuenta de su territorio”.

N.- Mi mamá me cuenta leyendas igual que mi papá, y ahí hacen que me ponga a estudiar más y pueda aprender.

E.- ¿Leyendas de Temoaya?

N.-Y de otros lugares de México, más o menos como por estados.

Las respuestas anteriores nos remiten a reconocer que es dentro de la escuela y la cultura dónde los alumnos adquieren, modelan, construyen y modifican los conocimientos previos. Estos los adquieren dentro de su propio grupo social o comunitario, a través de su cultura por la cual el niño aprende una forma específica para comunicarse con su grupo social; aprende los valores, las formas de aprendizaje, los campos de interés, los esquemas de significación y los patrones psico-afectivos de socialización propios de su grupo (Rogoff, 1993). Los hallazgos, apoyan la postura de Resnick (2002) quién menciona que, al estudiar los procesos lectores desde la perspectiva de la cognición situada, se da mayor importancia al detalle de cómo las personas coordinan la actividad cognitiva en una situación social particular, contando con determinadas herramientas y con las estructuras personales de conocimiento. De aquí que, la conducta lectora, involucre como lo menciona Rogoff (1993), la acción tanto del individuo como del mundo social, los cuales participan conjuntamente en acontecimientos significativos y proyectos vitales para el mejoramiento de la actividad cognoscitiva en general.

El acceso a los libros en ambiente cotidiano

Aún cuando se observó en las respuestas de los niños el gusto por la lectura de cuentos, fábulas e historias, finalmente, sólo pueden leer lo que poseen en casa y éstos son los libros de texto (62%); el 38% restante cuenta con cuentos además de los libros de texto.

“Tengo los que me dieron en la escuela y también cuando nos piden cuentos y los compramos y, al fin de año, nos lo regresan y luego ya los volvemos a leer”.

“Hay los de lectura que he utilizado desde primero hasta quinto, los cuentos que he comprado y ya nada”.

Lo anterior tiene que ver con las condiciones socioculturales económicas y educativas. Pues, como se señaló, la mayoría de los habitantes de Temoaya son campesinos o comerciantes y, los ingresos que pueden permitir a los padres la compra de libros son bajos, además las expectativas de vida se orientan más al comercio –venta de servilletas, de artículos de madera, de verduras-- que es una de las principales fuentes de ingresos (Acle, 2003, Roque, 2001).

Asimismo, también tiene que ver con el hecho de que los niños no viven en ambientes letrados (Barr, Kamil, Monsenthal y Pearson, 1991), en estudios previos se ha señalado que la escolaridad promedio en esta comunidad es de tres años (Acle, 2000; Acle, Roque y Contreras, 2005). El nivel de escolaridad alcanzado por los padres de familia en esta investigación es bajo, la media para esta muestra, fue tercer grado de primaria. El 19% de las madres no contaba con algún grado de escolaridad y de las que tuvieron acceso a la educación básica, el 44% cursó entre el segundo y cuarto grado y, el 37% entre el quinto y sexto. En cuanto a los padres, el 25 % no cursó educación primaria, el 57% cursó entre el primero y cuarto de primaria, 7% cursó quinto grado y el 13% estudió hasta el segundo año de secundaria (ver tabla 3).

Condiciones Escolares

Como se indicó, la escuela es monolingüe español, se lleva el programa oficial de SEP que se cursa en el país. Es una escuela con prestigio dentro de la comunidad, de hecho, los padres la prefieren a la bilingüe (Acle, 2003). Aún cuando no fue el objetivo del trabajo, profundizar en las condiciones escolares, se considera

importante hacer referencia a los comentarios del profesor del grupo, en los que se ilustran ciertos aspectos relevantes para los fines de este estudio. Es conveniente mencionar como el profesor indica fomentar la lectura en el aula.

*“...les leo una parte yo, una partecita nada mas, el que quiera leer nuevamente o el que quiera saber toda la historia pues ahí lo lee”.
Si quieren leer, saber más que lean después, ahí va estar el libro.
“Yo les fomento la curiosidad, de esa forma los motivo”.*

Lo anterior nos muestra la manera en que el profesor piensa que motiva a sus alumnos a continuar leyendo. No obstante, el profesor menciona, por ejemplo en relación con los contenidos de aprendizaje, que no se adecuan a las condiciones socioculturales de los educandos:

“...plantean actividades que no van de acuerdo a nuestro medio, entonces ahí es cuando entro yo, los tenemos que modificar, y ya los tenemos que hacer de acuerdo a lo que hay en nuestra localidad”

También se observa que el profesor contribuye al apoyo de esos aprendizajes modificando o adecuando los contenidos del plan de trabajo general de la SEP para el quinto grado, la respuesta siguiente lo ilustra:

“... a veces también nos dicen vamos a ver las señales, cuando en nuestro pueblo ni siquiera las calles tienen nombre, entonces ahí es donde se van cambiando las actividades y se van adecuando a lo que se tiene en la comunidad”.

CONCEPCIÓN SOBRE LA LECTURA

Al analizar las respuestas de cada uno de los participantes en relación con la concepción de la lectura, se observa que el 100% de los niños vincula la lectura con el aprendizaje escolar. No obstante, la tarea de lectura no sólo involucra aprender, porque los niños también refieren a la memoria y al control externo. Por otro lado, los

conceptos que emiten los participantes se AGRUPAN en dos grandes factores: los internos y los externos. En la tabla 4 se aprecian cinco grupos según el tipo de respuestas.

Tabla 4
 Concepciones de lectura clasificadas en factores internos y externos en cada grupo.

	Factores	G*	Concepción de Lectura		Ejemplos:
			Concepciones	n %	
Internos	1		Aprender a leer Involucra estudiar, aprender	8 50	<i>“Estudiar para aprender mas, leer es para mí aprender, aprender, para que leas más bien, para que no te equivoques”</i> <i>“Es como si fuera a estudiar”</i> <i>Es muy bien porque voy a aprender muchas cosas...”</i> <i>“Para mí es, este así como una escritura. Este, leer es aprender...”</i>
	2		Lectura y C.L.**	2 12	<i>“Es comprender la lectura porque si aprendiste algo así, como si te hace un cuestionario, algo así”.</i>
	3		C.L.** y Memoria	2 12	<i>“Comprender, que te acuerdes de todo lo que dice el texto”</i>
	4		Aprender más allá del aula	2 13	<i>“Es para aprender más de lo que no conocemos”</i>
Externos	5		Aprender para obtener mas reconocimiento	2 13	<i>“Es como se llama, para que te aprendas algo, lo que te manden o para que estudies...”</i> <i>“Ser mas aplicado, tener estudios...”</i>

G*= Grupos

**Comprensión Lectora

Al análisis de los ejemplos mencionados, se observa que las respuestas que los participantes emitieron, concuerdan con lo señalado por Smith (2001) para quien no tiene sentido reducir la concepción de lectura a una definición sencilla, ya que la palabra “lectura” no es muy diferente de otras palabras de uso habitual en nuestro

idioma y, por lo tanto, tiene múltiples significados. El significado de la palabra en cualquier situación particular dependerá en gran medida del contexto en que aparezca, de aquí que, lo mencionado por los participantes se agrupa en cinco concepciones que a su vez se organizan en dos factores: internos –que tienen que ver con la cognición e intenciones de los sujetos-- y externos --que dependen de las demandas externas, del medio o contexto escolar--. En el primer caso se parte de: 1) aprender a leer; 2) lectura y comprensión lectora; 3) comprensión lectora y memoria; 4) aprender más allá del aula y, en el segundo caso; de 5) aprender para obtener reconocimiento oficial.

El primer grupo de niños, que conforma la mayoría (50%) define a la lectura con relación al aprendizaje, para este grupo el propósito de la lectura estriba en el aprendizaje que acontece en la escuela; además de incluir “aprender a leer”, ya que define a la lectura con relación a las tareas que para ellos constituyen su aprendizaje escolar, de hecho, parece que para ellos aprender y leer son sinónimos. Todo acontece en la escuela principalmente, pues, como se advirtió, su medio familiar no es precisamente letrado, de aquí la relevancia de la escuela para ellos.

Asimismo se observa que, en la respuesta de una niña se aproxima la lectura al lenguaje escrito, este es un aspecto importante, puesto que leer sin escribir nos llevaría a que los alumnos acabaran entendiendo “nada” como lo refiere Hernández (2004). Este concepto coincide con lo señalado por Ferreiro (1999), Coll (1996) Díaz-Barriga y Hernández (2002), para quienes esta actividad siempre va vinculada a la escritura.

En cuanto al segundo grupo se encontró que el 13% de las respuestas de los menores vinculan a la lectura con la comprensión lectora, esto se relaciona con el conocimiento de las exigencias de comprensión** y aprendizaje***³ que se le plantean al alumno en la situación escolar, cuando éste tiene que enfrentarse a textos de

3**Comprensión: entender el lenguaje verbal y/o escrito. Extracción de nueva información y su integración con la que posee (Marzano, 1989)

*** Aprendizaje: adquisición de conductas y/o conocimientos del desarrollo que dependen de influencias ambientales y/o académicas (Quiros,1980).

diversa índole -cuestionarios, lo que dice un libro- (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Solé, 1992; Weinstein y Meyer, 1998).

Por otro lado, el tercer grupo (12%) mencionó en sus respuestas que la concepción de lectura que poseen, relaciona a la comprensión de lectura con la memoria, es decir, en su concepción de leer, le atribuyen a la memoria su capacidad de comprensión; sin embargo puede ser también una estrategia de repetición para las tareas de aprendizaje básico como lo plantean Weinstein y Meyer (1998) que, en términos generales, es como lo plantean los alumnos, por ejemplo “*que te acuerdes de las lecturas que vas leyendo*”.

Cabe mencionar que, para el grupo cuatro (12%) la definición de lectura va más allá del aula. Es decir la adquisición de conocimientos que el alumno genere, abonan el camino para nuevas expresiones de pensamiento que sobrepasen las fronteras del conocimiento que posee en ese momento. Lo cual concuerda con la definición de Goodman, (1999) quien menciona:

“La lectura es la base de la capacidad reflexiva del educando para **la adquisición de conocimientos** a través de ella el alumno puede comprender y generar nuevas expresiones del pensamiento de su propia comprensión” pp. 30.

Las respuestas de los menores del grupo cinco (13%) evocan a los factores de regulación externa social, esto es, leer para responder a demandas externas.

COMPRESIÓN LECTORA

La comprensión de la lectura ha sido definida por diversos investigadores como el resultado de un conjunto de procesos de análisis visuales, fonémicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos que, según los teóricos del procesamiento de información, suceden en paralelo e interactúan entre sí. El producto de estos procesos es una estructura semántica que interrelaciona los diversos significados locales y globales del texto (Aguilar, 1983; Brown, 1980; Goodman, 1986, en Martínez & Díaz Barriga, 1994; Viero, Peralbo & García, 1997). Por lo tanto, cuando se habla de la comprensión se hace referencia al acto de entendimiento, es decir a la generación de significados que involucran la extracción de nueva información y su integración con la que posee (Marzano et al, 1989).

Con base en ello, es interesante observar en las respuestas de los alumnos a la entrevista, dos aspectos fundamentales de la comprensión lectora en relación con los procesos cognoscitivos de bajo y alto nivel de aprendizaje. En el caso de los primeros, Azcoaga (1981) menciona que son de carácter fisiológico e intervienen en el aprendizaje, tal es el caso de la atención, que puede ser considerada en el primer nivel dentro de la fisiología del aprendizaje. Otro elemento en este mismo nivel, es la memoria, en dónde se incluyen desde procesos bioquímicos, niveles celulares, hasta estructuras macroanatómicas responsables de la capacidad de memorizar.

Respecto a los procesos de alto nivel –complejos- que influyen en la lectura, los niños involucraron en sus respuestas a los procesos de entendimiento, comprensión y metacognición.

De tal forma que en la tabla 5 se advierte que el 75% de las respuestas de los niños se refirieron hacia procesos de atención o memoria considerados de bajo nivel, mientras que sólo el 25%, lo refirió a procesos de alto nivel. Lo que puede significar, si se considera que son niños de 5º, que posiblemente la mayoría de ellos aún no logra consolidar el proceso analítico sintético de la lectura y tienen que hacer uso del nivel básico, para poder pasar al significado lexical, pues este componente es el responsable de extraer la semántica de las palabras. Y la estrategia que utilizan

para comprender mejor es la repetición o memorización, lo cual de hecho se advierte en sus respuestas como se verá posteriormente.

Tabla 5

Porcentaje de respuestas asignadas en la entrevista a los procesos de bajo y alto nivel.

Nivel	Proceso	n	%	Respuesta
Bajo	Atención	4	25	1) "Estudiar, poner atención". 2) "Que no esté jugando en el salón, que estés poniendo atención al maestro". 3) "Poner atención para cuando te toque digas bien las palabras y no te equivoques..."
	Memoria	8	50	1) "Que lo guardes, que no inventes, mas cosas que no dicen en el texto". 2) "Es así como si te aprendieras de memoria". 3) "que te acuerdes de las lecturas que vas leyendo"
Alto	Entender y comprender	3	19	1) "Pues entender" 2) "Decir de que se trata, sería entender". 3) "Es aprender, entender". 4) "La comprensión es, cuando me ponen a leer, leo el título y me preguntan lo que entendí y le entiendo cosas así".
	Metacognición	1	6	1) "Leer bien, preguntarme que leí y explicar con mis palabras qué dice la lectura, para contestar bien y que repase en mi mente las respuestas y no tenga errores".

Por otro lado, las respuestas también permiten apreciar la relación entre los factores internos y externos, como se muestra en la tabla 6, en ella se observa que en los factores externos intervienen las formas del aprendizaje escolar y los requerimientos sugeridos por el profesor, o tareas escolares. Mientras que los factores internos, se asocian con la función asignada a la tarea: atender, comprender y entender.

Tabla 6

Porcentaje de respuestas de la entrevista asignados a los factores internos y externos relacionados con el aprendizaje de la lectura

	Factores *	n	%	Respuestas
Externos	Aprendizaje Escolar	4	25	1) "Leer bien, y no te equivoques, y no leas de corrido". 2) Aprender la lectura
	Requerimiento Escolar	8	50	1) "Para que puedas si te mandan algo como un cuestionario puedas responder las preguntas". 2) "Cuando me digan y también cuando me llamen". 3) "Comprensión es cuando me ponen a leer, leo el título y me preguntan lo que entendí..." 4) "Que sepas contestar todas las preguntas que dicen en el libro".
Internos	Procesos	3	18	1) "Poner atención". 2) "De que entendamos lo que están explicando". 3) "Que tenga que observar bien"
	Estrategias	1	7	1) "Comprender lo que entiendo imaginándome la lectura"

Otro aspecto importante a remarcar es la manera en que los niños vinculan la comprensión lectora con factores externos, el 75% hizo referencia al aprendizaje y los requerimientos escolares. No obstante, también hubo un 25% que consideró los procesos internos y estrategias requeridos en las tareas de lectura.

Con respecto a los datos antes referidos, es interesante mencionar que los comentarios del profesor a la pregunta ¿Qué consejos o estrategias proporciona a sus alumnos para las actividades de lectura? guardan una estrecha relación con las respuestas de los participantes, como se ilustra a continuación

Factores internos:

*"Si quieren leer bien deben **poner atención**, porque luego ya oyen un carro y voltean, yo les digo que deben poner atención"*

*"Si **observan bien**, si leen quiere decir que van a contestar bien el cuestionario, van a poder responder bien las preguntas"*

"Comprender la lectura, es que entendamos que nos dice el texto"

Factores externos:

*“Yo les digo a mis alumnos que **leer bien es no equivocarse, que lean de corrido**”*

*“Deben leer bien, para poder **responder las preguntas de un cuestionario**”*

Estrategias

Las estrategias reportadas en la entrevista, en el protocolo de pensamiento en voz alta; y observadas en el salón de clases para el logro de la comprensión de lectura, denotan el uso de baja demanda cognoscitiva (74%) cómo son: la atención, la repetición o sobre-ejercitación (Marzano, 1989; Weinstein y Meyer, 1998) y alta demanda cognoscitiva (26%) tal es el caso del empleo de los conocimientos previos (De Corte, Verschaffel y De Ven, 2001; Gaultney, 1993; Gaultney, 1995; Martínez y Díaz Barriga, 1994; Rojas-Drummond, et al. 1992) y la autorregulación en sus modalidades de planeación, ordenación, regulación y metacognición (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Mateos y Alonso, 1992; Meloth, 1990; Paris, Schnotz, 1992; Silben, 1992; Wasik y Turner, 1996).

En la tabla 7 se presentan ejemplos de las estrategias utilizadas por los participantes, en ella se observa que, el 25% utiliza la estrategia de poner mayor atención; el 18% procura entender las palabras leídas; mientras que el 31% hace uso de la repetición de la lectura. Por otro lado, el 7% manifiesta el empleo de conocimientos previos, otro 7% la planeación y ordenación y, finalmente, sólo el 12% la metacognición.

Puede apreciarse que, la estrategia de repetición y sobre-ejercitación es la más utilizada por los niños, que como se señaló antes, se relaciona estrechamente con la manera en que el profesor les enseña:

*“Yo siento que es bueno, porque después de leer, pues es bueno reforzar esa lectura, ¿cómo? pues haciendo ejercicios, o una tarea de esa lectura, yo siento que es buena porque **los niños a veces cuando no comprenden eso o una pregunta vuelven a leer nuevamente el texto**”.*

Tabla 7

Ejemplos de las estrategias que utilizan los menores y su relación con los factores internos.

		Estrategias	n	%	Factores Internos Ejemplos
BAJA CONSCIENTIVA		Atención	4	25%	1) "Leer mas fuerte, poner atención". 2) "Leerla bien, poner mucha atención, leer en voz baja".
		Entender	3	18%	1) Leer más rápido, entender todas las palabras
		Recuerdo-repetición	5	31%	1) "Me ayudo...cuando leo...después le vuelvo a dar otra repasada y después ya voy entendiendo, sino le entiendo le doy otra y así hasta que le entienda de que se trata" 2) "Leo muy bien, sino le entiendo y no me acuerdo vuelvo a leer dos o tres veces" 3) Pues recuerdo todo lo que he estudiado, cómo he estudiado y así
ALTA DEMANDA CONSCIENTIVA		Empleo de Conocimientos Previos	1	7%	1) "Pues, es, acordarte de lo que ya sabes, lo que ya conoces, aprendiste, en la escuela ó en tu casa, eso te ayuda".
		Planeación,ordenación	1	7%	Primero leer, después contestar, y ya voy a calificar, cuando voy a calificar, reviso si están bien o mal.
		Metacognición	2	12%	1) "Leer en voz baja, porque no tengo tantas interrupciones y además me pregunto que entendí. Primero leo la pregunta, y después el texto, me preguntó qué entendí, dónde esta lo que me piden, veo como me va quedando ".

Dentro de la evaluación de la lectura, diversos teóricos (De Corte, Verschaffel y De Ven, 2001; Gaultney, 1993; 1995; Martínez y Díaz Barriga, 1994; Rojas-Drummond et al. 1992) mencionan la importancia de que los educandos tengan el apoyo de los conocimientos previos, ya sea como forma de motivación o como estrategia para comprender mejor la lectura. Sin embargo, como se observa en la tabla 7, sólo el 7% de los niños mencionó utilizar dicha estrategia.

El 12% de los participantes señala utilizar estrategias de metacognición como se presenta en la tabla 7 y en las modalidades de planeación y ordenación (7%) La cual se refiere según Marzano (1989) a la secuencia de un acuerdo a un criterio dado, es decir, los pasos a seguir en su plan según Lezak, 1995.

Por el contrario, el 25% plantea el poner más atención, esta estrategia se vincula a la forma en que se ha enseñado a los niños, así como a factores externos. A este respecto el profesor comentó:

“La atención, que los niños se centren en la lectura, que no pierdan la atención es lo mas difícil en los niños, por ejemplo comenzamos a leer, si por ahí alguien en la esquina gritó, el niño ya perdió la atención, porque desconcentra todo. Yo les digo a mis niños, que pongan atención, que eso es lo mas importante”.

Así como se observó en las repuestas referidas a la comprensión lectora, en el ámbito de las estrategias, se aprecia también la influencia de los factores externos en su concepción aunados a una consecuencia. Como se puede observar en la tabla 8 en dónde se muestra que los factores externos que son ajenos al niño, involucran al medio externo, como compañeros, profesor, tipo de texto y las prácticas del docente tienen una consecuencia que implica motivación negativa, pérdida y falta de avance de la comprensión lectora.

Tabla 8

Ejemplos de factores externos que afectan la motivación, propósitos y fomento de la actividad de lectura y comprensión.

	Factores externos	Consecuencias
Ejemplos	“Los niños se burlan de mí”	Evitar leer- Motivación Negativa
	“El texto es aburrido”,	Evitar leer-Motivación Negativa
	Textos escolares no significativos	Dificultades para que el aprendizaje sea significativo
	Prácticas del docente para C.L.—“ <i>leer de corridito, con el punto y la coma</i> ”--	El aprendizaje sólo se queda en el primer nivel de C.L. Es decir en el significado lexical.

De acuerdo a la información antes descrita se observa que la lectura de palabras que los participantes no conocen, son un obstáculo para poder leer correctamente y además comprender, lo que tiene que ver con los textos escolares cuyo contenido

está fuera de su contexto y que no son significativos para los alumnos. Esto además se corrobora por lo señalado por el profesor:

“...a veces los textos de nuestros libros de textos, vienen planeados para niños de otros lugares, no vienen planeados para niños de escuela rural como es esta”.

Aunado a ello, la información proporcionada en la tabla 8 menciona varios aspectos importantes que entorpecen la motivación e iniciativa de los niños en el fomento de la lectura, además se observa que el aprendizaje de la comprensión lectora se ubica principalmente en el nivel lexical, lo cual conduce a que los alumnos se enfoquen principalmente en un solo propósito.

En el contexto escolar, hasta el momento se conocen cinco tipos de propósitos para la comprensión de textos, Díaz Barriga y Hernández (2002) mencionan: 1) leer para encontrar información, 2) Leer para actuar, seguir instrucciones, realizar procedimientos, 3) leer para demostrar que se ha comprendido un contenido, 4) leer comprendiendo para aprender y se encontró un quinto que es 5) leer por placer.

Tabla 9

Propósitos en la comprensión de textos.

Propósitos*	N*	%	Ejemplo
1) Leer para encontrar información	2	12%	1) “Lo más importante es lo que me sirve y, así leo”. 3) “Aprender más de lo que conocemos”.
2) Leer para actuar: seguir instrucciones, realizar procedimientos	1	7%	1) “Poner en práctica lo que voy leyendo”.
3) Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido para las actividades de evaluación	8	50%	1) “Obtener buenos resultados, qué me voy a sacar en la lectura”. 2) “Leer, para contestar bien, que entienda para no tener errores”. 3) “Sacar un diez o algo, si estoy mal puedo sacar cero un ocho o un nueve o lo que sea”. 4) “Contestar bien las preguntas, salir bien en el examen”.
4) Leer comprendiendo para aprender	4	25%	1) “Aprender todo lo que tratan las lecturas, los cuentos, las historietas”.

			2) "Trato de entender las lecturas para aprender".
			3) "Comprender, aprender que te acuerdes".
			4) "Estudiar para aprender".
5) Leer por placer	1	6%	1) "voy leyendo y encuentro algo interesante, que me sirve"

En la tabla 9 se observa que el propósito que más utilizan los niños se relaciona con la finalidad o intención escolar (3), mientras que el resto se subdivide en: propósito para búsqueda de información (1), seguir instrucciones (2); comprender para aprender (4) y lectura por placer (5%). Es decir la mayoría de los chicos se guían más por lo que les demanda el medio que por un propósito o finalidad propia.

Dado que, la mayoría de los participantes se ubica en el tercer punto, es conveniente mencionar que esta información se vincula con la opinión del profesor en la entrevista, puesto que, como lo mencionan Díaz-Barriga y Hernández (2002), en la escuela dichas finalidades son impuestas desde el exterior por el profesor de grupo o por las exigencias del programa académico.

"Yo, lo primero que hago es, ver qué tema voy a dar y, a partir de ello, leemos las actividades que se plantean, leemos el contenido científico y, a partir de ello, lo voy adecuando a las posibilidades de mis alumnos".

Los resultados anteriores dan peso en su mayoría a los factores externos, por ejemplo la calificación, salir bien en el cuestionario, hacerlo cuando el maestro diga, cuando el maestro mande. Es decir, la mayoría de los menores de esta investigación han aprendido a responder a las demandas del "otro" que en este caso es el profesor, la calificación etc. debido a la imposición de normas y metas del modelo de enseñanza vigente en nuestro país.

De lo hasta aquí mencionado se han advertido las condiciones en que el proceso de lectura se da y las características que niños y profesores adjudican a este proceso y al de comprensión lectora. A continuación y, de acuerdo a las categorías antes

señaladas se analizará la manera en que los menores realizaron la actividad de lectura y los procesos que utilizaron para comprenderla y autorregularse antes, durante y después. Es decir, antes de comenzar a leer el texto, durante la lectura del texto y al final de la lectura.

USO DE LOS COMPONENTES DE AUTORREGULACIÓN EN EL PROCESO DE LECTURA

ANTES DE LA LECTURA

Las respuestas de los participantes en la entrevista y en la técnica de pensamiento en voz alta se analizaron a partir de las categorías en: (1) volición; (2) planeación; y (3) Supervisión: (a) propuesta de acción y (b) flexibilidad.

Volición

Como ya se mencionó, el término volición se refiere al proceso complejo de determinar lo que uno necesita o quiere y, conceptualizar alguna acción futura de esa necesidad (Lezak, 1995). Es decir, la voluntad para realizar una tarea involucra no sólo la motivación sino, lo que uno necesita o quiere, para el inicio de cualquier actividad; implica también un propósito (Vigotsky, 1979). Por esa razón de acuerdo a Díaz-Barriga y Hernández (2002), cuando iniciamos una actividad lectora, siempre debe existir un propósito que la anteceda. El establecer el propósito de la lectura, es una actividad fundamental que determinará tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar el proceso. Es decir, apoyará los pasos del lector y evitará dificultades tales como no conocer el significado de algunas palabras, no saber lo que me quieren decir, no saber lo que se supone debo saber (Sánchez, 1998).

Como se señaló anteriormente, en el contexto escolar existen cuatro tipos de propósitos, cuyo vínculo con la volición se advierte en los siguientes ejemplos.

- 1) Propósito: leer para encontrar información

“Pienso que va a estar muy bonito este libro, porque esta bonito el titulo y el título me puede dar información”

“Estoy pensando que va a ser interesante la lectura de las plantas”

- 2) Propósito: Leer para actuar, seguir instrucciones, realizar procedimientos.

*“Pienso, lo que voy a leer, me sirve para poder armar algo y lo hago”.
“puede que el texto me diga cómo hacer un trabajo manual”*

3) Leer para demostrar que se ha comprendido

“Yo estoy pensando en el cuestionario y en la lectura y salir bien...”

“Pienso en poder resolver todo el cuestionario”

4) Propósito: leer comprendiendo para aprender

*“En que me gustaría leer bien, que le entienda y que me guste
Que lo lea bien y le entienda nomás”.*

Sin embargo, los componentes de la volición: motivación y propósitos, no siempre se presentan solos durante el proceso, estos se acompañan de las expectativas, componentes de valor de la tarea y de su habilidad personal, procesos necesarios para autorregularse y aprender más. A este respecto Marzano y McCobs (1990) sostienen que la voluntad y la habilidad son necesarias para promover la autorregulación. Ejemplos de respuestas son los siguientes:

*En que encontraremos otras palabras nuevas
En que será divertido y aprenderemos mejor o sea que más*

Planeación

La planeación se presenta como un proceso regulador más difundido y general que las estrategias de resolución de problemas. Se distingue de éstas, ya que los planes son más generales y comportan un nivel de análisis superior. La planificación comporta la asignación de recursos de atención y regulación de los procesos cognitivos (Prasad, Kas y Parrila, 1999)

Así, se define a la planeación como la identificación y organización de los pasos y elementos necesarios para llevar a cabo una intención o archivar una meta, es decir, constituye un plan e involucra un cierto número de capacidades (Lezak, 1995). Para planear necesitamos más que ser capaces de conceptualizar cambios de circunstancias presentes, tratar objetivamente con uno mismo en relación al medio y ver

objetivamente el entorno. El plan es más que una capacidad para concebir alternativas, tomar decisiones importantes y enfrentar ideas jerárquicas y secuenciales, es necesario el desarrollo de un armazón o estructura, que pueda dar dirección para llevar a cabo un plan (Lezak, 1995; Mc Carthy y Warrington, 1990).

El plan debe contar con el apoyo del proceso anticipatorio, ya que, para obtener un buen plan, es necesario mantener en mente las consecuencias de una acción sobre otras. Así, se considera al proceso anticipatorio como la habilidad para organizar una serie coherente de pasos u objetivos para que cada uno pueda lograrlos (McCarthy y Warrington, 1990). En este sentido, se advirtió que en el 50% de los participantes, se encuentra que, el proceso de planeación es de utilidad, ya sea formando un plan o anticipándose a lo que va a suceder en la lectura, lo cual les apoya a entender el texto. Mientras que el 50% restante reporta no usar dicho proceso; pues se rigen mas por la regulación externa que la interna.

Anticipación

A través del análisis de las respuestas, es interesante observar que éstas dan cuenta de nuevo de la presencia de factores tanto internos como externos. Dentro de los factores externos los participantes mencionan el tamaño de la lectura, el tipo de texto y los requerimientos escolares, mientras que en los factores internos mencionan a la motivación y al uso de los conocimientos previos (Tabla 10).

Tabla 10

Factores internos y externos que aparecen en las respuestas de anticipación.

Factores Externos		Factores Internos
Tamaño de la lectura		+ motivación
Requerimientos escolares	ANTICIPACIÓN	+ Uso de conocimientos
Tipo de texto		Previos

Respuestas ilustrativas de lo antes señalado a la pregunta ¿Cuándo lees, te adelantas a pensar qué va a pasar en el texto? Son las siguientes.

Tipo de texto:

“Que con esas palabras se me va a hacer un poco difícil las preguntas, puede que cuando este leyendo me trabe unas palabras”.
“Estoy pensando que voy a leer primero las preguntas para que así cuando ya conteste las preguntas las pueda contestar más fácil”.

Textos narrativos:

“A veces, pienso en el título, como si fuera lo que va a pasar. Supongamos que una historia se llame una señora curiosa, yo pensé desde antes que esa señora era bien curiosa, y algo le iba a pasar...”

“Si, como te dice, se trata de unos personajes y luego yo me imagino de que va a tratar y cómo va a terminar, antes de leer todo el texto”.

“Por ejemplo, cuando estoy leyendo el diario secreto de Susi, como me quiero adelantar mucho, pero no porque tengo mucha prisa, sino porque me gusta”.

Texto Expositivo:

“Cuando empiezo a leer lo de ciencias naturales como lo de los animales me imagino en donde vivirán como los tratan qué comen, qué pasará con ellos, todo eso”.

En el último ejemplo se puede advertir que además, incluye a la estrategia de imaginación, que facilita la comprensión.

Con respecto a los factores internos las siguientes respuestas corroboran que los participantes si activan el proceso de planeación con la anticipación y elaboran predicciones. Además, se presentan en algunos de los sujetos, la activación de los conocimientos previos y el uso de otras estrategias antes de comenzar a leer el texto.

Conocimientos previos:

“Y de qué se alimentan y toman agua “
“Y de qué colores son”
“O son de aquí de nuestro pueblo”
“o nada mas salen en diferentes regiones”

“En de que van a servir las plantas si van a ser de medicina o van a ocupar en algo, así por el estilo

“En de qué tipo de planta va a ver como aquí, de parcela, la selva, la sabana”.

“En que las plantas son buenas porque nos dan oxígeno y que por ellas podemos vivir”.

Y las comparaciones en cuanto a características de las plantas que conoce y lo que va a leer.

Y si son bonitas
Si tienen olor o no, o son chicas o no.

Expectativas de la tarea, generación de metas o deseos:

“De que va a ser difícil porque es una grande lectura
Tengo que saber responder bien las preguntas”.

Supervisar: Propuesta de acción y Flexibilidad

El proceso de supervisión es relevante para evaluar sí las respuestas emitidas ante una tarea o ejecución de un plan pueden resultar efectivas, es por eso que se involucra a la propuesta de acción y a la flexibilidad. La propuesta de acción, como ya se señaló, se refiere a trasladar un plan o intención hacia una actividad productiva y de autoayuda, requiere que el sujeto inicie, mantenga, intercambie y frene varias secuencias complejas de conducta de forma ordenada e integrada (Lezak, 1995). De ahí, el por qué se incluye a la flexibilidad a la que se considera, como una habilidad para poder comparar rápidamente entre diferentes conceptos y adoptar

diferentes perspectivas. Es decir, es la competencia que un sujeto tiene para intercambiar y detener varias secuencias de comportamientos de forma ordenada, para cambiar y modificar las respuestas (McCarthy y Warrington, 1990).

En la propuesta de acción y la flexibilidad se observó que los participantes manifiestan que hacen uso de éstas cuando tienen dificultades. La propuesta de acción se evaluó con la siguiente pregunta ¿Qué haces cuando encuentras una palabra o frase que no entiendes? ⁴

Así se advirtió que, el 38% de la muestra respondió con varias propuestas de acción combinadas, desde las más sencillas por su alcance: preguntar a los padres, profesor o hermanos, hasta las de buscar en un libro o diccionarios; se apreciaron propuestas a nivel externo, interno y combinadas, algunos ejemplos son los siguientes.

“...mmm quedarme viendo las palabras que trae y así ya entiendo a veces le digo a mi maestro y si no entiendo le digo que no sé cómo se llame esa cosa, o la busco en libros o en el diccionario”.

“Les pregunto a mis hermanos, si no saben les pregunto a mis papás”.

Pues a veces solita lo investigo en el diccionario.

“A veces le pregunto al maestro, o si no ya no leo la palabra, le sigo”.
“Si me preguntan sobre esa palabra que no entiendo, yo creo que estaría mal esa respuesta, porque no le entendía a esa palabra, o también lo saco del diccionario o de otros libros”.

“Luego uno de mis compañeros me dice como se llama y luego ya lo digo otra vez. Si mis compañeros no saben le pregunto al maestro”.

Del 62% restante, el 31% refleja en sus respuestas que depende de lo aprendido, lo que les ha enseñado su profesor en curso. Los datos antes mencionados no sólo se encuentran en la entrevista también en el protocolo de pensamiento en voz alta, los

⁴ Involucra una acción propositiva y al mismo tiempo considera a la flexibilidad, pues el sujeto debe comparar rápidamente entre diferentes opciones de solución y elegir la más idónea.

niños mencionaban que pensaban: “no me gustaría encontrarme con palabras que no entienda”; “si las encuentro, sé qué hacer”; “Buscar en el diccionario”; “leer mas veces a ver si le encuentro”. Los siguientes ejemplos fueron obtenidos de la entrevista.

“Pues, a veces las busco en el diccionario”.

“Me espero, como la puedo leer, para que la pueda leer bien”.

“Vuelvo a leer”

Mientras que el otro 31% refleja en sus respuestas lo intersíquico, o el apoyo externo, es decir lo que los adultos o contemporáneos le dicen que realice.

“el maestro nos ha dicho, que si no sabemos, busquemos en diccionario”

“en clase he escuchado que si no sabemos le preguntemos al maestro, o a alguien que sepa”

Tabla 11

Porcentajes de la categoría de supervisión antes de la comprensión lectora

Categoría Propuesta de acción	n	%	Ejemplos
Combinada	6	38%	<i>“Cuando no sé qué es una palabra, trató de pensar, qué es, leo toda la oración y así entiendo qué es”. “lo investigo solita en el diccionario”</i>
Regulación intersíquico	5	31%	<i>“busco a mi profesor y le pregunto” “cuando estoy en casa le pregunto a mi hermano mayor”</i>
Depende de lo aprendido	5	31%	<i>“Lo vuelvo a leer, muchas veces, como nos ha dicho el maestro” “Busco en el diccionario”</i>

DURANTE LA LECTURA

Al igual que en el apartado anterior “proceso de lectura: antes” las respuestas de los participantes en la entrevista y en el pensamiento en voz alta se analizaron de acuerdo a las categorías: (1) volición; (2) planeación; (3) Supervisión (4) estrategias; (5) conocimientos previos; (6) situatividad de la cognición; y, (7) evaluación. La razón por la que se incluyen más categorías, es porque durante la comprensión lectora aparecen otros tipos de respuestas que además de ser diferentes permiten establecer otras categorías de análisis.

Volición

De acuerdo a la información vertida anteriormente queda claro que en este proceso se encuentran implicados la motivación y los propósitos (Vigotsky, 1979). Durante la lectura el 100% de las respuestas de los participantes involucraban a la motivación y los propósitos, pero en el plano de aplicación, por ejemplo:

“Estoy pensando en que estoy leyendo bien”

“Me gusta el texto”

“Es interesante porque no lo sabía”

“En que hay que volver a leer el texto para entender bien el texto”

Planeación

La planeación se definió como la identificación y organización de los pasos y elementos necesarios para llevar a cabo una intención o archivar una meta, es decir, constituye un plan e involucra un cierto número de capacidades. Los datos observados durante la lectura indican que del 100% de los menores, sólo el 44% de ellos, además de activar la motivación en sus componentes de valor de la tarea y de expectativa, vuelven a mencionar su plan, por ejemplo una niña menciona:

“Estoy pensando que así leyendo ya las preguntas, que pueda contestarlo mas fácil porque, como ya leí las preguntas, otra vez voy a leer ya el texto, así se me va a hacer más fácil”.

Sin embargo, también se presenta la estrategia de re-lectura parcial cuando lee las preguntas y total cuando lee el texto.

En otras respuestas se observó que el plan de los niños se orientaba a:¿qué hacer cuando encuentran dificultades? Para eso, fue ilustrativo que uno de los menores tomara la decisión de subrayar y anotar las palabras que no entendía para después preguntar, sin embargo, primero trató de encontrar el significado dentro del contexto del párrafo, repitiendo la lectura parcial.

“En que debo anotar todas las palabras que no les entienda, necesito repetir en ese mismo parrafito porque como que era flexible, pero no me acuerdo muy bien”

Es relevante señalar que durante la lectura, las respuestas de los niños en esta categoría se centraron en el texto un ejemplo es la siguiente verbalización: en la que se refiere si el texto lo va a seguir motivando. Y otras respuestas se refirieron a

Cómo va a ser más adelante, si va a ser más interesante o no muy interesante

Otro ejemplo es el siguiente:

*Estoy pensando que puede que haya algo importante en la lectura que tenga algo que ver sobre las plantas (Está leyendo el título)
Estoy pensando que la lectura que voy a seguir, tiene las preguntas que ya leí.*

Supervisar: Propuesta de acción y Flexibilidad

La supervisión, propuestas de acción y flexibilidad hicieron su aparición antes de iniciar la lectura, como ya se señaló, durante el proceso de comprensión lectora vuelven a aparecer cuando los niños mencionan que su principal dificultad es no entender algunas palabras. El 100% de los participantes hacen uso de propuestas de acción cuando tienen estas dificultades, los niños no sólo dicen lo que tienen que

hacer, sino también lo llevan a la práctica durante la comprensión. En el siguiente párrafo se muestran ejemplos de dos niños.

“Necesito, un diccionario, porque, unas palabras entendí más y otras no”.

“Mmm, hay palabras que no conozco, préstame tu diccionario para buscar las que no conozca.”

La siguiente transcripción ilustra que a “L” le preocupa encontrar palabras de las que no conozca el significado porque puede no entender, sin embargo, ella propone una acción utiliza la estrategia de relectura de parte del texto y además busca apoyo en el contexto de la palabra para entender, por eso ella menciona que casi no encontró palabras que no entendiera. También en ella se observa que se activan los componentes afectivos de la motivación que según Pintrich (1999) son las reacciones personales hacia la tarea; ella sonrío:

Que, así la lectura, este, que pueda encontrar muchas palabras que entienda y me lo estoy imaginando (semblante feliz, sin preocupación).

Ya casi no voy a encontrar palabras que no entienda (ríe) porque casi termino la lectura (actitud positiva⁵)

Pienso en lo que estoy leyendo en el libro, que hay un campo, hay muchas flores, que está muy bonito. (sonríe)

Pienso en muchas cosas del texto, como jugar, muchas cosas, estoy pensando que mataron a un venadito o que fue lo que pasó.

Estrategias:

En el momento de leer es relevante señalar que no sólo aparecen propuestas de acción y de pensamiento flexible, al análisis profundo se encontró que los participantes activan estrategias atencionales, de integración, de comparación,

⁵ Actitud positiva: la niña durante la entrevista, el salón de clases y pensamiento en voz alta, mencionaba que se sentía mejor si entendía lo que leía, ella se ayuda de la imaginación. Además comentó que le gustaba leer.

síntesis, evaluación y metacognición. Los procesos internos cómo la atención, memoria a corto plazo, memoria de trabajo, y la autorregulación; además se involucran factores externos ejemplos son la motivación extrínseca, el valor de la tarea, la influencia del contexto físico y cultural y la situatividad de la cognición que son explicados en las categorías siguientes. Es decir hacen uso de procesos internos, estrategias y factores externos, como se ilustra en la Tabla 12 y se muestran con precisión de donde se deriva esta información en los siguientes apartados.

Tabla 12

Procesos internos, estrategias y factores externos que utilizan los menores durante la comprensión lectora.

Procesos Internos	Estrategias	Factores Externos
Atención	Repetición	Motivación Extrínseca
Memoria a Corto plazo ⁶	Análisis y comparación	Valor de la tarea
Memoria de Trabajo ⁷	Integración	Influencia del contexto Físico y cultural
	Síntesis	Situatividad de la cognición
	Evaluación	
	Metacognición	

Es importante hacer notar que la síntesis que se expresa por apartado, es sólo con el fin de organizar la información para el lector, puesto que las estrategias y los procesos involucrados se superponen. Con base en ello se conformaron tres grupos, cada uno caracterizado por procesos y estrategias diferentes.

En el primer grupo (37%), ante la pregunta ¿En qué piensas durante la comprensión de un texto? se observó que éste, hace uso de la estrategia de integración, es decir

⁶ Estadio de almacenamiento que tiene una capacidad y un sistema de recuperación limitados, ya que la información se guarda hasta algunos minutos, puede ser transferida a un almacén más permanente que constituye el tercer estadio de la memoria declarativa (Tamaroff y Allegri (1995).

⁷ Es la memoria activa que permite mantener cierto tipo de información al mismo tiempo que se realiza alguna otra tarea o actividad, por lo que Baddeley (1995) la denomina Memoria de trabajo.

une los conocimientos previos y con la información que está leyendo (Swanson, 1991). Esta estrategia permite que el sujeto obtenga nueva información.

“En que las plantas que crecen aquí, no son iguales como las de la selva”.

“Las plantas de la selva son otras y ahí hay más plantas, que aquí, en Temoaya”.

“ En que dice la lectura que las plantas del desierto y la selva son muy distintas y las que yo conozco también son diferentes.

“En que dice que por esas causas, las plantas del desierto están separadas y las de la selva, están juntas porque viven en armonía”

“En que las plantas del desierto no tienen agua y las de la selva si, y en la selva hay agua y en el desierto no y se puede visitar las plantas”.

El segundo grupo (31%) se conformó por los niños que durante la lectura mencionaron que deben poner atención, e imaginarse la lectura, es decir activar sus estrategias de pensamiento atencionales e imaginativas. Sus respuestas o pensamientos, también denotaban activación de los componentes de expectativa - valor de la tarea y personales- que de acuerdo con Pintrich (1998) forman parte del modelo de motivación.

“En poner atención, en que me va a preguntar, de qué está tratando, si me gusta”.

“En nada, pienso en que es verdad lo que estoy leyendo, o en que no es verdad, me lo imagino”.

“yo pienso en poner atención, que sea fácil la lectura, para poder contestar bien y pasar el examen”

Además de lo anterior, este grupo también activa los conocimientos previos, compara esa información con la que está recibiendo, la integra, recurre a la estrategia de imaginación para evocar la información gráfica y traducirla en imágenes.

“En cómo las plantas crecen, dan fruto y flores”

“En que hay diferentes plantas aquí, porque en otro lado no puede haber rosas, pero si clavel”.

“En que las plantas recogen su agua, fabrican solas su comida y también hay otros tipos de plantas que reciben oxígeno”.

“Me imagino lo que sucedió en aquellos tiempos, de lo que estoy leyendo, pongo atención”.

“En que estoy imaginando las flores y las plantas, cómo crecen con el agua”. “Me imagino todas las cosas que están ahí”.

“Me sigo imaginando la lectura, de ¿qué son las plantas? qué trata el texto de la lectura”.

Me imagino las plantas, que sus hojas son grandes largas y ellas necesitan agua y se van evaporando, si no hay agua”.

Me imagino, en el desierto hay menos plantas porque no hay agua y así no se pueden reproducir más y más como en la selva

El tercer grupo (32%) de los menores, pone atención a la lectura, pero asimismo activa la memoria de trabajo -la cual está latente para poder recordar información- y, sus conocimientos previos, que les permiten no sólo **comparar** como en el primer grupo sino también **analizar, y sintetizar** la información nueva, respuestas ilustrativas:

Análisis

*“En que las plantas de la selva **tienen sus hojas muy grandes**,
Las hojas más grandes **piden más agua**
Y también las plantas que tienen hojas más grandes necesitan de más agua”*

Comparación

*“Que no son iguales las plantas, porque **las del desierto aguantan mas el calor y las de otro lugar no tienen calor”.***

Síntesis

*Las plantas cuando llueve guardan lo suficiente de agua.
Las plantas del desierto no son iguales como los de otras regiones*

Las plantas que son de otras regiones no se acostumbran a vivir en otro lugar si las llevan a vivir a otro lugar”.

En los siguientes párrafos se observa que se sigue activando la memoria de trabajo y a los conocimientos previos para obtener un panorama general de la información general del texto y poder evocarla cuando se lo pidan.

“En el desierto llueve menos”

“Y sus tallos y sus raíces con ellos se guardan el agua”

“Porque las plantas del desierto guardan la suficiente agua que encuentran en el suelo”.

“Y muchas de esas plantas se han adaptado a ese lugar”

“En sus tallos tiene sustancias tóxicas”

“En que, este, también las sustancias tóxicas matan a cualquier semilla o planta que esta cerca de otra”.

Conocimientos previos

Dentro del proceso de comprensión lectora, Ausubel, 1976 menciona la importancia de que los educandos tengan el apoyo de los conocimientos previos, ya sea como forma de motivación o como estrategia para comprender mejor la lectura, puesto que para este teórico, el factor aislado más importante que influencia el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Asimismo, durante la lectura, la activación de sus conocimientos previos, contrasta, con los nuevos y les permite imprimir la huella mnésica de nueva información, la cual se acompaña de la motivación. En este apartado existen ejemplos similares a los incluidos en las estrategias de integración, no obstante, es con el fin de organizar la información para el lector, puesto que dichas estrategias y los conocimiento previos se superponen y es difícil segmentar las respuestas de los sujetos, pues la idea puede perderse.

En que... si van a ver todas las plantas que conozco, o unas cuantas, en que si las plantas de aquí son diferentes a las de la selva.

En que si están bonitas las plantas o no y si crecen rápido o tardan mucho en crecer las plantas del texto.

Durante la lectura hacen uso de la **comparación** de la información que reciben, de acuerdo a las características de las plantas. Y resaltan el **nuevo conocimiento**, manteniéndolo en mente para entender la secuencia de la información.

*“En que si **las plantas de la selva y del desierto no son iguales** o, son diferentes, en que si son grandes plantas o chicas plantas. En que si en el **desierto hay menos plantas**, que en la **selva hay más**”.*

“En que si esa lluvia son aguas, así, si llueve tanto como en otros lugares y, las plantas pueden resistir esa lluvia y, que si sus tallos pueden resistir, así pueden sobrevivir las plantitas como otra clase de plantas y son tan verdes como los de otros lugares como Temoaya”.

Uso de sus conocimientos previos para sintetizar la información del texto.

“En la clase de plantas de lluvias y de diferentes, de plantas que hay en todos esos lugares y, como dice ahí en la lectura, que las plantas no pueden resistir tanto agua como de otros lugares y si le echamos mucho agua se pueden secar o pudrirse sus raíces”.

Situatividad de la Cognición

El conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Díaz Barriga, 2006). Esto quiere decir que además de el 100% de los participantes activan sus conocimientos previos ubican el conocimiento dentro de su contexto y cultura, haciendo comparaciones con lo que leen y lo que ya saben por su experiencia y actividad al vivir en un medio rural. En el siguiente párrafo se observa el uso de los conocimientos previos, realizando

comparaciones de lo que leen y lo que ya saben, y la riqueza de su contexto de práctica, pues la comunidad dónde viven los participantes, posee campos de vegetación. Además este contexto le da sentido a la lectura de las plantas, en cuanto a su uso, aplicación de los conocimientos, de tal forma que el aprendiz es capaz de reflexionar sobre sus acciones y opinar sobre el tema y su práctica (Hung y Der-Thanq, 2001). .

“En que las plantas no son iguales que las del desierto. Los del desierto buscan quieren agua **porque hace mas calor que aquí con nosotros**”.

“Y **nos podemos dar cuenta de cómo son en otro lugar, porque unas plantas las llevamos a nuestro lugar y se van a secar rápido porque necesitan del calor y si nos llevamos las de aquí para allá pues también se van a secar porque no están acostumbradas a ese medio**”.

“Pienso en que hay diferentes medios naturales, el de aquí es diferente del de la selva y el desierto, nuestras plantas también necesitan del agua, pero aquí el riego es de temporada, no como en la selva”.

No obstante, sólo el 31% realizó analogías con su contexto de vida. Además de mantener la información nueva en su mente para integrarla al nuevo conocimiento.

“En que también hay otras plantas aquí, por ejemplo aquí hay las rosas, las dalias y unas flores que están en las milpas”.

“También hay otras plantas que sirven para medicina o son también venenosas”.

Durante la lectura, los niños siguen haciendo uso de sus conocimientos previos y los integran a los nuevos conocimientos llegando a **conclusiones que no están implícitas en el texto**, las verbalizaciones siguientes lo ilustraron:

*“En las plantas que **hay diferentes ecosistemas**, como son la selva, el bosque, el desierto y el mar... en Temoaya tenemos mucha vegetación, puede ser la milpa”.*

*“En que **las plantas necesitan agua para crecer** o dar un fruto y otras cosas”. “La milpa de aquí, también necesita agua para crecer”.*

*“En que las hojas también guardan agua; y **son todas verdes porque no hay ninguna seca, porque tienen humedad**”.”Yo he visto que cuando las hojas se secan es porque no tienen agua, les falta humedad”.*

*“**No podemos cambiar de lugar a las plantas**, si viven en un sitio con diferente clima, se van a secar o morir”.”Mi tío tiene un invernadero, ahí las plantas de sol no se dan, sino las de frío”*

Otro aspecto importante es que los menores realizaron comparaciones, integraron sus conocimientos y señalaron más características que existen en un desierto o una selva.

Comparaciones:

“En la selva hay más flores de cualquier especie”.

“Y hay más animales y más plantas y árboles”.

Integran sus conocimientos previos:

“Y no son iguales que los de aquí”.

“En que si las plantas son altas, chaparras o, si son verdes, o secas o sea amarillas o, si hay tantas plantas como en diferentes lugares, que si hay plantas como los lugares de aquí, las plantas pueden resistir toda esa agua que cae dentro de sus raíces, que si son igualitas a las de aquí o si son distintas”

Después de la lectura, uno de los factores externos que está presente es el componente de valor de la tarea, que denota una actitud positiva respecto a ésta, en los participantes un ejemplo es qué van a hacer para contestar bien.

“Estoy pensando, que estoy leyendo para contestar más fácilmente las preguntas que están en la otra hoja”. “Salir bien”

Pienso, en que voy a contestar bien, el cuestionario, le entendí a la lectura, y sé que voy a contestar bien las preguntas”.

Evaluación:

Además de que los dieciséis niños son capaces de evaluar su conocimiento pues mencionan: *“Sí, le entendí a la lectura”*, sin embargo la autovaloración que por ejemplo:

“Sí, le entendí a la lectura, que se trata de las plantas de la selva y del desierto Las del desierto pelean por el agua y matan unas semillas a otras y las de la selva no lo necesitan porque ahí llueve mucho.

La autovaloración que los niños realizan es distante con respecto a la evaluación cuantitativa del cuestionario aplicado ver pag. 139, no obstante el análisis cualitativo denota que existen diferentes tipos de comprensión según sea el propósito del lector, para mayor información consultar de la pagina 140 a la 151.

Los ejemplos antes citados, muestran que el 100% de los alumnos van más allá del texto, es decir activan procesos cognoscitivos: atención, memoria, análisis, comparación, síntesis, evaluación, metacognición y se autorregulan. También hacen uso de estrategias atencionales, de integración, de comparación y de los conocimientos previos, componentes de valor de la tarea y de expectativa a su habilidad. Pero, además muestran interés y sobre todo se pone de manifiesto su cognición situada y la influencia de su contexto físico y cultural. A manera de síntesis en la tabla 13 se muestran los porcentajes en que los menores se refieren a las categorías de análisis establecidas en el momento de realizar la tarea de lectura. Se observa que en mayor medida utilizan durante la comprensión lectora, las categorías de volición, supervisión, conocimientos previos, cognición situada y evaluación,

mientras que en menor medida hacen uso de la planeación y las estrategias usadas son la comparación, imaginación, análisis, comparación y síntesis.

Tabla 13

Porcentaje de respuestas de los menores relacionados procesos involucrados durante la lectura.

Procesos	n	%	Ejemplos
Volición	16	100	<i>“Me parece bonito el texto” “Me gusta lo que estoy leyendo”</i>
Planeación	7	44%	<i>“Estoy pensando, en cómo hacerle para salir bien, primero voy a leer las preguntas, porque así ya sé que me van a preguntar, después leo el texto” “Yo voy a leer el texto primero, después contesto las preguntas una por una”</i>
Supervisión Propuestas de acción y flexibilidad	16	100	<i>“Cuando encuentro una palabra que no sé, primero la vuelvo a leer, si no sé, pues, la busco en el diccionario” “Si encuentro una palabra que no entiendo, pues, trato de entender todo el párrafo, si no le hallo, pues pregunto, tal vez yo solita lo busco en el diccionario”</i>
Estrategias	6		
1.Comparación	5	37	<i>“en que las plantas que crecen aquí no son iguales que las de las selva”</i>
2.Imaginación	5	31	<i>“en que pienso en que es verdad lo que estoy leyendo, o en que no es verdad, me lo imagino”</i>
3.Analiza Compara, sintetiza,	16	32	<i>“En que las plantas de la selva tiene sus hojas muy grandes, las hojas más grandes piden más agua.” “que no son iguales las plantas, porque las del desierto aguantan más el calor...”</i>
Conocimientos Previos. (C.P.)	16	100	<i>“En que si las plantas de aquí son diferentes a las de la selva”</i>
Situatividad De la cognición	16	100	<i>“...unas plantas las llevamos a nuestro lugar y se van a secar rápido, porque necesitan el calor y si nos llevamos las de aquí para allá pues también se van a secar porque no está acostumbradas a ese medio”</i>
Evaluación	16	100	<i>“si, le entendí a la lectura” “ahora debo de decir de que trata”</i>

DESPUÉS DE LA LECTURA

Siguiendo con la dinámica de organización de las respuestas de los participantes en la entrevista y en la técnica de pensamiento en voz alta, se analizaron éstas a partir de las categorías: (1) volición; (2) creencias de control interno y externo; (3) valor de la tarea (4) estrategias; (5) conocimientos previos y cognición situada; (6) ejecución efectiva.

Volición

Del 100% de los participantes, el 30% de ellos emitió respuestas que denotan que la volición, en los componentes de motivación a nivel de factores internos y externos como se explica en la página 98.

Factor externo:

“En cómo van a ser las preguntas, fáciles o difíciles”

“En que las preguntas están fáciles”.

Factor interno:

“Yo, voy a contestar bien”

“En que no son tan difíciles las preguntas y en que está bonito el texto y, que así nos ayuda para poner atención y adaptarnos en las preguntas”

“... que como está bonita la lectura sigo pensando y quiero leer otra vez”.

Factores internos y externos:

En las preguntas, si las conteste bien. En qué voy a sacar, si le puse atención a las preguntas y si capté bien al texto y a las preguntas.

Creencias

Creencias de control interno

El 69% del total de los menores hace referencia a las creencias acerca de la su capacidad personal. Las creencias de control interno, es decir, las que están en sus manos, son las variables que él mismo controla y, las comparan con su aprendizaje.

El alumno cree que puede influir en los resultados de su ejecución. La siguiente respuesta lo ilustra:

“Estoy pensando, a ver si lo voy a resolver bien”. “Yo creo que siempre salgo bien, porque le entiendo”

“En que, no se si voy a poder explicar bien, así, recordar bien lo que leí en las plantas y, ese texto.”; “Pues, a veces no me va bien, porque creo que no soy bueno en eso”

Se observa que los pensamientos de los menores se concentran en los componentes de expectativa. Ellos se preocupan por su habilidad personal para llevar a cabo la tarea exitosamente, además, en un ejemplo se observa que se justifican mencionando el problema principal que presentaron durante la lectura que, en este caso, es conocer el significado de algunas palabras. Mencionan que los conocimientos previos que poseen acerca de las plantas son pocos.

“Sí voy a contestar bien las preguntas, porque unas palabras no las entendí”.

“Que van a ser difíciles porque casi no conocemos nada de las plantas”..

Al finalizar la lectura éstos pensamientos se enfocan en la preocupación de que el sujeto seis (Laura) no preguntó por las palabras que no entendió.

“Y también hubo unas palabras que no entendí

Tóxicas, expanden, flexibles, eso me preocupa, porque puede que venga en las preguntas”.

Creencias de control externo

El 31% de los niños en sus respuestas muestra que activan las creencias de control externo o desconocido, es decir las creencias acerca de si los resultados de su ejecución se debe a variables que están fuera de su control. Además que se activan sus conocimientos previos y los sintetizan con la información actual.

“En que, de qué van a tratar las preguntas que me van a poner”.

“En que el profesor va a preguntar, o nos va a poner un cuestionario”.

“Unas preguntas están un poco fáciles y otras están medio difíciles”.

Valor de la tarea

El valor de la tarea es una variable que está mas ligada a las estrategias meta-motivacionales que a las metacognoscitivas (Pintrich, 1998). Los componentes encontrados fueron: a) la percepción del valor utilitario en el 50% y b) el interés del aprendiz, en el otro 50%. A continuación se ilustra:

“Mi pensamiento es que las plantas son importantes para sobrevivir... respiramos oxígeno por ellas, eso aprendí por eso voy a cuidar las plantas” (a) la percepción del valor utilitario.

“me gusta este texto, es interesante, yo he sembrado” (b) el interés del aprendiz.

“Estoy pensando que, si las preguntas van a traer, más o menos lo que traía la lectura, y si contesto bien, me sirve para no reprobado y aprender” .(a) la percepción del valor utilitario.

Una de las principales preocupaciones de los menores, es respecto al cuestionario de evaluación, pues les preocupa que en las preguntas se incluyan palabras que no conocen porque no las entenderían, sus pensamientos continúan en las expectativas, pero en este caso, de sus habilidades para contestar bien.

“Que todavía puede traer mas palabras que todavía no conozca y así entenderlas mejor”

“Estoy pensando, en que puede que en las preguntas vengan palabras que no me sé, y puede que no conteste bien”

Estrategias

Se observa que los sujetos participantes para contestar bien las preguntas usan las estrategias de repetición o sobre-ejercitación (Weinstein y Meyer, 1998) en el 75% de los casos.

“Que no leí dos veces o tres, nomás leí una vez, necesito leer otra vez”.

“En que debo darle otra lectura al texto para entender mejor, las preguntas y las palabras “

“En que necesito darle otras leídas para entenderle bien al texto y concentrarme en las preguntas que trae la hoja”.

Otra estrategia es la imaginación:

“Me estoy imaginando que estoy en la selva y que las plantas están bien grandes y encuentro de diferentes tipos más de las que yo conozco”.

Ante las dificultades, el 33% de los participantes menciona que realiza la estrategia de releer las preguntas.

“Que, no le entendí muy bien las preguntas del texto, pienso leer otra vez”.

Mientras que sólo el 25% restante menciona estrategias de metacognición.

*“Primero, leo así como va la lectura, **trato de entender lo más que pueda**, después le **pongo atención a lo se me hizo interesante y difícil para** que le entienda bien, y pueda **encontrar más fácil lo que me preguntan**”*

“Primero voy a leer la lectura y después de lo que me acuerde, si encuentro lo de la pregunta lo voy a hacer y voy a escribir”.

Por otro lado, se observó que del total, el 19% de las respuestas de los menores implican: análisis y síntesis de la información, de tal manera, que pueden ser capaces de generalizar el conocimiento aprendido y tratar de corroborar la

información con una meta, en este caso acudir a lugares donde puedan observar la selva o el desierto, para consolidar el conocimiento aprendido.

“Sería bueno ir a visitar al desierto y a la selva, así puedo aprender mejor”

“Me gustaría conocer esos lugares, para que no sólo me los imagine, quiero verlos, a ver si son como dice el texto”.

En estos pensamientos manifiestan su conocimiento procedimental, es decir cómo le van haciendo para contestar.

“Ahorita estoy pensando en las preguntas, porque las ando buscando en el texto. Todavía no encuentro la pregunta”.

Conocimientos Previos

Un aspecto importante es que el 69% de los participantes, activa también los conocimientos previos, los cuales integra a los conocimientos nuevos.

“Que las plantas las debes de cuidar bien y no las debes maltratar y darles agua cuando no hay”.

“Me estoy imaginando que hay muchas plantas en la selva como en el desierto que yo no conozco, porque nunca he estado ahí”

“Estoy pensando que ahí hay una extensa vegetación, como flores así, que yo no conozco, si sirven para medicina o algo así”.

“Las plantas necesitan agua para que crezcan y que den muchos frutos”.

Las siguientes respuestas corroboran a manera de ilustración que los participantes activan sus conocimientos previos, constantemente, cuando están leyendo información nueva y además integran la nueva información a la ya almacenada. La inclusión de los cuervos y las palomas es un ejemplo, pues, los menores habían leído esa lectura una semana antes con el entrevistador.

“Estoy pensando cómo serían los cuervos si vivieran en el bosque con las palomas.

Si los cuervos y la palomas se pueden adaptar a ese clima de la selva”.

Socialización de lo aprendido

Socialización de lo aprendido el 31% restante

*“Me vuelvo a **acordar de lo que leí** y luego pues ya estamos **platicando con todos mis amigos**”.*

Es así como se observa que la mayoría (69%) activa los conocimientos previos, y el resto (31%) socializa lo aprendido, de tal forma que en este apartado se da realce al bagaje de conocimientos que el niño posee, puesto que los niños manifestaron conocer cómo se siembra y el cuidado que requieren las plantas y además comentan en casa y con sus compañeros lo aprendido.

Situatividad de la Cognición

Los ejemplos de situatividad de la cognición se ilustran a continuación:

...”en las plantas si no están secas como algunas de aquí”.

“Tal vez puedan servir esas plantas para ayudarnos cuando estamos enfermos, en Temoaya si hay de esas plantas”.

“En todo tipo de plantas que hay, las de frío, las que se ven bonitas como las flores, las medicinales, pienso en si serán iguales a las plantas de Temoaya”.

“Que las plantas las debes de cuidar bien y no las debes maltratar, y darles agua cuando no hay, bueno eso es lo que he aprendido al estar cerca de las plantas que plantamos, y eso se me viene a la cabeza después de leer el texto”

Ejecución efectiva

Una ejecución es efectiva como habilidad para ejercer la autorregulación con los siguientes componentes: auto-monitoreo, verificación y auto-corrección para regular la intensidad, tiempo y, otros aspectos cualitativos de importancia. Defectos en la autorregulación estropean cualquier tipo de ejecución mostrando diversos caminos sesgados, dando juicios falsos (Lezak, 1995). Para poder realizar una ejecución efectiva es necesario contar con los componentes ya mencionados: el auto-monitoreo, verificación y la auto-corrección.

En esta última parte es interesante observar que la mayoría de los participantes (63%) no hacen uso de la verificación, auto-monitoreo, y autocorrección, mientras sólo el 37% si la utilizan los tres componentes ya mencionados, para corroborar sus respuestas. Para explorar sí estaba involucrada la actividad de comprobación o verificación de la actividad se preguntó lo siguiente: ¿Cuando terminas de leer compruebas, verificas, lo que lees? Los siguientes, son ejemplos de los participantes que verifican, auto-monitorean, y auto-corrigen.

“Cuando termino de leer, este, lo vuelvo a leer y después voy sacando lo que es importante, le voy subrayando y, después ya al último, cuando ya terminé, voy sacando lo que nos preguntan...contesto y reviso mis respuestas, si me equivoco, pos, después anoto la respuesta correcta”.

“Si, este le hago, cómo...lo vuelvo a leer a ver si no me equivoque en ninguna palabra”.

“Si, le leo otra vez, porque, lo puedo corregir. Lo corrijo por eso lo vuelvo a leer”.

“Lo compruebo, porque si no, lo vuelvo a leer”.

Se pueden observar respuestas que involucran el componente de auto-monitoreo, en el 13% de la muestra, por ejemplo:

“Primero le leo así como va y después a la segunda le pongo más atención para que le entienda mejor, y pueda sacar mejor las cosas”.

De los participantes que no hacen uso de la verificación se observa que el 26% de sus respuestas se pueden englobar en motivación:

Porque así me gusta y además porque está bonita.

Y el 37% restante menciona en sus respuestas estrategias de repetición de la tarea:

N.-“Lo compruebo para ver si está bien la lectura”.

E.-¿Cómo?

N.-“Lo leo otra vez”

E.-¿por qué?

N.-“Para entenderlo”.

La tabla 14 presenta las categorías involucradas al final de la comprensión lectora y ejemplos de las respuestas de los niños otomíes. En mayor medida se activan las estrategias de repetición o sobre-ejercitación, los conocimientos previos y la cognición situada, en menor medida la volición, metacognición y la ejecución efectiva.

En suma, se observa que la mayoría de los niños indígenas utilizan los procesos autorregulatorios, sin embargo como se explicó anteriormente no todos hacen uso de todo los procesos autorregulatorios, en un primer momento –antes de la lectura— utilizan mas la motivación o la creación de un propósito. En la segunda fase del proceso de comprensión lectora –durante— los niños reportan que además de activar los procesos antes mencionados utilizan la planeación, supervisión, estrategias, conocimientos previos, cognición situada y evaluación. En la ultima fase –final de la lectura del texto—se agregan las creencias de control interno, externo y del valor de la tarea, para poder realizar una ejecución efectiva, sin embargo, no todos los niños llegan a una ejecución deseable, puesto que en éstos no se observa presente la categoría de evaluación, es decir no verifican sus respuestas.

Tabla 14

Procesos involucrados al final de la lectura.

Procesos	n	%	Ejemplos
Volición	5	31%	
Factores internos			<i>“en cómo van a ser las preguntas que nos van a hacer”</i>
Factores externos			<i>“Y también si voy a contestar bien las preguntas o no”</i>
Creencias			”
Capacidad personal	8	50	<i>“estoy pensando a ver si lo voy a resolver bien”</i>
Valor de la tarea	8	50	<i>“estoy pensando que, si las preguntas van a a traer, más o menos lo que traía la lectura”</i>
Estrategias*			
Repetición o sobre-ejercitación	12	75	<i>“que no leí dos veces o tres nomás leí una vez, necesito leer otra vez”</i>
Atención-			<i>“en que necesito darle otras leídas para entenderle bien al texto y concentrarme en las preguntas que trae la hoja”</i>
Metacognición	4	25	<i>“primero leo ..la lectura, trato de entender lo más que pueda, después le pongo atención a lo que se me hizo mas interesante y difícil, para que le entienda bien y pueda encontrar más fácil lo que me preguntan “Primero voy a leer la lectura y después de lo que me acuerde, si encuentro lo de la pregunta lo voy a hacer y voy a escribir”</i>
Conocimientos Previos. (C.P.)	11	69	<i>“estoy pensando que ahí hay una extensa vegetación, como flores así, que yo no conozco, si sirven para medicina o algo así”</i>
Socialización de lo aprendido	5	31	<i>“me vuelvo a acordar de lo que leí y luego pues ya estamos platicando con todos mis amigos”</i>
Situatividad de la Cognición	16	100	<i>“en todo tipo de plantas que hay, las de frío, las que se ven bonitas como las flores, las medicinales, pienso en si serán iguales a las plantas de Temoaya”</i>
SI-Ejecución efectiva	6	37	<i>“si, este le hago, cómo... lo vuelvo a leer a ver si no me equivoqué en ninguna palabra”</i>
NO Ejecución efectiva	10	63	
Motivación 26%			<i>“por que así me gusta y además está bonita”</i>
Repetición 37%			<i>“lo leo otra vez, para entenderlo”</i>

Resultados de la prueba de Comprensión Lectora

Como se mencionó en el capítulo dos, el estudio de la comprensión de textos desde una perspectiva cognitiva ha enfatizado de acuerdo a Kintsch y Van Dijk (1983) un modelo cuyos supuestos cognoscitivos son: a) Constructivista: las personas construyen una representación en sus procesos mnésicos de acuerdo a los que escuchan o lee; b) Interpretativo: intervienen aspectos, semánticos en el proceso del discurso o comprensión; c) En línea: es decir la comprensión se presenta de manera conjunta al procesamiento de la información de entrada, a nivel gradual y no hasta el final; d) Presuposicional: se asume que la comprensión incluye no sólo el procesamiento e interpretación de datos externos sino también de la activación y uso de información interna, cognoscitiva, es decir de presupuestos; e) Estratégico: no existe un orden fijo entre los datos de entrada y su interpretación. Es por eso que la interpretación de los hechos puede construirse primero y más tarde compararse con los proceso de entrada. Este supuesto se relaciona con el de —en línea—.

Además, el modelo trae a colación cuatro supuestos contextuales, puesto que, un discurso se produce bajo una situación específica dentro de un contexto sociocultural, lo que hace que no sólo se sea un proceso netamente cognoscitivo sino también un suceso social. Es decir, la dimensión social del discurso interactúa con la cognoscitiva. Los supuestos contextuales se refieren a: a) La funcionalidad los usuarios del lenguaje construyen una representación no sólo del texto sino también del contexto social, además de que las dos representaciones interactúan; b) pragmático: no sólo se involucran aspectos lingüísticos, sino también los resultados de acción social; c) interaccionista: asume que los usuarios del lenguaje construyen una representación cognoscitiva de la interacción verbal y no verbal que se da en la situación; d) situacional: la manera en que la situación social está representada cognoscitivamente; y e) contextual: es relevante el papel del contexto en esta interacción.

Por lo tanto, la comprensión no es una acción pasiva de una representación de un objeto verbal, sino un proceso interactivo en el cual un escucha o lector interpreta

activamente las acciones del hablante o escritor. En este sentido, Rojas-Drummond et al. (1995) han realizado aportaciones a este enfoque a través de una línea de investigación aplicada que beneficia a amplios grupos de educandos mexicanos, en particular en el uso funcional del lenguaje oral y escrito. De aquí que haya sido utilizado el texto “La plantas” en el que de acuerdo a los autores se espera un puntaje máximo de 24 para considerar que se ha comprendido el texto. Los autores dividen este puntaje en tres niveles de acuerdo a la media de ejecución, a) bajo= 10 puntos; b) medio= 15 puntos; y, c) alto 22.

Tabla 15.
Puntajes de cada participante en el cuestionario de aprendizaje.

Ss	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Total
1	5	1	3	1	0	2	12
2	5	1	2	0	1	2	11
3	3	0	1	0	1	1	6
4	5	3	2	2	1	2	15
5	2	2	2	0	1	2	9
6	2	1	1	1	1	1	7
7	5	1	3	0	2	2	13
8	5	1	1	0	0	2	8
9	5	1	3	0	2	2	13
10	3	1	2	0	2	2	10
11	4	0	1	0	1	2	8
12	2	1	1	0	0	2	6
13	5	3	2	0	0	0	10
14	4	1	2	1	0	2	10
15	3	3	2	2	0	2	12
16	5	2	1	0	0	0	8

Ss= Sujetos

P1= Pregunta uno; P2= Pregunta dos; P3= Pregunta tres; P4= Pregunta cuatro;

P5= Pregunta cinco; P6= Pregunta seis

En lo que se refiere a la ejecución de los menores en la prueba de comprensión lectora, en la tabla 15 se presentan los puntajes obtenidos; en ella se observa que el puntaje más alto fue de 15 y el más bajo de 6, con una media de 9.8. El 31% obtiene puntuaciones de 12 a 15 y el resto menor a 12. De acuerdo a los criterios de calificación de la prueba que se utilizaron tal cual lo proponen las autoras, el desempeño del grupo es bajo. No obstante cabría considerar que la muestra que estudiaron tenía un nivel socioeconómico alto (Peón, 1992) y no se tiene información sobre el comportamiento de este cuestionario en población indígena.

Por ello, además de calificar las respuestas de acuerdo al puntaje de Rojas-Drummond (1995) se llevó a cabo un análisis cualitativo, en el cual se consideró para la primera pregunta (P1) elaborar un resumen, --una actividad de tipo textual compleja, puesto que tiene como base el doble proceso de comprensión y de producción--. En el presente estudio sólo se realizó el análisis del resumen a partir de dos elementos base: las Macroestructuras --organizador semántico-- y las superestructuras --representación semántica--. Pues, se parte de la base que la comprensión de textos exige más allá de la información que contiene el texto, ya que implica poner en juego el conocimiento de mundo que posee el sujeto, así como los propios acontecimientos pragmáticos y el propio contexto (Mayor, 1993). Ello denota que hay diferentes tipos de comprensión, según sea el propósito del lector, es por eso que en determinados casos, los niños pretenden obtener la idea principal o captar instrucciones precisas o detalles significativos, mientras que en otros el propósito es evaluar el texto, parafrasearlo, resumirlo, compararlo con otros, integrar información etc.

De acuerdo a lo antes mencionado, a continuación se presentan ejemplos del resumen de tres niños indígenas, en los que se puede apreciar que sus ideas giran en torno a la comprensión textual global, lo que denota que existe una buena comprensión de las informaciones del texto. Se observa que existe una reconstrucción teórica en donde se incluyen nociones tales como conocimiento del tema, es decir, los elementos textuales que son más relevantes en la información del

texto. Otro aspecto que se observa es la coherencia global de lo escrito; existe una coherencia lineal que viene marcada por la microestructura y un segundo nivel de coherencia global proporcionado por la macroestructura semántica. Además que los niños indígenas escriben en la oración tópico la idea de la necesidad que tienen las plantas del desierto de adaptarse a la escasez de agua en el desierto

En este sentido, en los tres resúmenes se observa que los niños entienden el texto, realizan una síntesis de él, reduciendo la información presente –en todo sus detalles— y, construyendo la estructura de síntesis que se llama macroestructura. En la tabla 15 se aprecia que el resumen de Víctor obtiene cinco puntos de doce, sin embargo, en el análisis de su resumen se observa que escribe dos oraciones tópico, que reflejan: la idea de que las plantas del desierto se adaptan a la escasez de agua, y la idea de que éstas son diferentes a las de la selva. Estas oraciones tópico emiten una idea clara del tema general del texto. Aunado a ello el resumen presenta una causa, un efecto y un contraste que repercute en efectos potenciales para darle organización global al contenido que se lee. No obstante, se observa que copia textualmente la primera idea del texto, pero también usa estrategias elaboradas como la generalización y la construcción que le permiten presentar sus ideas en forma lógica e integrar éstas con aquello que sabe, lo que da coherencia a su resumen. No obstante, la puntuación total para Víctor con respecto a las seis preguntas del cuestionario que contestaron fue de 12 puntos

Sujeto 1

“En que las diferentes regiones hay muchas plantas pero en el desierto hay muy pocas, pero aguantan más, sin tomar agua, sin en cambio las de la selva no, y que llueve muy poco en el desierto, el agua de la lluvia baja a la tierra y las plantas extienden sus raíces hasta la tierra para tomar agua y si sus raíces chocan las plantas más débiles mueren y en la selva no, allí hay muchas plantas juntas y aunque se junten no se matan”. (Víctor)

En el ejemplo siguiente, se denotan dos oraciones tópico, el resumen presenta una causa, un efecto y un contraste que permite darle organización global al contenido, sin embargo, no presenta enlaces tales como: *“debido a esto...; por esta causa...; a*

diferencia de...” que son requisito para obtener mayor calificación. Sin embargo, este resumen no se caracteriza por la copia textual de alguna idea del texto, usa estrategias elaboradas como la generalización y la construcción lo que da coherencia a su resumen. Los datos antes mencionados reflejan que Gustavo entendió y logró abstraer la idea general del texto, no obstante el puntaje total que engloba las seis preguntas del cuestionario es de cinco puntos, ver tabla 15.

Sujeto 8

“Recuerdo que las plantas del desierto no toman mucha agua y las de la selva toman mucha agua pero la sacan por sus hojas grandes y toman el agua por su tallo y en el desierto en veces llueve muy fuerte y las plantas pelean por el agua y guardan el agua para que tomen poco a poco y ya cuando llueva otra vez y tiene hojas pequeñas las del desierto y tienen que aprovechar el agua y cuando ya no hay la tierra se endurece y tiene una sustancia tóxica que mata semillas que estén a su alcance y las del desierto guardan mucho agua para que les dure en cambio las plantas de la selva sus tallos son anchos y toman mucho agua”. (Gustavo)

En contraste, el siguiente resumen ejemplo de bajo nivel obtiene una puntuación de dos de doce puntos, debido a que no presenta oraciones tópico y no se menciona alguna causa, éste se caracteriza porque presenta características de contraste entre las plantas del desierto y la selva. Se aprecia que copia textualmente una idea. No obstante, el resumen de Bonifacio muestra elementos importantes relacionados con el texto. El puntaje global que obtuvo fue de nueve puntos.

Sujeto 7

“que llueve fuerte, y luego compiten y después se vuelven a quedar sin agua y viven en distintas partes del planeta y hay gran variedad de plantas en el desierto y en la selva y que en el desierto tienen que vivir separadas por sustancias tóxicas y en la selva viven muy cerca y viven en armonía y tiran mucho agua y las del desierto tiran muy poco agua y pierden hojas en cambio como las de la selva son muy grandes sus hojas y las del desierto tienen muy chicas y las pierden hojas”. (Bonifacio)

De acuerdo a los requerimientos del resumen que analizó Peón (1992) la estrategia de superestructura causa-efecto es usada en el 32% de los niños estudiados por

ella, mientras que el 54% utilizó enlaces de contraste. En los niños otomíes se observó que el 68% de ellos hacen uso de esta estrategia causa-efecto-contraste cuando hacen su resumen y por consiguiente lo organizan de forma semántica. El 32% restante disminuyó su puntaje en el resumen porque los participantes no mencionan al menos un enlace de causalidad, o de problema solución ejemplo: “debido a esto..., ya que...etc.. Sólo mencionan dos oraciones tópico y una estrategia de causa-efecto-contraste.

En la pregunta número dos (P2): ¿Cuáles son los tres principales cambios físicos que se han dado en las plantas del desierto para adaptarse a su medio ambiente? El puntaje máximo para esta pregunta es de tres, un punto por cada cambio físico. En la tabla 15 se aprecia, que el 19% de los participantes mencionaron los tres principales cambios físicos se muestra así que utilizan la estrategia de supresión, pues seleccionan la información que necesitan, generalizar logrando abstraer la información que se requiere.

“las hojas pequeñas”.
“el tallo como acordeón”.
“sus raíces se ensanchan”

Otro 19%, mencionaron solo dos cambios físicos, lo que manifiesta que entendieron la pregunta, pero, que no recordaron o no localizaron en el texto la tercera característica física, ello denota que aunque seleccionan la información que se necesita, no logran obtener el total de la información que requiere este método de evaluación, ello se ilustra en los siguientes ejemplos.

Sujeto 1

“Que en el desierto las plantas no tienen muchas hojas y en la selva sí y en el desierto los tallos tienen pliegues flexibles”. (Víctor)

Sujeto 6

“que suelen tener pliegues flexibles como un acordeón, que se expande para captar el agua de la lluvia durante la lluvia, sus raíces se ensanchan en cambio las plantas de la selva no necesitan guardar agua por lo que sus tallos y raíces son muy grandes”. (Laura)

Sujeto 15

“que sus hojas son chicas y algunas son anchas y sus raíces son flexibles”. (Paula)

Y, en el 62% restante sus respuestas no tenían que ver con los cambios físicos, pero denotaban abstracción del tópico del texto y mencionaban ideas generales del mismo.

Sujeto 2

“1) son que se adaptaron por la poca agua que hay, 2) que ellos aprovechan el agua cuando llueve, 3) ya se acostumbraron a la poca agua que hay y porque el clima es calido”. (Noé)

Sujeto 3

“de que las plantas del desierto se han adaptado en el desierto y que las plantas de la selva se han adaptando a su clima húmedo también si las pasan a otro lugar se pueden secar”. (Mariela)

Sujeto 8

“las raíces van creciendo y toman agua por su tallo y las hojas”. (Gustavo)

Sujeto 11

“de que no se pueden cambiar de un lugar a otro las plantas y si se cambian de un lugar a otro se pueden secar”. (Luz)

La pregunta número tres se refirió a: ¿Cuáles son las 3 diferencias que existen entre las plantas del desierto y las plantas de la selva? El puntaje para esta pregunta es de un punto por cada diferencia, en la tabla 15 se percibe que el 19% de los niños contestó las tres diferencias, lo cual remite a la importancia de su contexto, haciendo comparaciones de lo que están leyendo con lo que ya saben por su experiencia al vivir en un medio rural.

En las siguientes transcripciones se presentan las tres diferencias que encontraron los niños indígenas en el texto. El primer ejemplo ilustra que el niño logró abstraer las características principales en las que hay diferencias y las describe acertadamente,

no obstante la puntuación global del niño es de 12 puntos, puntaje alto para este grupo indígena y bajo con relación a la muestra citadina de Peón (1992).

Sujeto 1

“Que en desierto tienen hojas chicas o las pierden y en la selva hay grandes hojas y en la selva llueve mucho y en el desierto llueve poco los tallos de las plantas del desierto tiene pliegues y se extienden para ganar agua y a veces se matan y en la selva no, las raíces de las plantas del desierto se ensanchan para formar depósitos de agua”. (Victor)

En el siguiente ejemplo se muestra como Bonifacio encontró las tres diferencias importantes del texto, aunque en este reactivo obtiene tres puntos, el puntaje global que presenta fue de 13 puntaje que lo coloca a un nivel medio con respecto a los niños citadinos, no obstante, se aprecian diferencias entre esta transcripción y la anterior, pues, el escrito de Víctor es mas descriptivo y mejor redactado que el de Bonifacio.

Sujeto 7

“tallos, raíces hojas. En que el desierto sus raíces son flexibles y sus raíces son como acordeones, y se expanden y las de la selva son rígidas , grandes y que no tienen que almacenar mucha agua ” (Bonifacio)

El siguiente ejemplo presenta una descripción mas pobre que involucra las tres diferencias, pero de manera mas sintetizada, es decir, utiliza la estrategia de síntesis. Cabe hacer notar que el puntaje global alcanzado por Ricardo fue de 13 que lo coloca a nivel medio con respecto a la población citadina.

Sujeto 9

“en que su tallo es flexible sus hojas chicas y sus raíces se extienden, las del desierto y las de la selva no” (Ricardo)

El 25 % contestó sólo dos diferencias, que además remiten al contexto de los niños otomíes. El siguiente ejemplo presenta las dos diferencias mencionadas por Esperanza, quien describe de manera sintética las diferencias e incluye una diferencia de su contexto, pues, Temoaya es un lugar en dónde llueve y las plantas no necesitan guardar agua, razón por la cual ella menciona esta característica y omite la característica implícita en el texto. En la tabla 15 se aprecia que el puntaje global para ella fue de 15 puntos, el mas alto en esta muestra indígena y que la coloca en un nivel medio respecto al ciudadano.

Sujeto 4

“las hojas son pequeñas y en la selva grandes y abundantes, del desierto han modificado sus tallos y en la selva sus tallos y raíces son rígidas que las plantas de la selva no necesitan guardar agua y los del desierto si”. (Esperanza)

En el siguiente ejemplo se aprecia nuevamente el papel del contexto, la redacción de Brenda no es precisa, no menciona a quién pertenecen las primeras características que escribe, razón por la cual se le penaliza y solo obtiene dos puntos. Se observa que ella utiliza las estrategias de síntesis. Sin embargo, el puntaje total que obtuvo fue de nueve puntos, que la coloca en un nivel bajo respecto a la muestra de Peón (1991).

Sujeto 5

“en que las hojas son muy chicas y los de allá son grandes y los tallos son flexibles del desierto y los de la selva son rígidos y las raíces del desierto se ensanchan y las de la selva no”. (Brenda)

El 19% sólo escribió una característica, lo que muestra que sólo se apoyan de la estrategia de supresión y describen otras características que recuerdan a medias, integrando información de su contexto y realizando inferencias con respecto a su conocimiento previo; es decir, en la entrevista mencionaron que si no toman agua las plantas no crecen y Mariela en su escrito describe esa característica. A nivel global Mariela es uno de los estudiantes que obtiene la puntuación más baja.

Sujeto 3

“de que las plantas de la selva son mas grandes y que las tienen las hojas mas grandes y las del desierto están muy chicas y muy bajas” (Mariela).

En el siguiente ejemplo se ilustra que Laura también hace uso de sus conocimientos previos y de su contexto, razón por la cual una de las características que menciona es con respecto al agua, sin embargo, esa característica no puntúa pues, las características que debe mencionar son “de contraste de hojas, tallos y raíces” relacionadas a la adaptación de las de plantas del desierto por la falta de agua.

Sujeto 6

“que la las plantas de la selva no necesitan mucha agua y las del desierto si necesitan mucha agua y en el desierto las raíces se ensanchan y las de la selva no, que las plantas de la selva no necesitan guardar agua” (Laura).

El último ejemplo de este grupo hace mas notable el contexto de la niña, en la redacción incluye datos que no se presentan textualmente, lo que denota que después de leer el texto, además de hacer uso de sus conocimientos previos infiere que en la selva hay plantas de distintos colores y que esas plantas son bonitas. El puntaje global de Luz es bajo con respecto a la muestra ciudadana de Peón (1991).

Sujeto 11

“de que en el desierto y en la selva son muy diferentes las plantas como: en la selva son grandes y algunas plantas tienen flores de distintos colores y son tan bonitas y en cambio las del desierto con unas pocas hojas y son tan pequeñas y a lo mejor también son bonitas como los arbustos que tienen muchas espinas y en la selva no hay casi nada de arbustos” (Luz).

El 6% restante, no escribe las características mencionadas en el texto, sin embargo si relaciona con sus conocimientos previos la importancia del agua para sobrevivir, y recuerda que las plantas del desierto necesitan menos agua que las de la selva. Gustavo obtiene un puntaje bajo a nivel global del cuestionario.

Sujeto 8

“son diferentes en el agua en la selva las plantas toman mas agua que en el desierto toman menos agua y tienen hojas pequeñas y la tierra se pone dura” (Gustavo).

A la pregunta cuatro: ¿Cómo reducen las plantas del desierto la pérdida de agua? se le otorga un punto por cada efecto mencionado para dar un total de dos puntos. El 12% de los participantes contestó acertadamente la pregunta. Esto quiere decir que además de entender, realizaron una abstracción de lo leído haciendo uso de la estrategia de supresión y de generalización.

Sujeto 4

“modificando sus hojas, tallo raíces” (Esperanza).

Tanto la respuesta de Esperanza como la de Paula incluyen la representación mnésica de acuerdo a lo que leyeron, además que involucra aspectos semánticos, pues logran abstraer la información que se les solicita.

Sujeto 15

“las plantas del desierto han modificado sus tallos hojas y las raíces” (Paula).

Mientras que el 6% sólo da una modificación de las tres, lo que ilustra el poco uso de los procesos mnésicos o la no abstracción de las características.

Sujeto 5

“Han modificado sus tallos” (Brenda)

El 75% de los participantes menciona respuestas aproximadas, no las solicitadas en el texto, sin embargo, denotan el uso de la estrategia de supresión y algunas respuestas involucran a la generación respecto a la adaptación de las plantas del desierto para sobrevivir.

Sujeto 11

“las plantas son tan listas que guardan agua en sus hojas y raíces y cuando lo necesitan absorben poco a poco el agua” (Luz).

Sujeto 2

“con sus raíces absorben el agua cuando llueve y con sus raíces buscan agua para producir un sitio de agua” (Noé)

En la pregunta cinco: ¿Cómo logran sobrevivir las plantas del desierto en época de sequía? Los niños deben de obtener un puntaje máximo de dos puntos es decir un punto por cada efecto mencionado, en la tabla 15 se advierte que el 19% obtiene el puntaje máximo, tal como se muestra en el siguiente ejemplo.

Sujeto 4

“expanden sus raíces para captar el agua, de lluvias y se van reduciendo hasta formar saquitos de agua” (Esperanza).

Las transcripciones de Esperanza y Brenda son diferentes aunque las dos obtienen dos puntos, sin embargo en sus respuestas se puede apreciar que utilizan dos estrategias la de supresión y la de generalización por lo cual logran abstraer la información solicitada en este reactivo.

Sujeto 5

“formando depósitos de agua” (Brenda)

Mientras que 37% da respuestas con una sola característica, por ello obtiene un punto. Sus respuestas muestran que entendieron el texto y con sus propias palabras tratan de explicar la creación de depósitos de agua, sin embargo no logran redactar su idea.

Sujeto 2

“con sus raíces absorben el agua cuando llueve y con sus raíces buscan agua para producir un sitio de agua” (Noé)

Sujeto 13

"cuando llueve aprovechan el agua por que la guardan" (Abigail).

Y el 44% restante da características o información referidas en el texto, pero no mencionan los efectos específicos relacionados con la pregunta, que en este caso sería crear depósitos de agua en sus tallos y raíces. Pero, presentan ejemplos relacionados con su contexto

Sujeto 1

"Como el cactus guarda agua y cada vez que lo necesita toma muy poco y produciendo" (Víctor)

Sujeto 16

"logran sobrevivir porque al llover una vez al año tienen agua"
(Esteban)

En la pregunta seis: ¿Cómo logran las plantas del desierto que otras no compitan con ellas por el agua? El 81% de los niños respondió correctamente, el puntaje para esta pregunta es de dos. Pues, la pregunta involucra una respuesta explícita, que según Rojas Drumond, 1995, es mas fácil, cabe mencionar que existe coincidencia entre la respuesta emitida por los niños indígenas y los ciudadanos. Los siguientes tres ejemplos ilustran que como es una respuesta explícita, las palabras sustancias tóxicas se presentan en la mayoría de los niños.

Sujeto 4

"Producen sustancias tóxicas". (Esperanza)

Sujeto 5

"Produciendo en sus raíces y en su tallo sustancias tóxicas".
(Brenda)

Sujeto 7

"raíces en sus tallos sustancias tóxicas". (Bonifacio)

Mientras que el 19% restante contestó erróneamente, tal vez porque no la encontraron en el texto, o porque no entendieron qué contestar y realizaron inferencias a partir de lo que leyeron, porque las respuestas que dan guardan información contenida en el texto:

Sujeto 3

“porque están muy separadas de una a otra y así aprovechan el agua”. (Mariela)

Sin embargo ello no quiere decir que no logren construir inferencias, pues Abigail da una respuesta concluyente, que abarca las estrategias de supresión y generalización.

Sujeto 13

“porque se han adaptado al desierto”. (Abigail)

En síntesis, se aprecia que algunas de las respuestas de los participantes incluyen una representación de sus procesos mnésicos de acuerdo a lo que leyeron y a la activación de experiencias previas; involucra aspectos semánticos porque están procesando información verbal que incluye conceptos, es decir la comprensión incluye no sólo el procesamiento e interpretación de datos externos sino también de la activación y uso de información interna, cognoscitiva. Además, de que se produce bajo una situación específica dentro de un --contexto sociocultural--, lo que hace que no sólo se sea un proceso netamente cognoscitivo sino también un suceso social como se mencionó en un principio. La información antes referida se vincula con la obtenida de la entrevista con el profesor, la observación en clase, la entrevista y la técnica de pensamiento en voz alta porque los niños otomíes mencionan –ver tabla 12—la activación de a) procesos internos tales como: atención, memoria a corto plazo y de trabajo, análisis, comparación, síntesis, evaluación y metacognición; b) Estrategias: conocimientos previos, integración y cognición situada; c) Factores externos: influencia del contexto físico y cultural, al dar ejemplos relacionados a sus experiencias y aprendizajes previos.

CONCLUSIONES

En todas las investigaciones es importante no dejar de lado el contexto de dónde emergen los datos, para el presente trabajo el municipio de Temoaya cobró especial interés, pues, una de sus comunidades, “San Pedro Abajo” es el escenario. Aunque la zona es bilingüe y la lengua indígena que se habla es el otomí (Serrano et al., 2002). En poblaciones indígenas como Temoaya los habitantes mayores de edad --padres y abuelos-- hablan otomí y, los niños aparentemente ya no lo hablan; debido a que los padres señalan que prefieren la educación monolingüe en español en lugar de la bilingüe, pues, una razón de peso para ingresar al mercado laboral es el dominio del español. Saber leer y escribir en español permitirá a los educandos no perderse en las ciudades donde venderán su mercancía al concluir la primaria o aún antes (Acle, 2003; Roque 2001).

Es en este sentido que, para los padres, cobra particular importancia que sus hijos aprendan a leer y escribir en este idioma y que para ello, asistan a la escuela monolingüe en español de su comunidad. De aquí, el interés por estudiar cómo los niños indígenas que asisten a escuelas de este tipo, aprenden y utilizan los procesos de autorregulación cuando se enfrentan a la tarea de comprender y leer un texto. Y es en este marco en el que se emiten las siguientes conclusiones.

La autorregulación y la metacognición son dos nociones estrechamente relacionadas, indispensables en la vida de todo ser humano. La autorregulación se presenta como un proceso regulador, en dónde el sujeto es el único responsable de tomar sus propias decisiones volitivas y cognoscitivas para realizar una actividad, en función de las condiciones socioculturales mientras que el término “metacognición”, o conocimiento de nuestras propias cogniciones según Brown (1980), y según Flavell (1976) es el conocimiento que tenemos de todas las operaciones mentales y la regulación de los procesos cognitivos se suele emplear en asociación con la autorregulación (Prasad, Kar y Parrilla, 1999). Ambos términos, son útiles durante la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, el concepto de autorregulación es más

amplio, puesto que además de la conciencia de lo que sabe un individuo, la autorregulación comporta la asignación de recursos de atención y regulación de los procesos cognoscitivos, primero en el plano intersíquico y después intrapsíquico cuando ya se consolida la actividad cognoscitiva.

La importancia de estos dos procesos estriba en que son características exclusivamente humanas y son actividades cognitivas de orden superior que reciben la influencia del aprendizaje cultural. Otro aspecto relevante es que guardan una interrelación con el desarrollo ontogenético y filogenético del ser humano, de tal forma que estos desarrollos junto con la interacción social marcan la pauta para la organización cerebral. Los procesos de autorregulación y, en parte los de metacognición, se encargan de la volición, planeación, regulación, verificación de la conducta y son responsables de cómo plantear preguntas, resolver problemas y de la autosupervisión; además que guardan una estrecha relación con los lóbulos frontales.

En ambos procesos --autorregulación y metacognición--, Vygotsky (1985, 1988) mencionó la necesidad de tomar en cuenta la regulación ejercida por las otras personas, pues, es incuestionable, que la mayoría de las actividades realizadas por los niños a lo largo de su desarrollo están doblemente mediadas: por un lado, por las otras personas que interactúan con el niño, tal es el caso de el padre, la madre, profesores, contemporáneos, etc. Y, por otro, por instrumentos culturales, por ejemplo, el lenguaje, las imágenes, las computadoras, etc.

En la muestra analizada, se encontró que los niños indígenas en la escuela, hacen uso de esta doble mediatización (De acuerdo a Luria,1979) pues, por un lado es el profesor quién establece primero la enseñanza de las conductas cognoscitivas y/o académicas al estudiante, para que de manera gradual, se de el paso de un control y guía externo –profesor—al alumno que termina controlando su propia actividad, pasando por un paso Intermedio en el cual ambos actores comparten el control de la resolución de los procesos antes mencionados. Después, este control se consolida en el niño para conducirlo a la autorregulación. Es decir, el alumno termina autorregulando su propia actividad, gracias al proceso de internalización. Además, es

importante mencionar que los factores intrapsíquicos e interpsíquicos del proceso de autorregulación se encuentran interrelacionados con los procesos psicológicos básicos, para proporcionar soporte en la realización favorable o incorrecta de tareas cognoscitivas, tales como memorización, percepción, lenguaje y procesos académicos como las matemáticas, la escritura y la lectura.

Respecto a los estudios del proceso de metacognición, Flavell (1987) distingue tres categorías de conocimientos: los conocimientos sobre las **personas**: conocimientos intraindividuales, interindividuales y universales; los conocimientos sobre las **tareas** y los conocimientos sobre las **estrategias**. En la muestra estudiada el primer aspecto conocimientos sobre las personas a nivel intraindividual, se encontró que los procesos involucrados fueron: atención, memoria, aprendizaje, y comprensión. A nivel interindividual se manifestaron los conocimientos que los profesores les han enseñado en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir leer en voz alta, utilizando los signos de puntuación, no equivocarse al pronunciar, leer muy fuerte. En los conocimientos universales de la comunidad, la situatividad de la cognición cobra un papel importante pues apoyándose de los conocimientos previos, proporciona a los alumnos herramientas para poder entender mejor el texto y poder realizar un análisis, síntesis y comparaciones de sus conocimientos previos y los conocimientos que adquieren al leer el texto.

El segundo aspecto conocimiento sobre la tarea, en los niños indígenas estudiados se relaciona con ¿qué hacer?, ¿cómo hacer? ¿por qué? Los profesores no sólo deben explicar las características de los textos: gráficas, lexicales, contextuales y estructurales. También deben de tomar en cuenta las creencias acerca de la capacidad o habilidad personal para llevar a cabo una tarea --componentes de expectativa—, el valor de la tarea: importancia de la tarea, por ejemplo, es un examen ó un ejercicio, el interés del estudiante: el gusto por la tarea, pues tiene que ver con el involucramiento en el aprendizaje de estrategias de aprendizaje y en el éxito de la tarea.

Mientras que el tercer conocimiento que Paris, Lipson y Wison (1996) denominan *condicional* – saber cuándo y para qué—se refiere al conocimiento sobre las

estrategias, denota en las dos terceras partes de los menores el uso de la atención, repetición o sobreejercitación, los conocimientos previos y la autorregulación en sus modalidades de planeación, ordenación, regulación y metacognición. No obstante, a este respecto es de interés retomar las ideas de Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, M. (2002), quienes mencionan que es fundamental desde el punto de vista educativo, que ningún profesor se conforme con enseñar a sus alumnos una serie de conductas cognitivas si éstos no saben cuándo y para qué realizarlas. Deben dar un entrenamiento en estrategias que involucre ¿cuál es la estrategia?, ¿porqué la estrategia debe ser aprendida?, ¿cómo usar la estrategia?, ¿cuándo y dónde debe ser usada? Y ¿cómo evaluar el uso de esa estrategia? Es decir emplear el conocimiento declarativo, procedimental y condicional.

En cuanto a las características del lector, como ya se mencionó la experiencia individual y las habilidades afectan el uso del lenguaje, existe además una constante interacción y retroalimentación con el medio ambiente, lo cual permite hacer del lector un ser dinámico; que en el proceso de comprensión hace uso de sus conocimientos previos para anticipar, planear, organizar y autorregular el esquema que posee de cómo resolver la tarea, relacionar y comparar la nueva información, es decir comprender un texto. En los niños otomíes se observó que la interacción del contexto sociocultural y, los conocimientos previos les permitieron relacionar y comparar la nueva información, sintetizar, anticipar, planear, organizar y autorregular su acción para comprender el texto.

No obstante, en poblaciones indígenas, como la estudiada es importante conocer las condiciones de la lectura, pues, se encontró que casi no tienen espacios de lectura en casa, ni en la escuela, aún cuando poseen un “Rincón de la lectura”, existen limitaciones para el acceso a los libros, el tiempo de préstamo sólo incluye recreos. Las condiciones para acceder al material de lectura en casa, son bajas, puesto que los libros son “caros” con respecto al ingreso del jefe de familia. Y, esto es una limitante para fomentar el gusto y utilidad de la lectura. Razón por la cual poseen en su mayoría libros de texto en casa, no obstante existe otra razón, el nivel de

escolaridad de los padres es bajo –tercero de primaria—y esto redundando en un ambiente no letrado.

En cuanto al interés de los otomíes por las preferencias de lectura se encontró que a la mayoría les gusta leer cuentos y leyendas, esto coincide con la importancia del contexto sociocultural, pues es una costumbre reunirse con sus familiares antes o después de cenar a contar leyendas o historias relacionadas con personajes o sitios de su comunidad. Es decir, la escuela y la cultura son elementos externos que modelan, construyen y modifican los conocimientos previos, que a su vez se adquieren y modifican dentro de su grupo social. Por lo tanto, al estudiar los procesos lectores desde la situatividad de la cognición, se obtiene mayor información de cómo los niños coordinan la actividad cognitiva en una situación social/académica particular, como es el caso de la comprensión lectora.

Como se mencionó en la parte teórica de este estudio, la mayoría de las publicaciones en torno a las variables que influyen en la comprensión lectora han enfatizado el estudio de los factores internos: conocimientos previos, las metas que la persona se plantea al leer, las estrategias que la persona pone en práctica, el vocabulario, la motivación y externos: el tipo de texto, las características del texto, los métodos de enseñanza, etc. En este estudio, también se analizaron estos factores, las dos técnicas cualitativas utilizadas: la entrevista semi-estructurada y el pensamiento en voz alta no sólo proporcionaron datos sino profundizaron la información de ambos factores. Respecto a la concepción de lectura la mayoría la enfoca a los factores internos, mencionan que la lectura es la utilización de la memoria, atención, metas que se plantean antes de leer, estrategias, motivación. En los factores de regulación externa social mencionan leer para responder a las demandas externas.

La noción de lectura que manifiestan los menores se relaciona con factores internos, lo cual quiere decir que para ellos tiene mucho sentido el contexto, la decodificación –reconocer las palabras y asignarles significado-; las exigencias de aprendizaje y el proceso de memorización. Lo cual se relaciona con el proceso de adquisición y consolidación de la lectura en el desarrollo educativo: lo anterior no se desliga del

papel del profesor en este proceso de aprendizaje, pues, éste marca las pautas de inicio desarrollo y consolidación del conocimiento que el alumno adquiere, y en este caso los niños han aprendido de sus profesores, el proceso de lectura. Ello se refleja en los conceptos de lectura que los menores dan, cómo leer –en grupo, en voz alta, con signos de puntuación- por qué leer –aprender-, así como las estrategias –poner atención, recordar etc.-

Respecto a la concepción de la comprensión lectora se observó que en los factores externos intervienen las formas de aprendizaje escolar y los requerimientos sugeridos por el profesor o las tareas escolares. También se observó la influencia de otros factores externos como actitudes y comentarios de los niños respecto a los demás en la lectura, textos que no son de interés para el alumno o no son significativos, prácticas del docente para la comprensión lectora y sus posibles consecuencias: motivación negativa, pérdida y falta de interés por la lectura, dificultades para que el aprendizaje sea significativo.

En esta población, se encontró que los niños indígenas manifiestan diferentes propósitos para la comprensión de textos, a nivel externo: leer para demostrar que se ha comprendido un contenido para las actividades de evaluación, leer para actuar y/o seguir instrucciones o realizar procedimientos; nivel interno: leer para encontrar información, leer comprendiendo para aprender y leer por placer. Es decir la mitad de los participantes se guían por una regulación externa social, y los demás realizan la actividad a nivel de regulación intrapsíquica. Sin embargo esta información se vincula con la opinión del profesor en la entrevista, pues en la escuela dichos propósitos son impuestos desde el exterior por el profesor de grupo o por las exigencias del programa académico, por ello los alumnos dan peso a los factores externos, porque quieren obtener buena calificación, hacer lo que el maestro diga etc.

Por otro lado, esta investigación proporciona datos sobre cómo los niños indígenas utilizan los procesos autorregulatorios cuando llevan a cabo la actividad de lectura y su comprensión. De acuerdo a los datos obtenidos en la presente investigación los procesos autorregulatorios se encuentran presentes antes, durante y después de la

lectura y la comprensión de un texto en niños indígenas que cursan el 5º grado de primaria. Es decir, se observa que éstos son capaces de activar cada uno de los elementos de la autorregulación estudiados por medio de las categorías de: 1) la volición, 2) la planeación, anticipación, 3) supervisión, 4) estrategias, 5) sus conocimientos previos, 6) cognición situada, 7) evaluación, 8) creencias de control interno y externo, 9) metacognición 10) ejecución efectiva. Sin embargo, no todos los menores activan todas las categorías, ni las utilizan en el orden presentado.

La observación en el salón de clase y respuestas de los niños otomíes en la entrevista y en el pensamiento en voz alta, denotan que antes de comenzar la lectura los menores hacen uso de los procesos autorregulatorios como son volición, planeación y supervisión con sus respectivos componentes: propuesta de acción y flexibilidad. Es decir, los niños piensan primero en una intención o meta es decir en la volición, se crean una motivación para realizar el propósito, en una ejecución adecuada y en creencias de valor interno y externo respecto a la lectura; manifiestan un plan, el cual incluye la identificación, organización de los pasos y elementos necesarios para llevar a cabo una intención que finalice en la correcta realización de la tarea, para ello hacen uso de la supervisión de la tarea. También activan el proceso anticipatorio y, al mismo tiempo, hacen uso de sus conocimientos previos, lo cual les proporciona información para saber si la tarea presentada es fácil, divertida, compleja o se enfrentarán con problemas. Sin embargo como se mencionó en resultados no todos los niños hacen uso de todos los procesos autorregulatorios.

A este respecto es interesante mencionar que la selección de un texto “las plantas” relacionado con el campo, es decir con su contexto sociocultural, permitió la constante activación de los conocimientos previos de los niños otomíes y se logró que sus “pensamientos en voz alta” no sólo se quedaran en lo que iban a leer sino en lo que sabían y relacionaban con su vida cotidiana. Además de poder lograr la apreciación de los procesos de análisis, síntesis y comparación, de los nuevos aprendizajes con la información que poseían de su contexto, para formularse “hipótesis” de la posible información que iban a encontrar y con ello poder anticiparse a la lectura.

Por otro lado, durante la lectura, se activaron nuevos elementos del proceso autorregulatorio, como son las estrategias, situatividad de la cognición y evaluación.

La volición se encuentra presente en el total de la muestra, lo que denota que es necesario mantenerse motivado y tener en mente el propósito de la actividad que se está realizando, además los conocimientos previos y la memoria de trabajo les proporcionaron la base para entender el tema de la lectura, comparar éstos con la nueva información y mantener una síntesis de la nueva información, guardar esta información en su memoria a corto plazo para evocar los datos cuando contestaron las preguntas del cuestionario de aprendizaje. Por lo tanto, significa que los niños otomíes hicieron uso de sus habilidades metacognoscitiva y autorregulatoria durante la comprensión lectora para poder entender el texto, sin dejar de lado sus conocimientos previos y su contexto.

No obstante, le dieron mayor peso a la regulación social externa al manifestar su preocupación por realizar correctamente la tarea, tal como es demandado por su profesor. Es decir, la ejecución deseable de la comprensión tiene menor peso en los factores internos.

La situatividad de la cognición y la influencia del su contexto físico y cultural son dos elementos que apoyaron la comprensión del texto, pues en las respuestas emitidas se aprecia el rico contenido relacionado con su contexto y medio sociocultural.

Después de la lectura del texto se apreció la presencia de la volición, lo cual quiere decir que a lo largo del proceso de lectura, es importante mantener la motivación para lograr terminar con la tarea cognoscitiva propuesta, pues si no se logra ello se pierde el interés. Otro aspecto relevante es la presencia de las creencias de control interno y externo, pues un poco mas de la mitad de los menores hace referencia a las creencias acerca de su capacidad personal para llevar a cabo una tarea, es decir las que están en sus manos. Otros hacen referencia a las creencias acerca de la importancia y valor de la tarea, y algunos a los sentimientos acerca de sí mismo o de las reacciones emocionales personales hacia la tarea.

Las estrategias de repetición o sobre-ejercitación, atención y metacognoscitivas, reaparecen para poder pensar cómo resolver el cuestionario de aprendizaje. Además los conocimientos previos, la socialización de lo aprendido, la cognición situada, ejecución efectiva son otros de los elementos autorregulatorios que los niños utilizan al final del proceso de comprensión lectora. Ello quiere decir que, los participantes antes de contestar las preguntas de la comprensión lectora necesitaron contar con un motivo que les proporcionara una intención o meta, activan sus creencia de capacidad personal y valor de la tarea, para después pensar en un plan de acción que satisficiera la solución del problema, pero además tenían que activar la memoria de trabajo junto con los elementos autorregulatorios antes citados para poder realizar una ejecución efectiva.

Por lo anteriormente expuesto, se concluye que los niños indígenas utilizan los procesos autorregulatorios, sin embargo, como ya se explicó no hacen uso de todos ellos durante todo el proceso. El uso de los procesos autorregulatorios apoya a los menores en su desarrollo cognoscitivo y les permite contender adecuadamente con las demandas del medio escolar y cotidiano. La mayoría de los participantes mostró hacer uso de los procesos autorregulatorios, así, se apreció que primero generan un propósito, piensan, repasan su plan, se automotivan para ejecutarlo y seguirlo, haciendo uso de la imaginación y, llegando incluso a la “supervisión”. Algunos de ellos hacen uso del conocimiento previo, así como de la memoria de trabajo y una estrategia significativa para realizar una ejecución efectiva. No obstante, no todos lo niños realizan una ejecución perfecta de la comprensión lectora, puesto que no verifican sus respuestas.

Esa es una de las razones por la cuales los niños indígenas puntúan bajo en las respuestas del cuestionario de aprendizaje, sin embargo sus respuestas mencionan elementos cualitativos que denotan que sí existe comprensión, tales como oraciones tópico, reconstrucciones teóricas en dónde se incluyen nociones tales como conocimiento del tema, es decir los elementos textuales que son más relevantes en la información del texto. Otros menores, incluyen una representación de sus procesos mnésicos de acuerdo a lo que leyeron y a la activación de las experiencias

previas. Otras categorías importantes para facilitar o apoyar la tarea fueron los conocimientos previos, situatividad de la cognición, metacognición, síntesis de la información, estrategias para comprender puesto que mencionan oraciones tópico, pero desgraciadamente en el sistema educativo nacional, no son tomados en cuenta para evaluar los elementos antes mencionados. Lo que se mide y se enseña es la capacidad de memorizar, esta es una de las razones por las que los menores mencionan que una estrategia es repasar lo leído, no los enseñan a razonar, autorregularse, para poder analizar, sintetizar, comparar información y abstraer la esencia del texto.

Los hallazgos antes mencionados sugieren que las respuestas correctas o incorrectas no necesariamente revelan el conocimiento de los estudiantes o sus habilidades. Éstos revelan la importancia de estandarizar pruebas y la necesidad de emplear más métodos cualitativos de evaluación, como lo sugieren, Allen (1999) y Martínez (2003). El sistema educativo requiere de niños autorregulados, reflexivos y constructivos, no obstante está enseñando a los estudiantes a ser más dependientes –realizar lo que el profesor diga, mande y fuerce. Coartando el desarrollo de los menores y al mismo tiempo el objetivo propuesto por la educación mexicana. Es decir, les dicen qué hacer pero no por qué y para qué. Pues como lo manifiesta Cain (1999) los estudiantes deben tener conocimiento de las metas, procesos de lectura y destreza para aplicar este conocimiento.

Asimismo, es indispensable que la investigación empírica sobre la comprensión lectora tomé en cuenta la actividad del profesor en el aula, la situatividad de la cognición, la socialización de lo aprendido y a los estudiantes en su contexto. Puesto que la principal tarea de los investigadores consiste en identificar, describir y documentar los efectos producidos por los profesores en las aulas, pues de esta manera, la investigación sobre la enseñanza en el aula, puede tener un efecto de beneficio sobre la actividad práctica de la enseñanza al facilitar que ésta pueda basarse en el conocimiento científico disponible. De ahí el interés de realizar la investigación sobre la enseñanza en el aula” puesto que puede utilizarse para

apoyar, desarrollar y alentar a los profesores en el estudio de la enseñanza (Montero, 2000).

De acuerdo a los datos antes señalados se considera que la aportación del presente estudio es que se utilice el enfoque socio-cultural aplicado al campo de la educación indígena, conjugados con las técnicas de entrevista semiestructurada y pensamiento en voz alta, pues proporcionaron datos inéditos sobre el papel de la autorregulación en la comprensión lectora de niños indígenas. Asimismo se demuestra que con éstas poblaciones es factible emplear la técnica de pensamiento en voz alta, pues la respuesta de los participantes documentó ampliamente el conocimiento de los procesos antes mencionados.

Otro aporte fue encontrar que los niños se autorregulan en distintos niveles, algunos más que otros, utilizando componentes diferentes de la autorregulación. Ello va en estrecha vinculación con la forma de enseñanza de los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública. Aunado a ello los hallazgos demuestran una fuerte unión del contexto, la actividad y la cultura para que el aprendizaje sea significativo, pues favorece los procesos de autorregulación.

Las líneas de investigación que surgen de esta investigación se pueden englobar en: a) la realización de estudios similares en poblaciones urbanas que se rigen por los mismos programas de la Secretaría de Educación Pública; b) elaborar instrumentos específicos para poblaciones indígenas que den cuenta de la comprensión lectora; c) vincular la comprensión lectora con la composición; y, d) analizar de manera evolutiva cómo se desarrollan los procesos.

No obstante existen limitaciones, este estudio no puede generalizar los datos por ser una investigación cualitativa, es decir son pocos los sujetos de estudio, sin embargo la bondad de las técnicas no sería posible realizarla con amplias muestras, pues el tiempo utilizado en cada sujeto es muy grande para poder ser financiado y realizado. La investigación sólo se realizó en quinto grado de primaria y podría hacerse en otros grados y analizar de manera evolutiva como se desarrollan estos procesos.

Finalmente es necesario completar el conocimiento del panorama educativo de la población indígena con información referente a la calidad de los aprendizajes que de manera cualitativa contribuya a ampliar lo que sabemos de la educación indígena (Ahuja, 2004), y en ese marco poder apoyar pues este es un reto no sólo para los profesionales de la educación sino de todas las áreas—salud, social, emocional etc-.

REFERENCIAS

- Acle, T. G. & Roque, M. (1994). Necesidades de educación especial en una población Otomí del Estado de México. *La psicología Social en México*, 5, 486-492.
- Acle, T.G. (1997). Dilemas o realidades: de porqué el estudio de los problemas de aprendizaje. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 29-58.
- Acle, T. G., Roque, H. M. P. & Contreras R. E. A. (1996). Detección de problemas de aprendizaje en niños Otomies de primer grado: un enfoque ecológico. *La psicología Social en México*, 6, 381-386.
- Acle, T. G. (2000). Gente de razón: Educación y cultura en Temoaya. Disertación doctoral no publicada. Universidad Iberoamericana, D.F., México.
- Acle, T. G. (2003). Ecología de la educación en Temoaya. *Nueva Antropología*. 19(62), 29-53.
- Acle, G.; Roque, P. y Contreras E. (2005). Hacia una visión ecológica de la educación especial para zonas rurales e indígenas., *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 3(1), pp. 40-51.
- Afflebach, P. (2000). Verbal Reports and Protocol análisis. En M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson, & R. Barr (Eds.) *Handbook of Reading Research. Vol. 3*. London, Inglaterra: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Aguilar, J. (1983). Los métodos de estudio y la investigación cognoscitiva. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(2), 171-187.
- Aguilar, J. (1994). Relaciones entre factores de autorregulación y desempeño en una tarea experimental y la frecuencia de actos de desorganización. *Revista Latina de pensamiento y lenguaje*, 2(2), 179-198.
- Ahuja, R. (2004) Atención educativa a la población indígena en primaria. *Educación 2001*: 104, 10-18.
- Álvarez T. (1998). *El resumen Escolar Teoría y práctica*. España: Octaedro.
- Allen, C. (1999) Metacognition, reading and test taking of thirds graders. Dissertation Abstracts Internacional, (Humanities and Social Sciences). 59 (9-A), 3390, USA: University Microfilms Interntional.
- Ashman, A. F. & Conway, R. (1992). *Estrategias cognitivas en educación especial*. México, D.F.: Santillana.

- Anderson, R.M., Jr. (1994). *Practitioner's Guide to Clinical Neuropsychology*. Nueva York, NY, EEUU.: Plenum Press.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Avendaño, F. (2000). Las investigaciones acerca de la psicogénesis de la escritura en el niño: aportes para una nueva didáctica de la lectura y la escritura. En E. Ferreiro, A. Teberosky, J.A. Castorina, D. Grunfeld, F. Avendaño, & M. Baez (Eds.) *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Argentina, Homo Sapiens Ediciones.
- Azcoaga, E.(1981). *Aprendizaje fisiológico, aprendizaje pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Ateneo
- Baddeley, (1999). *Workin memory*. Great Britain: Clarendon Press Oxford.
- Baddeley, A.D., Wilson, B.A. y Watts, F.N. (1995). *Handbook of Memory Disorders*. Great Britain: John Wiley & Sons.
- Barnes, M. A, Faultkner, H. J. & Dennis, M. (2001). En J. Yamada. Neurological origins of poor reading comprensión despite fast word decoding? [Resumen]. *Brain & Language*. 80 (2), 253.
- Barr, R., Kamil, M.L. Monsenthal, D.B. & Pearson D.P. (1991). *Handbook of reading Research*. Vol. II. Nueva York: Longman Publishing Group.
- Becker, E.S., Roth, W.T. y Margraf, J. (1998). Don't worry and beware of white bears: Thought suppression in anxiety patients. [Resumen]. *Journal of Anxiety Disorders*. 12(1), 3.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México, Paidós.
- Bertely, M., Robles, A. (1997). *Indígenas en la escuela. Investigación Educativa 1993-1995*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Bryden, P.J., Pryde, K.M., Roy, E.A. (2000). A performance measure of the degree of hand preference. [Resumen]. *Brain and Cognition*, 44(3), 402.
- Borkowski, J., Weyhing, R. & Carr, L. (1988). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 46-53.
- Borzzone, A. & Signorini, A. (2001). Reading and prosody: A way for the study of cognitive processing. *Interdisciplinaria*, 17 (2), 95-117.
- Braten, I. (1991). En: Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72 (1), 9-32.

- Bronson, M.B. (2000). *Self regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY, EEUU.: The Guilford Press.
- Brown, A. (1978). En: Burón J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Brown A. L. (1980). Metacognitive demands and reading. En: R.J., Spiro, B.C. Bruce & W. F. Brewer (eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 453-481) Hillsdale, NJ, EEUU.: Erlbaum.
- Brown A.L. (1991) Metacognitive development and reading. En: Barr, R., Kamil, M.L. Mosenenthal, D.B. & Pearson D.P. (1991). *Handbook of reading Research*. Vol. II. Nueva York: Longman Publishing Group.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Cain, K. (1999) Ways of reading: How knowledge and use of strategies are related to reading comprehension. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(2), 239-312.
- Carter, L., McNeil, D., Vowles, K., Sorrell, J., Turk, C.L., Ries, B.J. y Hopko, Derek, R. (2002). Effects of emotion on pain reports, tolerance and physiology [Resumen]. *Pain Research and management*, 7(1), 21.
- Coll, C. (1994). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. (133-151). México, Paidós Educador.
- Coll, C. (1986). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. En Coll (Eds.) *Psicología Genética y Aprendizaje Escolar*. Madrid: S. XXI.
- Coll, C. & Colomina, R. (2000). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II*. (335- 352). Madrid, España: Alianza Universidad.
- Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*, Nueva York: Academic.
- Colmenares, A. (2004). Detección de habilidades básicas de aprendizaje en niños otomíes de primer grado. *Tesis de Maestría en Psicología*. Facultad de psicología. U.N.A.M. , D.F., México.
- Coronado, S. (1992). Entre la homogeneidad y la diferencia en los pueblos indohablantes de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXII: 4, 37-62.

- Cruz, A. (1994). La incidencia de la competencia lingüística del alumno indígena en la comprensión durante el proceso de lectura. Tesis inédita de Licenciatura en Educación Primaria Indígena. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Universidad Pedagógica Nacional. D.F., México.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Dansereau, D., Segal, J.W., Chipman, S. y Glaser, R. (1985) Learning strategy research. En D. Dansereau, J.W. Segal (eds.) *Thinking and learning skills*. Hillsdales, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- De Corte, E., Verschaffel, L. & De Ven, A. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 531-559.
- De Loache, J.S. & Brown, A.L.(1987). The early emergence of planning skills in children. En J. Bruner y H. Haste (comps.), *Making sense*, (pp.108-130) Nueva York: Methuen.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. España, Ediciones Paidós Ibérica.
- Demont, E. & Gombert, E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychological Society*, 66 (1), 315-332.
- Deneman, M. (1991). Individual differences in reading skills en: Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P. & Pearson, P.D. (ed.) 1991. *Handbook of reading research*. Vol II. New York: Longman.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston, Massachuset, EEUU.: Allyn & Bacon.
- DGEI (1990). *Fundamentos para la modernización de la Educación Indígena*. México, D.F.:Secretaría de Educación Pública.
- Editorial (1992). Educación indígena y países pluriétnicos y multiculturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 22(4), 5-10.
- Elosúa, M.R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid, IEPS-Narcea.

- Ertmer, P.A. y Newby, T. J. (1996). *The expert learner: strategic, self-regulated and reflective*, en *Instructional Science*, 24(1), 215-224.
- Ericsson K.A. y Simon, H.A. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Ericsson K.A. y Simon, H.A. (1993) En: Richardson, J.T.E. (Ed) (2000) *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. UK: The British Psychological Society.
- Eslinger, P.J. y Grattan, L.M. (1993). Frontal lobe and frontal striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*. 31 (1), 17-28.
- Fabiatti M.G. (1999) Factores no lingüísticos que afectan a la capacidad de comprensión lectora. *Páginas*. 1(1): 99-111.
- Ferreiro, E. (1999) en: Castorina, Ja., Goldin, D. y Torres, RM. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Flavell (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L.B. Resnick (Ed.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J, EEUU.: Erlbaum.
- Flavell (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert y R.H. Kluwe (eds.) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J, EE.UU.: Erlbaum.
- García, J.A., Martín, J.I., Luque, J.L. & Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de Textos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España, Editores.
- Gaultney, J.F. (1993). The effect of prior knowledge and metamemory on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Dissertation Abstracts International*. 53 (7-B), 3805-3806. Univ. Microfilms International.
- Glynn, S. M. (1990). La enseñanza por medio de modelos analógicos. En: Muth, K.D. (comp.) (1990) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Argentina: Aique.
- Gilhooly, K., & Green, C. (2000). Protocol analysis: theoretical background En: Richardson, J.T.E. (Ed.), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. UK: The British Psychological Society.
- González, E., Gamillo, R. (1986). *La enseñanza de la lectoescritura en las lenguas indígenas de México*. *Debate*, 1(5), 23-27.

- Green, C. & Gilhool, K. (2000). Protocol analysis: practical implementation en: Richardson, J.T.E. (Ed) *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. UK: The British Psychological Society.
- Gómez, L.M. (1999). Promoción de habilidades estratégicas para la comprensión de textos con un enfoque socio-instruccional. *Tesis de Maestría inédita*. Facultad de Psicología. Universidad nacional Autónoma de México.
- González-Fernández, A. (1994). Aprendizaje autorregulado de la lectura. *Revista de Psicología General y Aplicaciones*, 4 (3), 351-359.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1999). *El lenguaje Integral*. Argentina: Aique.
- Goodnow, J., & Warton P. (1993). Context and Cognitions: Taking a pluralist view. En: Light, P. & Butterworth G. *Context and Cognition: Way of Learning and Knowing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En: N.K. Denzin, Y.S. y Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Gutierrez, J. y Delgado, J.M. (1995). Teoría de la observación. En: Delgado, J. M. y Gutierrez, J. (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Hammill, J.M., Cook, T.M. & Rosecrance, J.C. (1996). Effectiveness of a physical therapy regimen in the treatment of tension type headache [Resumen]. *Headache*. 36(3), 149.
- Hernández, G. (1999). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, Z.G. (2004, 18 de abril). ¿Se puede leer sin escribir? *La Jornada, Masiosare*, pp.3-4.
- Hernández, G. (2005) La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*. 25(107), 85-117.
- Hirschfeld, L.A. Gelman, S.A. (comp.), (2002). Cartografía de la mente. *La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura. Volumen II. Teorías infantiles, estudios interculturales y consecuencias educativas*. España: Editorial Gedisa, S.A.

- Hung, D. & Der-Thang, C. (2001) Situated Cognition, Vygotskian thought and learning from the communities of practice perspectiva: Implications for the design of web-based e-learning. *Education Media Internacional*. 38(1), 2-12
- INEGI (1997). *Estado de México. Resultados definitivos del conteo de población y vivienda 1995*, México, INEGI.
- Itelson, L.B. (1990). Esencia del aprendizaje y fundamentos psicológicos del proceso enseñanza-aprendizaje. En A.V. Petrovsky (Ed.), *Psicología pedagógica y de las edades*. (pp. 243-284). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Isaac, S. y Michael, W.B. (1981). *Handbook in reseach and evaluation for education and the Behavioral Sciences*. San Diego: Edits Publishers.
- Jacobs, J.E. & Paris, S.G. (1987). Children`s Metacognition About Reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(2-3), 255-278.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognoscitivo*, Madrid, Visor.
- Juvonen, J., & Wentzel, K.R. (2001). *Motivación y Adaptación Escolar*. México: Oxford University Press.
- Karpov Y. V. , & Haywood (1998). Two Ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation: implications for instruction. *American Psychologist*. 53 (1), 27-36.
- Kaufman A.M. y Rodríguez M.E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Kintsch, W. (1974). Reading comprehension as a function of text structure. En A.S. Reber y D.L. Scarborough (Eds.), *Toward a psychology of reading*. New York: Wiley & Sons.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension. A reconstruction-integration model. *Psychological Review*, 2, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, University Press.
- Kintsch, W. y T.A. Van Dijk (1978) Toward a Model of text Comprensión and production, *Psychological Review*, 85 (5): pp. 363-394.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's Psychology. A Biography of ideas*. Cambridge: Harvard University Press.

- Kreitler, S. y Kreitler, H. (1987). Conceptions and processes of planning: The developmental perspective, en S. L. Friedman, E.K.; Scholnick y R.R. Cocking (comp.), *Blueprints for Thinking*, New York: Cambridge University Press, pp.205-272.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del Análisis de Contenido*. /Comunicación 39/ Barcelona: Paidós
- Lan W. (2000). The effects of self-monitoring on students' course performance, use of learning strategies, attitude, self-judgment ability, and knowledge representation. *The Journal of Experimental Education*, 64 (2), 101-115.
- Larousse (1986). *Gran Diccionario de la lengua Española*. Barcelona: Larousse: Planeta, S.A.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Lave, J. (1992). Word problems: a microcosm of theories of learning. En: Light, P. & Butterworth G. (1993) *Context and Cognition: Way of Learning and Knowing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Leontiev, A.N. (1968). *El hombre y la cultura*. México: Grijalbo.
- Levina, R.E. (1987). L.S. Vygotsky's ideas about the planning function of speech in children. En J.V. Wertsch (comp.), *The concept of activity in Soviet psychology*, (279-299) Nueva York: M.E. Sharpe.
- Lezak, M.D. (1995). *Neuropsychological Assessment*. 3a. ed. New York: Oxford University Press.
- Lin, Lin, M Zabucky, K. & Moore, D. (1997). The relations among interest, self-assessed comprehension, and comprehension performance in young adults. *Reading Research & Instruction*, 36 (2), 127-139.
- López, G., Delgado, O., Anguiano, M. L., Gamboa J. & Rodríguez, M. (2002). Consideraciones metodológicas sobre los usos y aplicabilidad de los exámenes de ejecución para evaluar la comprensión lectora. En: *Memoria (2002) VII Congreso Latinoamericano. Desarrollo de la lectoescritura y la lectura*, Puebla, México. 100-105.
- Lorenz, W. (1992). Histamine and antihistamines in anesthesia and surgery: From experimental pharmacology to clinical decision making. *Agents Actions*. 36(suppl.) (abstract) 34-56.
- Luria A. R. (1986). *Funciones corticales superiores*. México Fontamara.
- Luria, A. (1979). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.

- Luria, A.R. (1980). *Los procesos cognoscitivos: Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A.R. (1982). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. México: Cartago.
- Luria, A.R. y Tsvetkova, L.S. (1981). *La resolución de problemas y sus Trastornos*. Barcelona:Fontanella.
- Luria, A y Yudovich F.I.A (1980). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. España: Pablo del Río Editor.
- Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72 (1), 9-32.
- Martínez, R. & Diaz Barriga, F. (1994). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2 (2), 287-304.
- Mapou L.R., & Spector, J. (1995). *Clinical Neuropsychological Assessment*. New York: Plenum Press.
- Marquez, A., Rojas-Drummond, S.M. (2002) Estrategias para la comprensión de textos en niños de primaria. En: Memoria (2002) *VII Congreso Latinoamericano. Desarrollo de la lectoescritura y la lectura*, Puebla, México.
- Martínez, F. (2003) Los contextos de PISA Plus. *Educación 2001:Revista Mexicana de Educación*. 99, 14-18.
- Marzano, R. (1989) *Dimensions of Thinking. A Framework for Currículo and instruction*. Alex Virginia EEUU.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayor, J., Suengas, A. & González J. (1995). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Mateos, A. & Alonso (1992) Metacognition and reading comprehension: strategies for comprehension monitoring training. En: Carretero M., Pope M., Simons R.J., y Pozo J.I. (Eds.) *Learning & Instruction European Research in an International Context*. Vol. 3 Oxford: Pergamon Press.
- Mc Carthy, R.A. & Warrington E.K. (1990). *Cognitive Neuropsychology*. New York: Academic Press, Inc.
- Meloth, M. (1990). Changes in poor readers' knowledge of cognition and the association of knowledge of cognition with regulation of cognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 82 (4), 792-798.

- Mercado, Rojas-Drummond, Dabrowski, Mercer, y Huerta (1997). La interacción maestro-alumno como vehículo del proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. *Morphé*, 8-9, 15-16 (julio 1996- junio 1997).
- Mercer N. (1993). Culture, context and the construction of knowledge in the classroom. En: Light, P. & Butterworth G. (1993) *Context and Cognition: Way of Learning and Knowing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mezquita Y. N. (2000). Efectos de variables textuales del lector y del contexto de evaluación sobre la comprensión y recuperación de textos de contenido histórico. *Tesis de Doctorado inédita*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Miranda, Villaescusa & Vidal- Abarca (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprensión strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (5), 503-512.
- Miras, M. y Coll, C. (2000). En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II*. (273-295). Madrid, España: Alianza Universidad.
- Montero, M.L. (2000). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II*. (249-271). Madrid, España: Alianza Universidad.
- Montero, M.L. (2000). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II*. (273-295). Madrid, España: Alianza Universidad.
- Morice, R. y Delahunty, A. (1996). Frontal/Executive impairments in schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 22, 125-137.
- Moore, B. (1999). Situated Cognition versus traditional cognitive theories of learning. *Education*, 119(1): (161-171).
- Ochs, E. (2000). Narrativa. En: Van Dijk, T.A. (comp.): *El discurso como estructura y como proceso /Estudios sobre el discurso II/* Barcelona: Gedisa.
- OCDE (2001). Knowledge and Skills for life. First Results from the OECD. Programme for International Student Assessment (PISA) 2000.
- OCDE (2004). Learning for tomorrow's world- First Results from the PISA 2003. Programme for International Student Assessment (PISA) 2003.

- Palincsar, A.S. y A.L. Brown (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Payne, J.W. (1994). En: Richardson, J.T.E. (Ed) (2000) *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. UK:The British Psychological Society.
- Paris, S. (1991). Assesment and remediation of metacognitive aspects of children's reading comprehension. *Topics in Language Disorders*, 12:1, 32-50.
- Paris, S., Wasik, B. Turner, J. (1996). The development of strategic readers. En: Barr, R. Kamil, M (Ed.) (1996) *Handbook of reading research*, Vol 2. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Parkin, A.J. (1999). *Exploraciones en Neuropsicología Cognitiva*. España: Editorial Medica Panamericana.
- Pea, R.D. y Hawkins, J. (1987). Planning in the chore-sceduling task. En S.L. Frieman, E.K., Scholnick y R.R. Cocking (comps.) *Blueprints for thinking*, (273-302). Nueva York, Cambridge University Press.
- Pedral M. (1997). La lectura de comprensión en el cuarto grado de Educación primaria indígena. *Tesis inédita de Licenciatura en Educación Primaria Indígena*. Universidad Pedagógica Nacional. D.F., México.
- Pellicer, D. (1988). Los migrantes indígenas en la ciudad de México y el uso del español como segunda lengua. En Hamel, E., Lastra de Suárez y Muños C.H. (eds.). *Sociolingüística Latinoamericana*, (pp. 147-169).México: Instituto de Investigaciones Antropológicas- UNAM.
- Peón, M. (1992) Efectos de la inducción de estrategias generales y específicas de uso del lenguaje en la comprensión y el aprendizaje de niños de primaria. *Tesis de Licenciatura en Psicología*, Facultad de Psicología. U.N.A.M., D.F., México.
- Peronard, M.; Velásquez, M.; Crespo, N. y Viramonte, M. (2002). Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica, *Infancia y aprendizaje*, 25(2), 131-145.
- Phillips, J.L. (1977). *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1980). *Estudios recientes sobre epistemología genética*. Lugar: Editorial.
- Piaget, J. (1988). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1980). *Psicología del Niño*. España: Morata.

- Pintrich P.R. (1998) El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En Castañeda (ED) Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas en el umbral del siglo XXI. México, UNAM. CONACYT.
- Prasad, D. J. ,Kar, B.C. & Parrilla, R.K. (1999). Planificación cognitiva: Bases psicológicas de la conducta inteligente. Barcelona: Paidós.
- Quiros, J.B. y Schrager, O.L. (1989) *Fundamentos Neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje*. México: Panamericana.
- Rendón, J.J. (1992). Apuntes en torno a la alfabetización en lenguas indígenas. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*. 22(4), 63-76.
- Repossi, A., Araneda, J.M., Bizama, M., Bustos, L., Ibáñez, C.G. & Soto, C. (1989) Nivel de comprensión lectora en escolares rurales de la comuna de Valdivia y algunos factores condicionantes. *Estudios Pedagógicos*, 15: (1) 43-56.
- Resnick L.B. (2002). El racionalismo situado: la preparación biológica y social para el aprendizaje. En: Hirschfeld, L.A. Gelman, S.A. (comp.) (2002) *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura*. Volumen II. Teorías infantiles, estudios interculturales y consecuencias educativas. España: Editorial Gedisa, S.A.
- Rivière, A. (1988). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor.
- Richardson, J.T.E. (Ed) (2000). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. UK: The British Psychological Society.
- Rogoff B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rojas Drummond, S.M., Peña, L., Peón, M., Rizo, M. y Alatorre, J. (1992). Estrategias de autorregulación para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar. *Revista Latina de pensamiento y Lenguaje*. 1(1), 11-32.
- Rojas Drummond, S.M., y Gómez, L. (1995). Uso funcional del discurso: teoría y aplicaciones educativas. En: UNAM (Ed.) *Lectura y lenguaje: Implicaciones en la enseñanza universitaria*. UNAM.
- Rojas Drummond, S.M., Dabrowsky, E. y Gómez, L. (1996). Functional Literacy in Mexican Primary Schools: A research review. CLAC, The open University Press.

- Rojas Drummond, S.M., Gómez, L., Peón, M. (1999). El desarrollo de macroestructuras en niños de primaria. *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 29, núm 1, 13-32.
- Rojas –Drummond, S.M., Hernández, G., Vélez, M. y Villegas, G. (1998): Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children. *Learning and Instruction*. 8 (1), 37-61.
- Roque H.M.P. (2001). Estudio de la participación parental en una escuela monolingüe español de una comunidad Otomí desde un enfoque ecológico. *Tesis de Maestría en Educación Especial*, F.E.S. Zaragoza. U.N.A.M., D.F., México.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez H. (2000). Como mejorar la practica de la lectura de comprensión en los grupos de quinto y sexto grado de educación primaria en el medio indígena. *Tesis inédita de Licenciatura en Educación Primaria Indígena*. Universidad Pedagógica Nacional. D.F., México.
- Salvador, J., Aclé, G. (2005) Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(26), 879-902.
- Schiefele, Ulrich. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21:1,3-18.
- Schnotz, W. (1992). Metacognition and self regulation in text processing: Some comments. en: Carretero M., Pope M., Simons R.J., y Pozo J.I. (Eds.) *Learning & Instruction European Research in an International Context*. Vol. 3 Oxford: Pergamon Press.
- Schonick, E.K. y Friedman, S.L. (1987). "The planning construct in the psychological literatura", en S.L. Friedman, E.K. Scholnick y RR. Cocking (comp.), *Blueprints for Thinking*, New York: Cambridge University Press, pp. 1-38.
- Serrano, C.E.; Embriz, O.A. y Fernández, H.P. (2002). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*. México: I.N.I.- U.N.D.P.- CONAPO.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B. (2001). Influencia del modelamiento y la auto-eficacia en el desarrollo de la autorregulación en los niños. En: Juvonen, J., & Wentzel, K.R. (2001) *Motivación y Adaptación Escolar*. México: Oxford University Press.
- Schmelkes, S. (1999). *La calidad en la educación primaria*. Un estudio de caso. México. Fondo de Cultura Económica.

- Scribner, S. y Cole, M. (1973). *Cultura y pensamiento: relación de los procesos cognitivos con la cultura*. México: Limusa.
- SEP (1993). *Plan y Programa de estudio. Educación Básica Primaria*.
- Silben, M. (1992). The role of metacognition in reading Instruction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 36 (3), 211-221.
- Slater & Graves (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. En: Muth, K.D. (comp.) (1990) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Argentina: Aique.
- Smirnov, A.A., Leontiev, A.N., Rubinshtein, S.L. y Tieplov B.M. (1982). *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, S.A.
- Smith, F. (2001). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, España: A. Machado Libros.
- Solé I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Svietkova L.S. (1985). *Rehabilitación en casos de lesiones focales del cerebro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Swanson, H.L. & Trahan, M. (1996). Learning disabled and average readers' working memory and comprehension: Does metacognition play a role? En: Barr, R. Kamil, M (Ed.) (1996) *Handbook of reading research*, Vol 2. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Swanson, H.L. (1999) Reading comprehension and working memory in learning disabled readers: Is the phonological loop more important than the executive system?. *Journal of Experimental Child Psychology*. 72 (1), 1-31.
- Talizina, N.F. (2000). *Manual de Psicología Pedagógica*. San Luis Potosí, México: Editorial Universitaria Potosina.
- UNESCO (2000). En: López, G., Rodríguez M. y Flores, C. (2002) Metacognición e intertextualidad en estudiantes de bachillerato En: Memoria (2002) *VII Congreso Latinoamericano. Desarrollo de la lectoescritura y la lectura*, Puebla, México. 100-105.
- Valiña, M.D., Del Mar, M. y de la Vega (1990). Procesamiento estructural de Historias ¿Reglas, macrorreglas o modelos mentales? *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43(2), 155-167.
- Van-den-Broek, P., Lorch, R., Linderholm, T. y Gustafson, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory and Cognition*, 29(8): 1081-1087. (abstract).

- Van Dijk T:A: (1996). *La ciencia del Texto*, Barcelona, Paidós.
- Van Dijk T:A: (1993). *Texto y Contexto (semántica y pragmática del discurso)*, México, REI.
- Van Dijk T:A: & W. Kintsch (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- Vellutino, F.R. & Denckla M.B. (1991). Cognitive and Neuropsychological foundations of word identification in poor and normally and normally developing readers en: Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P. & Pearson, P.D. (ed.) 1991. *Handbook of reading research*. Vol II. New York: Longman.
- Viero, P., Peralbo, M. & García, J. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Obras escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.
- Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Walczyk, J. & Taylor, R.W. (1996). How do the efficiencies of reading subcomponents relate to looking back in text? *Journal of Educational Psychology*. 88 (3), 537-545.
- Weinstein, C.E. & Mayer, D.K. (1998). Implicaciones de la psicología cognitiva en la aplicación de pruebas: contribuciones a partir del trabajo realizado en estrategias de aprendizaje. En M.C. Wittrock & E.L. Baker (EDS.), *Test y cognición. Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas* (pp.65-92). Barcelona, España: Paidós.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective en: Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of self-regulation*. San Francisco: Academic Press.
- Zinar, S. (2000). The relative contributions of word identification skill and comprehension-monitoring behavior to reading comprehension ability. *Contemporary Educational Psychology*, 25:4, 363-377 (abstract).

APÉNDICE A

En este apéndice se presentan ejemplos de las respuestas de un participante, en las tres secciones de la entrevista: evaluación, planeación y regulación. Además se incluyen ejemplos de las respuestas del protocolo en voz alta para los dos textos utilizados: el cuervo y las palomas y las plantas.

Preguntas	Respuestas de los participantes EVALUACIÓN
¿Qué es para ti leer?	Es bonito leer, muchos cuentos aventuras, todos,
Si, "M" pero que es leer?	Ah, pues, es aprender un cuento, y ahí vas leyendo y ahí.. ya va el niño leyendo ahí. Te mandan a leer y dices si, voy a leer.
A ti te gusta leer	Si, cuentos y . leyendas
En tu casa lees	Si, cuando me dice mi mamá, ponte a estudiar y me pongo a estudiar mis libros.
En dónde lees ¿Tienes un sitio especial?	a veces en la cocina y a veces en un cuarto.
¿Cómo es el lugar dónde tú lees?	Pues, ahí... en un cuarto, tengo muchas cosas, tengo mis dibujos que a veces... nos manda el maestro a hacerlos y los pego allá.
Tú, ¿tienes libros en tu casa?	No, casi no, tenemos, a veces mi mamá tiene un libro de mis primos, y ahí nos ponemos a estudiar.
¿Qué es lo que te gusta a ti leer?	Son cuentos, aventuras, el principito y leyendas
Preguntas	Respuestas del participante PLANEACIÓN
¿Cuando lees, te adelantas a pensar si va a pasar algo, de lo que estas leyendo?	que tal si le va a pasar algo a lo animalitos, que se va a caer,
Te imaginas lo que va a pasar, te adelantas a pensar ó te pones a leer hasta que termines	Me imagino lo que va pasando hasta que termine, y voy pensando que no le pase nada malo a la persona del cuento.
¿Si tuvieras que contar la historia ¿qué contarías? todas las palabras, sólo el final, de que trata la historia u otra cosa?	las palabras así, como lo que mas nos acordamos, le diría a mi mamá de que se trato, si se la cuento.
Preguntas	Respuestas del participante REGULACIÓN
¿Cuando terminas de leer tu compruebas que lo hiciste bien, ó que lo hiciste mal? ¿Cómo le haces?	No más lo que me acuerde ya se lo voy diciendo poco a poco a mi mamá
¿Te das cuenta cuando tienes dificultades? ¿Cómo cuales?	No.
No, no te das cuenta cuando estas en problemas y no puedes comprender la lectura	Si, cuando no te acuerdas, vas a tu libro y luego ya lo vuelves a leer.
¿Qué haces si encuentras una palabra, frase que no entiendes?	Pues, alguien, me dice lo que dice aquí, ya no más. Puede ser mi mamá, alguien de mi salón o mi maestro.

APÉNDICE A.02 Ejemplo de las opiniones de un niño en la sección de evaluación, planeación y regulación de la entrevista estructurada y, primeras aproximaciones a las categorías.

Evaluación.

Conceptuación	Comprender lo que entiendo, y después decirle a mis compañeros
Información del contexto	¿En qué lugar de tu casa, lees? En un cuarto dónde a veces me pongo a leer.
Información del tipo de texto	Como los que traen mis hermanos cuando regresan de la escuela
Uso de la imaginación como estrategia de comprensión	Cuando vuelan los pájaros pienso, estoy leyendo pero estoy como volando. Ahí hace su nido y ahí has de cuenta que yo estoy en el nido pero estoy leyendo.
Propuesta de acción	Pregunto o las busco en el diccionario
Repetición- sobrejercitación	Practicar, leer mas veces.
Estrategia: repetición. Plan	Lo leo dos tres veces y ya la última lo leo más despacio y luego lo voy subrayando y luego, luego me pongo a buscarlo en el diccionario y se de que se trata

Planeación

Síntesis de la información	Lo más importante de la historia y de lo que pasó Sólo lo mas importante, de que se trata
Estrategia: imaginación	Si leer el título porque me imagino que va a pasar y dibujar en una libreta todo lo que mas o menos va a pasar
Propuesta de acción	Buscar las palabras que no entiendo y de ahí comprender mejor todo lo que qué significa.

Regulación

Emite un plan, propuestas de acción y decide buscar.	Que primero se fijen en que las palabras que no entienden las subrayan buscan en el diccionario para que puedan comprender mejor, porque si no entiendes una palabra estas piense y piense.
Estrategia: repetición, repaso	Ponerme a leer varias veces el texto
Verificación	Lo compruebo si es verdad ó vuelvo a verificar.
Memoria de trabajo	Leyendo lo tengo en mi memoria y me sigo acordando
Metacognición, conocimientos previos	Si, no entiendo o me trabo y me quedo pensando, y así relaciono lo que ya sé y me guío en la lectura

Apéndice A.03 Ejemplo de las opiniones de un niño en la sección de conocimientos previos de la entrevista semiestructurada.

Conocimientos Previos

Conocimientos previos	Las plantas cuando llueve toman agua por su tallo.
Conocimientos previos, saber sembrar	Nada mas le rascamos a la tierra, luego le metemos la semillita y la tapamos, ya luego le echamos agua para que no se seque.

Apéndice A.04 Ejemplo del análisis de las opiniones de la diada niño-niño. en el Pensamiento en Voz Alta (PEVA). Texto Narrativo “El cuervo y las Palomas”

Antes de comenzar la lectura del texto Sujetos 5 y 6.

Sujeto 5	Categorías	Sujeto 6	Categorías
Estoy pensando que será divertida la lectura	Volición	Estoy pensando que abra mucha, estará mucho, si que estará muy divertida la lectura	Expectativas,
Será divertido leer	Anticipación, planeación	En que el cuervo puede que sea el villano de ahí o las palomas	Anticipación
Que puede ser muy agradable, porque se trata nomás de dos personajes	Anticipación	Qué me va a gustar	Motivación anticipación
Voy a leer en voz alta, porque puedo hablar fuerte y pronunciar mas fuerte las palabras que no pueda entender	Plan	Que voy a leer en voz baja porque así aprendo más y puedo pensar más rápido	Plan

Apéndice A.05 Ejemplo del análisis **durante** y al **final** de la lectura del texto en el PEVA.

Sujeto 5	Categorías	Sujeto 6	Categorías
Este, yo pensé, me imaginé que un cuervo primero escuchó que unas palomas tenían mucha comida.	Estrategia Imaginación	Estoy pensando que esta lectura si fue buena,	Expectativas, valor de la tarea
En que cuando supieron que el cuervo se había pintado el cuervo huyó pensando que lo iban a pegar se fue con otros cuervos.	Síntesis de la Información del texto, memoria de trabajo.	En que también el cuervo cuando se fue así con sus amigos, con los demás cuervos, los cuervos ya no lo aceptaron	Síntesis de la Información del texto, memoria de trabajo.
En que, estaba pensando un cuervo iba a ser diferente que se iba a juntar con sus amigos que iba a ser amigo de las palomas	Síntesis de la Información del texto	En, uuu, estaba pensando en que de que iba a tratar el cuento pero ahorita como leía ya no estoy pensando en nada, nomás en como se fue el cuervo	Síntesis de la Información del texto

Al **finalizar** la lectura del texto “El cuervo y las palomas” en el PEVA.

Sujeto 5	Categorías	Sujeto 6	Categorías
Estoy pensando de que las preguntas van a ser difíciles o grandes	Expectativas, valor de la tarea	Estamos pensando en que de que iba a tratar las preguntas	Expectativas, valor de la tarea
Estoy pensando si las palomas eran buenas o malas	Análisis de la Información del texto	En que las preguntas van a ser fáciles o mas difíciles.	Expectativas, valor de la tarea
Entender lo que vamos a leer si ya lo entendiste, lo anotas en la misma hoja.	Expectativas. Metacognición	Estoy pensando en que debo de darle otra lectura, porque no le entiendo	Estrategia de re-lectura

Apéndice A.06 Pensamiento en voz alta. Texto Expositivo

Ejemplos del análisis de las opiniones de la díada niño-niño. **Antes** y **durante** la lectura

Sujeto 5	Categorías	Sujeto 6	Categorías
Todas las plantas nos podrían dar oxígeno	Conocimientos previos	En de que van a servir si van a ser de medicina o van a ocupar en algo, así por el estilo	Expectativas Conocimientos previos
Los humanos no debemos destruir la naturaleza porque no vamos a tener oxígeno	Conocimientos previos, Anticipación	En de que tipo de planta va a ver como aquí, de parcela, la selva, la sabana	Conocimientos previos
Las plantas dan un beneficio para nosotros los seres humanos	Expectativas Conocimientos previos	En que las plantas son buenas porque nos dan oxígeno y que por ellas podemos vivir	Conocimientos previos
Que cuantas especies habrá de plantas	Compara sus conocimientos.	En que encontraremos otras palabras nuevas	Expectativas Motivación, anticipación

Durante de la lectura.

Sujeto 5	Categorías	Sujeto 6	Categorías
Nada mas sabía que las plantas del desierto eran mas pequeñas que las de la selva	Conocimientos previos	En que las plantas así cuando transpiran aire, pierden agua	Conocimientos previos
No pensé que las plantas del desierto podrían ser mas fuertes que las de la selva	Compara sus conocimientos previos con los que aprende	En que las plantas del desierto tienen sus hojas grandes para aprovechar y agarran el agua lo más posible	Síntesis de la información
Si lo leo varias veces le voy a entender	Estrategia de repaso, Autorregula	Yo subrayé las palabras que no entiendo y las voy a buscar en el diccionario	Estrategias Acción propositiva

Apéndice A.0 7 Pensamiento en voz alta. Texto Expositivo

Análisis: **Final** de la lectura del texto Sujetos 5 y 6.

Sujeto 5	Categorías	Sujeto 6	Categorías
En que si las preguntas estarán difíciles	Expectativas, anticipación	Estoy pensando en que si van a venir la pregunta, si van a venir así como son las plantas	Expectativas, anticipación
Me estoy imaginando que estoy en la selva y que las plantas están bien grandes y encuentro de diferentes tipos más de las que yo conozco	Estrategia imaginación Cognición Situada	Mm estoy pensando que será divertido ir ahí porque así puedo conocer mas sobre vegetación, árboles, y así puedo aprender mejor	Cognición situada
Si los cuervos y la palomas se pueden adaptar a ese clima de la selva	Integra la información a sus conocimientos previos	Estoy pensando que ahí hay una extensa vegetación, como flores así, que yo no conozco, si sirven para medicina o algo así	Integra la información a sus conocimientos previos. Cognición Situada

APÉNDICE B. Estructura Del Texto “Las Plantas”

Oración Tópico: Cambios físicos que han sufrido las plantas del desierto para resolver el problema de la escasez del agua, contrastándolas con las plantas de la selva y su condición.

Resumen: Las plantas del desierto se han adaptado al problema de escasez de agua del desierto reduciendo o perdiendo sus hojas para evitar la pérdida de agua por transpiración. También han modificado sus tallos y sus raíces ensanchándolos para almacenar agua, la cual utilizan en tiempo de sequía. Por último, han creado una sustancia tóxica que mata a las semillas de futuras plantas, para que no crezcan cerca de ellas y les roben su agua. Ninguna de estas tres cosas pasa con las plantas de la selva.

Estructura

Cambios Físicos	Diferencias	
1.- Modificación de sus hojas	Problema:	Pérdida de agua a través de sus hojas
	Solución:	Disminución del tamaño o pérdida total de las hojas para disminuir la transpiración o evaporación de agua.
	Contraste:	Las plantas de la selva tienen hojas grandes.
2.- Creación de almacenes para depositar agua	Problema:	supervivencia de las plantas en época de sequía.
	Solución:	Crear depósitos de agua en sus tallos y en sus raíces.
	Contraste	Las plantas de la selva son rígidas y no almacenan agua.
3.- Tallos y raíces que producen sustancias tóxicas	Problema:	Las plantas compiten por la poca agua existente.
	Solución:	Generar sustancias tóxicas que matan a las semillas, impidiendo que crezcan plantas junto a ellas.
	Contraste	En la selva las plantas están juntas

Apéndice C

BOSQUEJO DE FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA APLICADA AL PROFESOR

Actividad de lectura durante la Clase:

- 1) ¿Antes de empezar a realizar alguna actividad académica relacionada con la lectura llevas a cabo “algo especial” con los niños? ¿Qué, por qué, cada cuándo, da resultado?
- 2) ¿Cómo son los repasos con tus alumnos, de la clase de lectura y, para que lo haces?
- 3) ¿Cómo le haces para consolidar el aprendizaje del material leído?
- 4) ¿Cómo te ocupas de que los estudiantes registren el aprendizaje durante la clase? Realizan ejercicios en clase ¿Cómo? Individual por equipos?
- 5) ¿Cómo mantienes el interés de los alumnos durante las clases? ¿Qué ha observado cuando los motiva?
- 6) ¿Cómo le haces para saber si el niño se ha “dado cuenta” que ha aprendido la lectura? Algunos profesores después de enseñar un objetivo de su avance programático, dejan trabajo para realizar en clase usted qué opina al respecto.

Evaluación de los aprendizajes

- 7) ¿Cómo realizas la evaluación? ¿Cómo deben de ser los exámenes, por escrito, en forma oral?
- 8) ¿Qué se califica? ¿En qué te fijas?
- 9) ¿Qué es lo importante cuando evalúas a cada niño?
- 10) ¿Qué opinión tienes respecto a organizar actividades en clase afín de evaluar el aprendizaje?
- 11) ¿Qué opinión tienes respecto a que cada niño se autoevalúe?
- 12) ¿Cómo le haces para saber si los niños han cumplido con la tarea? Leer un texto.
- 13) ¿Es importante conocer que piensan los niños al respecto? ¿Puede haber un beneficio para el aprendizaje?

Planeación, anticipación, regulación

- 14) ¿Qué problemas has enfrentado u observado en los niños respecto a la lectura? ¿Qué ha hecho?(anticipación)
- 15) ¿Planeas tus actividades? ¿Cómo?
- 16) ¿Qué consejos u estrategias le proporcionas a tus alumnos para las actividades de Lectura?
- 17) ¿Cómo verificas que tus clases apoyan a los alumnos?
- 18) ¿Cómo planea la evaluación que sus alumnos contestarán en casa?
- 19) ¿Has notado que los estudiantes a tu cargo se dan cuenta de lo que les quiere enseñar? por ejemplo.

Actividades Extraescolares

- 20) Has notado que las actividades extraescolares promueven que sus alumnos se den cuenta de lo que han aprendido. ¿Cómo son? ¿Para que? Cual es la finalidad.
- 21) ¿Qué es mejor para que el alumno aprenda mejor:
 - a) dejar deberes que motiven el trabajo extraescolar ó
 - b) ¿Repasar los conceptos aprendidos en clase ó ambas por qué?
- 22) ¿Las tareas que realizan sus alumnos apoyan su éxito en la evaluación ó qué pasa?
- 23) Sus estudiantes seleccionan actividades extraescolares ¿Cómo le hace? .