



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

COMPRENSIÓN LECTORA Y USO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN LA
UNIVERSIDAD.

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:
RICARDO ROMERO FERNÁNDEZ.

JURADO DE EXAMEN

TUTORA: MTRA. ANA LILIA MUÑOZ CORONA.

COMITÉ: DR. RUBÉN LARA PIÑA.

DR. FAUSTO TOMÁS PINELO ÁVILA.

MTRA. GUADALUPE MENDOZA RODRÍGUEZ.

MTRO. MIGUEL JIMENEZ VILLEGAS.



MÉXICO, D. F.

ENERO 2014



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.

Dedicatorias.

A mis padres (Gerardo y Bertha), gracias por enseñarme todo lo que se y quien soy, por amarme y corregirme, por apoyarme y regañarme, por ser quienes son, es un orgullo ser su hijo, los amo mis niños.

A mis abuelitos, Constantina, Regina, Ascensión y Melitón, que no importa el orden en que los escribí todos ustedes tienen el mismo lugar en mi corazón.

A Rosalba el amor de mi vida, por ser quien es, por su apoyo y cariño, su fuerza y determinación, conozco el significado del amor gracias a ti, te amo hoy y siempre.

A mis primos, ustedes saben quiénes son, que me han dado su apoyo, amistad, cariño y tolerancia,
muchas gracias

A mis sobrinos, solo quiero decirles que con esfuerzo y dedicación conseguirán todo lo que quieren, es tardado pero vale la pena.

A mis futuros hijos, solo quiero decirles que los amo y que esto es por ustedes, este y todos los días que Dios me permita caminar por esta tierra.

Y por último y por ello no menos importante, a la Maestra Ana Lilia, gracias por su confianza y apoyo, por su paciencia y comprensión y por sobre todo su amistad.

Comprensión Lectora y Uso de Estrategias de Lectura en la Universidad

Índice.

I.- Resumen	1
II.- Introducción.	2
Capítulo 1: Lectura	4
1.1 Definición de lectura.	4
1.2 Modelos de lectura.	5
1.2.1 El modelo bottom up o ascendente.	5
1.2.2 El modelo top down o descendente.	7
1.2.3 El modelo interactivo.	9
1.3 Fases de aprendizaje de la lectura.	13
1.3.1 Conciencia Fonológica.	14
1.3.2 Modelos discretos o por etapas.	16
1.3.2.1 Etapa logográfica.	17
1.3.2.2 Etapa alfabética.	17
1.3.2.3 Etapa Ortográfica.	18
1.3.3 Modelo Continuo.	19
Capítulo 2: Comprensión Lectora.	22
2.1 Definición de Comprensión Lectora.	22
2.2 Teorías de la comprensión lectora.	23
2.2.1 Enfoque Cognitivo.	24
2.2.2 Enfoque Psicolingüístico.	27
2.3 Procesos que intervienen en la comprensión lectora.	29

2.3.1 Movimientos Oculares.	31
2.3.2 Descodificación y Comprensión.	33
2.3.3 Atención.	38
2.3.4 Memoria.	40
2.3.4.1 Memoria a Corto plazo.	42
2.3.4.1.1 Memoria Sensorial.	43
2.3.4.1.2 Memoria de Trabajo.	45
2.3.4.2 Memoria a Largo plazo.	52
Capítulo 3: Estructuras de los textos.	59
3.1 Cohesión y Coherencia.	61
3.2 Microestructura del texto.	65
3.3 Macroestructura del texto.	67
3.4 Tipos de textos.	70
3.4.1 Textos Narrativos.	72
3.4.2 Textos Expositivos.	74
Capítulo 4: Estrategias de comprensión lectora y metacognición.	79
4.1 Definición de estrategias.	80
4.2 Estrategias de la comprensión lectora.	84
4.2.1 Estrategias antes de la lectura.	88
4.2.2 Estrategias durante la lectura.	89
4.2.3 Estrategias después de la lectura.	93
4.3 Metacognición y Autorregulación.	95
4.3.1 Definición de Metacognición.	96

4.3.2 Componentes de la Metacognición.	102
4.3.3. Procesos metacognitivos: Planificación, supervisión y evaluación.	104
4.4 Autorregulación en la Comprensión Lectora.	109
Capítulo 5: Importancia de la lectura y la comprensión de textos en la universidad.	116
5.1 Evaluación de la comprensión lectora en México.	118
5.2 La lectura en la Universidad y su relación con la comprensión.	125
5.3 Perfil del estudiante Universitario y su relación con la lectura.	136
5.4 Papel del docente en la comprensión de textos.	140
Capítulo 6: Uso de estrategias de comprensión lectora en la universidad.	145
6.1 Dificultades en la comprensión lectora en el estudiante universitario.	146
6.2 Importancia de la comprensión lectora y uso de estrategias en la universidad.	160
6.3 Enseñanza y uso de las estrategias en la universidad	171
III.- Método.	179
IV.- Resultados de las investigaciones.	181
V.- Conclusiones.	187
VI.- Propuestas.	191
VII.- Referencias.	195

I.- Resumen

La presente tesis tiene como finalidad analizar el por qué los estudiantes universitarios tienen problemas de comprensión al leer un texto, a través de una revisión documental, analizando los aspectos teóricos para determinar los procesos que intervienen en la comprensión lectora, así como la revisión de diversas estrategias de lectura que utilizan los estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos por las evaluaciones realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por medio de la prueba PISA, muestran que el nivel de comprensión lectora en México, es del 39% donde los estudiantes se ubican en los niveles inferiores (1a, 1b y 0), 54% en los intermedios (2 y 3) y sólo el 6% en los niveles superiores (4 a 6), lo cual señala un nivel bajo de comprensión lectora. Los estudiante universitarios poseen un conocimiento deficiente de cómo utilizar las estrategias de comprensión al leer un texto, las investigaciones señalan que la instrucción en las estrategias de lectura y los procesos metacognitivos favorecen la comprensión lectora del estudiante universitario, por esta razón se plantea al final de esta tesis una propuesta destacando la importancia que tiene la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora en la educación superior.

Palabras Clave: **Comprensión lectora, estudiantes universitarios, metacognición, estrategias de lectura.**

II.- Introducción

Al momento de leer esta introducción, usted está realizando una serie de procesos de los cuales usted no es consciente del todo; sus ojos se mueven a través de las letras y reconoce las palabras al mismo tiempo, posiblemente recordará si ya había leído algo similar antes o no, o si se trata de información nueva para usted, puede ser que esta lectura, sea por iniciativa propia o para cumplir con una tarea, por lo cual, está encaminado a una meta específica. Por ello, cada persona se acerca de manera diferente a los textos, y se identifican como buenos o malos lectores, por su capacidad de retener la información del texto.

Por ello, es importante el concepto comprensión lectora y de los mecanismos que se utilizan para llegar a ésta, en este caso, proponemos que el uso de estrategias es determinante en la comprensión de textos, lo cual brinda una mayor autonomía y guía al acto de la lectura en la universidad.

En la universidad resulta imprescindible que los textos a los que se enfrentan los estudiantes deban ser comprendidos, ya que esto es importante en su formación profesional, a este acto, se le conoce como comprensión, para ello el estudiante universitario debe conocer una serie de estrategias de lectura que le permita entender y aprender mejor de los textos.

En el primer Capítulo se definirá la lectura así como, los modelos de lectura, por medio de los cuales nos enfrentamos a los textos y como aprendemos a leer, que en sí mismo no nos llevan a la comprensión, pero fundamenta la base de ésta. En el segundo Capítulo abordaremos el tema de la comprensión lectora, dando su definición y tomando en cuenta las diferentes teorías que la definen, así como los mecanismos que se utilizan para comprender un texto, tanto fisiológico como psicológico, que ayudan al estudiante a entender los textos. En el Capítulo tres, se abordaran los textos, es decir la forma, en que han sido escritos y de los diferentes tipos de textos que existen.

El cuarto Capítulo, plantea la importancia del uso de estrategias en la comprensión lectora, en donde se plantea una revisión teórica de los mecanismos que ayudaran al estudiante universitario a obtener mejores resultados en el acto de leer, ya que leer no es solo el acto de descifrar palabras, va más allá, por ello es importante tomar el concepto de metacognición y autorregulación, factores importantes en el acto de leer, con significado, para obtener mayores conocimientos y autonomía, en la generación de conocimientos.

En el quinto Capítulo, se mencionarán las diferentes evaluaciones que se han realizado en torno a la comprensión lectora en nuestro país, la relación que juega la lectura y el estudiante universitario, es decir, las funciones que ocupa la lectura en la universidad, su influencia en el perfil universitario, además del papel que juega el docente, en la comprensión lectora dentro de la universidad.

En el capítulo final, se abordarán las dificultades con las cuales se enfrentan los estudiantes universitarios respecto a su comprensión, destacando la importancia que tiene el conocimiento de las estrategias en la universidad, así como de los programas que se implementan para mejorar la comprensión de los estudiantes universitarios, en pos de una mejor comprensión de los textos que repercutirán en un mayor aprendizaje.

Finalmente, en las conclusiones se plantea una propuestas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes universitarios, destacando la importancia de la enseñanza del uso de las estrategias de lectura, en la universidad.

Por lo tanto el objetivo, de esta tesis es determinar porqué los estudiantes universitarios tienen problemas de comprensión lectora, así como determinar qué estrategias de lectura utilizan al leer un texto.

Capítulo 1 Lectura

Para entender la comprensión lectora en universitarios, es importante, analizar la manera en como interactuamos y aprendemos de los textos, es decir, como recibimos la información y también él como aprendemos a leer, esto con la finalidad de repasar los procesos que se ven involucrados en la comprensión de los textos.

1.1 Definición de lectura

Etimológicamente la palabra lectura es definida como “lectum” que proviene del verbo latino “legere”, cuyo sentido primario es, “elegir, seleccionar”. Comúnmente es definida como una actividad basada en el lenguaje que incluye la construcción de significados a partir de un texto (García, Ortega y Romero, 2008)

La lectura resulta ser el medio por el que se adquieren muchos de los conocimientos de nuestra formación integral como personas y como individuos sociales (Mendoza, 1998). Por ello el leer es la actividad que permite conocer la información, es decir, incorporarla a las estructuras cognitivas para procesarla y constituirse en materia de instrucción e instrumento para el manejo de diferentes subsectores, asignaturas o disciplinas (Aravena, s/a).

En el nivel de educación superior, el aprendizaje, se adquiere a través de la lectura, Su relevancia en la adquisición y transformación del conocimiento y de la sociedad, cobra fuerza a partir de la palabra, que deja de ser más que un discurso, se vuelve una acción (Ortega, s/a).

Un texto no depende del solo leer. Leer es interactuar con un texto para construir su significado a partir de las experiencias y conocimientos previos que el lector tiene sobre el contenido desarrollado y sobre el mundo que habita (Alarcón y Trejo, 2006).

Para Goodman (citado en Gómez y Monroy, 2009) el leer y la lectura en sí, es un juego psicolingüístico de adivinanzas, es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones, por lo tanto Goodman (Citado en Muñoz, 2006).señala que para entender el proceso de la lectura es necesario considerar el papel que juega el lector, el escritor y el texto.

Es decir, aprender de un texto supone ir más allá de lo que en sí mismo nos presenta, y por ello hemos de relacionar lo que en él se nos dice con los conocimientos previos que poseemos (Gómez y Vieiro, 2004), como Defior señala (Citado en Valles, 2005) leer es un esfuerzo en busca de significado; es una construcción activa del sujeto mediante el uso de claves y estrategias.

1.2 Modelos de lectura

Es importante ver como se lleva acabo esta interacción con el texto, la cual se da a través de tres modelos que en algunos casos son denominados como modelos de comprensión lectora (véase Alarcón y Trejo, 2006; Pérez, 2001), siguiendo la clasificación de Adams (Citado en Jiménez, 2004), éstos son:

1. Modelos de procesamiento ascendente o bottom up.
2. Modelos de procesamiento descendente o top down.
3. Modelos interactivos.

1.2.1 El modelo bottom up o ascendente

Este modelo acentúa el procesamiento serial ascendente, y analizan sobre todo los procesos perceptivos que van desde el estímulo sensorial hasta el reconocimiento de las palabras. La lectura supone llegar al significado analizando el estímulo visual, en primer lugar, o sea, el reconocimiento y decodificación de las letras [proceso que consiste en reconocer las palabras de un texto de forma automática, requiriendo muy poco esfuerzo y atención (Gaonac'h y Golder, 2005)] (Jiménez, 2004).

En este modelo, la persona comienza por las letras y los conjuntos de éstas, es un proceso que va aumentando hasta que el lector consigue entender las unidades más amplias, las palabras y el texto completo. El modelo se centra en el texto y solo se basa en la decodificación, se llama modelo ascendente porque, parte de los componentes más pequeños, para después integrarse a otros más importantes.

Se realizan dos procesos fundamentales: la recepción de los símbolos gráficos y la decodificación de éstos; es decir, la traducción de los símbolos gráficos a sus representaciones fónicas (Alarcón y Trejo, 2006).

De acuerdo a Fernando Cuetos (Citado por Alarcón y Trejo, 2006) la lectura se compone de procesos perceptivos, léxicos (conjunto de palabras de una lengua que una persona conoce o emplea), sintácticos (modo en que aparecen ordenadas y relacionadas las palabras en frases dentro de un discurso) y semánticos (el significado de las palabras y de sus cambios), el proceso inicia a partir de que el lector utiliza sus sentidos para “extraer” de los signos gráficos la información.

La primera operación que se realiza es poner la mirada en diferentes puntos del texto, para avanzar a través de él, por medio de los movimientos sacádicos [es decir la manera en que la vista se fija en cierto puntos, y se desplaza a través de saltos dentro del texto (Gaonac’h y Golder, 2005)], esta información que adquieren los ojos se almacena en la memoria sensorial, de donde se almacena en la memoria a largo plazo y es donde se analiza, a través del reconocimiento global de las palabras o de la identificación previa de sus componentes (Alarcón y Trejo, 2006).

Armando Morales (Citado por Alarcón y Trejo, 2006), propone que la lectura se compone de las siguientes etapas: percepción, decodificación, comprensión, retención y evocación. Es decir, leer no solo es un proceso visual sino que depende que el lector domine la estructura de superficie, el sonido y las representaciones escritas del lenguaje, así como las estructuras profundas, portadoras del significado.

Lo básico es la decodificación, por lo que este modelo concede gran importancia al texto, pero no al lector ni a sus conocimientos previos. No se tiene en cuenta el proceso, sólo el resultado final (Jiménez, 2004).

Los autores que apoyan este modelo son:

Gough (Citados en Jiménez, 2004), expone que la lectura se realiza letra por letra y funciona de la siguiente forma: una vez presentado el estímulo escrito se produce una fijación visual que se forma en la retina en forma de “icono” (imagen visual no identificada), permaneciendo durante un breve espacio de tiempo hasta que se presenta el siguiente icono y a continuación se reconoce la letra.

Posteriormente, las letras se asocian a los fonemas (unidad lingüística mínima que se opone a otras en el sistema de la lengua y que permite distinciones de significado) correspondientes y se produce una representación fonémica abstracta que se transfiere al “lexicón”(o diccionario interno) del lector que comienza a buscar y reconocer la palabra.

Una vez reconocidas se guardan en lo que Gough (Citados en Jiménez, 2004) llama memoria primaria o primitiva. Luego, estas palabras ya almacenadas son procesadas por un mecanismo misterioso denominado Merlín, el cual aplica las reglas sintácticas y semánticas, determina la estructura profunda del estímulo visual; entonces se almacena en lo que Gough llama ESDVLOCSE (El Sitio Donde Van Las Oraciones Cuando Son Entendidas). Una vez que todo el texto ha encontrado un lugar en este almacén, la lectura se da por terminada.

El Modelo de automaticidad de Laberge y Samuels (Citados en Jiménez, 2004) propone que las características fundamentales de la lectura son la automaticidad y la atención. El lector sólo puede estar atento a una tarea mientras lee; sin embargo puede realizar otras actividades simultáneamente si éstas están automatizadas. Así, se concibe el proceso de adquisición de la lectura como una tarea ardua donde se tiene que estar atento tanto a la decodificación de las palabras como a su comprensión, sin embargo el aprendiz no puede realizarlo simultáneamente por lo que primero decodifica y luego su atención se “desvía” hacia la comprensión; así hasta que automatiza los procesos de decodificación.

Así la lectura estaría guiada por los datos, se considera entonces que “el texto es el elemento fundamental en el acto de leer”. El papel del lector se reduce casi al del simple decodificador de un significado ya dado y al cual tiene muy poco que aportar. Este modelo es más aplicable al lector principiante como lo menciona Rodríguez (Citado en Mac Dowall, 2009).

1.2.2 El modelo top down o descendente

En este modelo se buscan palabras o frases globales, y después se realiza un análisis de los elementos que lo componen (Alarcón y Trejo, 2006).

Es un proceso secuencial y jerárquico pero en este caso comienza en el lector y va bajando hacia el texto, el párrafo, la frase, la palabra, la letra y la grafía (proceso descendente). Los conocimientos previos del lector son más importantes que el texto, por lo tanto lo importante es el lector (Jiménez, 2004).

Este modelo tuvo el acierto de considerar que no sólo existe el texto y su descodificación, sino también las experiencias previas de las personas al leer. Es descendente porque, a partir de las

hipótesis y las anticipaciones previas, el texto se procesa para su verificación (Alarcón y Trejo, 2004).

Las ideas acerca de lo que el autor quiere decir son verificadas a través de una mínima cantidad de pistas textuales, el lector se convierte en un participante activo que intenta adivinar lo que el autor trata de comunicar. Es así como la lectura es vista como una negociación de significado entre el autor y el lector (Mac Dowall, 2009)

De acuerdo a Torres (Citado en Alarcón y Trejo, 2006) aprender a leer implica no tanto la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas, sino el aprendizaje y el empleo de los conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el texto y su significado.

“Los conocimientos previos del lector son más importantes que el texto o el mensaje para acceder a la comprensión. Lo importante es el lector. El procesamiento descendente influye en la extracción de la información visual, en el reconocimiento de palabras y en el reconocimiento de la estructura sintáctica del texto” (Jiménez, 2004).

Por lo tanto si el lector cuenta con suficiente información previa sobre el texto que va a leer, no necesitara detenerse en cada palabra y párrafo (Alarcón y Trejo, 2006).

Smith (2008) propone que cada cabeza genera su propia teoría de cómo es el mundo, la cual es base para la percepción de nuestro conocimiento del mundo y la raíz de todo el aprendizaje; con la finalidad de darle sentido a nuestro mundo, esto se denomina la teoría interna del mundo, en donde se encuentran nuestras experiencias previas, esto con el propósito de reducir la confusión que podría causar nuestra interacción con el mundo o en este caso la lectura, enfocándonos en lo esencial y no divagando en otras ideas.

Los autores que apoyan este modelo son:

Goodman (citado en Jiménez, 2004) considera a la lectura como “un juego psicolingüístico de adivinación”, es decir, leer supone obtener un resultado de la interacción que se da entre el lector y el texto. Supone una interacción entre pensamiento y lectura. El lector llega a la comprensión del texto atendiendo a una serie de claves que son relevantes para formular y contrastar hipótesis y para crearse expectativas. Estas claves se encuentran en los sistemas fonológico, sintáctico, semántico y en las redundancias del lenguaje escrito.

Smith (Citado en Jiménez, 2004) toma tres puntos fundamentales en su trabajo:

- 1.- El lector experto no necesita pasar por la información gráfica para acceder al significado
- 2.- Existen dos tipos de información: visual (se refiere a lo impreso) y no visual (categorías y reglas que están en la memoria y que permiten leer rápidamente y con facilidad). “Mientras más información no visual posea el lector menos información visual se necesita”
- 3.- La redundancia en el lenguaje es un aspecto básico para el uso de información no visual y para disminuir incertidumbres.

Es decir, se lee por el significado y no solo por las grafías, esto quiere decir que los individuos participan de forma activa, porque el lector busca significado y no sólo las palabras (Alarcón y Trejo, 2006).

1.2.3 El modelo interactivo

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década de los setenta trataron a la lectura como un conjunto de habilidades y no sólo de conocimientos como menciona Quintana (Citado en Alarcón y Trejo, 2006). A partir de este momento surge la teoría interactiva, dentro de la cual se destaca el empleo por parte de los lectores de sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Como señala Jiménez, (2004):

“Interpretan la lectura como el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Están integrados por los aspectos positivos de los dos modelos anteriores, participa tanto el procesamiento ascendente como el descendente simultáneamente. El tipo de procesamiento no es serial sino que se da en paralelo: la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos que posee el lector “

La teoría combina el modelo ascendente porque se necesita saber decodificar, y el descendente, porque para leer también se requieren de objetivos, conocimientos y experiencias previas, todo lo cual se encuentra mediado por la lectura (Alarcón y Trejo, 2006).

De acuerdo a Isabel Solé (citado en Alarcón y Trejo, 2006):

“Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras..) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan que los alumnos aprenden a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión.”

Bofarull (Citado en Alarcón y Trejo, 2006) señala que en el proceso de interacción entre el lector y el texto, la persona pone en juego una serie de elementos: la información que facilita el texto, la información que facilita el contexto y los conocimientos previos que el lector posee sobre el texto y sobre el mundo,

El proceso de lectura se inicia cuando las personas realizan inferencias acerca de lo que van a leer. La persona comienza a tener perspectivas sobre el texto, tales como el tema, la organización, si se ajusta a lo que ya conoce o no. Estas expectativas surgen porque los individuos tienen conocimientos previos acerca de lo que va a leer, pero también cuentan con una cultura que les proporciona una cierta interpretación del mismo (Alarcón y Trejo, 2006).

Algunos autores que apoyan este modelo son:

Rumelhart (Citado en Jimenez, 2004). Señala que en la lectura no se da un procesamiento de tipo lineal, sino que el tipo de procesamiento es paralelo. Los niveles superiores no pueden actuar o funcionar sin los niveles de orden inferior. Toda la información está relacionada con los esquemas, a los que Rumelhart llama “bloques constituyentes de la cognición”. Esta información es extraída de los rasgos gráficos más importantes que se encuentran en el centro de mensajes y que están organizados por reglas sintácticas, semánticas y ortográficas. Antes de llegar a este centro de

mensajes, la información es analizada en el almacén de información visual donde ha llegado después de ser reconocida y procesada en el texto como información gráfica.

Stanovich (Citado en Jiménez, 2004) lo denomina modelo interactivo compensatorio: interactivo porque las fuentes de información actúan de forma paralela, cualquier estado se puede comunicar con cualquier otro dentro del sistema sin importar del orden que sean, y es compensatorio porque si existe alguna deficiencia en alguna fuente de conocimiento el sujeto se concentra más en las demás con lo que compensa este fallo.

Kintsch y Van Dijk (Citados en Jiménez, 2004). Plantean que este modelo explica el procesamiento de los textos expositivos. Para comprender, lo primero que hay que tener son esquemas flexibles y guiados por reglas. Estos esquemas parten de la experiencia y conocimientos previos que posee el sujeto, se escogen de manera estratégica y son los que ayudan a situar al lector en el texto.

El lector desempeña un papel activo tanto en la comprensión como en la interpretación del texto, hay que interpretar el texto de manera coherente. El principio de coherencia afecta al contenido, al fondo, a las relaciones abstractas que se dan entre unos elementos y otros del texto. La coherencia incluye relaciones lógicas (causalidad, inclusión) y conocimiento de cómo se organizan eventos, acciones u objetos. Es la secuencia de ideas que permite descubrir las conexiones que existen entre unas partes y otras del texto desde un punto de vista profundo.

Ruddell y Speaker (Citados en Jiménez, 2004) Explican en su modelo, las interacciones que tienen que darse entre el lector y el texto para llegar a su comprensión. Los componentes fundamentales son: el ambiente del lector (incluye características textuales, conversacionales e instruccionales), el uso y el control del conocimiento para activar la información que transmite el texto, para ello hace falta utilizar unas habilidades que se encuentran en el estado afectivo (motivación), cognitivo (plan del lector) y metacognitivo (estrategias de autocontrol y de corrección) del lector, además de la representación del texto (el lector utiliza su conocimiento de la estructura que posee el texto que está leyendo, para elaborar la información que transmite), el conocimiento declarativo y procedimental (contiene la información sobre la decodificación, el lenguaje y el mundo) y el producto del lector (resultado de las interacciones que se han dado entre los distintos componentes del modelo).

Altmann & Steedman (Citados en Jiménez, 2004) proponen el modelo interactivo débil. Toma información que guía el análisis de las oraciones, el contexto y la información pragmática. Estos dos

juegan un papel evaluador. De acuerdo con la postura de estos autores se podría admitir la existencia de un módulo sintáctico que propone distintas alternativas de análisis pero, en definitiva, es el contexto y la información pragmática la que determina cuál es la opción correcta.

Taraban & Mc Clelland (Citados en Jiménez, 2004) crean el modelo interactivo fuerte. Plantea que las expectativas que generan los sujetos en función del contenido previo de las oraciones guían el procesamiento del resto de la oración. Es el contenido inicial de las oraciones el que predispone a los sujetos hacia un tipo determinado de conexión.

Los modelos interactivos que proponen Alonso y Mateos; Solé y Colomer y Camps (Citado en Jiménez, 2004) se basan en relacionar e integrar los conocimientos que tiene el lector sobre lo que lee y lo que ya sabe sobre el tema de su lectura. El significado no está en el texto sino que es el lector quien lo construye.

Los modelos de lectura son de gran utilidad al momento de saber como un lector interactúa con un texto, pero más importante saber cómo entendemos y comprendemos un texto y no por ello debemos dejar de considerar a todos los modelos de lectura

Los modelos ascendentes y descendentes proporcionan una explicación parcial de la lectura, actualmente se sabe que ambas son cara de la misma moneda, es decir ambas posiciones son complementarias, y no pueden separarse una de la otra, esto lo demuestra la teoría interactiva (Alarcón y Trejo, 2006).

En la actualidad el proceso lector se describe desde un modelo interactivo de procesamiento de la información de acuerdo a Cabrera y et al. (Citado en MacDowall, 2009). Su foco se encuentra en la naturaleza constructiva y activa de la lectura por parte del lector, se reconoce entonces al lector como un sujeto activo que reconstruye el significado del texto para interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales.

Es importante mencionar que el modelo interactivo permite a los estudiantes universitarios tener una mejor comprensión lectora.

1.3 Fases de aprendizaje de la lectura

Como señala Smith (2008). “Si usted le preguntara a muchas personas cómo aprendieron a leer por primera vez, probablemente les responderían que alguien les enseñó los nombres y los sonidos de las letras. Éste tipo de romanticismo subyace a muchas de las afirmaciones que señalan que la manera de mejorar la lectura es ‘regresar a lo básico’.”

La mayoría de los lectores no recuerdan exactamente como empezaron a leer. Por lo tanto es importante enmarcar el cómo es que adquirimos las capacidades necesarias para desarrollar la lectura. Standal y Betza (Citados en Klinger y Vadillo, 1999) señalan que la más impresionante de las habilidades humanas consiste en aprender a hablar, la segunda es leer.

Como es sabido el escucha y el habla preceden filogenéticamente y ontogénicamente a la lectura y la escritura, por lo que, cuando aprendemos a leer, ya disponemos de un amplio léxico fonológicamente accesible (Gómez y Vireiro, 2004.), primero aprendemos el lenguaje, después su escritura y comprensión.

Por lo tanto cuando se inicia el aprendizaje de la lectura y la escritura, los aprendices ya disponen de una base fundamental: la comprensión y reproducción del lenguaje oral, lo que les falta son los mecanismos necesarios para identificar una palabra escrita (Calvo y Carrillo, s/a)

Las habilidades prerrequisito para empezar a leer son:

- Percibir el lenguaje.
- Empezar a tener idea de la segmentación en el lenguaje y la correspondencia entre una cadena de sonidos hablados y los símbolos escritos.
- Una maduración en discriminación gráfica (incluyendo la capacidad de diferenciar los dibujos de las letras) como señala Leahey y Harris (Citados en Klinger y Vadillo, 1999).

Por lo cual antes de conocer las palabras, las personas conocen primero su sonido, para posteriormente ser instruidas en el reconocimiento y reproducción de estas.

1.3.1 Conciencia Fonológica

Siendo el primer requisito para leer, el percibir el lenguaje, es necesario contar con un mecanismo que nos permite reconocer las palabras, así como, los componentes que existen en el lenguaje, este mecanismo se conoce como, la conciencia fonológica.

La conciencia fonológica es la capacidad de los sujetos para darse cuenta de que una palabra hablada consta de una secuencia de sonidos individuales; así como la habilidad de segmentar la cadena hablada en sus unidades menores, y formar una nueva unidad superior a partir de estos segmentos menores aislados (Gómez y Vireiro, 2004).

Su importancia radica tal y como indica Bryant y Bradley (Citados en Gómez y Vireiro, 2004) en el alfabeto, este funciona a través de sonidos, no como sucede en la escritura ideográfica donde el significado lo representa un sonido, cualquier niño a los tres años oye y entiende la diferencia entre “más” y “mal” o entre “col” y “sol”, pero un niño es consciente de esto, de acuerdo a estos autores, “no es necesario”, ya que realizamos muchas actividades de manera inconsciente (por ejemplo, conducir).

Como señalan Gaonac'h y Golder (2005), uno podría pensar que para que la lengua oral sea entendida, debe existir una capacidad biológicamente marcada para extraer los elementos fonológicos a partir de los sonidos escuchados, pero estas extracciones se dan de manera inconsciente, son totalmente automatizadas y no requieren de un aprendizaje explícito. La toma de conciencia de este funcionamiento se da a través del aprendizaje formal.

Los términos conciencia fonológica y conciencia fonémica son utilizados en la investigación sobre la adquisición lectora, de modo intercambiable para referirse a la capacidad del niño, para reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral según Calero, Péres, Maldonado y Sebastián (Citados en Gómez y Vireiro, 2004).

Por conciencia fonológica entendemos la capacidad de manipular los segmentos mínimos del habla (los fonemas) (Gómez y Vireiro, 2004). El fonema puede ser definido como la unidad mínima (del significado) distintiva, carente de significado, es la unidad mínima porque no puede ser dividida, segmentada en otras unidades sucesivas más pequeñas (Por ejemplo Sol se divide en S – o – l), es distintiva porque establece distinciones semánticas (por ejemplo Rata de Bata o Perro de Berro) y es

una unidad carente de significado ya que aisladamente, no significa nada ya que no posee carga semántica alguna (por ejemplo S – o – l, no son nada y juntas forman Sol) (Obediente, 2007).

El conocimiento fonológico posee distintos niveles de conocimiento, como el conocimiento de la rima y de la aliteración, el conocimiento silábico, intrasilábico, fónico y fonético lo cual lo hace múltiple y heterogéneo (Gómez y Vireiro, 2004),

El conocimiento de la rima y la aliteración constituye el nivel más elemental del análisis de la palabra, pues su adquisición supone ser capaz de describir si dos o más palabras comparten una secuencia de sonidos, y por ello influye en la lectura por analogía como señala Rueda (Citado en Gómez y Vireiro, 2004).

La conciencia silábica es la capacidad de manipular segmentos silábicos de una palabra, es decir, le permite al niño poder operar explícitamente con la sílaba, la unidad oral de segmentación más pequeña que es posible articular de modo independiente (esta se relaciona positivamente con el éxito lector posterior como marcan Carrillo y Martín [Citados en Gómez y Vireiro, 2004]) Estas etapas se desarrollan con anterioridad al aprendizaje de la lectoescritura (Véase; Gómez y Vireiro, 2004).

La conciencia intrasilábica hace referencia a la sensibilidad que manifiestan los lectores jóvenes por la estructura interna de la sílaba, Estas unidades mayores a los fonemas son: el grupo consonántico inicial (por ejemplo S en Sol) y el grupo constituido por la vocal y las siguientes consonantes (por ejemplo ol en Sol) (Gómez y Vireiro, 2004).

La conciencia segmental implica la adquisición de una representación mental segmentada fonémica o fonéticamente de la secuencia fonológica, que surge como consecuencia de la instrucción del aprendizaje de la lectura, por lo tanto, no la pueden realizar los niños que no han sido instruidos en ello como señala Morais, Cary, Alegría y Bertelson (Citados en Gómez y Vireiro, 2004),

Todo esto es un requisito previo para la adquisición de la lectura. En la siguiente tabla se pondrá los niveles de conciencia fonológica para una mejor interpretación (Cuadro 1).

Conocimiento de la rima y de la aliteración.	Conocimiento Silábico.	Conocimiento intrasilábico.	Conocimiento fónico.
Cla-se/Co-se Co-se/ Co-sa	Cla – se	Cl – a – s – e	(C) (l) (a) (s) (e)
		Conocimiento Segmental	

Cuadro 1 Niveles de Conocimiento fonológico.

Las fases de adquisición de lectura constituyen un tema polémico, debido a la considerable variabilidad en el aprendizaje de la lectura (estrategias y método de aprendizaje, el idioma, los contactos con la escritura, los patrones de esfuerzo, etc.). Ello ha dado lugar a dos grandes modelos según consideren que los niños durante el aprendizaje de la lectura pasan rigurosamente por una serie de atapas (Modelo discreto o por etapas) o no necesariamente pasa por todas ellas (Modelo continuo) (Véase Gómez y Vireiro, 2004).

1.3.2 Modelos discretos o por etapas

Los modelos discretos o por etapas propone una secuencia evolutiva a lo largo de la cual los niños desarrollan habilidades básicas de acceso al léxico interno [una vez realizado el análisis visual de una palabra, es necesario recuperar su significado adecuado, al contexto de comprensión y, para ello, es preciso acceder a su representación léxica almacenada en la memoria, es la capacidad de identificar las palabras, incluso cuando no se encuentren en contextos semánticos adecuados (Gómez y Vireiro, 2004)].

Algunos autores señalan que se deberían describir como fases con fin de evitar que se piensen, en una estructura rígida (Vease Gaonac'h y Golder, 2005; Monné, 2007), pero en este sentido nos centraremos en el término etapas, por el sentido de que se postula la existencia de una serie de estadios, cada uno caracterizados por el predominio de una determinada estrategia según García Madruga, Gómez y Carriedo (Citados en Gómez y Vireiros, 2004). En tal sentido, U. Frith propone tres etapas en el aprendizaje de la lectura: la logográfica, la alfabética y la ortográfica (Gómez y Vireiro, 2004).

1.3.2.1 Etapa logográfica

En la etapa logográfica, los niños procesan las palabras como cualquier otro objeto visual. Los significados de las palabras se asocian con formas y rasgos visuales globales, lo que significa que el reconocimiento de las palabras es muy impreciso, muy dependiente de ciertos patrones, del contexto, colores, etc. e indiferente al orden de las letras (Monné, 2007).

Aparece en torno a los 4- 5 años, y debemos decir que no es propiamente una etapa de lectura sino de una etapa de reconocimiento de patrones. El niño reconoce una serie de palabras por el contexto en el cual aparecen ciertos rasgos característicos de la misma (tamaño de la letra, color, inclinación, etc.)(Gómez y Vireiro, 2004).

El niño utiliza todos los indicios que le permiten el reconocimiento de una palabra; de hecho, establece vínculos entre la palabra escrita y su significado; la palabra se aprende de memoria y luego es reconocida de manera global, el niño reconoce logos (de ahí el término logográfica) como por ejemplo. Coca Cola en una etiqueta de refresco, comercial, poster, etc.; Pero la palabra no se analiza; el niño no relaciona sus diferentes partes (como las letras y palabras que forman) con la palabra correspondiente (Gaonac'h y Golder 2005).

No siempre se trata de un aprendizaje explícito: el niño puede aprender solo, sin la intervención del adulto, a establecer correspondencias (Gaonac'h y Golder 2005). Durante la etapa logográfica el niño ira aprendiendo palabras en la medida que sea expuesto durante varias ocasiones a la misma, en estos casos el contexto desempeña un papel importantísimo (Gómez y Vireiro, 2004).

1.3.2.2 Etapa alfabética

Los niños progresan en el aprendizaje de la enseñanza sistemática de las reglas alfabéticas y fonéticas, representan visualmente palabras en un formato diferente que otros objetos o símbolos. Las representaciones de letras deben conectarse con sus sonidos correspondientes. Este proceso necesita de la conciencia fonológica y se considera que se desarrolla entre los 5 y 6 años (Monné, 2007).

Es la etapa de la adquisición de las reglas de conversión grafema – fonema [El grafema corresponde a una o varias letras que representan un fonema. La correspondencia grafo – fonémica consiste en reconocer sonidos a partir de letras. No siempre es unívoca, sobre todo en el caso de las palabras

más frecuentes de la lengua (Gaonac'h y Golder 2005).], Este estadio se caracteriza por cambios en lectura y escritura, el niño aprende las conexiones específicas entre las letras y el sonido (Gómez y Vireiro, 2004).

La utilización del contexto y de los procedimientos analógicos (el procedimiento analógico consiste en descodificar las palabras nuevas explotando las similitudes ortográficas con otras palabras conocidas), permite al lector establecer correspondencias escrito/oral, no siempre en letras aisladas, sino en secuencias de letras (Gaonac'h y Golder 2005).

Al contrario de la fase anterior, esta depende de gran medida de las capacidades de análisis fonológico, es decir, de la capacidad de localizar en la palabra unidades de segmentación inferiores a las palabras, como las rimas, las sílabas o los fonemas, se habla de un procedimiento de acceso indirecto porque el reconocimiento de las palabras pasa por la mediación fonológica (Gaonac'h y Golder 2005).

Esta es una etapa necesaria para el aprendizaje de la lectura, ya que exige asociar signos abstractos con sonidos. El tiempo que el niño pase en esta etapa varía, fundamentalmente a dos factores, el primero se deriva al tipo de lengua [Dicha relación se manifiesta a través de la aplicación de la regla de conversión grafema – fonema, de acuerdo a su complejidad y variedad dependiendo la lengua, las cuales se dividen en dos grupos, las transparentes y las opacas, en las transparentes existe una relación más estrecha entre la grafía de la palabra con su fonología, son consistentes, directas y simples (por ejemplo, el español y el italiano) mientras las opacas son inconsistentes y relativamente complejas, pues a cada unidad ortográfica funcional puede corresponderle un número variable de fonemas posibles, por lo que abundan las palabras irregulares cuya ortografía no corresponde directamente con su fonología (por ejemplo, el inglés) (Gómez y Vireiro, 2004)] y el método de aprendizaje de la lectura que está siendo utilizado (Gómez y Vireiro, 2004).

1.3.2.3 Etapa Ortográfica

En la etapa ortográfica, los lectores identifican cada una de las letras que componen la palabra, de manera que ya son capaces de detectar si se produce algún error en el orden de las grafías que forman la palabra (Gómez y Vireiro, 2004).

Las palabras se analizan en unidades ortográficas (grupos de letras) sin recurrir sistemáticamente a la conversión fonológica. El niño utiliza entonces el procedimiento de acceso directo, gracias al cual reconoce directamente la palabra. El procedimiento de acceso directo permite la lectura de palabras irregulares en diversos contextos (Ejemplo. Corona de rey; Corona del diente) (Gaonac'h y Golder 2005).

En esta etapa se espera que el niño tenga acceso directo a los significados de las palabras asociando la representación visual de su configuración escrita con lo representado y almacenado en su memoria, reduciendo las irregularidades y aumentando el léxico (Gaonac'h y Golder 2005).

El paso de una etapa a otra no implica la desaparición del mecanismo utilizado con anterioridad, sino la disminución de su frecuencia de utilización (Gaonac'h y Golder, 2005).

1.3.3 Modelo Continuo

Los modelos continuos cuestionan la necesidad de un paso obligado por las distintas etapas, y mantiene que es posible acceder de manera directa a la lectura alfabética sin pasar por la etapa logográfica. Desde esta perspectiva el prelector sólo utiliza la etapa logográfica si no tuviera conocimiento alguno de la estructura fonológica de las palabras habladas y de la relación entre grafemas y morfemas (Gómez y Vireiro, 2004).

A continuación se presentan diversos modelos y autores que explican que el aprendizaje de la lectura es un continuo.

Stuart y Coltheart (Citado en Gómez y Vireiro, 2004).proponen que el niño puede descubrir las estructuras fonológicas sin ser sometido a ningún tipo de instrucción, simplemente accede a dicha estructura a través de la lectura alfabética. Por ello estos autores afirman que las habilidades fonológicas, en combinación con el conocimiento del nombre de las letras, son un buen predictor del éxito lector. Y que cuando se ha adquirido un conocimiento fonológico además del conocimiento del nombre de las letras antes de ser escolarizados, no leen logográficamente sino que pasan directamente a la etapa alfabética

El modelo de Coltheart es un modelo de doble ruta y postula que los lectores utilizan tanto las asociaciones específicas de la palabra para acceder directamente a las representaciones léxicas, como a las representaciones de correspondencia grafema – fonema para acceder a las palabras de

forma indirecta. Ambos sistemas se activan frente a una secuencia de letras y dependiendo de la naturaleza de estas secuencias, uno u otro de los sistemas puede conducir a la identificación (Gómez y Vireiro, 2004).

El modelo de Byrne, también conocido como modelo de la opción por defecto, cuestiona el paso por la etapa logográfica, afirmando que el niño solo realizará una lectura logográfica únicamente sino puede acceder a la estructura fonológica de la palabra, es decir, que la lectura puede iniciarse por un proceso de asociación entre la palabra hablada y escrita, pero si conoce la relación grafema-fonema, entonces accederá a la lectura alfabética directamente (Gómez y Vireiro, 2004).

El modelo de Goswami y Bryant también rechazan la idea de que los niños pasan por una serie de etapas durante el aprendizaje de la lectura e intentan determinar los factores causales que originan el progreso de su aprendizaje, los cuales los engloban en tres factores:

- La habilidad fonológica tales como la rima (capacidad para identificar los sonidos finales de una palabra) y la aliteración (identificación de sonidos iniciales de una palabra)
- La conciencia fonológica o capacidad de transformar grafemas en fonemas debido a la instrucción.
- La influencia reciproca entre lectura y escritura; en este sentido, Bryant indica que es importante que el niño antes de enfrentarse a la tarea de la lectura haya sido expuesto a la escucha de todo tipo de estructuras textuales.

Se ha comprobado que los niños antes de aprender a leer son capaces de discriminar y producir palabras que riman o tienen aliteración, lo cual les permite acceder al conocimiento de las unidades intrasilábicas (principio y rima) (Gómez y Vireiro, 2004).

Por un lado la rima incide directamente sobre la lectura y, la rima favorece la escritura. Esta influencia no es directa sino que estaría mediada por el conocimiento que el niño tiene de los fonemas, es decir, que tiene que haber adquirido previamente la capacidad de conciencia fonológica (conversión grafema – fonema en el caso de la escritura) (Gómez y Vireiro, 2004).

El objetivo fundamental de estos autores es buscar el origen de los cambios en el aprendizaje de la lectura. Uno de los factores que originan el cambio en la sensibilidad rima – aliteración que poseen los prelectores. El segundo factor es la instrucción en el conocimiento de la relación grafema –

fonema. La lectura es desde un primer paso analógica y no alfabética. Por último, el tercer factor responsable del cambio en el desarrollo del aprendizaje de la lectura es la relación que se produce entre la lectura y la escritura (Gómez y Vireiro, 2004).

La experiencia en la lectura influye en la escritura y, a su vez, la experiencia en la escritura influye en la lectura. En esta relación se producen cambios cualitativos que favorecen el desarrollo lectoescritor del niño (Gómez y Vireiro, 2004), existe un acuerdo prácticamente universal en que la lectura y la escritura son las herramientas esenciales del aprendizaje como señala Martin (Citado en Klinger y Vadillo, 1999).

En este capítulo únicamente se revisan los aspectos de la lectura, que se producen en la niñez y se consolidan en el nivel superior.

Capítulo 2 Comprensión Lectora

Como se revisó en el capítulo anterior existen varias formas de interactuar con los textos. Sin embargo, en todos los procesos de lectura se debe comprender lo que se lee. En la lectura se utilizan una serie de recursos que se llevan a cabo de forma automática y muchas veces no somos conscientes de ello, por lo tanto el objetivo fundamental de la lectura es poder comprender el texto, con la finalidad de aprender, adquirir conocimientos y mejorar la propia lectura.

2.1 Definición de Comprensión Lectora

Anteriormente señalaba Fries (Citado en García, Peralbo y Vireiro, 1997) que la comprensión era resultado de la decodificación: si los alumnos eran capaces de identificar las palabras, la comprensión se producía automáticamente.

Posteriormente como señalan Johnston-Laird y van Dijk y Kintsch (Citados en García – Mandruga y Fernández, 2008). La comprensión lectora implica la construcción de una representación o modelo mental de la situación que el texto evoca, en el que se integran lo expresado en el texto con los conocimientos del lector.

El modelo interactivo como señala Solé (Citado en Bonilla, Dovalí, Ortega y Prieto, 2007) define la comprensión lectora como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Se destaca el empleo por parte de los lectores de sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir su significado.

Son importantes los conocimientos previos, ya que cuanto mayor sean los conocimientos de los textos, le permitirán al lector reconocer el significado de las palabras, así como tener una mayor capacidad de predecir y elaborar inferencias sobre la lectura (Pérez, 2005).

Leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Cuando se lee un texto se construye una representación de su significado guiado por las características del mismo – letras y palabras – y ello conduce a la comprensión (Valles, 2005).

Durante el proceso de comprensión lectora, el sujeto lleva a cabo una serie de procesos psicológicos:

1. De inferencia (desarrolla hipótesis, saca conclusiones, anticipa los hechos, relaciona las ideas del texto con sus propias ideas, etc.).
2. De memoria (activa esquemas de conocimiento, recupera información y organiza su conocimiento).
3. De metacognición – estrategias metacognitivas (repasar el texto, consulta, cuestiona, planea, organiza y evalúa). (Montealegre, 2004)

Montealegre, Almeida y Bohórquez (Citados en Montealegre, 2004) señalan que estos procesos no solamente llevan al sentido del texto sino a la construcción de significados. Lógicamente es importante que el lector capte las unidades lingüísticas de las palabras, oraciones, proposiciones y estructuras del discurso en general (literario o científico); así como la construcción de significado creado por el autor (Mundo simbólico que todo escritor crea en el momento de producir un texto).

Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencias previas, para inferir el significado que este pretende comunicar (Pérez, 2005).

Como señalan Gómez y Monroy (2009), la comprensión lectora es el entendimiento de los textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, la indagación, el análisis, la relación e interpretación de lo leído con el conocimiento previo.

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Esta se elabora en base de la información que propone el texto, pero se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector realiza con la intención de lograr una interpretación fiel y profunda de lo que el escritor quiso comunicar, pero el lector en un momento dado puede ir más allá del mensaje comunicado por el texto (Ugarriza, 2006).

2.2 Teorías de la comprensión lectora

El proceso lector ha sido y continúa siendo hoy un desafío para la investigación en distintas disciplinas científicas como la Psicolingüística y la Psicología Cognitiva, todas han ido contribuyendo, por una parte a descifrar esta operación extremadamente compleja en la que intervienen numerosos procesos cognitivos y lingüísticos, desde la percepción visual de las letras hasta la obtención global

del significado, teniendo en cuenta tanto los datos aportados por el texto como la competencia, la motivación y el interés del lector (Godoy, Moreno y Suarez, 2010).

En el marco de la Ciencia Cognitiva y de la Psicolingüística se han desarrollado modelos explicativos cada vez más sistemáticos sobre una caracterización psicológica unitaria de la comprensión lectora, con un interés no sólo teórico sino metodológico que sustente los programas de intervención (Luna y Tapia, 2008).

Diversas y varias son las teorías o perspectivas propuestas para dar una posible explicación al complejo proceso mental que implica comprender un texto. Cabrera y otros (Citado en Mac Dowall, 2009) presentan tres aproximaciones teóricas:

1. La comprensión lectora entendida como un proceso de carácter cognitivo.
2. La comprensión lectora concebida como proceso psicolingüístico.
3. La comprensión lectora como un proceso de la combinación de habilidades específicas que el lector pone en juego para obtener información del texto, la máxima que le sea posible.

En la actualidad existe ya un consenso de que la lectura es una actividad intelectual compleja y multidimensional que, como parte integral del lenguaje, comporta todas sus características. La lectura es una actividad a través de la cual los lectores construyen significado (comprensión), en el que se combinan los conocimientos y experiencias previas, la competencia lingüística (fonológica, léxica, información sintáctica, semántica), la información aportada por el texto y el contexto y la forma cómo se relacionan con el texto (de acuerdo a la gramática textual). Es por lo tanto, un proceso cognitivo, psicolingüístico y sociocultural (Luna y Tapia, 2008).

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década de los 70's, retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de ese momento, surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría de los esquemas (Muñoz, 2006).

2.2.1 Enfoque Cognitivo

La lectura es, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, e imaginarse la situación referida en el texto (Luna y Tapia, 2008).

De acuerdo a la teorización de la lectura como proceso cognitivo se distinguen dos enfoques, El Enfoque Clásico y el Enfoque Moderno (Mac Dowall, 2009):

En el Enfoque Clásico. Se distinguen tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, de acuerdo a las habilidades que tiene el lector para poder construir el significado del texto.

En el primer nivel, la comprensión literal. El lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar (Pérez, 2005), en ella se da el reconocimiento e identificación del significado de las palabras y sus relaciones gramaticales y sintácticas. En otras palabras, el lector en este nivel comprende cuando es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de aquellos acontecimientos (Mac Dowall, 2009).

La comprensión inferencial, implica que el lector una el texto con su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis, este nivel permite la interpretación de un texto, al hacer uso de deducciones supone hacer uso, durante la lectura de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto (Pérez, 2005).

El lector reconoce los posibles sentidos implícitos del pasaje que lee. Implica entonces las operaciones inferenciales de hacer deducciones y construcciones de todos los matices significativos que el autor ha querido comunicar en el texto escrito. Incluye además reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar lo que piensa, sus juicios, aseveraciones, inferir situaciones y relaciones contextuales (Mac Dowall, 2009).

En la comprensión crítica, el lector permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar si la información del texto contrastándola con su propio conocimiento (Pérez, 2005)

A este nivel ya se requiere procesos de valoración y de enjuiciamiento por parte del lector. Exige del lector deducir implicaciones, especular acerca de las consecuencias y obtener generalizaciones no establecidas por el autor. Por otra parte, exige también distinguir entre hechos y opiniones, entre lo real y lo imaginario, así como elaborar juicios críticos sobre las fuentes (Mac Dowall, 2009).

El Enfoque Moderno. Plantea desde las perspectivas más actuales sobre el proceso cognitivo de la lectura, Johnston (Citado en Mac Dowall, 2009) propone entenderla como el proceso de inferir el

significado a partir de poner en juego los conocimientos previos que tiene el lector y, de utilizar las claves dadas por el autor del texto. Si el conocimiento previo es sólido se construirá un modelo detallado rápidamente y la actividad lectora se reducirá a completar huecos y a verificar las inferencias.

Es necesaria la estimulación de los conocimientos previos existentes sobre la naturaleza del texto que se ha de leer, lo cual estimula el desarrollo de las capacidades cognitivas al poner en práctica en la lectura procesos como explicar, evaluar, comparar, contrastar, apreciar, informar, clasificar, definir, designar, sustituir, inferir, descubrir, deducir, etc. sobre el propio texto de la lectura (Valles, 2005).

Desde una perspectiva cognitiva el aprendizaje efectivo es un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a la meta, situado, colaborativo e individualmente, diferente de la construcción del conocimiento y del significado. Esta aproximación cognitiva, enfocada al aprendizaje a partir de la lectura, implica tomar en cuenta que el lector es un sujeto activo, que interactúa con el contenido del texto, las ideas del autor y sus conocimientos previos acerca del tema. El lector construye su propio conocimiento, elabora nuevas formas de pensar y razonar, que lo llevan a modificar su estructura mental (Ortega, s/a).

Así, desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora se le ha considerado como un producto y como un proceso. De este modo, entendida como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo que después se evocará al formular las preguntas sobre el material leído. Como proceso, es dinámico en el acceso a la información (Valles, 2005).

Extraer el significado de un texto es un proceso que se realiza de modo gradual, progresivo y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de incompreensión a lo largo del recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión. Como proceso, extraer el significado de un texto es dinámico en el acceso a la información y como producto, leer comprensivamente supone adquirir nuevos conocimientos finales que formarán parte de conocimientos guardados en la memoria a largo plazo (Ibañez, Márquez y Pérez, 2011)

La comprensión de un texto en su acepción más sencilla, significa elaborar y ensamblar diversas representaciones coherentes que den sentido a la información a partir de ciertas inferencias. Se

puede decir, que es un proceso cognitivo complejo, constructivo e interactivo y multidimensional, mediante el cual se desentrañan las ideas que encierran las palabras del texto, para construir con ellas ideas o proposiciones significativas, que permitan establecer una conexión lineal, concebir jerarquías y elaborar ideas globales que expliquen con claridad y veracidad el contenido revisado (García, Ortega y Romero, 2008).

2.2.2 Enfoque Psicolingüístico

La psicolingüística reúne los elementos, los fundamentos empíricos de la psicología y de la lingüística, para estudiar los procesos mentales que subyacen a la adquisición y a la utilización del lenguaje, por tanto se trata de un campo interdisciplinario. Así mientras la lingüística se ocupa de las estructuras del lenguaje, el término “psico” centra su interés en conocer como se adquieren los sonidos y significados lingüísticos, como funcionan estos sistemas cuando las personas los producimos y como llegamos a su comprensión en las oraciones (Ruiz, s/a).

Kenneth Goodman (Citado en Muñoz, 2006) es el líder del modelo psicolingüístico y parte de los siguientes supuestos:

- La lectura es un proceso del lenguaje.
- Los lectores son usuarios del lenguaje.
- Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
- Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto.

Goodman (2006) asume que los desaciertos (miscues), no se tratan de incompetencias, inexperiencias o descuidos por parte del lector, el descubrió que los desaciertos son parte del proceso de asignar significado a lo impreso, que es la búsqueda de sentido al texto.

Para Goodman (2006) La lectura es un juego psicolingüístico de adivinanza:

“A medida que los lectores usan claves proporcionadas por el texto lingüístico, utilizan también sus creencias y conocimientos del mundo para poder comprender la lectura. Ellos “adivinan” lo que viene en el texto por medio de predicciones e inferencias; son selectivos en el uso de las claves del texto y vigilan la aparición de claves contradictorias a sus “suposiciones”. Por tanto la lectura efectiva no consiste en el reconocimiento exacto de la

palabra sino en un acercamiento al significado. La lectura eficaz, por su parte, es usar un número suficiente de las claves disponibles para entender el texto, dependiendo del conocimiento que el lector aporta a la lectura”.

El modelo de Goodman (Citado en Mac Dowall, 2009) refiere que en la comprensión lectora se ven involucrados tres sistemas de manera simultánea: el gráfico-fónico, el sintáctico y el semántico. En el sistema gráfico-fónico, el lector usa las correspondencias entre el sistema gráfico y el fonético de su lengua. En el sintáctico, busca inferir la estructura profunda, el significado. En el sistema semántico, el lector debe realizar un *input* semántico con la finalidad de verificar si lo que ha comprendido corresponde a lo que quiso dar a entender el autor.

Según Goodman (Citado en Mac Dowall, 2009), la comprensión lectora exige un proceso de recodificación del mensaje [El uso del término decodificar para Goodman (2006), se denomina “phonics”, el cual implica que el lenguaje escrito es un código, mientras que el oral no lo es, ya que aunque el lenguaje oral y escrito funcionan de la misma manera, cumplen diferentes funciones], y en la medida en que autor y lector hablen en el mismo lenguaje esta recodificación tendrá éxito o no.

Frank Smith (Citado en Muñoz, 2006), fue uno de los primeros autores en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que en la lectura la información no visual [el conocimiento del lenguaje pertinente, es parte de la información esencial para la lectura, y no es información que se encuentre en el texto, es información que contiene el lector (Smith, 2008)], con la información visual [la información que va desde los ojos al cerebro (Smith, 2008)]. Es precisamente en este proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto.

La razón por la cual la distinción entre información visual y no visual es tan importante, se puede plantear sencillamente: hay una relación recíproca entre ellas. Dentro de ciertos límites, uno puede intercambiarlas. Entre más información no visual tenga un lector, menos información visual necesita, Mientras menos información no visual éste disponible, mas información visual se requiere (Smith, 2008).

En el modelo de Smith (Citado en Mac Dowall, 2009) se rechaza claramente la necesidad de que para llegar al significado de un texto se deba decodificar los signos gráficos en signos auditivos, el autor enfatiza como elemento decisivo de la comprensión lectora el conocimiento y experiencia que

el lector tiene del lenguaje que utiliza el autor. Los postulados básicos que defiende son: leer no es descifrar sonidos, la comprensión debe preceder a la identificación de palabras individuales.

Para Smith (2008) La teoría interna del mundo, es lo que tenemos en nuestra cabeza, es una teoría de cómo es el mundo, una teoría que es la base de todas nuestras percepciones y de nuestro conocimiento del mundo, la raíz de todo aprendizaje, motivación y expectativas, razonamientos y creatividad.

Por consiguiente dos serían las tareas fundamentales de la psicolingüística: la comprensión y producción del lenguaje. Ahora bien el lenguaje puede expresarse por medio de dos formas: una a través del habla, con la cual nos estamos refiriendo al lenguaje oral, y otra, a partir de la escritura, la cual aborda el lenguaje escrito (Ruiz, s/a).

El lector construye tanto la estructura como el significado, y si algo sale mal, es necesario reconstruir el texto en la mente del lector hasta que tenga sentido. Los desaciertos del lector y las autocorrecciones revelan un proceso de construcción y reconstrucción. Los lectores se esfuerzan por entender lo que el autor está tratando de decir, pero el significado que construye es propio (Goodman, 2006).

2.3 Procesos que intervienen en la comprensión lectora

En términos genéricos se dice que una persona comprende cuando es capaz de extraer el significado de unos signos acústicos (en el lenguaje oral) o gráfico (en el lenguaje escrito), significado que, en último término, llegará a integrarse con sus propios conocimientos (García, Peralbo y Vieiro, 1997).

Comprender un texto requiere una integración de ideas separadas por varios enunciados, párrafos o incluso páginas. Para lograr esta integración las ideas deben recuperarse, de la memoria a largo plazo, con el propósito de formar presuposiciones e inferencias, ya que recurren al conocimiento previo almacenados en la memoria a largo plazo, lo cual hace a los procesos de recuperación esenciales para la comprensión (Ellis y Hunt, 2007).

La lectura implica la realización de una serie de procesamientos de diferentes niveles: significación de las palabras, interpretación de los grupos de palabras, integración de las informaciones nuevas con las informaciones previas. Dado que el sujeto no puede conservar todo en la memoria, a medida

que avanza en su lectura, debe integrar los paquetes de información, llevarlos a la memoria a largo plazo y guardar en la memoria de trabajo sólo la información necesaria para las integraciones siguientes (Gaonac'h y Golder, 2005).

La integración suele conllevar a la combinación de las ideas y la pérdida de información literal, y recibir una gran influencia del tema del texto. Las presuposiciones implican añadir información a partir del conocimiento previo con el fin de comprender lo que se dice. Las inferencias implican añadir información a partir del conocimiento previo una vez que se entiende lo que se dijo (Ellis y Hunt, 2007).

La integración de la información del texto se realiza porque hay conocimiento general sobre el mundo, basado en las experiencias de conocimientos almacenados en la memoria; porque hay conocimiento acerca del tema que se está leyendo, sobre el significado de las palabras (vocabulario) y sobre el contenido del texto, y porque hay conocimiento sobre las estructuras textuales (Barba, González y González, A, 2010).

Como menciona Defior (Citado en Godoy, Moreno y Suárez, 2010), numerosas investigaciones resaltan el papel que desempeña el vocabulario en la comprensión lectora. Un niño que no conoce el significado de determinadas palabras difícilmente podrá comprender el contenido de un mensaje escrito (texto).

Para comprender un texto escrito se ponen en funcionamiento una serie de procesos de índole perceptiva, a través del sentido de la vista, en los cuales intervienen los procesos psicológicos básicos como los diferentes tipos de atención y la memoria fundamentalmente. Los procesos cognitivos – lingüístico tienen un papel determinante en la comprensión de textos. El acceso al léxico le permite recobrar la información semántica y sintáctica disponible en la memoria a largo plazo, y a través del acceso sintáctico se accede a las relaciones estructurales entre las palabra que constituyen las frases, para obtener la información contenida en el mensaje escrito. (Valles, 2005)

A continuación mencionaremos los componentes que interviene en la lectura, empezando por los sistemas perceptivos en la lectura y después los sistemas de memoria que permiten en primera recibir la información para posteriormente recuperarla e integrarla a los conocimientos previos que deberá manejar el lector.

2.3.1 Movimientos Oculares

La comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto. En la ejecución de la lectura hábil concurren una serie de operaciones denominadas específicas, que comienzan en el análisis visual de los estímulos escritos (Demagistri, 2009a).

Cuando leemos lo primero que realizamos es una percepción de las palabras, esta se realiza a través de la mirada del lector, contrario a lo que sucede en el animal, la exploración ocular recurre a funciones psicológicas superiores, puesto que se trata de una organización inteligente de captación y procesamiento de la información visual vinculada con ciertas propiedades del lenguaje (Gaonac'h y Golder, 2005).

Como señalan Gómez y Vieiro (2004). "Es posible que creamos que nuestra vista se mueva a través de desplazamientos lineales y continuos dentro de los textos, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo (siempre y cuando este leyendo un sistema de escritura alfabético como el español)."

Cuando leemos, tenemos la impresión de abarcar gran parte del texto, de deslizarnos a lo largo del él, para fijar de manera más o menos particular una parte, al mismo tiempo que vemos el conjunto, o por lo menos una gran parte de él. La mirada no efectúa una exploración continua del texto que recorre. En realidad, se fija en ciertos puntos y se desplaza a saltos (Gaonac'h y Golder, 2005).

Este comportamiento de los ojos constituye, lo que técnicamente se conoce como movimientos oculares, al igual que cualquier otro movimiento ocular, se rigen por los músculos controlados por los nervios craneales – III, IV y VI – que orientan al globo ocular en dirección vertical, horizontal y circular, según corresponda (Gómez y Vieiro, 2004).

Las principales características de los movimientos oculares son:

1. La Fijación.
2. Los Saltos.
3. Y las Regresiones.

La fijación durante la lectura, sucede cuando se perciben los signos gráficos, los ojos deben estar en reposo, los movimientos oculares en la lectura se caracterizan por fijaciones regulares, cada una de

las cuales duran entre 100 y 500 milisegundo, con un valor medio de 200 a 250 milisegundos (ms). Este valor depende del sujeto, pero también de la dificultad del texto (Gaonac'h y Golder, 2005).

Los saltos es cuando dos puntos de fijación se separan de 7 á 9 caracteres en promedio, o sea un poco más de una palabra (1.2 palabras promedio, en el adulto). Esta separación puede ser variable, de 1 á 15 caracteres. En el niño, el tamaño de un salto es de alrededor de 0.5 palabras. Las distancias varían según los sujetos y según la dificultad del texto, pero no varía dependiendo de la distancia que exista entre el ojo y el texto (Gaonac'h y Golder, 2005).

En las regresiones los saltos se realizan hacia atrás, de 10% á 20% de los saltos realizan este movimiento (de derecha a izquierda en las lenguas occidentales). Aun en la lectura normal y fácil, e incluso en los caso de los buenos lectores, hay regresiones (Gaonac'h y Golder, 2005).

Durante la lectura, los ojos tienden a realizar pequeños movimientos muy rápidos denominados movimientos sacádicos o sacudidas –saccade, en francés- que permiten al lector saltar de un punto a otro del texto, alternando con pequeños periodos de fijación y pausa, durante las cuales el lector centra la mirada en determinado punto del texto (Gómez y Vieiro, 2004).

De esta manera el proceso que realiza una persona durante la lectura consiste en fijar un trozo de texto; a continuación, mediante los movimientos sacádicos pasara al trozo siguiente en donde permanecerán sus ojos otro intervalo de tiempo; nuevo movimiento sacádicos y nueva fijación, y así sucesivamente mientras se continúe leyendo (García, Peralbo y Vieiro, 1997).

En cuanto su función principal en la lectura, los movimientos sacádicos permiten al lector trasladar su mirada desde un punto del texto hasta al siguiente donde se detendrá para efectuar el análisis visual de los signos gráficos, No obstante, en ocasiones, - entre un 10% y un 15% de las sacudidas - la mirada se desplaza hacia atrás, por los que estos movimientos se denominan regresiones (Gómez y Vieiro, 2004).

Los periodos de fijación duran aproximadamente entre 200 y 250 ms. y los movimientos sacádicos entre 20 y 40 ms, lo que indica que los lectores pasan un 90% de tiempo aproximadamente percibiendo material y un 10% cambiando en busca de nueva información. No obstante estos valores no son fijos y varían enormemente de un lector a otro e incluso dentro de un mismo lector de un texto a otro (García, Peralbo y Vireiro, 1997).

La información que se puede extraer de un texto viene determinado por dos factores: por una parte, por la distribución de las fijaciones sobre las páginas, esto es por los lugares a donde se dirigen los ojos en cada movimiento sacádico y, por otra parte, por la cantidad de información que se puede recoger durante cada fijación (García, Peralbo y Vieiro, 1997).

La dificultad del texto leído determinan significativamente las características de los movimientos oculares (Gaonac'h y Golder, 2005). Por ello a medida que se incrementa la dificultad del texto, las fijaciones se prolongan, la amplitud de los movimientos sacádicos decrece y las regresiones son más frecuentes (Gómez y Vieiro, 2004).

Sin embargo lo que realmente determina que información se extrae del texto, es la distribución de las fijaciones, es decir, los puntos del texto en los que se fija la mirada, junto a la duración de las mismas, por ende las palabras cortas, de hasta tres letras, se saltan con mayor frecuencia que las largas de más de seis letras; y las palabras de mayor frecuencia en el idioma reciben menos fijaciones y de menor duración que las de frecuencia más baja (Gómez y Vieiro, 2004).

La duración de la fijación de una palabra depende de su longitud, pero también, de manera notable, de su frecuencia en la lengua que se hable: las palabras raras se fijan por más tiempo que las palabras más frecuentes (Gaonac'h y Golder, 2005).

De esta manera la distribución y magnitud de los saltos y fijaciones se ajustan a la demanda del texto (Gómez y Vieiro, 2004). Por ello como menciona Gaonac'h y Golder, (2005), una de las características de los lectores expertos, es la flexibilidad, con la experiencia en la lectura, uno se volverá capaz de procesar con mayor eficacia la información que se capta en cada fijación, así la duración de la fijaciones dependerán de las características de las palabras y de las estrategias del lector.

2.3.2 Descodificación y Comprensión

Todo proceso de lectura comienza con la identificación de símbolos impresos. Para ello, el lector debe realizar un mapeo de las correspondencias entre la forma gráfica y el sonido. Este proceso puede ser más o menos complejo dependiendo de la profundidad ortográfica del sistema de escritura (Muñoz y Schelstrate, 2008).

En los sistemas de escritura alfabética, se aprende a reconocer las palabras, las oraciones, los pequeños textos, conociendo las relaciones entre las grafías y los fonemas. Esta etapa inicial del aprendizaje del leer se da -por lo general- en la escuela (Paredes, 2004).

La adquisición del llamado principio alfabético es esencial para el desarrollo de la lectura. Este consiste en la aplicación de reglas de correspondencia grafema-fonema que permiten la lectura de las palabras. Este conocimiento aunque puede ser adquirido de manera implícita según el grado de exposición a lo escrito; normalmente debe ser enseñado explícitamente y se compone esencialmente de dos elementos: conocimiento del alfabeto y recodificación fonológica (Muñoz y Schelstrate, 2008).

La información visual es suficiente para identificar una palabra. Permite activar representaciones ortográficas y léxicas almacenadas en la memoria para:

- Recuperar el sentido de las palabras escritas y;
- Recuperar eventualmente la información relativa a su pronunciación, con miras a su vocalización (Gaonac'h y Golder, 2005).

La identificación de dichas habilidades permite establecer un modelo final de buen lector, los procesos involucrados en dichas habilidades son la decodificación de las palabras y la comprensión de los textos. El primero permite identificar las palabras escritas para que el lector pueda pronunciarlas y asignarles su significado, mientras que el proceso de comprensión opera sobre el resultado de la decodificación y permite construir el significado del texto (Calvo y Carillo, s/a).

El proceso decodificador, significa poder llevar a cabo la asociación grafema-fonema, la descomposición silábica, la toma de conciencia fonológica, etc. La palabra escrita es un estímulo gráfico y que debe ser procesada visualmente. El nivel de decodificación logrado debe hacer posible alcanzar el dominio fonológico y léxico. El primero tiene que ver con el proceso de descomposición, en tanto que segundo con el reconocimiento de palabras. Cuando se ha logrado que la decodificación forme parte de una habilidad eminentemente automática podrán leerse, con relativa facilidad, palabras nuevas e incluso de significado desconocido. (Paredes, 2004).

Por ello se considera que el nivel óptimo de decodificación, es aquel en el que la identificación de las palabras de un texto se puede llevar a cabo de forma automática, requiriendo muy poco esfuerzo

y atención de esa forma el lector puede centrarse en la comprensión de lo que lee (Calvo y Carrillo, s/a).

Cabe destacar la diferencia entre los procesos de codificación y los procesos de decodificación, en los procesos de codificación son actividades psicológicas que determinan el tipo de información que estará posteriormente a disposición de la memoria. La codificación incluye por lo regular la transformación de la información entrante, ya sea mediante la adición o eliminación de información (Ellis y Hunt, 2007).

José L. Piñuel Raigada menciona dentro de. El Diccionario Crítico de Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid, (2010) diferencia el proceso de codificación – decodificación de la siguiente manera:

“Se entiende por “proceso de codificación-decodificación” aquella sucesión de procedimientos operativos de un sistema de transmisión de señales que se inicia cuando se selecciona en un punto A una secuencia de señales pertenecientes a un repertorio limitado de éstas, y concluye cuando en un punto B, se identifica la secuencia de señales seleccionadas en A. La selección de la secuencia o secuencias de señales en el punto A se denomina codificación, y la identificación operada en B, se conoce como decodificación.”

Los procesos de codificación, entonces, constituyen procedimientos operativos en virtud de los cuales se seleccionan mensajes y referencias, a fin de producir una transmisión de señales por cuyo uso se pueda establecer una interacción con un destinatario; mientras que los procesos de decodificación constituyen procedimientos operativos en virtud de los cuales, primero, se identifican mensajes o expresiones de un código y, después, referencias a través de las cuales se participa de una interacción iniciada por un emisor (Piñuel, 2010).

En los procesos de codificación-decodificación en la comunicación humana, los códigos de significación constituyen aquel conjunto de reglas estructuradas para acoplar el intercambio de señales a un objetivo de la interacción comunicativa, cuál es el intercambio de “datos” a propósito de una referencia en función de la cual se ha establecido la comunicación, Hoy día, la significación, incluso para la lingüística actual y por supuesto para la Teoría de la Comunicación, es considerada un producto de la aplicación de reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas. (Piñuel, 2010).

El nivel de descodificación logrado debe hacer posible alcanzar el dominio fonológico y léxico. El primero tiene que ver con el proceso de descomposición, en tanto que segundo con el reconocimiento de palabras. Cuando se ha logrado que la descodificación forme parte de una habilidad eminentemente automática podrán leerse, con relativa facilidad, palabras nuevas e incluso de significado desconocido. (Paredes, 2004).

Kintsch (Citado en Muñoz y Schelstrate, 2008). Menciona que. “Saber leer significa, en primer término, decodificar, descifrar los signos impresos, pero sobre todo significa construir un modelo mental coherente del sentido del texto”.

La descodificación es fundamental para la lectura, sin embargo, para que esta se convierta en leer tiene que tener otras características, que por el momento podemos resumirla en una palabra: comprensión (Paredes, 2004).

Aunque el reconocimiento de las palabras es el proceso fundamental, no supone negar que el fin último de la lectura sea la comprensión y que una buena habilidad para el reconocimiento de las palabras no sea garantía de una buena comprensión. Así pues, los propios procesos de la comprensión deben ser desarrollados en el ámbito del enriquecimiento lingüístico general a través de la comprensión y el uso de la lengua oral (Calvo y Carrillo, s/a).

En pocas palabras: lo que no podemos comprender no podemos leer. Leer implica comprender. Lógicamente se podría, y en algunos casos es lo que se hace, interesarnos en conocer aquello que nos resulta absurdo, desconocido, incomprensible. Se tiene que aprender sobre aquello que queremos leer o, en su defecto, profundizar los conocimientos previos elementales que podemos tener (Paredes, 2004).

También el proceso de comprensión que se lleva a cabo en la lectura puede repercutir en la decodificación, no solo porque permite la adquisición de nuevo vocabulario al poder deducir a partir del contexto el significado de las palabras desconocidas, sino también porque la propia identificación de las palabras se puede realizar con mayor facilidad cuando se tratan de palabras predecibles en un contexto determinado (Calvo y Carrillo, s/a).

Dentro de la comprensión de lo que se lee se suele distinguir dos niveles:

- Un nivel elemental, que tiene que ver con la comprensión de las proposiciones del texto, y,
- Un segundo nivel, que tiene que ver con la integración de la información proporcionada por el texto a través de cómo el lector va relacionando las diversas proposiciones, que son las que van a dar pleno sentido a lo que se lee (Paredes, 2004).

Por otro lado, Muñoz y Schelstrate (2008), mencionan tres niveles de representación de la información o en otras palabras tres niveles de comprensión de un texto:

- Un primer nivel o nivel superficial: en él son representadas las palabras y la sintáxis del texto.
- En un segundo nivel o base de texto: aquí se construiría la base textual, vía el análisis semántico del texto.
- Un tercero o modelo de situación: es el más profundo nivel de comprensión, se producirá sólo en la medida en que el lector junto con utilizar la información textual explícita, efectúe un trabajo de evocación y construcción de la representación del texto con un fin.

A su vez, se considera que la habilidad lectora es el producto de dos habilidades componentes, la decodificación que permite identificar las palabras escritas y la comprensión verbal que aplicada al contenido del texto permite su comprensión. Esta última es una habilidad o conjunto de habilidades cuyo desarrollo no es específico de la lectura, ya que interviene en la comprensión de los mensajes lingüísticos en general, pero dado que el texto escrito es un código de segundo orden que representa a la lengua oral, la comprensión de los mensajes escritos requiere de la participación de las habilidades desarrolladas para la comprensión del lenguaje (Calvo y Carrillo, s/a).

Desde el punto de vista cognitivo una buena comprensión permite al alumno desarrollar sus capacidades y funciones de procesamiento de la información. Desarrolla su imaginación, y en su dimensión aplicada en el estudio, comprender adecuadamente le permite seleccionar la información, valorarla, resumirla, clasificarla, distinguir lo fundamental de lo secundario, almacenarla en su memoria a largo plazo en forma de esquemas de conocimiento, que posteriormente será mejor recordada en forma de conocimientos previos, porque su almacenamiento se ha producido con significación y comprensión (Valles, 2005).

2.3.3 Atención

Uno de los aspectos fundamentales al momento de decodificar las palabras es la automatización, por ello, es importante enmarcar el cómo se da este proceso y es por medio de la atención que se produce la automaticidad en la lectura.

La atención y la conciencia mantienen una relación estrecha que evolucionó por la observación de que la capacidad del procesamiento consciente es muy limitada. El proceso psicológico de la atención permite seleccionar información de manera consciente y, dado que la capacidad de conciencia es limitada, la atención prohíbe, simultáneamente, estar atento a otra información. La atención filtra la información y cualquier cosa que pase por el filtro de la atención se convierte en consciente (Ellis y Hunt, 2007).

Como menciona Anderson (2005), los organismos tienen una capacidad de codificación limitada y solo pueden poner atención a ciertas dimensiones a la vez. Con la experiencia los organismos pueden cambiar la dimensión que atienden.

Los modelos de la capacidad de la atención propuesto por Kahneman (Citado en Ellis y Hunt, 2007), abordan este aspecto al asumir que nuestros recursos psicológicos son finitos, esto es, el humano posee cierta capacidad cognitiva destinada para las diversas tareas que enfrenta. En vista de ello, la atención es importante para determinar que tareas se logran y que tan bien se lleven a cabo.

La cantidad de capacidad o esfuerzo que necesite una tarea se dará a costa de la capacidad que se pueda destinar a otras tareas. La teoría de la capacidad deja abierta la posibilidad de que las tareas pueden ejecutarse sin control de la atención. Obviamente cualquier tarea que no requiera capacidad, prescindirá de la capacidad de asignación. Se dice que cuando una tarea no requiere capacidad es automática. La automatización de una tarea incrementa, de manera amplia, la eficiencia de la ejecución porque otras tareas se pueden realizar simultáneamente con otra que sea automática (Ellis y Hunt, 2007).

Por ello la atención debe ser selectiva, el lector debe focalizar su atención en el texto, objeto de lectura y rechazar otros estímulos externos o internos que le pueden distraer. Ello supone un notable esfuerzo de control y de autorregulación de la atención (Valles, 2005).

El componente crucial en la automatización es, claramente la práctica, el concepto de automaticidad se ha aplicado al proceso de la lectura. Hasta cierto punto, la lectura debe comenzar con el reconocimiento de las palabras. Pero si cada reconocimiento de letras requiriera demasiado esfuerzo antes de identificar una palabra, la lectura sería extremadamente lenta (Ellis y Hunt, 2007).

Como señala Juana Pinzás (Citado en Paredes, 2004) las condiciones de adquirir un buen hábito lector, es cuando se ha logrado un nivel aceptable de dominio del proceso descodificador. Se tiene que alcanzar tal nivel de dominio, de automatización en la descodificación, que pueda permitir que esta se lleve a cabo sin pensar, para poder leer pensando.

Cuando una habilidad se ha automatizado por completo, presenta dos características esenciales: pueden realizarse sin la participación del sistema cognitivo, lo cual permite a la persona alcanzar otras metas cognitivas en una situación de tarea doble, y se realiza con menos interrupciones (Anderson, 2005).

Esto significa que el lector utiliza simultáneamente información procedente de los diferentes niveles de procesamiento. Por ejemplo, el análisis semántico no espera a que finalice el análisis sintáctico de una frase para comenzar a actuar sino que, una vez que ha sido reconocidas determinadas palabras, trata de establecer las relaciones semánticas dentro de la oración, lo que se verá confirmado por el análisis sintáctico (Gómez y Vireiro, 2004).

La lectura se da por tanto en paralelo, es decir. La comprensión se produce al mismo tiempo y no al final, de la lectura, pues la automatización de dichos procesos, permiten traer recursos cognitivos que pueden ser usados en la construcción de las representaciones semánticas precisas y detalladas (García, Peralbo y Vireiro, 1997).

Los lectores competentes, logran automatizar los procesos de más bajo nivel (por ejemplo, el reconocimiento de las palabras), lo cual permite dirigir su atención a los procesos de más alto nivel. De ahí que, con la práctica, la lectura se convierta en un proceso estratégico (Gómez y Vireiro, 2004). Por lo tanto la práctica lectora, como fuente de automatización de estos procesos es decisiva para lograr una buena comprensión lectora (García, Peralbo y Vireiro, 1997).

En promedio los adultos han invertido mucho tiempo en la lectura –Los estudiantes habrán invertido 10 000 horas en leer al momento de llegar a la universidad- El esfuerzo realizado en la lectura equivale a la complejidad de la habilidad lectora (Anderson, 2005).

2.3.4 Memoria

Los sistemas de memoria ayudan dentro del proceso de la lectura en dos aspectos fundamentalmente, el primero como el sistema de entrada de los textos, el cual por diversos mecanismos permite extraer el conocimiento más relevante, para que en segundo término puedan integrarse a estructuras más especializadas permitiendo adquirir conocimientos y evocarlos a voluntad.

La memoria es una función que permite registrar, codificar, consolidar, retener, almacenar, recuperar y evocar la información previamente almacenada. Mientras que el aprendizaje es la capacidad de adquirir nueva información, por lo tanto, la memoria es la capacidad para retener la información aprendida (Portellano, 2005).

El sistema de la memoria está integrado por tres procesos básicos:

1.- Codificación de la información: La codificación o adquisición, es el proceso en donde se prepara la información para que se pueda guardar. La información puede codificarse como una imagen, sonidos, experiencias, acontecimientos o ideas significativas. Es importante, en este proceso inicial, la atención, la concentración y el estado emocional del sujeto.

2.- Almacenamiento de la información: Esta etapa se caracteriza por el ordenamiento, categorización o simple titulación de la información mientras se desarrolla el proceso en curso (proceso perfuncional). Esto requiere tanto de una metodología como de estructuras intelectuales que ayuden a la persona a clasificar los datos. Una vez codificada la experiencia y almacenada por cierto tiempo, esta se presenta de manera automática. El almacenamiento es un sistema complejo y dinámico que cambia con las experiencias a las que el sujeto es expuesto.

3.- Evocación o recuperación de la información: Es el proceso por el cual recuperamos la información. Si ésta ha sido bien almacenada y clasificada será más fácil localizarla y utilizarla en el momento en que se solicita (Etchepareborda, 2005).

Carr y Levy, Oakhill y Garnham y Sánchez (Citados en Godoy, Moreno y Suárez, 2010), consideran que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre la información que el lector tiene almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto que lee. Por tanto, la comprensión fallará, si no se tienen conocimientos previos sobre los temas, si no se es capaz de extraer información esencial o no se puede conectar la información previa con la nueva que le proporciona el mensaje escrito (texto).

“Desde el punto de vista cognitivo, una buena competencia comprensiva permite al alumno desarrollar sus capacidades y funciones de procesamiento de la información. Desarrolla su imaginación, y en su dimensión aplicada en el estudio, comprender adecuadamente le permite seleccionar la información, valorarla, resumirla, clasificarla, distinguir lo fundamental de lo secundario, almacenarla en su memoria a largo plazo en forma de esquemas de conocimiento, que posteriormente será mejor recordada en forma de conocimientos previos, porque su almacenamiento se ha producido con significación y comprensión.” (Valles, 2005)

En el marco de este enfoque se ha analizado como es el comprender, cómo recibimos la información, la procesamos y la estructuramos en nuestro sistema de memoria. En otras palabras, cómo aprendemos. Este enfoque ha modificado la concepción del aprendizaje ya que en vez de concebirlo como un proceso pasivo y externo a nosotros, lo concibe como un proceso activo en el cual podemos influir. Los resultados del aprendizaje no dependen de elementos externos presentes en el ambiente (docente, objetivos, contenidos) sino del tipo de información que recibimos o que se nos presenta y las actividades que realizamos para lograr que esa información sea almacenada en nuestra memoria (García, Ortega y Romero, 2008).

Dentro del estudio del procesamiento de la información, se han generado teorías de la memoria. De hecho, la propia metáfora computacional [dentro del enfoque cognitivo, se ocupa la metáfora computacional que señala que el hombre y la computadora son sistemas de procedimientos de propósitos generales, funcionalmente equivalentes. Que intercambian información con su entorno mediante la manipulación de símbolos (Pozo, 2003)] conduce necesariamente a considerar a la memoria como la estructura básica del sistema de procesamiento (Pozo, 2003).

Como señalan García y Madruga (Citados en García, Ortega y Romero, 2008) la comprensión y el aprendizaje de textos implica necesariamente tres componentes: el texto, el sujeto y la actividad que

éste realiza. Más aún, la comprensión es una fase previa al aprendizaje, donde interviene principalmente la capacidad de concentración mental, de captación y de relaciones asociativas.

De acuerdo a Van Dijk, (Citado en Abusamra, Cartoceti, Ferreres y Raiter, 2008) la comprensión de textos escritos supone un complejo proceso de integración activa de información en el que intervienen diversos factores. Cada vez que un lector se expone a dicho proceso, construye una representación mental del contenido. La dimensión textual implica al lector identificar palabras, detectar estructuras sintácticas y poder extraer significados de las oraciones individuales, el análisis de la información explícita no agota la totalidad de la tarea. En consecuencia, el texto es percibido y representado en la memoria como una estructura coordinada y coherente más que como un conjunto desarticulado de piezas de información individuales.

Las investigaciones sobre la memoria realizadas en el contexto de la teoría del procesamiento de la información se han centrado en el estudio de los procesos de recepción, almacenamiento y recuperación de la información. El registro sensorial de objetos, datos, acontecimientos, conceptos, experiencias y episodios puede quedar plasmado en la memoria por un corto o un largo período de tiempo, dependiendo de la significatividad de la información, de las impresiones y huellas que estos dejan en la memoria y puede ser evocado nuevamente mediante el uso de estrategias de recuperación que el sujeto aprende a utilizar de manera espontánea o intencional (Ramírez y Rendón, 2002).

Para Frank Smith (2008), la memoria cumple con cuatro funciones específicas o características operativas: uno es la entrada (o cuánta información entra), capacidad (cuánta puede ser retenida), persistencia (cuánto tiempo puede ser retenida) y recuperación (extraerla de nuevo).

Podemos establecer dos grande modalidades de memoria en función del tiempo transcurrido para su almacenamiento: memoria a corto plazo y memoria a largo plazo (Portellano, 2005). Los cuales ayudan a recibir la información, almacenarla, procesarla y recuperarla.

2.3.4.1 Memoria a Corto plazo

Es el proceso de retención inicial de la información durante un breve espacio de tiempo que oscila desde algunas fracciones de segundo hasta varios minutos, aunque algunos autores sitúan el límite temporal de la memoria a corto plazo en 30 segundos (Portellano, 2005).

Miller (Citado en Ellis y Hunt, 2007) argumentó que la capacidad de memoria a corto plazo tenía un alcance de entre cinco y nueve objetos, con un promedio de siete. Miller observó que la mayoría de la gente recordaba entre cinco y nueve reactivos lo que sugiere que la memoria de corto plazo tiene una capacidad muy limitada. Un reactivo es un aglomerado de información que va desde una sola letra a una idea expresada en un párrafo.

En la memoria a corto plazo, se activa el mecanismo de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdos del texto, siguiendo la trayectoria o disposición lógica de la lectura estructurada a medida que se va leyendo. Con ello se produce un proceso continuo de memoria inmediata al ir asociando (evocando) los nuevos contenidos, acciones o escenas textuales que aparecen, con los respectivos personajes, temas, acciones u otros datos expresados en el texto (Valles, 2005).

La memoria a corto plazo es cualquier cosa que capte la atención, y tiene su importancia en la lectura, ya que es donde se sitúan las señales de lo que se lee, mientras que se ocupa de darle sentido a las siguientes palabras (Smith, 2008)

Antes de que se pueda realizar un procesamiento perceptivo de la información, es necesario que se produzca una codificación sensorial de los estímulos que han de ser memorizados, por lo que dentro de la memoria a corto plazo existen varias modalidades: memoria sensorial, memoria inmediata y memoria de trabajo (Portellano, 2005).

2.3.4.1.1 Memoria Sensorial

Es el registro inicial de la información a través de los receptores sensoriales, por medio de los órganos de los sentidos (oído, nariz, manos, etc.), se cree que existen dos procesos en la memoria sensorial: el primero consiste en realizar la fotografía instantánea del estímulo; el segundo mantiene la huella sensorial durante un periodo inferior a un segundo. Esto permite el reconocimiento del estímulo o la posible participación de la memoria a largo plazo (Portellano, 2005).

La memoria sensorial es responsable de mantener durante periodos muy breves la información que alcanzan nuestros sentidos. La más estudiada es la memoria icónica, que prolonga la duración de las imágenes que alcanzan la retina. La memoria icónica incrementa la duración de las impresiones visuales en algo más que de un cuarto de segundo. Es decir, una imagen que se presenta un segundo dura en realidad, desde el punto de vista de aquél que la ve, algo más de un segundo y

cuarto. La función general de la memoria sensorial es la de dar al cerebro un poco más de tiempo para realizar el análisis del estímulo, se dice que la capacidad de la memoria sensorial es limitada (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

Las características operativas de la memoria sensorial son rápidamente formuladas: la entrada es rápida (los primeros milisegundos de una fijación), la capacidad es al menos lo suficientemente amplia para retener la información visual equivalente a 25 letras (aunque el cerebro no identifica todas las partes), la persistencia es muy breve (casi un segundo en condiciones óptimas, pero normalmente se desvanece en el momento de la fijación), y la evocación depende de la velocidad con la que el cerebro procesa la información (Smith, 2008)

Los procesos perceptivos permiten recoger información y analizarla identificando por ejemplo, formas visuales como letras. Luego, se debe identificar la palabra reconociendo el concepto al que alude, esto es posible al comparar la información con las representaciones de las palabras de que dispone el lector, situadas en lo que se denomina léxico mental o almacén de palabras. El proceso sintáctico permite descubrir las relaciones estructurales en las que se insertan las palabras y para poder llevarse a cabo requiere de ciertos conocimientos por parte del lector. Luego se deberá decodificar el mensaje presente en la oración e integrarlo a sus conocimientos previos (Demagistri, 2009a).

Desde el punto de vista funcional, la información procedente de la estimulación visual (icónica), captada por los mecanismos atencionales llega a la memoria sensorial, durante un breve tiempo (milisegundos) y la memoria de trabajo u operativa selecciona la información relevante para almacenarla en la memoria a corto plazo, almacén donde permanece durante unos segundos, pasando al almacén de la memoria a largo plazo a través de un mecanismo de integración realizado por la memoria de trabajo (Valles, 2005).

Así la información a ser recordada primero tuvo que haber estimulado sensorialmente a la persona de manera preatentiva, luego de haber recibido atención suficiente para ser transferida de un registro sensorial a una memoria a corto plazo, para entonces ser otra vez procesada y transferida a la memoria a largo plazo (García, Ortega y Romero, 2008).

Es necesario mencionar el papel que juega la memoria inmediata dentro de la memoria a corto plazo, la memoria inmediata permite al archivo sensorial retener y almacenar la información durante

varios segundos, con una capacidad limitada que engloba el análisis de la información a un nivel sensorial (Portellano, 2005).

2.3.4.1.2 Memoria de Trabajo

La memoria de trabajo, también denominada memoria operativa, es una modalidad de memoria a corto plazo que resulta esencial para el procesamiento cognitivo, ya que permite simultanear varias tareas cognitivas (Portellano, 2005). La suposición es que la memoria de trabajo es una parte crítica de muchas actividades importantes como la solución de problemas, el razonamiento y la comprensión (Ellis y Hunt, 2007).

Como una alternativa a la memoria de corto plazo, Alan Baddeley (Citado en Abusamra, et. al., 2008).propuso el concepto de memoria de trabajo. La memoria de trabajo es conceptualizada como un sistema activo de almacenamiento temporario y manipulación de la información necesaria para llevar a cabo tareas cognitivas complejas tales como aprender, razonar y comprender. La memoria de trabajo difiere de la memoria de corto plazo por el hecho de que no constituye una etapa intermedia y obligatoria en el pasaje de la información hacia la memoria a largo plazo

La capacidad de procesamiento de la memoria de trabajo es limitada, por eso el sujeto no puede realizar conjuntamente más que una cantidad reducida de operaciones (Gaonac'h y Golder, 2005)

La memoria de trabajo ya no se concibe como un almacén o lugar diferente de la memoria de largo plazo: si no más bien es constituida con representaciones provenientes de la memoria sensorial y aquellas almacenadas en la memoria de largo plazo que en un momento dado se han activado y se necesitan para realizar algunos de los procesos cognitivos superiores. Es decir, todos nuestros recuerdos y conocimientos están latentes en nuestra memoria de largo plazo y solo parte de lo ahí almacenado se evoca o se activa transformándose así en memoria de trabajo y se integra con la información proveniente del exterior (Viramonte de Avalos, 2008)

La memoria de trabajo es el conjunto de símbolos activos en un momento determinado a los que estamos prestando atención y que, por tanto, podemos manipular bajo control voluntario, este se caracteriza por que los símbolos con los que se están trabajando se mantienen mientras les prestemos atención y los estemos usando (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

La información sobre la que trabaja la memoria de trabajo proviene unas veces de la experiencia perceptual de ese momento, mientras que otra se extrae de los contenidos de la memoria a largo plazo. En los dos casos, esos símbolos pasan a estar disponibles para su manipulación bajo control voluntario de la mente, por lo que, por definición, los convierte en contenido de la memoria de trabajo, esta información puede ser de dos grandes tipos: palabras o material verbal en general, e imágenes. La memoria de trabajo debe entenderse más bien como el conjunto de símbolos que, en un momento dado, se encuentran activos y están siendo utilizados voluntariamente por el sujeto (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

Tal y como se concibe actualmente a la memoria de trabajo, se le atribuye una doble función las cuales son: almacenamiento y procesamiento de la información. De acuerdo a esta concepción, se siguen conservando las características tradicionalmente atribuibles a la memoria a corto plazo (como un almacén de capacidad limitada y acceso rápido), pero se añade la función de procesamiento de la información relevante para la tarea en curso, y su actuación eficaz dependerá de la distribución de los recursos limitados entre sus dos funciones que, habitualmente, debe desempeñar simultáneamente. El estudio de la memoria de trabajo se aborda desde dos perspectivas complementarias, una de carácter estructural y otra de carácter funcional (Gomez y Vireiro, 2004).

Desde el punto de vista estructural la memoria de trabajo es una capacidad general del individuo (Gomez y Vireiro, 2004). Por tanto Baddeley (Citado en Ellis y Hunt, 2007) separa a la memoria de trabajo en cuatro componentes, estos son el Ejecutivo Central, el Bucle Fonológico, la Agenda Visoespacial y el Bucle Episódico:

1.- El Ejecutivo Central: es el mecanismo controlador de las tomas de decisiones de la memoria de trabajo que funciona para reclutar y ejecutar operaciones requeridas para la tarea en curso, así como para distribuir la capacidad hacia los subsistemas de la memoria de trabajo (Ellis y Hunt, 2007).

El ejecutivo Central es el sistema de control voluntario y toma de decisiones. Es capaz de cotejar y valorar alternativas, optando por la más adecuada. Sus decisiones afectan las acciones que seguimos, tanto a nivel mental como conductual, es decir, se encarga de decisiones tales como qué camino debemos tomar o que información debemos guardar, es un sistema de naturaleza

atencional, que ejerce el control voluntario y la toma de decisiones, básicamente es el ente mental que manipula símbolos y los mantiene activos (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

Dentro del Ejecutivo Central se encarga de los recursos de procesamiento de estos símbolos por medio de dos sistemas subsidiarios: el bucle fonológico que es responsable del almacenamiento temporario de información verbal y la Agenda Visoespacial, que almacena información visual (Abusamra, et. al., 2008), recientemente se ha agregado un tercer subsistema, el bucle episódico (Gomez y Vireiro, 2004).

Se considera que el Ejecutivo Central es el eslabón intermedio entre la memoria sensorial y la memoria a largo plazo (Portellano, 2005).

2.- Bucle Fonológico: También denominado Lazo Articulatorio, Circuito Fonológico o Bucle Articulatorio (véase Gómez, Santiago y Tomay, 2006; Ellis y Hunt, 2007; Abusamra, et. al., 2008) consiste en un almacén para material verbal y un proceso de repetición subvocal llamado control articuladorio (Ellis y Hunt, 2007), el Bucle Fonológico está especializado en el procesamiento y almacenamiento de la información verbal (Gomez y Vireiro, 2004).

Es el sistema del lenguaje utilizado para mantener activo bajo control atencional una serie de símbolos de naturaleza verbal mediante un proceso de repaso continuo, y estos se dividen a su vez en repaso interno (habla interna) y Repaso en voz alta, las cuales no se diferencian en ningún aspecto fundamental, ambos se usan para mantener información dentro de la memoria de trabajo ya sea de manera verbal o en silencio (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

El proceso de control articuladorio es una repetición subvocal y funciona para mantener los reactivos en el almacén al igual que para introducirlos (Ellis y Hunt, 2007). Su función consiste en realizar operaciones de repaso o en la transformación de la información visual en información verbal (Portellano, 2005).

Los símbolos que maneja el bucle fonológico son de naturaleza fonológica, es decir, representan el sonido de las palabras, y no su significado. La información fonológica tiende a decaer espontáneamente, perdiéndose por completo después de unos 2 segundos. Su mantenimiento por periodos más largos de tiempo, requiere de un proceso de repaso, este proceso de repaso renueva

la información fonológica, permitiendo mantenerla activa durante otros 2 segundos, así sucesivamente, lo que define la capacidad del bucle fonológico (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

3.- Agenda Visoespacial: También llamado Boceto Visoespacial o Registro Visoespacial (véase Ellis y Hunt, 2007; Gomez y Vireiro, 2004). Es el sistema encargado de gestionar y manipular las imágenes visuales, ya que todas las informaciones visuales acceden de forma obligatoria a través de este sistema. Gracias a la Agenda Visoespacial podemos codificar la información visual, realizar una situación espacial o recuperar imágenes del archivo de memoria a largo plazo (Portellano, 2005).

La información que se mantiene en este tipo de memoria se da por medio de imágenes, y estas nos proporcionan dos tipos de información. En primer lugar, la información visual sobre la apariencia de caras, objetos, colores, etc. En segundo lugar, la información espacial sobre la localización relativa de las partes de la imagen (de los ojos, nariz y boca en una cara, o de los muebles en una habitación, etc.) (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

4.- Bucle Episódico: También llamado Freno Episódico o Reten Episódico (véase Gomez y Vireiro, 2004; y Ellis y Hunt, 2007). Este es concebido como un sistema de capacidad limitada que puede integrar información de distintas fuentes en una estructura compleja o episodio que sirve de base para la construcción de los modelos mentales (Abusamra, et. al., 2008).

Este retiene información que se integra a lo largo del tiempo y del espacio y, como los otros subsistemas, es controlado por el Ejecutivo Central e interactúa con la memoria a largo plazo (Ellis y Hunt, 2007).

Se trata por tanto de un sistema formado por múltiples componentes en el que unos están especializados en la gestión de información de naturaleza específica, verbal o visual, y otro es más general, con una capacidad limitada que, posiblemente, es el origen de las restricciones en el desempeño de una tarea (Gomez y Vireiro, 2004).

Los tres procesos son esenciales a la hora de construir el modelo mental integrado de un texto. La memoria de trabajo es una función que condiciona la habilidad individual de cumplir con algunos de los procesos asociados no sólo con la construcción, sino también con la actualización de la representación que vamos generando cuando comprendemos un texto. El comprendedor constantemente debe actualizar su representación mental (Abusamra, et. al., 2008).

Desde la perspectiva funcional, Baddley y Hitch (Citados en Gomez y Vireiro, 2004) proponían en su clásico modelo atribuirle una doble función a la memoria de trabajo mientras interviene en una tarea cognitiva: mantener y manipular la información, por lo que ya se hace hincapié en el carácter multifuncional del sistema.

En otras palabras, la idea de un dispositivo simple de almacenamiento a corto plazo, se sustituye por la noción de un sistema complejo –compuesto por diversos subsistemas– y de carácter multifuncional: no sólo atiende las demandas de almacenamiento sino que también interviene de manera fundamental en el control y el procesamiento activos de la información (Elosúa, Gárate, García, Gutiérrez y Luque, 2002).

La memoria de trabajo hace referencia a la capacidad de procesamiento y almacenamiento de información que nos permite realizar cualquier tarea cognitiva compleja como la lectura, el pensamiento o el aprendizaje. La memoria de trabajo se ha convertido en uno de los conceptos clave en la explicación cognitiva de los procesos mentales superiores (García-Madruga y Fernández, 2008).

Por ejemplo, la manipulación interna de información verbal representada fonológicamente, en el Bucle Fonológico, es central en la adquisición de la lectura. Una de las tareas más importantes y difíciles al aprender a leer es cómo asignar una pronunciación al material escrito, esto ha correlacionado el grado de adquisición de la lectura con la amplitud de la memoria verbal. Los niños con problemas en la adquisición de la lectura tienen una amplitud de memoria de trabajo reducida, lo que sugiere una posible relación entre ambos fenómenos (Gómez, Santiago y Tomay, 2006). Por ella la comprensión exitosa no es posible sin alguna forma de actualización (Abusamra, et. al., 2008).

La capacidad de memoria de trabajo varía en las diferentes personas y es una importante fuente de variación, por tanto, en las competencias de comprensión lectora, razonamiento y rendimiento académico. La comprensión lectora implica la construcción de una representación o modelo mental de la situación que el texto evoca, en el que se integra lo expresado en el texto con los conocimientos del lector como señalan Johnson-Laird, Just y Carpenter, y van Dijk y Kintsch, (Citados en García-Mandruga y Fernández, 2008).

La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird (García Madruga y Fernández, 2008) sostiene que la clave de la explicación del razonamiento humano está en los procesos semánticos de construcción y manipulación de modelos, es decir, que para lograr una solución correcta en el razonamiento deductivo los sujetos necesitan construir y manipular un tipo de representaciones semánticas a las que llamamos modelos mentales.

Según Gernsbacher (Citado en Abusamra, et. al., 2008), los dos mecanismos críticos que hacen posible el proceso de comprensión de un texto, son la activación y la inhibición. La activación tiene que ver con la alta disponibilidad de la información relevante en la memoria de trabajo; la inhibición supone el mecanismo inverso de desactivación de la información no relevante.

Just y Carpenter (citados en Gomez y Vireiro, 2004) definen a la memoria de trabajo en términos de la máxima cantidad de activación disponible para dar soporte a algunas de sus dos funciones, almacenamiento temporal y procesamiento de la información, de acuerdo a este planteamiento cada elemento (como una palabra, frase, etc.) tiene asociado un nivel de activación en la memoria, el cual modifica su valor según sea la operación que se realiza durante la comprensión, tanto de codificación como de recuperación de la información.

Así, cuando dicho nivel de activación alcanza cierto valor umbral mínimo, el elemento activado se considera parte de la memoria de trabajo y ya está disponible para participar en los procesos implicados en la realización de la tarea en cuestión, pero, si el número de operaciones simultáneas es elevado y el número de activación que debe distribuirse excede la capacidad de la memoria de trabajo el procesamiento se retarda (Ellis y Hunt, 2007).

Suprimir la información innecesaria no sólo reduce las interferencias, sino que impide la sobrecarga informativa de la memoria de trabajo. Si la comprensión exitosa depende de la construcción de representaciones mentales y de la subsiguiente actualización de las mismas, entonces realizar una adecuada selección del material relevante, focalizando sobre la información principal e inhibiendo la irrelevante, será un paso esencial (Abusamra, et. al., 2008).

La construcción de esa representación semántica que llamamos modelo situacional es el resultado de un complejo proceso de codificación y manipulación de la información, que incluye procesos intermedios de niveles diferentes, entre los que cabe resaltar el reconocimiento de palabras y acceso

léxico, el análisis sintáctico, y el análisis semántico-pragmático (García-Mandruga y Fernández, 2008).

Just y Carpenter (Solaz y Moreno, 2008) llaman modelo situacional a un constructo llevado a cabo mediante la integración del conocimiento textual en los esquemas de conocimientos del lector, este se ve influido principalmente por aquellos aspectos que permiten enlazar mejor los esquemas de conocimiento del sujeto lector con la información textual.

La memoria de trabajo proporciona los recursos necesarios para la actuación coordinada de los procesos implicados y sirve, al mismo tiempo, como almacén temporal de las representaciones intermedias mientras se procesan nuevas oraciones y se recupera información desde la memoria a largo plazo, lo cual hace posible, conectar coherentemente la información semántica proporcionada por sucesivas oraciones y, al mismo tiempo, conectarlas con el conocimiento previo del lector que va aportando a cada momento al modelo mental que se está construyendo (Gomez y Vireiro, 2004).

La relación existente entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora, es la condición necesaria para realizar un aprendizaje significativo y de esta manera formar parte inseparable del pensamiento. El pensamiento implica siempre una manipulación mental, interna, de la información a través de representaciones; comprender un texto significa re-pensarlo y compartir significados con el autor. Sin embargo, pensar implica generalmente más que comprender, implica una actividad consciente encaminada a manipular, integrar o comparar representaciones, así como a extraer o inferir conclusiones (García-Mandruga y Fernández, 2008).

Así, la mayoría de los teóricos aceptan la idea de que es precisamente a través de la memoria de trabajo, el lector puede ir integrando coherentemente la información semántica proveniente de las oraciones sucesivas y, en interacción con el conocimiento previo, ir agregando progresivamente la nueva información al modelo mental que se va construyendo. En definitiva, se interpreta que es la doble función –de almacenamiento y de proceso– atribuida a la memoria de trabajo lo que permite actuar coordinadamente a las diferentes operaciones y conectar el propio discurso (Elosúa, et. al, 2002).

En el caso del entrenamiento de la memoria de trabajo debemos tener en cuenta:

- La estructura u organización del material a recordar: la información bien estructurada o esquematizada se codifica con mayor facilidad.
- La comprensión y organización de la información (categorías).
- El conocimiento previo del sujeto, ya que influye en los esquemas que se generan.
- La habilidad en el uso de las estrategias que agilizan el proceso de retención y recuperación. (Etchepareborda, 2005).

La lectura implica la realización de una serie de procesamientos de diferentes niveles de significación de las palabras, interpretación de los grupos de palabras, integración de las informaciones previas. Dado que el sujeto no puede conservar todo en la memoria, a medida en que avanza en su lectura, debe integrar los paquetes de informaciones, llevarlos a la memoria a largo plazo y guardar en la memoria de trabajo sólo la información necesaria para su integración, la integración requiere mantener información temporalmente en la memoria de trabajo, con el fin de relacionar la información actual con las leídas previamente (Gaonac'h y Golder, 2005).

La evocación de los conocimientos previos existentes en el almacén de la memoria a largo plazo también es realizada por la memoria de trabajo, que los proyecta sobre el contenido del texto que se intenta comprender, realizando las correspondientes inferencias y como consecuencia de la comprensión parcial que el lector va realizando, es también la memoria de trabajo la encargada de depositar el producto de la comprensión de un modo organizado en la memoria a largo plazo. Este proceso interactivo o de integración entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo es constante durante el proceso de la lectura (Valle, 2005).

2.3.4.2 Memoria a Largo plazo

El aprendizaje no es un fenómeno unitario. En cualquier situación de aprendizaje adquirimos múltiples tipos de información. La adquisición de estos diferentes tipos de información tienen características diferentes, y permite su utilización para fines y modos diferentes, en otras palabras, el sistema de almacenamiento de la información a largo plazo se debe entender como un conjunto complejo de sistemas especializados en adquirir, representar y entender distintos tipos de información (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

La memoria a largo plazo es la capacidad de retener la información durante periodos más prolongados de tiempo o de manera permanente. La memoria a largo plazo también se refiere a la capacidad para evocar la información después de un intervalo de tiempo en el que el sujeto ha centrado su atención en otra tarea. La memoria a largo plazo permite codificar, almacenar y recuperar información y tiene una capacidad teóricamente ilimitada (Portellano, 2005).

Es necesario mencionar las diferencias entre la memoria a largo plazo y de trabajo, desde el punto de vista de las operaciones mentales, existe una diferencia fundamental entre una y otra; lo único que podemos hacer con el contenido dentro de la memoria a largo plazo es retener o evocar la información, en cambio, el contenido de la memoria de trabajo se puede procesar mentalmente, aplicando una serie de operaciones, alterándolo, organizándolo o incluso para crear nuevos contenidos (Viramonte de Ávalos ,2008).

Por tanto, las funciones principales de la memoria a largo plazo son el codificar y recuperar la información ahí almacenada, estos se realizan a partir de niveles de procesamiento. Los niveles de procesamiento se basan en dos supuestos fundamentales (Ellis y Hunt, 2007).

- El primero es que la huella de la memoria es un resultado de la percepción y de la comprensión de hechos, lo que se recuerde serán las cosas que se atiendan.
- El segundo es que la retención está directamente relacionada con el procesamiento de los significados. Si lo que se observa o codifica es un aspecto del significado, se recordara mejor, a diferencia de que se observe de manera superficial (Ellis y Hunt, 2007).

Los procesos de codificación permiten incluir información nueva en el almacén de la memoria, de una forma más correcta, podemos decir que los procesos de codificación son aquellos que convierten la información que procesamos momentáneamente en códigos que son de naturaleza perdurable o estables en el tiempo (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

La codificación incluye por lo regular la transformación de la información entrante, ya sea mediante la adición o la eliminación de información, ya que estos determinan que es potencialmente recordable en un hecho. Sin embargo, lo que determina en realidad lo que es recordado, queda determinado por la capacidad de acceder o recuperar la información almacenada en la codificación (Ellis y Hunt, 2007).

Los procesos de codificación en la memoria de largo plazo se pueden resumir en dos ideas principales: primero el grado de aprendizaje depende del grado de riqueza, elaboración y organización de la huella de la memoria. Llamaremos a este factor la estructura interna de la huella. La segunda idea central es que el grado de aprendizaje depende del grado de vinculación de la huella de la memoria con el conocimiento ya existente, del que se dispone la persona previamente al episodio de aprendizaje y que se pone en marcha en este. Llamaremos a este factor la estructura externa de la huella (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

La creación de una huella con un alto grado de estructura interna y externa son aspectos que dependen el uno del otro. La capacidad de imponer organización y estructura interna en el material a aprender, depende de buena medida de nuestro conocimiento previo, pero también al poner en marcha este conocimiento previo para dirigir la atención e ir modificando la huella de una forma rica y organizada, el resultado de una huella dotada de una gran estructura interna y externa lo hace fácilmente accesible por múltiples vías (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

Los procesos de codificación, determinan la disponibilidad de la información en la memoria, pero para poder utilizar la experiencia previa, esta debe ser también accesible, es decir una debe ser capaz de traerla a la mente. La accesibilidad es la meta de la recuperación (Ellis y Hunt, 2007).

Los procesos de recuperación, localizan una información dentro de la memoria a largo plazo, a través de sus vínculos con otros conocimientos existentes, si al momento del aprendizaje dotamos a la estructura interna con rica y variada información o con otros conocimientos previos, acceder a una sola parte de ella, permitirá recuperarla el conjunto o parte de la información, por medio de varias vías o rutas, por medio de situaciones o contextos de recuperación, o más concretamente claves de recuperación, las cuales deben haber sido establecidos a la hora del aprendizaje (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

La memoria a largo plazo contiene todos los conocimientos, experiencias y saberes que guardamos a lo largo de nuestra vida, y resulta fundamental al momento de comprender. Solo comprendemos aquello que podemos relacionar coherentemente con aquello que ya conocemos, es decir aquello que contenemos en nuestra memoria a largo plazo (Viramonte de Ávalos ,2008).

Tulving (Ciatdo en Viramonte de Ávalos ,2008), fue el primero que postulo una división al interior de la memoria a largo plazo: distinguiendo la memoria semántica y la memoria episódica.

La memoria semántica es una modalidad de la memoria a largo plazo de tipo declarativo, que también se denomina memoria libre de contexto, ya que no tiene ninguna relación con el contexto espacio – temporal, sino que se refiere a los conocimientos culturales del sujeto. Es un tipo de memoria conceptual que se refiere al conocimiento general de símbolos y conceptos, así como de las reglas para su manipulación (Portellano, 2005).

La memoria semántica almacena todos los saberes culturales aunados a todos los conceptos aprendidos a lo largo de nuestra vida, convenientemente descontextualizados, presentes en el vocabulario aprendido mientras nos adentramos en la cultura y aprendemos nuestra lengua. Estos conocimientos asombrosamente numerosos y variados en el adulto se encuentran organizados formando estructuras. Ello explica la facilidad con que son evocados cuando lo requerimos para reconocer nuestro entorno y actuar adecuadamente (Viramonte de Ávalos ,2008).

Por ello, el conocimiento semántico es normalmente adquirido en múltiples situaciones de aprendizaje, independientemente, de las que lleguen a abstraer los conocimientos centrales y eliminar las referencias a las situaciones de aprendizajes concretas, por lo tanto el conocimiento semántico está altamente integrado, esta visión integrada constituye el objetivo principal de la educación formal, pero este no solamente se obtiene mediante la educación formal. También dentro de la experiencia cotidiana, las ideas aceptadas y transmitidas en determinada cultura, la integración del conocimiento en la memoria semántica permite razonar y extraer conclusiones (Elosúa, et. al, 2002).

La memoria episódica, en cambio, contiene nuestros recuerdos, las representaciones verbales o sensoriales de todo lo vivido por nosotros en momentos y lugares determinados. El contenido de esta memoria es más concreto, asociado al contexto en el cual se origino la experiencia (Viramonte de Ávalos ,2008)

Este almacenaje de información de hechos es fechado en contexto al tiempo y espacio donde ocurrieron, la memoria episódica permite recordar acontecimientos de la vida personal, familiar y social, por lo que se ve más afectada por el olvido, debido a la exigencia de referencias espaciales y temporales concretas para recuperar un determinado acontecimiento (Portellano, 2005).

El conocimiento episódico, constituye la base a partir de la cual se abstrae el conocimiento semántico, el conocimiento de ambos tipos de memoria permiten saber cómo incluimos nuevo

información a la memoria a largo plazo, para encontrar la información que necesitamos en un momento determinado y recuperarla (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

Finalmente, cabe señalar, que la evocación de un contenido de la memoria semántica, es a través de representaciones verbales, mientras los contenidos de la memoria episódica, se pueden evocar, también mediante imágenes visuales, debido a su mayor acumulación (Viramonte de Ávalos ,2008).

La importancia de la lectura es que al leer se crean imágenes internas, estimuladoras del proceso de pensamiento y de la creatividad. Estas imágenes se crean sobre la base de experiencias o necesidades propias, es lo que permite entender mejor el significado de acuerdo al manejo previo del lenguaje y de su dominio sobre los contenidos (García, Ortega y Romero, 2008).

En el caso de la memoria a largo plazo, al leer se van estableciendo vínculos de significado con otros conocimientos previamente adquiridos, con lo cual se van consolidando (construyendo) aprendizajes significativos, sobre los esquemas cognitivos ya preexistentes en los archivos de la memoria a largo plazo del sujeto (Valles, 2005).

Los contenidos de memoria se constituyen en esquemas y son recuperados por procesos que funcionan de forma análoga a lo que se encuentran información episódica en la memoria a largo plazo, una vez un esquema es recuperado o activado por algún aspecto de la situación, actúa para dar sentido a todo el conjunto o guiar la conducta, todos los dominios del conocimiento humano se representan mediante esquemas, estructuras que interrelacionan un gran número de conceptos entre sí, estas estructuras esquemáticas representan los eventos, así como su estructura temporal y causal, tanto del mundo físico como social (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

Los esquemas se refieren a una estructura de conocimiento formada por una gran variedad de conceptos, interrelacionados entre sí de forma compleja, se trata de un concepto clave en la descripción de la organización del conocimiento semántico y de cómo este conocimiento se usa para percibir, comprender, aprender, recordar y guiar la conducta. Los esquemas nos permiten integrar la información que percibimos, encontrarle un sentido, y predecir otro aspecto de la situación que no se incluyen en los datos de lo que disponemos (Gómez, Santiago y Tomay, 2006).

La teoría de los esquemas como señalan Anderson, Bransford, Sadoski y Pavio (Citados en Peredo, 2005), cuyo principal postulado es que en el lector existen esquemas de conceptos que van a ser

básicos para comprender, aprender y recordar las ideas contenidas en los textos escritos. Los esquemas que cada lector tiene le permite interpretar un texto; de ahí es posible establecer que diferentes lectores con diferentes esquemas pueden entender un texto de diferentes maneras dependiendo quizás de la edad, el sexo, la nacionalidad, la ocupación, etc. Conforme a esta teoría, leer es un proceso interactivo que implica un procesamiento en distintos niveles: grafonémico, morfémico, semántico, sintáctico, pragmático e interpretativo.

Rumelhart (Citado en Muñoz, 2006) considera que un esquemas es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos representan nuestros conocimientos, otros; eventos, secuencias de evento, acciones, etc. Heimlich (citado en Muñoz, 2006) considera el proceso de la lectura como un dialogo mental entre el escritor y el lector, esto demuestra la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas en la comprensión de la lectura.

Los esquemas según Anderson (citado en Peredo, 2005), cumplen varias funciones:

- Proveer un andamiaje para asimilar la información.
- Facilitar la localización selectiva de la información decidiendo donde poner más atención
- Permitir que el lector establezca inferencias que van más allá. de la información literal
- Autorizar búsquedas ordenadas en la memoria, es decir, contar con una guía para que el lector recuerde la información que necesita conforme está leyendo el texto.
- Posibilitar la elaboración de resúmenes de la información que incluya lo más importante, omitiendo lo más trivial.
- Permitir la formulación de una reconstrucción del pasaje original sin atender a los detalles

Por lo tanto el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permite explicar el texto de una forma adecuada. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación, ya que cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan (Muñoz, 2006).

Ruddell (Citado en Peredo, 2005), retoma el papel de los esquemas e incorpora tres tipos de conocimientos: declarativo, procesual y circunstancial:

- El conocimiento declarativo incluye toda la información almacenada en la memoria, así como el conocimiento del lenguaje
- El conocimiento procesual abarca las estrategias y habilidades de la lectura
- El conocimiento circunstancial toma en cuenta el contexto del evento alfabético

Rudell (Citado en Peredo, 2005). propone no concebir a los esquemas como algo monolítico, sino dinámico, donde los lectores toman piezas de diferentes esquemas y las ensamblan en las representaciones contextuales y culturales de los textos. La lectura requiere también del conocimiento lingüístico, lo cual nos lleva a los esquemas fonológico, semántico y lexicológico, donde las estrategias de procesamiento están almacenadas en forma de un esquema mental que sostiene la comprensión de los textos.

La evocación de los conocimientos previos existentes en el almacén de la memoria a largo plazo también es realizada por la memoria de trabajo, que los proyecta sobre el contenido del texto que se intenta comprender, realizando las correspondientes inferencias, y como consecuencia de la comprensión parcial que el lector va realizando, es también la memoria de trabajo quien se encarga de depositar el producto de la comprensión de modo organizado en la memoria a largo plazo. Este proceso interactivo y de integración entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo realizada por la memoria de trabajo es constante durante el proceso de la lectura (Valles, 2005).

Capítulo 3: Estructuras de los textos

Aprender a leer es aprender la relación entre lenguaje hablado y su representación impresa. Cuando las personas se aproximan a la tarea de aprender a leer la mayoría tiene habilidades para hablar y escuchar. Su experiencia con el lenguaje oral, les provee de un vocabulario extenso, competencias sintácticas considerables y una rica base semántica. De este modo, en el comienzo del proceso de aprendizaje de la lectura, se aprende la forma, en que el lenguaje oral actúa sobre el lenguaje escrito (Herrera, 2004).

En el marco de la Ciencia Cognitiva y de la Psicolingüística, se han desarrollado modelos explicativos cada vez más sistemáticos, sobre una caracterización psicológica unitaria de la comprensión lectora. En la actualidad existe ya un consenso de que la lectura es una actividad intelectual compleja y multidimensional que, como parte integral del lenguaje, comporta todas sus características (Luna y Tapia, 2008).

El Lenguaje funciona mientras leemos y es a través del uso del lenguaje como encontramos el significado de la lectura. A pesar de esto, el significado no está en el lenguaje, sino que tanto los lectores como los escritores, le dan significado al lenguaje, de manera que puedan dar significado de él. Simplemente, el lenguaje tiene potencial de significado. Los escritores generan textos con potencial de significado que tienen en su mente, mientras los lectores dan suficiente significado a tales textos para hallarles sentido (Goodman, 2006).

La comunicación por medio del lenguaje, especialmente el escrito, toma la forma del texto. El texto no es simplemente la acumulación de oraciones, sino que tiene una organización propia, una organización que se basa más en las intenciones de la comunicación y en el conocimiento mutuo del emisor y del receptor (Álvarez, 2005).

Podemos entender el texto o discurso [En la literatura psicolingüística no siempre se ha preservado el término texto para el lenguaje escrito, y el discurso para el lenguaje oral; el uso de uno u otro término responde a determinadas tradiciones intelectuales. Bajo este contexto, se van a utilizar el término discurso o texto como sinónimos (Montealegre, 2004)], como nociones coincidentes y como resultado de la actividad lingüística. En este sentido, exhiben una estructura definida y tienen un significado más complejo que el de los morfemas o palabras, puesto que constituyen el medio por el

que transmitimos ideas e intenciones en los intercambios comunicativos. Podemos señalar tres características esenciales del texto/discurso:

1. Es un vehículo para transmitir información.
2. Sirve o persigue una intención (resaltar una opinión, expresar un mandato, preguntar, modificar la conducta del receptor, etc.).
3. Es una representación del mundo real o de los mundos posibles. (López – Higes, 2003).

Como se sabe, la lectura de los textos involucra comprensión, interpretación e inferencia, lo que implica un proceso cognitivo muy complejo, que enfatiza el conocimiento de las estructuras lingüísticas, la cultura y el contexto. En la vida estudiantil es imposible concebir una actividad académica de aprendizaje sin la presencia de la lectura, la que constituye la clave para la formación profesional (Ugarriza, 2006).

La teoría de los esquemas explica como la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. Es la lectura el medio por el cual, el lector, trata de encontrar la configuración de esquema apropiada para explicar el texto en cuestión (Muñoz, 2006).

La lectura es una actividad a través de la cual los lectores construyen significado (comprensión), en el que se combinan los conocimientos y experiencias previas, la competencia lingüística (fonológica, léxica, información sintáctica, semántica), la información aportada por el texto, el contexto y la forma cómo se relacionan con el texto (de acuerdo a la gramática textual). Es por lo tanto, un proceso cognitivo, psicolingüístico y sociocultural (Luna y Tapia, 2008).

Cada tipo de texto posee una estructura interna que sirve para conectar las distintas partes que consta ese texto y, gracias a ella, cuando el lector se encuentra con un determinada clase de texto (cuento, ensayo, artículo periodístico) tiene ya una expectativa sobre el tipo de estructura que tiene que construir y de ahí lo primero que hace el lector es tratar de reconocer de qué tipo de texto se trata. En función de esta distinción va clasificando la información en las distintas categorías. Y cuando la estructura del texto coincide con las expectativas que sobre él tiene, su comprensión y posterior recuerdo mejoran considerablemente (García – Mandruga, Peralbo y Vieiro, 1997).

Cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto constituye una representación del mismo, esta representación es producto no solo del conocimiento previo del sujeto, sino también de las características del texto y especialmente de la estructura del mismo (García – Madruga, Luque, Martín y Santamaría, 1996).

Van Dijk y Kinstch (Citados en Montealegre, 2004), proponen dos niveles en la comprensión del texto:

1. El primer nivel se encuentra, la estructura superficial o texto superficie: es el texto que el lector enfrenta en primera instancia. En esta estructura las conexiones entre las proposiciones se establecen teniendo en cuenta el texto como un todo. Se forma la macroestructura que representa la organización del significado sobre los aspectos globales del texto. Comprender un texto implica darle una coherencia global.
2. El segundo nivel es la estructura profunda o texto base: se compone de un conjunto ordenado de proposiciones y de conceptos organizados en diferentes niveles jerárquicos. En este se forma la microestructura (conjunto de relaciones semánticas de conexión y coherencia) que reflejan la estructura local del discurso.

La estructura de los textos se pone de manifiesto a través de la existencia de un plan organizativo, en el que se incorporan esquemas globales y diversos elementos de representación del conocimiento que se pone al servicio de una intención, integrado a un todo coherente mediante dos mecanismos (la coherencia y la cohesión) que aseguran la conexión entre los elementos. La cohesión podría considerarse como perteneciente al plano de la sintaxis textual, mientras que la coherencia pertenecería al nivel de la semántica y la pragmática textual. (Lopez – Higes, 2003)

3.1 Cohesión y Coherencia

El primer término al que se hará referencia, será el de cohesión, ya que la estructura del texto reside en su nivel de cohesión. Los elementos cohesivos de un texto están basados en elementos lingüísticos explícitos (es decir, palabras, rasgos, claves, señales) y sus combinaciones. El método generalizado para aumentar la cohesión textual consiste en aumentar, en el nivel superficial, los indicadores de relaciones entre las ideas del texto. Esas modificaciones pueden ir desde agregar información de bajo nivel, como sería la identificación de referentes anafóricos, sinónimos, enlaces,

conectores, o encabezados, hasta proporcionar información previa o general, no expresada en el texto (Escudero y León, 2007).

De Beaugrande (Citado en Lopez – Higes, 2003), define a la cohesión como el conjunto de procedimientos por los que los elementos superficiales aparecen como ocurrencias progresivas, de forma que su conexión secuencial pueda mantenerse y recuperarse. A continuación se nombrarán los marcadores de cohesión más importantes:

1. Recurrencia o repetición de expresiones: Estas se refieren a las referencias idénticas, diferentes o solapadas en el texto. Se emplean en este caso la repetición de las palabras tales como: sinónimos, antónimos, pares de palabras, entre las que existe una relación de parte – todo, o jerárquicas.
2. Elementos conectivos: Aditivos (Ej. y, también, o, esto, es, por ejemplo, etc.), y adversativos (Ej. pero, sin embargo, solo, excepto, de hecho, en vez de, actualmente, etc.), estas palabras o expresiones especifican relaciones entre unidades comunicativas o textuales y conectan estas unidades semánticamente.
3. Elementos conjuntivos: Causales (Ej. así, porque, como resultado de, etc.), Temporales (Ej. después de, finalmente, pronto, etc.), o continuativos (Ej. bien, seguramente, por supuesto, etc.). Normalmente establecen la cohesión entre unidades comunicativas o textuales, pero no entre cláusulas dentro de la misma unidad.
4. Sustitución y Elipsis: En este caso se emplean palabras que reemplazan un conjunto de palabras nominales o verbales. En la sustitución se reemplaza un sujeto nominal por un pronombre; sin embargo, no es necesario que las dos unidades se refieran a la misma persona o cosa, en el elipsis se reemplaza un verbo por una forma verbal alternativa. Por último la sustitución o elipsis de una cláusula supone reemplazar está por un pronombre.
5. Correferencia: O aplicación de distintas expresiones superficiales a una misma entidad del texto. Existen tres tipos principales de correferencias:
 - a) La anáfora: Es una figura retórica (es decir, son palabras o grupos de palabras, que se utilizan para dar mayor énfasis a una idea o sentimiento) que consiste en repetir una palabra o conjunto de palabras al comienzo de una frase o verso.
 - b) La catáfora: Es la expresión léxica que está precedida por una proforma (es decir una palabra o morfema mínimo capaz de expresar significado)

- c) La exófora: En la que se aplica una proforma a una entidad que no parece explícitamente en el texto pero que resulta identificable en el marco del contexto situacional (López – Higes, 2003).

El discurso tiene que poseer una cohesión, intra e interproposicional, tal que, permita una descripción coherente del contenido semántico como mencionan Kintsch y van Dijk (citados en Solaz y Moreno, 2008). Así la dimensión de cohesión, hace referencia al conjunto de procedimientos que mantienen la conexión conceptual entre las diversas ideas que se encuentran en las frases y párrafos.

Así la cohesión se divide en dos grande grupos estos son: la cohesión referencial y la cohesión interfrástica (Marín, 2004).

La cohesión referencial, consiste en que un componente del texto remite a otro componente. Puede tratarse de una palabra, una construcción, un fragmento de oración, una porción de texto o el texto como un todo. Esta a su vez se dividen en dos que son:

1. Referencia: es la vinculación de un texto con la realidad no lingüística o extraverbal. Hay una relación entre lo que se dice en el texto y entidades del mundo real. Obviamente, estas entidades no siempre son del mundo material, sino que pueden ser virtuales, hipotéticas o imaginarias.
2. Correferencia: es la vinculación de distintas partes del texto entre sí, o pueden aludir dentro del texto a una misma entidad, que está fuera del texto. los correferenciales hacen que constantemente unas partes del texto remitan a otras, y a que un texto es siempre un complejo sistema de remisiones.

La cohesión interfrástica, es el modo por el cual se relacionan entre sí los párrafos y oraciones de un texto, de modo que convergen en la construcción del sentido global del texto.

Mientras que la cohesión de un texto se refiera a los elementos presentes en el mismo, la coherencia textual se refiere al grado de comprensión que el lector logra de las relaciones entre las ideas contenidas en el texto y a la medida en que puede construir una representación mental coherente de él. La coherencia, por lo tanto, es el resultado de una interacción entre la cohesión del texto y el lector (Escudero y León, 2007).

La coherencia, podría definirse, en general, como el conjunto de procedimientos mediante los cuales se activan los elementos de conocimiento de forma que se mantienen y hacen recuperables su conexión conceptual (López – Higes, 2003), La coherencia es una propiedad semántica de los discursos, basados en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases. Las frases o proposiciones en un discurso pueden formar un discurso coherente, sin embargo, incluso si no están todas conectadas con todas las otras frases o proposiciones (Van Dijk, 1980).

Todo texto debe su estructura y su elaborada construcción a sus propias normas de coherencia con las que orientan al lector en el hallazgo y establecimiento de la significación prevista. El texto incluye – explícitamente o implícitamente – las correlaciones lógicas (formales y/o semánticas) que han de servir al lector para que articule la funcionalidad de los distintos componentes textuales (Mendoza, 1998)

Como mencionan Sanders y Noordman (citados en Escoriza, 2005), se deben entender las relaciones de coherencia, como las relaciones significativas que conectan dos partes del texto, siendo una de sus propiedades básicas, que hacen posible la construcción de representaciones mentales igualmente coherentes, ya que comprender un discurso escrito supone, entre otros objetivos construir de forma progresiva una representación coherente de su contenido.

La coherencia a su vez se divide en coherencia local y coherencia global:

1. La coherencia local hace referencia a las relaciones semánticas de carácter intencional y extensional entre enunciados sucesivos del discurso; para el establecimiento de la coherencia global los sujetos utilizan estrategias que les permiten procesar informaciones que proceden de distintas fuentes y que se ajustan a una serie de restricciones globales: la más general sería que las proposiciones con argumentos comunes deben estar relacionadas entre sí (López – Higes, 2004).
2. La coherencia global no solo depende de la coherencia local, sino también del conocimiento sobre el mundo real/posible y sobre la organización del propio texto que permite que las ideas del texto se agrupen en torno a un tema. La coherencia global ésta estrechamente relacionada con el nivel macroestructural (López – Higes, 2003).

Una condición cognoscitiva importante de la coherencia semántica es la supuesta normalidad de los mundos implicados. Esto es, nuestras expectativas acerca de las estructuras semánticas del discurso, que están determinadas por nuestro conocimiento sobre la estructura de los mundos en general y de los estados particulares de cosas o transcurros de sucesos (Van Dijk, 1980).

La comprensión de un texto consiste en no sólo establecer la coherencia local de las ideas conforme a la regla de repetición de los argumentos, sino en identificar la coherencia global del texto mediante los temas o significados globales, los temas al contener la información más importante del discurso y al explicar la coherencia general del texto, desempeñan un papel fundamental en la comunicación y la interacción ya que en el texto los temas se expresan por medio de títulos, subtítulos, resúmenes, palabras clave, conclusiones, etc. (Montealegre, 2004).

Si los contenidos expresados en el discurso escrito que tratamos de comprender son coherentes y están debidamente estructurados, se habrá cumplido una función básica, para poder generar la construcción de una representación mental significativa, sumado a los conocimientos previos necesarios, ya que una vez comprendidas debidamente las relaciones de coherencia, en relación con las ideas expresadas en el texto, se da una interacción dinámica entre ambos, para entender un texto (Escoriza, 2005).

3.2 Microestructura del texto

Kinstch y Van Dijk (Citados en García, Peralbo y Vieiro, 1997) entienden que la estructura de un discurso está compuesta por una serie de proposiciones (las proposiciones están fragmentadas en un predicado y en “n” argumentos, estas constituyen unidades elementales de información que subyacen en el texto superficie y son tomadas como la unidad más compleja del discurso, pues pueden atribuir varios valores) las cuales están unidas por relaciones semánticas. Algunas de estas relaciones están explícitas en la estructura del discurso; otras son inferidas con la ayuda de distintos contextos específicos o a través del conocimiento general.

La microestructura es una representación semántica detallada del texto, por lo que también se denomina texto base, al comprender un texto extraemos del mismo las distintas ideas que lo constituyen (proposiciones) y establecemos entre ellas una relación de coherencia. La microestructura corresponde al orden de conexión de las ideas básicas del texto, es decir provee las ideas elementales del texto (Ugarriza, 2006). El significado del texto/discurso se representa en una red de

proposiciones relacionadas que comparten un tópico (argumento) común (o que posea coherencia local). A este nivel se le denomina texto base (Lopez – Higes, 2003).

La microestructura es la estructura que forma parte de las oraciones y párrafos que integran un texto, a través de mecanismos de cohesión (sustitución, elipsis, correferencias, elementos conjuntivos y conectivos), que establecen las relaciones intratextuales y se convierten en una especie de guía para que el lector pueda inferir los significados presentes en un texto. Además de ayudar a mantener la progresión temática, de este mediante mecanismos que son capaces de conformar el tópico del discurso. Estos mecanismos denominados mecanismos de cohesión operan en el nivel estructural de superficie que incluyen una serie de fenómenos léxico gramaticales dentro de los cuales se incluyen las proformas (Fuenmayor y Villasmil, 2008).

El nivel microestructural de la organización del texto base está relacionado con la continuidad de referencia, que es la mención repetida de elementos y acciones de una proposición a otra. Este aspecto es el criterio más importante para la coherencia de un texto base, la forma en que la continuidad de la referencia es expresada lingüísticamente es la cohesión (López – Higes, 2003).

La construcción de la microestructura ejecutada por el lector equivale psicológicamente a decir que el texto se considera legible, que puede leerse con una cierta fluidez y que posee una coherencia indispensable que le da sentido y lo hace claro. Las actividades de microprocesamiento o microprocesos tienen que ver con la construcción de la microestructura, son de ejecución relativamente automática y son los subprocesos involucrados que se dirigen al establecimiento, codificación y coherencia local entre proposiciones. Los microprocesos involucrados son los siguientes:

1. El reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados.
2. La identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados del texto.
3. La vinculación de las proposiciones entre sí, encontrando el hilo conductor entre ellas: coherencia local entre proposiciones.
4. Las inferencias, puentes necesarios para la vinculación e integración de proposiciones. (Ugarriza, 2006).

3.3 Macroestructura del texto

La microestructura es lo primero en formarse al surgir de la codificación proposicional del texto. Estas microestructuras suponen el establecimiento de relaciones de bajo nivel entre las distintas proposiciones, especialmente de coherencia referencial. Mientras tanto la macroestructura se refiere al tópico del texto, es decir la información más importante (García, Peralbo y Vieiro, 1997).

La macroestructura constituye una representación sintética de lo más esencial de un texto, se procesa a partir de la microestructura y tiene carácter abstractivo; es decir supone una cierta reducción selectiva de la información, gracias a la cual se retiene el sentido del texto. Es como la conjunción de las ideas (explícitas o implícitas) más importantes que se incluyen en el texto. Además de expresar la idea central de este, la que al ser identificada permite la comprensión textual (Ugarriza, 2006).

La coherencia y la cohesión de la secuencia de oraciones que componen un texto, dan lugar a la macroestructura del texto base. Las macroproposiciones se organizan en torno a una idea central o tema. El nivel macroestructural es el nivel de representación psicológica del texto, puesto que la comprensión o el recuerdo de él dependen de lo que los sujetos elaboran a partir de la microestructura del texto base, ya que se crea a partir de lo que está explícito en el texto y de lo que conocemos sobre el mundo real o posible y sobre la organización de los propios textos. (Lopez – Higes, 2003).

Las macroproposiciones, determina que elementos son relevantes y cuáles no lo son; es decir, a partir de la base del texto, el sujeto puede construir una representación semántica del significado global del texto, mediante la aplicación de dichos operadores (macroproposiciones) a la microestructura del texto y estos a su vez representan el significado global del mismo, estos se ocupan para borrar o generalizar todas las proposiciones de un texto (García, Peralbo y Vieiro, 1997).

Los textos o discursos tienen un significado global: el tópico o tema, de ahí la necesidad de reducir y organizar la información de la microestructura y dado que las macroproposiciones unas veces están explícitas en el discurso y, otras, han de ser inferidas por el lector, la macroestructura se deriva de la microestructura por medio de la aplicación de cuatro estrategias fundamentales que resumen el contenido del texto, denominadas macrorreglas o reglas de proyección semántica, que si bien por si

solas no garantizan la comprensión ayudan a determinar qué elementos son relevantes y cuáles no para extraer las ideas principales del texto (Gómez y Vieiro, 2004).

Según Van Dijk (Citados en Gómez y Vieiro, 2004) son cuatro las macrorreglas que se aplican para comprender un texto, estos son:

1. Macrorregla de supresión: elimina las proposiciones que resultan irrelevantes para la comprensión (Gómez y Vieiro, 2004). De acuerdo a esta regla se eliminan todas aquellas proposiciones que no contribuyen a la interpretación de otras proposiciones, al ser elementos periféricos o secundarios (López – Higes, 2003).
2. Macrorregla de selección: permite identificar una proposición explícita del texto que denota expresamente el significado global de una secuencia de proposiciones textuales, puesto que cada una de aquéllas es una condición, un componente o una consecuencia normal de la seleccionada (Gómez y Vieiro, 2004).
3. Macrorregla de generalización: Esta regla sugiere que tanto los predicados como los argumentos que componen una o varias proposiciones pueden ser generalizados o englobados en un súper –concepto (García, Peralbo y Vieiro, 1997). Esto supone la sustitución de una secuencia dada de proposiciones por una proposición mas general que recoge lo esencial de todas ellas (López – Higes, 2003).
4. Macrorregla de construcción: Incorpora a la macroestructura una nueva proposición que organiza en una unidad la información de secuencias de microproposiciones, las cuales son los elementos, consecuencias o causas de la nueva ideas global. Esta última no aparece explícitamente en el texto y ha de ser generada por el lector (Gómez y Vieiro, 2004). Organiza la información mediante la combinación de secuencias de proposiciones que funcionan como una sola una unidad a nivel macroestructural, reduce la información con una simple supresión e introduce , siempre a nivel macroproposicional, información que es nueva en el sentido que no forma parte del texto base (García, Peralbo y Vieiro, 1997).

La formación de la macroestructura es un proceso estratégico en el que el sujeto aplica sus conocimientos para reconocer y seleccionar las ideas más importantes del texto, utilizar los indicadores y señalizaciones incluidos en el mismo. Esta habilidad de reconocer en el texto loas proposiciones e ideas más importantes, para lograr una representación coherente y completa del

mismo, no es algo que este dado, sino que se adquiere en el proceso de desarrollo y aprendizaje del sujeto (García – Mandruga, et. al., 1996).

Las proposiciones relevantes pueden pertenecer tanto a la microestructura como a la macroestructura, las proposiciones irrelevantes sólo forman parte de la microestructura, mientras que las generalizaciones y las construcciones sólo son macroproposiciones, la aplicación de macrorreglas permite reducir y organizar la información de la microestructura del texto, describiendo los mismo hechos desde un punto de vista más global (Gómez y Vieiro, 2004).

Los sujetos elaboran las macroestructuras semánticas del texto a partir de la microestructura de significados; y de sus esquemas (modelos de acontecimientos) acerca de las estructuras de los textos y de los sucesos o acontecimientos del mundo (Montealegre, 2004), la macroestructura tiene una función cognitiva, esto es, permite al lector comprender globalmente un texto. A su vez, cumplen un papel importante en la representación del texto en la memoria, ya que dirigen la recuperación de la información textual en los procesos de evocación y reproducción (Demagistri, 2009b).

La macroestructura se va construyendo ciclo a ciclo, consecutivamente, de tal manera que, aproximadamente, cada uno de ellos se corresponde con una oración, aunque esta amplitud podría modificarse en función de diversas variables, entre ellas la familiaridad con el tema del discurso. En cada ciclo el lector identifica las ideas simples (proposiciones) que expresan el enunciado y las conecta entre sí generando una red de significados, es decir, forma la microestructura de la representación (Gómez y Vieiro, 2004).

Solamente se procesan porciones limitadas de texto en razón de las limitaciones impuestas por la memoria de trabajo. El procesamiento se efectúa por ciclos, durante los cuales se toman un número limitado de proposiciones del texto y se intenta conectarlas con las que ya se tienen en la memoria de trabajo o en la memoria de largo plazo. Tras el procesamiento de este conjunto de proposiciones, una parte de las proposiciones recogidas en la memoria de trabajo se desvía hacia la memoria a largo plazo, donde se almacenarán. Otra parte de las proposiciones en la memoria de trabajo es empleada para iniciar un nuevo ciclo de procesamiento de proposiciones. El resto de las proposiciones del conjunto se desplaza de la memoria de trabajo, esto es, se desechan. El subconjunto de proposiciones que se mantiene en la memoria de trabajo para iniciar el siguiente ciclo de procesamiento contiene las que son más recientes e importantes para el lector. Las más

importantes son las que mejor interconectadas están con otras partes leídas del texto (Solaz y Moreno, 2008).

Comprender un texto implica, necesariamente, representar adecuadamente las relaciones entre las ideas que lo conforman, tanto las que explícitamente aporta el escritor como las que implícitamente incorpora el lector, y se manifiestan a través de las características sintácticas del texto por medio de su contenido semántico (coherencia), su correcta detección es fundamental para lograr interpretar el texto adecuadamente. En este sentido, prácticamente todos los autores asumen que, cuanto más sepa el lector acerca del tema o tópico tratado en el texto, tanto más probable es que lo comprendan a un nivel más significativos y que su aprendizaje sea mejor (Gómez y Vieiro, 2004).

La macroestructura textual es el nivel que vincula segmentos más amplios del texto en virtud del conocimiento del mundo y los esquemas, el conocimiento mismo del género, la distribución informativa y los esquemas propios de los distintos tipos de texto (narrativos o expositivos) (Demagistri, 2009b).

3.4 Tipos de Textos

Parecería ser que el conocimiento humano necesita las clasificaciones como un instrumento para ordenar los saberes. Las clasificaciones son una gran ayuda para describir los objetos, puesto que permiten establecer entre ellos relaciones y diferencias útiles para conocerlos y usarlos mejor. Por esa razón, desde su constitución como disciplina, la lingüística del texto se preocupó por tratar de establecer una clasificación de las entidades que constituyen su objeto de estudio. Por otra parte, es cierto que la mayoría de los usuarios de una lengua puede reconocer distintas clases de textos: puede distinguir una receta de cocina de un cuento y un poema de un artículo periodístico. Pero una disciplina necesita clasificaciones más rigurosas, con este propósito, la clasificación puede servirnos para describir los rasgos de un tipo de texto, lo que a su vez servirá interpretar con más eficacia lo que se lee (Marín, 2004).

Aunque ningún texto es generalmente homogéneo, la construcción de una taxonomía es útil para caracterizar su estructura, Brewer (citado en García, Peralbo y Vieiro, 1997), en una taxonomía muy elaborada en la que trata de clarificar distintos tipos de textos según el tipo de respuesta que suscitan, distingue entre textos descriptivos, expositivos y narrativos siguiendo una clasificación que es clásica en la retórica y en la teoría literaria.

Existen grandes diferencias en el comportamiento de los lectores ante un mismo texto y que, a su vez, la comprensión de un mismo lector varía considerablemente en función del tipo de texto. En este sentido Isenberg (Citado en Pérez, 2005) señala que existen razones para la elaboración de una tipología textual. En esta tipología:

1. Los textos descriptivos se caracterizan por presentar situaciones estáticas y hacen hincapié en las características físicas del texto.
2. Los textos narrativos hacen referencia a uno o varios personajes centrales y secundarios, y relatan los acontecimientos que les ocurren en determinados periodos de tiempo y las relaciones causales existentes entre ellos.
3. Los textos expositivos se caracterizan, por su parte, por presentar relaciones lógicas entre acontecimientos, y su finalidad es informar, explicar o persuadir al lector.

La estructura permite al lector comprender el contenido del texto, así como la forma en que el autor ha organizado y expuesto sus ideas permitiendo al lector seleccionar la información, organizarla y guardarla en su memoria a largo plazo (Muñoz, 2006).

El texto escrito, aunque parece fijo e inactivo, es de hecho una entidad viviente completa y activa. Un escritor usa los sistemas de su lengua para representar ideas, experiencias, relaciones sociales, así como entendimientos y creencias personales y sociales dentro de un contexto sociocultural. El lector puede hacer transacciones con el texto de un escritor en varios niveles porque comparte el conocimiento de aquel respecto a las características, formas, y sistemas comunes del lenguaje (Goodman, 2006).

Los textos tienen habilidad de activar nuestras capacidades lingüístico – comprensivas. El lector ha de aportar su cooperación para comprender e interpretar en su propio género, es decir, enmarcarlo en su específica tipología textual (Mendoza, 1998).

Considerando el texto, como una estructura secuencial, podremos, por una parte, establecer la heterogeneidad de secuencias que componen un texto, y por otra, comprobar en cada texto el predominio de una serie de secuencias que nos permitirá corresponderlo con un determinado tipo o prototipo de texto. Esto justifica la necesidad de una tipología textual (Álvarez, 2001).

la mayor parte de la investigación suele centrarse fundamentalmente en torno a los textos narrativos y expositivos quizás debido, al menos en parte, a que desde nuestra infancia y durante nuestro proceso educativo nos hemos visto expuestos con mayor frecuencia a este tipo de textos. De ahí que, dada su importancia, les dediquemos una especial atención a estos dos grupos de textos, centrándonos fundamentalmente en el discurso escrito (Escudero y León, 2007).

Se trata de una distinción un tanto tosca pero útil, pues permite dividir el campo de estudio en dos grandes áreas que tienen una orientación y unas aplicaciones diferentes. Los textos expositivos son propios de la educación formal, su contenido es impersonal (ideas, argumentos, instrucciones, etcétera), inducen conocimiento en el lector; generalmente resultan difíciles y su lectura va acompañada de una cierta sensación de esfuerzo. Por el contrario, los textos narrativos están más próximos al discurso oral, su contenido es personal (colección de episodios con protagonistas, que tienen metas e intenciones, etcétera), inducen experiencia en el lector, son generalmente fáciles y nos divierten o entretienen (Ugarriza, 2006).

3.4.1 Textos Narrativos

Existe evidencia de que los textos narrativos son mucho más fáciles de comprender y retener que los textos expositivos (véase; García, Peralbo y Vieiro, 1997; Gómez y Vieiro, 2004 y Pérez, 2005). Evidentemente desde que el ser humano pudo comunicarse a través del lenguaje oral, fue capaz de transmitir e intercambiar ideas y pensamientos, a la evolución de las sociedades, estas formas de comunicación se fueron modificando, primero oralmente para dar paso a la escritura. Teniendo en cuenta que la narración de acontecimientos está más apegada a la vida cotidiana, es de suponer que la acción narrativa debe de estar más ligada a la oralidad (Peredo, 2005).

Los textos narrativos están caracterizados por la existencia de acciones y pasajes que suelen describir la ocurrencia de un número de sucesos que se distribuyen en un periodo de tiempo. Se refieren a hechos, sucesos, eventos y procesos, que tienen un patrón organizacional que consiste en la presentación de un problema, la acción – reacción para resolverlo y el desenlace final (Muñoz, 2006).

El texto narrativo está definido como un complejo tejido en el cual se desarrolla una historia, anécdota, acontecimiento o hecho que puede formar parte del mundo real o imaginario o simplemente del contexto o situación que rodea al individuo, Es por ello que los tipos de textos

narrativos: fabulas, cuentos, mitos, crónicas, anécdotas, entre otras. Presenta una estructura que permite ver claramente un inicio: cuando se procede a describir la situación o hecho del cual se va a realizar referencia, complicación o nudo: se refiere al conflicto que se desata del texto y un final que establece el final de la historia (Fuenmayor y Villasmil, 2008), a este aspecto Cooper (Citado en Muñoz, 2006) menciona que los textos narrativos se organizan en una secuencia que incluyen: un principio, una parte intermedia y un final.

El discurso narrativo representa contenidos cuya naturaleza suele ser típicamente episódica e incluye un conjunto definido de criterios que comparten semejanzas entre sí. Las narraciones conllevan la caracterización de un personaje y la perspectiva de un protagonista e implican secuencias de hechos o acciones que suelen presentarse en forma de una cadena causal. Esto hace que tenga más sentido hablar de las narraciones en términos de: ¿qué ocurrió?, en lugar de, ¿cuál es la idea principal? A este grupo pertenecen la narración de hechos históricos, autobiografías, historias de ficción, cuentos, fábulas o leyendas. En la medida en que hablamos y analizamos las narraciones, estamos haciendo referencia a una serie de hechos iniciales, episodios, conflictos, estados emocionales, consecuencias, resoluciones y evaluaciones (Escudero y León, 2007).

Algunos ejemplos de textos narrativos son una novela, un cuento o una historia; sin embargo, hay otras menos formales, como determinados tipos de cartas personales, algunas clases de oficios, constancias laborales, cartas de recomendación, cartas de intención para solicitar ingreso a alguna dependencia, cartas de renuncia, así como algunas notas periodísticas, reseñas sociales, deportivas, políticas. Un texto narrativo nos introduce a un mundo en sí mismo, sin perder las propiedades lingüísticas mencionadas (Peredo, 2005).

La significativa facilidad con la que se procesan los textos narrativos permiten suponer que viene dada por su usual utilización en la comunicación cotidiana: en las narraciones de sucesos, chistes, mitos, leyendas, etc., e incluso novelas. De todo ello, el tipo de estructura narrativa que ha recibido especial atención han sido los cuentos, quizás por ser la primera estructura que adquieren los niños (García, Peralbo y Vieiro, 1997). Un elemento distintivo del texto narrativo es el uso frecuente de conjunciones temporales, como entonces, luego, después. El manejo del pasado es un foco de referencia mucho más rico que en otros tipos de textos, en este tipo de textos, el pasado predomina (Peredo, 2005).

Las relaciones temporales y causales, constituyen la representación mental, de lo que cabe esperar en un cuento y se avivan en el momento de enfrentarse a un texto de estas características. Las estructuras textuales son básicamente las que se ponen en primer plano en la comprensión de los textos literarios, dejando los conocimientos previos en segundo lugar. Lo contrario ocurre en los textos expositivos ya que son los conocimientos previos los que permiten interpretarlo. Parece pues, consecuentemente pensar que los textos literarios deberían ser, generalmente, más sencillos de comprender (Pérez, 2001).

3.4.2 Textos Expositivos

El texto expositivo es generalmente concebido, como aquel texto cuyo objetivo es expresar información o ideas con la intención mostrar y explicar o hacer más comprensibles dichas informaciones. El texto expositivo, también llamado, explicativo, ilustrativo, informativo o proposicional, es un discurso escrito objetivo, ya sea explicando, definiendo, explicando y/o clasificando la información. También puede interpretar o evaluar ideas, pero siempre se le considera un discurso denotativo, impersonal, exacto, objetivo e informativo (Fuenmayor y Villasmil, 2008). De ahí que estos textos sean los más frecuentes y abundantes en la vida académica y social, ya que transmite información nueva y explican nuevos temas (Álvarez, 2001).

Los textos expositivos, intentan comunicar informar y proporcionar una explicación al lector acerca de una o más temáticas determinadas; describen las relaciones lógicas y abstractas entre conocimientos, sujetos o objetos. Este tipo de texto es utilizado en las ciencias naturales (física, biología, etc.) y en las ciencias sociales (historia, geografía, etc.) (Muñoz, 2006).

Los textos expositivos se caracterizan por una voluntad de hacer comprender determinado fenómeno; en otras palabras; buscan modificar un estado de conocimiento; consecuentemente, de manera más o menos explícita, suele aparecer una pregunta como punto de partida, que, a lo largo del texto, se ha de ir resolviendo. No se trata, por consiguiente, de influir sobre el auditorio (persuadir), sino que primordialmente se pretende transmitir datos organizados y jerarquizados. Se persigue la precisión y el rigor, (objetividad), por encima de todo (Álvarez, 2001).

Cada tipo de texto expositivo presenta un esquema elaborado en tres niveles principales jerarquizados, estos son: el nivel tópico, nivel de ideas principales (relación retórica) y nivel de información de detalles.

1. El nivel tópico, de mayor jerarquía, corresponde a la idea principal del texto; generalmente se coloca en la parte introductoria de modo explícito, o de forma sugerida o implícita.
2. El nivel de la relación retórica alude a la relación estructural que se da como argumentos lógicos en el discurso de las ideas principales. Por lo general, la presentación de la relación retórica estructural y los marcadores de discurso que la apoyan constituyen la parte más sustancial del contenido y se encuentran en lo que podría llamarse el desarrollo del texto.
3. En el nivel de información de detalles. Es considerado el nivel jerárquico más bajo, este se refiere a la información de detalle que extiende la información retórica esencial del nivel inmediato superior. Dicha información amplía la relación retórica y se encuentra desarrollada a lo largo del texto.

Por último, un buen texto debe incluir una sección final de conclusión que cierra el texto. Sin embargo, no todos requieren de dicha sección, especialmente cuando se trata de textos expositivos breves. Cuando son largos o complejos sí es recomendable considerarla, bajo la forma de recapitulación o resolución. Otra parte importante es el título, el cual debe ser claro, pertinente e informativo en el caso de textos expositivos educativos (Ugarriza, 2006).

Se trata por lo tanto, de un tipo de texto muy frecuente en nuestros días, que tienen la pretensión de exponer o explicar información o conocimiento en los diferentes campos del saber y su aplicación, de divulgar informaciones. Pertenecen a la exposición los siguientes géneros discursivos:

1. Discursos científicos: artículos, monografías, tratados, exposiciones y cursos.
2. Discursos didácticos: manuales y legislaciones educativas
3. Discursos de divulgación: artículos de revistas, conferencias, enciclopedias y documentos (Álvarez, 2001).

Los textos científicos son en esencia expositivos; aunque pueden asumir diferentes géneros (por ejemplo, el reporte científico, la monografía, el ensayo, etcétera). Los textos expositivos usualmente contienen una serie de palabras claves o frases, utilizadas por el autor para organizar sus ideas. Es mediante el reconocimiento de estas claves o frases que a los estudiantes se les facilita descifrar la estructura del texto (Ugarriza, 2006).

Los textos expositivos proporcionan formas de encuadrar nuestro conocimiento del mundo, sintetizar la información procedente de diversas fuentes, clasificar y categorizar, este conocimiento en distintas

formas jerárquicas (en lugar de estrictamente secuenciales), y representar lo que sabemos en estructuras convencionales de discurso, lo que permite reflejar nuestro conocimiento de manera distinta de como lo hacen las historias o las narraciones (Escudero y León, 2007).

Este tipo de textos, con independencia a su estructura, requieren para su comprensión, conocimiento previo. Se puede decir que en los textos expositivos suele haber una introducción, un problema, una solución, una evaluación y una conclusión. Conocer esta estructura o alguna otra más compleja puede ayudar a la comprensión de estos textos, pero tener una información previa sobre el contenido del que se infiere es fundamental para comprender más y mejor (Pérez, 2001).

El planteamiento de Bonnie Meyer (Citado en García, Peralbo y Vieiro, 1997) sobre las formas organizativas de los textos asume que los lectores son capaces de describir ciertas regularidades formales en los textos que, en cuanto a conocimientos almacenados en la memoria adoptan la forma de esquemas y como tales funcionan en los procesos de comprensión.

Por ello, se distinguen, dentro de un mismo texto expositivo, varios subtipos o maneras básicas de organización, tales como: colección, causa – consecuencia, problema – solución (o pregunta – respuesta) y comparación y definición – descripción, como menciona Meyer (Citado en Álvarez, 2001).

A continuación describiremos cada uno de ellos, así como sus características.

- Colección: Esta organizado asociativamente alrededor de un tema específico, articulado en forma subordinada (como una lista) una serie de características, atributos o propiedades particulares (Muñoz, 2006).
- Causa – Consecuencia: La relación retórica del tipo causa – consecuencia se refiere a un evento o antecedente, que causa otro evento o consecuente. Casi siempre se presenta la causa y una serie de explicaciones que la vinculan al efecto. También es posible que se presenten varias causas (en forma secuencial o en forma interactiva) y un solo efecto, o una sola causa y varios efectos. (Ugarriza, 2006).

La representación esquemática de la relación causa-consecuencia para exponer información admite variantes, según se ordenen anterior o posteriormente los antecedentes y el consecuente (Álvarez, 2009)

- Problema – Solución (Pregunta – Respuesta): Se articula en torno a la presentación de uno o varios problemas y, posteriormente, al planteamiento de sus posibles soluciones. Los textos de problema-solución tienen un componente secuencial y/o causal (Ugarriza, 2006).
- Comparación: Comparar y establecer semejanzas y diferencias constituye un esquema mental o subtipo de exposición de información muy habitual en los textos que pretenden transmitir información (Álvarez, 2009). En este patrón la organización del texto se realiza mediante la comparación de las diferencias y similitudes entre hechos, personas, conceptos, etcétera. Existen dos variedades: una es el llamado texto comparativo alternativo, donde simplemente se realiza la comparación entre dos cosas (temáticas, ideas o casos), dejando ver en qué y/o por qué son iguales o diferentes; en la otra modalidad, el texto comparativo adversativo, se tiene la firme intención de demostrar que una de las cuestiones comparadas es mejor o superior que la otra. (Ugarriza, 2006).
- Definición – Descripción: provee información acerca de un tema, concepto, evento, objeto, persona, ideas, etcétera. Este patrón conecta ideas a través de descripciones, atendiendo las características importantes o los atributos del tema en cuestión (Ugarriza, 2006). La descripción en la escritura expositiva está relacionada con conceptos tales como: estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos, etc. La definición, a su vez, se relaciona con ideas tales como: concepto, ley, teorema, axioma, principio, etc. (Álvarez, 2009)

Es importante que los alumnos conozcan estas estructuras de los textos, ya que le ofrecen indicadores que permiten anticipar la información, lo cual facilita su interpretación (Muñoz, 2006). Ya que los textos constituyen medios culturales para la construcción de sentido social, son portadores de significado y contribuyen a ampliar la visión del mundo, a desarrollar la capacidad de análisis y de crítica (Pérez, 2001).

La construcción del significado parece estar guiada fundamentalmente por el conocimiento en el caso de la narración y, en el caso de la exposición, por la estructura proposicional y superficial del texto. Esto ha posibilitado que la investigación actual de esta variable se agrupe en torno a dos líneas: una, el análisis del texto en términos de su contenido y estructura, y de las relaciones entre ambos, y, otra, el estudio de la interacción entre autor y lector, el texto es considerado un instrumento de comunicación entre ambos (Pérez, 2005).

En lo referente al primer tipo de estudios, se ha investigado cómo afectan a la lectura variables relacionadas con el contenido como la longitud del texto, la densidad de la información, la cantidad de información nueva, la densidad de los argumentos o proposiciones, el nivel de concreción del texto, el grado de interés del mismo, la capacidad del lector para identificarse con el personaje del texto, lo explícito de la información, el grado de cohesión del texto (Pérez, 2005).

En lo que respecta al segundo tipo de estudios, que se centra en la interacción entre el lector y el escritor, se considera que el texto tiene una función comunicativa. El autor posee una base de conocimientos y desea comunicar al lector parte de ella. La tarea del autor consiste, por tanto, en organizar dicho mensaje de acuerdo con las que percibe como posibles características del lector (Pérez, 2005).

Los alumno suelen tener mayores dificultades para leer los textos expositivos que los narrativos, ya que los textos expositivos no presentan una modalidad única que el lector prevé siempre; el modo de organizar la información en un texto expositivo depende del tipo de información y del objetivo que tiene la presentación de la información, según Cooper (Citado en Muñoz, 2006).

Se debe estimular que el estudiante tome conciencia sobre cómo los textos expositivos están estructurados, para que pueda utilizar el reconocimiento tanto de la estructura externa como de la estructura interna, de un determinado texto, en provecho de su comprensión lectora. De manera que si se desarrolla un esquema sobre la estructuración con la cual el autor presenta sus ideas en un texto el estudiante podrá leer, usar y comprender mejor un texto (Ugarriza, 2006).

Capítulo 4: Estrategias de comprensión lectora y metacognición

Para lograr una comprensión lectora óptima, se requiere del uso de estrategias por medio de las cuales, los estudiantes que interactúan con los textos, puedan lograr comprender la mayor información posible, así mismo, ocupar este conocimiento en otros actos de aprendizaje, en ello radica su importancia en el momento de leer.

Como señala Goodman (2006). Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tiene sentido para ellos.

En estos casos, la lectura, se considera un instrumento primordial para el desarrollo intelectual y que ejercitarnos en el estudio. Leer supone una actitud receptividad, de interés, de diálogo y crítica. Al mismo tiempo que contribuye a desarrollar las siguientes aptitudes, en los procesos intelectuales.

- Comprender el contenido.
- Organizar y establecer una relación jerárquica entre los contenidos, es decir, unir los conceptos.
- Retener la información. Esto es, facilita su integración en la estructura cognitiva.
- Evaluar lo leído.
- Expresar y comunicar a los demás. (Amaya y Prado, 2003).

La preocupación por el desarrollo de estrategias no es tan actual como pudiera parecer. En opinión de Moreno (Citado en Castillo y Polanco, 2005) las respuestas educativas que históricamente han recibido las estrategias, han seguido una periodicidad constante, y aproximadamente en cada década del siglo XX, puede identificarse una aportación original, obviamente emparentada con el modelo psicopedagógico dominante en cada momento histórico determinante.

La última conocida como, aprender a aprender, que se define como el dominio de los propios mecanismos del aprendizaje. Que comienza a partir de 1980, dentro de las concepciones dominantes, que son el constructivismo y el procesamiento de la información, que de cierto modo se complementan, aunque con objetos de estudio originalmente diferentes.

El constructivismo, considera a los dispositivos facilitadores del aprendizaje como sistema de mediación que favorece la construcción de las representaciones internas de una información determinada. Potencia así procedimientos mediadores tales como: mapas conceptuales, esquemas personalizados, toma de apuntes relacionales, etc.

El modelo de procesamiento de la información, trata de analizar los procesos de gestión de datos que se producen en el sistema cognitivo humano al enfrentarse a una tarea de aprendizaje o de resolución de problemas. De esta manera, hablan de niveles de atención (difusa o localizada), de retención y de recuperación (memoria y sus tipos, conocimiento declarativo, procesual o procedimental) o de razonamiento (inductivo o deductivo) que empieza a ofrecer una fundamentación teórica a las técnicas de estudio tradicionales y a dotarlas de una nueva formulación

Aprender a partir de un texto significa o implica que uno es capaz de usar la información textual de distintas formas y no tan solo de reproducirlos literalmente. De esta manera, uno puede inferir nuevos hechos a partir de la información textual y unirla con sus conocimientos previos (Gómez y Vieiro, 2004).

4.1 Definición de estrategias

De acuerdo con el modelo interactivo, tendríamos que desarrollar estrategias que nos permitan guiarnos dentro del texto, tomando en consideración que una estrategia de comprensión es una forma de trabajar mentalmente, lo que se supone mejora el rendimiento. Así, se encuentran modos de aprender más y mejor con el menor esfuerzo. Las estrategias de comprensión de la lectura, parafraseando a López (Citado en Alarcón y Trejo, 2006), “son una serie de conocimientos y habilidades que el lector puede emplear para adquirir, retener, integrar y recuperar información.”

Las estrategias son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades), que un estudiante emplea de forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexible, para aprender significativamente y solucionar problemas; los tres rasgos más característicos de las estrategias son:

- a) La aplicación de las estrategias son controladas y no automáticas; requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un

control de su ejecución, En tal sentido, las estrategias precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo y, sobre todo, autorregulador.

- b) La aplicación experta de las estrategias requieren de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que dominen las secuencias de acciones o incluso las técnicas que la constituyen y que sepan, además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.
- c) La aplicación de las mismas implica que el estudiante sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición. Se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y del logro de ciertas metas de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Paris, Lipson y Wixson (Citados en Jiménez, 2004) añaden que la estrategia debe ser seleccionada por el sujeto ante varias alternativas a elegir, saber cuándo, cómo y dónde emplearla, deben encaminarse a lograr una meta. Ya que como menciona Mendoza (1998) el dominio de las estrategias específicas confiere autonomía lectora y, consecuentemente, repercute en el conocimiento global. La funcionalidad de las estrategias es la de simplificar la recepción para llegar a la comprensión.

Leer es un proceso activo y constructivo, donde el lector aporta sus conocimientos previos, que van a condicionar y a orientar su interpretación del texto. Un lector experto llega a tener automatizadas ciertas operaciones mentales, que son necesarias para leer comprensivamente y a una cierta velocidad, como son: anticipar, reconocer palabras, seleccionar información, inferir, etc. (Maldonado y Sánchez, 2008).

El proceso de comprensión del material [en este caso los diversos textos], se ve facilitado por la activación de una serie de estrategias que facilitan la selección, organización y elaboración de los contenidos. De hecho, la comprensión, es un proceso sin el cual no se puede dar el aprendizaje, de acuerdo con Tankersley (Citado en García, Ortega y Romero, 2008) cuando la comprensión de la lectura es profunda y minuciosa un lector es capaz de procesar el texto en un alto nivel de proceso del pensamiento. Un buen lector puede monitorear su propia comprensión, interpretar gráficas, tablas, resumir, conectar o relacionar lo que está leyendo y procesar el texto después de leerlo en un alto nivel de pensamiento sofisticado. Finalmente un buen lector puede recordar y discutir profundamente lo que ha leído.

Solé (Citado en Muñoz, 2006) argumenta que, un componente esencial de las estrategias, es el hecho que implican autodirección – la existencia de un objetivo y la consciencia que este objetivo existe – y autocontrol; es decir, la supervisión y la evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos permiten imprimirle modificaciones cuando sea necesario; por lo tanto, las estrategias de lectura tienen las siguientes ventajas:

1. Facilitan la obtención de una meta.
2. Permiten avanzar el curso de la acción del lector.
3. No se encuentran sujetas a una clase de contenido o un tipo de texto exclusivamente.
4. Se adaptan a distintas situaciones de lectura
5. Implican componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión.

Las operaciones cognitivas involucradas en la comprensión lectora, incluyen el reconocimiento de letras y su integración en sílabas; codificación de palabras; codificación sintáctica; codificación de proposiciones e integración temática; para construir un modelo coherente e integrado del texto global. Para ello, el sujeto debe buscar relaciones entre partes de una materia (relacionar), distinguir puntos secundarios y principales (seleccionar), pensar ejemplos (concretizar) y buscar aplicaciones (aplicar). Todas estas actividades hacen al procesamiento cognitivo (Macías, Maturano y Soliveres, 2002).

En cuanto a las estrategias metacognitivas; se habla de tres procesos generales: el planeamiento, el control y la regulación.

- Planear las actividades contribuye para activar aspectos relevantes del conocimiento previo, que permiten organizar y comprender más fácilmente el material.
- Controlar las actividades implica evaluar la atención y cuestionarse durante la lectura.
- La regulación de las actividades refiere al continuo ajuste de las acciones cognitivas que se realizan en función del control previo. Todo ello, probablemente, redunde en beneficios para el aprendizaje (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2004).

Incluso cuando se habla de educación virtual, también aparecen las estrategias metacognitivas como un apoyo básico para el aprendizaje a través de los medios virtuales. Además este tipo de educación hace posible la presentación de programas contruidos, en continua revisión, y adaptados

a las necesidades del estudiante, poniendo en marcha un proceso de permanente aprendizaje personalizado (Jiménez, 2004).

Aunque la educación a distancia existe desde hace tiempo, fue durante los últimos años que las tecnologías de la información y la comunicación permitieron el surgimiento de contextos educativos novedosos; contextos que, justamente por su novedad y por ser diferentes de los tradicionales entornos presenciales, hacen imprescindible investigar cómo se presentan en ellos aspectos de la enseñanza (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2004).

La lectura del texto digital representa un nuevo reto para las generaciones actuales de estudiantes, la sociedad del conocimiento obliga a establecer nuevas estrategias empleando como herramienta la lectura digital. Es importante reflexionar sobre la importancia del desarrollo de una cultura crítica sobre el uso de Internet, así como su empleo para la construcción de conocimientos. La generación de habilidades de lectura de texto digital debe incluir la discriminación de contenidos y la selección adecuada de páginas, pero sobre todo, el ingreso a la red debe realizarse siempre con un objetivo claro (académico, laboral o informativo) que contribuya al crecimiento del individuo y de la mejora social (Romo y Villalobos, 2011).

Baker (Citado por Macías, Maturano y Soliveres, 2002), sostiene que en el proceso de lectura existen dos actividades autorregulatorias importantes: la primera implica darse cuenta de si hemos entendido (evaluación) y la segunda consiste en dar los pasos adecuados para resolver los problemas de comprensión detectados (regulación). Esta última actividad sólo se pone en marcha cuando la comprensión resulta insatisfactoria.

La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas requiere de un modelamiento sistemático, una constante supervisión del proceso de realización y una retroalimentación positiva permanente. El proceso de la generalización e internalización de las estrategias se hace más eficiente si los estudiantes tienen la posibilidad de aplicar las estrategias de una manera consciente, recibiendo una retroalimentación frente a su desempeño. La aplicación de las estrategias al material de estudio permite a los estudiantes entender cuándo, por qué y cómo hay que aplicar ciertas estrategias (Alvares y Klimenko, 2009).

4.2 Estrategias de comprensión lectora

Entre los nuevos retos generados por la sociedad actual, caracterizada por una gran cantidad de información, por la relativización del saber y por estudiantes carentes de conocimientos, habilidades y actitudes para hacer frente a los nuevos desafíos, las estrategias deben construir un objetivo esencial de la formación de todos los estudiantes. Aprender a aprender (autodidactismo) es el camino para que los estudiantes sean capaces de transformar esta información y construir su propio saber, a pesar de las ideologías transitorias, y adaptarse, de modo flexible, a las nuevas demandas sociales y laborales (Amaya y Prado, 2003).

La capacidad de comprensión está limitada por los propios sistemas de procesamiento de la información, como la memoria de trabajo y sus restricciones respecto a la cantidad de información que retiene, factores como el nivel de coherencia, el carácter lineal del mensaje o el nivel de conocimientos previos de que dispone el lector, pueden resultar determinantes para procesar y comprender correctamente el mensaje. Sin embargo, como compensación a estas limitaciones, el lector competente es capaz de automatizar algunos de los procesos que actúan en los niveles más bajos, tales como la decodificación y la codificación, permitiendo dirigir su atención a procesos de comprensión de alto nivel por lo cual con la práctica se convierte en un proceso estratégico (León, 2001).

Los buenos lectores o lectores competentes son los llamados lectores estratégicos, y presentan una serie de características bien definidas, la mayoría coincide en el uso de las siguientes estrategias:

- Decodificación rápida y automática.
- Utilizar el conocimiento previo para situar la lectura y darle sentido. Así se llega a adquirir conocimientos nuevos que se integran en los esquemas ya existentes.
- Integrar y ordenar con cierta facilidad las proposiciones dentro de cada oración, así como entre oraciones distintas, reorganizando la información del texto para hacerla más significativa.
- Supervisar la comprensión mientras se lee.
- Corregir los errores (seleccionando estrategias) que se pueda tener mientras se avanza en la lectura.

- Ser capaz de sacar la/s idea/s principal/es del texto, identificando los hechos y los detalles más relevantes. Centrando su atención en estos aspectos.
- Ser capaz de realizar un resumen de la lectura ya que se conoce la estructura del texto.
- Realizar inferencias constantemente, durante la lectura y a su finalización, que permite proyectar conclusiones, formular hipótesis interpretativas, juzgar críticamente, así como defender o rechazar puntos de vista.
- Generar preguntas sobre lo que se lee, se plantean objetivos, planifican y evalúan. (Maldonado y Sánchez, 2008).

Esta es una de las grandes diferencias, entre expertos y novatos [en el uso de estrategias]. Los primeros ya tiene totalmente automatizados los proceso básicos implicados en la realización de una tarea, realizándolos de manera inconsciente, sin embargo, un novato precisa toda su atención en realización de los aspectos básicos de la tarea (Téllez, 2004).

La mente humana debe ser selectiva al leer, debe desarrollar esquemas y estrategias para percibir y tomar decisiones rápidamente antes de procesar toda la información posible (...) Al leer, utilizamos permanentemente nuestros conocimientos previos para hacer inferencias, anticipar conclusiones y adivinar todo aquello que todavía no conocemos (Goodman, 2006).

De acuerdo con Palinsar y Brown (Citado en Mac Dowall, 2009). Las estrategias de lectura que controlan y fomentan la comprensión son las siguientes:

- Conocer los propósitos de la lectura y activar el conocimiento previo relevante. Saber porqué y para qué se lee, además de determinar qué se sabe acerca del texto. Esto actúa de guía eficaz para leer y establecer un marco de referencia contextual.
- Establecer inferencias, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee, tomando medidas ante errores o dificultades para comprender. Elaborar inferencias como interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones, así como, evaluar de manera crítica la coherencia interna del contenido y su compatibilidad con el propio conocimiento. Comprobar además si la comprensión se ha efectuado mediante la revisión, recapitulación y autointerrogación.
- Sintetizar, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura. Lo cual implica saber qué es lo esencial de acuerdo al propósito que uno tiene para leer. Elaborar

resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento, apropiándose de él y otorgándole significado propio. Tal es así que uno puede seleccionar, emitir y generalizar la información según sus propios criterios, o dilucidar qué aporta el texto a la propia experiencia u organizar las ideas fundamentales de diversas maneras.

La relevancia que tiene aprender a aprender, no solo en los contextos educativos, sino también en los contextos de formación profesional, radica en la adquisición de estrategias para aprender, como señala Pozo (Citado en Mateos, 2001), es una de las nuevas exigencias formativas que nuestras sociedades están generando. Esta nueva demanda está siendo reconocida y recogida en las reformas educativas que se están llevando a cabo en diferentes países de Europa y Latinoamérica.

De acuerdo al trabajo realizado por Solé (Citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Plantea una clasificación que tiene como base establecer una distinción a partir de los tres momentos en que sucede el proceso de la lectura. En este sentido, es posible hablar de estrategias que pueden aplicarse antes, durante y después de la lectura, según Solé las estrategias son intercambiables para varios momentos, es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y específicas durante el proceso lector.

Dependiendo del momento en que se emplean, las estrategias tienen funciones diferentes:

1. Antes de la lectura: Permiten establecer los objetivos de la lectura y activan el conocimiento previo, a través de predicciones y preguntas.
2. Durante la lectura: Permite formular predicciones sobre el texto que se está leyendo, plantea preguntas sobre lo leído, aclaran las posibles dudas acerca del texto y facilitan la realización de inferencias y la identificación de la estructura del texto.
3. Después de la lectura: Ayuda a identificar la idea principal para realizar juicios sobre la importancia de la información, y para poder elaborar resúmenes (Muñoz, 2006).

García – Madruga y Luque (Citados en Gómez y Vieiro, 2004) mantiene que las estrategias utilizadas durante la lectura son diferentes y pueden clasificarse según un continuo. En un extremo se encontraría las estrategias orientadas a la comprensión que llegan a ser automatizadas con la práctica y, en el otro, las estrategias mas orientadas al estudio y el aprendizaje a partir de los textos, que son usadas de forma consciente y controlada por el lector, por lo tanto, demandan diferentes esfuerzos cognitivos. Estas se fundamentan en la buena utilización de las primeras.

Para que la actividad de la comprensión tenga lugar adecuadamente es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y específicas durante todo el proceso (Díaz-Barriga y Hernández, 2002) por lo cual se mencionarán los diferentes tipos de estrategias de acuerdo en el momento que se utilizan: antes, durante y después de la lectura (Cuadro 2).

	Estrategias autorreguladoras.	Estrategias específicas de la lectura.
<i>Estrategias antes de la lectura.</i>	Establecimiento del propósito.	Activación del conocimiento previo.
	Planeación de la actuación.	Elaboración de predicciones.
		Elaboración de preguntas.
<i>Estrategias durante la lectura.</i>	Monitoreo o Supervisión.	Determinación de partes relevantes del texto.
		Estrategias de apoyo al repaso (Subrayar, tomar notas, relectura parcial o global).
<i>Estrategias después de la lectura.</i>	Evaluación	Identificación de la idea principal.
		Elaboración del resumen.
		Formulación y contestación de preguntas.

Cuadro 2 Distintos tipos de estrategias dependiendo el momento en que ocurre la comprensión durante la lectura

Se consideran las estrategias implicadas en la comprensión de un texto con el objetivo de aprenderlo, atendiendo a la autorregularización, de las diversas áreas que son importantes en la misma (cognición, motivación, comportamiento y contexto) y diferenciando tres momentos claves en relación con la actividad de leer y aprender significativamente (antes, durante y después de la lectura), que se corresponde con las fases de toda conducta autorreguladora:

- a) Planificación y Activación.
- b) Supervisión y Control.
- c) Reacción y Reflexión.

A partir de esta taxonomía, se describen todos los tipos de estrategias en relación con los procesos cognitivos en los que sirven en cada fase (Álvarez, Gonzales, P., Gonzales, P.J.A., Gonzales, Pu.S., Rocés, C., Rosario, P., Solano y Nuñez, 2005). A continuación desglosaremos cada una de las

estrategias, así como las diferentes técnicas que se utilizan en cada una de ellas, dependiendo del momento en que se interactuó con el texto.

4.2.1 Estrategias antes de la lectura

Comprenden todas las actividades que se llevan antes de la lectura, las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planeación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura utilizando los recursos cognitivos disponibles. Por ello se considera que establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como a la forma de regular y evaluar todo el proceso (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

Un factor que contribuye a leer un determinado material, corresponde a que sea un material al que el lector pueda enfrentarse, que resulten familiares para el lector, en otras palabras, se trata de tener en cuenta el conocimiento previo del lector, ayuda necesaria para construir el significado del texto, lo que debería interpretarse, en cómo se explicaría el texto o sus términos más complejos de manera sistémica (Solé, 2006).

Al establecer el propósito de la lectura; Se privilegian cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos:

- Leer para encontrar información (específica o general).
- Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etcétera).
- Leer para demostrar que se ha comprensión un contenido (para actividades de evaluación).
- Leer comprendiendo para aprender.

Se ha demostrado que la capacidad para saber cómo adaptar el propósito de la lectura a las demandas de las tareas que implican comprensión y aprendizaje, es un elemento crucial para poder plantear y llevar a cabo actividades de planeación de estudio eficaces y desarrollar en forma apropiada las actividades de supervisión metacognitiva (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Si el texto está bien escrito y si el lector posee conocimientos adecuados acerca sobre él, este tiene muchas posibilidades de darle un significado. Si ello no ocurre, y manteniéndose ante un texto razonablemente redactado, puede deberse ante tres tipos de motivos:

- Que el lector no posea conocimientos previos requeridos para abordar las tareas del texto.
- Puede ocurrir que poseamos el conocimiento previo, pero el texto en si no ofrezca ninguna pista que nos permita seguir adelante.
- Puede ocurrir que el lector puede aplicar unos determinados conocimientos y construir una interpretación acerca del texto, pero que esta no coincida con lo que pretenda el autor (Solé, 2006).

El uso del conocimiento previo tiene que ver directamente con el conocimiento esquemático que posee el lector Resnick (Citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002), ha distinguido tres tipos de esquemas que puede utilizar el lector cuando se enfrenta a un texto:

1. Esquemas de conocimiento acerca del dominio o temática específico que trata el texto
2. Esquema de conocimientos acerca de las estructuras textuales
3. Esquemas de conocimiento general del mundo.

Para que se pueda lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, primero se debe buscar en su experiencia previa, para indagar qué es lo que tiene significado en su vida, Dewey (Citado en García, 2006), dice que es lógico pensar que se tendrán mejores resultados si en lugar de insertar el conocimiento en la memoria de los alumnos, se agrega a las cosas que para ellos importan o significan en su vida, al respecto Wenger (Citado en García, 2006) explica que “el interés se debe centrar principalmente en la negociación de significado y no en la mecánica de la transmisión y la adquisición de información”.

4.2.2 Estrategias durante la lectura

Estas estrategias son la que se aplica cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando los micro y macroprocesos de la lectura. Una de las actividades autorreguladoras más relevantes que ocurren durante la lectura es la de monitoreo o supervisión del proceso, ya que esta actividad autorreguladora se ejecuta en función del propósito y del plan previamente especificado (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

Ya que el grueso de la actividad comprensiva – y el grueso del esfuerzo lector – tiene lugar durante la lectura misma; Las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura son las siguientes:

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
- Formular preguntas sobre de lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto. (Solé, 2006).

Baker (Citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) ha señalado que usamos varios tipos de criterios para monitorear nuestra comprensión pueden clasificarse en criterios de tipo léxico (evaluación de las cadenas de letras que forman palabras y palabras completas), sintáctico (corrección gramatical de frases) y semántico.

El lector puede aplicar muchas estrategias para potenciar la extracción y construcción de los significados relevantes a partir del texto base, queremos referirnos dada su importancia para el proceso lector, a saber la elaboración de inferencias y el uso de estructuras textuales como estrategias. También expondremos el uso de técnicas más empleadas por los estudiantes: el subrayado y la toma de notas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

Fran Smith (Citado en Carrasco, 2003) señala que la predicción es la eliminación previa de alternativas improbables; el lector tiene tres razones para predecir:

1. Porque nuestra posición en el mundo siempre cambia y estamos siempre más interesados en lo que probablemente ocurrirá en un momento preciso.
2. Porque hay demasiada ambigüedad, o demasiadas formas de interpretar cualquier cosa que se nos presente.
3. Porque las predicciones nos permiten seleccionar una alternativa entre varias posibles.

Las inferencias basadas en el conocimiento previo, es una actividad consustancial al acto de la comprensión lectora. Esta actividad de elaboración, que consiste en emplear constantemente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto, algunas actividades que pueden realizarse gracias al establecimiento de inferencias son:

- El llenado de huecos (producto de detalles omitidos u olvidados durante la lectura).
- El esclarecimiento del significado de partes del material que le parezcan desconocidas al lector (palabras, frases, ideas).

- La elaboración de interpretaciones hipotéticas posibles sobre cómo entender el mensaje que nos está proporcionando el autor.
- El desarrollo de una lectura interpretativa entre líneas advirtiendo ciertas pistas implícitas en el texto.

Detectar carencias o fallos en la comprensión (de tipo léxico, sintáctico, etcétera) debido a la insuficiente información proporcionada por el texto o a la inadecuada representación construida por el lector, es decir, saber que se está fallando en la comprensión en un momento determinado dentro de la lectura del texto, es una habilidad (por supuesto de monitoreo o supervisión) esencial (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

Por la cantidad de información que cubren, las predicciones pueden ser globales, las que influyen en cada una de las decisiones que nos lleva hacia una meta final y, al mismo tiempo, focales, relacionadas con aspectos específicos de la lectura, quizás aquí podríamos ubicar la anticipación, al formular inferencias, es decir, llenar los vacíos de la información en el texto, el lector está construyendo una interpretación, sin embargo una construcción global de significado le exige formular varias inferencias y establecer relaciones entre ellas (Carrasco, 2003).

Las estrategias estructurales es el uso deliberado de las estructuras textuales por parte del lector cuando lee, el cual consiste en aplicar los esquemas estructurales pertinentes a los textos que se intentan comprender, este se adquiere de una forma progresiva, en la medida en que los aprendices se acercan a los diferentes tipos de textos, dependiendo si se tratan de textos narrativo o expositivos, porque esto, favorece a comprender más y mejor los elementos estructurales importantes que definen a los textos, ya que los lectores incapaces de reconocer esta diferencias poseen recuerdos no estructurados y pobres del texto (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Cuando los alumnos leen solos en casa, en la escuela o la biblioteca, ya sea con el objetivo de leer por placer o para realizar una tarea, es necesario poder utilizar las estrategias que se han aprendido. De hecho, este tipo de lectura, en la cual el lector impone su propio ritmo y trata a los textos para las metas deseadas, actúa como una verdadera evaluación para la funcionalidad de las estrategias usadas (Solé, 2006).

Las técnicas de subrayado y de toma de notas, sirven para apoyar el aprendizaje y el estudio que se hace por medio del texto base; La actividad de subrayar consiste en resaltar, por medio de un

marcador [u otro objeto similar], conceptos, enunciado o párrafos de un texto que se considera importante, para identificar las ideas principales, esto mejora el recuerdo del texto (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Bastante gente utiliza esta técnica, como señala Leal (2009), su importancia reside principalmente en el hecho de decidir qué información es importante. Se recomienda que esta técnica se aprenda a utilizar en clase, que se discuta con otros como se utiliza esta técnica, para conocer diversas formas de aplicar la técnica del subrayado y a partir del cumulo de experiencias se vayan desarrollando una forma propia de hacerlo y aplicarlo de manera estratégica.

Sin embargo, el hecho mismo de subrayar automáticamente no garantiza una buena comprensión, más bien abre una serie de posibilidades para un trabajo posterior de procesamiento del texto, tales como:

- Facilitar la relectura y un repaso selectivo del texto.
- Favorecer la atención y se concentre en la actividad de estudio.
- Promover que el lector construya una representación coherente del texto (como un resumen) y pueda utilizar su conocimiento previo.

Algunas recomendaciones para el subrayado serían:

- No subrayar todo, ya que hay que ser selectivos.
- No hacerlo de manera mecánica, sino hasta después de haber leído el texto.
- Realizar una actividad adicional para el subrayado (releer selectivamente, resumir, autocuestionarse, etc.) (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

El tomar notas a partir de la lectura, consiste en ir anotando ideas, frases, resúmenes, pensamientos suscitados por la lectura, etc.; Este aspecto es particularmente importante para la práctica de la lectura, su importancia radica al igual que el subrayado, en tener que decidir [de manera consciente] que información es importante (Leal, 2009).

Aunque esta es más compleja que el subrayado, ya que potencia la atención y la selección de la información importante encontrada en el texto, requiere que la comprendamos y la recodifiquemos en nuestras propias palabras (parafraseo). Las notas escritas pueden organizarse en resúmenes, o bien en forma viso – espacial en forma de cuadros sinópticos, organizadores gráficos (comparativos,

causa – consecuencia, secuencia temporal, etc.) o mapas conceptuales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Las estrategias para confirmar o rechazar las predicciones previas se definen como estrategias de autocontrol y, las que ayudan a reconsiderar la información disponible cuando está no responde a sus expectativas son de autocorrección (Carrasco, 2003).

4.2.3 Estrategias después de la lectura

Estas estrategias son aquellas que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura (o cuando se ha finalizado parte de la misma). El primer lugar lo ocupa las estrategias autorreguladoras de evaluación de los procesos y de los productos, en función del propósito establecido. El segundo lugar le corresponde a las actividades estratégicas específicas que son concretizadas toda vez que se haya realizado todo el proceso (o una parte del mismo) las técnicas típicas que se realizan en el acto de comprensión son de la atribución del sentido conseguidas gracias a la interacción entre los conocimientos previos y las características de los textos esto son: la identificación de la idea principal y el resumen (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Sin embargo, estas estrategias son aplicables también durante la lectura, se pone de manifiesto que no se pueden establecer límites claros, entre lo que va antes, durante y después del texto, pero, en cualquier caso, nos referimos a un lector activo y de lo que puede hacer para fomentar la comprensión a lo largo de la lectura, proceso que no es asimilable a un secuencia de pasos rígidamente establecidos, sino que constituyen una actividad cognitiva compleja guiada por la intencionalidad del lector (Solé, 2006).

Las estrategias de evaluación ocurren recursivamente durante la comprensión, bajo formas de autointegración, gracias a esta actividad autorreguladora, es posible, la supervisión y la toma de decisiones que el lector realiza para saber si el proceso de comprensión está ocurriendo en forma óptima o si algo está fallando. Después de la lectura debe realizarse una actividad evaluativa para estimar el grado en que se ha comprendido el texto en su forma global. En caso de que no se haya conseguido, pueden autogenerarse ciertas actividades estratégicas (relectura parcial y selectiva, exploraciones, etc.) que permitan solucionar los problemas emergentes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Al releer parte previas del texto y/o adelantar en la lectura se refiere a cuando el lector realiza de una manera eficiente una interacción con el texto construyendo hipótesis tentativas sobre el fragmento de texto leído y anticipa informaciones posteriores. Según Braslavsky (Citado en Carrasco, 2003) un buen lector construye y reconstruye un modelo plausible que toma en consideración todos los detalles del texto.

Las estrategias de identificación de la idea principal y el resumen, son dos tareas cognitivas pertenecientes a una misma especie: el procesamiento macroestructural del texto. La primera llevada a un grado más depurado, y la segunda conservando algunas características de mayor detalle sobre la información relevante de primer nivel (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Antes de continuar, haremos una aclaración breve pero necesaria, de acuerdo a Aulls (Citado en Solé, 2006) se hace una distinción entre, el tema de la idea principal, el tema indica aquello de lo que se trata el texto, y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma [combinación de elementos lingüísticos que constituye una unidad de análisis, en la estructura jerárquica de la oración. Se le suele aplicar un adjetivo (nominal, verbal, preposicional, etc.) que especifica la categoría gramatical o alguna característica peculiar de tal sintagma.]. Se accede a el por medio de la pregunta, ¿de qué se trata este texto?, por otro lado, la idea principal informa del enunciado (o enunciados) más importantes que el escritor utiliza para explicar el tema, y puede aparecer de manera explícita o implícita dentro del texto, por medio de una frase simple o frases coordinadas, y proporcionan mayor información y distinta de la que incluye el tema.

La identificación de la idea principal precisa de la realización de varias actividades, tales como:

- Construir una representación global del texto (implica el tema).
- Hacer juicios sobre la importancia de la información trivial, secundaria y redundante.
- Consolidar la idea principal, después de hacer un análisis reflexivo sobre el peso de aquellas ideas que se consideran relevantes.

Winogrady Bridge (Citados en Díaz-Barriga y Hernández, 2002), señalan que existen dos razones por medio de las cuales podemos encontrar la idea principal en un texto; La primera va en relación con la experiencia previa con la variedad de textos y la creciente capacidad para identificar las palabras claves o marcadores textuales dentro del texto; La segunda razón se debe al rico conocimiento temático que se posee y se activa durante la lectura, lo que lleva a diferenciar la

información principal de la secundaria. La identificación de la idea principal no depende únicamente de las posibilidades que el texto abre al lector (esto es, que el autor haya puesto explícitamente en el texto la idea), ya que también influyen poderosamente los conocimientos previos del lector y sus propósitos de lectura.

Por otro lado, el resumen, consiste en escribir las ideas principales con palabras propias, para elaborar un resumen se pueden seguir los siguientes pasos:

- Determinar el tópico del texto.
- Identificar la información relevante de la innecesaria y eliminarla.
- Detectar la información que se repite, solo debe aparecer una vez en el resumen.
- Utilizar las macrorreglas, agrupar en un mismo término varios conceptos.
- Identificar una frase, que contenga la idea principal en cada párrafo, de ser posible.
- De no ser así redactarlo.
- Escribir el resumen, de manera breve (Leal, 2009).

El resumen constituye una estrategia potente, que obliga a profundizar y reflexionar de manera consciente el texto, a emplear los conocimientos previos y a reformular los códigos y el vocabulario de manera personal, esta habilidad aparece y se desarrolla desde la mitad de la escolaridad básica hasta la educación media y universitaria, se considera que en estas últimas, los alumnos son capaces de manejar esta habilidad mejorando notablemente su capacidad para elaborar resúmenes de manera coherente y precisa (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Es importante aprender estrategias, ya que esto permite al alumno a ser un lector autónomo, capaz de aprender a partir de los textos; la persona que lee debe interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento, modificarlo y establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos (Muñoz, 2006).

4.3 Metacognición y Autorregulación.

A lo largo de este trabajo se ha mencionado en varias ocasiones términos como autorregulación y supervisión, que se estrechan directamente con las estrategias, pero más directamente con la metacognición, que son primordiales en la revisión y uso de estrategias en el acto de la lectura.

4.3.1 Definición de metacognición

¿Qué es la metacognición?, este concepto tiene sus antecedentes en la teoría de la autorregulación propuesto por Lev Semiovith Vigotski, quien consideraba al lenguaje como la materia prima del pensamiento, indicaba que:

- La diferencia primordial entre el hombre y el resto de los animales es la actividad del discurso planeado.
- El desarrollo cognitivo de los humanos este determinado por el lenguaje, en particular por las experiencias psicolingüística del niño.
- Para que el lenguaje se haga verbal en necesario pasar por tres etapas: la externa (en la que la personas del entorno hablan para etiquetar los objetos y dirigir su conducta), la egocéntrica o de lenguaje privado (en donde ya se internalizó el lenguaje de los padres y el niño se habla a sí mismo) y la del lenguaje (con ella las verbalizaciones se hacen internas, el discurso autorregulador se ha hecho “subterráneo” (op cit.).

La metacognición inicia como tópico de investigación en la psicología cognitiva a comienzos de la década de los 70's, siendo Flavell en 1971, uno de los que empezó a usar este término, aplicando inicialmente a la metamemoria, posteriormente lo relacionó con dominios tales como la lectura, la comprensión, la atención y la interacción social. Etimológicamente el vocablo metacognición proviene de “meta”, más allá, y “cognoscere” que significa conocer, es decir, ir más allá del conocimiento. El prefijo meta significa también conocimiento y control; por lo tanto al ser un prefijo de cada proceso se puede inferir el significado de cada término, por lo tanto la metacognición, significa conocimiento y control de los procesos cognitivos. (Maldonado y Sánchez, 2008).

Flavell (Citado por Martí, 2002), en sus pioneros estudios sobre la memoria, suele distinguir dos aspectos ligados a la metacognición: el conocimiento sobre los procesos cognitivos (normalmente sobre la propia actividad cognitiva) y la regulación de dichos procesos, el primer tipo de conocimiento es de naturaleza declarativa, suele ser una un conocimiento relativamente estable, tematizable, muchas veces equivocado y de desarrollo tardío.

Con este marco de pensamiento, se fue construyendo un movimiento que enfatizaba el papel de la inteligencia, el desempeño de los expertos y la regulación en los procesamientos de la información; Finalmente, en 1980, se introdujo el término metacognición para designar la habilidad de pensar en

el pensamiento buscando estar alerta de uno mismo como solucionador de problemas, y para monitorearse y controlar el procesamiento mental (Klinger y Vadillo, 1999).

Brown (Citado en Burón, 1996), define la metacognición como el “conocimiento de nuestras cogniciones”, cuando se dice que la metacognición es el “conocimiento de las cogniciones”, significa cualquier operación mental: percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, etc. Por tanto, la metacognición es el conocimiento que tenemos de todas estas operaciones mentales: que son, como se realizan, cuando hay que usar cada una u otra, que factores ayudan, interfieren su operatividad, etc.

La actividad metacognitiva no es la toma de conciencia de la persona de su propio funcionamiento cognitivo, ni su desarrollo ocurre como resultado de la adquisición de un conjunto de conocimientos y destrezas generales, sino que se alcanza como un proceso de resolución de tareas específicas, dentro de un ámbito determinado del conocimiento (Castañeda, 2004).

Por lo tanto, la metacognición involucra dos procesos:

- El conocimiento metacognitivo, autovaloración o conciencia metacognitiva: se refiere al conocimiento del individuo acerca de los propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad.
- El control ejecutivo, regulación de la cognición o autoadministración: se trata de la habilidad para manipular, regular o controlar los recursos y estrategias cognitivos con la finalidad de asegurar la terminación exitosa de una tarea de aprendizaje o solución de problemas. Incluye, entre otras, las actividades de planeación, monitoreo, revisión, y evaluación.

Ambos contribuyen a tener una mayor eficacia y una mejor eficiencia en el procesamiento de la información. La autoevaluación puede realizarse al término de la tarea de aprendizaje o de la solución de problemas, mientras que el control ejecutivo ocurre antes y durante el proceso de aprender (Klinger y Vadillo, 1999).

Desde la introducción del concepto de metamemoria y metacognición propuesto por Flavell, números trabajos teóricos y empíricos han hecho diversas aportaciones a la comprensión de este nivel de funcionamiento cognitivo, y han puesto de relieve su importancia para el aprendizaje y la solución de

problemas. El conocimiento y el control operativo del funcionamiento cognitivo han sido identificados como el componente fundamental de la metacognición. Se han examinado y comparado las características de los individuos principiantes y expertos en su nivel de conocimiento metacognitivo y su desempeño en la ejecución de distintos tipos de tareas (Castañeda, 2004).

Según Glaser (Citado en Mateos, 2001), la metacognición es una de las áreas de la investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje y de la instrucción. En una revisión de la literatura realizada al comienzo de la década actual, Boneau (Citado en Mateos, 2001) identificaba la metacognición como uno de los 100 tópicos más novedosos de la psicología cognitiva y evolutiva.

En el ámbito de la comprensión de los textos, se han realizado diversos estudios, que han considerado el tema de la metacognición; Baker (Citado en Gómez y Vieiro, 2004), ha resumido las diferencias encontradas entre los lectores expertos y novatos en los procesos de supervisión de la comprensión

- La concepción sobre la lectura: los lectores expertos consideran a la lectura como un proceso de obtención de significado frente a los más jóvenes que la consideran un mero procesos de decodificación.
- Los propósitos de la lectura: los expertos varían las estrategias de procesamiento dependiendo de la demanda de la tarea y de los objetivos planteados (no leen de la misma manera si tiene que resumir el texto, si tienen que responder a preguntas, etc.).
- El conocimiento y uso de estrategias para resolución de los problemas o fallos de la comprensión: los lectores expertos regulan la lectura, la relectura y la utilización del contexto para el acceso al léxico.
- El conocimiento y la utilización de estrategias para aprender y retener la información: los buenos lectores consideran la necesidad de ir generándose preguntas sobre la lectura del texto, al tiempo que disciernen entre ideas principales y secundaria; los malos lectores., por el contrario, consideran que con la lectura y la relectura es suficiente.

La importancia de la metacognición para la educación, como argumenta Breuer (Citado en Mateos, 2001), radica en que toda persona es un principiante o aprendiz universal que se halla constantemente ante nuevas tareas. En estas condiciones, conseguir que los alumnos aprendan a

aprender, o lo que es lo mismo que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada, se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, entonces, ayudar a los alumnos a convertirse en, aprendices autónomos.

Aplicada a los procesos de lectura, la metacognición puede entenderse como la capacidad para planificar estrategias, de tal manera que se facilite su comprensión. También como la capacidad de supervisar y autoevaluar el propio nivel actual de comprensión, decidir cuándo no es adecuado y emprender, continuar o terminar acciones, para modificar esa comprensión, como señala Brown (Citado en Aragón y Ochoa, 2005). Desde esta perspectiva, la relación entre lectura y metacognición tiene un importante papel en los escenarios educativos universitarios, dado que se espera que en estos ámbitos, los estudiantes se apropien y construyan el conocimiento.

Las estrategias metacognitivas actúan para regular la comprensión lectora, lo cual implica el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental (cómo se debe leer para lograr ese objetivo y cómo controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta). (Macías, Maturano y Mazzitelli, 2007a).

Cuando se hablan de estrategias, señalan la diferencia entre dos tipos de procedimientos: aquellos que consisten en una secuencia automatizada de acciones (denominada también técnicas, destrezas, habilidades o hábitos) y aquellos que implican una secuencia de acciones realizadas de forma deliberada y planificada. Solo a estas últimas se le denomina estrategias, lo que supone, una actividad consciente e intencional por parte del sujeto sobre qué y cómo encadenar una serie de procedimientos apropiados para lograr una determinada meta (Martí. 2002).

La distinción dentro de la psicología cognitiva entre el conocimiento y el control metacognitivo es consistente con la distinción entre el conocimiento declarativo relativo al “saber qué” y el conocimiento procedimental referido al “saber cómo”. En consecuencia, es posible diferenciar dos componentes metacognitivos, uno de naturaleza declarativa y otra de carácter procedimental, ambos importantes en el aprendizaje y relaciona entre sí, de modo que el aprendiz competente emplea su conocimiento metacognitivo para autorregular eficazmente su aprendizaje, y a su vez, la regulación ejercida sobre el propio aprendizaje puede llevar a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y los propios recursos como aprendiz. Aunque inicialmente se trato de restringir esta metacognición procedimental al control deliberado y consciente, lo cierto es que el término suele

emplearse en un sentido más amplio que abarca cualquier proceso regulador, sea o no consciente (Mateos, 2001).

Kluwe atribuyó el primer atributo al conocimiento declarativo, datos almacenados en la memoria a largo plazo, y el segundo atributo al conocimiento procedimental, procesos almacenados de un sistema. A niveles cognitivos, los datos almacenados [en la memoria a largo plazo] pueden corresponder simplemente al campo del conocimiento, que se refiere a lo que una persona conoce como los dominios de la realidad (conocimiento sobre matemáticas, interacciones sociales, historia personal); y los procesos almacenados en el sistema pueden consistir simplemente en procesos de solución (es decir, procesos dirigidos a la solución de un problema específico).

En el proceso de la lectura, el primer componente de la metacognición comprende los conocimientos que el sujeto lector posee sobre sus procesos cognitivos en la actividad de la lectura. Cuando el lector pone en marcha estos procesos metacognitivos, expresa reflexiones que demuestran que está comprometido en un proceso de investigación, de comprensión y de autoevaluación. En el ámbito de la metacognición en lectura, los autores reconocen este tipo de metaconocimiento, bajo el nombre de metacomprensión. Según Giasson (Citado en Alvarado, 2003), los componentes de la metacomprensión son: el conocimiento de los procesos y la gestión de los procesos cognitivos.

La metacomprensión lectora involucra los procesos de monitoreo y control (o regulación). Los cuales contribuyen a la construcción del significado del texto. El monitoreo consiste en la evaluación de la comprensión en curso, por medio de –entre otros- la detección de inconsistencias entre distintas ideas contenidas en un texto o entre el texto y el conocimiento previo. Los resultados del proceso de monitoreo pueden ser utilizados para guiar los proceso de control, los cuales intentan resolver los problemas detectados mediante la aplicación de alguna estrategia, como la relectura para desambiguar puntos confusos o la búsqueda de significado a las palabras ambiguas. La calidad del monitoreo y el subsiguiente proceso de control tendrán efecto en la coherencia de la representación resultante y en el conocimiento activado durante el procesamiento del texto (Irrazabal, 2007).

En el caso de la lectura, la metacognición consiste en poder atender qué tanto y cómo se ha comprendido un texto: los buenos lectores monitorean su comprensión en forma más efectiva que los malos lectores (Klinger y Vadillo, 1999).

Dentro de los modelos de la metacomprensión encontramos el propuesto por Ann Brown (Citada en Gómez y Monroy, 2009), en el cual existen cuatro componentes que interactúan entre ellos mismos e influyen en la comprensión de los textos:

1. Tipo de texto: conocimiento que nos permite individualizar las características del texto y que tienen influencia en el proceso de la comprensión del mismo. Como su estructura, la dificultad semántica y sintáctica, léxico técnico, etc.
2. La consigna: lo requerido y la finalidad para la que leemos.
3. Las estrategias: diferentes estrategias que se pueden utilizar y explicar durante la lectura para obtener una mejor comprensión (lectura rápida, analítica, crítica).
4. Características de diestros y malos lectores y la conciencia de la propia motivación del control sobre el contenido; donde un buen lector será aquel que conoce el contexto de lo que se está leyendo, que es capaz de realizar predicciones, interpretar y poner en relación la información recién adquirida con la ya poseída.

Si se parte de esta visión metacognitiva, entonces comprender se puede definir como, la capacidad de hacer un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, como son explicar, demostrar, ejemplificar, generalizar, volver a presentar el tópico de otra manera entre otras.

Flavell (Citado en Macías, Maturano y Soliveres, 2002) afirma que la función principal de una estrategia es ayudar a alcanzar la meta de cualquier empresa cognitiva y una estrategia metacognitiva tiene como función informar sobre la empresa o el propio progreso. Las primeras ayudan a hacer un progreso cognitivo y las segundas a controlarlo.

Hay que tomar en consideración, que el hecho de ignorar (el no saber) estos procesos puede no hacernos consciente de los límites de nuestros conocimientos, por ende el que ignora su propia ignorancia, puede ser considerado, metaignorante. La metaignorancia es una faceta de la metacomprensión, ya que esta nos hace tomar conciencia de lo que comprendemos y también de los límites de nuestro entendimiento: desconocer esos límites, es incurrir en la metaignorancia. Una de las dimensiones de la inteligencia es el conocimiento de sus propias limitaciones (Burón, 1996).

La metacognición y la cognición sostienen una relación bidireccional. Desde un planteamiento constructivista este bucle de retroalimentación entre lo que sabemos del aprendizaje y lo que hacemos para aprender no se establecería de manera mecánica sino gracias a un proceso de

reflexión sobre la propia actuación. Esta reflexión sobre la acción conlleva un proceso activo de interpretación de las experiencias pasadas de aprendizaje que el aprendiz lleva a cabo con el propósito de orientarse sobre el curso que debe seguir su acción actual y futura (Mateos, 2001).

La metacognición es en tanto, un proceso en línea (paralelo al proceso mental sobre el que actúa), que está conformada por dos subprocesos: el monitoreo y el control metacognitivo. El monitoreo hace refiere a la capacidad del sujeto de ser consciente del proceso mental que se está llevando a cabo [conocimiento sobre los procesos]. Esto incluye darse cuenta de la usencia del proceso, de la mala ejecución de este o de los motivos de la mala ejecución. El control metacognitivo [gestión del os proceso cognitivos] implica la decisión y/o aplicación de estrategias para mejorar el proceso y supone el monitoreo previo (Irrazabal, 2007).

La metacognición se desarrolla a través de la práctica, afirma Flavell (Citado en Castañeda, 2004) y la vida cotidiana de los niños [y adultos], ofrece numerosas instancias en las que se favorecen el desarrollo del conocimiento y el control del propio funcionamiento cognitivo.

Burón (Citado en Sierra, 2010), plantea que la metacognición, es el conocimiento de las distintas operaciones mentales que promueven la comprensión, y permiten saber cómo, cuándo y para que, debemos utilizar estas operaciones, el ejercicio de la metacognición, abre las siguientes posibilidades al aprendiz:

- Ser consciente de los objetivos que quieren alcanzar mediante la actividad cognitiva.
- Elegir las estrategias para realizar su propósito.
- Auto observarse durante el proceso de elaboración, de razonamiento o aprendizaje, para comprobar que las estrategias de aprendizaje son las adecuadas.
- Evaluar los resultados para confrontar los logros con los objetivos planteados.

4.3.2 Componentes de la metacognición

La comprensión lectora está influida por complejas interacciones entre el contenido del texto, el conocimiento previo y las metas, además de varios procesos cognitivos y metacognitivos. Es importante estudiar estos factores en universitarios ya que se ha verificado que los estudiantes carecen de herramientas cognitivas, lo que no les permite lograr el desarrollo de habilidades de comprensión de textos (Ibáñez, Márquez y Pérez, 2011).

Hay tres tipos de conocimiento esenciales para la metacognición: declarativo (saber qué), que se refiere al conocimiento de los hechos; procedimental (saber cómo), que se refiere al conocimiento sobre el tipo de reglas que se deben aplicar para realizar una tarea; y condicional (saber cuándo y por qué) que se refiere a saber por qué cierta estrategia funciona o cuándo utilizar una estrategia en vez de otra. Esta forma de conocimiento ayuda a adaptar los planes de acción o estrategias a una tarea determinada. Al realizar un control metacognitivo sobre un proceso, el sujeto debe saber, qué concepto es necesario conocer para realizar la tarea, qué estrategias son las apropiadas y cómo aplicar la estrategia seleccionada (Jiménez, 2004).

Desde un principio Jhon Flavell (Citado en Maldonado y Sánchez, 2008) define la metacognición como aquel conocimiento que se refiere a la información procesual, declarativa, que procede desde la memoria, y guía la actividad cognitiva. Este conocimiento está conformado por creencias y conocimientos adquiridos a través de diferentes experiencias vitales que se han almacenado en la memoria a largo plazo. Al mismo tiempo propuso un modelo denominado; Modelo de Monitoreo Cognitivo, el cual describía los componentes del pensamiento y el comportamiento metacognitivo del individuo. El modelo incluía acciones e interacciones entre cuatro componentes: conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva, tipo de tarea y estrategias.

1. Conocimiento metacognitivo: involucra los conocimientos o creencias de los individuos sobre los factores que afectan el desarrollo y los resultados de sus actividades cognitivas. Este conocimiento incluiría tres subcategorías: 1) conocimientos o creencias sobre la persona misma en cuanto sujeto cognitivo, 2) sobre las tareas que ejecuta y 3) sobre las estrategias que utiliza cuando se enfrenta en dichas tareas (Jiménez, 2004).

La subcategoría creencias de las personas hace referencia hacia las creencias de uno mismo y de los demás como sujetos cognitivos o seres pensantes, estas creencias se vinculaba tanto a las diferencias interindividuales (entre los individuos) como intraindividuales (al interior de un mismo individuo) con relación en la variación de destreza que resultan en áreas de destreza y de debilidad; el conocimiento metacognitivo también puede referirse a aspectos universales de la cognición (Pinzas, 2003).

2. Experiencia metacognitiva: hace referencia a las reacciones o reflexiones relativamente espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso cognitivo, modifican la base del conocimiento metacognitivo de una persona (Jiménez, 2004).

La experiencia metacognitiva, es el propio ejercicio metacognitivo, que son las actividades que vamos aplicando durante la tarea a partir de las estrategias que vamos probando, al mismo tiempo que ganamos experiencia metacognitiva de la interacción, misma con los textos que leemos, como en el caso que se va leyendo un libro y realizamos comentarios internos que nos ayuden a entender mejor el texto (Pinzas, 2003).

3. Tipo de tarea: Información relativa a una demanda propuesta que se encuentra disponible para un individuo. Este conocimiento dirige al sujeto en la gerencia de una tarea o requerimiento y proporciona la información sobre el grado de éxito que le es posible producir.
4. Estrategias: Comprende la capacidad del individuo en la identificación de los procesos cognoscitivos que intervienen en el logro de objetivos concretos (Jiménez, 2004).

El conocimiento metacognitivo se subdivide a su vez en tres categorías, que se relacionan con:

1. La persona: se refiere al conocimiento intraindividual, interindividual y universal acerca del funcionamiento cognitivo humano, por ejemplo, la memoria.
2. La tarea: Esta corresponde a las características de la tarea que se debe resolver.
3. Las estrategias: el conocimiento de las estrategias a través de las cuales es posible abordar los problemas, y a través de los procesamientos de los cuales es posible resolver estos, por ejemplo, resumir, subrayar o tomar notas.

Estas categorías se influyen de manera recíproca entre sí. Así, ciertas estrategias pueden resultar más familiares a un individuo que a otro y, por tanto, más adecuadas para abordar un mayor número de problemas (Castañeda, 2004).

4.3.3. Procesos metacognitivos: Planificación, supervisión y evaluación

En el contexto del desarrollo de la teoría del procesamiento de la información se han aportado muchos elementos para explicar la metacognición asociada fundamentalmente a la capacidad de planificación, control y supervisión. Los argumentos de esta perspectiva surgen del modelo del

cerebro humano como sistema procesador de información. Así, el conocimiento es un producto de las actividades de regulación de este sistema de elaboración y procesamiento que tiene capacidad de anticipación, predicciones basadas en reglas, control paralelo de las ejecuciones y automatizaciones progresivas de las funciones que realizan. Todo ello aplicado a los procesos de aprendizaje (Sierra, 2010).

Antonijevic y Chadwick (Citados en Jiménez, 2004) asignan tres funciones al proceso de metacognición:

1. La planificación del aprendizaje, donde están incluidas tres fases que son: 1) el alumno debe conocer sobre la naturaleza de la tarea, 2) el alumno debe saber lo que se domina y lo que no, 3) para poder relacionar de forma sencilla la información nueva con aquella que le parece relevante (aprendizaje significativo) y por último, 4) el alumno debe establecer objetivos a corto plazo que él pueda realizar durante su aprendizaje, además de decidir sobre qué estrategias utilizará para ello.
2. La supervisión sobre la marcha del proceso de aprendizaje o monitoreo. Gracias a ella, el alumno es autorregulador de su propio aprendizaje y constantemente debe estar preguntándose sobre cómo está realizando su aprendizaje, y si está utilizando las estrategias adecuadas.
3. La evaluación del éxito o no del aprendizaje y de la aplicación de las diferentes estrategias. Esto implica que el alumno ha sido consciente de cuánto, cómo y en cuánto tiempo aprendió y con qué tipo de dificultades se topó.

Planificar significa proyectar una determinada actividad orientada a alcanzar una meta y permite al sujeto autorregular y controlar su conducta. La planificación implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la ejecución. Para planificar el sujeto debe: tener conocimiento sobre la naturaleza de la tarea a realizar; saber lo que domina y lo que no domina de la tarea a ejecutar; fijarse objetivos a corto plazo con las correspondientes estrategias (Jiménez, 2004).

Ríos (Citado en Jiménez, 2004) incluye dentro del proceso de planificación: los conocimientos previos como requisito básico para la comprensión lectora, que son la línea base sobre la que se construye y se añade la nueva información; los objetivos de la lectura; y el plan de acción donde se

seleccionan las estrategias a utilizar de acuerdo con los conocimientos previos y con los objetivos de la lectura.

Supervisar implica la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias: por medio del monitoreo (supervisión sobre la marcha). Es el proceso de estar evaluando continuamente que tan cerca se está de la meta o submeta planeada (Jiménez, 2004). Parafraseando a Maldonado y Sánchez, (2008); Gracias a la supervisión, el estudiante es autorregulador de su propia comprensión y constantemente debe estar preguntándose sobre cómo está realizando su lectura, y si está utilizando las estrategias adecuadas

Las actividades de supervisión según Poggioli (Citado en Jiménez, 2004) son:

- El establecimiento de los propósitos de la lectura (tratar de entender una lectura aunque resulte fácil, conlleva cierto esfuerzo cognitivo)
- Modificación y ajuste de las estrategias de lectura en función de los propósitos planteados (cuando los lectores son adultos adquieren cierta flexibilidad en el ajuste de su tasa de lectura, normalmente).
- Identificación de los puntos principales del texto para llegar a encontrar la idea principal (esta habilidad se desarrolla tardíamente).
- Determinar cómo se relacionan las ideas del texto (conocer su estructura).
- Activación del conocimiento previo (es la base para detectar la organización lógica del texto ya que es un conocimiento que contiene información relevante).
- Evaluar si existen inconsistencias en el texto
- Detectar si existen fallas en la comprensión y si es así, saber qué hacer al respecto
- Ser capaz de determinar el nivel de comprensión aplicando la estrategia más adecuada y/o hacerse preguntas relevantes durante la lectura.

La evaluación del éxito o no del aprendizaje, en la aplicación de las diferentes estrategias, implica que el alumno ha sido consciente de cuánto, cómo y en cuánto tiempo aprendió y con qué tipo de dificultades se encontró (Maldonado y Sánchez, 2008).

Evaluar consiste en la valoración de los productos y procesos regulatorios de lo que se está aprendiendo, incluye valorar tanto las metas como las submetas que se han propuesto en el proceso

de planificación. Parece ser que el conocimiento metacognitivo y habilidades de regulación como la planificación están relacionadas con la evaluación (Jiménez, 2004).

Por su parte Ríos (Citado en Maldonado y Sánchez, 2008), define la metacognición como la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento e incluye: desarrollar un plan de acción, mantenerlo en mente mientras sea necesario, luego reflexionar sobre el mismo y evaluarlo, una vez concluida la tarea, propone el siguiente esquema de la metacognición en la lectura (Cuadro 3):

Fases y Categorías	Preguntas
<u>Planificación.</u>	
Conocimientos previos	Al comenzar a leer, ¿te preguntaste qué sabías sobre el tema de la lectura?
Objetivos de la lectura	¿Qué objetivos te propusiste al leer este material?
Plan de acción	¿Utilizaste algún plan de acción para realizar esta lectura?
<u>Supervisión.</u>	
Aproximación o alejamiento de la meta	¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?
Detección de aspectos importantes	¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto?
Detección de dificultades en la comprensión	¿Cómo determinaste cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender?
Conocimiento de las causas de las dificultades	¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión de esas partes del texto?
Flexibilidad en el uso de las estrategias	Cuando te diste cuenta de que no estabas comprendiendo, ¿qué hiciste?
<u>Evaluación.</u>	
Evaluación de los resultados logrados	Cuando terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido?
Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas	¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?

Cuadro 3 Los subprocesos de la metacognición en la lectura según Ríos

Por otra parte Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte (Citados en Maldonado y Sánchez, 2008) hablan de planificación, supervisión y evaluación, como subprocesos en la metacompreensión, que se realizan antes, durante y después del proceso de la comprensión:

- Planificación (Antes): Se desarrolla cuando se elabora el plan de acción con preguntas tales como: teniendo en cuenta mis conocimientos previos, ¿cuáles me ayudarán en esta particular tarea?; ¿qué debería hacer primero?; ¿cuánto tiempo tengo para terminar esta tarea?, ¿dónde quiero llegar?; Planear el curso de la acción cognitiva, es organizar y seleccionar estrategias que al desarrollarlas, lleven a alcanzar alguna meta. Aquí están incluidos el conocimiento declarativo y el conocimiento condicional.
- Supervisión (Durante): Cuando se supervisa el plan de acción con preguntas como: ¿Qué estoy haciendo?; ¿voy por el camino correcto?; ¿cómo debería proceder?; ¿qué información es importante y debo recordar?; ¿debería hacerlo de otra manera?; ¿qué puedo hacer si no entiendo algo?; Supervisar implica la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias: a través del monitoreo (supervisión sobre la marcha). Siendo el proceso de estar evaluando continuamente que tan cerca se está de la meta o submeta planeada.
- Evaluación (Después): Cuando se está evaluando el plan de acción, con preguntas tales como: ¿Cómo lo hice?; ¿qué podría haber hecho de otra forma?; ¿cómo puedo aplicar este tipo de pensamiento a otros problemas?; ¿necesito volver atrás en la tarea para llenar “espacios blancos” que han quedado en mi comprensión?; Evaluar consiste en la valoración de los productos y procesos regulatorios de lo que se aprende. Incluye valorar tanto las metas como las submetas que se han propuesto en el proceso de planificación. Parece ser que el conocimiento metacognitivo y habilidades de regulación como la planificación están relacionadas con la evaluación.

La metacompreensión es el conocimiento de la propia comprensión y los procesos mentales necesarios para conseguirla; la comprensión es el fin último de la lectura: leemos para entender lo que ha escrito el autor del texto., la comprensión es la base fundamental del aprendizaje y el rendimiento escolar; en la literatura metacognitiva todos los procesos suelen reducirse a tres:

1. Conocimiento del objetivo (saber que se busca): Se considera que la idea que tiene el lector sobre la finalidad por la que se hace una lectura determina que mecanismos mentales activa

al leer; y sirve a sí mismo de criterio para determinar cuándo se ha alcanzado el objetivo y, por tanto, cuando puede finalizar el procesos de comprender.

2. Auto observación (o Automonitoreo) del proceso: que implica observar si la acción que se está realizando conduce al objetivo y/o si es lo más adecuado para conseguirlo.
3. Por último, el autocontrol o autorregulación: que se refiere a las medidas correctas (dirigir, modificar, corregir, etc.) que se toman según se va progresando en la lectura

Dentro de la metacognición se hace énfasis en los procesos de conocimientos del sistema y de los procesos cognitivos, y su autorregulación, que comprenden todas las estrategias mentales de comprensión, memorización, aprendizaje, etc. Ya que la realización de las tareas depende de los procesos de control, tales como la planificación de objetivos, observación, evaluación y modificación de las estrategias emprendidas (Burón, 1996).

Para conseguir una buena comprensión lectora es de gran importancia la adquisición de estrategias, así como el saber planificar, regular y evaluar la propia actividad (procesos metacognitivos) ya que, la metacognición hace que los sujetos sean conscientes de los propios procesos intelectuales, de sus habilidades y dificultades o errores de razonamiento, dicha conciencia ayudara a fortalecer las propias habilidades, a compensar las dificultades y a evitar los errores. La metacognición es un diálogo interno donde se conecta información nueva con la que ya se tenía y así se puede llegar a construir una nueva y única información (Maldonado y Sánchez, 2008).

4.4 Autorregulación en la Comprensión Lectora

La concepción de Vygotski acerca del desarrollo, como un proceso de influencia social y cultura, que se construye en la llamada zona de desarrollo próximo, ha aportado un marco comprensivo adecuado para la comprensión de las condiciones que favorecen la adquisición de la autorregulación del funcionamiento cognitivo (Castañeda, 2004).

Por consiguiente, concebimos la actividad de leer como una actividad eminentemente cognitiva y sociocultural como señala Vygotsky, (Citado en Serrano de Moreno, 2008), debido a que la elaboración del significado se ubica en la mente, gracias a la intervención de los conocimientos previos que el lector aporta. Conocimiento que es de origen social porque es construido en la interacción con la comunidad, con una lengua, normas, cultura y tradiciones histórico-culturales.

Chadwick (Citado en Jiménez, 2004) defiende que si se desarrolla la metacognición de una persona, puede aumentar de manera significativa su capacidad de aprendizaje independiente. La metacognición hace consciente los procesos intelectuales, con las habilidades y dificultades o errores de razonamiento, La metacognición es un diálogo interno donde se conecta información nueva con la que ya se tenía (mediante la reflexión) y así se puede llegar a construir una nueva y única información.

La idea básica para las teorías del aprendizaje autoregulado es que el aprendiz experto o competente es un participante intencional y activo, capaz de iniciar y dirigir su propio aprendizaje y no un aprendiz reactivo; tal y como lo definen otros modelos para los que el rendimiento académico depende fundamentalmente, de las habilidades intelectuales de los estudiantes; el aprendizaje autorregulado está, por tanto, dirigido siempre a una meta y controlado por el propio sujeto que aprende (Mateos, 2001).

En relación con las estrategias metacognitivas cabe destacar que se inscriben en el componente de la regulación de los procesos cognitivos, el cual se refiere a las actividades que permiten planificar, regular, controlar y evaluar las acciones de aprendizaje. Así, las estrategias metacognitivas se refieren a las acciones que realiza el sujeto antes, durante y después de que tengan lugar sus procesos de aprendizaje con la finalidad de optimizar su ejecución en tareas específicas o su desempeño académico. (Martínez, 2007)

Hay que diferenciar entre estos tres momentos claves en el momento de leer y aprender significativamente (antes, durante y después de la lectura), que se corresponde con las fases de toda conducta autorregulada: 1) planificación y activación, 2) supervisión y control, 3) reacción y reflexión, en los procesos de autorregulación, cuando se lee, (Álvarez, et. al. 2005). (Cuadro 4)

Los procesos de regulación propuestos por Allal y Saada – Robert (Citadas por Martí, 2002), distinguen entre cuatro niveles de explicitación de las regulaciones cognitivas:

- El primer nivel está constituido por las regulaciones implícitas integradas en el funcionamiento cognitivo de las que el sujeto no es consciente. Están presentes en cualquier resolución de un problema en forma de correcciones, compensaciones y ajustes espontáneos de las acciones encaminadas a alcanzar una meta.

- El segundo nivel corresponde a aquellas regulaciones implícitas, pero que son susceptibles de ser explicitadas bajo una demanda externa o en función de las exigencias de la tarea.
- El tercer nivel está constituido por regulaciones explícitas e intencionales. El sujeto es consciente de tales regulaciones y puede comunicarlas verbalmente a otra persona.
- El cuarto nivel corresponde a las regulaciones instrumentadas que se apoyan en un soporte externo (por ejemplo, un sistema de notación, un plan escrito, un gráfico). Esta exteriorización otorga a las regulaciones un carácter nuevo de permanencia y efectividad que puede ser explotado por el aprendiz. Señalemos que el proceso de explicitación puede ocurrir en la realización de una tarea o bien una vez acabada la tarea en un intento de corrección o de evaluación de la misma.

Antes de leer.	Durante la lectura.	Después de leer.
<i>Autorregulación de la cognición.</i>		
a) Establecimiento de metas concretas.	a) procesos generales de autorregulación durante el proceso de comprensión lectora.	a) Elaboración de juicios cognitivos, así como de atribuciones.
b) Activación del conocimiento previo relevante.	b) procesos implicados en la comprensión.	
c) Activación del conocimiento metacognitivo.	b.1) Reconocimiento de palabras. b.2) Construcción de proposiciones. b.3) Integración de proposiciones. b.4) Construcción de ideas generales. b.5) Construcción de un modelo situacional.	

Cuadro 4 procesos de autorregulación en el aprendizaje de textos.

La regulación efectiva de la actividad cognitiva necesita de la información sobre el estado actual de la misma. De este modo la regulación debe ser consecuencia de la supervisión. La experiencia metacognitiva resultará precisamente de la supervisión de la propia actividad cognitiva, la interpretación que damos a las experiencias relacionadas con el progreso hacia las metas, esto conduce a las activaciones de las estrategias, esto es, a la regulación de la actividad cognitiva (Mateos, 2001).

Según Brown (Citado en Sierra, 2010), un individuo debería poseer conocimientos, estrategias y capacidad de supervisión y autorregulación de los procesos que realiza cuando resuelve problema y cuando aprende, la autorregulación que permite la planificación es anticipatoria y la autorregulación que permite la adecuación de estrategias de resolución cumple funciones de verificación de procesos, evaluación de logros y productos.

Autorregulación suele entenderse como una forma de control de la acción que se caracteriza por la integración de: conocimiento metacognitivo, regulación de la cognición y motivación. Zimmerman (Citado en Zulma, 2006), uno de los investigadores líderes en aprendizaje autoregulado, afirma que la autorregulación incluye mucho más que la metacognición, ya que implica cierto sentido de autoeficacia y control personal, así como procesos motivacionales y comportamentales que puedan poner en marcha este sistema de autorreferencia que es la autorregulación.

Las estrategias implican un proceso de toma de decisiones deliberado y consciente, se aplican de modo controlado, diferenciándose claramente de la clase de procesamientos que constituyen las técnicas, habilidades o destrezas, cuya ejecución se realiza de un modo rutinario y automático.

En este sentido, Flores (Citado en Muñoz, 2006) considera que las características del aprendizaje del alumno autorregulado, serían:

- Identificar los motivos y objetivos del aprendizaje que quiere realizar.
- Anticipar, representarse y planificar las operaciones necesarias para llevar a cabo cada proceso de aprendizaje, seleccionando los procedimientos, estrategias, orden de ejecución, resultados esperados, entre otros.
- Identificar los criterios de evaluación para saber si las operaciones se desarrollan como estaba previsto, y qué correcciones se podrán tomar sobre la marcha.

El constructo de autorregulación se refiere Zimmerman (Citado en Sierra, 2010), es el grado en que los individuos están metacognitivamente, motivacionalmente y comportamentalmente, como participantes activos de sus propios procesos de aprendizaje, Zimmerman concibe a la autorregulación como un proceso complejo y revela la capacidad de autocontrol, adaptación y uso de estrategias que se transforman dependiendo del contexto. Los individuos autorregulados son conscientes de su potencial y de su capacidad de usar estrategias, generar pensamientos, sentimientos, y actuaciones que los dirigen a cuestionar sus objetivos de aprendizaje.

Otero y Campanario (Citados en Gómez y Vieiro, 2004) realizaron un estudio con sujetos entre 16 y 18 años de cara a examinar su capacidad de evaluar y regular la comprensión lectora de textos de ciencias. La observación llevó a clasificar a los sujetos en tres grandes grupos:

1. Los sujetos que no habían realizado la evaluación correcta de la contradicción.
2. Los sujetos que podían ser calificados como buenos evaluadores de su comprensión, pero malos reguladores (bien porque no realizan ningún tipo alguno de autorregulación, simplemente adoptaban estrategias inadecuadas de regulación o bien por qué hacían una interpretación muy personal de los contenidos del texto).
3. Los sujetos que realizaban una adecuada evaluación y regulación de la comprensión.

Para que el resultado final [Comprensión] sea correcto, es preciso que sepamos que deseamos conseguir y como se consigue (dos aspectos de la metacognición), y el saber cómo se significa poseer estrategias adecuadas y eficaces de actuación (autorregulación). Esta afirmación explica que el enseñar estrategias, y que el desarrollo metacognitivo lleva a saber a aprender (Burón, 1996).

Aprender de la lectura, será entendida entonces, como un proceso cognitivo y constructivo de alto nivel de complejidad, en el que el sujeto lector de una manera activa, al interactuar con el contenido del texto, resúmenes, apuntes, figuras, libros, manuales, guías; adquiere, comprende, elabora, organiza, recupera, aplica e integra y transfiere la información leída a otros contextos de aprendizaje, con la finalidad de resolver problemas relacionados con su campo de conocimiento o de la vida práctica. (García, Ortega y Romero, 2008).

El concepto de autorregulación incluye el nivel cognitivo, motivacional – afectivo del comportamiento. De la Fuente y Justicia (2003), ofrecen una síntesis de los resultados aparecidos en diversos trabajos, en lo cual podemos tomar los siguientes aspectos de la metacognición y la autorregulación:

1. Las estrategias de autorregulación en el aprendizaje optimiza la utilización de las operaciones de tipo cognitivo efectuada durante el aprendizaje de distintas materias así como las estrategias de carácter motivacional – afectivo de los alumnos.
2. Existe una relación positiva y consistente de los comportamientos de autorregulación durante el aprendizaje con el cambio de concepción sobre el aprendizaje, la calidad del mismo y el rendimiento académico.
3. Es posible mejorar en los alumnos la conciencia metacognitiva y la autorregulación cuando se está aprendiendo. El enfoque del aprendizaje autorregulado supone una nueva concepción de los procesos de enseñanza – aprendizaje, ya que la autorregulación en el aprendizaje depende de la concepción de esta, se ha constatado la importancia que tienen el nivel de los procesos o conocimientos metacognitivos en el aprendiz. La falta de conciencia y planificación, la ausencia de regulación durante la ejecución y la mínima evaluación realizada al concluir las actividades de aprendizaje son características típicamente definitorias de los alumnos con dificultades en la comprensión o reproducción de textos.

Stenberg (Citado en Burón, 1996), defiende que los metacomponentes autorreguladores son una parte central de la inteligencia, pues son los responsables de las funciones integrantes del comportamiento inteligente a saber:

- Decidir cuál es la naturaleza de problema que hay que solucionar.
- Formar una representación mental que guíe la ejecución de las estrategias.
- Focalizar la atención y otros procesos mentales.
- Observar los procesos de la solución.

Por lo tanto, la lectura debe ser autorregulada, característica que tiene que ver con la naturaleza metacognitiva del aprendizaje efectivo y también con la perspectiva constructivista; esto significa, que los estudiantes supervisan y monitorean sus propios procesos de construcción del conocimiento y adquisición de habilidades. La autorregulación facilita la toma de decisiones apropiadas durante el aprendizaje, ayuda al monitoreo del proceso activo del aprendizaje al proporcionar una retroalimentación adecuada, así como evaluaciones sobre la ejecución, lo que obliga al estudiante a mantenerse concentrado y motivado. En la medida en que los alumnos se autorregulen, será posible asumir el control de su aprendizaje y convertirse en agentes del mismo, y como consecuencia serán

menos dependientes del apoyo instruccional externo para llevar a cabo estas actividades regulatorias (García, Ortega y Romero, 2008).

Cuando se habla de autorregulación se está haciendo referencia a la capacidad de aprender por uno mismo, a la autonomía, a la madurez mental, que se desarrolla con el uso de las estrategias; Prestley et. al. (Citados en Burón 1996), dicen que el estudio eficaz es el resultado del uso de estrategias eficaces de aprendizaje y esto supone un desarrollo metacognitivo. Por su parte Klutz (Citado en Burón, 1996), explica que la metacognición regula al menos de esta forma el uso eficaz de las estrategias:

1. Para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y porque debe usarlos (metacognición).
2. A través de la función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según lo requiere la tarea.

Baker (Citado en Jiménez, 2004) plantea que, las habilidades metacognitivas son aplicables no sólo a la lectura sino también a la escritura, el habla, la escucha, el estudio, la resolución de problemas y cualquier otro dominio en el que intervengan procesos cognitivos.

Capítulo 5: Importancia de la lectura y la comprensión de textos en la Universidad

La importancia de los textos dentro de la Universidad radica, en que a través de estos, los estudiantes aprenden lo relacionado con su campo de estudio, por ello el estudiante debe identificar varias cosas como son: su función, estructura, pero más importante, como deben leerse estos, como menciona Olson (Citado en Peredo, 2005), una sociedad letrada se caracteriza por tener instituciones que producen textos y enseñan cómo se usan. En este contexto, hay una cierta preeminencia de textos escolares de carácter instructivo, cuya principal función es la transmisión del conocimiento. Ya que aprender en la universidad es irse incorporando a la cultura escrita de un campo de estudio. Se concibe que “una disciplina es un espacio discursivo, retórico, y conceptual”. (Arrieta de Meza y Meza, 2004).

La lectura es una herramienta importante en el proceso de aprendizaje y ocupa un papel de gran valor en la vida del individuo, ya que favorece su inserción cultural y social. Especialmente en estudiantes universitarios el dominio de la lectura es muy relevante, ya que a través de ella se tiene acceso a los contenidos de varias disciplinas (Ibañez, Márquez y Pérez, 2011).

En un estudio publicado por Cerrillo, Larrañaga y Yubero en 2008 (Citado en Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2009), se analiza las características específicas de la lectura, de los estudiantes universitarios españoles. Una de las dificultades de estos estudios consiste en incluir bajo el mismo concepto de lectura, una gran variedad de prácticas realizadas por los alumnos dentro de su actividad propia como estudiantes: lectura de apuntes, lectura de artículos, lectura de información en Internet, lectura de capítulos o libros vinculados con su formación, junto con la lectura voluntaria de carácter ocioso. Una buena parte de la lectura de los estudiantes universitarios tiene un carácter instrumental, ya que está dirigida al estudio y a la información. La lectura para numerosos alumnos consiste en la exclusiva transmisión de conocimientos, lo cual dificulta establecer un hábito en la lectura.

Sin duda, las personas con estudios universitarios, aunque han leído mucho en su vida, su lectura para algunos de ellos, ha sido un mero instrumento de aprendizaje. Este estudio cuenta con la participación de 2 175 alumnos universitarios procedentes de doce universidades públicas españolas. En las que se informa de una frecuencia superior en la conducta lectora de los estudiantes en general y de los universitarios en particular, con respecto al resto de la población. Del

mismo modo, se encuentran porcentajes superiores de lectura en las mujeres universitarias que en los varones.

Los resultados de este estudio, con respecto a los estudiantes universitarios son que; el 57% son lectores frecuentes y el 26% lectores ocasionales, lo que supone un 83% de lectores entre la población universitaria. La mayoría de los estudiantes universitarios lee entre 3 y 5 libros al año y un 12.7% más de 11 libros al año. Las mujeres superan a los hombres en la frecuencia lectora. El porcentaje de mujeres lectoras es superior al porcentaje de hombres lectores. No obstante, parece que la lectura en los hombres está más vinculada con el estudio y con el trabajo. Teniendo en cuenta la lectura de literatura, las mujeres superan en porcentaje a los hombres.

Casi la mitad de los estudiantes universitarios indica que lee porque “le gusta”; la tercera parte lee para “aprender” e “informarse”, un 27% lee porque se “divierte”, un 15% lee para “evadirse” y un 7.7% lee para “estar al día”. Así, los libros se leen fundamentalmente por entretenimiento (71.6%), aunque es importante destacar que un 39.9% lee, fundamentalmente, por motivos de estudio. Los estudiantes universitarios explican que no leen más, por falta de tiempo (74%), aunque un 2.6% de los alumnos declara que no leen más porque no les gusta leer y un 25.1% prefiere emplear su tiempo libre en otro tipo de actividad.

En la Encuesta Nacional de Lectura (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2006), señala que la lectura en México se asocia con el aprendizaje en un 75.5%, a pesar de esto, referente a la comprensión lectora, indica que 48.6% de la población refiere que entiende todo o mucho de lo que lee, 31.6% solo algo y 18.3% considera que entiende poco o nada, La principal dificultad de quienes no califican como muy buena su capacidad para leer es la falta de concentración, seguida de los problemas de la vista, la lentitud y la falta de comprensión.

Uno de los más grandes y ambiciosos objetivos de la educación actual es el “aprender a aprender”, que equivale a decir que, el alumno es capaz de realizar aprendizajes significativos (establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo material), es decir, partiendo de sus conocimientos previos, relacionar los nuevos conocimientos que va obteniendo en determinadas situaciones (Maldonado y Sánchez, 2008).

5.1 Evaluación de la comprensión lectora en México

Para poder saber si los alumnos están aprendiendo a leer de una manera comprensiva, es necesario realizar evaluaciones que nos permitan ver los alcances y limitaciones de la comprensión lectora, en este caso, ya que los diferentes estudiosos de la evaluación educativa coinciden, que el propósito de evaluar lo educativo se orienta a medir, desde una diversidad de concepciones, la calidad de la educación que se imparte en una institución, en un nivel o en un sistema educativo previamente determinado (Rosales, 2009).

Para señalar el panorama de la lectura en México, se retoma un artículo, publicado en el periódico Más por más, el 27 de febrero de 2012, en la ciudad de México, el cual señala, que. “Un joven capitalino lee alrededor de 6 libros al año, cifra que se ubica por encima de la media nacional, de 2.6, según la Encuesta Nacional de Lectura, aplicada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, esta situación afecta directamente en los niveles de comprensión de textos y, por ende, en las calificaciones que los alumnos: entre más leen, mejor entienden las lecciones” (op. cit.); menciona el artículo.

Esta encuesta señala que la lectura está más relacionada al libro, que al aprendizaje que se realiza por medio de estos, a pesar que se le relacione mas a la lectura con el aprendizaje. La lectura se asocia así con palabra libro, con lectura en una mayor proporción (44.9%), seguida de leer (16.9%). Se mencionan también con relativa frecuencia varias palabras relacionadas con cuestiones escolares: escuela (10.4%), estudiar/estudio (7.4%), maestro/profesor (2.0%); así como varias relacionadas con aprendizaje y conocimiento: aprender (9.1%), conocimiento (8.1%), aprendizaje (7.3%), saber (2.3%) y sabiduría (2.0%).

Es estratégico también el estrecho vínculo que existe entre educación y lectura. La encuesta distingue de manera clara y reiterada a la escolaridad como el factor sociodemográfico de mayor peso en la conformación de las prácticas lectoras de los mexicanos. Reforzar el lugar de la lectura en la escuela contribuye a incrementar el aprovechamiento escolar y por tanto la permanencia en el sistema escolar. Asimismo, reforzar el lugar de la lectura en los programas educativos es fundamental para incrementar cuantitativa y cualitativamente el comportamiento lector en la edad adulta (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2006).

Evaluar en qué medida se dan los factores asociados a la calidad, exigen previamente un cierto nivel de operativización de los factores reseñados, uno de los procedimientos recomendados para hacerlos es por medio del uso de indicadores; Los indicadores son datos (cuantitativos y cualitativos) recogidos de manera sistemática. Los primeros indicadores surgieron en el ámbito económico para facilitar a los especialistas y público en general, la comprensión de la realidad a partir del análisis de un reducido número de datos significativo, para después extrapolarse a otros ámbitos como el social, el movimiento de los indicadores sociales motivo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a buscar indicadores de calidad de los sistemas educativos y medir los efectos de la educación sobre la sociedad (Mateo, 2000).

Se ha considerado la calidad educativa relacionada con el concepto de excelencia, eficacia eficiencia o desempeño sobresaliente, empero, el término de calidad educativa ha evolucionado y está hoy más en relación de correspondencia con los fines institucionales. La preocupación por la calidad de la educación superior en México se ha expresado en especial en las evaluaciones realizadas por la OCDE (Rosales, 2009).

La OCDE reúne a 30 países miembros comprometidos con la democracia y la economía de mercado para los que constituye un foro único de debate, desarrollo y perfeccionamiento de políticas económicas y sociales, Además, la OCDE mantiene relaciones activas con cerca de 70 países más, con organizaciones no gubernamentales y con representantes de la sociedad civil, lo que confiere a sus actividades un alcance mundial. (OCDE, s/a).

Para ello la OCDE cuenta con el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Prueba PISA por sus siglas en inglés) es un estudio periódico y comparativo, promovido por la OCDE, en el cual participan los países miembros y no miembros de la organización (asociados). Su propósito principal es determinar la medida en que los estudiantes de 15 años, a punto de concluir o al terminar su educación obligatoria, adquirieron conocimientos y habilidades relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad moderna. PISA se centra en medir la competencia (literacy), es decir, la capacidad de extrapolar lo aprendido a lo largo de la vida y aplicarlo en situaciones del mundo real, así como la capacidad de analizar, razonar y comunicar con eficacia al plantear, interpretar y resolver problemas en una amplia variedad de situaciones (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2009).

El programa de evaluación internacional PISA fue desarrollado entre 1997 y 1999, y aplicado por primera vez en el año 2000 con la colaboración de 28 países miembros de la OCDE, entre ellos México (más cuatro países no miembros, dando un total de 32 países). Aplicándose en un periodo de tres años a partir de entonces. El primer ciclo de evaluaciones se aplicó en 2000, en un total de 43 países (los 32 iniciales más otros 11), el segundo ciclo, realizado en 2003 abarcó 41 países, el de 2006, incluyó a 57 países. La última evaluación se realizó en 2009. (OCDE, s/a).

PISA 2009 define la competencia lectora como: La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad. Los resultados se presentan en escalas que se caracterizan por tener una media teórica de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos. Y se divide en los siguientes niveles de desempeño. (Instituto Nacional para la evaluación de la Educación, 2009) (Cuadro 4)

Niveles.	Descripción General.
Nivel 6	Situarse en uno de los niveles más altos significa que un alumno tiene el potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científica u otras.
Nivel 5	
Nivel 4	
Nivel 3	Arriba del mínimo necesario y, por ello, aunque no del nivel deseable para la realización de las habilidades cognitivas más complejas.
Nivel 2	Identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
Nivel 1a	Insuficiente (especialmente en 0) para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.
Nivel 1b	
Nivel 0	

Cuadro 4 Niveles de desempeño en la escala de PISA (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2009).

Los resultados de México en las diversas aplicaciones de PISA en relación con la comprensión lectora desde el año 2000 al 2009 son las siguientes, en 2000 se obtuvo una puntuación de 422 puntos, en 2003 fue de 400 puntos, en 2006 de 410 puntos y en la aplicada en 2009 fue de 425 puntos, con un aumento esperado de 235 puntos para la aplicación realizada en 2012, cabe

destacar que el promedio General de Lectura manejado por la OCDE es de 493 puntos (OCDE, s/a.).

Globalmente el nivel de desempeño de México, en PISA 2009 en relación con 2000 es igual. La diferencia de tres puntos más en 2009 respecto a 2000 (425 contra 422) es menor que el margen de error de las mediciones, por lo que no resulta un aumento estadísticamente significativa (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2009).

Los resultados de México no se comparan con los de todos los países que participaron en PISA 2009, sino con un subconjunto de 22 naciones. En México, 39% de los estudiantes se ubica en los niveles inferiores (Niveles 1a, 1b y 0), 54% en los intermedios (Niveles 2 y 3) y sólo 6% en los superiores (Niveles 4 á 6). Comparado con el promedio de América Latina, México tiene 9% menos alumnos en los niveles inferiores y 9% más de estudiantes en los niveles intermedios (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2009).

Las evaluaciones internacionales sobre lectura señalan que en México los estudiantes de educación básica aprenden a decodificar un texto pero no logran comprender su significado; asimismo, revelan que un alto porcentaje de los estudiantes que egresan de secundaria no son capaces de realizar las tareas de lectura más elementales. Las evaluaciones nacionales a nivel de educación media superior y superior constatan que aún en estos niveles no se ha logrado desarrollar la habilidad de lectura; esto lo indicaron el examen de admisión de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en el año 2002 y el examen nacional de ingreso a las licenciaturas (CENEVAL) (Alarcón y Fernández, 2006).

México necesita formar lectores capaces de procesar y darle sentido a lo que leen, de comprender las relaciones explícitas e implícitas entre diferentes partes de un texto, de llegar a inferencias y deducciones, de identificar suposiciones o implicaciones, así como de relacionar el contenido de los textos con su propia experiencia y sus conocimientos previos, para establecer juicios sobre su contenido y calidad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2009).

Resumiendo, entonces, lo que PISA denomina las dimensiones del dominio de la lectura, son:

1. Por la forma en que se presenta el material escrito, a) textos continuos y b) textos discontinuos.

2. Por el tipo de proceso que se evalúa en el alumno, ejercicios de a) recuperación de información, b) interpretación de textos y c) reflexión y evaluación.
3. Por el contexto o situación a la que se refiere o con la que se relaciona el texto: a) uso privado, b) uso público, c) uso laboral y d) uso educativo.

La prueba de competencia lectora consiste en varios textos y una serie de preguntas relacionadas con ese texto. La competencia mínima que se evalúa en la prueba es la de localizar algún fragmento del texto que se ha leído, mientras que la más alta tiene que ver con la capacidad del alumno para reflexionar y emitir opiniones propias sobre diversos aspectos del texto. (OCDE, s/a)

Esta forma de evaluación de la comprensión lectora se basa, en general, en el uso de “medidas del producto”. Este tipo de medidas parece asumir que la comprensión es el resultado de la interacción del lector con el texto y se centran más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector durante la misma. En este tipo de evaluación, se suele utilizar un texto corto seguido de preguntas que guardan relación con él. La utilización de las medidas de producto supone una visión restrictiva de la comprensión lectora que no coincide con los actuales desarrollos teóricos en el campo de la lectura (Pérez, 2005).

Sin embargo, la comprensión lectora se sigue evaluando como si se tratara de una serie de procesos que, para la mayor parte de los especialistas en lectura, no representan globalmente la comprensión. Con todo, a la hora de analizar la evaluación de la comprensión lectora, es preciso considerar cuáles son los objetivos de dicha lectura, ya que el carácter de la evaluación y los procedimientos que han de emplearse dependen de ellos (Pérez, 2005).

Algunos test consideran también las habilidades léxicas y subléxicas que intervienen en la segmentación fonológica, la discriminación visual de las letras, palabras, o pseudopalabras o la velocidad lectora como variable de la comprensión. Sin embargo, el énfasis de la evaluación debe recaer en indicadores que permitan inducir si el lector es capaz de desarrollar activa y estratégicamente operaciones para inferir significados progresivamente más elaborados a partir de sus conocimientos previos (Montanero, 2004).

Álvarez, et. al. (2005) están desarrollando un instrumento de evaluación fiable y valido focalizado en las distintas estrategias que influyen en la comprensión y el aprendizaje de textos escritos; es decir, se tratara de evaluar la capacidad de los estudiantes universitarios a la hora de autorregular sus

procesos de comprensión de textos en relación con su posterior aprendizaje, con el fin último en el diseño de programas instruccionales dirigidos a la optimización del aprendizaje en entornos educativos (universidad), partiendo del desarrollo de un instrumento de evaluación que dé cuenta de la realidad.

Este instrumento de evaluación titulado. Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX), trata de informar sobre la situación real de los estudiantes universitarios en relación con la autorregulación de su actividad, con el objetivo de aprender un texto, el objetivo de esta prueba no es realizar un diagnóstico sobre las dificultades de la comprensión, sino evaluar las dificultades que encuentra el lector en el manejo de sus competencias y recursos a la hora de comprender, es decir, en qué nivel el lector es capaz de regular sus procesos de comprensión (darse cuenta que si tiene dificultades, y donde las tiene, que puede hacer para solucionarlos, etc.), este instrumento pretende servir como sistema de análisis para develar como los estudiantes universitarios aprenden de un texto, con el fin de establecer puentes entre el estado actual y el punto ideal (lectores autorregulados en su proceso de comprensión), a partir de los posteriores programas de intervención.

Para conseguir este objetivo, en esta escala se evalúan las estrategias implicadas en la comprensión atendiendo a la autorregulación de las distintas áreas (cognición, motivación, comportamiento y contexto), y diferenciando tres momentos claves en el aprendizaje y la comprensión significativa (antes, durante y después de la lectura) que se corresponden con las fases de toda conducta autorregulada: a) planificación y activación, b) supervisión y control y c) reacción y reflexión. A partir de los estudios pilotos, se plantea la necesidad de seguir investigando y mejorando dicho instrumento, profundizando sus puntos débiles para conseguir su validación a través de evaluaciones complementarias que proporcionen otros elementos del proceso de comprensión.

En el marco de un aprendizaje significativo, la evaluación debería proveer de información variada descriptiva y contextualizada. Los modelos más constructivistas buscan aproximarse a una evaluación divergente, donde importa describir que se sabe, qué entiende, y que puede hacer el alumno en el marco de una planificación precisa, que valora no solo resultados obtenidos por acierto/error y los cuales se ubican al final del proceso (Lorenzo, Polo y Rossi, 2005).

El término evaluación se ha ampliado considerablemente. En la actualidad, su ámbito de actuación se ha extendido mas allá de los alumnos, y comprenden la intervención educativa, el currículum, los centros educativos, los docentes y un largo etcétera, hasta englobar el conjunto del sistema educativo (Mateo, 2000).

Los modelos sobre comprensión de la lectura destacan la actividad del lector, su lectura selectiva y autorregulada, necesaria para comprender. Por tanto, la lectura es una acción intelectual en que se ve involucrado uno de los procesos de razonamiento complejo, llamado comprensión. Así mismo, la lectura es un proceso estratégico donde el estudiante – lector, debe emplear diferentes estrategias de pensamiento, que están relacionadas con la comprensión y con los propósitos de la lectura que autorregulan su actividad cognitiva. Los lectores expertos leen con ciertas metas que utilizan para supervisar su comprensión y ponen en marcha algunos mecanismos de reparación cuando encuentran problemas, y hacen uso de estrategias para aprender y retener la información, en contraparte con los lectores inexpertos.

Desde el marco de interpretación constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza, el docente y su relación en dichos aprendizajes (Díaz – Barriga y Hernández, 2002).

Tal como señala la UNESCO (Citada en Mateo, 2000), en su declaración sobre la educación superior en 1998; “La educación superior forma parte de un sistema integrado, que comienza en la infancia con la educación primaria y continua toda la vida. La contribución de la educación superior al desarrollo de todo sistema educativo y la reorganización de sus vínculos con todos los niveles educativos, en particular con la educación secundaria, ha de ser una prioridad”.

Por lo tanto el objetivo básico de la educación es lograr que las personas “aprendan a aprender”. Dicho en otros términos, el estudiante será cada vez más responsable de su propio aprendizaje y, para ello, deberá realizar las operaciones cognitivas fundamentales asociadas a cada dominio del saber y desarrollar las actitudes básicas asociadas al aprendizaje. Este enfoque implica cambios importantes en la estructura de los diseños curriculares e, incluso, en las escalas de prestigio en las cuales operan nuestras instituciones educativas (Tedesco, 2003).

5.2 La lectura en la Universidad y su relación con la comprensión

La lectura, a diferencia del lenguaje oral, necesita una instrucción explícita. El último peldaño, la comprensión lectora, es un logro que implica la coordinación de un gran número de procesos cognitivos, desde la percepción visual hasta la construcción de una representación semántica del significado del texto que conduce finalmente a la comprensión lectora. En resumen, supone cubrir el camino del lenguaje al pensamiento. La eficiencia lectora es un concepto con un papel relevante en los contextos universitarios (Arráez, Fernández, Gonzáles, Gutierrez, Roldán y Segura, 2010).

En la universidad existen reglas sobre cómo leer los textos, cada cátedra propone una forma de abordaje particular. Los profesores esperan que los alumnos realicen un recorrido de los textos o de los autores, en función de aquello que se quiere trabajar. Los textos han de ser leídos de formas específicas según los objetivos que se propone cada cátedra. El programa de una materia permite, a quien sabe interpretarlo, discernir qué se considera importante en la bibliografía. (Carlino y Estienne, 2004).

En estudios previos realizados entre 1999 y 2000, Peredo (2005), señala que existe una cierta división, dependiendo del tipo de texto acorde al nivel educativo. En la educación básica pueden distinguirse tres tipos de textos expositivos: Los textos para conocer, más bien de carácter informativo; Los textos para saber hacer, más bien de tipo prescriptivo; Los textos para hacer, de tipo dialógico, como los cuestionarios.

En la educación técnica se muestra una preferencia por los textos descriptivos que transmiten procedimientos y técnicas de tipo profesional. En el bachillerato empiezan a aparecer otros más alejados de lo meramente informativo, dando paso a una lectura más argumentativa, de carácter filosófico; en el nivel de la licenciatura aparece ya una lectura técnica especializada, que podría reunir las tres características de los grados anteriores.

En el caso de los universitarios la utilización de textos es importante ya que, la comprensión lectora en la formación académica de los estudiantes universitarios se ha considerado como uno de los pilares fundamentales para la adquisición del conocimiento en sus procesos formativos (Calderón y Quijano, 2010).

Martínez y Stone Wiske (Citados en Cornejo, Roco y Velásquez, 2008) plantean que, en el caso de la educación universitaria, la comprensión lectora está relacionada a tres aspectos fundamentales:

- a) El proceso acelerado de renovación y diversificación de saberes.
- b) La revalorización de otras formas de aprender y de contextos de aprendizajes distintos a los tradicionales.
- c) La exigencia de un comportamiento flexible e intelectualmente propicio a nuevos aprendizajes a los egresados universitarios.

La relación entre estos tres aspectos y un nivel de comprensión lectora satisfactorio es innegable. Comprender grandes volúmenes de información, discriminar entre información apropiada y no apropiada, distinguir entre información relevante y aquella que es secundaria, captar la intención del autor del texto, son habilidades fundamentales para los profesionistas del siglo XXI.

Los ingresantes a la universidad se ven enfrentados a una cultura académica distinta de la que provienen. Para integrarse a ella, han de asumir nuevos roles como lectores. Las dificultades lectoras con las que se encuentran provienen de su inexperiencia en las formas de lectura que la universidad exige. Asimismo, estas dificultades se acentúan porque los conocimientos que les ayudarían a superarlas no suelen ser abordados como contenidos de enseñanza al interior de las asignaturas. La razón que los docentes enuncian para no ocuparse de guiar la lectura es la adultez de los universitarios: tutelarlos es considerado una ofensa a su madurez, un impedimento a su desarrollo como lectores autónomos (Carlino y Estienne 2004).

Fonseca y Oliver (2009), realizaron una evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de bachillerato, encontrando que las principales dificultades en la comprensión inicia con la decodificación y la velocidad lectora, repercutiendo en problemas para extraer ideas principales y dar solución a interrogantes breves derivadas de un texto expositivo; se determinó que los estudiantes desconocen las principales estrategias de comprensión lectora.

Los resultados del diagnóstico permitieron identificar que el principal problema en la lectura de bajo nivel se concentró en la reformulación del texto, donde sólo el 28.8 % logró el dominio en este aspecto y en la velocidad, donde un porcentaje igual alcanzó el nivel bajo (160 palabras por minuto). Ningún alumno logró el nivel medio (250 palabras por minuto) ni mucho menos el alto (350 palabras por minuto). En la fase diagnóstica sólo el 17.2% logró identificar todas las ideas completas, por otra

parte, de acuerdo con la información proporcionada por los estudiantes, la principal estrategia a la que recurren es elaborar un resumen, pero resulta ser la copia fiel de segmentos del texto.

Entre los principales hallazgos, se descubrió que las dificultades en la comprensión lectora del grupo-muestra inicia en la decodificación y en la velocidad lectora, repercutiendo en serios problemas para extraer las ideas principales y dar solución a interrogantes breves derivadas de un texto expositivo; también se percato que los estudiantes recién egresados de la escuela secundaria no practicaron, ni adquirieron las principales estrategias para desarrollar la comprensión lectora durante la formación previa a su ingreso al bachillerato. En una palabra, hay un desconocimiento generalizado de dichas estrategias; lo cual podemos señalar que las dificultades de comprensión lectora devienen desde la educación básica.

Narvaja, Di Stefano y Pereira (Citados en Cornejo, Roco y Velásquez, 2008) señalan que es muy común que los estudiantes universitarios lean de un modo distinto del que piensan los profesores que deben leer. Estas autoras señalan que esto suele ocurrir porque no se les ha explicitado:

- a) El modo en que deben leer.
- b) La tarea de la lectura, que se espera que cumplan después.
- c) No se les ha entrenado en las estrategias de comprensión lectora, pues se supone que se han desarrollado con anterioridad.

Por estas razones, se plantean que los estudiantes universitarios suelen reproducir las formas como han leído en sus experiencias previas de lectura.

Mejías (2005) realizó un diagnóstico basado en la aplicación de una prueba escrita de comprensión de lectura elaborada con principios de lingüística textual, La prueba de comprensión de lectura incluye dos textos, de los cuales el informante debía seleccionar uno de ellos. Cada texto se acompañó de trece preguntas, de las cuales siete son de selección múltiple y seis de respuesta abierta.

En el orden de las dificultades que confrontan los estudiantes universitarios en su desempeño como lectores de textos escritos se logró establecer que captan de manera general, cuál es el tema de los textos. Sin embargo, no logran identificar las ideas principales que desarrollan el tema a lo largo del

escrito, lo cual trae como consecuencia que no puedan determinar la relación temática para establecer la coherencia verbal y la cohesión.

En relación con la superestructura, se manifestó que los estudiantes medianamente tienen la habilidad necesaria para identificar los formatos que diferencian a los distintos tipos de texto. Tampoco lograron de manera firme establecer la relación entre el título y el contenido; fueron pocos lo que obtuvieron este beneficio, ni tampoco fueron capaces de establecer una inferencia final. Asimismo, una debilidad que se manifestó en alto grado fue la imposibilidad de identificar la intención del autor.

Es de esperarse que en el nivel universitario los alumnos hayan desarrollado las competencias necesarias para que en sus estudios se percaten de la estructura temática y lógica del texto que tienen entre manos, así como del propósito del autor. Sin embargo, a la luz de los constructos vigentes sobre comprensión lectora y en atención a las exigentes demandas de la formación profesional moderna, no solo es posible sino indispensable perfeccionar tales competencias de suerte que el lector sea capaz de identificar y discriminar los niveles del discurso, las premisas implícitas, la trama argumentativa, interactuar críticamente con el autor y estar en condiciones de reorganizar hipotética o realmente el texto en función de las propias necesidades, todo ello en base a un adecuado procesamiento elaborativo de la información, la correspondiente codificación y el almacenamiento de los productos de tales acciones en la memoria de largo plazo, con eficaces claves de recuperación (Atalaya, Castañeda, Chávez, Evangelista, Huerta, Miljanovich, Paredes y Woll, 2007).

Pero la práctica de la lectura, que realizan los estudiantes universitarios no siempre es la más óptima a esto; Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2009); realizaron un estudio para medir la frecuencia lectora y establecen un criterio para clasificar a los lectores en relación con lo que leen y si se realiza de forma voluntaria o no, se clasificaron a los lectores en los siguientes grupos:

- **Lectores Habituales** Son sujetos que leen con una frecuencia como mínimo semanal [supone leer una o dos veces a la semana y todos, o casi todos los días] y han leído un mínimo de 11 libros durante el último año. Se les designa lectores habituales por entender que bajo estos criterios la lectura está insertada en su estilo de vida.

- Lectores ocasionales. Leen de vez en cuando (alguna vez al mes o al trimestre) y han leído entre 3 y 10 libros en el último año.
- No lectores. No leen durante su tiempo libre y han leído como máximo 2 libros en el último año [Se les reconoce como no lectores ya que los sujetos que no leen ningún libro y a los que informan que han leído 1 o 2 libros en el último año, por entender que en la población de estudiantes universitarios ese es un nivel mínimo de exigencia de estudio y, por lo tanto, no puede considerarse como lectura voluntaria.].
- Falsos lectores. No leen durante su tiempo libre, aunque hayan leído más de 2 libros en el último año. También se considera en esta categoría los que han leído en su tiempo libre, pero no han leído más de 2 libros en el último año.

En la medida en que la lectura constituye un fenómeno social, el estudio de las imágenes del lector construidas socialmente se convierte también en un elemento de máxima relevancia. A nivel social existe una imagen positiva del lector, más acentuada en el caso de estudiantes universitarios, a los que socialmente se les supone lectores. Esta situación, un tanto contradictoria cuando no se es lector, puede llevar a tratar de distorsionar, a veces incluso de forma no intencionada, la propia imagen como lector.

A pesar de lo mucho que se ha escrito e investigado acerca de la comprensión lectora, especialmente a partir del advenimiento de la Psicología Cognitiva como paradigma imperante en los estudios sobre los procesos cognitivos complejos, el problema del bajo rendimiento en tareas de comprensión lectora en todos los niveles escolares todavía perdura. Chartier y Herbart (Citado en Cornejo, Roco y Velásquez, 2008) sostienen que los diversos discursos de la lectura y de la preocupación por aquellos que no leen y/o que no comprenden lo que leen son recientes y pueden ubicarse después de 1950. Estos autores destacan la importancia de este tema porque la lectura es una de las fuentes más importantes de la que dispone nuestra cultura para la adquisición de conocimientos y su asimilación.

Los alumnos de todos los niveles de la enseñanza parecen mostrar carencias y dificultades no sólo para producir los textos destinados a acreditar sus estudios, sino también para interpretar los textos que comunican conocimientos. Esto se vuelve especialmente crítico en el nivel educativo superior, sobre todo entre los alumnos ingresantes, y configura la situación que se conoce como analfabetismo académico. En efecto, es fácilmente comprobable que los estudiantes de los niveles

universitarios suelen encontrarse en serios conflictos para comprender e interpretar los textos de estudio o por lo menos, para producir las interpretaciones que las cátedras consideran adecuadas (Marín y Morales, 2003).

Mejorar la comprensión lectora de los alumnos que finalizan la educación obligatoria es uno de los principales retos que debe afrontar el sistema educativo. La evaluación de esta compleja capacidad se ha utilizado de hecho, reiteradamente, como uno de los índices más discriminatorios, que ponen de relieve las diferencias educativas entre regiones y países (Montanero, 2003).

Solé (Citado en Ugarriza, 2007), considera que la lectura, es una actividad estratégica, porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria (especialmente de la memoria de trabajo), sabe que, de no seguir utilizando, organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuido o no alcanzarse, y el aprendizaje conseguido a partir de ella puede no ocurrir. En ese sentido, el estudiante universitario que intenta comprender un texto y que desea “leer para aprender”; debe planear el uso de distintos procedimientos estratégicos, los cuales también deben ponerse en marcha y supervisarse de manera continua, en función de un determinado propósito o demanda contextual planteada de antemano.

Ya que el fin último de la lectura es entender el texto, uno de los procesos metacognitivos implicados en la lectura, quizá el más importante, sea la metacompreensión. Ésta puede ser definida como la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante éstas, mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un tipo determinado de textos, en función de una tarea determinada (Por ejemplo: la activación del conocimiento previo, la elaboración de autopreguntas, el extraer la idea principal, hacer un resumen, etc.) (Alvarado, 2003).

Los componentes de la metacompreensión hacen referencia al conocimiento que debe poseer un estudiante universitario y tener control sobre sus habilidades, estrategias y recursos cognitivos necesarios, para tener éxito en una tarea de lectura, y sobre la compatibilidad existente entre sus recursos y la situación en la cual se encuentra. Giasson (Citado en Ugarriza, 2007) sugiere una subdivisión de este conocimiento en tres vías:

1. Los conocimientos sobre la persona: Se trata del conocimiento del lector sobre sus recursos, sus límites cognitivos, sus intereses y su motivación.
2. Los conocimientos sobre la tarea: Estos son los conocimientos que el sujeto tiene sobre las exigencias de la tarea, así como los conocimientos sobre la mejor manera de aprender un material partiendo de su organización y de su naturaleza.
3. Los conocimientos sobre las estrategias. Se refiere a la conciencia del lector sobre las estrategias eficaces para responder a una tarea.

Podemos adelantar que el desconocimiento del estudiante universitario sobre sus posibilidades cognitivas, así como una inadecuada evaluación del nivel de exigencia de la tarea, es la base de diversas situaciones de fracaso escolar en la universidad, puesto que el estudiante no puede organizar ni distribuir su tiempo de estudio eficazmente.

Pero no hay que dejar de considerar la importancia del conocimiento previo que debe manejar el estudiante universitario al momento de comprender un texto. Que incluyen tres tipos de conocimientos o experiencias previas, que son necesarios considerar al momento de la lectura. En primer lugar el conocimiento estratégico, que nos hace referencia al repertorio de reglas, procedimientos y rutinas que se posee; En segundo lugar, el conocimiento sobre el contenido, es decir, aquella información que posee el lector sobre el tema concreto que lee, así como su experiencia y conocimientos generales, sobre el mundo; Finalmente el tercer tipo de conocimiento previo se refiere al conocimiento metacognitivo, es decir, a la información que tiene el sujeto sobre su propia base de conocimientos y sobre las demandas de la tarea a la que se enfrenta (Pérez, 2001).

Irrazabal (2010) realizó un trabajo para evaluar la influencia del conocimiento previo en la comprensión de textos expositivos generales y específicos. Para ello se administraron dos textos: expositivo divulgativo y expositivo especializado, a lectores novatos y expertos, comparando la realización de un resumen y las respuestas a preguntas como medidas de comprensión lectora, aplicándolo a un grupo de expertos contra novatos.

En función de estos objetivos se midió la comprensión utilizando dos medidas: la respuesta a preguntas sobre el texto y la confección de un resumen. Las respuestas sobre el texto se evalúan

con preguntas de opción múltiple. En cuanto a la realización de un resumen, implicó identificar la coherencia del texto-fuente y producir un texto nuevo más breve que presente lo esencial del texto-fuente anterior. El resumen debe satisfacer los criterios de contenido y coherencia.

En ambas medidas no se encontraron diferencias significativas entre los grupos en la comprensión del texto general, pero sí hubo un mejor desempeño del grupo de expertos en el texto disciplinar. Estos resultados aportan evidencia a favor de la hipótesis que plantea el rol facilitador del conocimiento previo en la comprensión del texto, Entendiendo que comprender un texto implica un continuo proceso inferencial, podría plantearse que al tener una menor cantidad de conocimiento, los lectores novatos tienen menos elementos para generar inferencias elaborativas y para integrar la información entrante con el conocimiento previo.

Conocimientos previos más ricos permiten una mejor integración de la información novedosa con la información conocida.

La lectura activa ha sido siempre una práctica indispensable para los estudiantes universitarios, tanto en su proceso inicial de formación como en el continuo a lo largo de su desarrollo profesional. La competencia lectora incluye la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir información sobre los textos escritos. Esta competencia sólo se alcanza con la práctica lectora, con la ejecución de una lectura activa, en la que el lector se ha de implicar en el texto e ir construyéndolo conforme avanza en la lectura (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2009).

La lectura realizada con una visión crítica, sin duda, permitirá a los estudiantes no sólo acceder a la diversidad de obras escritas y hablar acerca de ellas, sino familiarizarse con las secuencias conceptuales en los textos y acrecentar el conocimiento especializado de las disciplinas, así como desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo. Les permitirá también, acrecentar su capacidad para reconocer que los textos y las prácticas de lectura, al ser utilizados para lograr propósitos particulares en las diversas interacciones profesionales y sociales en que actúan, se convertirán en una herramienta para actuar con competencia en el campo profesional (Serrano de Moreno, 2008).

También se sabe que las posibilidades de mejorar en la lectura, en su doble aspecto de mayor velocidad y comprensión, están al alcance del estudiante que se lo proponga. El estudiante universitario, por medio de la lectura, va a adquirir la mayor parte de los saberes académicos y

profesionales, y la lectura de los textos escritos va a ocupar, aproximadamente, el 90 por ciento del tiempo que dedica a la tarea del estudio (Castillo y Polanco, 2005)

Para desempeñarse con éxito, el lector no debe solamente conocer sus recursos cognitivos, sino que debe también, poner en práctica los mecanismos de control que: guíen, planifiquen y verifiquen, si la comprensión se efectúa eficazmente. Así, ante un problema de comprensión, el lector puede utilizar diferentes estrategias para enfrentar una eventual dificultad de comprensión (Alvarado, 2003).

La lectura para el conocimiento y desarrollo del pensamiento en el nivel universitario asume nuevas prácticas y nuevas funciones. La acelerada producción escrita en cada área del conocimiento y en cada disciplina, que se expresa en géneros e idiomas diversos, así como las prácticas de lectura en las nuevas realidades de los medios electrónicos, plantean a los estudiantes universitarios nuevos requerimientos, de la misma forma que exigen a los profesores enfocar su enseñanza desde una perspectiva innovadora (Serrano de Moreno, 2008).

Leer es un acto complejo que no se limita al libro, pues, en el actual contexto de la sociedad de la información, la multiplicidad de lenguajes y soportes ha hecho preciso insistir en el perfil del lector polivalente como un lector ideal, con dominio de competencias múltiples (Campos, Martos G., Martos N. y Núñez, 2009). Pero puede suceder que el uso de nuevas tecnologías no sea suficiente para que el alumno planifique sus tareas, seleccione y organice la información, actúe de manera crítica, use los conocimientos en la ocasión adecuada, comparta sus hallazgos con los compañeros, etc. Probablemente estas actitudes y habilidades sean anteriores, o al menos simultáneamente, al uso de las nuevas tecnologías e internet (Castillo y Polanco, 2005).

En los estudiantes de nivel superior, se espera que estas condiciones para la comprensión lectora sean ya manejadas por el alumnado, en una investigación realizada en la Universidad Tecnológico de Jalisco (UTJ), presentan los resultados de un estudio comparativo de los niveles de comprensión lectora entre el texto impreso y el texto digital, aplicado a estudiantes de esa misma institución, Se consideró el total de alumnos que se encontraban en la Institución al momento de realizar el levantamiento. El universo consta de 1,569 alumnos distribuidos en ocho programas. N= 1,569 alumnos, error de estimación del 5% y coeficiente de confianza = 95%, se obtuvo una muestra de m=309 estudiantes.

Se aplicaron dos instrumentos para evaluación, el Instrumento 1, fue la Prueba de comprensión lectora de Ángel Martínez la cual consta de 18 textos y 28 elementos, preguntas de selección y asociación. Con validez=0.801. El Instrumento 2, fue el Cuestionario de Evaluación de la comprensión lectora. Consta de 5 textos con 59 preguntas de selección y asociación, evalúa: atención, concentración, memoria, micro, macro, superestructura y macroreglas. Se calculó validez=0.823.

Como resultado de la aplicación de la prueba de comprensión lectora a los estudiantes, se obtuvo que, el promedio de puntajes obtenidos por programa educativo es inferior a 70, mostrando que la comprensión lectora en estudiantes de nivel superior, se encuentra en un nivel inferior al esperado, lo que significa que no cuentan con la habilidad de comprensión lectora suficiente para cursar el nivel superior, estos resultados se aplican tanto al texto impreso como al digital (Romo y Villalobos, 2011).

En cuanto al contexto de la formación universitaria, para Boekaerts, así como Boekaerts y Niemivirta y Gamache (Citados en Martínez, 2004), señalan que la activación de la autorregulación implica a las estrategias metacognitivas, y ello requiere de verdaderos esfuerzos y motivación por parte de los estudiantes. Gracias a la actividad autorreguladora, son posibles las actividades de supervisión y de toma de decisiones que el lector realiza para saber si el proceso de comprensión está ocurriendo en forma óptima o si algo está fallando, lo que puede provocar que no sea posible encontrarle sentido al texto (Ugarriza, 2007).

La motivación en los estudiantes universitarios ocupa un lugar destacado entre dichas variables explicativas de la conducta lectora. Tal como señalan Guthrie y Wigfield (Citados en Díaz y Gámez, 2003); "La construcción del significado durante la lectura es un acto motivado. Un individuo que interactúa con un texto con el propósito de comprenderlo se comporta intencionalmente. Durante la lectura, el individuo actúa deliberadamente y con un propósito."

Parece aceptado que aprender requiere disposición y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica necesariamente motivación (o más concretamente un conjunto de variables como las metas de aprendizaje y el autoconcepto), pero también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo lo aborda (Salim, 2005).

Johnson (Citado en Arrieta de Meza y Meza, 2004) plantea que la motivación es importante en el establecimiento de los propósitos de la lectura, pues influyen en la adopción de un método de lectura eficaz, que se basa en:

- La forma y el contenido del material determina el enfoque dado por el lector.
- La responsabilidad del lector hacia el producto que aspira lograr mediante la lectura.
- Las condiciones bajo las cuales se lee, pueden modificar los planes previamente establecidos y las respuestas específicas.

Atendiendo a la naturaleza del propósito del lector, existen varios tipos de lectura, a saber:

- Lectura con el propósito de comprender, organizar y retener información detallada puntual.
- Lectura para extraer ideas principales.
- Lectura para encontrar, examinar, y seleccionar material que luego puede ser utilizado para estudios más exhaustivos.
- Lectura para ampliar el campo de información.
- Lectura recreativa.

La determinación previa del propósito de lectura contribuirá de una manera significativa en el aprovechamiento de la misma.

El acto de leer se convierte en una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano en la que se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído, y de este modo esta interacción lo lleva a una nueva adquisición cognoscitiva. Desde esta concepción constructivista, la lectura se convierte en una actividad eminentemente social y fundamental para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad y en una forma de aprendizaje importante para que el ser humano se forme una visión del mundo y se apropie de él, dándole su propio significado (Calderon y Quijano, 2010).

Este proceso únicamente tiene lugar cuando es el sujeto el que decide libremente interactuar con el texto de forma voluntaria, creando su propia lectura y apropiándose de ella. Sin duda, este proceso

exige una importante base cognitiva, que ya se da por construida en los estudiantes universitarios. (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2009).

5.3 Perfil del estudiante Universitario y su relación con la lectura

Es importante definir lo quehaceres del estudiante universitario, por lo cual creemos pertinente definir, lo que se espera de los estudiantes universitarios, tanto en su vida académica, así como en su práctica profesional, además de señalar los parámetro del currículum, ya que como señala, Castañeda (2004), el término currículum se asocia al plan de estudio y a los programas de algunos de los niveles o modalidades del sistema escolar, el plan de estudios de una carrera, o al listado de las asignaturas y requisitos de un curso de posgrado.

Muriel Gill (Citado en Menin. 2004), definió el currículum como todas las experiencias que provee la universidad a favor de los estudiantes para su desarrollo individual y su inserción en la sociedad mediante el trabajo. En este sentido, dice esta autora, el currículum académico tiene que ver con quien se enseña, qué se enseña, por qué, cómo y con qué resultados.

Por ello, la elaboración del perfil profesional permitirá capacitar al profesionista en aquellas actividades que lo conducirán a solucionar los problemas, además de reafirmar los conocimientos que se le proporcionen. El perfil profesionista permitirá, asimismo, formar a un profesionista vinculado con las necesidades y problemas que deberá de atender, pues es elaborado con base en la fundamentación de la carrera (Díaz – Barriga, Lule, Pacheco y Rojas, 1992).

El estudiante universitario no debe considerarse una tabla rasa, sino que enfrenta los aprendizajes nuevos con sus representaciones previas, las cuales, no obstante que puedan ser imágenes deformadas de lo real o constituir obstáculos epistemológicos, son un material indispensable para aprender. El aprendizaje se da cuando se establece una relación entre las informaciones nuevas y las representaciones y estructuras de conocimientos previos: confrontada a una situación dada —un problema por resolver, un discurso o un comportamiento por interpretar, un fenómeno por explicar, una decisión por tomar, una tarea por realizar o un pronóstico por establecer— la persona activa una estructura de conocimiento preexistente, almacenada en la memoria de largo plazo, a partir de la cual trata la información, es decir, la organiza para darle sentido. Es sobre la base de esa construcción mental de la situación que va a determinar la respuesta por producir (Universidad Nacional Autónoma del Estado de Morelos, 2010).

Esto se plasma en las diferentes misiones que plantean las universidades en la formación de sus estudiantes, en el caso de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (2011) señala en su misión consiste en: “Formar profesionistas de pregrado y posgrado de las ciencias de la salud, sociales, y químico-biológicas, con un enfoque multidisciplinario; con habilidades para participar activamente en la actualización y generación de conocimientos científicos”, esto se relaciona directamente con el sentido de renovaciones de saberes y los fines de la definición de un perfil universitario que guían la acción de un estudiante dentro de una institución, en este caso de educación superior.

A este aspecto, Bombini (Citado en Actis, 2005), señala que los desafíos actuales y esenciales de las políticas didácticas tienen que ver con cómo se enseña a leer, cómo construir relaciones duraderas con la cultura escrita y cómo aprender las relaciones creativas para la apropiación del conocimiento, partiendo de la idea de que la lectura debe construirse, en las escuelas, en un espacio de generación y de investigación en torno de experiencias alternativas para el desarrollo curricular y la innovación didáctica.

Diversas instituciones de Educación Superior se han visto en la necesidad de articular respuestas acordes con las posibilidades que las circunstancias les imponen. La Universidad Autónoma de México, el Tecnológico de Monterrey, la Universidad de Guadalajara, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, entre otras, están abordando el tema de la lectura. Una de las preocupaciones que guía muchos de estos estudios es la búsqueda de explicaciones para entender los procesos de apropiación de la lectura y de su desarrollo en el camino de formar lectores; de esta forma se busca proponer metodologías que nos apoyen para elevar los niveles de lectura en nuestros alumnos (Alarcón y Fernández, 2006).

Ante la creación y difusión creciente del conocimiento en el presente siglo, la lectura para el conocimiento y desarrollo del pensamiento en el nivel universitario asume nuevas prácticas y nuevas funciones. La acelerada producción escrita en cada área del conocimiento y en cada disciplina, que se expresa en géneros e idiomas diversos, así como las prácticas de lectura en las nuevas realidades de los medios electrónicos, plantean a los estudiantes universitarios nuevos requerimientos, de la misma forma que exigen a los profesores enfocar su enseñanza desde una perspectiva innovadora (Serrano de Moreno, 2008).

Cabe mencionar, que en las últimas tres décadas del siglo XX las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han impactado de manera significativa el campo de la educación superior. El acelerado crecimiento de las redes telemáticas como internet configuran nuevos espacios de organización social de la enseñanza y el aprendizaje en la red (Amador, 2005).

Los cambios culturales en el aprendizaje como consecuencia de la evolución de la tecnología de la información y de la propia organización social del conocimiento, trajeron nuevas demandas que no encontraron respuestas en las formas tradicionales de enseñanza. En este contexto, la cultura del aprendizaje dirigida a producir saberes previamente establecidos debería dar paso a la cultura de la comprensión, del análisis crítico, de la reflexión sobre lo que hacemos y creemos (Lorenzo, Polo y Rossi, 2005).

En un mundo la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológico cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar su uso consciente, crítico y activo (Tedesco, 2003).

Por ello, aprender a estudiar debe incluirse en el currículum escolar de manera clara y precisa con un diseño didáctico que supone, pensar, seleccionar y organizar previamente la consecuente aplicación de los conocimientos procedimentales. Dicha inclusión debe iniciarse con aplicaciones correctas y adaptadas desde los primeros niveles de la educación primaria pero, sobre todo, durante los cursos de educación secundaria y en el bachillerato, en la que deben afianzarse el dominio de técnicas y habilidades (Castillo y Polanco, 2005), aunque no siempre sucede así, como mencionaremos más adelante.

Díaz Barriga, et al. (1992), opinan que el perfil profesional lo componen tanto los conocimientos y habilidades como actitudes. Todo esto en conjunto, delimita un ejercicio profesional. La práctica profesional, incluye la determinación de las actividades propias de la carrera que se imparte en el nivel universitario. La práctica profesional se compone de dos dimensiones: una se refiere a la actividad de desarrollar e implicar la delimitación de un campo de acción, y la otra, se refiere al nivel de comportamiento que alcanza el universitario.

La lectura realizada con una visión crítica, sin duda, permitirá a los estudiantes universitarios no sólo acceder a la diversidad de obras escritas y hablar acerca de ellas, sino familiarizarse con las secuencias conceptuales en los textos y acrecentar el conocimiento especializado de las disciplinas,

así como desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo. Les permitirá también, acrecentar su capacidad para reconocer que los textos y las prácticas de lectura y escritura que realizan sobre ellos son instrumentos de poder, al ser utilizados para lograr propósitos particulares en las diversas interacciones profesionales y sociales en que actúan. La lectura se convertirá así en una herramienta para actuar con competencia en el campo profesional y con solvencia en el ejercicio de la ciudadanía, además de ser un instrumento para mejorar sus condiciones de vida (Serrano de Moreno, 2008)

Villareal (Citado en Díaz – Barriga, et al., 1992), señala que la especialización y realización de una actividad profesional requiere de cierta preparación académica, y de un nivel de conciencia que lo haga más efectiva. Para lograr esta preparación académica es necesario hacer referencia a ciertas habilidades y conocimientos.

Es importante señalar, que una de las funciones de toda institución educativa, es la de la alfabetización, la cual no termina con el aprendizaje de un código (las habilidades de codificación y descodificación), sino que se prolonga hasta las formas más sofisticadas de hablar, leer, escribir y pensar de forma competente. La alfabetización genuina o alfabetización funcional, debe permitir el desarrollar las competencias cognitivas y comunicativas de los educandos en el más amplio sentido, hacerlos educados y educables, e incluso yendo más allá, posibilitar el desarrollo social, cultural y político de la sociedad o de la comunidad en que se encuentran inmersos (Díaz – Barriga y Hernández, 2002).

Paula Carlino (2005), se refiere a este término como alfabetización académica. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

El concepto de alfabetización cambia y se define como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias en evolución que las personas desarrollan a lo largo de toda su vida. Es decir, el concepto de alfabetización es entendido en la actualidad de forma más amplia considerando a la

habilidad lectora crítica como una herramienta que sirve a todos los alumnos para diversos fines: acceso al conocimiento, disfrute personal o seguir unas instrucciones. De esta manera, concluimos que los avances de la lingüística, de la psicología y de las ciencias de la educación incorporan al proceso educativo un conjunto de habilidades y no sólo de conocimientos (Alarcón y Fernández, 2006).

El ejercicio de cualquier profesión, obligará a las universidades a modificar sus diseños curriculares y a formar más en el dominio de los conocimientos sobre los conocimientos que en el dominio de saberes específicos de primer nivel (Tedesco, 2003).

5.4 Papel del docente en la comprensión de los textos

Leer en la universidad implica llevar a cabo unas prácticas que se ejercen de una manera particular, en relación con ciertos textos, con ciertos significados construidos dentro de una disciplina de conocimiento, con unos objetivos de aprendizaje y unos contenidos seleccionados por una cátedra. En un contexto de enseñanza y aprendizaje específico. Las universidades validan ciertas prácticas para acceder al conocimiento. La inclusión de las personas a ese tipo de cultura, requiere haber internalizado un tipo particular de lenguaje, de reglas, de convenciones, de formas de actuar institucionalizadas. Requiere la construcción de una identidad social, sentimientos de pertenencia. Implica representaciones y acciones compartidas (Estienne, 2004).

Stefano y Pereira (Citado en Corrado y Eizaguirre, 2004) señalan que como institución, la Universidad prescribe y regula formas en que los textos deben ser leídos; Estas formas están en parte explicitadas, por las consignas que plantean el docente en función de los objetivos de su cátedra, y en parte están orientadas, ya de antemano, por los objetivos de la institución.

Aprender a leer no parece constituirse en un proceso que debe continuar desarrollándose en la vida adulta y que, en consecuencia, en el contexto universitario no sigue requiriendo de la intervención docente en cada dominio de conocimientos. En relación con dichas prácticas de lectura en el ámbito universitario; Carlino (Citado en Corrado y Eizaguirre, 2004), fundamenta la complejidad y la fuerza del concepto, alfabetización académica; Resulta oportuno comentar dicho concepto, este señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad.

A pesar de la relevancia que tiene la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora, existe una serie de factores que la obstaculizan, entre ellos, se podría mencionar la falta de interés y conocimiento por parte de los docentes para enseñar dichas estrategias (Muñoz, 2006).

En este sentido, serán necesarias políticas integrales con respecto a los docentes, cuya profesionalización se convierta en una necesidad. La nueva pedagogía estará basada en el objetivo de aprender a aprender, lo cual significa que el docente ya no deberá solamente transmitir el conocimiento sino la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida (Tedesco, 2003).

En el ámbito universitario, los docentes esperan que los alumnos lean de un modo específico. En primer lugar, se espera que extraigan de cada texto los conceptos pertinentes según el enfoque que el programa de la materia propone; En segundo lugar, se suele esperar que organicen las ideas en torno a la postura de un autor, es decir, que puedan entender qué es lo que cada autor o escuela de pensamiento afirma y en qué se diferencia su posición de la de otros autores o escuelas. Así, esperamos que establezcan relaciones entre autores, corrientes de pensamiento e ideas; En tercer lugar, se aspira que asuman una postura crítica, evaluando lo leído en función de parámetros sin definir: Los docentes no se conforman con la emisión de un juicio de valor sin fundamentos, pero tampoco se clarifica cómo deben ser estos fundamentos (Carlino y Estienne, 2004).

Díaz-Barriga y Hernández (Citados en Lupercio, Rodríguez y Ruiz, 2009) mencionan que, como parte fundamental de la actividad en el aula, el docente se centrará en inducir a sus estudiantes en sus aprendizajes y comportamientos, para aplicarlos en forma voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares.

Lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes es el carácter implícito de las prácticas lectoras universitarias y la naturaleza táctica del conocimiento contenido en los textos que se le dan para leer. En consecuencia, es indispensable que los profesores de todas las materias compartan la responsabilidad de enseñar los modos específicos de su disciplina sobre cómo encarar los textos, explicando los códigos de acción cognitiva, haciendo lugar en las clases para analizar lo leído, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido (Ortega, 2008).

La interpretación de la lectura está en relación con un recorte temático realizado por la cátedra y se espera que los alumnos hagan una lectura crítica que permita construir nuevos conocimientos. Estas expectativas suelen estar planteadas en los programas de las asignaturas, pero en escasas

ocasiones los profesores hacen referencia a los mismos en sus clases, por tanto, las prácticas de lectura no pueden ser estudiadas en el vacío, sino que deben enmarcarse en un contexto que les otorgue una función y permita generar en el lector intenciones y motivos para llevarla a cabo, para construir un sentido en la lectura (Estienne, 2004).

Si la sociedad ha delegado en el sistema escolar la responsabilidad de familiarizar a los niños y jóvenes con las características, particularidades y funciones del discurso escrito, ello significa que el maestro debe esforzarse porque los alumnos accedan a ese conocimiento y al uso consciente y adecuado de la variedad culta, por ser la variedad de la comunicación en un contexto formal académico, y quizás para muchos estudiantes, en un futuro contexto formal laboral (Morales, 2008).

En la universidad existen reglas sobre cómo leer los textos, cada cátedra propone una forma de abordaje particular. Los profesores esperan que los alumnos realicen un recorrido de los textos o de los autores, en función de aquello que se quiere trabajar. Los textos han de ser leídos de formas específicas según los objetivos que se propone cada cátedra. El programa de una materia permite, a quien sabe interpretarlo, discernir qué se considera importante en la bibliografía. En ocasiones, los docentes proveen orientación pero en algunos casos se trata sólo de una indicación puntual (Carlino y Estienne, 2004).

Podríamos señalar que las siguientes intervenciones generales del docente colaborarían en este proceso de construcción del sentido: contextualizar el texto (referencia al autor, a su obra, a la inscripción de este texto en la obra del autor), explicitar el propósito de lectura (para qué leemos este texto en esta parte del programa, qué actividad/consigna se desarrollará posteriormente –si existiese-); considerar las anticipaciones que los alumnos realizaron sobre el texto (recuperar sus hipótesis en relación al título, a otros textos del autor, entre otros); establecer vinculaciones entre los conocimientos de los alumnos y los conceptos o categorías que el texto brinda; facilitar la participación de la mayoría de los alumnos (aquello que explicitan nos dará pistas de su proceso particular de construcción del sentido) (Corrado y Eizaguirre, 2004).

El trabajo del docente como mediador, deberá centrarse en tres principios metodológicos: orientación, selectividad y aplicación. La orientación hacia un objetivo del análisis, selectividad de los textos que se analizan, y la aplicación, consiste en la enseñanza del análisis. El trabajo sistemático

de los textos debe facilitar la apropiación por parte del alumno de las estrategias de análisis que le permitan obrar cada vez de forma más independiente (Mejías, 2004).

En la universidad, los textos han de ser leídos de formas específicas según los objetivos que se propone cada cátedra. El programa de una materia permite, a quien sabe interpretarlo, discernir qué se considera importante en la bibliografía. En ocasiones, los docentes proveen orientación pero en algunos casos se trata sólo de una indicación puntual. (Carlino y Estienne, 2004).

A este aspecto, Castillo y Polanco (2005), proponen algunas actividades, para desarrollar aplicaciones prácticas en la lectura, estos son:

1. Hacer comentarios del texto desde la perspectiva del valor instrumental de la lectura y comentar las conclusiones con los alumnos.
2. Realizar un reconocimiento de las habilidades de lectura de los estudiantes, por un lado, y de sus defectos en la lectura, por otro, para comentar con otros docentes, y por último diseñar actuaciones personalizadas de mejora en la lectura con los alumnos.
3. Analizar los tipos de lectura que pueden utilizar los alumnos para la práctica del estudio.
4. Acordar con los compañeros docentes, un plan estratégico que mejore las habilidades de los estudiantes en la práctica de la lectura.
5. Elaborar una relación de libros que por su contenido, innovación y actualidad puedan fomentar el interés de los alumnos por la lectura.

Es por tanto, fundamental, que el docente conozca que el proceso de la lectura es complejo y que su participación en este proceso es de vital trascendencia en la formación del estudiante. El docente debe tener siempre presente que su meta, es lograr que el estudiante universitario se convierta en un lector competente, capaz de aprender, crear y transformar como resultado de la lectura y además lograr que lo haga de forma autónoma (Ortega, 2008).

La lectura es una actividad compleja que debe ser guiada por el profesor de tal forma, que el alumno pueda irse apropiando de los recursos hasta sea capaz por sí mismo de interpretar los textos que tiene que leer y aprender de una forma independiente y autorregulada (Ortega, 2008).

De acuerdo a Lerner (Citado en Corrado y Eizaguirre, 2004). La ayuda brindada por el maestro consiste en proponer estrategias de las cuales los estudiantes universitarios, irán apropiándose

progresivamente y que les serán útiles para abordar nuevos textos que presenten cierto grado de dificultad. En estas situaciones, el maestro incitará además a la cooperación entre los alumnos, con el objeto de que la confrontación de puntos de vista conduzca hacia una mejor comprensión del texto.

El desarrollo de la capacidad de aprender implica, disponer de amplias posibilidades de contacto con docentes que actúen como guías, como modelos, como puntos de referencia del proceso de aprendizaje. Nadie desconoce, por supuesto, que el actor central del proceso de aprendizaje es el alumno; pero la actividad del alumno requiere una guía experta y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer (Tedesco, 2003).

Lo que sí es indudable es la importancia de un docente como guía, de un docente que plantee preguntas antes de iniciar una lectura, que dirija a sus alumnos en la formulación de hipótesis e inferencias, que enseñe a sus alumnos a confirmarlas o a corregirlas, a discriminar la información relevante de un texto, a elaborar representaciones gráficas del mismo, para que el proceso de comprensión y aprendizaje resulte fácil (Peña, 2000).

Como señalan Carlino y Estienne (2004) "...para permanecer en la universidad, los estudiantes han de aprender a leer de otro modo y que es posible y necesario que los docentes les alumbremos el camino. Nuestra propuesta implica cambiar la perspectiva del problema y convertirlo en un tema que involucra a las instituciones de enseñanza y a los docentes que formamos parte de la cultura académica, evitando colocar las dificultades sólo en el alumno, en su falta de lectura o de autonomía lectora."

Capítulo 6: Uso de estrategias de comprensión lectora en la Universidad

Algo importante para lograr una comprensión lectora, eficiente y completa, es la regulación y el uso de estrategias eficaces antes, durante y después de la lectura, por parte del alumno de nivel superior, estas deben encaminarse a lograr objetivos específicos, y más importante aún, generar conocimientos en el alumno, para futuros actos de aprendizaje, esto se logra por medio de la metacognición, lo cual ayuda a hacer a las estrategias conscientes y deliberadas. Cabe señalar que estas estrategias deben ser enseñadas y practicadas para su uso.

Autores como Valls (Citado en Peña, 2000), señalan que las estrategias son un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. Por su parte, la estrategia regula la actividad de la persona, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones, para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. Es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción. La responsabilidad del uso y guía de las diversas estrategias de lectura son responsabilidad del estudiante universitario.

Los teóricos del lenguaje suponen que el lector universitario dedicado a comprender un texto, deberá: concentrarse en el texto, intuir de qué se trata, poseer competencias de la lengua de modo de reconocer sus pistas y recursos significativos, proponer y reconstruir en su interior una nueva unidad textual coherente, encontrarse con el mensaje intencionado de otro. La noción de comprensión de las nuevas teorías sostiene que el conocimiento se almacena en estructuras esquemáticas y que la comprensión es el proceso de formar, modificar e integrar estas estructuras del conocimiento; es un proceso complejo que utiliza varias estrategias, suponen una interacción entre el lector con sus procesos mentales y el texto (Demagastri, 2009c).

En el proceso de lectura se utilizan estrategias y al ser utilizadas deben reunir las condiciones de autodirección, autocontrol y flexibilidad. La puesta en práctica de las estrategias junto con los conocimientos, experiencias previas y la competencia lingüística, permiten al lector construir el significado. De hecho, se trata de un lector eminentemente activo que asimila, organiza, procesa y utiliza la información que le ofrece el texto (Peña, 2000). Esto se considera el ideal en el uso de las estrategias en el nivel superior.

6.1 Dificultades en la comprensión lectora

Las dificultades en la comprensión lectora, son muy comunes en los estudiantes universitarios, podría pensarse que los estudiantes que ingresan a la universidad escapan a este común denominador, pues alcanzaron un rendimiento satisfactorio. Sin embargo, es común escuchar comentarios de los profesores acerca del bajo nivel de comprensión evidenciado por los alumnos y que se traduce en un rendimiento deficitario, especialmente en las asignaturas base de la formación inicial (Cornejo, Roco y Velásquez, .2008).

Al evaluar el nivel de comprensión lectora a 125 alumnos de la BUAP, Alarcón y Amador (2006) utilizaron dos instrumentos. En el primero se busco explorar más acerca de la lectura en general; en el segundo se dedico directamente a evaluar la comprensión lectora.

Los resultados señalan en el primer instrumento que, 37% de los estudiantes mencionan que leer significa para ellos adquirir conocimientos, 36% comprender un texto y 21% dicen tener un contacto con el autor cuando leen; al final este instrumentos se incluyo una pregunta de autoevaluación en la comprensión, que arrojó los siguientes resultados: 50% se otorgan la calificación de 8, 23%, 9, y 27% se autocalifican con 7, cabe señalar que a la par de esta evaluación se realizo una encuesta con maestros de la BUAP, donde un gran porcentaje les daría una calificación de 7 a sus alumnos, en relación a su capacidad de comprensión lectora.

En el apartado donde de las estrategias que utilizan para entender un texto, 39% mencionan que el mapa mental es una buena herramienta de organización; sin embargo, en el segundo instrumento, cuando se les solicita que realicen un mapa mental, se observa que sólo un 20% elaboraron esquemas o diagramas completos, por lo que parece que el estudiante conoce estas estrategias pero en el momento de realizarlas se encuentra con algunas dificultades. Posteriormente se les pidió que expusieran qué habilidades desarrollan en la comprensión lectora: 58% considera que las habilidades principales es la identificación de la idea principal, la organización de la información y reconocer el sentido del texto; sin embargo, 42% mencionan otras que poco tienen que ver con las habilidades lectoras.

Se nota que los alumnos presentan dificultades para hacer una síntesis y diagramas o esquemas (mapas mentales), que les permitan organizar la información del texto. Por ejemplo, en la síntesis

escriben mucho, y no ubican las ideas principales; en los mapas mentales se van a los extremos: algunos tiene muy poca información, y otros tienen demasiada.

La comprensión lectora es un tópico importante en la formación universitaria, ya que la dificultad de comprensión en la lectura ha sido un obstáculo para los estudiantes de la educación superior, puesto que limita el aprendizaje a través de textos, que son las principales fuentes de información para estos individuos (Ibañez, Márquez y Pérez, 2011).

Arrieta de Meza y Meza (Citados en Arrieta de Meza, Batista, Meza C. y Meza Co., 2006), mencionan que las dificultades encontradas en los problemas de lectura en los estudiantes universitarios son:

1. Poco interés por la lectura de libros, artículos de opinión, o periódicos.
2. Poco interés hacia la terminología desconocida.
3. Bajo nivel de información, tanto de alumnos procedentes de institutos públicos y privados.

Estos factores generaran en el estudiante universitario, una cantidad pobre de conocimientos previos importante para entender nuevos textos, principalmente en la universidad.

El modelo transaccional se basa en la suposición de que un texto adquiere diversos significados para diferentes lectores, no obstante las intenciones del autor o el contenido textual. Bajo este modelo, los lectores interpretan un texto desde la perspectiva de sus propias metas y objetivos dentro de un contexto particular. Por ello, construyen el significado con referencia al conocimiento previo del tema, experiencias lectoras anteriores y los objetivos de la situación actual (Narciso y Moore, 2011).

Si tomamos al conocimiento previo, base para la lectura, como un sector que estuvo o está en el mundo de las posibilidades del lector, entonces los textos que tienen algún tipo de conexión con este sector forma un índice potencial para ser leído por este. Por ejemplo, un medico está familiarizado con los textos que exponen y describen determinados padecimientos; es posible que un especialista tenga más experiencia en su rama particular, como la cardiología, pero su índice de potencial de lectura probablemente se amplíe a otros campos de la medicina y las ciencias naturales (Peredo, 2005).

Proporcionar un contexto y generar un conocimiento previo es indispensable para la comprensión de los textos, en el caso de la educación universitaria, se supone, el alumno ya ha adquirido e integrado este conocimiento previo en estructuras, las cuales les permitirán recuperar y volver integrar esta información, para aumentar su dominio sobre el tema, poseer este conocimiento o no, es un factor importante para generar una lectura comprensiva.

Gastón y Echeverría (2000), realizaron un trabajo con alumnos de primer curso de universidad a partir de un texto expositivo-argumentativo, con la finalidad de detectar en qué niveles se producen las mayores dificultades de comprensión y los factores que las motivan. Se trabajó con 87 alumnos de primer curso de la Diplomatura de Educación Social, se utilizaron dos instrumentos: una prueba de comprensión lectora de opción múltiple y la realización de resúmenes, El texto seleccionado es un artículo de opinión, en el que existen dos emisores y dos textos (polifonía textual), además que para su lectura el lector debía tener un cierto nivel de conocimiento previo para entender el artículo.

Los resultados señalan, en relación a la captación de ideas básicas (identificación de idea principal) de las cuales se propusieron 8 ideas básicas, de lo cual, el 46.4% ha captado menos de 2 ideas, de las 8 establecidas como básicas, sólo el 44.4% ha captado más de 6 ideas.

En la Superestructura textual señalan que el 55.5% no ha captado en absoluto la superestructura del texto y que solo el 15.5% ha captado sólo parcialmente la superestructura textual, realizando una representación errónea del texto, el 13.3%, aparentemente capta la superestructura del texto, pero es posible que se trate de sujetos que se dejan llevar por una técnica de resumen, el 11.1%, capta bastante bien la superestructura argumentativa del texto y sólo el 6.6% capta correctamente la superestructura textual.

En la Polifonía textual de texto propuesto sólo el 17.7% distingue con claridad la existencia de los dos enunciadores (el autor del texto objeto de la prueba y el del informe alemán que lo origina), el 62,2% no capta la existencia de 2 voces, el 13.3% es posible que haya captado la existencia de dos voces enunciatoras, el 6.6% parece captar inicialmente la existencia de dos voces. De hecho comienzan exponiendo que el texto habla de un informe anterior, que el articulista toma como punto de partida, pero más tarde no son capaces de reconocer como responsable de la conclusión final del texto al autor del mismo.

De los datos proporcionados por el cuestionario subrayamos que los sujetos que han captado con claridad la existencia de dos enunciadores y dos textos (un 17.7 %) son los mismos que reconocen la superestructura textual con cierta claridad (6.6%+11.1%). Con respecto a la incidencia de los conocimientos previos en la comprensión del texto, se destaca que sólo se alcanza un porcentaje de aciertos del 40.3%.

Los datos ofrecidos más arriba orientados ponen de manifiesto el peso de los conocimientos previos en la comprensión, parecen probar que esta carencia dificulta de modo significativo la comprensión de un texto expositivo-argumentativo de cierta complejidad.

Defior Citoler (Citado en Demagastri, 2009c) considera, que el fracaso en la lectura comprensiva puede estar causado por un grupo de factores interrelacionados, cómo son: las deficiencias en la decodificación, la confusión con respecto a las demandas de la tarea, pobreza de vocabulario, escasez de conocimientos previos, problemas de memoria, el desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias lectoras. Detectar la presencia de estas variables permitirá acercarse a las dificultades que los sujetos manifiesten.

A este aspecto, Lupercio, Rodríguez y Ruiz (2009), realizaron un estudio donde el objetivo era comprender y evocar lo solicitado en un cuestionario o examen de exploración, aplicado a dos grupos de estudiantes universitarios de un curso con 28 integrantes cada uno (un total de 56 educandos), que cursaban el segundo semestre de la carrera de Biología de una universidad pública, ubicada en el Estado de México. Para evaluar el desempeño mostrado en la resolución de un examen; empleándose, para este fin, dos estrategias propedéuticas que favorecieran o no una lectura acuciosa o crítica del documento.

Estos grupos fueron divididos en, grupo "A" y "B" respectivamente, al grupo "A" se le dio información sobre el contexto de la practica; a diferencia del grupo "B" al cual no se le proporciono ningún apoyo, a ambos grupos se les subdividió en dos grupos, los cuales tuvieron un examen de baja y alta dificultad. La ausencia de proporcionar un contexto y de buscar la conexión de los alumnos en la actividad didáctica que se trate tiene un mayor efecto negativo en el cuestionario de mayor dificultad. La diferencia observada con los aciertos totales en el cuestionario de baja dificultad es estadísticamente insignificante; a pesar de ello, tanto esto último como lo primero, en el momento de aplicar, por ejemplo, un examen sí puede provocar un impacto importante.

Para explicar esto, nos apoyamos en las palabras de Lerner (Citado en Gabarra y Parrilli, 2009) cuando plantea que en la escuela tanto la lectura como la escritura [en este caso nos interesa la lectura] se transforman en prácticas fragmentarias, propuestas de actividades mecánicas y carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad social. De este modo, terminamos formando sujetos que leen mecánicamente, dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros, reproductores de lo escrito por otros y sin propósitos propios.

Cuando la lectura no se plantea en base a objetivos, no se poseen estrategias eficaces, o no se tiene una conciencia de los recursos metacognitivos, capaces de guiar la lectura, plantear metas, o ser conscientes de su relevancia, es muy posible, que la lectura realizada por el estudiante de nivel superior no sea la ideal, ya que no se comprende, solo se lee, lo cual repercutirá directamente sobre el aprendizaje que se realice a base de textos.

Macías, Maturano y Soliveres (2002), realizaron un trabajo en diferentes carreras. La muestra de estudiantes seleccionada estaba constituida por 59 alumnos universitarios, de Licenciatura en Geografía, Profesorado en Física, Profesorado en Química, Ingeniería Química y Bioingeniería, en la comprensión de un texto de carácter expositivo, se trato de examinar, por un lado, cómo los alumnos procesan la información proporcionada por el texto por medio de un cuestionario de conocimiento y, por otra parte, se plantearon preguntas que dan a conocer los obstáculos que han encontrado los estudiantes en la comprensión del texto y las estrategias metacognitivas puestas en juego.

Estos cuestionarios a su vez evaluaron primero las estrategias cognitivas y metacognitivas (fase de evaluación) las cuales son: la comprensión, los obstáculos para la comprensión, el criterio lexical, la coherencia externa, posteriormente la Integridad, claridad y suficiencia informativa, y por último, las estrategias metacognitivas (fase de regulación), la cual se refiere a: la regulación de la comprensión (plano lexical) y en las estrategias lectoras.

Los resultados, en general, muestran que la comprensión del texto es limitada y, por lo tanto, no está acorde con lo que se esperaría para alumnos de nivel superior, en lo que se refiere a la manera de comprender y extraer información de un texto expositivo. Esto pone de manifiesto el escaso número de buenos lectores, capaces de realizar todas las actividades en forma correcta. Lo mismo ocurre para los que presentan deficiencias estratégicas de lectura y comprensión.

Las dificultades en el proceso de comprensión están directamente relacionadas con la aplicación de las estrategias autorreguladoras. Muchos problemas de comprensión de los textos son producto de no saber aplicar las estrategias autorreguladoras involucradas en todo el proceso [de lectura]: por ejemplo, no saber determinar el propósito o meta para leer, planificar en forma incompleta o inadecuada, supervisar en forma ineficaz las distintas operaciones de procesamiento del texto base o las estrategias específicas de lectura que se ejecutan y, por último, no saber evaluar el proceso global o el producto alcanzado al término de la actividad de comprensión (Ugarriza, 2007).

Escoriza realizó un estudio en 2002, que tuvo como objetivo analizar la naturaleza del conocimiento que habían elaborado, dos grupos de estudiantes universitarios de segundo ciclo (grupo A) y primer ciclo (grupo B), con 74 estudiantes universitarios en sus experiencias previas de lectura, acerca del funcionamiento cognitivo relacionado con los procesos de comprensión lectora. La prueba diseñada consto de 7 tareas diferentes en las que se requería que los sujetos trataran de explicitar los objetivos, acciones cognitivas y procedimientos que aplicaban cuando procedían a la comprensión de un determinado discurso escrito.

Los resultados obtenidos han permitido constatar que las dificultades de comprensión lectora deben ser evaluadas a dos niveles, el procedimental y instrumental. A nivel procedimental: conocimiento estratégico explícito, se centro en la obtención de información con respecto al conocimiento explícito de las operaciones cognitivas (procedimientos) aplicables en el proceso de comprensión y en el conocimiento de los objetivos particulares e instrumentales, de cada una de las operaciones cognitivas aplicadas. A nivel instrumental, se hace alusión a la selección y aplicación del conocimiento estratégico, en este nivel, se centro en la obtención de información relativa a la capacidad personal para la ejecución regulada y controlada de las operaciones cognitivas consideradas como relevantes, aplicación funcional de las operaciones cognitivas o grado de funcionalidad con respecto a la consecución de los objetivos específicos instrumentales y con respecto a la consecución del objetivo o meta general consistente en comprender un discurso escrito.

Es decir, existe una gran confusión en la orientación y aplicación de las estrategias de lectura que ocupan los alumnos universitarios, subrayan donde no se subraya, resumen de formas en que no deben resumir, identifican ideas principales que no son, no activan su conocimiento previo entre otras.

Martínez (Citado en Cornejo, Roco y Velásquez, .2008), señala que las principales dificultades que evidencian los sujetos en tareas de comprensión lectora son las siguientes:

- a) Pérdida de los referentes, lo que indica una lectura localizada en las formas del lenguaje, pero no en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica.
- b) Dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto, lo que evidencia una lectura basada únicamente en los esquemas del lector;
- c) Dificultades para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto y la manera como el escritor las ha relacionado a través de una estructura retórica determinada;
- d) Dificultades para comprender los contextos situacionales, la situación de comunicación que genera el texto y que posibilita identificar los propósitos del autor en relación con el lector (convencer, informar, persuadir, seducir, etc.), y
- e) Dificultades para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión

A partir de la descripción anterior se puede suponer que los estudiantes universitarios no desarrollaron, durante su escolaridad básica o media, estrategias que les permitan comprender textos de índole general, académicos y especializados según su disciplina de estudio.

El analfabetismo funcional [o académico] es un concepto desarrollado originalmente para dar cuenta de las limitaciones en la comprensión y fluidez de la lengua escrita, la cual afecta la capacidad de los sujetos para responder a las demandas y retos del proceso de modernización de la expansión y complejización de la revolución científico tecnológico; Para los analfabetos funcionales la experiencia educativa institucional (lo que los diferencia de los analfabetos reales) y su nivel de competencia lectora no los ponen en condiciones de utilizar la lectura como un medio de autodesarrollo en los ámbitos domésticos, culturales, sociales, institucionales y labores a los cuales pertenecen (Gonzales, 1998).

Como dice Sánchez (Citado en Jiménez, 2004), para definir a los sujetos con una capacidad de comprensión pobre se puede aplicar la fórmula de que “han aprendido a leer pero no aprenden leyendo”. Estos lectores tienen problemas para relacionar y ordenar jerárquicamente los elementos constitutivos de un texto, para elaborar e inferir, no tienen conciencia de qué hacer para leer

correctamente, presentan dificultades para elaborar hipótesis,... “Su problema es que no son capaces de automatizar algunas de las acciones implicadas en la lectura y en la comprensión”.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en México ha reconocido en primera instancia que entre sus debilidades académicas [de los ingresantes a la universidad] se encuentra el hecho de que en el caso específico de sus estudiantes, de manera muy general, puede decirse que existen en ellos escasos o nulos hábitos de lectura, dificultades para comprender y analizar textos, pobre información acerca de los acontecimientos locales, nacionales y mundiales, desconocimiento de métodos de lectura y estudio, poco interés hacia la investigación bibliográfica y documental, mala ortografía y desconocimiento de los principios básicos de redacción (Gutiérrez y Montes de Oca, 2004).

En el nivel de educación superior, el aprendizaje de una gran cantidad de conocimientos relacionados con una disciplina particular, se adquieren a través de la lectura; no obstante, el estudiante común de nuestro medio universitario no ha concebido la necesidad de la lectura como medio de aprendizaje; es decir, no ha comprendido la importancia de esta actividad en su formación, ni en la construcción y transformación del conocimiento. La lectura en muchas ocasiones, no es más que un requisito a cubrir bajo la presión de un profesor que exige la revisión de diversos materiales de estudio, trayendo como consecuencia la realización de una lectura fragmentada, memorística, no razonada, sin un objetivo claro, o en su caso, la ausencia de la misma, y que generalmente se ve reflejada en su desempeño académico (Ortega, s/a).

Otras variables que dan origen a las dificultades de la comprensión lectora de acuerdo a Gomez y Vieiro (2004) son las siguientes:

- a) Baja capacidad de la memoria de trabajo, la cual impide mantener información inmediata y acceder al almacenamiento semántico durante el proceso de codificación, de ahí que el lector tenga continuas pérdidas de coherencia textual, y por consiguiente tiene dificultades para recordar las ideas precedentes del texto.
- b) Baja amplitud de la memoria o largo plazo donde mantenemos activos los esquemas mentales que nos permite organizar un texto y generar esquemas mentales, organizar la información textual, y por tanto, comprender información implícita. Todo ello provoca que los

malos comprendedores presentan un comportamiento muy rígido y poco flexible ante la lectura del texto y no son capaces de ir más allá de lo que el texto explícitamente nos dice.

- c) Fallo en el conocimiento de la superestructura del texto [haremos referencia de la superestructura del texto más adelante] que nos permite organizar la información leída y, consiguientemente, la información comprendida.
- d) Fallo en el uso de estrategias macroestructurales que nos permite aislar las ideas principales de un texto, lo cual hace que los malos lectores recuerden solo aquello que les llame la atención, y no los verdaderamente importantes en el texto.
- e) Carencias del conocimiento implícito que es lo que permite realizar inferencias. Por ello, los malos comprendedores, partiendo de las unidades lingüísticas emitidas, no son capaces de acceder a las ideas implícitas. Los malos lectores no relacionan el texto con sus conocimientos previos, y, en el caso de que se relacionen, estos no son selectivos, lo cual producen textos incoherentes.
- f) Diferencias a la hora de generar o activar conocimientos previos, se coincide en señalar como una de las relaciones más poderosas que explican los problemas de comprensión es la ausencia o mal uso que los lectores hacen de sus conocimientos previos, esto se ha demostrado a través de que el uso deficiente de los conocimientos previos se explican por una errónea concepción de que la lectura es un proceso basado en el texto
- g) La incapacidad de autorregular el proceso de la comprensión, por fallos generalizados en el proceso de planificación. Características muy relacionadas con la concepción limitada de lo que es leer y comprender, consiste en un insuficiente control interno para determinar si algo es comprendido o no

Suele darse una discrepancia muy significativa entre el empleo del lenguaje oral y el escrito en el aprendizaje de los contenidos escolares. Nos solemos encontrar con casos aparentemente paradójicos: el alumno no tiene dificultades para comprender conceptos, cuando el instrumento mediador es el lenguaje oral, pero si cuando el aprendizaje ha de ser única y exclusivamente a través del lenguaje escrito. Esta necesidad educativa identificada requiere una respuesta adecuada orientada a promover el conocimiento estratégico mediante el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje mediatizado (Escoriza, 2005).

Las estrategias tienen la característica que pueden ser aprendidas en cualquier momento, su aplicación necesita tanto conocimiento como instrucción, es importante señalar esto, ya que la conciencia y la enseñanza de estas estrategias repercutirán en los posteriores actos de comprensión de los textos.

Minerva Rosas (2007), considera las perspectivas sobre la comprensión de la lectura basadas en enfoques cognitivos que enfatizan la naturaleza interactiva de la lectura y la naturaleza constructiva de la comprensión. Concentrándose en el conocimiento metacognitivo de las estructuras textuales, tanto de los textos expositivos como argumentativos, esta investigación remite a la falta de estrategias que muestran los alumnos que ingresan a primer año de la universidad, para procesar textos expositivos y argumentativos en forma eficiente. Uno de los objetivos de la investigación fue determinar, si el conocimiento metacognitivo en relación con la estructura textual influye sobre la comprensión lectora.

Bajo este supuesto, se expuso a los alumnos de primer año universitario, estos a su vez, se separaron en grupo control y experimental, a este último, se sometió a un período de instrucción directa sobre la estructura textual, que lograría una toma de conciencia sobre las estructuras textuales, elevaría su rendimiento académico y, como consecuencia, se incrementaría su comprensión lectora. Para verificar los efectos de la instrucción directa sobre el conocimiento metacognitivo y para desarrollar la conciencia de los estudiantes respecto a la estructura textual del texto expositivo, se usaron organizadores gráficos con el objeto de visualizar los diferentes patrones retóricos de este tipo de texto y analizar, al mismo tiempo, las relaciones entre las categorías, entre secuencias de hechos o acciones; distinguir similitudes de diferencias; identificar consecuencias, etc. En cambio para ayudar a los estudiantes a localizar las categorías de la estructura textual de los textos argumentativos usamos otras técnicas: ejercicios de selección múltiple, completar tablas y preguntas.

La metodología usada para recoger los datos fue de carácter cuantitativo y cualitativo. Para medir la variable comprensión de lectura, se construyeron dos pruebas, un pre-test y un post-test. Junto con el pre-test y el post-test, se aplicaron los dos cuestionarios a ambos grupos (experimental y control), al empezar y al terminar el período de entrenamiento, para averiguar qué estrategias los alumnos decían usar, para comprender estos tipos de textos. Al finalizar el período de instrucción directa, se aplicó una encuesta para recoger sus opiniones con respecto a éste. La instrucción directa influyó

sobre el conocimiento metacognitivo respecto a la estructura textual de textos expositivos y argumentativos, el grupo experimental aumentó su rendimiento académico lector promedio en comparación con el grupo control. Los datos cualitativos demostraron que los sujetos del grupo experimental adquirieron conciencia sobre la estructura textual y desarrollaron estrategias relacionadas con ésta, para sintetizar la información y resolver problemas de comprensión, lo cual fue confirmado por los resultados cuantitativos.

La dificultad de comprensión, principalmente en el lenguaje escrito, limita estrechamente las posibilidades de desarrollo y participación social de las personas y, a través de ellas, de la sociedad en su conjunto; el estudio del desarrollo metacognitivo se presentó como un ámbito de la psicología evolutiva y educacional que aporta un marco conceptual y estrategias de intervención, a través de las cuales es posible promover aprendizajes más efectivos y el logro de un nivel de desempeño autónomo frente a problemas de muy diversas índole (Castañeda, 2004).

Carlino (Citado en Ortega, 2008), señala que las dificultades en la comprensión, no se deben a que se carezca de una habilidad o técnica elemental generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio. Para llegar a pertenecer a estas culturas los alumnos –entre otras cosas- tendrán que cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos.

Lo importante no es enseñar al alumno a definir lo que es cada uno de los textos, por el contrario, se trata de que los conozcan y puedan distinguir sus estructuras, a objeto de que puedan formularse preguntas y se les facilite la comprensión de los mismos (Peña, 2000).

McNamara (2004) realizó una investigación que pretendió abordar el problema de la comprensión lectora, observando los efectos de manipular la estructura del texto y de intervenir en la estrategia, determinando cómo esos efectos dependen de diferencias individuales, tales como el conocimiento previo.

Un aspecto de la estructura del texto reside en su nivel de cohesión. Cuando las oraciones consecutivas se superponen conceptualmente, el lector puede procesarlas más rápido y hay mayores probabilidades de que recuerde su contenido. De igual forma, cuando las relaciones entre las ideas se explicitan mediante el uso de conectores tales como porque, en consecuencia, por lo tanto, y asimismo, es más probable que el lector entienda y recuerde esas relaciones. Aunque las

primeras investigaciones demostraron los beneficios de la cohesión del texto, estudios posteriores dejaron en claro que estos efectos dependían del lector. La comprensión no se encuentra en el texto: surge en la mente del lector. El lector usa su conocimiento de las palabras, la sintaxis, el contexto y el tópico para interpretar e integrar el texto.

Estudios sobre diferencias individuales en la comprensión han mostrado que los lectores buenos y malos se diferencian en términos de los procesos inferenciales que realizan, tales como la solución de referencias anafóricas, la selección del significado de homógrafos, el procesamiento de oraciones ambiguas, la realización de inferencias en línea apropiadas, la integración de estructuras textuales, etc. un lector con un alto grado de conocimientos puede no requerir vacíos en el texto para obligarlo a hacer inferencias si su forma de leer es naturalmente activa y estratégica. Los lectores estratégicos con un alto grado de conocimiento no demostraron ningún efecto con la cohesión del texto. También se pudo comprobar que los lectores con poca habilidad y bajo nivel de conocimiento entendieron poco de este texto, y no ganaron nada con la cohesión.

La cohesión es beneficiosa, en términos generales, los participantes con pocas habilidades y bajo nivel de conocimientos logran una escasa comprensión de los textos científicos difíciles, cualquiera sea el grado de cohesión. Los lectores con un alto nivel de conocimientos se benefician con los textos de baja cohesión, porque no procesan activamente los textos muy cohesionados. Sin embargo, si son lectores hábiles y naturalmente leen de manera más activa, estos lectores no requieren textos de baja cohesión para promover el procesamiento activo.

Los lectores entienden y aprenden mejor el material escrito cuando monitorean su comprensión y usan estrategias activas de lectura tales como la lectura previa, la predicción, las inferencias, el aprovechamiento del conocimiento previo, y los resúmenes. Otra técnica de lectura muy útil es la autoexplicación. Esta se refiere al proceso de explicar el texto mientras se lee, lo que supone procesarlo activamente, comprender las relaciones entre distintas ideas presentes en él, y relacionar esas ideas con el conocimiento que el lector ya posee.

Los problemas que se enfrentan al aprender de un texto son similares a los de la adquisición de habilidades y conocimientos en general, los efectos del entrenamiento en estrategias lectoras, se lograra por dos medios complementarios. El primero es entregar textos relativamente cohesivos, tratando de emparejar el lector con el texto de la mejor forma posible. El segundo consiste en ofrecer

a los estudiantes una capacitación en estrategias lectoras que se centre en la lectura activa, tratando de explicar el texto (a medida que lo leen) y realizando inferencias basadas en el conocimiento y el texto, para apoyar esas explicaciones. La combinación de estos dos métodos debería conducir a una óptima comprensión.

Es necesario que el estudiante universitario perciba la construcción discursiva, que se disponga a encarar la consulta de distintas fuentes para estudiar un tema y que despliegue sobre el conjunto de los textos, operaciones interpretativas de complementación y de confrontación de información y/o posturas. Por esta razón, se espera que el alumno lea e interprete la dimensión del discurso, establezca relaciones entre el texto y el autor, entre el texto y otros textos y sus conocimientos previos. Lógicamente, antes de elaborar programas cuyo objetivo principal sea el desarrollo de estrategias de lectura crítica en la universidad, es necesario contar con datos que entreguen información acerca del nivel lector de los sujetos, de este modo, diseñar programas adecuados, pertinentes y ajustados a las necesidades de cada comunidad discursiva (Cornejo, Roco y Velásquez, .2008).

En un trabajo realizado por Carezzano, Carranza, Celaya y Herrera (2004), a un grupo de alumnos universitarios para evaluar sus competencias y deficiencias en la lectura comprensiva de un fragmento, de un texto científico. Se trabajó con un grupo de estudiantes del quinto cuatrimestre de la carrera de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en Argentina, este material se distribuyó a 50% del total de la población de alumnos (95) y los datos que se presentan corresponden a 20 estudiantes que voluntariamente resolvieron la prueba.

Para evaluar las competencias y posibles deficiencias en la lectura comprensiva, se solicitó a los alumnos que efectuaran el análisis de un fragmento del libro Zoología de los invertebrados. De acuerdo con las consignas establecidas, los estudiantes-lectores debieron realizar las siguientes actividades:

1. Escribir un título pertinente, completo y representativo al fragmento. Estas se definió como: pertinencia, señalar la idea principal; distinguir los aspectos más relevantes de la idea principal, ser representativo y hacer referencia a la estructura global del tema.
2. Subrayar la(s) idea(s) principal(es) y encerrar entre paréntesis las ideas subordinadas.

3. Elaborar un resumen de cinco renglones, el cual debía ser: coherente, completo y sin exceder dicha extensión; jerarquizar la idea principal y las subordinadas en un orden lógico y contener los aspectos más importantes del tema.
4. Seleccionar cinco palabras clave
5. Detectar posibles incongruencias en el texto, en esta última se agregó una frase inconsistente en relación con el texto.

Los resultados obtenidos del análisis del fragmento del texto realizado por los 20 alumnos (21.05% del total de la población). La mayoría de los alumnos incluyeron un título al fragmento; sin embargo, sólo uno reunió los tres requisitos: pertinente, completo y representativo. Los restantes colocaron títulos pertinentes y aproximadamente la mitad de ellos fueron completos. Cuatro alumnos elaboraron títulos incorrectos: dos de ellos emplearon elementos de la idea secundaria como parte del título, los demás incorporaron incongruencias, demostrando un manejo incorrecto de los términos.

En relación a subrayar la idea principal 13 alumnos reconocieron la idea principal del texto, pero 8 de ellos lo hicieron en forma inadecuada. En algunos casos adicionaron a la idea central, elementos de la proposición de segundo orden, mientras que otros fragmentaron la idea principal. Cinco alumnos la identificaron correctamente y un número menor reconoció en forma completa las demás proposiciones, según su correspondiente orden jerárquico.

En la realización del resumen, quince alumnos elaboraron un resumen. De esa cantidad, tres reunieron las cualidades: coherente, completo y de extensión adecuada. Muchos lo redactaron empleando la estrategia de copia-sustracción. Si bien, la mayoría de los resúmenes no excedieron el espacio disponible, algunos mostraron falta de coherencia y otros incorporaron errores conceptuales, dos alumnos no hicieron resumen, en cambio, elaboraron un esquema conceptual mediante la asociación de términos.

En las palabras clave, 14 alumnos eligieron cinco palabras clave y la mayoría incorporó términos representativos, no redundantes y sin errores conceptuales. Algunos introdujeron palabras no representativas, redundantes y con imprecisiones conceptuales. Quienes pusieron menos de cinco palabras lo hicieron en forma adecuada.

Del total de pruebas realizadas, 11 de ellas incluían una notable proposición discrepante. Sólo un alumno pudo detectarla; para el resto, pasó inadvertida. Entre estos últimos, dos estudiantes señalaron como inconsistente proposiciones correctas, aunque una de las prueba no tenía la incongruencia.

Los resultados indican que algunos alumnos todavía no han alcanzado un nivel de lectura comprensiva, tal situación debe llamar a la reflexión a los profesores universitarios que sobreentienden que sus estudiantes “deben comprender” los contenidos disciplinares específicos en los textos científicos. La lectura de textos, especialmente científicos, es una instancia clave para recuperar los conocimientos adquiridos y disponer de los conceptos que activen la memoria; así como la capacidad de racionalizar, dar sentido y evaluar los procesos cognitivos desarrollados, es decir, para desplegar las habilidades cognitivas y metacognitivas.

6.2 Importancia de la comprensión lectora y uso de estrategias en la Universidad

La importancia en el uso de las estrategias de los estudiantes de nivel superior, repercutirá directamente en el conocimiento adquirido, pero cabe destacar que toda conducta estratégica en la lectura debe tener un control metacognitivo, conocimientos previos y el uso eficaz de estrategias, lo cual generará una mejor comprensión lectora en la universidad, esto permitirá que el estudiante universitario se convierta en un lector autónomo, capaz de verificar su proceso de comprensión.

Investigaciones previas, sugieren una fuerte relación entre los desempeños metacognitivos (específicamente en planificación y monitoreo-control) y la comprensión lectora. Una investigación realizada por Aragón y Ochoa (2005) intentó comprobar la relación entre estos dos aspectos, en la lectura de artículos científicos por parte de estudiantes universitarios. Se utilizaron dos ensayos teóricos y dos reportes de investigación sobre dos dominios: teoría de la mente, metacognición y neuropsicología, elegidos porque los estudiantes ya los habían abordado en sus cursos de psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje y neuropsicología; la hipótesis que subyace al estudio, es que los estudiantes con altos niveles de funcionamiento metacognitivo, tendrían mejores desempeños durante la lectura, que los estudiantes con bajos niveles de funcionamiento metacognitivo.

Este estudio relaciona el funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios al leer artículos científicos y su nivel de comprensión. Participaron 33 estudiantes de psicología, quienes leyeron y

reseñaron dos tipos de artículos científicos. Se describen sus desempeños a partir de niveles de planificación y monitoreo – control, desde niveles no regulados hasta muy autorregulados. La evaluación de su comprensión se expresa en niveles de integración.

Para observar los funcionamientos metacognitivos de los estudiantes durante la lectura, se utilizó la metodología de protocolos verbales co – ocurrentes. Éstos permiten inferir las operaciones mentales que utiliza el sujeto para realizar un juicio, tomar una decisión o resolver un problema; Se entiende la integración, como la comprensión que los estudiantes han hecho de cada uno de los artículos. Para elaborar estos niveles, se partió de la revisión de la literatura en razonamiento científico y de la revisión de las reseñas que elaboraron los participantes. El criterio básico para decidir si un participante había comprendido o no un artículo, era su nivel de integración.

La investigación se propuso relacionar los funcionamientos metacognitivos de los estudiantes universitarios al leer artículos científicos, con la comprensión lectora que tienen de los mismos. En este apartado se exponen dos tipos de resultados: en primer lugar, se presentan los funcionamientos metacognitivos de los estudiantes, en los procesos de planificación y monitoreo – control, durante la lectura del ensayo teórico y del reporte de investigación, y en segundo lugar, los niveles de comprensión lectora alcanzada por los estudiantes durante la lectura de esos mismos artículos científicos.

Se encontró una correlación significativa y positiva entre el funcionamiento metacognitivo y los niveles de comprensión, lo que implica que a mayor nivel de funcionamiento metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora y a menor nivel de funcionamiento metacognitivo, menor nivel de comprensión.

En relación con la planificación, los resultados sugieren que es necesario trazarse un plan antes de leer, pero más importante aún es, llevar a cabo o modificar ese plan durante la lectura y, en caso de que no se haya planificado previamente, evaluar la necesidad de hacerlo aun después de haber iniciado la lectura. Los resultados señalan que cuando los estudiantes planifican y no logran comprender, no llevan a cabo ninguno de los planes que han diseñado o que no modifican sus planes, aún cuando éstos sean irrelevantes o insuficientes.

En relación con el monitoreo – control, los resultados señalan la necesidad e interdependencia de estos dos procesos en la lectura de artículos científicos y evidencian su importancia, tanto en la

comprensión, como en la no comprensión de los mismos. El monitoreo es la puerta que abre o cierra la posibilidad de control; a través de este, es posible darse cuenta del estado en el que se encuentra la comprensión. Sin embargo, es el control quien que garantiza que los procesos necesarios para mejorar la comprensión se pongan en funcionamiento.

A su vez, el control depende de la comprensión que el estudiante tenga de las posibles causas de sus fallos en comprensión. Sin embargo, la conciencia que los estudiantes tengan de su comprensión o no comprensión, no es suficiente para utilizar estrategias que le permitan mejorarla, en ocasiones porque no están interesados en releer, o porque activan conocimiento previo que es irrelevante. Los resultados de esta investigación muestran que no necesariamente quien planifica y hace monitoreo – control durante la lectura, comprende.

Cabe destacar que esta investigación solo hace referencia al uso de conocimiento metacognitivos, pero no así, al uso de estrategias de lectura, que se plantean en cada momento de la lectura, por lo cual para una lectura, que abarque los proceso de comprensión y generación de conocimientos, es importante también, el uso de estrategias adecuadas de lectura, que permitan una interacción con los conocimientos metacognitivos que permiten afrontar a los textos, para conseguir lecturas flexibles y que generen conocimientos y a su vez aprendizajes.

Un papel importante para una comprensión lectora significativa, además del control metacognitivo, lo compone la construcción de conocimientos previos suficientes, para poder enfrentarse a nuevo textos, además de conocer las diversas estructuras textuales, de los diversos textos, lo cual permitirá identificar de que textos se trata, y como se debe leer, para obtener una mejor comprensión del mismo.

José Luis de Miguel Arnaiz (1999), realizó un estudio con una muestra de 296 sujetos, de edades comprendidas entre los 10 y los 17 años de edad. Tomando en consideración su competencia lectora (alta/baja) y sus conocimientos previos (mayores/menores) sobre el contenido de un texto del que se hicieron ocho versiones que diferían en la presencia y número de organizadores textuales. Los resultados muestran que la presencia de organizadores facilita la comprensión lectora de los sujetos con una competencia lectora más alta (especialmente en lo referente a la información complementaria y a las inferencias) y de los sujetos con menores conocimientos previos (sobre todo en cuanto al número de inferencias).

Los resultados de este estudio permiten afirmar que el efecto positivo que sobre la comprensión lectora tiene la presencia de organizadores en el texto está mediatizado tanto por los conocimientos previos del sujeto como por su competencia lectora. Así mismo, confirman las siguientes conclusiones:

1. Atendiendo a los conocimientos previos de los sujetos sobre el tema objeto de lectura, la presencia de organizadores mejora la comprensión lectora tanto en los sujetos con menores conocimientos como en los sujetos con mayores conocimientos.
2. La presencia de organizadores es utilizada de forma más eficaz por los sujetos con una competencia lectora alta, especialmente en los aspectos referentes a la información complementaria y a las inferencias.
3. Los textos con una deficiente estructura organizativa dificultan, aun cuando el lector comprende el contenido, la aplicación o inferencia de la información explícita en el texto a otras situaciones similares.

Así, los conocimientos previos contribuyen no solamente a la comprensión del texto, sino a posibilitar una conexión entre el texto y situaciones reales, inferencias y generalizaciones o extraer conclusiones que no aparecen explícitamente en el escrito. De esta forma, los organizadores permiten una mejor comprensión lectora en el caso de sujetos con conocimientos previos escasos del tema frente a sujetos que tienen unos conocimientos previos amplios.

También es considerada la comprensión como un comportamiento complejo que implica tanto el uso, consciente como inconsciente de diversas estrategias. En donde:

- El lector utiliza una serie de estrategias que le permiten construir un modelo acerca del significado del texto, basándose tanto en las claves que proporciona el texto como en la información que sobre dicha claves esta almacenada en su propia mente.
- El lector construye dicho modelo utilizando sus esquemas y estructuras de conocimientos y los distintos sistemas claves que le proporciona el autor (Alvarado, 2003).

La importancia del uso de las estrategias y el uso de conocimientos metacognitivos, es innegable en los procesos de formación de los alumnos, a lo largo de su vida académica, que repercute directamente, en su ingreso a la universidad.

Macías, Maturano y Mazzitelli (2007b), realizaron un estudio con tres grupos de alumnos y alumnas, de diferentes edades y niveles educativos en Argentina, lo cuales ponen en marcha mecanismos de evaluación y regulación de la comprensión al leer textos de física [en este caso], que presentan algunas dificultades. La investigación se llevo a cabo incluyendo, en una prueba escrita, dos textos con diferentes problemas: contradicciones entre la información del texto y los conocimientos del lector y contradicciones que afectan a la consistencia interna. En este trabajo se elaboraron dos pruebas:

1. La primera prueba apunta a identificar si los lectores aplican estrategias de evaluación y regulación de la comprensión, al enfrentar dos textos con dificultades.
2. La segunda prueba permite indagar sobre los conocimientos previos de los sujetos y los procesos que llevaron a cabo durante la realización de la prueba anterior.

Se pretendió abarcar varios niveles educativos y edades diversas, para estudiar el problema en estudiantes con diferentes formaciones (que condicionan sus conocimientos previos) y distintas habilidades lectoras, la muestra de alumnos seleccionada para la aplicación de las pruebas está constituida por:

- Grupo E: 24 alumnos de un curso de octavo año del tercer ciclo de la educación general básica, con edades comprendidas entre los 13 y los 14 años.
- Grupo P: 22 alumnos de un curso de segundo año de nivel polimodal (orientación ciencias naturales), con edades comprendidas entre los 15 y los 16 años.
- Grupo U: 11 alumnos de un curso de 2° año de los profesorados de física y de química de nivel universitario, con edades comprendidas entre 20 y 38 años.

Los resultados obtenidos, en el apartado de contradicción entre lo expresado en el texto y el conocimiento previo, permite visualizar que hay alumnos en cada muestra que no poseen el conocimiento previo necesario para notar la dificultad del texto (62,5%, 31,9% y 18,2%, respectivamente), en el grupo de estudiantes de menor edad no se detectaron casos de evaluación adecuada, mientras que en los otros grupos, el desempeño en cuanto a la evaluación de la comprensión fue similar.

Algunos estudiantes poseen el conocimiento previo necesario para detectar la contradicción y no lo hacen. Los datos indican que la falta de vinculación entre lo que se sabe y lo que se lee, parece

disminuir con la edad. En algunos casos (8,3%, 13,6% y 36,3%, respectivamente) los sujetos no detectan la dificultad, pero, consideran insatisfactoria la comprensión del texto por razones que generalmente se adjudican a dificultades básicas en la lectura y otras relacionadas con sus conocimientos previos.

Algunas de estas dificultades fueron: Dificultades en el léxico: es decir, el sujeto desconoce el significado de algunas palabras del texto, dificultades de tipo sintáctico: señala a que el sujeto alude a que no entiende la redacción, dificultad en la aplicación de estrategias de lectura: en algunos casos los sujetos realizan una lectura incompleta del texto, indicado como dificultad frases tomadas fuera de contexto, dificultades de tipo conceptual: el sujeto posee conocimientos previos erróneos de tipo conceptual, que condicionan su interpretación del texto; Asociaciones con otros temas: se refiere a que el sujeto hace asociaciones con otras situaciones, en las que no se mantienen las condiciones que se plantean en el texto.

En algunos casos se detectan la contradicción, pero, se regulan inadecuadamente, es decir, que algunos estudiantes son conscientes de la dificultad pero no señalan ni explican el problema; Y otros detectan la contradicción y regulan adecuadamente. Observamos que poco más de la cuarta parte de los sujetos de mayor edad y nivel de formación académica (27,3% de los Grupos P y U) son los que alcanzan el comportamiento deseado de identificar y señalar la dificultad, rechazando el texto como incomprensible.

Los estudiantes que logran identificar la dificultad y manifiestan haberla encontrado, aplicaron los siguientes recursos: Subrayan las oraciones o expresiones que consideran problemáticas, analizan en forma exhaustiva el texto y realizan vinculaciones con la vida cotidiana. En los casos analizados, los recursos anteriormente mencionados, podría haber permitido a los estudiantes que evaluaron adecuadamente darse cuenta de la dificultad e indicarla. Así, la aplicación estratégica de estos recursos resulta exitosa.

En el segundo apartado, contradicción entre proposiciones del texto, observamos un aumento del porcentaje de alumnos que detectan la contradicción a medida que aumenta la edad (33%, 50% y 64%, respectivamente). Se han agrupado las acciones realizadas por los alumnos, posteriores a la lectura, bajo los siguientes criterios:

- No detectan la contradicción: Este comportamiento se presenta con diferente frecuencia en todos los grupos de la muestra. Los sujetos que no detectan la contradicción pero consideran insatisfactoria su comprensión, manifiestan distintas dificultades; Entre estos problemas encontramos: Dificultades de tipo conceptual: es decir, los conocimientos previos del estudiante en este nivel dificultan la comprensión e incomprensión general, este se refiere a que el sujeto, al explicar de qué trata el texto, muestra que no lo comprende.
- Detectan la contradicción pero regulan inadecuadamente. Observamos que los estudiantes afirman que son conscientes de las dificultades, pero no señalan la contradicción.
- Detectan la contradicción y regulan adecuadamente, observamos que los estudiantes que logran identificar la contradicción y señalarla rechazando el texto como incomprensible son: 0%, 31,8% y 54,5%, en los grupos E, P y U, respectivamente. Al analizar estos porcentajes vemos que no sólo es mayor el número de estudiantes que detectan la contradicción a medida que aumenta su edad y formación, sino que además, se incrementa la actitud deseada, que es la detección de la contradicción y rechazo del texto por no ser comprensible, es decir, se incrementa el nivel de coherencia exigido por el lector al texto.

Se considera que la vinculación, en forma detallada de los dos aspectos del monitoreo de la comprensión: evaluación y regulación, sumado a la indagación de las estrategias puestas en juego durante la resolución de las pruebas, Ayudan a detectar las habilidades de los lectores para evaluar y regular su comprensión, y que estas mejoran con el nivel de formación y con la edad. No obstante, los resultados encontrados, referidos al desempeño deseado, no son del todo satisfactorios. Pareciera que los lectores, particularmente los menos habilidosos, se concentran en aspectos lexicales más que en la coherencia lógica entre las oraciones.

Los resultados de esta investigación confirman las conclusiones de otros estudios que muestran que los lectores menos competentes tienen dificultades para hacerse cargo de sus propios procesos cognitivos durante la lectura detectándose una deficiente habilidad para monitorear sus propios procesos de comprensión.

Si se considera la universidad como el espacio en que se ejercita una lectura crítica y reflexiva, es decir, una lectura capaz de dar cuenta de la lógica de un texto y sus condiciones de producción, obviamente una lectura fragmentada y un aprendizaje superficial no son suficientes y ni siquiera útiles. Es necesario que el estudiante universitario perciba la construcción discursiva, que se

disponga a encarar la consulta de distintas fuentes para estudiar un tema y que despliegue sobre el conjunto de los textos, operaciones interpretativas de complementación y de confrontación de información y/o de posturas (Cornejo, Roco y Velásquez, .2008).

Los estudiantes que tiene éxito en la universidad se describen básicamente como estudiantes autorregulados (conocen sus habilidades, los conocimientos que poseen, saben que deben hacer para aprender, han aprendido a monitorizar sus conductas de estudio, están motivados para aprender y son capaces de regular su motivación, etc.) y lectores estratégicos, ya que son capaces de autorregular y monitorizar su comprensión seleccionando estrategias de comprensión efectivas que les permite no solo comprender, sino controlar su comprensión del texto y evaluar el progresos hacia sus metas de aprendizaje. Es decir, el aprendizaje implica una autorregulación de las actividades de estudio, así como una actividad lectora estratégica y autorregulada (Álvarez, et. al., 2005).

En el ambiente universitario, se hace todavía más patente que el medio más importante de aprendizaje está constituido por los textos y materiales escritos. Ante esta situación, es importante tener en cuenta como se aprende un texto. Aprender un texto de forma significativa y autónoma implica la elaboración de una representación mental coherente e integrada en los conocimientos del aprendiz que además debe serle útil en situaciones diferentes y novedosas, y dicha representación solo puede construirse a partir de una actividad autorregulada que implique la realización de diversas estrategias en relación con la comprensión de las ideas del texto, su organización y elaboración. Es decir un aprendizaje significativo a partir de los textos implica una comprensión profunda del texto, así como una autorregulación de la propia actividad a la hora de llevar a cabo las tareas que implican comprender un texto y aprender (Álvarez, et. al. 2005).

El uso de las diversas estrategias es una actividad guiada por el estudiante universitario, que se basa tanto en el conocimiento de estas como en los conocimientos metacognitivos, con el propósito de analizar la propia lectura y poder corregir estas deficiencias, pero en el caso de los estudiantes universitarios todavía hay fallos en la activación de estas herramientas.

Ugarriza (2007), analizo la comprensión lectora de un texto expositivo especializado y su relación con las estrategias de metacompreensión lectora en estudiantes universitarios del ciclo inicial de una universidad privada. Teniendo como Muestra a 358 estudiantes de dicha institución, divididos a su

vez en 4 carreras (Psicología, Economía, Ingeniería y Lenguas Modernas). En el marco de esta perspectiva se trata de indagar acerca de la metacognición y su relación con la comprensión lectora inferencial en los estudiantes universitarios. El cual podría estar asociado con un funcionamiento metacognitivo deficiente; por esto último se entiende:

- a) La no activación de los procesos cognitivos o procesos intelectuales de orden superior que son demandados por las tareas académicas que le son planteadas (en particular la resolución de problemas); y
- b) La falta de conciencia en relación con estos mismos procesos, es decir, el estudiante no tiene conciencia de cómo aborda la comprensión lectora y, en consecuencia, no puede ejercer control ni supervisión alguna sobre dicho proceso.

A partir del texto, “Cómo cambiar el trabajo en juego: la motivación intrínseca en el salón de clases”, los alumnos tenían que escoger aquellas ideas o proposiciones que consideren de relevancia y establecer la conexión lógica entre ellas, a fin de realizar un resumen que fuera coherente. Para evaluar este se procedió a identificar en cada uno de los resúmenes elaborados por los estudiantes, la presencia de las ideas expuestas en el texto (proposiciones y macroestructura), su coherencia general en la ilación y si existía distorsión de la información. El análisis de la coherencia del resumen, está basada en la idea principal, la mención del concepto de motivación intrínseca, los experimentos propuestos en el texto y las conclusiones. Se adoptó el criterio de calificar como bueno, si había logrado satisfacer todos los requisitos expuestos, si no logra todo lo exigido, regular, y malo si no satisface ninguna de las condiciones. En este se aprecia que sólo lo hicieron bien el 3.1%, es decir la mayoría no logra explicitar la macroestructura, regular el 24.8%, y 71.8% desarrollan un mal resumen.

Se solicitó a los alumnos que identificaran aquellas actividades que le ayudaron a comprender el texto. Los resultados obtenidos, se destaca que el resumen (28.5%), la idea principal (26%) y el gráfico (11.5%) son las estrategias cognitivas que más le ayudaron a comprender el texto. Con el propósito de examinar las estrategias de metacompreensión lectora más elegidas por los estudiantes se procederá a realizar un análisis sólo de aquellas que se consideran como respuestas correctas, ya sea antes, durante y después de la lectura.

Antes de la lectura, la más elegida fue que prefieren leer el índice del texto o la conclusión para tener una idea de lo que se trata (49.4%). En lo que se refiere a la elaboración de predicciones la estrategia más elegida fue leer el título, para formarme una idea del contenido del texto (81.8%), En cuanto a la elaboración de preguntas el más elegido en un 39%, es utilizar preguntas que se habían formulado para darse cuenta cuál es la intención de la lectura.

Durante la lectura, en cuanto a la determinación de las partes relevantes del texto el 53.6% de estudiantes prefieren evaluar si están captando el sentido del texto, ensayando si pueden repetir con sus propias palabras lo leído hasta ese momento. De las estrategias de apoyo al repaso, se observa que la más seleccionada con un 55% fue hacer un alto para pensar en lo que dice el texto en relación a lo que ya aprendí antes.

Después de la lectura, dentro de las estrategias específicas de la lectura la identificación de la idea principal fue la estrategia más seleccionada en un 53.1 %, se observa que dentro de la elaboración del resumen con un 48,9% fue hacer un esquema mental para entender lo que se ha leído. En la estrategia de formulación y contestación de preguntas, se utilizo más el pensar si se logra el propósito de la lectura del texto.

Los resultados de esta investigación, orientan a enfatizar la importancia de comprender la distinción entre el saber pragmático y el conocimiento procedimental, implicados en el proceso de la comprensión lectora El saber pragmático, parafraseado es el “saber hacer algo”, o específicamente comprender lo que se lee, revela una acción, es decir demuestra la competencia de poder realizar las tareas: efectuar un resumen, extraer la idea principal, poner un título, interpretar gráficamente lo que le sugiere el texto, y responder preguntas sobre el texto; En cambio, el conocimiento procedimental o “saber qué hacer y cómo hacerlo”, se refiere a poseer un conocimiento declarativo, expresado a través de proposiciones que representen el dominio de las estrategias empleadas a través del proceso lector y que están vinculadas a las estrategias específicas de lectura, tales como: la activación del conocimiento previo, elaboración de predicciones, determinación de partes relevantes del texto, estrategias de apoyo al repaso, identificación de la idea principal, elaboración del resumen y formulación y contestación de preguntas.

La comprensión es un trabajo interactivo entre el sujeto y el texto, El proceso que se lleva a cabo cada vez que un lector se enfrenta a un texto sería el siguiente: en primer lugar las palabras

ingresan al sistema cognitivo a través del procesamiento de los sistemas perceptuales. Luego, las representaciones de las palabras se traducen a estructuras sintácticas y proposiciones semánticas. Estas últimas se combinan para formar una representación integrada del texto generada en ciclos de procesamiento, en los cuales paulatinamente se suma el modelo representacional la información derivada de las oraciones entrantes. El producto final será, entonces, un modelo mental o modelo de la situación. Si todo este trabajo es realizado con éxito, la representación mental construida permitirá comprender y recordar el texto (Irrazabal, 2007).

Una construcción de significado se lleva a cabo de forma autorregulada, hace referencia a una serie de procesos cognitivos a través de los cuales el estudiante selecciona activamente la información más importante, para posteriormente organizarla y elaborarla de forma que pueda ser integrada significativamente con sus conocimientos previos, construyendo así nuevos conocimientos en base a los que ya se sabe; Por tanto, el nuevo conocimiento es una representación mental propia y personal del material leído, no una copia mecánica del material, sino el resultado de la interpretación de lo leído, en base a lo que el lector conoce. Para realizar estos procesos son importantes la internalización de la autorregulación y el uso autónomo de estrategias que permitan acceder al significado del texto y construir la representación mental de la situación, así como aquellas que implican la dirección y la regulación de las actividades de la propia comprensión.

Gracias a ello se produce la autorregulación de la comprensión que permite al lector universitario, ser autónomo a la hora de enfrentarse de forma eficaz al aprendizaje de un texto, partiendo del conocimiento de los propios procesos implicados en la comprensión, pero sobre todo, siendo capaz de regular dichos procesos a través de las estrategias puestas en marcha antes, durante y después de la lectura (Álvarez, et. al., 2005).

Cabe destacar que la utilización de estrategias correctas de lectura entraña un sujeto flexible, quien es capaz de modificar las estrategias de metacompreensión durante el desarrollo de la situación lectora. Esta afirmación implica que el estudiante universitario debe conocer diferentes tipos de estrategias para poder hacer las elecciones necesarias en relación con la evaluación de su eficacia en el curso de la actividad de la lectura. En consecuencia, las estrategias no pueden ser automatizadas como las habilidades, pues el lector debe adaptarlas a las necesidades de cada texto y de cada contexto. La estrategia es pues un medio o una combinación de medios, resultado de un

acto de conciencia del lector cuyo objetivo es el de alcanzar la comprensión del texto, y retener de él la información o realizar una tarea que sigue a la lectura (Ugarriza, 2007).

De esta manera, un lector autónomo, que es el ideal en el nivel superior, será aquel que sea capaz de tomar conciencia de los procesos que lleva a cabo durante la lectura, las estrategias que pone en juego y cómo puede optimizar su funcionamiento. El lector será capaz de monitorear su comprensión controlando los procesos involucrados. El lector experto hace buen uso de las estrategias mencionadas, porque se da cuenta de que no está comprendiendo, cuando no le da sentido a una frase u oración, encuentra contradicciones en el texto o hay conceptos que no entiende, entre otras razones. A veces el lector experto relee el texto, busca información externa o pone en marcha otras estrategias. Estos procesos son de autorregulación ya que implican evaluar y regular las dificultades, aplicando estrategias (Macías, Maturano y Mazzitelli, 2007b).

6.3 Enseñanza y uso de las estrategias en la universidad

Las investigaciones acerca de la utilización de las estrategias, muestran que a menudo los alumnos en dificultad, no conocen las estrategias útiles para recuperar el sentido del texto o no saben necesariamente utilizarlas de forma correcta, o finalmente, no saben en qué momento aplicarlas. (Alvarado, 2003)

Los estudiantes metacognitivamente hábiles comprenden con claridad los objetivos de la tarea, y de ese modo controlan sus progresos hacia la meta y ajustan sus estrategias. Así mismo, reflexionan acerca de cómo han funcionado sus estrategias y hasta qué punto se han aproximado a la meta u objetivo con la finalidad de tomar las medidas que sean necesarias para potenciar o reconducir sus acciones de aprendizaje (Martínez, 2007).

Baker y Brown (Citados en Ugarriza, 2007) han sido suficientemente explícitos y contundentes al señalar que el simple conocimiento de un repertorio de estrategias no garantiza de ningún modo su activación y uso apropiado, ante las distintas tareas que los demanden.

Los aprendices más competentes planifican las estrategias que consideran más adecuadas para alcanzar las metas deseadas, partiendo del conocimiento que posee acerca de sus propios recursos para aprender, acerca de las demandas de las tareas y de la efectividad de las estrategias alternativas, se dan cuenta de cuando no están aprendiendo y buscan remedios para superar las dificultades detectadas y evalúan los resultados de sus esfuerzos. Los aprendices menos

competentes, en cambio, rara vez planifican y evalúan su propio aprendizaje para tratar de ajustarse a las demandas de la tarea y conseguir, así, un rendimiento más satisfactorio (Mateos, 2001).

Las estrategias de lectura vienen a representar un conjunto de procedimientos, cuya intención es alcanzar la comprensión global del texto. De allí que contribuyen a desarrollar habilidades básicas en los estudiante universitarios y lectores en general. Por tal razón, la estrategia como producto de una actividad mental desde su inicio debe partir de una planificación y diseño que facilite la adquisición del conocimiento

Las estrategias al momento de ser aprendidas, deben ejecutarse de manera eficaz, y con un propósito, las estrategias tienen la ventaja que pueden enseñarse en cualquier momento, en este caso, las estrategias pueden ser enseñadas en los contextos universitarios (Solé, 2007).

Gonzales y Rios (2009), realizo un trabajo de investigación que tuvo como objetivo demostrar los efectos del “Programa de Estrategias para mejorar la comprensión lectora” en los estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) de Chiclayo-Perú, al observarse que los estudiantes que inician los estudios universitarios, tienen serias dificultades en el procesamiento de la información y en la construcción del significado global del texto.

La metodología utilizada fue de tipo cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental, pre-test -- post-test con un solo grupo, se aplico el pre-test, para identificar las deficiencias en el proceso de lectura de los estudiantes y el post-test para determinar los efectos del programa. Los resultados de la investigación realizada permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

En el pre-test, el 65% de estudiantes no alcanzó el nivel básico de comprensión lectora, evidenciando deficiencias en la capacidad de identificar el tema central, la idea principal y las inferencias a partir del contexto. El 25% alcanzó el nivel básico que expresa el logro de los indicadores mencionados anteriormente. Sólo logró el nivel intermedio un 5%, al identificar, además, el propósito o intencionalidad del autor del texto y sólo un 5% alcanzó el nivel suficiente de una adecuada comprensión lectora, logrando elaborar una síntesis del texto leído, así como reflexionar y evaluar sobre lo que piensa el autor.

El nivel de comprensión lectora después de la aplicación del Programa de Estrategias, es decir en el post-test, mejoró, del 65% de estudiantes que no tenían ningún nivel de comprensión, se redujo al 10%, y los del nivel Básico se incrementaron del 25% al 65%, al igual que los que tienen suficiente comprensión lectora del 5% al 20 %.

Existe suficiente evidencia para afirmar que la proporción de estudiantes de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo calificados sin ningún nivel de comprensión Lectora, disminuyó significativamente después de aplicar el “Programa de Estrategias para mejorar la comprensión lectora”. existe la necesidad del aprendizaje de estrategias cognitivas que les permita construir el significado del texto, el uso de estrategias metacognitivas para que puedan actualizar y emplear con autonomía sus conocimientos previos, así como monitorear, y controlar todo el proceso lector, lo cual llevará a los estudiantes a ser lectores competentes.

La importancia del uso de las estrategias en el nivel universitario, radica que por medio de estas, los estudiantes de educación superior podrán entender mejor los textos, pero, el conocimiento de estas estrategias no es conocida por todos los universitarios, lo cual genera una carencia en su lectura, por lo que se considera pertinente que estas se enseñen en el nivel superior con el fin de mejorar el cómo y con qué propósito se lee en la universidad (Solé, 2007).

Echeverría (2006), plantea un plan de intervención para mejorar la comprensión lectora en la universidad, tiene por objetivo general a través de la intervención, sustituir la estrategia pasiva, frecuente entre los sujetos que recién entran a la universidad, el cual consistente en realizar un procesamiento lineal del texto, que da lugar a una comprensión de ideas sueltas que no se conectan entre sí, por una actitud activa de búsqueda de aquellas ideas esenciales que le proporcionan coherencia y de las relaciones que permiten identificarlas como causas, condiciones, argumentos, premisas, elementos de una secuencia, etc. En los textos.

Para conseguir este objetivo se han trabajado sobre tres tipos de estrategias:

1. Extraer el significado global de lo que se lee, derivando del texto las ideas principales del mismo.
2. Identificar las principales relaciones lógicas que conectan las diferentes proposiciones dentro de una secuencia coherente.

3. Planificar, controlar y revisar los distintos pasos que conducen a la comprensión utilizando de modo consciente las estrategias instruidas.

El diseño de la intervención, se ha considerado importante, el conocimiento declarativo (saber qué) y el procedimental (saber cómo). El hecho de que los sujetos conozcan y comprendan la efectividad de las estrategias que se les enseñan, es fundamental para su posterior funcionamiento autónomo. Para conseguir esta autonomía se ha estimado que el lector, debe realizar el siguiente recorrido:

- a) Saber lo que hay que hacer para comprender, desarrollar la conciencia sobre la tarea.
- b) Saber que es posible aplicar ciertas estrategias para aumentar la comprensión, desarrollar la conciencia estratégica.
- c) Saber que existe una relación causal entre el empleo de la estrategia y el rendimiento obtenido, el aumento de la comprensión, desarrollar la conciencia metaestratégica.

Se pretende desarrollar en los sujetos una conciencia metacognitiva capaz de supervisar y controlar su modo de actuar. Por ello se considera muy importante que los sujetos comprendan cómo funcionan los procesos de comprensión y los factores que los condicionan (de dónde pueden venir los problemas) y las estrategias que deben usar para comprender más y mejor (de dónde pueden venir las ayudas).

Para el diseño de la investigación, se ha utilizado un diseño intrasujetos con medidas pre-test y post-test que incluye dos variables independientes; Estos son: El tratamiento experimental (Plan de instrucción de las estrategias) y el tipo de texto. Respecto a esta segunda variable tipo de texto, se utilizaron 2 textos experimentales: TEXTO A y TEXTO E, cuyo grado de dificultad no es equivalente, presentando más dificultades el texto A. Los factores que justifican este distinto grado de dificultad residen en:

1. Conocimientos previos requeridos. (Más específicos y especializados en el caso del texto A y más generales en el caso del texto E).
2. Demanda de inferencias. (Mayor en el caso del Texto A y menor en el caso del Texto E).
3. Grado de cohesión y transparencia estructural. (Mayor en el caso del Texto A y menor en el caso del texto E).

Como síntesis de los resultados se infiere, que la comprensión implica un conglomerado de procesos y que, dependiendo de que todos o sólo algunos se pongan en funcionamiento, podremos hablar de una comprensión más o menos profunda o superficial e, incluso, de una lectura no comprensiva. Para obtener una comprensión completa o profunda es necesario que el sujeto culmine con éxito los siguientes procesos:

1. Extraer las ideas de las palabras y oraciones del texto (generar la microestructura).
2. Realizar las inferencias, que garanticen las relaciones de coherencia, entre las ideas de modo que se pueda componer un hilo conductor entre ellas.
3. Suprimir, generalizar e integrar la información que proporciona el texto y construir las ideas globales, que contienen la información más importante y que le confieren unidad (generar la Macroestructura)
4. Reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales (la Superestructura)
5. Elaborar una representación propia de lo que el texto comunica

Los problemas que evidencian los sujetos de la investigación, antes de la intervención nos inducen a pensar que no culminan con éxito los tres últimos procesos y, por tanto, no alcanzan los niveles de profundidad esperables en este tipo de estudiantes.

Tras la intervención, los sujetos son capaces de establecer niveles de jerarquía entre las distintas informaciones y de llevar a cabo procesos de especialización de la información aplicando para ello, no sólo estrategias simples de omisión de la información superflua, sino también otras más complejas que implican construir nuevas informaciones a partir de lo que en los textos se dice. Así mismo se muestran más capaces de identificar las principales relaciones lógicas que permiten conectar las distintas ideas dentro de una secuencia coherente y, a su vez, esta percepción de la estructura del texto les permite construir una representación o modelo mental de la información leída más coherente y organizada.

En definitiva, la intervención parece haber permitido avanzar a los estudiantes universitarios, hacia el perfil de los lectores más expertos, cuyo comportamiento se diferencia de los menos expertos, precisamente, en la calidad de sus representaciones: más selectivas respecto a la macroestructura y mejor organizadas desde el punto de vista de la estructura original del texto.

Debe tenerse en cuenta la necesidad de plantear el entrenamiento, con base en una concepción que enseñe las estrategias de comprensión (antes, durante y/o después), de manera informada y autorregulada. Ambos tipos de conocimiento (declarativo y procedimental, respectivamente) de las estrategias son necesarios, pero no suficientes para que los alumnos aprendan y usen de manera significativa en contextos cotidianos de comprensión y aprender de textos académicos y extraacadémicos (Díaz – Barriga y Hernández, 2002).

El proceso de autorregulación antes de leer (planificación y activación), implica planificar y establecer metas concretas; Esta planificación y activación afecta a tres aspectos: 1) El establecimiento de metas concretas, construyendo un propósito general para leer el texto, y una serie de metas específicas relacionadas con el propósito y que faciliten la comprensión, 2) La activación del conocimiento previo relevante en relación al contenido, a través de la búsqueda activa en la memoria de lo que se sabe en relación al contenido a trabajar y 3) la activación del conocimiento metacognitivo, a través de la búsqueda activa de lo que se sabe en relación con la tarea que se tiene que realizar y a las estrategias más adecuadas para resolverlas.

En el proceso de autorregulación de la durante la lectura, implica el control y regulación de la misma, se refiere a los procesos cognitivos implicados en la construcción de significado del texto y de los procesos metacognitivos de control y de solución de problemas, que se ponen en marcha durante la lectura, estos procesos constituyen un momento fundamental en el proceso de comprensión ya que el grueso de la actividad comprensiva y del esfuerzo del lector tiene lugar durante la lectura, en este momento se llevan a cabo los procesos de identificar las palabras, construir proposiciones, integrar las proposiciones, construir ideas globales y crear un modelo de la situación, todo ello a través de estrategias específicas de comprensión, además de activar procesos metacognitivos de control y regulación.

Por último, el proceso de autorregulación después de la lectura, implica varios tipos de reacciones y reflexiones, que suponen los juicios cognitivos y evaluaciones que hace el sujeto de la realización de la lectura. Respecto a la comprensión, para evaluar el proceso realizado después de leer el lector, lleva a cabo distintas actividades, por un lado, asegura la comprensión y valorar su nivel de éxito durante la lectura, y por otro, para reflexionar sobre la realización de la tarea y llevar a cabo atribuciones, sobre el logro o fracaso de la misma. Por último, el lector competente, reflexiona sobre

la información extraída relacionándola con su conocimiento lo que provoca la reflexión, revisión y modificación de su pensamiento (Álvarez, et. al., 2005).

Los funcionamientos regulados de los lectores, generalmente se grafican en polos opuestos que van desde un nivel de lector no regulado, que se equipara con lo que Paris y colaboradores (Citado en Aragón y Ochoa, 2005) llaman el lector novato o lector deficiente, y el nivel de lector autorregulado o estratégico, similar a lo que los mismos autores llaman el lector experto. Los lectores expertos no abordan de igual forma todos los artículos que leen, sino que se adaptan al tipo de texto, a las demandas del mismo y a las metas que tienen al abordarlo; es decir, los planes para abordar los textos son flexibles. En relación con el proceso de lectura, los lectores expertos tienen un plan, controlan y regulan su propia actividad.

Partiendo de las referencias a la formación universitaria, Nickerson, Perkins y Smith (Citados en Martínez, 2004) plantean que los expertos no sólo saben más (que los novatos), saben que saben más, saben mejor cómo emplear lo que saben, tienen mejor organizado y más fácilmente accesible lo que saben, y saben mejor cómo aprender más.

Las diferencias entre los lectores con una buena comprensión lectora y aquellos que su comprensión es pobre, se diferencian por el uso de sus recursos cognitivos, el uso de sus conocimientos previos, el uso de las estrategias y la incapacidad para corregir sus errores, para diferenciarlos tomaremos en consideración una taxonomía propuesta por Díaz – Barriga y Hernández (2002) (Cuadro 5).

El objetivo como se ha mencionado, es lograr que el estudiante universitario se convierta en un estudiante autónomo, en el caso de la comprensión lectora, esta se dará, cuando el estudiante universitario sea consciente de sus propios procesos cognitivos, así como de las dificultades y limitaciones que se encuentran en el proceso de comprensión, utilizar las estrategias adecuadas, para leer y corregir su lectura, esto se logra cuando el estudiante universitario pueda autorregular de manera autónoma, sus procesos de lectura y aprendizaje.

El nivel superior requiere lectores eficientes que sean capaces de formular hipótesis, generar soluciones, comparar, analizar y describir hechos y procesos, clasificar, narrar, categorizar, reflexionar sobre los conocimientos adquiridos y los nuevos, todas estas son operaciones que se realizan desde la observación y la experiencia, pero en mayor medida desde la información que se lee.(Ugarriza, 2007).

<i>Pobre comprensión.</i>	<i>Buena comprensión.</i>
Uso escaso del conocimiento previo.	Uso activo del conocimiento previo.
Dificultad para detectar la información central.	Detección de la información principal y uso de estrategias para mejorar la codificación y almacenaje de la información.
Uso de estrategias de listado (asociación de palabras simples).	Uso de estrategias estructural (organización de las ideas respetando la superestructura del texto).
Uso de estrategias de suprimir / copiar.	Uso de macrorreglas complejas (generalización y construcción).
Incapacidad para elaborar un plan estratégico de lectura.	Capacidad para planear el uso de estrategias en función del contexto de aprendizaje.
Deficiencia en establecimientos del propósito de lectura.	Establecimiento efectivo del propósito y uso adecuado del mismo durante todo el proceso lector.
Deficiencia en la capacidad para supervisar el proceso.	Capacidad efectiva para supervisar y regular el proceso de comprensión (detección de problemas y autocorrección eficaces).

Cuadro 5 Diferencias entre buenos y malos lectores

Martínez (Citados en Cornejo, Roco y Velásquez, 2008), agrega que en el caso de los estudiantes universitarios, el logro de altos niveles de comprensión ofrece la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo que, a su vez, permitirá mejorar su competencia para comprender información mucho más compleja.

V.- Método

Planteamiento del problema.

¿Por qué los estudiantes universitarios presentan problemas de comprensión al leer un texto?

Objetivo general.

Determinar porque los estudiantes universitarios tienen problemas de comprensión lectora.

Objetivos específicos

1. Determinar la importancia de la comprensión lectora en la universidad.
2. Identificar las causas por las cuales los estudiantes universitarios tienen un nivel bajo de comprensión lectora.
3. Analizar los procesos que intervienen en la comprensión de textos.
4. Describir las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes universitarios al leer un texto.
5. Resaltar la importancia que tiene la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora en el ámbito universitario.

Categorías de análisis.

Se llevo a cabo un análisis de diversos textos en los que se abordará, la comprensión lectora y el uso de las estrategias de lectura en estudiantes universitarios, bajo las siguientes categorías de análisis:

- Procesos de la comprensión lectora.
- Evaluaciones de la comprensión lectora.
- Uso de estrategias de lectura.

Es una investigación de tipo documental, ya que se sustenta en la búsqueda y recopilación de material bibliográfico.

1. Detección de las fuentes:

- a) Instituciones: Biblioteca Central de la UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Facultad de Psicología de la UNAM, Biblioteca de México José Vasconcelos.

- b) Medios impresos: libros, tesis, revistas, publicaciones periódicas.
- c) Medios electrónicos: Internet.

2. Recopilación de material:

- a) Bibliográfico, hemerográfico y electrónico referentes al tema (artículos en línea, artículos de opinión, libros on line) cuya finalidad es: respaldar el marco teórico e integrar los resultados obtenidos de la investigación.

VI.- Resultados de las investigaciones.

Al referirse a las dificultades que presentan los estudiantes universitarios al leer un texto se encontró, por medio del análisis teóricos a través de una revisión documental, que organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) por medio de la prueba PISA evalúa la comprensión lectora, y divide a los lectores en seis niveles (Nivel 0 a 6). Que en el caso de México en la evaluación realizada en 2009, se encontró que el 39% de los estudiantes se ubican en los niveles inferiores (1a, 1b y 0), 54% en los intermedios (2 y 3) y sólo el 6% en los niveles superiores (4 á 6).

La frecuencia lectora como señalan Cerrillo, Larrañaga y Yubero (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2009), en un estudio realizado con 2 175 alumnos universitarios, muestran que el 57% de los universitarios son lectores frecuentes y el 26% lectores ocasionales, lo que supone un 83% de lectores entre la población universitaria. Casi la mitad de los estudiantes universitarios indica que lee porque “le gusta”; la tercera parte lee para “aprender”, un 27% lee porque se “divierte”, un 15% lee para “evadirse” y un 7.7% lee para “estar al día”, aunque es importante destacar que un 39.9% lee, fundamentalmente, por motivos solo de estudio.

En una investigación realizada por Amador y Alarcón (2006) en donde se exploró acerca de la lectura en general y evaluaron la comprensión en 125 estudiantes universitarios. Los resultados señalan que 37% de los estudiantes mencionan que leer significa para ellos adquirir conocimientos, 36% comprender un texto y 21% dicen tener un contacto con el autor cuando lee.

Se pregunto acerca de las estrategias que se utilizan para entender un texto, 39% mencionan que el mapa mental es una buena herramienta de organización; sin embargo, cuando se les solicita que realicen un mapa mental, se observa que sólo un 20% elaboraron esquemas o diagramas completos, por lo que parece que el estudiante conoce estas estrategias pero en el momento de realizarlas se encuentra con algunas dificultades. Posteriormente se les pidió que expusieran qué habilidades desarrollan en la comprensión lectora: 58% considera que las habilidades principales es la identificación de la idea principal, la organización de la información y reconocer el sentido del texto; sin embargo, 42% mencionan otras que poco tienen que ver con las habilidades lectoras.

Se nota que los alumnos presentan dificultades para hacer una síntesis y diagramas o esquemas (mapas mentales), que les permitan organizar la información del texto. Por ejemplo, en la síntesis

escriben mucho, y no ubican las ideas principales; en los mapas mentales se van a los extremos y algunos tiene muy poca información, y otros demasiada.

En una investigación realizada en la Universidad Tecnológico de Jalisco (UTJ), se elaboró un estudio comparativo de los niveles de comprensión lectora entre un texto impreso y un texto digital.

Se aplicaron dos instrumentos para evaluación, el primero fue la Prueba de comprensión lectora de Ángel Martínez la cual consta de 18 textos y 28 elementos, preguntas de selección y asociación. El segundo fue el Cuestionario de Evaluación de la comprensión lectora, en donde se evalúa: atención, concentración, memoria, micro, macro, superestructura y macroreglas. Los resultados de la aplicación de las pruebas de comprensión lectora a los estudiantes, mostraron que el promedio de puntajes obtenidos por programa educativo es inferior a 70 puntos, encontrándose que la comprensión lectora en estudiantes de nivel superior, se encuentra en un nivel inferior al esperado. (Romo y Villalobos, 2011).

En otra investigación realizada con alumnos del 1er. curso de universidad, Gastón y Echeverría (2000), evaluaron la comprensión lectora en un texto expositivo-argumentativo, en donde como requisito era que el alumno tuviera pocos o nulos conocimientos previos del tema. Se le solicitó al estudiante que identificará 8 ideas básicas, así como la estructura del texto. Los resultados fueron que el 53.4% ha captado menos de 2 ideas de las 8 establecidas como básicas, y el 46.6% más de 6 ideas.

En la identificación de la estructura del texto el 55% no lo logró, el 15% captó parcialmente, realizando una representación errónea del texto, el 13.3% aparentemente la identificó, pero es posible que lo hayan logrado a través de la elaboración de un resumen. El 16.7% identificó bastante bien la estructura del texto. Los resultados ponen de manifiesto la importancia que tienen los conocimientos previos que posee el alumno para la comprensión, ya que esta carencia dificulta de modo significativo la comprensión de cualquier texto.

José Luis de Miguel Arnaiz (1999), realizó un estudio con varios sujetos, de edades comprendidas entre los 10 y los 17 años de edad. Tomando en consideración su competencia lectora (alta/baja) y sus conocimientos previos (mayores/menores). Los resultados muestran que la presencia de organizadores facilita la comprensión lectora de los sujetos con una competencia lectora más alta

(especialmente en lo referente a la información complementaria y a las inferencias) y de los sujetos con menores conocimientos previos (sobre todo en cuanto al número de inferencias).

Los resultados de este estudio permiten afirmar que el efecto positivo sobre la comprensión lectora se debe a la presencia de organizadores en el texto que está mediatizado tanto por los conocimientos previos del sujeto como por su competencia lectora.

Se llevó a cabo una investigación con estudiantes de nuevo ingreso bachillerato Tecnológico de Veracruz (Fonseca y Oliver, 2009), cuyo objetivo fue identificar el nivel de comprensión lectora. Se realizó un diagnóstico para detectar las principales dificultades en la comprensión lectora y se encontró que el alumno inicialmente tiene problemas en la decodificación y velocidad lectora, la cual repercute en problemas para extraer las ideas principales y la solución a interrogantes breves en un texto expositivo. Posteriormente se les presentó un texto expositivo y se les aplicó un cuestionario que constaba de 7 reactivos, en donde el alumno tenía que inferir la respuesta. Finalmente el 19.9% logró dar respuesta completa a las 7 interrogantes; el 74.3% pudo contestar parte de la idea principal y el 5.6% no logro dar respuesta a ninguna pregunta.

De acuerdo a los comentarios de algunos estudiantes, el tipo de preguntas que estaban acostumbrados a contestar en la secundaria, era de tipo literal o textual. Por lo tanto se encontró que las dificultades en la comprensión lectora inicia en la decodificación y en la velocidad lectora, también se encontró que los estudiantes recién egresados de la escuela secundaria no practicaron, ni adquirieron las principales estrategias para desarrollar la comprensión lectora durante la formación previa a su ingreso al bachillerato. En una palabra, hay un desconocimiento generalizado de dichas estrategias.

Una investigación realizada por Irrazabal (2010), consistió en evaluar la influencia del conocimiento previo en la comprensión de un texto expositivo-especializado, en lectores novatos y expertos, comparando la realización a través de un resumen que debe satisfacer los criterios de contenido y coherencia y también a través de las respuestas dadas en un cuestionario para evaluar la comprensión lectora.

Los resultados muestran que hubo un mejor desempeño en el grupo de expertos, ya que comprender un texto implica un continuo proceso inferencial, el cual requiere de conocimientos previos, a diferencia de los novatos que al tener una menor cantidad de conocimientos previos, les

fue imposible generar inferencias elaborativas para integrar la información nueva con el poco conocimiento previo que tenían.

Se llevó a cabo un diagnóstico basado en la aplicación de una prueba escrita de comprensión lectora elaborada con principios de lingüística textual, la cual consistía en trece preguntas, de las cuales siete eran de opción múltiple y seis de respuesta abierta. Se les presentó un texto argumentativo, que por su temática, extensión y estructura no eran muy familiares o excesivamente novedosas.

Los resultados fueron que los estudiantes universitarios no lograron identificar las ideas principales que desarrollan el tema a lo largo del escrito, lo cual trae como consecuencia que no puedan determinar la relación temática para establecer la coherencia verbal y la cohesión. No pudieron identificar la estructura del texto y tampoco lograron establecer la relación entre el título y el contenido, por lo tanto no fueron capaces de establecer una inferencia final y de igual manera no pudieron identificar la intención del autor, ya que los estudiantes no tenían conocimientos previos del tema (Mejías, 2005).

Escoriza (2002) realizó un estudio que tuvo como objetivo, analizar la naturaleza del conocimiento que habían elaborado, dos grupos de estudiantes universitarios, grupo A y grupo B, en sus experiencias previas de lectura, acerca del funcionamiento cognitivo relacionado con los procesos de comprensión lectora. La prueba diseñada ha constado de 7 tareas diferentes en las que se requería a los sujetos que tratasen de explicitar los objetivos, acciones cognitivas y procedimientos que aplicaban cuando procedían a la comprensión de un determinado discurso escrito.

Los resultados obtenidos han permitido constatar que las dificultades de comprensión lectora deben ser evaluadas a dos niveles, el procedimental e instrumental para evaluar la capacidad personal para la ejecución regulada y controlada de las operaciones cognitivas.

Investigaciones realizadas en otros países por Carezzano, Carranza, Celaya y Herrera (2004), a 20 alumnos universitarios del 5to. cuatrimestre de la Carrera de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en Argentina, evaluaron sus competencias y deficiencias en la lectura comprensiva de un fragmento de un texto científico de una asignatura.

A los estudiantes se les solicitó que escribieran un título con los siguientes requisitos, que fuera: pertinente, completo y representativo al fragmento, que identificaran la idea principal y las subordinadas, que elaborarían un resumen de 5 renglones jerarquizando las ideas principales de las subordinadas, posteriormente que seleccionaran 5 palabras claves y detectarían las posibles incongruencias en el texto, en donde se agregó una frase inconsistente en relación con el texto.

Los resultados fueron que todos los estudiantes incluyeron un título al fragmento, pero solo uno cumplió con los tres requisitos, cuatro alumnos elaboraron el título incorrecto, dos de ellos emplearon elementos de la idea secundaria como parte del título, los demás incorporaron incongruencias, demostrando un manejo incorrecto de los términos.

Trece alumnos reconocieron la idea principal pero ocho de forma inadecuada, en la elaboración del resumen quince lo realizaron, únicamente tres lo hicieron de manera correcta, la mayoría lo redactaron empleando la estrategia de copia-sustracción. Dos alumnos no pudieron hacer el resumen y elaboraron un esquema conceptual. De las palabras claves 14 alumnos eligieron únicamente 5 de manera correcta y el resto de alumnos introdujeron palabras no representativas. Únicamente un alumno pudo detectar la incongruencia en el texto. Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes no han alcanzado un nivel de lectura comprensiva, debido al poco conocimiento que se tiene sobre las estrategias de lectura.

Una investigación realizada por Aragón y Ochoa (2005) demostró que estudiantes con altos niveles de funcionamiento metacognitivo, tendrían mejores desempeños durante la lectura, que los estudiantes con bajos niveles de funcionamiento metacognitivo.

Estos leyeron y reseñaron dos tipos de artículos científicos. Se describen sus desempeños a partir de niveles de planificación y monitoreo – control, desde niveles no regulados hasta muy autorregulados. La evaluación de su comprensión se expresa en niveles de integración, se utilizó la metodología de protocolos verbales co – ocurrentes, Se encontró una correlación significativa y positiva entre el funcionamiento metacognitivo y los niveles de comprensión, lo que implica que a mayor nivel de funcionamiento metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora y a menor nivel de funcionamiento metacognitivo, menor nivel de comprensión.

Ugarriza (2007), analizó la comprensión lectora en un texto expositivo especializado y su relación con las estrategias de metacompreensión lectora en donde los estudiantes universitarios, tenían que

realizar un resumen, identificar la idea principal y elaborar un gráfico. Los resultados obtenidos demuestran que únicamente el 28.5% realizaron el resumen, el 26% identificó la idea principal y el 11.5 elaboró el gráfico. Por lo tanto los estudiantes poseen un conocimiento metacognitivo deficiente.

Minerva Rosas (2007), realizó un investigación que remite a la falta de estrategias que muestran los alumnos que ingresan a primer año de la universidad, para procesar textos en forma eficiente. Su objetivo fue determinar, si el conocimiento metacognitivo en relación con la estructura textual influye sobre la comprensión. Sometió a un período de instrucción directa sobre la estructura textual, que lograría una toma de conciencia sobre las estructuras textuales, elevaría su rendimiento académico y, como consecuencia, se incrementaría su comprensión lectora.

Los resultados que se obtuvieron fue que los alumnos adquirieron conciencia sobre la estructura textual y desarrollaron estrategias relacionadas con ésta, para sintetizar la información y resolver problemas de comprensión.

En la Escuela de la Universidad Católica de Santo Toriio de Mogrovejo (USAT) de Chiclayo-Perú (Gonzales y Rios, 2009) se implemento un Programa de enseñanza para mejorar la comprensión lectora en estudiantes que inician sus estudios universitarios y de esta manera demostrar sus efectos.

Primeramente realizaron un diagnóstico para identificar las deficiencias en el proceso de lectura y encontraron que el 65% de los estudiantes no alcanzaron el nivel básico de comprensión lectora, evidenciando deficiencias en la capacidad de identificar el tema central, la idea principal y las inferencias a partir del contexto. El 25% alcanzó el nivel básico, el 5% tenía el nivel intermedio al identificar el tema central, el propósito o intencionalidad del autor del texto, y solo el 5% alcanzó el nivel suficiente de una adecuada comprensión lectora, logrando elaborar una síntesis del texto leído, así como reflexionar y evaluar sobre lo que piensa el autor.

Una vez implementado el Programa de enseñanza, el 65% que no tenía ningún nivel de comprensión se redujo al 10%, en los del nivel básico del 25% aumento al 65%, igualmente lo que tenían suficiente o poca comprensión se incrementó al 25%. Por lo tanto la implementación del Programa de enseñanza en estudiantes universitarios permitió mejorar su nivel de comprensión lectora.

VII.- Conclusiones

La lectura es un medio por el cual en la educación superior, se aprenden los diversos conocimientos que hay que saber en determinada área académica, la importancia de la lectura en la universidad radica en que una gran cantidad de información que procesa el universitario procede de medios escritos (ya sea en medios impresos o digitales), este proceso denominado comprensión lectora, afirma que para poder entender un texto es necesario conocer su estructura, poseer conocimientos previos del tema, tener una plena conciencia de qué leemos y para qué lo hacemos, conocer una serie de estrategias que permitan interactuar con el texto, lo cual permita un aprendizaje a partir de ellos.

En el caso de los universitarios la comprensión lectora, es importante dentro de su formación académica, ya que se ha considerado como uno de los pilares fundamentales para la adquisición del conocimiento en sus procesos formativos (Calderón y Quijano, 2010).

En la medida en que la lectura constituye un fenómeno social, el estudio de las imágenes del lector construidas socialmente se convierte también en un elemento de máxima relevancia. A nivel social existe una imagen positiva del lector, más acentuada en el caso de estudiantes universitarios, a los que socialmente se les supone lectores. Esta situación, un tanto contradictoria cuando no se es lector, puede llevar a tratar de distorsionar, a veces incluso de forma no intencionada, la propia imagen del lector (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2009).

Los estudiantes universitarios presentan dificultades en su comprensión lectora desde niveles anteriores de formación académica, en el nivel bachillerato presenta varias dificultades, que se ven reflejadas en la representación del textos que crean los estudiantes, así como la incapacidad de leer con una mayor velocidad, aunado a una baja capacidad de decodificación, no logran captar la idea principal y realizan resúmenes que resultan ser copias del texto. También se percata que los estudiantes recién egresados de la educación básica no practicaron, ni adquirieron las principales estrategias para desarrollar la comprensión lectora durante la formación previa a su ingreso al bachillerato (Fonseca y Oliver, 2009).

Las evaluaciones realizadas por la OCDE a través de la prueba PISA, muestran que los niveles de comprensión lectora que tienen los alumnos universitarios es de 1 a 0 en su gran mayoría lo cual

refleja que los estudiantes tienen dificultades para comprender un texto, y que se presentan desde niveles anteriores al curso de una carrera universitaria.

La comprensión lectora en estudiantes de nivel superior, se encuentra en un nivel inferior al esperado, lo que significa que no cuentan con la habilidad de comprensión lectora suficiente para cursar el nivel superior, estos resultados se aplican tanto al texto impreso como al digital (Romo y Villalobos, 2011), estos resultados son acorde con los expuestos por Macías, Maturano y Soliveres (2002), los cuales señalan que existe un número limitado de buenos lectores, que no conocen como hacer frente a sus carencias de lectura, en la universidad.

De acuerdo con las investigaciones realizadas se encontró, que los estudiantes universitarios presentan grandes dificultades en la identificación de la idea principal y subordinadas que se desarrollan a lo largo del texto, lo cual trae como consecuencia que no pueden determinar la relación temática del texto, esto también dificulta que se le pueda relacionar con otros materiales revisados con anterioridad. (Mejias, 2005)

Presentan además dificultades en la elaboración de esquemas y diagramas, ya que las realizan de manera incompleta, no logran establecer la relación entre el título y el contenido. Los estudiantes universitarios no utilizan sus conocimientos previos al leer un texto, lo cual imposibilita generar inferencias para integrar la información nueva y tampoco identificar la intención del autor.

También presentan dificultades en la elaboración de resúmenes, la mayoría redacta el resumen empleando la estrategias de copia – sustracción. Los estudiantes universitarios no conocen las diferentes estructuras de los textos, ya que no se les ha explicitado a lo largo de su educación escolar.

Algunos estudiantes universitarios califican su capacidad de comprensión lectora como buena, pero los estudiantes universitarios a pesar de conocer cuáles son las estrategias de lectura adecuadas para entender los textos, no las ocupan de manera correcta, tales como la elaboración de esquemas, realizar resúmenes o identificar la idea principal (Alarcón y Amador, 2006).

Al tener una menor cantidad de conocimientos previos, los lectores novatos tienen menos elementos para generar inferencias elaborativas, para integrar la información entrante con el conocimiento previo. Conocimientos previos más ricos permiten una mejor integración de la información novedosa

con la información conocida (Irrazabal, 2010). Los conocimientos previos en la comprensión, parecen probar que esta carencia dificulta de modo significativo la comprensión de un texto de cierta complejidad (Gastón y Echeverría, 2010).

Esto indica que algunos alumnos todavía no han alcanzado un nivel de lectura comprensiva, tal situación debe llamar a la reflexión a los profesores universitarios que sobreentienden que sus estudiantes “deben comprender” los contenidos disciplinares específicos en los textos científicos. La lectura de textos, especialmente científicos, es una instancia clave para recuperar los conocimientos adquiridos y disponer de los conceptos que activen la memoria; así como la capacidad de racionalizar, dar sentido y evaluar los procesos cognitivos desarrollados, es decir, para desplegar las habilidades cognitivas y metacognitivas (Carezzano, Carranza, Celaya y Herrera, 2004).

Los estudiantes universitarios presentan también problemas en los mecanismos metacognitivos de planificación y monitoreo – control, ya que no monitorean su comprensión y no usan estrategias de lectura, se encontró que los estudiantes universitarios con un mayor funcionamiento metacognitivo, logran una mejor comprensión lectora, ya que estos planifican la lectura, y son conscientes de lo que se está leyendo (Aragón y Ochoa, 2005).

Rosas (2007) en su investigación encontró que es necesario enseñar y entrenar a los estudiantes universitarios en procesos metacognitivos acerca de las estructuras de los textos, repercute directamente sobre la comprensión lectora que realizan los estudiantes universitarios.

Se encontró que muchos estudiantes de diferentes edades y niveles educativos son capaces de reconocer sus carencias en el momento de la lectura, pero no son capaces de utilizar las estrategias que permitan resolver estas dificultades, y otros son capaces de utilizar una serie de estrategias de lectura que les permite aplicar estos recursos de manera exitosa, esto demuestra que los lectores menos competentes tienen dificultades para hacerse cargo de sus propios procesos cognitivos durante la lectura y tiene una deficiencia para monitorear sus procesos de comprensión.

Cabe señalar que la enseñanza de las estrategias es muy importante, ya que a través de estas, se les brinda las herramientas necesarias para comprender un texto, es decir, no se enseñan en la formación académica y mucho menos al ingresar a la universidad, la mayoría de las estrategias que conocen los universitarios las aprendieron intuitivamente.

Como síntesis de los resultados se infiere, que la comprensión implica un conglomerado de procesos y que, dependiendo de que todos o sólo algunos se pongan en funcionamiento, se puede hablar comprensión. Tras la intervención, los sujetos son capaces de establecer niveles de jerarquía entre las distintas informaciones aplicando para ello, no sólo estrategias simples de omisión de la información superflua, sino también otras más complejas que implican construir nuevas informaciones a partir de lo que en los textos se dice. Por lo tanto los estudiantes se muestran más capaces de identificar las principales relaciones lógicas que permiten conectar las distintas ideas dentro de una secuencia coherente y, a su vez, el conocimiento de la estructura del texto, les permite construir una representación o modelo mental de la información leída más coherente y organizada.

Hay suficiente evidencia experimental como señala Pressley (2001), que el conocimiento y enseñanza de estrategias impacta directamente sobre la comprensión del texto, y que la enseñanza de estas estrategias deben ser enseñadas de manera clara, para no provocar confusión y se vuelvan ineficaces y poco efectivas.

En este aspecto señala Muñoz (2006), que es importante la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, ya que esto va a permitir al alumno ser un lector autónomo, capaz de aprender de los textos, el lector, debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento, modificarlo y establecer generalizaciones que permiten transferir lo aprendido a otros contextos.

El problema de comprensión lectora del estudiante universitario radica, en el desconocimiento de las estrategias de lectura y la falta de mecanismos metacognitivos que permitan evaluar y supervisar todo aquello que se lee, lo cual dificulta una lectura más profunda y significativa, por ello el estudiante universitario debe conocer y utilizar las diversas estrategias de lectura, para hacer frente a los textos en la educación superior, en donde se adquirirán nuevos conocimientos, una lectura comprensiva y ayudará al estudiante universitario a “aprender a aprender”, y de ésta manera hacer un estudiante mas autónomo y capaz de aprender por sí mismo.

VIII.- Propuesta.

En la cultura universitaria se exige ya saber leer correctamente, pero es necesario mencionar, que la comprensión de los textos nunca se ha manifestado de manera explícita en algún momento de la formación académica, anteriores y posteriores a que el alumno ingrese a la universidad, muchos universitarios que han logrado ser buenos lectores, descubren los mecanismo de una buena lectura, de una manera instintiva, por así decirlo, pero, rara vez con una instrucción directa.

Los procesos de comprensión lectora en la universidad son innegables, ya que es a través de los textos que los estudiantes universitarios, adquieren la mayoría de sus conocimientos, estos textos tanto en formatos físicos como virtuales, necesitan el dominio de una serie de procesos, así como el uso de estrategias que permitan el dominio de la lectura, que es importante en la universidad.

Son tres los participantes que deben interactuar, para formar lectores autónomos, capaces de entender y comprender los textos, usar las estrategias adecuadas para que formen parte activa de su formación. Estos participantes deben ser:

1. Los alumnos.
2. Los maestros.
3. La universidad (o institución educativa).

Que deben trabajar en conjunto para formar lectores autónomos, capaces de poder monitorear y regular sus procesos de lectura.

Esta interacción que se da entre el alumno, los maestros y la institución educativa, debe llevarse a cabo desde los niveles más básicos de formación, partiendo desde la educación básica (primaria y secundaria) y el bachillerato, con el propósito de mejorar las habilidades lectoras de los alumnos, las estrategias deben ser enseñadas por lo tanto hay que fomentar en los maestros el conocer y enseñar las diferentes estrategias de lectura, aplicadas a diferentes momentos de la misma, que permitan al alumno conocer y aplicar dichas estrategias, para que estas puedan ser aplicadas o enseñadas en la universidad.

Por lo tanto se propone que el estudiante universitario debe hacerse responsable de su lectura, por medio del uso de las diferentes estrategias de lectura, tales como: activación del conocimiento

previo, hacer predicciones del texto, hacer resúmenes o esquemas, etc. es decir, acercarse a la lectura desde diferentes aspectos, no solo académicamente, con el propósito de poder automatizar los procesos de lectura, tales como la atención, los saltos y regresiones oculares dentro del texto, mejorar la memoria, etc., además el lector universitario debe conocer los diversos tipos de textos y estructuras textuales, lo cual les permitirá identificar y comprender mejor los textos, además de incrementar sus conocimientos previos, los cuales facilitaran la comprensión.

Los alumnos universitarios deben hacerse consciente de cómo se dan los procesos de lectura, reconocer su habilidad para leer, tal como velocidad, fluidez, integración de la información nueva con otras ya conocidas, pero más importante aún, auto-cuestionarse de que si el texto revisado se está entendiendo o no, para que ellos mismo juzguen si su comprensión es óptima o no, es decir, ocupar la metacognición como algo consciente y deliberado, que les permita reflexionar acerca de su propia comprensión.

Empleando el uso de estrategias de lectura se facilitara una mejor comprensión lectora, esto permitirá evaluar las metas de la lectura, así como los límites del lector, tales como pocos conocimientos previos, poca fluidez para leer, pobre comprensión, un desconocimiento de las estrategias de lectura o no saber su correcto uso, lo cual permitirá corregir su comprensión y poder activar las estrategias adecuadas para corregir su mala comprensión.

Los maestros también deben ser poseedores y promotores de las estrategias de lectura, que se van a ocupar en sus respectivas materias, ya que las estrategias de lectura no solo corresponderán a las materias sociales o de literatura, también se debe emplear estrategias específicas para materias con un enfoque lógico – matemático, al ser los maestros poseedores de estrategias de lectura, podrán enseñárselas a sus alumnos, porque debemos recalcar que no todos los estudiantes que se encuentran en educación superior, son poseedores o conocedores de dichas estrategias.

También los maestros deben establecer los propósitos y fines de las lecturas empleadas en el salón de clases, plantear objetivos específicos de las lecturas a revisar, cuales serian las estrategias mas optimas para la revisión del texto, además de dedicar un espacio dentro de los horarios de la materia asignada a fomentar la lectura, para poder orientar a los alumnos en el uso de las estrategias, que se pueden emplear en la lectura, y por ende, conocer cuáles son las estrategias que faciliten una mejor comprensión lectora, dentro de la materia impartida.

Cabe destacar que la comprensión lectora no es exclusiva del nivel superior, sino que supone un nivel de la lectura, desde la educación básica, es decir, el acto de comprensión lectora, debería ser una constante en la formación académica del alumno, desde la primaria hasta el nivel superior, incluido en los planes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), fomentada por medio de talleres a maestros para que estos se familiaricen con las diversas estrategias, y puedan ser modelos y guías a sus alumnos en relación con la comprensión de textos, ya que, la comprensión lectora es fundamental para aprender los textos.

Es importante que las estrategias de lectura deben ser explícitas en la formación universitaria, encaminadas a una meta, que consiste en mejorar la comprensión de los textos, a través del uso de estrategias en determinados momentos de la lectura, lo cual permitirá al alumno de educación superior (y no solamente a él), ser más autónomo y competente, al momento de leer, cualquier material escrito ya sea en medios impresos o digitales.

Por lo tanto, la universidad dentro de los planes de estudio, debe manejar el dominio de la comprensión lectora, como parte del curriculum universitario, para que forme parte de las materias que se imparten dentro de la universidad, es decir, dedicar un espacio dentro de las diversas materias a la comprensión de los textos, con la finalidad de aprender y utilizar las diferentes estrategias de lectura (antes, durante y después de la lectura), que el estudiante universitario ocupará a lo largo de su carrera, ya que este llegará a convertirse en un profesionalista, que constantemente deba actualizarse y pueda requerir acercarse a lectura especializada, dentro de su campo de conocimiento, o bien cursar algún posgrado, maestría o doctorado, en los cuales seguirá empleando los textos como materia fundamental de aprendizaje.

Se propone que la universidad debe proporcionar talleres o módulos de recuperación, para fomentar una mejor comprensión lectora, basada en evaluaciones realizadas dentro de las propias instituciones de educación superior, para poder saber las necesidades y carencias con las que cuentan sus alumnos, además de señalar cuáles son sus ventajas y habilidades, todo en pos de una mejor comprensión lectora, lo cual repercutirá directamente en un mejor aprendizaje, a partir de los textos revisados, en las diversas carreras que se impartan en las instituciones de educación superior

Como se ha mencionado una de las metas de la educación actual es, “el aprender a aprender”, en el caso específico de la lectura debe enfatizarse el aprender a leer, para comprender, lo cual confiara

autonomía al universitario, ya que al aprender los mecanismos y estrategias involucrados en la comprensión de textos, los universitarios podrán lograr una lectura crítica además de productiva, dentro y fuera de la universidad.

Es innegable que gran parte de la información que aprende el estudiante universitario se da por medio de la lectura, tampoco que la comprensión repercute directamente con el aprendizaje, y que el conocimiento de las estrategias de lectura necesita una enseñanza y que está a su vez permite una mayor autonomía, lo cual genera un aprendizaje mas significativo.

La comprensión de los textos como se ha demostrado en esta tesis, no es solamente el dominio de la lectura, va mas allá, principalmente en ambientes universitarios, la lectura dentro de la universidad debe ser sinónimo de comprensión, para tales fines el alumno, debe poseer una buena habilidad lectora, además de poseer conocimientos previos que le permitan entender los textos a los que se enfrente en su formación profesional, pero más importante, poseer una serie de estrategias que le permitan interactuar con el texto, en determinado momentos de la lectura, usando la metacognición, para tales fines, con la finalidad de que el estudiante universitario sea capaz de regular y monitorear su propia comprensión.

IX.- Bibliografía.

Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., y Raiter, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Revista PSICO*, 39, (3). Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/3924>

Actis, B. (2005). *Como elaborar Proyectos Institucionales de Lectura, Experiencias. Reflexiones. Propuestas*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Alarcón, P.L.M. y Fernández, P.J.A. (2006). La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, (6). México, pp. 46 – 55.

Alarcón, P.L.M. y Trejo, C.A. (2006). Estrategias de Lectura en la Universidad. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, (6). México, pp. 30 – 38.

Alarcón, P.L.M. y Amador, S.K. (2006). Propuesta metodológica para evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, (6). México, pp. 126 – 135.

Alvarado, C.K. (2003). Los procesos metacognitivos, la metacompreensión y la actividad de la lectura. *Actualidades investigativas de educación, Revista electrónica*, 3, (2). Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/metacognitivos.pdf

Álvarez, A.I. (2005). *La creación del texto escrito. Composición y uso de modelos e texto*. España: Ediciones Nobel.

Alvares, J.L. y Klimenko, O. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Revista Educación y Educadores*, 12 (2). Colombia, pp. 11 – 28.

Álvarez, A.T. (2001). *Textos expositivos – explicativos y argumentativos*. España: Editorial Octaedro.

Álvarez, A.T. (2009). *Pasos para enseñar a escribir, a editar y a exponer en público textos académicos en Secundaria., Leer*. Recuperado de http://docentes.leer.es/files/2009/05/art_prof_ep_eso_ensenartextosacademicos_tedoroalvarez.pdf

Álvarez, L., Gonzales P., Gonzales P.J.A., Gonzales Pu., Roces, Rosario, Solano, P., y Nuñez, J.C. (2005). Evaluación de los procesos de autorregulación y aprendizaje en estudiantes universitarios. En Barrio del Campo, J.A., et.al. *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación, buscando respuestas*. España, pp. 283 – 291.

Anderson, R.J. (2005). *Aprendizaje y Memoria, un enfoque integral*. México: Editorial Mac Graw Hill.

Amador, B.R. (2005), Comunicación Interactiva e Interacción Social en la Educación en Red. En Campos, H.M.A., (Coord.). *Construcción de conocimiento en el proceso Educativo*. México: Editorial Plaza y Valdez.

Amaya, G.J. y Prado, M.E. (2003). *Estrategias de aprendizaje para universitarios. Un enfoque constructivista*. México: Editorial Trillas.

Aragón, E.L. y Ochoa, A.S. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas psychologic*, 4 (2). Colombia, pp. 179 – 196.

Aravena, G.M. (s/a). *La Lectura, una fortaleza para el Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.edumar.cl/articulos.php>

Arnaiz, M., J.L., (1999), Características de los textos, conocimientos previos y comprensión lectora, *Revista Psicodidáctica*, No. 8, Universidad del País Vasco Vitoria – Gazteiz, España, pp. 55 – 72.

Arráez, R.D., Fernández, G.A., Gonzales, T.M.C., Gutiérrez, P.M., Roldán S.C., y Segura, C.A. (2010). *Eficiencia lectora: comparación alumnos universitarios de ciencias técnicas, ciencias experimentales y alumnos de EE.MM (Ciencias y Letras)*. Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las titulaciones técnicas. España.

Arrieta de Meza, B. y Meza, C.R. (2004). *La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios*, *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>

Arrieta de Meza, B., Batista, O.J.T., Meza, C. R.D., y Meza, C.D.Y. (2010). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Revista Laurus*, 12 (21). Venezuela, pp. 86 – 94.

Atalaya, P.M., Castañeda, F., Chávez, M., Evangelista, D., Huerta, R.R., Miljanovich, C.M., Paredes, M., y Woll, T.P. (2007). Modulo recuperativo de comprensión lectora para estudiantes universitarios, *Revista de investigación en psicología (IIPSI)*. Perú, pp. 105 – 110.

Barba M.J., González y González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, (53). Recuperado de <http://www.rieoei.org/3225.htm>

Bonilla, F.P.S., Dovalí P.M.G., Ortega O.M.L., y Prieto F.P. (2007). *Comprensión de lectura: problema educativo*. Memorias del III Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEL 2007), Universidad de Quintana Roo, Departamento de Lengua y Educación. México.

Burón, O.J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. España: Ediciones Mensajeros.

Calderón, I.A. y Quijano, P.J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios Socio-Jurídicos*, (12). Colombia, pp. 123 – 151.

Calvo, R.R.A. y Carrillo, G.M.S. (s/a). *El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva - psicolingüística, Curso telemático: Acceso a la Lecto-Escritura*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/lengua/primaria/acceso_cognitivo.pdf

Campos, F.M., Martos, G.A.E., Martos N., y Nuñez, G. (2009). *Nuevos territorios de la lectura y la escritura*. Brasil: Universidade de Passo Fundo, pp. 261 – 316.

Carlino, P. y Estienne, M.V. (2004). *Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva*. Ponencia presentada en el 7º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Universidad de Antioquia. Colombia. Recuperado de http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blb/Estienne_y_Carlino_Leer_en_la_universidad_ens_y_apr_una_cultura_nueva_6-004-Estienne_etAl.pdf

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Carezzano F., Carranza M., Celaya, G., y Herrera, J. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-carranza.html>

Carrasco, A.A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista mexicana de investigación educativa*, VIII, (17). México, pp. 129 – 142.

Castañeda, F.S. (2004). *Educación, aprendizaje y cognición*. México: Editorial Manual Moderno.

Castillo, A.S. y Polanco, G.L. (2005). *Enseñar a estudiar... aprender a aprender. Didáctica del estudio*. España: Ed. Pearson Prantice Hall.

Cerrillo, P.C., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2009). El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios, *Prácticas de lectura y Escritura*. En Martos, E. y Rösing, M. K.T. (Coords.). Brasil: Universidade de Passo Fundo, pp. 115 – 138.

Chiecher, A., Donolo D. y Rinaudo, M.C. (2004). *Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizaje presenciales y virtuales*. Ponencia presentada en el primer congreso virtual latinoamericano de educación a distancia, organizado por Universidad tecnológica nacional F.R.M., Argentina, la Universidad Nacional Autónoma de México, ENEP Acatlán y la Fundación latinoamericana para la educación a distancia. Recuperado de http://isfd87.bue.infed.edu.ar/sito/upload/Chiecher20Estudiar1_1.pdf

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, (2006), *Encuesta Nacional de Lectura 2006*. Recuperado de http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=144

Cornejo, V.C., Roco, V.A. y Velázquez, R.M. (2008). Evaluación de la Competencia Lectora en Estudiantes de Primer Año de Carreras del Área Humanista y Carreras del Área de la Salud en tres Universidades del Consejo de Rectores. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, (1). Chile, pp. 123 – 138.

Corrado, R.E. y Eizaguirre, M.D. (2004). El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/646Corrado.PDF>

De la Fuente, A.J. y Justicia, J.F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad. *Revista Aula Abierta*, (81). España, pp. 161 – 171.

Demagstri, M.S. (2009a). *Comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de una escuela secundaria. Una mirada Psicolingüística a los procesos lectores*. IV Congreso Marplatense de Psicología, Congreso llevado a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Recuperado de http://www.seadpsi.com.ar/congresos/cong_marplatense/iv/trabajos/trabajo_154_257.pdf

Demagstri, M.S. (2009b). Modelos de comprensión lectora y habilidades cognitivas en estudiantes marplatenses en la escuela secundaria. *Anuario de investigación de la facultad de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina*.

Demagstri, M.S., (2009c), *Modelos de comprensión lectora y su relación con dificultades de aprendizaje en adolescentes marplatenses que concurren al nivel medio*. IV Congreso Marplatense de Psicología, Congreso llevado a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Recuperado de http://www.seadpsi.com.ar/congresos/cong_marplatense/iv/trabajos/trabajo_153_104.pdf

Díaz – Barriga, F., Lule, M.L, Pacheco, P.D., y Rojas, D.S. (1992). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Editorial Trillas.

Díaz – Barriga, A.F. y Hernández, R.G. (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Editorial Mac Graw Hill.

Díaz, G.J.M. y Gámez, E. (2003). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/adxazj7690710102/texto.html>

Echeverría, M.M.A. (2009). ¿Enseñar a leer en la Universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de psicodidáctica*, 11, (2). España, pp. 169 – 188.

Echeverría, M.M.A. y Gastón, B.I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de psicodidáctica*, (10). España, pp. 59 – 74.

Ellis, H.C. y Hunt, R.R. (2007). *Fundamentos de Psicología Cognitiva*. México: Editorial Manual Moderno.

Elosúa, R., Gárate, M., García, M., J.A., Gutiérrez, F., y Luque, J.L. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Revista de Acción Psicológica*, 1, (1). España, pp. 45 – 68.

Etchepareborda, L. A. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de Neurología*, (40). España, pp. 79 – 83.

Escoriza, N.J. (2002). Análisis de las dificultades en la explicitación del conocimiento estratégico durante el proceso de comprensión lectora. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 8 (6). España, pp. 243 - 290.

Escoriza, N.J. (2005). Enseñanza de las estrategias de comprensión del lenguaje escrito: selección y secuenciación de objetivos y contenidos, *Revista electrónica de investigación psicoeducativa (REIPE)*. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/LeerArticulo.php>

Escudero, I. y Leon, J.A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión, *Revista Signos [online]*, 40 (64). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000200003&script=sci_arttext&tlng=pt

Estienne, V.M., (2004), *Enseñar a leer en la universidad. Una responsabilidad compartida*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, Realizada en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de la Palma, Argentina (UNLPam), Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/127.pdf>

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (2011). *Plan de desarrollo Institucional 2010 – 2014*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fonseca, B.C.D. y Oliver, C.M.L. (2009). *La comprensión lectora en el bachillerato*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.

Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). El modelo de Flower y Hayes: una alternativa para la organización del conocimiento lingüístico. En García, R.M. (comp.). *Investigación sobre escritura universitaria en Venezuela*. Venezuela, pp. 107 – 120.

Gabarra, A.S. y Parrilli, N.M.A. (2009). El libro vuelve al aula: enseñemos a leer y escribir en cada asignatura. En Carlino, P., y Martínez, S. (Coord.). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, pp. 297 – 304.

García, C.R., Ortega, A.N.A. y Romero, R.M. (2008). Reconceptualizando a la lectura como recurso de aprendizaje, *Revista Científica Electrónica de Psicología icsa-uaeh*. Recuperado de dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/rubrique.php?id_rubrique=6

García – Mandruga, J.A., Luque, V.J.L., Martín, C.J.I., y Santamaría, M.C. (1996). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México: Editorial Siglo Veintiuno.

García-Madruga, J.A. y Fernández, C.T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria, *Anuario de Psicología*. España, pp. 133 – 157.

García, M.J.A., Peralbo, U.M., y Vireiro, I.P. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. España, Editorial Visor.

García, M.M.L. (2006). *Retos y oportunidades para aplicar y desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje en el Siglo XXI*. Blog educativo de la Mtra. María de Lourdes García Minjares. Recuperado de <http://www.lourdesminjares.net/htmls/Retos-y-oportunidades-para-aplicar-y-desarrollar.html>

Gaonac'h, D. y Golder, C. (2005). *Leer y Comprender, Psicología de la lectura*. México: Editorial Siglo Veintiuno.

Godoy, M.J.J., Moreno, M.J.M., y Suárez M.A. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Revista de la Red de Universidades Lectoras*, (1). Recuperado de <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/view/5>

Gómez, L.B.E. y Monroy, R.J.A. (2009). Comprensión Lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272009000100008&script=sci_arttext.

Gómez, M.E., Santiago T.J., y Tomay, M.F. (2006). *Procesos psicológicos básicos*. México: Editorial Mac Graw Hill.

Gómez, V.I. y Vieiro, I.P. (2004). *Psicología de la lectura*. España: Editorial Pearson.

González, M.R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales, *Revista Personas*, Núm 1, Facultad de Psicología, Editorial Fondo de Desarrollo Editorial, Perú, pp. 43 – 65.

González, M.N.M. y Rios, A.J.M. (2009). *Aplicación de un Programa de estrategias para la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una Escuela de Educación*. Universidad Católica de Santo Toribio de Mongrovejo. Recuperado de <http://intranet.usat.edu.pe/usat/facultad-humanidades/files/2010/10/aplicaci%C3%B3n-deunrograma-de-estrategias-para-la-comprension-lectora-de-los-alumnos-ingresantes-una-escuela-de-educacion.pdf>

Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Editorial Paidós.

Gutierrez, R.D. (2009). La enseñanza y el aprendizaje en educación superior: un enfoque estratégico. En Rivera, M.A. y Zabala, B.M.A. (Coord.). *Escenarios profesionales y Docencia Universitaria*. México: Editorial Domzen.

Gutiérrez, V.A. y Montes de Oca, G.R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El Caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>

Herrera, F.V. (2004). Adquisición del código alfabético: una comparación entre sordos y oyentes. *Revista Psicopedagógica (REPSI)*, 12, (71). Chile, pp. 2 – 8.

Ibañez, G.P., Márquez U.C., y Pérez, V.C. (2011). Concordancia entre aplicaciones de textos informativos y científicos elaborados mediante la técnica Cloze en alumnos universitarios de carreras del área de la Salud. *Revista de Educación y Ciencias de la Salud (RECS)*, 8, (2). Chile, pp. 133 – 138.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009). *Información sobre México en PISA 2009*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/>

Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora, *Revista subjetividad y Procesos cognitivos*, (10). Argentina, pp. 43 – 60.

Irrazabal, N. (2010). La comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios: la función del conocimiento previo, *Revista de Psicología [versión en línea]*, 6, (12). Argentina. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/comprension-textos-expositivos-estudiantes-universitarios.pdf>

Jimenez, R.V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala)*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, España.

Klinger, C. y Vadillo, G. (1999). *Psicología Cognitiva, estrategias en la práctica docente*. México: Editorial McGraw Hill.

Leal, L.A. (2009). Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje. *Revista digital: Innovación y experiencia educativa*, (24). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ALFONSO_LEAL_1.pdf

León, J.A. (2001). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias de lectura y estilo de escritura. En Monereo, C. y Pozo, J.I. (Coord.). *El aprendizaje estratégico*. España: Editorial Santillana.

López – Higes, S.R. (2003). *Psicología del lenguaje*. España: Editorial Pirámide.

Lorenzo, M.G., Polo, P.M., y Rossi, A. (2005). Dificultades post – instruccionales de alumnos universitarios en la interpretación del modelo estructural y función de la membrana plástica. Influencia de los materiales curriculares. En Campos, H.M.A., (Coord.). *Construcción de conocimiento en el proceso Educativo*. México: Editorial Plaza y Valdez.

Luna, A.J. y Tapia, M.V. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista de Investigación en Psicología (IIPSI)*. Perú, pp. 37 – 68.

Lupercio, L.A.D., Rodríguez, S.E., y Ruiz, H.C. (2009). Comprensión lectora de un examen con aplicación de dos estrategias propedéuticas en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11, (2). México, pp. 79 – 90.

Macías, A., Maturano, C.I., y Soliveres, M.A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 20, (3). España, pp. 415 – 425.

Macías, A., Maturano C.I., y Mazzitelli, C. (2007a). *Las estrategias metacognitivas y su relación con el contexto educativo*, Primera Jornada Nacional de Investigación Educativa. Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo (Universidad Nacional del Cuyo). Argentina. Recuperado de [www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Aprendizaje - eleccion de carrera/009 - Mazzitelli y Maturano-UN San Juan.pdf](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Aprendizaje%20-%20eleccion%20de%20carrera/009%20-%20Mazzitelli%20y%20Maturano-UN%20San%20Juan.pdf)

Macías, A., Maturano C.I., y Mazzitelli, C. (2007b). Estrategias de monitoreo de la comprensión en la lectura de textos de ciencias con dificultades. *Revista Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. España, pp. 217 – 228.

Mac Dowall, R. E. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. Tesis de Postgrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

McNamara, D.S. (2004.). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37, (55). Chile, pp. 1 – 12.

Maldonado, C.M. y Sánchez, A.C. (2008). *Comprensión de lectura y Metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura, estudio descriptivo exploratorio en niños de once a trece años de edad que cursan primero de bachillerato, pertenecientes al colegio gimnasio los robles de Bogotá D.C.* Trabajo de grado para optar al título de Fonoaudiólogo, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano, Programa de Fonoaudiología, Colombia.

Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. España: Editorial AIQUE.

Marín, E.I. y Morales, O.A. (2003). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Revista Venezolana de Educación (EDUCERE)*, 8, (26). Venezuela, pp. 333 – 345.

- Martí, E. (2002). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Monereo, C. y Pozo, J.I. (coord.). *El aprendizaje estratégico*. España: Editorial Santillana.
- Martínez, F.J.R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia, España.
- Martínez, F.R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de psicología*, 23, (1). España, pp. 7 – 16.
- Mateo, A.J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. España: Editorial Horsoi.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Argentina: Editorial Aique.
- Mejías, T. (2005). Comprensión de textos escritos en el nivel universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 2, (26). España, pp. 11 – 30.
- Mendoza, F.A. (1998). *Tu lector, Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de la lectura*. España: Editorial Octaedro.
- Menin, O. (2004). *Pedagogía y Universidad, Currículum, didáctica y evaluación*. Argentina: Ed. Homo Sapiens.
- Mejías, T. (2004). *El proceso de facilitación en lectura en el nivel universitario*. Ponencia presentada en II Seminario: La Investigación Educativa en el Ámbito Universitario, Universidad de Carabobo Valencia, Venezuela. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n25/5-25-13.pdf>
- Monné, L. (2007) *Aprendizaje de la lectura, Cooperativa de Intervención y Abordaje Psicológico Educativo*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/67603258/Aprendizaje-de-La-Lectura>.
- Montanero, F.M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: Alternativas y Soluciones. *Revista de Educación y Deporte*, (355). España, pp. 415 – 427.

Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, (2). Colombia, pp. 243 - 255.

Morales, A.F. (2008). La lengua oral, la lengua escrita y el docente, En García, R.M. (Comp.). *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*. Venezuela: Universidad de Los Andes, pp. 199 – 212.

Muñoz, C.A.L. (2006). *La enseñanza de estrategias de comprensión lectora en textos históricos*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Muñoz, V.C. y Schelstrate, M.A. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste?. *Revista Iberoamericana de Educación*, (45). Recuperado de <http://www.rieoei.org/2384.htm>

Narciso, S.E. y Moore, H.P. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, (51). México, pp. 1197 – 1225.

Obediente, E. (2007). *Fonética y fonología*. Venezuela: Consejo de publicaciones de la Universidad de los Andes.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (s/a). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*.

Ortega, A.N.A. (s/a). *Aprender a aprender de la lectura, Eje temático: aprendizaje escolar*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Ortega, A.N.A. (2008). La participación docente en la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Revista Electrónica de Psicología*, (6). Recuperado de http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/article.php3?id_article=52

Paredes, M.J.G. (2004). La lectura. De la decodificación al hábito lector. *Razón y Palabra, primera revista digital de Iberoamérica especializada en comunicología*. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf>

Peredo, M.M.A. (2005). *Lectura y vida cotidiana, por qué y para qué leen los adultos*. México, Editorial Paidós.

Pérez, Z.M.J. (2001). La comprensión lectora: un objetivo, La educación lectora: encuentro iberoamericano. En Orquín, F. (Comp.). *Fundación Germán Sánchez*. España: RUIPÉREZ, D.L.

Pérez, Z.M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, (Extraordinario)*. España, pp. 121 – 138.

Peña, G.J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Revista Venezolana de Educación (EDUCERE)*, 4, (11). Venezuela, pp. 159 – 163.

Pinzas, G.J. (2003). *Metacognición y lectura*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Piñuel, R.J.L., (2010), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales, THEORIA Proyecto Crítico de Ciencias Sociales*. Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/procesos_codificacion.htm

Portellano, J.A. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. México: Editorial Mac Graw Hill.

Pozo, J.I. (2003) *Teoría cognitiva del aprendizaje*. España: Ediciones Morata.

Pressley, M. (2000) Comprehension Instruction: What Makes Sense Now, What Might Make Sense Soon. *Handbook of Reading Research, (III)*, E.U.A. Recuperado de http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/pressley/index.html

Ramírez, F.M.L. y Rendón, U.M.A. (2002). El desarrollo cognitivo y su relación con el aprendizaje, *Revista educación y pedagogía separata, Colombia*.

Romo, G.A.E. y Villalobos, A.M.A. (2011). Hacia una nueva cultura: La comprensión en la lectura digital. *Revista InterSciencePlace*, 4, (16). Recuperado de <http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/viewArticle/162>

Rosas, V.M. (2007). *Conocimiento metacognitivo y comprensión lectora*. VII Simposio Internacional de Comunicación Social, Centro de Lingüística Aplicada. Cuba. Recuperado de <http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/actas.php?Simposios=VII&id=es&Actas=1&numpage=4&total=151>

Rosales, M.M.A. (2009). La propensión a evaluar lo educativo. Tendencias, concepciones, modelos y razones, En Rosales, M.M.A. (Coord.). *Evaluar para la homogeneidad, la experiencia mexicana en la evaluación de la educación superior*, Universidad Autónoma de Sinaloa. México: Editorial Plaza y Valdez.

Ruiz, J.M.S., (s/a), Panorama actual del marco teórico del acceso a la lecto – escritura, Curso telemático: Acceso a la Lecto-Escritura. Recuperado de http://www.educarm.es/lecto_escritura/curso/01/doc1.pdf

Salim, R. (2005). El cuestionario CEPEA herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, (4). España, pp. 43 – 52.

Serrano de Moreno, M.S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Educación (EDUCERE)*, 12, (42). Venezuela, pp. 505 – 514.

Sierra, P.I.A. (2010). *Estrategias de mediación metacognitiva en ambientes convencionales y virtuales: influencia en los procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios*. Tesis de Doctorado, Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/1871142x.pdf>

Smith, F. (2008). *Comprensión de la lectura, análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Editorial Trillas.

Solaz, P. y Moreno C. (2008). *Algunas pautas y consideraciones para aprender de un texto educativo de ciencias*. Edición electrónica gratuita. Recuperado de www.eumed.net/libros/2008c/467/

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. España: ICE de la Universidad de Barcelona y Editorial Graó.

Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura, Actualidades Investigativas en Educación, *Revista electrónica, Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica, Costa Rica*. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/autores/controlador/Article/accion/show/articulo/consideraciones-idacticas-para-la-aplicacion-de-estrategias-de-lectura.html>

Tedesco, J.C. (2003). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Téllez, J.A. (2004). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva; Más allá del procesamiento de la información*. España: Editorial Dykinson.

Ugarriza, C.N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Revista Persona*, (9). Perú, pp. 31 – 75.

Ugarriza, C.N. (2007). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y estrategias de metacompreensión lectora. *Scienta, Revista del centro de investigación de la Universidad Ricardo Palma*, 9, (9). Perú, pp. 91 – 126.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, (2010), *Modelo Universitario: Propuesta*. México.

Valles, A.A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología Universidad de San Martín de Porres*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68601107>

Van Dijk, T.A. (1980). *Texto y Contexto (semántica y pragmática del discurso)*. España: Ediciones Cátedra.

Viramonte de Avalos, M. (Comp.) (2008). *Comprensión lectora, dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Argentina: Ediciones Colihue.

Zulma, L.M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Revista Estudios Pedagógicos, Versión Online*, 32, (2). Recuperado de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-7052006000200007&lng=es&nrm=iso.
issn 0718-0705. doi: 10.4067/s0718-07052006000200007.

(s/a), (2012), Reprueban porque no leen, Periódico más por más, 27 de febrero 2012, México.