

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

**DIRECCIÓN DE DOCENCIA
ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
PARA COMPRENSIÓN LECTORA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN

**BUENDIA TORRES ANGELICA
ESTRADA CORTES MARCELA**

DIRECTOR DE TESIS: MTRA. MA. DEL PILAR MIGUEZ FERNANDEZ

MEXICO, D. F.

OCTUBRE DE 1998

A tí que sin importarte mis desatinos,
me haz fortalecido cotidianamente sin pedir nada a cambio. Hoy día te agradezco
no con palabras o promesas ambiguas, el ideal que hoy me haz permitido cruzar.

Afortunadamente en ese largo camino me diste
la oportunidad de revalorar a cada una de las personas, que jamás caduco la
confianza, que en mí habían depositado. Al mencionar a cada uno de ellos, sería
desmeritarlos del rol que juegan en mi corazón.

Sin duda alguna he logrado este paso, porque detrás de mí, existen bases
firmes, capaces de alentar al más débil, y alimentar una actitud de esfuerzo
constante a las dificultades, dándole una mejor alternativa, es por ello que
recuerdo que cada obstáculo trae a cuestras un bagaje de aprendizajes y consigo
omitir el gran complejo que en algún momento, toda persona hemos arrastrado al
sentimos incapaces o mutilados.

Marcela Estrada Cortés

AGRADECIMIENTO

Si pudiera vivir nuevamente mi vida,
En la próxima tratarla de cometer más errores.
No intentarla ser tan perfecto,
Me relajarla más
Correría más riesgos, haría más
Viajes, nadarla más ríos y
Contemplaría más atardeceres.

Especialmente para ti:
Gustavo (Pequeño).

Sobran las palabras para agradecerte todo lo que haz hecho para sentirme la persona más comprendida y apoyada, pero sobre todo por tener la oportunidad de vivir juntos los mejores momentos de nuestra vida, el ser próximamente padres y ahora profesionales, porque tú eres parte de todo lo que aquí se encuentra impreso, cada idea y todo lo que implica llevar a cabo una investigación.

Nuevamente gracias por darme la oportunidad de llegar a esta etapa, por aconsejarme y darme ese jalón de orejas cuando me sentía desesperada, cansada y derrotada. Ahora es el momento de agradecerle juntos a Dios las bendiciones que nos ha dado.

Con todo mí amor.
Angélica (Eli).

Mamá

Te dedico con mucho cariño y respeto esta parte de mí ya que cada página se quedo con algo mío.

Te agradezco todo lo que me haz dado, tu apoyo, tu comprensión y tú

confianza ya que son la base para que haya llegado hasta este gran momento. Todo esto es la muestra de que cuando se quiere lograr una meta si se puede alcanzar. Por favor échale muchas ganas a todo y piensa en tú hija que te quiere mucho.

Angélica.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO 1.LA LECTURA

- 1.1. El lector.
 - a. Procesos Cognitivos b. Memoria
- 1.2. El texto
- 1.3. ¿Qué es la comprensión lectora?

CAPITULO 2.EL PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS EN LA COMPRESION LECTORA

- 2.1 ¿Qué es una estrategia?

CAPITULO 3. METODOLOGIA

- 3.1 Sujetos
- 3.2 Escenario
- 3.3 Instrumento
- 3.4 Procedimiento

CAPITULO 4.ANALISIS DE RESULTADOS

CONCLUSIONES Y DISCUSION

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

De acuerdo a Morales (1983), la lectura adquiere mayor relevancia como instrumento de aprendizaje dentro de las instituciones, debido a que la comprensión sirve como un medio para adquirir nuevos conocimientos. Comprender, de hecho, es relacionar lo nuevo con lo conocido. Es decir la comprensión es activa, no pasiva. El lector no puede evitar interpretar lo que lee, aportando sus conocimientos, experiencias e hipótesis. Sin embargo, para que la lectura cumpla su función como instrumento de aprendizaje, se requiere que el lector posea un grado suficiente de habilidades para comprender lo que lee, condición necesaria, porque la comprensión constituye la base del aprendizaje significativo.

Una de las dificultades que han enfrentado los maestros es que la mayoría de los jóvenes dedican pocas horas a la lectura, lo cual va en decremento del empleo de las estrategias adecuadas para comprender lo leído. Lamentablemente, es un hecho comúnmente aceptado que la escuela ha fallado en su tarea de promover en los estudiantes estrategias suficientes para leer con un grado apropiado de comprensión. La causa podría ser la limitada atención del sistema educativo en formar profesores en estrategias de enseñanza, que favorezcan desarrollo en los estudiantes en las habilidades propias y necesarias para aprender a aprender. El interés de formar a los maestros en este campo no es nuevo. Ya en los años 60's la UNESCO recomendó una enseñanza que permitiera al alumno aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender (Quesada C. Roció 1981).

Hay factores que influyen para comprender lo leído como el conocimiento previo del lector, los procesos cognitivos del lector y la estructura del texto y el contexto. El motivo de elegir tal enfoque radica en la importancia de los procesos superiores para explicar el conocimiento humano. El estudio de la cognición comprende procesos mentales como la atención, la memoria, el pensamiento, la

imaginación, la inteligencia, etc. (Pozo, 1989).

En particular, la teoría del procesamiento humano de información concibe la mente humana, como un sistema complejo que recibe, almacena, recupera, transforma y transmite información para aprender y solucionar problemas. Los sistemas de memoria que postula tal paradigma se clasifican en tres tipos: memoria sensorial, a corto plazo ó de trabajo ya largo plazo. De acuerdo con Smith (1989) el análisis del sistema visual para llevar a cabo una lectura implica que esta debe ser rápida, selectiva y dependiente de un conjunto previo. La capacidad limitada de la memoria a corto plazo debe ser considerada como la posibilidad de trabajar la información; así mismo, en la memoria a largo plazo se encuentra almacenado los conocimientos previos, que deberán ser relacionados con el material a aprender.

Así, los procesos anteriores presentan implicaciones tanto para la adquisición de lectura como para la comprensión de textos en general. Al intentar elaborar una definición de la comprensión lectora, podemos preguntarnos si debe entenderse como un proceso ó como un producto. Es decir debe interpretarse como el cambio que ha tenido lugar en el conocimiento, propiciado durante la lectura ó como el proceso a través del cual se da dicho cambio.

Aunque existe un debate al respecto; los enfoques actuales sobre la comprensión lectora, mantienen que es producto de la interacción entre el lector y el texto, centrándose, más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector.

Sin embargo el interés por los procesos y estrategias es reciente. Hasta hace pocos años, estudios cognitivos se centran no sólo en el producto, sino también en el proceso a partir del cuál se da la representación del contenido general del texto. Podemos mencionar a Carroll (1971) que afirma que la comprensión, es un proceso que tiene lugar en cuanto se recibe la información y en el que sólo trabaja

la memoria inmediata, basándose principalmente en el análisis de las estrategias y procesos de pensamiento utilizados por cada sujeto, abandonando la idea de que el proceso de lectura, es sólo un acto mecánico.

La comprensión, es una actividad inteligente donde se controlan y coordinan diferentes informaciones y procesos para obtener significados de lo que se lee. El lector debe poseer y utilizar sus conocimientos previos, debido que la lectura implica una transacción entre el lector y el texto.

En los últimos años se ha llevado a cabo una amplia investigación sobre los procesos lectores, una parte de estas investigaciones, se han interesado sobre la relación que tiene la comprensión lectora y las estrategias. A partir de la conceptualización de la lectura y de los factores que influyen en ella, se han realizado investigaciones, cuyo propósito ha sido comprobar la influencia de las estrategias en el logro de la comprensión de un texto (Castañeda 1987). Las estrategias han sido definidas como secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Pozo, 1990). Es decir, se trata de actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinada información con el fin de adquirirla, retenerla y poderla utilizar.

Para Weinstein y Mayer (1986) las estrategias son conductas y pensamientos que un aprendiz emplea durante el aprendizaje, influyendo en los procesos de codificación. De esta manera la meta de los lectores es buscar la mejor forma para seleccionar, adquirir, organizar o integrar el nuevo conocimiento.

Tratando de estudiar el rol que juega las estrategias de aprendizaje para lograr una comprensión lectora, no podemos dejar de lado que existe un sin número de variables, algunos de los cuales hemos mencionado.

Sin duda, el curriculum ha participado de manera esencial dentro del sistema educativo, conceptualizando a la enseñanza como transmisor de los contenidos y

al aprendizaje como una acumulación de conocimientos. Es evidente que dentro de esta perspectiva el profesora solo expone los contenidos del curriculum acomodados al supuesto nivel de los sujetos de una determinada edad, agrupados en un curso académico y, por tanto con un nivel relativamente similar (Pérez, Ángel). Sin embargo han surgido medidas complementarias, que tienen como propósito aumentar la calidad de la enseñanza.

En este sentido el programa para la Modernización Educativa, resalta la necesidad de fortalecer y consolidar conocimientos y capacidades para elevar la productibilidad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social, elevando los niveles de calidad de los educandos (en síntesis, que los objetivos sean más competitivos). De acuerdo, al programa para la Modernización Educativa, su objetivo primordial es el aumentar la calidad, ¿Pero cómo alcanzarla?, precisando con claridad las demandas en el mundo de hoy, reestructurando la planeación y programación globales del sistema educativo nacional, desarrollarles a los alumnos habilidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo, consolidando los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudio.

Sin embargo, destaca de manera inequívoca la necesidad de desarrollar y reformar la educación básica, sobre todo en el ciclo de la enseñanza primaria. La escuela primaria no es tan sólo el fundamento del sistema educativo (de nuestras Instituciones Educativas); el aspecto más alarmante, es el bajo rendimiento académico, que se refleja en los exámenes de los alumnos, donde se les interroga sobre los contenidos de los planes de estudio que han cursado.

Los exámenes de admisión que se aplican para el ingreso a Secundaria, Bachillerato y Licenciatura de escuelas públicas arrojan promedios reprobatorios. Con base en los datos arrojados por las estadísticas, se concluye que existe una desvinculación vertical y horizontal entre niveles y modalidades educativas. Entre primaria y secundaria hay un abismo dentro de los planes de estudio y práctica

pedagógica. (Ver Guevara Niebla, 1992).

Algunos puntos planteados dentro del programa de Educación Básica, precisan la renovación del curriculum y la articulación de los niveles actuales (Preescolar, Primaria y Secundaria), y plantean dar un peso más adecuado a las diversas áreas de conocimiento, habilidades y actitudes. La necesidad de reforzar la lectura en la educación superior ha sido reconocida por la ONU "Hay personas que son analfabetas desde un punto de vista oficialmente aceptado. Sin embargo, debido a una enseñanza inadecuada, no pueden desempeñar ciertas actividades que la sociedad exige de ellos; llamándose estudios o desempeño profesional. Tales, personas son analfabetas funcionales". (Valtierra Eduardo, 1996).¹

Esta declaración define claramente lo que sucede actualmente en la educación universitaria, la mayoría de los alumnos no llegan a la universidad con el nivel de lectura requerido para un buen desempeño en los estudios superiores; según la definición anterior, tales alumnos son analfabetas funcionales en la universidad.

El estudiante en la educación media superior y superior frecuentemente no entiende el significado de las palabras que lee, no entiende el sentido de lo que lee y no capta las ideas y sentimientos que el autor expresa. En muchos casos, únicamente es capaz de descifrar los signos gráficos, pero no le es posible evaluar y, menos aún, interpretar textos.

Un alto porcentaje de los estudiantes carece de las habilidades y destrezas de lectura básicas, por lo general, debido a desagradables experiencias anteriores en cuanto a la lectura ya la falta de estímulos para leer, lo cual obstaculiza el proceso mismo de aprendizaje y empobrece sus posibilidades de desarrollo profesional y, en general, sus capacidades culturales y humanas. El problema se

¹ De esta manera, no podemos afirmar que sea un elemento base ó bien único; retornando o visualizando una posible desmotivación, sin agravar el estado intelectual del individuo.

descuidó durante mucho tiempo porque se consideraba que el alumno, al llegar a la universidad, necesariamente había aprendido a leer desde la infancia; a tal punto que se dio como un hecho que todos los estudiantes de educación media superior y superior sabían leer. A partir de la década de los ochenta se reconoce que un buen lector es aquél que está capacitado para integrar información nueva con la que ya tiene y que se enfrenta a la lectura como un proceso de resolución de problemas, lo que le permite razonar por sí mismo.

Es evidente que en todos los niveles educativos encontramos numerosos problemas de aprendizaje, y sabemos que son muchos los factores que pueden influir en un momento determinado, sin embargo existe la evidencia de que uno de los factores es no saber cómo aprender; es decir, que la mayoría de los estudiantes no utilizan las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo. Así una de las alternativas fundamentales para adquirir nuevos conocimientos, es que el aprendiz debe estar dotado de herramientas necesarias para que sea capaz de codificar la información.

El papel sobresaliente que desempeñan estas habilidades no han tenido suficiente eco en la educación media Superior (bachillerato), que sólo de manera limitada ha incorporado una parte de las estrategias para mejorar el rendimiento en la lectura, con las denominadas habilidades de estudio y que sin la participación de habilidades ejecutivas, se muestran muy poco transferibles a tareas distintas de las inicialmente determinadas.

Desde apenas hace poco tiempo se ha empezado a prestar más atención a lo que se ha llamado *aprender a aprender*, enseñando al alumno a emplear ras estrategias de aprendizaje más adecuadas para la adquisición de nuevos conocimientos. En este sentido consideramos importante averiguar qué se ha hecho dentro de la educación media superior (Colegio de Bachilleres), para solucionar dicha problemática. Para resolver esta interrogante, indagamos al respecto, encontrando un proyecto institucional denominado "Fomento a la

comprensión lectora", que tiene como objetivo incorporar, en la práctica docente habitual del profesor, el uso de estrategias de comprensión lectora, como medio para facilitar el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, además de apoyar a los estudiantes en el desarrollo de la comprensión lectora.

En este proyecto se retoman las actividades del orientador de los planteles, con la ejecución de talleres nombrados "Comprende tus textos", utilizando, aplicando y promoviendo el desarrollo de un entrenamiento paulatino, con el propósito de que los alumnos identifiquen y apliquen técnicas para la comprensión de la lectura, reforzando los procesos de pensamiento que emplean inicialmente para desarrollar habilidades que les permitan comprender los textos de sus diferentes asignaturas, así como el diseño de estrategias de acuerdo con los problemas de aprendizaje que enfrentan.

Considerando que las estrategias de aprendizaje en general, y de lectura en particular requieren de su apropiación por parte de los alumnos, y que de acuerdo al enfoque cognitivo, su utilización adecuada favorece el aprendizaje, se planteó como objetivo del presente estudio: Conocer la importancia e influencia del empleo de distintos tipos de estrategias (como el subrayado, palabras clave, resumen y mapa conceptual) para la comprensión de un texto.

Surge el interés en el nivel medio superior (bachillerato), de la capacitación de Administración de Recursos Humanos, se eligió esta área debido a nuestros conocimientos en dicha capacitación, facilitándose la búsqueda de información de los planes y programas de estudio, las lecturas básicas y el objetivo de la capacitación. Ya que de alguna manera consideramos que el tipo de lecturas a las que tienen acceso se caracterizan por ser un lenguaje científico y con mayor complejidad porque ocurre frecuentemente que los mismos profesores no fomentan el conocimiento y el uso de estrategias que les ayuden a los alumnos a mejorar su comprensión lectora y su rendimiento académico. Además, para poder mejorar y conocer cómo comprender mejor, se debe estar consciente de los

errores que se tienen al leer, así como las herramientas y las posibilidades para iniciar esta etapa de reeducación, ya que el lector aporta aspectos claves en el proceso de lectura, su conocimiento previo y sus habilidades ó estrategias necesarias para comprender.

Interesa en la presente investigación, conocer el tipo de estrategias que utilizan los estudiantes del sexto semestre de bachillerato (resumen, subrayado, esquemas, mapas conceptuales e identificación de palabras clave}, y conocer si influyen éstas en la comprensión lectora y si las utilizan adecuadamente. Se trabajó bajo dos condiciones: al grupo experimental denominándolo (T1) se les dió una plática de 2 Horas sobre los tipos de estrategias y su uso a partir de ejemplos. Al mismo tiempo no se les limitó sobre el uso de colores, libros o el manejo de Estrategias (Subrayado, Resumen, Mapa Conceptual, Palabra clave). Al Grupo Control se le denominó (T2), en cambio no recibió ningún tipo de práctica (limitándolos en el uso de colores, y no se les permitió subrayar o escribir alguna nota en el texto).

La manera en que se organizó el marco teórico es la siguiente: En el Capítulo I, abarcaremos la función que juega el lector y el texto, en la comprensión lectora, tratando de esbozar algunas características que desempeñan dichos factores.

Es indudable el rol trascendental que juega el lector, partiendo de la gama de conocimiento previo que tenga y sobre el conocimiento de las estructuras del texto.

En el Capítulo II, abordaremos conceptos de estrategias, mencionaremos cuál es su importancia y haremos referencia a la relación que tiene esta, con la comprensión lectora. Describiendo el nivel de prioridad de aprendizaje que proporciona cada una de ellas que manejen. Posteriormente, se describe la metodología y se finaliza con el proceso que se utilizó para el análisis de resultados.

CAPITULO I

LA LECTURA

En todas las explicaciones sobre el desarrollo humano subyace una determinada teoría a partir de la cual se identifican los aspectos que originan o determinan ese desarrollo, así como los elementos que lo constituyen. De acuerdo con la perspectiva de la Psicología se subrayan aquellos aspectos que pueden parecer más importantes.

Desde la Psicología podemos distinguir dos tipos de concepciones acerca del proceso lector: Transferencial e Interactiva. La primera surge desde los 40's, donde visualiza a la lectura como un proceso en el cual solo se necesitaba del conocimiento de las grafías. De esta manera en los años 70's se desarrolla trabajos en el cual emerge la perspectiva Interactiva, concibe que la lectura no debe determinarse como un proceso aislado, si no en el cual entran en juego diversos aspectos; podríamos enmarcar algunos factores como serían: los procesos cognitivos en el lector, aspectos estructurales (semántica y lingüística del texto), etc.

Es por ello, que en el presente capítulo se expone: en términos generales los conceptos teóricos sobre las diferentes definiciones de lectura y los factores que intervienen en esté proceso; y se fundamenta la concepción de comprensión lectora asumida en este trabajo.

Es importante entender qué es la Lectura. Tradicionalmente la lectura se ha concebido como un acto meramente mecánico de decodificación de unidades gráficas a unidades sonoras; esto significa que sólo se realiza un reconocimiento de grafías que componen una palabra, oración o párrafo.

A partir de esta definición podemos percatarnos que la lectura se ha concebido como un acto automático e instintivo y su aprendizaje como el simple

desarrollo de habilidades perceptivo-motrices, este consiste en el reconocimiento de las letras que componen una palabra. Esta concepción ha predominado por mucho tiempo en las prácticas escolares en torno a la enseñanza de la Lectura, asumiendo en el lector una posición pasiva: desde la cual capta el significado transmitido por el texto.

De esta manera se consideraba a la lectura como simple rescate del significado expresado en el texto, lo que dejaba para el lector una posición perceptora, sin que sus perspectivas intervinieran al leer y sin posibilidad de llegar a más de un significado.

El esquema clásico, alrededor de los años 40's, proponía el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura, seguido de la Comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel. Desde este punto de vista, la extracción del significado del texto depende del desarrollo de una serie de habilidades ordenadas jerárquicamente por parte del lector.

Con base en los principios de la teoría constructivista ó interactiva, la lectura es un proceso más complejo en la que intervienen diversos aspectos, por tal razón es importante puntualizar diferentes conceptos. Para Dubois (1990) "la lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje. La comprensión es la construcción del significado del texto, por parte del lector, de acuerdo con sus conocimientos y experiencias de vida (Goodman, 1976; Smith 1978)".

Esto quiere decir que el significado no esta en las palabras, ni en las oraciones que componen el texto, sino en la mente del lector y en el contexto que lo rodea, lo que significa que el acto de leer, no es sólo el hecho de tomar el libro, abrirlo, seguir las palabras impresas, llegar al final y cerrarlo. De esta manera, la lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad de texto, si no que se construye mediante un procedimiento de

transacción flexible en el que el lector le otorga sentido, es decir, el lector se muestra procesando en varios sentidos la información presente en el texto, aportando sus conocimientos y experiencias previas, elaborando hipótesis, etc. Esta última concepción nos proporciona suficientes elementos para subrayar la importancia de la actividad del lector, dentro del proceso de lectura, cuyo objetivo fundamental es la construcción del significado.

La concepción de lectura que postulamos, pone en énfasis la actividad que despliega el lector para construir el significado del texto, en síntesis, concebimos a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, una relación de significado.

1.1 El Lector.

Como se ha mencionado, en la concepción de la lectura desde un enfoque constructivista se reconoce el papel activo del lector para la construcción del significado. Hablar de la actividad del lector implica referirse a los procesos psicológicos, lingüísticos, sociales y culturales que subyacen en todo acto de conocimiento en este caso, de la lectura. Desde el marco de la Epistemología genética de Jean Piaget, se da importancia al papel activo del sujeto cognoscente en todo acto de conocimiento; sabemos que el conocimiento se desarrolla y se adquiere por aproximaciones sucesivas en función no sólo de las características particulares del sujeto, si no también de las del objeto.

Esta actividad del sujeto es postulada en términos de interacción, mediante ella el individuo intenta comprender el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado, y lo hace por medio de la coordinación progresiva de dichos esquemas, los cuales se acomodan a lo nuevo. De manera similar, desde la teoría del procesamiento humano de información, el conocimiento representado por los esquemas tiene un papel decisivo. Por ejemplo, en la lectura de algún texto, dichos esquemas nos ayudan a establecer relaciones, entre las ideas existentes expresadas en diferentes partes del texto, y con ello, el aumento

de la velocidad de lectura y el nivel de comprensión. Datos como estos nos dan a entender que la representación dado por esquemas en la memoria responde a algunas formas de organizar y estructurar el conocimiento que condicionan el modo de procesar la información.

La memoria consiste en un proceso activo. En tal proceso, se incluyen el registro, el almacenamiento y el empleo de cualquier estímulo registrado por el individuo. Se define la memoria como la capacidad de retención y recuperación de la información. Los recuerdos que cada uno posee le diferencian como persona. El carácter único de estos recuerdos sirve para crear nuestra personalidad, que es, a su vez, única (Ver Pozo, 1989).

El funcionamiento de la memoria o el proceso del recuerdo se pueden descomponer en tres etapas principales. Por ejemplo, supongamos que apartamos la vista de este libro y vemos un águila. Por lo general, sucede lo siguiente: en primer lugar viendo un águila tenemos que apoyarnos en recuerdos anteriores. En segundo lugar, almacenamos los hechos, es decir, en este caso, las imágenes del ave. En tercer lugar, más adelante recordaremos de manera consciente que vimos el águila. La primera etapa consiste en ver y en reconocer; la segunda etapa comprende el almacenamiento; la tercera etapa corresponde al recuerdo.

Algunas veces, aunque se haya almacenado la información, no es posible recordar. Con frecuencia ocurre que nos saca de quicio el no recordar algo que conocemos perfectamente. Parte de la información almacenada, pese a parecerse perdida, se recordará al repetirse posteriormente un tipo de información similar o parecida a lo olvidado. Cierta información puede pasar del nivel de recuerdo al nivel de reconocimiento.

Tanto el recuerdo como la retención son aspectos importantes de la memoria, la retención resulta suficiente en una situación determinada mientras,

que otras veces se hace necesario el recuerdo. Para recordar y recordar, hay que almacenar la información en el cerebro estableciendo relaciones significativas o al generarse el contexto en el que se almacenó esa información.

TIPOS DE MEMORIA

Memoria a corto plazo y largo plazo.

Una persona emplea la memoria a corto plazo para recordar el número de teléfono durante el tiempo suficiente para marcar o para escribir. Este tipo de memoria se utiliza así mismo para recordar una frase durante muchísimo tiempo y, algunas veces, durante toda la vida. La capacidad de la memoria a corto plazo es limitada. Los contenidos procesados en la memoria a corto plazo pueden llegar a fijarse en la memoria a largo plazo. El concepto de memoria operativa permite explicar cómo es que se requiere dar un tratamiento a la información para lograr su trasvase a la memoria a largo plazo. Se almacena la información por repetición constante o periódica; o por establecer relaciones significativas. Así, en la medida que la persona relaciona la nueva información con conocimientos o experiencias previas pueden lograr darle una mayor significación y con ello facilitar su organización en los esquemas de conocimiento.

Se presentan cuatro fases en la Etapa de Memoria, que a continuación se mencionaran:

Etapas de la Memoria.

1. Fijar el concepto. Es decir, retener todas las impresiones recibidas. Es importante que intervengan varios sentidos en la fijación para que ésta sea lo más fiel posible.
2. Conservar el concepto
3. Recordar el concepto. Las impresiones que se han retenido y almacenado Pueden volver a ser reproducidas.

4. localizar y diferenciar el Concepto.

Desarrollo de la Memoria Visual.

El grado de memoria visual varía de una persona a otra. En el caso de la huella memorística, tiende a haber mucha más riqueza de detalle que en las imágenes de la memoria más corrientes. Quienes trabajan en actividades que requieren una gran agudeza visual suelen gozar de una memoria Superior. La mayoría de las personas pueden perfeccionar su memoria visual ejercitando la conciencia visual. En la manera en que se construye progresivamente la memoria visual será suficientemente cercana a lo ya construido, permitiendo al sujeto obtener una comprensión de su realidad cada vez mayor.

En este sentido, la comprensión lectora depende de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual de que dispone el sujeto para obtener un conocimiento cada vez más objetivo. Así, la comprensión de la lectura no es sino un caso particular de la comprensión del mundo en general. Por otra parte, el ambiente social, lingüístico y cultural en el que se desenvuelven los lectores influye en la construcción de las estructuras intelectuales. Si bien es cierto que los intercambios espontáneos del sujeto con su medio son resultado de una actividad individual, también es cierto que ésta responde a una intencionalidad social y cultural. El desarrollo del sujeto está condicionado por el significado de la cultura, es decir, está mediatizado social y culturalmente. Los efectos de las diferencias culturales determinan en gran medida la construcción y contenido de los esquemas de conocimiento a partir de los cuales el sujeto orienta la actividad comprensiva del mundo en el que se desenvuelve. En lo que se refiere a la lectura, cuya función social es la comunicación, se establece una relación entre el autor del texto, el lector y el texto mismo. Al igual que todas las interacciones sociales, la interacción entre el autor y el lector a través del texto es una interacción social comunicativa. Goodman (1982) define esta interacción en términos de una transacción "durante la cual ocurre cambios a partir de lo que aporta el lector cuando empieza a trabajar con el texto, es decir, con lo que aportó

el escritor". Si la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto.

Veamos ahora las características del lector. Iniciaremos por definir el conocimiento previo como el conjunto de aprendizaje que durante su desarrollo anterior el lector ha construido. Estos aprendizajes se encuentran organizados en los esquemas de conocimiento y potencializan a su vez la construcción de nuevos esquemas o el refinamiento de los ya existentes, desde los cuales el lector orientará la construcción del significado.

El contenido de dichos esquemas se refiere al conocimiento que el lector posee sobre: a) el sistema de lenguaje; b) el sistema de escritura; c) el mundo en general. Estos en su conjunto constituyen conceptos, ideas y relaciones que utiliza el lector cuando es preciso, así como procedimientos o habilidades básicas de procesamiento del texto.

Durante la lectura, el lector utiliza su conocimiento previo a partir de la información del texto, y ésta se relaciona con un esquema preexistente, de lo que resulta una ampliación de tal esquema o la creación de uno nuevo. En la medida en que el lector obtiene nueva información, activa otros esquemas, formando nuevas ideas y ampliando su conocimiento previo. En relación con el conocimiento lingüístico, el lector es capaz de comprender y construir todas las oraciones, y de reconocer las oraciones gramaticalmente correctas, aquéllas con más de un significado y las que, aún cuando son distintas, poseen un mismo significado.

En cuanto a las formas de uso y las diversas funciones que la lengua tiene en el contexto social, el lector posee competencia comunicativa. Esta le permite reconocer las diferentes situaciones de comunicación y adecuarse a cada una, al reconocer el grado de formalidad exigido, y comprender y producir diferentes tipos de discurso dadas las presuposiciones e intenciones de los mismos. En lo que se

refiere al sistema de escritura, el lector conoce sus características y es capaz de reconocer y coordinar las propiedades de la secuencia gráfica para establecer las relaciones entre los elementos y obtener de las estructuras sintácticas el significado que representan. En este caso, vale recordar los cuatro ciclos descritos por Goodman (1982), que muestran la manera en que el reconocimiento de las características del texto se relaciona con el contexto lingüístico del lector.

En este proceso de construcción de significado, se identifican cuatro ciclos: Óptico. Perceptual, Gramatical ó Sintáctico y de Significado. Estos ciclos corresponden a la actividad y/o actividades que realiza el lector durante la lectura: en el ciclo ocular. Los movimientos de los ojos, permiten localizar la información gráfica relevante ubicada en el texto; en el ciclo perceptual, el lector guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas y/o interés. En la medida en que es coherente con sus predicciones, y con la contribución que hace en la obtención, del significado del texto.

En el ciclo sintáctico, el lector utiliza las estrategias de predicción y de inferencia, por medio de ellas usan los elementos clave de la estructura del texto, para procesar la información en él contenida.

El último ciclo, el semántico, es el más importante de todos en el proceso de la lectura. En él se articulan los tres ciclos anteriores y, en la congruencia en que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del lector dándole sentido, cobrando concreción, reconstruyendo el significado. Aún después de la lectura, el lector continúa evaluando el significado y reconstruyéndolo. En tanto se consolida, como una nueva adquisición cognitiva, el proceso de su Comprensión Lectora.

Así mismo, el lector posee un conocimiento particular sobre diferentes aspectos del medio en el que se desenvuelve y que, en su gran mayoría, son tratados como temas específicos en los textos a los que puede acceder.

Como se mencionó anteriormente, la actividad del lector y los procesos involucrados en dichas actividades constituyen la base de la comprensión. Las diferentes investigaciones han permitido reconocer la estrecha relación que existe entre el conocimiento previo y la comprensión; consecuentemente, mientras mayor sea el conocimiento previo del lector respecto del texto que va a leer, su comprensión será mejor. Así mismo, la información del texto deberá presentar algo nuevo para el lector, para que puedan darse avances en la comprensión sobre el tema. Los esquemas de conocimiento se "actualizan" a través de un conjunto de estrategias que el lector pone en juego para construir el significado del texto.

Según la descripción que Goodman nos ofrece de las estrategias utilizadas en la lectura, la de muestreo, consiste en la selección que hace el lector de los índices más productivos que le permitan anticipar y predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. Esta predicción se realiza con base en los índices que se identifican en el muestreo, ya su vez comprueba en base a sus predicciones del individuo.

Otra estrategia descrita son las inferencias, definida como un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando su conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para deducir lo que no está explícito en el texto.

Cuando las predicciones e inferencias resultan ser falsas, o cuando el lector descubre que no se justifican algunas de ellas, pone en juego la estrategia de confirmación y, de ser necesario, la estrategia de autocorrelación, que le permitirá reconsiderar si la información que tiene es adecuada o necesita obtener más cuando reconoce que debe formular hipótesis alternativas para construir el significado.

Goodman señala que el desarrollo de tales estrategias supone, por parte del lector, un control activo del proceso mientras realiza la lectura. El desarrollo y la modificación de las estrategias dependen del conocimiento previo que Posee el lector cuando realiza la lectura de un texto.

Cuando el lector entra en contacto con el texto para identificar y reconocer las señales textuales, capta significantes lingüísticos, los relaciona con su significado y, mediante sus interacciones con éstos, produce sentidos, modelos de significado.

La construcción de un modelo mental de significado implica un proceso cognoscitivo en el que intervienen de manera fundamental las inferencias y el empleo de determinadas estrategias para la identificación de las señales textuales que apoyan esta construcción del modelo, así como la activación de las estrategias de razonamiento, que se requieren para evaluar el modelo construido (metacomprensión y procesos metacognitivos).

Según Johnston (1989), "...las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones, frases y completar las partes de información ausente". Estas inferencias tiene carácter conector y complementario, respectivamente.

En otras palabras, las inferencias están consideradas como parte inseparable del proceso de comprensión. Son las inferencias las que permiten al lector establecer relaciones entre las proposiciones del texto y aportar la información que no está implícita. Sin ellas el lector puede ser capaz de componer el texto palabra por palabra, pero no de establecer relaciones lógicas entre las ideas incluidas en el texto ni expresarlas usando sus propias palabras.

Para Trabasso (1980) las inferencias llevan a cabo cuatro funciones:

- Resuelven las ambigüedades léxicas;
- Resuelven las referencias pronominales y nominales;
- Establecen el contexto necesario para la comprensión de las oraciones,
- Establecen un marco de referencia para la interpretación del texto.

Se señala además la existencia de subclases de inferencias independientemente de las conectoras y las complementarias. Aquí presentamos las diferentes subclases de inferencia:

RELACIONES LOGICAS

a. Motivacionales. Por ejemplo, si en un texto dice: " Alberto no ha estudiado en una semana", es probable que uno infiera cierta falta de motivación por parte de Alberto para estudiar.

b. De capacidad. Si un texto alude a la "riqueza", se infiere sin dificultad que ésta permite comprar cosas.

c. De causa psicológica. De un texto que presente los antecedentes apropiados, se infiere que la bondad de una persona podría haber sido la causa de que se enamorara.

d. De causa física. Un texto que afirma la existencia de hielo en una carretera puede llevar a inferir que éste hizo que un coche patinara.

RELACIONES INFORMATIVAS

a. Espacial y temporal. Si en un texto se plantea que A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después que A.

b. Pronominal y léxica. Se conoce el antecedente de "él" en una frase y cuál de los significados de una palabra es el correcto.

Corcoran (1980) en Trabasso, indica una alternativa que puede ser más útil: La clasificación del tipo de actividad mental que desarrollan los lectores. Uno de los puntos fuertes de esta teoría consiste en que se centra en la actividad mental, y no en el producto de la actividad mental. El producto (o respuesta) sólo interesa porque refleja la participación consciente en el proceso del texto. Identifica cuatro tipos básicos de actividad mental incluidos en la lectura:

1. Figuración e imaginación. Construcción de un cuadro mental. Los lectores representan las escenas de un libro como si estuviera allí la realidad.

2. Previsión y retrospectión. La mente avanza o se retrasa un poco en relación con el punto del texto al que el lector ha llegado. El lector prevé y elabora hipótesis sobre los acontecimientos venideros, o reflexiona sobre el texto ya construido.

3. Participación y construcción. Identificación estrecha con el texto. Los lectores quedan inmersos emocionalmente en el texto.

4. Valoración y evaluación. Elaboración de juicios sobre un texto. Los lectores hacen juicios sobre méritos del texto.

Parece muy probable que los lectores de todos los niveles de madurez lectora efectúen estas actividades mentales, todos los lectores se imaginan y figuran escenas, pero la medida en que se realiza esta actividad mental varía dependiendo de estas características del lector:

- inmersión en el texto;
- amplitud de experiencias intertextuales relacionadas;
- experiencias anteriores pertinentes;
- objetivo de su lectura;
- contexto inmediato en el que lee el texto, y
- capacidad para descifrar lo impreso.

1.2 El Texto.

Dentro de los conceptos de lectura y de comprensión lectora que sirve de

base para los planteamientos que aquí se desarrollan, consideramos al texto como el otro polo de la relación de significado. En esta relación de significado entre el lector y el texto, intervienen de manera importante las características y propiedades de este último, en tanto que determinan el tipo de tarea intelectual que habrá de realizar el lector, de acuerdo con sus esquemas de conocimiento.

Tales características pueden constituir una guía o un obstáculo para las interacciones que con el texto realiza el lector durante la creación de significado. Conocerlas e identificarlas es de suma trascendencia en la tarea pedagógica, ya que esto permitirá reconocer el tipo de trabajo intelectual, así como la reacción emocional y social que provoquen en el lector. Con este propósito: analizaremos algunas de las ideas centrales en torno al texto.

Concebimos al texto como una unidad lingüístico-pragmática que tiene como fin la comunicación. Desde este punto de vista, cualquier estructura sintáctica que constituya una idea completa (las oraciones, específicamente), puede ser considerada como un texto. Sin embargo, dado que en toda situación comunicativa los textos que generalmente se articulan son mucho más complejos que la oración, consideramos al texto como una unidad constituida por un conjunto de oraciones que, al agruparse en la escritura, conforman párrafos, capítulos u obras completas.

María Elena Rodríguez (1988) puntualiza la importancia de reconocer que el texto permite un diálogo entre autor y lector, así como la creación de los efectos de sentido que le atañen en tanto es un discurso, es decir, en tanto intervienen los componentes y valores referenciales de la lengua, que son los mismos que permiten la construcción y la comprensión del texto. Sólo si el lector es capaz de formar una base de datos debidamente organizada y jerarquizada, en la que estén contenidas las proposiciones que componen el texto y sus mutuas relaciones, se podrá decir que ha comprendido satisfactoriamente el texto. En el proceso de creación de la base de datos influye, entre otros muchos factores, el conocimiento

previo del lector, el propio texto y la información temática (contexto). Ella señala: "Los textos - desde una perspectiva sociofuncional- son selecciones, recortes, opciones, del potencial de significado contenido en el lenguaje... El recorte guarda estrecha relación con las intenciones del emisor quien deja en los textos marcas de su intención para que sean inferidas por el lector". Y agrega que tales marcadores de intención, aparecen en los textos en tres niveles: el lingüístico, el de las ideas o proposiciones, y el pragmático-extralingüístico.

Dicho de otro modo, el significado de un texto no es la suma del significado de sus frases individuales. Las relaciones de coherencia constituyen, pues, una característica tanto del texto como de la actividad cognitiva del lector. De Vega (1990) enfatiza que las relaciones de coherencia que vinculan los diversos contenidos del texto pueden ser múltiples; menciona que la relación de coherencia aparece en tres niveles:

- Coherencia Referencial ó Correferencia. Es la relación más elemental: las frases de un texto debe compartir argumentos o ideas comunes, debe tratar de lo mismo. Sin embargo, la desventaja de la coherencia referencial es que dicha relación es débil, desde el punto de vista semántico, pues el simple solapamiento de ideas no indica que tipo de vínculo existe entre ellas.

La coherencia referencial es, en realidad, un rasgo superficial del texto que por si mismo no determina una integración semántica. Lo que ocurre es que dicha coherencia suele ir asociada a otras relaciones que inducen verdadera cohesión en el texto.

- Coherencia Causal. Tiene como finalidad establecer vínculos conceptuales entre acciones secuenciales de una narración, ó bien explica mecánicamente efectos de una parte sobre otra, en los textos expositivos.

La relación particularmente frecuente en los textos expositivos, son tales como las reacciones de propiedad y de apoyo.

Las Relaciones de Propiedad, son relaciones descriptivas cuya función es vincular entre sí a las propiedades que proporcionan información acerca de características de determinado objeto, y acerca de cómo se relaciona con otros objetos y sobre sus componentes. Por ejemplo:

1. El libro es grande y pesado. Y “está precisamente en el escritorio del profesor”

CARACTERISTICAS

RELACIÓN OBJETO-OTROS OBJETOS

El libro tiene una pasta de piel finísima.

COMPONENTES

2. La pluma alargada y roja, está situada en el escritorio a la izquierda.

CARACTERISTICA

RELACION -OTRO OBJ.

La pluma tiene una caperuza y un plumón de oro.

COMPONENTES

- Las Relaciones de Apoyo ó Argumentales. Conectan los enunciados que contienen aspectos generales. Las frases que sirven de apoyo se basan en argumentos lógicos, en el uso de evidencias (ejemplos ó contra ejemplos), ó en citas de expertos y autoridades. Por ejemplo:

"HISTORIAS QUE NO SON TODA VIA HISTORIA".

"... A los ojos del conquistador la historia india es una sola, porque los indios, finalmente, tienen un solo destino: ser ó llegar a ser colonizados. Al igual destino ineludible corresponde igual historia que lo justifica... (1980)

Goodman plantea la necesidad de conocer las características del texto para poder reconocer lo que el lector comprende en su transacción con el texto que lee. Nosotros compartimos su propuesta, y por tal razón analizamos las características de los textos en función de 1) su forma gráfica, 2) su relación con el sistema de la

lengua, y 3) su estructura. En este análisis, agregamos un cuarto elemento, el que se refiere a: 4) su contenido.

1. Esta premisa no implica que los europeos no hayan reconocido las diferencias entre los pueblos indios. La táctica de la colonización echó mano constantemente de esas diferencias y las aceptó en su propio beneficio, estimulando pugnas y rivalidades entre los pueblos para impedir su unión y facilitar su control y explotación. Sin embargo, este nivel de reconocimiento de la diversidad niega la conceptualización global de los indios como una categoría única por contraste con los colonizadores. (Bofin 1980)

1.- Por su forma gráfica, el texto posee las características de direccionalidad y extensión, aspectos especiales que impactan a quienes interactúan con el texto, ya que no todas las lenguas se escriben en el mismo sentido -de derecha a izquierda, como en el español y otras -, y no todos los textos poseen la misma extensión, lo que implica diferentes niveles de esfuerzo.

2.-Por su relación con el sistema de la lengua, los textos escritos bajo la propiedad alfabética de la escritura se caracterizan por contener un sistema ortográfico, conjunto de gráficas o letras, con sus propias reglas de combinación y de puntualización, que responden a los criterios para representar: a) los sonidos del lenguaje y sus modificaciones al combinar los: aspectos fonéticos; b) las semejanzas y diferenciales entre los significados de las palabras o léxico: aspectos fonéticos, así como semánticos por la conformación que se logra al cambiar los fonemas, y c) los significados por medio de la puntuación: aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje.

Es de suma importancia considerar el señalamiento de Goodman sobre la y no correspondencia total entre los aspectos fonológico, sintácticos y semántico con el ortográfico, por las limitaciones que cada uno tiene. Por ejemplo, la solución de la ambigüedad sintáctica en el lenguaje oral se da por medio de la entonación, y en el lenguaje escrito por medio de la puntuación, hasta cierto grado.

Otros autores señalan también -dentro de las marcas lingüísticas que caracterizan al texto -a los recursos de cohesión como los elementos del texto que hacen que éste se constituya en una unidad, y que sirven al lector para predecir e inferir el significado.

En el plano sintáctico, el texto contiene oraciones relacionadas entre sí, y en el plano del contenido -entendido éste como los significados particulares, global del texto -debe decir, entre el significado que subyace en las oraciones y las partes del texto que dichas proposiciones conforman: párrafos, capítulos, etc., garantizando que el texto se construya en forma cohesiva y coherente a la vez.

Para explicar la cohesión y la coherencia diremos que:

La cohesión es una propiedad del texto determinada por la relación particular entre las proposiciones que la constituyen, a partir de recursos sintácticos y semánticos que tienen esta función.

Uno de los recursos fundamentales de cohesión es la relación entre diferentes palabras con el mismo significado, que se define como aquella que permite que un elemento del texto pueda ser interpretado por la referencia que hace a otro, que también forma parte del texto, evitando repeticiones innecesarias que solo dificultarían la lectura o la harían tediosa.

Los elementos de la lengua que tienen la función de relacionar las palabras con un mismo significado, son fundamentalmente los pronombres, aunque los verbos puedan tener también esta función, ya que conjugados indican la persona gramatical.

Las relaciones endofóricas pueden ser de dos tipos: anafóricas y catafóricas.

a) **Relaciones anafóricas** .Para poder interpretar una parte o un elemento del texto, es necesario remitirse a otro elemento que le antecede en el mismo

texto.

b) Relaciones catafóricas. Para poder interpretar una parte del texto es necesario remitirse a otra que aparece más adelante en el mismo texto.

Otros recursos de cohesión pueden ser:

a. Relaciones de sinónimos entre palabra y/o frases. Una palabra o una frase se relacionan con otra palabra o frase del texto porque se refieren a un mismo elemento o personaje, formando una-cadena cohesiva.

b. Enlaces o conectores. Este es un recurso eminentemente sintáctico que permite coordinar o subordinar las oraciones que constituyen el texto; aquí exponemos la conceptualización, de coordinación y de subordinación.

***Coordinación:** Las oraciones se relacionan entre sí por medio de una conjunción manteniéndose ambas en un mismo nivel sintáctico.

***Subordinación:** Relación en la cual una oración depende de otra.

La coherencia textual corresponde al significado global del texto ya la forma en que se presenta el contenido, tema o asunto, organizado de acuerdo con su importancia, de tal manera que el texto se articula como un todo.

El texto también posee estructuras semánticas que permiten la presentación de la información con una secuencia ordenada lógicamente. La estructura de una historia comprende una serie de eventos que forman un problema central, y ésta concluye con la resolución del mismo.

Coherencia y cohesión tienen un carácter interdependiente. Sólo cuando ambas se dan en forma adecuada puede considerarse que el texto está construido correctamente, y esto repercutirá de manera positiva en el lector.

Si tomáramos en cuenta la función social del texto y la situación comunicativa, es decir, el contexto en el cual éste se inserta al entrar en relación con el lector: es necesario considerar los aspectos pragmáticos, es decir, aquéllos que tienen que ver con el uso de la lengua: eficiencia, eficacia y propiedad.

Para ciertos autores, estos aspectos son propiedades del texto y para otras constituyen características del desempeño de los lectores.

La **eficiencia**, entendida como la facilidad con que se cumple una tarea en este caso la lectura-, "resulta de su uso en la comunicación con el mayor retorno y el menor esfuerzo". Es decir que el texto será eficiente en la medida en, que promueva en el lector un procedimiento tal que posibilite el uso de la menor cantidad de información, la menor energía, la menor cantidad de esfuerzos y le permita seguir siendo efectivo. El texto debe propiciar que la intención del autor sea detectada fácilmente por el lector.

La **eficacia** -o habilidad para obtener sentido- "depende de la intensidad de su impacto en el lector". Además de los aspectos referidos a las estructuras semánticas y sintácticas -coherencia y cohesión-, en la eficacia influye el énfasis que el autor imprime para destacar alguna información utilizando diversos recursos de la escritura, como son título, subtítulos, letras destacadas por el color o tipo de edición, y las sugerencias dirigidas al lector.

La **propiedad** " atañe al cumplimiento de las demandas de la situación comunicativa". Para lograrla, el escritor considera al lector y se forma una idea de éste con el fin de proporcionarle los datos en una lengua, vocabulario y estructura apropiados.

Por eso, los textos estructurados deductivamente, es decir que presentan al inicio el tema o la idea central, parecen ser más sencillos para los niños.

3. Por su estructura, los textos se tipifican en diferentes estilos. Los diversos tipos de texto que existen: expositivos, narrativos, argumentativos, informativos, carteles o afiches (volantes, propaganda, posters, etc.), periodísticos, instruccionales, epistolares y otros, se diferencian entre sí por sus formas de construcción -superestructura -y su función comunicativa ó social.

De acuerdo con T. A. van Dijk (1983), un texto se estructura con base en esquemas que organizan sus diferentes partes y determinan el orden en que éstas deben aparecer. Tales esquemas se denominan "Superestructuras". De otra manera, la superestructura puede considerarse como el "armazón" del texto.

De acuerdo Van Dijk, la estructura del texto expositivo puede analizarse base ó bajo su descripción, ilustración, secuencia, argumento y persuasión, operacionalidad y su transición en el siguiente cuadro:

Descripción	
Definición	La definición trabaja sobre el significado de un término. Puede identificar rasgos, usos o relaciones con otros objetos conocidos, hechos o ideas.
División y clasificación	La división distingue las partes o miembros de un objeto o clase La clasificación relaciona grupos de objetos, acontecimientos o ideas de acuerdo con el principio de similitud.
Comparación y contraste.	La comparación generalmente enfatiza las similitudes entre dos o más entidades, mientras que el contraste enfatiza las diferencias.
Ilustración	
Analogía	Es una comparación entre dos cosas o acciones diferentes con el fin de establecer una explicación.
Ejemplo:	Es una forma de ilustrar a través de una muestra típica o

sobresaliente.

Secuencia

Proceso

Comprende una serie de instancias relacionadas, cada una derivada de la anterior, y que termina en una decisión, un producto o un esfuerzo de algún tipo.

Causa y efecto

Es una sucesión de acontecimientos que se relacionan en cadena casual.

Argumento y persuasión

Razonamiento deductivo

Argumento que va de lo general a lo deductivo particular, en el cual la conclusión necesariamente parte de las premisas.

Razonamiento inductivo

Argumento que va de lo particular a lo inductivo general. Un punto de partida puede ser considerado como más o menos probable según la fuerza de la evidencia en relación con la conclusión.

Persuasión

Línea de argumentación planeada para presentar las ideas de una manera más convincente. La corrección de la argumentación no es necesariamente un criterio.

Operacionalidad

Introducción

Es un comienzo en el cual el autor plantea un punto de vista y probablemente también la forma en que el tema va a ser desarrollado.

Transición

Actúa como puente integrador entre la información conocida y la información por conocer. También enfatiza las relaciones entre ideas o explica los cambios.

Conclusión

Generalmente incluye una revisión del material temático y una línea de pensamiento que pudiera quedar inconcluso.

El texto narrativo, consiste en una secuencia de acciones que constituye un suceso. Dicho suceso se da en un lugar, en un tiempo y en ciertas circunstancias. Estos tres aspectos historia, episodio y moraleja constituyen el marco de la narración. Marco y suceso conforman un episodio, el conjunto de episodios constituye la trama de la narración. La evaluación consiste en dar una opinión ó emitir un juicio sobre los sucesos, pero en sí misma no corresponde a la trama, ya que es "una reacción del narrador frente a ésta".

El marco, la evaluación (del suceso y/o de la historia) y la moraleja pueden o no aparecer en forma explícita en el texto. El drama y la evaluación de la narración constituyen lo que sería "la verdadera historia".

La característica fundamental de la narración es la referencia a las acciones de personas (o de animales y cosas que actúan como persona), de tal manera que lo demás elementos de la narración se subordinan a dichas acciones dentro de una secuencia temporal.

Es importante considerar que se pueden encontrar textos con una determinada superestructura que incluye apartes ó características de otras superestructuras. El texto narrativo suele ser muy hospitalario, en el sentido de que da cabida a bloques enteros de otro tipo de texto (argumentativo o descriptivo, por ejemplo), con sus propias superestructuras.

Los textos que comparten la misma superestructura se diferencian entre sí por su contenido y extensión. El texto narrativo, por ejemplo, puede tener mayor ó menor número de episodios.

4.- **Por los contenidos**, los textos pueden clasificarse en:

- a).- El tema;
- b).- El grado de complejidad en que el tema es tratado.
- c).- La extensión y orden de las ideas;
- d).- La cantidad de información explícita (información visual) e implícitas (información no visual que contiene;
- e).- La cantidad y tipo de diferencias que exigen del lector, es decir, el nivel de conocimiento que requieren del sujeto;
- f).- Las palabras clave que activan los esquemas aplicables para la distinción de las ideas principales, y
- g).- La activación de la efectividad del lector.

Las principales diferencias entre la estructura de texto Narrativo y Expositivo, de manera general se describirán:

Los textos Narrativos se caracterizan por presentar pasajes y descripciones de sucesos en un periodo de tiempo, su propósito es el entretenimiento (novelas, cuentos, fábulas). El texto Expositivo, en cambio, describe relaciones lógicas y/o abstractas entre ciertos acontecimientos y objetos, siendo su propósito informar y explicar (como libros científicos, filosóficos, etc.). (Ver esquema)

DIFERENCIAS ENTRE TEXTO NARRATIVO Y EXPOSITIVO

En cuanto a:	Narrativo	Expositivo
Su propia naturaleza	Sencillo	Arduo y difícil por tratar información nueva.
Función comunicativa	Entretener	Informar
Construcción del significado	Orientado por el "conocimiento" del texto	Orientado por la "estructura" proporcional y superficial del texto.

Su lectura	Rápida, se entiende y retiene fácilmente.	Menos rápida se entiende y retiene más difícilmente.
Referentes espaciales y temporales.	Son indeterminados pueden ser ficticios.	Son considerados universalmente ciertos.
Estructura conceptual.	Presentan conceptualizaciones orientadas a metas.	Presentan conceptualizaciones descriptivas.
Número de inferencias generadas.	De tres a cuatro veces más que el expositivo.	
Patrones retóricas	Presentan patrones organizados de manera cronológica.	Presentan patrones organizados de manera jerárquica.

La importancia de conocer las características a los textos radica en el hecho de acercarnos al conocimiento de las señales textuales (elementos para el desarrollo de procesos ascendentes en la lectura: los que van del texto al lector y contienen el sentido que el autor tiene intención de transmitir), con las cuales el lector va a interactuar o a negociar (poniendo en juego los elementos para el desarrollo de los procesos descendentes en la lectura: Lo que el lector aporta), a partir de las señales contextuales, que son los que le permiten crear un nuevo significado, dándole sentido al texto: sus conocimientos previos en general (características del desarrollo lingüístico, cognoscitivo, emocional, social, lector) los conocimientos previos sobre le tema y sus propósitos al leer." lo que el texto significa para el lector -afirma Spiro (citado por Lerner)-es algo mas de lo que puede derivarse de cualquier análisis lingüístico ó lógico de los elementos presentes en él.

El texto es parte, evidentemente, del proceso creador del significado, pero debe considerarse en relación con las situaciones contextuales y con las actividades del lector, quien intentara construir un producto de comprensión que

tenga sentido dentro de su perspectiva individual del mundo."

1.3 ¿Qué es la Comprensión Lectora?

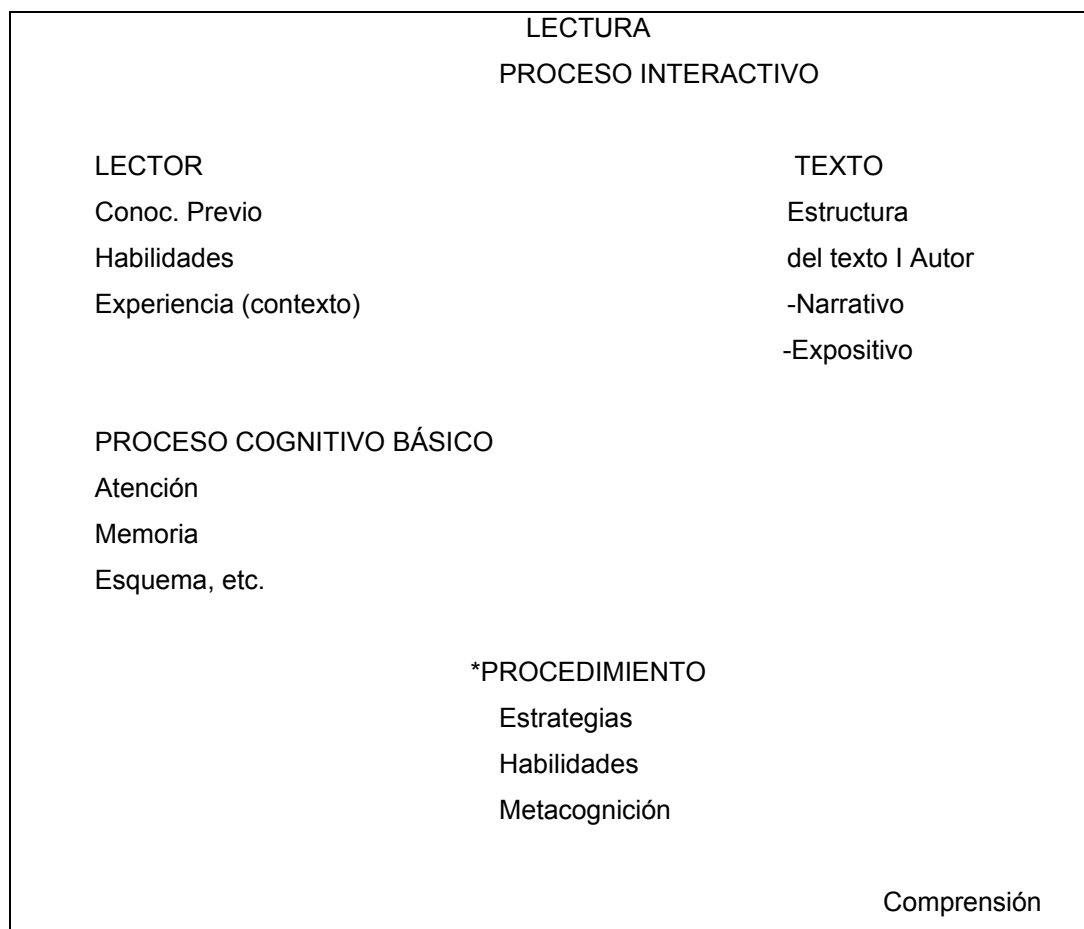
Con lo expuesto hasta aquí, podemos concluir que la lectura, envuelve una constante relación en la que interactúan el texto y el lector, por lo tanto la comprensión implica la construcción activa, por parte del lector, de una representación mental (modelo de significado) del texto. La representación mental del significado del texto está determinada en gran medida por el conocimiento previo que el lector posee respecto al tema. Cuanto mayor es el conocimiento previo del lector; mayor es la posibilidad de que conozca las ideas relevantes, ¿Pero qué debemos entender por Comprensión Lectora?

Al elaborar la definición de la Comprensión Lectora, es importante decidir si se debe entender como un proceso ó como un producto. Es decir: ¿Debe entenderse como el cambio que ha tenido lugar en el conocimiento, durante la lectura ó como el proceso a través del cuál se produce el cambio? La mayor parte de los paradigmas actuales de la evaluación de la comprensión lectora manifiestan, que es un producto de la interacción entre el lector y el texto; este producto se almacena en la memoria, interesándoles el PRODUCTO FINAL, que en sí, mismo el proceso para llegar hasta él.

Por el contrario, Carroll (1971) afirma que la comprensión es un proceso que tiene lugar en cuanto se recibe la información y en el que sólo trabaja la memoria inmediata. Así la comprensión de la lectura ha sido entendida unas veces como el proceso global.² Y en otras ocasiones, como un proceso compuesto por distintos SUBPRODUCTOS, de esta manera podemos concebir a la lectura "como un conjunto de habilidades o componentes, que constituyen a la comprensión; denominados * procesos *".

² Aunque los defensores del proceso global, no parecen estar de acuerdo en concebir a la comprensión como un proceso divisible, pero también, es cierto que no existen pruebas para rechazar la existencia de niveles o habilidades de comprensión

Para clarificar esto hemos desarrollado el siguiente esquema donde se marcan los procesos ejecutados en el lector y en el texto durante la lectura conlleva así a la comprensión. (Ver esquema).



*Procedimiento puede actuar de manera consciente o inconsciente.

Desde esta postura se entiende que la comprensión puede dividirse en varios subprocesos, siendo todos ellos necesarios para una lectura eficaz, y que si el sujeto presenta problemas en alguno de éstos puede recibir instrucción específica para remediar dicho obstáculo. Desde esta perspectiva, se han identificado series de destrezas implicadas en la comprensión lectora.

Spearritt (1972) distingue cuatro subdestrezas o subfactores fundamentales relacionados con la comprensión: evocación de significado de las palabras, extracción de inferencias, reconocimiento del propósito, actitud y estado de ánimo del autor e identificación de la estructura del paisaje a leer.

De acuerdo con este autor, comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido, por lo tanto la comprensión es activa, no pasiva, es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema, lo que implica hacer deducciones.

Se debe inferir los significados de las palabras empleadas en un contexto. Por consiguiente la función de las inferencias es completar y/o complementar huecos cuando nos enfrentamos a información extra que no se encuentra incluida en el texto.

Por ende las inferencias se han concebido como la escénica misma de la comprensión y, cuando más se hagan de forma adecuada, mejor se comprenderá la lectura.³ En pocas palabras, la comprensión lectora se entiende como el proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona tenga para inferir el significado del autor.

Esto supone que si el conocimiento es la bastante firme, se construirá un patrón lo suficientemente detallado y la lectura se reducirá a completar huecos.

También para Smith (1978) "La base de la comprensión es la predicción y esta se alcanza haciendo uso de lo que ya sabemos de la vida y el uso de la teoría del mundo que todos llevamos en nuestra mente." Por tal motivo, la lectura es un proceso global cuya única meta la comprensión, es resultado de la interacción del lector con el texto y el contexto, un proceso en el cual la competencia lingüística, el pensamiento, los conocimientos y experiencias del lector juegan un papel primordial en la construcción del significado. Aunque los defensores del proceso global no parecen estar de acuerdo en concebir a la comprensión como un proceso divisible, también es cierto que no existen pruebas para rechazar la existencia de niveles. No obstante, la lectura idónea es una capacidad sumamente

³ Pero esto no significa que el lector tenga que generar todas, las inferencias posibles, ya que esto ocasionaría perder el mensaje del autor.

compleja, que comprende muchos procesos y procedimientos. La hipótesis sobre la arquitectura funcional de la comprensión se podría reducir en dos concepciones: Modular e Interactiva.

A) La concepción Modular.

Se dice que el término *modular*, hace mención, que al entrar cualquier información, no inicia está de manera aislada sino en dicho proceso intervienen varios sistemas o factores (como la percepción, el lenguaje, motivación, conocimiento previo, etc.).

Para Fodor (1983) en De Vega, Manuel, supone que la concepción modular esta compuesta por unidades autónomas, cuya información discurre del concepto más inferior al superior, de esta manera, cada unidad ejecuta una operación única activándose de manera automática u obligatoria.

Para ejemplificar el sistema modular, realizaremos la siguiente lectura (Rulfo 1991):

TALPA

"Natalia se metió entre los bazos de su madre y lloró largamente allí con un llanto quedito. Era un llanto aguantado por muchos días, guardado hasta ahora que regresamos a Zenzontla y vio a su madre y comenzó a sentirse con ganas de consuelo.

Ni después, al regreso, cuando nos vinimos caminando de noche sin conocer el sosiego, andando a tientas como dormidos y pisando con pasos que parecían golpes sobre la sepultura de Tanilo. En ese entonces, Natalia parecía estar endurecida y traer el corazón apretado para no sentirlo bullir dentro de ella"

Al iniciar la lectura efectuamos los siguientes niveles:

1. Para leer, nos apoyamos de la vista;
2. Reconocemos la letra, concluimos que el título de la lectura es "Talpa" ¿Por qué "T"?, en vez de "M" ó "L" (Malpa ó Lalpa);
3. De manera automática o inconsciente percibimos las palabras: Natalia se metió....;

4. Activamos el contenido semántico, es decir, se le da un significado.

Dicho significado puede ser referencial o contextual. Se dice que una palabra tiene un significado referencial, cuando se hace mención a su relación con la realidad. Si lo enfocamos o lo ejemplificamos con algún tema común, se explicaría.

Por lo anterior, los significados referenciales se encuentran en listados en los diccionarios; mientras que el significado contextual es el que adquiere la palabra dentro de un contexto, cuando más amplio, restringe y transforma el significado referencial.

El significado lingüístico **Árbol** adquirirá un valor semántico distinto cuando se dice:

"árbol de la esperanza, mantente firme"

Este significado operacional o contextual funciona tanto en el habla, como en las imágenes literarias. Ejemplo:

	Significado Referencial	Significado Contextual Operacional
SOL	Sol es un astro	Sol de mi vida
MANZANA	Las manzanas Rojas	La manzana de la discordia

b) LA CONCEPCION INTERACTIVA.

Dicha concepción asume un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles, es decir, constantemente se intercomunican; tanto de los niveles inferiores como los superiores, necesariamente para realizar sus funciones. Sin embargo, el modelo interactivo, tiene restricciones, la comunicación bidireccional (solo existe entre niveles contiguos).

De acuerdo a Castañeda (1991), la integración de la información contenida en un texto, de acuerdo al modelo interactivo, tanto la estructura del texto, como las estrategias de procesamiento del lector y los esquemas de conocimiento conllevan o apoyan la comprensión de lectura.

Para que ocurra la comprensión de un texto, es necesario, que se active en la memoria del lector los esquemas de conocimiento pertinentes al contexto y situación, para poder integrar y completar de manera adecuada la información recibida.

De acuerdo a De Vega (Op. Cit) un esquema es una entidad conceptual compleja, compuesta por unidades más simples (como objetos, metas, acciones, etc.). Los esquemas de conocimiento del mundo que un sujeto posee son, en realidad, un conjunto de cada uno de ellos, integrando esquemas elementales.

Podemos concluir que la relación interactiva se relaciona con la existencia de fenómenos contextuales en la comprensión, es decir, sugiere procesos de arriba - abajo. Así, que las palabras significativas se leen más aprisa, que las palabras poco conocidas, de modo que cientos de textos con frases intencional mente ambiguas se entienden y se recuerdan mejor simplemente proporcionando al lector un título que rompe la ambigüedad.

Al realizar una lectura, el título es uno de los elementos que nos proporciona un panorama general del contenido del texto. Por ejemplo:

LA NIÑA QUE NO SONREIA

Nació sin complicaciones. Un vagido... y pusieron a una nena que pesaba tres kilos. Lloró hasta que su mejilla sintió el contacto de la mía, y en ese instante su llanto cesó de inmediato. Ya conoce a su mamá, pensé "¡Bienvenida, Anee Marie!"(Legrand 1990).

Podemos concluir que las características del lector, son un elemento importante a considerar en la comprensión lectora, es decir, influyen sus intereses, habilidades, conocimiento previo, etc. De acuerdo a las habilidades que el lector debe poseer para facilitar la comprensión se encuentran aquellas habilidades de lectura. Partiendo de Gagne (1986) el procesos de lectura se dividen en niveles de comprensión: Comprensión Literal, Comprensión inferencial y Control de Comprensión, que a continuación se analizarán.

A) COMPRENSION LITERAL.

Se presenta en dos partes:

1. cuando identificamos la letra impresa o el sonido, siendo parte principal para que actúen los procesos de la comprensión;
2. la expectativa del lector sobre el texto, compuesto por dos procesos:

ACCESO LEXICO.

Refiriéndose a la identificación del significado de las palabras. Es decir: cuando se reconocen los patrones de escritura o de sonido, los significados asociados con estos patrones se activan en la memoria a largo plazo.

En otras palabras se podría decir, que es un diccionario mental de los conocimientos, ya almacenados.

Por Ejemplo:

Si estamos en una reunión informal con nuestros amigos, y curiosamente dentro de la conversación, uno de nuestros amigos marca el siguiente diálogo:

“En el transcurso del camino se me atravesó un GATO,....”;

1. ¿Qué sucedió al codificar la palabra Gato?;
2. ¿Qué imagen mental, hiciste?

- a) Un animal de cuatro patas;
- b) o un animal de cuatro patas vivíparo, y mamífero que trepa por las paredes..., etc.

Por ende, la comprensión literal puede verse afectada por lo que se activa durante el acceso léxico, quizá, el contexto de dicha conversación, va a hacer que marque las pautas de determinado diálogo.

Ejemplo de acceso léxico.

DE ANALISIS

Dicho proceso consiste, en combinar el significado de varias palabras en relación apropiada, es decir, se considera el orden de las palabras, la terminología o bien, el sentido que le da el autor. Para aclarar este proceso, exploraremos el siguiente verso:

REVENDERE.

Bosque, lindo bosque,
¿Cómo has estado, hermoso?
pues desde que no nos hemos visto
mucho tiempo ha transcurrido,
y desde que me alejé
muchas leguas he recorrido.
Hago lo que hago de siempre
en invierno escucho el cierzo
que mis dulces ramas rompe
detiene las aguas vivas,
cubre los senderos
y expulsa las canciones;.....

De esta forma, la estructura de dicho verso en la que el significado de las palabras es ambigua o desconocida, al aplicar el análisis nos proporcionará un

tipo de comprensión, aunque esto no significa que en su totalidad.

B) COMPRENSION INFERENCIAL

La comprensión inferencial proporciona al lector claves que ayudan a profundizar y ampliar las ideas del sujeto que está leyendo; constituyendo un aspecto importante en la lectura. Los procesos que concibe la comprensión inferencial son: la integración, el resumen y la elaboración.

La **INTEGRACIÓN**, proporcionan una representación mental, de las ideas expuestas en el texto, con mayor coherencia; reduciendo la carga sobre la memoria.

ELABORACIÓN DE RESUMEN, consiste en producir una macroestructura en la memoria del individuo, en la que aparecen las ideas principales de un texto. Es decir, es la creación de un **esquema mental**.⁴ Apoyándose tanto en las palabras clave como de significado, el conocimiento del texto, la estructura del texto, etc.

La **ELABORACION**, es la representación del significado haciendo que el conocimiento previo del lector influya, por eso se le denomina "elaboración", por que de manera inconsciente o consciente utiliza su conocimiento previo, para facilitársele construir las ideas percibidas en el texto.

C) EL CONTROL DE LA COMPRENSION.

Sirve para asegurar al lector que alcance sus metas de manera efectiva y eficaz. Los procedimientos que guían a la comprensión son las siguientes: establecimiento de metas, selección de estrategias, que nos ayudaran a alcanzar

⁴ Entendiéndose, esquema mental, como un conjunto de ideas de Proposiciones que representan las ideas principales.

dichas metas, comprobación de las metas y corrección.

Los procesos directivos que se dan en cualquier situación en la que hay que establecer propósitos cognitivos, se le denominan "metacognición", ya que es el conjunto de destrezas que el lector debe manejar o manipular, manejando así, sus propios procesos cognitivos, actuando de manera consciente.

Para finalizar, es importante concluir que en la lectura, no sólo es necesario el conocimiento de la grafía, sino que está involucrado un proceso más complejo, siendo necesario el lector, la estructura del texto, el manejo del vocabulario, etc.

De esta manera el análisis de la lectura ha puesto en relieve diversas variables como las estrategias para analizar de manera más profunda y concretar la relación que existe entre el nivel de comprensión y el tipo de estrategia utilizada por el lector. Estas se explicarán de manera más amplia en el capítulo dos.

CAPITULO II

"El papel de las estrategias en la comprensión lectora"

A lo largo del primer capítulo se enfatizó sobre el papel que juega el lector, la estructura del texto y contexto, facilitando la lectura.

Sin embargo, la lectura en las actividades académicas, ha tomado un alto grado de importancia, concibiéndose como instrumento de aprendizaje. Como se expone en el capítulo anterior, la lectura no es una actividad meramente mecánica, dado que el lector no solo recibe información, sino que la integra de manera adicional al texto (como su conocimiento previo, el contexto, etc.). Pero para que la lectura cumpla como una actividad académica requiere que el lector posea un grado suficiente de habilidades para que comprenda lo que lee.

Sin embargo, en algún tiempo se consideró que el papel que juegan las estrategias al leer un texto no tenían gran importancia, por eso no eran reconocidas, ni enseñadas de manera más formal, sino que simplemente se obligaba a realizarlas sin entender cuál era su objetivo, en que consistían y el tipo en las que se dividían. Utilizándolas inconscientemente de manera errónea, mecanizándose sin aprovecharlas a su totalidad; un ejemplo claro de esta situación es el alarmante índice de reprobación que en la actualidad existe, siendo un elemento clave para las investigaciones, deduciendo que una de las causas del bajo rendimiento académico en los niveles básicos como superiores, sería la incongruencia de los planes y programas descartando los factores que intervienen en el educando para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello que en el presente capítulo, abordaremos ¿qué es una estrategia? y ¿qué debemos entender por habilidad ó destreza? , así como la clasificación de estrategias analizadas por algunos autores.

2.1 ¿Qué es una estrategia?

Al referirnos a las estrategias de aprendizaje, encontramos que han sido estudiadas desde una amplia variedad de perspectivas, sin embargo con el afán de concretar dicha definición han surgido polémicas para lograr conceptualizarlas de manera específica creándose una gran diversidad de concepciones.

Para Pozo (1990) "Las estrategias son secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de la información".

De esta manera, el estudio de las estrategias en la actualidad, ha ayudado al perfeccionamiento de los modelos en los cuales concebían el conocimiento como una simple copia de la realidad, basada en la práctica, es decir, al acto de la repetición. Por ejemplo, en nuestros primeros contactos con las matemáticas al aprender que al resolver una suma era de derecha a izquierda y que el escribir era de izquierda a derecha, se concreta partiendo de repetir continuamente dicha actividad o procedimiento, quizá en ese momento no comprendimos el porque de esa mecánica.

Sin embargo actualmente se conciben los conocimientos adquiridos por el sujeto, como dependientes de la interacción, entre la información presentada y las experiencias anteriores del individuo. Es decir, el rol que juega el sujeto en el proceso de aprendizaje, debe ser entendido como un acto dinámico, esto significa, que el lector debe ser capaz de comprender o favorecer la información, manejada de manera consciente o inconsciente (sus conocimientos previos e intereses).

Esto no significa que exista una ruptura total de las asociaciones cognitivas que realiza el sujeto (memorización, atención, organización, etc.). De esta manera, es necesario conceptualizar ¿Qué es la cognición? , para poder entender los procesos básicos, el término cognitivo hace referencia a los determinantes

centrales, es decir, los procesos y/o esquemas que el individuo posee; transformando la información partiendo de su razonamiento y capacidades para solución de problemas (información visual, auditiva) y el control de técnicas (automonitoreo, auto-habla y autodirigirse), tratando de explicar qué procedimiento o secuencias de acción debe de emplear para alcanzar una meta, la de comprender pueda ser adecuada en diferentes situaciones. Es por ello que surge la necesidad de explicar de que manera se logra dicho proceso de aprendizaje, el ¿Cómo logramos alcanzar una meta de lectura?; partiendo del enfoque constructivista, se concibe al sujeto como un individuo que debe de estar dotado de procesos y técnicas para lograr un fin.

Por su parte, Weinstein (1986) afirma que las estrategias son técnicas, que pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz emplea durante el aprendizaje y que utilizan para influir en los procesos de codificación del aprendiz. Así, la meta de cualquier estrategia de aprendizaje, puede afectar los estados motivacionales y afectivos del aprendiz, la forma en la que éste selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento.

Esto significa que el estudiante debe mostrar flexibilidad, disposición y/o adaptación al propósito de la estrategia a utilizar, el uso de ciertas estrategias pueden influir de manera directa el estado emocional y cognitivo del sujeto, dándole prioridad a los intereses o intenciones del individuo por aprender, existiendo un vacío entre el « saber » y el « hacer ». Por su parte los procesos mentales juegan un papel importante en el aprendizaje, dando prioridad a las transformaciones que la persona hace de los estímulos recibidos; como la percepción, atención, procesamiento, almacenamiento (en la memoria), recuperación de la información y su uso para la resolución de la información.

Las estrategias cognitivas son aquellas que sirven para orientar y controlar los procesos mentales. El aprendizaje, partiendo del paradigma cognitivo, es una actividad que incluye un cambio no solamente en la conducta sino en el

conocimiento del sujeto; pero ¿Cómo se consigue que parte de lo que se nos presenta {conocimiento nuevo) quede en la memoria a largo plazo?

Quizá suela ser obvia la respuesta: mediante el empleo de estrategias destinadas a que dicha información se mantenga en la memoria del alumno y pueda relacionarla con la información que ya posee. Ahora bien ¿Cómo está organizada la información que ya poseemos? las investigaciones al respecto, muestran que el conocimiento almacenado en la memoria posee jerarquías de ordenamiento y los esquemas cumplen un papel esencial. De acuerdo a la arquitectura de la cognición, los esquemas constituyen un patrón o guía para entender:

1. El cómo dirigir la búsqueda de información específica que hay que esperar en una situación dada;

2. El buscar específicamente las relaciones y lo secuencias de eventos involucrados sea una situación u objeto que nos ayudará a guiar nuestros recuerdos. Es decir, los esquemas describen redes de conceptos interrelacionados que nos ayudan o interfieren según sea el caso, para comprender e incorporar nueva información (aprender).

Además de tener esquemas para conceptos simples o sencillos denominados discretos (como sería recordar palabras tales como: llaves, casa, puerta, etc.) también existen esquemas más complejos llamados marcos, libretos y planes, que a continuación se describen.

Los **marcos**, representan sucesos o acontecimientos comunes, dichos eventos son almacenados como entradas de información al cerebro.

Los **libretos** son estructuras y organizadores de secuencias de acontecimientos que ocurren de manera frecuente, como las visitas al médico, la escuela, el parque, etc. Es importante mencionar que los libretos cuentan con variables de dos tipos:

1. Los que necesitan ser llenados por personas o roles (es decir como la profesora, la directora, los estudiantes, etc.)

2. y las que deben llenarse por objetos específicos, como podría ser la escuela en particular. Sin embargo cada libreto tiene un número de elementos de entrada permitiéndonos su uso infiriendo,⁵ para entender situaciones en las cuales la información no ha sido lo suficientemente explícita.

Los planes son esquemas de orden más general, formulándose para satisfacer una motivación y metas específicas. La representación imaginal, por otra parte, es un componente único y personal de la arquitectura cognitiva que representa y procesa tipos de información visual.

Kosslin (1980), asume que la imagen visual es resultado de una representación de varios elementos visuales en la memoria de trabajo, la cual se genera a partir de la activación de una representación de largo plazo, y que en caso de no ser refrescado se desvanecerá rápidamente.

Por ende, los esquemas tienen varias funciones psicológicas, teniendo un papel esencial en la comprensión. El hecho mismo de la comprensión se considera como la selección y verificación de una configuración de esquemas. Dicha representación constituye el significado; para Ausubel, el aprender significativamente es, relacionar, incluir apropiadamente los contenidos de los conocimientos ya existentes en nosotros. En otras palabras, aprender es adquirir elementos de manera significativa, relacionada con las estructuras cognitivas (memoria, atención, percepción, etc.), a través de un proceso denominado "subsunción" que permite al individuo por medio de aprendizajes anteriores, generales y estables, abarcar conocimientos que son más específicos. La teoría de procesamiento humano de información conceptualiza al aprendizaje como una actividad asociada a la solución de problemas, incluyendo un sistema de procesos

⁵ Inferir, se refiere a los actos fundamentales de comprensión, permitiéndonos darle sentido a diferentes palabras, realizando proposiciones, frases complementando información ausente, ya tratado en el capítulo anterior.

y relaciones entre conceptos y/o esquemas.

Sin embargo para otros autores el aprendizaje no solo incluye un simple incremento de información en la memoria, que incluye la modificación de las estructuras de la memoria. En esta dirección, se distinguen tres tipos de aprendizajes aunque en este si deben contemplarse como etapas de un proceso continuo:

A) Acreción (aumento)

Este tipo de aprendizaje es lo que conocemos como memorización. En este caso, la información es agrupada sin cambios estructurales a los esquemas preexistentes.

B) Afinación

Es una clase más compleja de aprendizaje, implicando cambios en las estructuras de conocimiento que utilizamos para interpretar la nueva información.

C) Reestructuración

Este pone una nueva organización sobre el conocimiento almacenado, de esta forma, amplía la creación de nuevas estructuras de memoria o esquemas. Esto sucede cuando las estructuras acumuladas son insuficientes para explicar e interpretar la información nueva.

Pero para comprender lo anteriormente expuesto, surge la necesidad de indagar ¿Qué es la memoria? y ¿Cuál es su estructura? Partiendo de dicha interrogante, acerca de la memoria se han producido una enorme cantidad de escritos de muy diferente índole, con el paso del tiempo y como resultado de los estudios interdisciplinarios fisiológicamente, se empezó a advertir que el cerebro es un centro fundamental; de hecho, cuando se recuerda algo, tiene lugar un

cambio peculiar en el cerebro; es decir, cuando intentamos retener algo de nuestro medio, se imprime en el cerebro dejando una huella minémica o engrama⁶, que ha de ser activada de nuevo si es que se quiere recordar los datos que anteriormente fueron guardados, por ende, la memoria consiste en un proceso activo. En tal proceso se incluye el registro, el almacenamiento y el empleo de cualquier estímulo registrado por el individuo.

Por tanto, la memoria es el proceso de reproducción o recuerdo de lo que ha sido aprendido. Los mecanismos de memoria en el hombre, constituyen unidades funcionales que sirven al propósito de aprendizaje y reproducción; están integrados en la acción total del cerebro, y no obstante son capaces de accionarse separadamente, bajo un control que es, en parte consciente y voluntario, y en parte automático e involuntario.

Se puede definir, entonces, a la memoria como la acumulación de todas las cosas que una persona recuerda. En la actualidad, la memoria se observa como proceso dinámico que permite tomar información compleja del medio (contexto) y, de transformarla y organizarla de tal manera que puede almacenarse y recuperarse tiempo después.

Pero ¿Cómo se recupera y/o evoca la información almacenada en la memoria? La evocación de la información almacenada referente a un objeto implica la aparición de patrones electrofisiológicos similares a los que se activaron cuando el objeto ahora evocado, fue percibido. Esta activación similar es desencadenada por un estímulo que fue asociado con la información antes percibida y ahora almacenada.

Esto implica que las características físicas de un estímulo son menos importantes que los patrones que logra evocar.

⁶ El término engrama se refiere, a una impresión permanente dejada en el protoplasma como resultado de un estímulo. Por otra parte se define como "una huella duradera... dejada por un organismo, por experiencias psíquicas, es decir, por un cambio producido por estímulos agregados, en tales engramas, es lo que se conoce como su reserva de engramas.

Este hecho, en términos Neurofisiológicos, debe implicar algún mecanismo que transforma la señal de entrada en el patrón de actividad neuronal que corresponda con el complejo de estímulos almacenados con el cual fue asociado.

Un ejemplo familiar de estos procesos es la asociación entre un objeto y una palabra.

Supongamos que apartamos la vista de este libro y vemos un perro. Por lo general sucede lo siguiente: En primer lugar al ver a un perro nos apoyamos en recuerdos anteriores. En segundo lugar, almacenamos los hechos, es decir, la imagen del animal. En tercer lugar, más adelante podremos recordar de manera consciente que vimos al perro. Por lo tanto la primera etapa consiste en ver y reconocer; la segunda etapa comprende almacenar dicha información o suceso; la tercera etapa corresponde al recuerdo.

Cuando esta asociación se ha aprendido bien podemos evocar el nombre del objeto al observarlo. Esto significa que el estímulo visual desencadena el patrón verbal almacenado. Sin duda, es una experiencia común y familiar el que existan diferentes tipos de evocación de información almacenada. Uno de ellos el fenómeno asociado con ahorro en el reaprendizaje. El segundo tipo implica el reconocimiento de un complejo de estímulo. Un tercer tipo ocurre cuando el nombre de un objeto es evocado al ser percibido visual mente este objeto o, por lo contrario, cuando la información verbal acerca del objeto da lugar a una imagen de él. Finalmente, existe un tipo redintegrativo de evocación, en el cual una completa reconstrucción de una experiencia pasada es alcanzable.

En lo que respecta a Anderson "la solución de problemas es definida como una conducta dirigida a obtener metas, involucrando la descomposición de la meta original en submetas y estas en otras y así sucesivamente hasta que puedan ser logradas por acciones directas" (Castañeda 1983). Es decir, se asume que las personas usan algunos métodos generales para solucionar un problema y así decidir cual paso usar ante la demanda de la tarea y su posible solución,

esclareciendo y diferenciando estrategias de solución teniendo en cuenta los obstáculos a los que se enfrenta.

De esta manera, disminuirá una tarea a sus partes mínimas para así unificar entre sí hasta crear o construir un significado. Por ejemplo, como si se usara un archivero donde se guarda información de manera ordenada para poderse usar posteriormente.

Por lo general, los teóricos del procesamiento humano de la información consideran a la memoria de la siguiente manera:

1. Como un modelo fluido, en el cual la información se almacena en un registro sensorial por un corto tiempo antes de transferirse a la memoria a corto plazo y posteriormente a largo plazo;

2. ó Como niveles de procesamiento, considerando la posibilidad de recordar, dependiendo de la profundidad, de la forma que se encuentre la información, en el que una persona analiza, reorganiza y reconstruye continuamente la información nueva con el conocimiento previo.

De ésta manera para Atkinson (1968), el modelo de la memoria fluida, jerarquiza la memoria en dos dimensiones principales: Las características estructurales y los procesos estratégicos de control.

Las características estructurales incluyen un registro sensorial y almacenamiento de memoria a corto y largo plazo. La memoria sensorial e inmediata, contiene una copia literal del estímulo, al cual se atiende por un breve lapso.

El funcionamiento de la memoria o el proceso del recuerdo se pueden descomponer en tres etapas:

1. En primer lugar percibimos un dato o acontecimiento del medio ambiente y lo retenemos en la medida que es capaz de atraer nuestra atención. Es decir,

vemos y recordamos, para lo cual nos apoyamos en recuerdos anteriores o experiencias pasadas.

2. En segundo lugar almacenamos los hechos, es decir establecemos nuestros recuerdos ubicándolos y asociándolos con las experiencias anteriores.

3. En tercer lugar, evocamos nuestros recuerdos de acuerdo a nuestras necesidades ulteriores.

La memoria a corto plazo retiene restos más permanentes, los estudios y .o experiencias inmediatas de una persona. Su capacidad y duración es limitada .o restringida. De esta forma, para operar de manera eficaz los límites de la memoria a corto plazo, deben aplicarse estrategias cognitivas o procesos de control, ya que estas conllevan a asegurar el significado, la cantidad y semejanza de la información que se desea retener.

Sin duda en la medida que la información sea significativa es probable que se retenga en la memoria a largo plazo, estableciendo relaciones asociativas (enlaces y planes generales de organización). Los procesos de control se usan para facilitar la retención de la información, variando con la complejidad de la tarea. El repaso incluye esquemas organizacionales como la agrupación, basándose en los patrones recurrentes y asociaciones ya aprendidas; enlaces de medición que facilitan la comparación de la información nueva con el conocimiento previo.

Es decir, existen cambios en el funcionamiento de la memoria operativa perfeccionando las habilidades de procesamiento y estrategias que utilizan los individuos. Esta mejora para realizar las operaciones cognitivas centradas en la influencia de las estrategias a utilizar y los conocimientos de los sujetos. Sin duda, una de las estrategias más frecuentes utilizadas en los años escolares, es la repetición, la cual es una estrategia que utilizamos siempre cuando deseamos mantener la información en la memoria a corto plazo, que posteriormente nos servirá para introducir dicha información a la memoria a largo plazo; sin embargo ésta estrategia es utilizada frecuentemente en las escuelas, en donde el individuo

solo realiza un procesamiento superficial de la información, sin lograr una verdadera comprensión, pero sin duda, no debemos descalificarla totalmente, nos es útil cuando se trata de memorizar material significativo al que el individuo ha impuesto una determinada organización.

Entendiendo como organización un agrupamiento que establece conexiones dentro de la información o el material a aprender, permitiendo agrupar la información formando categorías, facilitando el mantenimiento de la información en memoria a corto plazo y así mismo en la memoria alargo plazo; demandando al sujeto un procesamiento más profundo que ha mostrado ser más eficacia que la repetición superficial. Sin duda, la aplicación de las estrategias es un proceso, que depende de la adquisición de conocimiento que se realice.

La diferencia entre el conocimiento y la estrategia consiste en la distinción entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedural. El conocimiento declarativo pone el acento en "qué se conoce" se refiere al conocimiento de los hechos. Es decir, es aquel conocimiento que nos informa lo que son las cosas; representado en la memoria del individuo tanto de manera imaginal como proposicional. Pero, ¿Cómo se organiza nuestro conocimiento con relación a los eventos que resultan importantes para nosotros?

Cuando el conocimiento es representado PROPOSICIONALMENTE, se asume la existencia de redes de proposiciones o nodos interconectados con ligas de diferentes tipos, como serian por: Propiedad, pertenencia, jerarquía, lugar, tiempo, acciones, etc.; cuya principal función es mantener una relación ó descripción entre determinados conceptos. Se adquiere así dicho conocimiento, cuando un conocimiento nuevo activa la red proposicional del conocimiento previo, permitiendo que la información nueva sea ligada al conocimiento previo y sea almacenado junto con lo ya conocido.

El conocimiento procedural se refiere al cómo, es decir, el conocimiento sobre el tipo de reglas que debemos utilizar para realizar una tarea determinada. Cuando el estudiante es capaz de referir el conocimiento declarativo, se puede utilizar esta base de conocimiento para el desarrollo del procedimiento de identificación de los diversos patrones perceptuales, motores y simbólicos necesarios para el aprendizaje. En el conocimiento procedimental hay dos tipos de procedimientos para aprender:

- a) El procedimiento para reconocimiento de patrones; y
- b) El procedimiento de secuencias de acciones.

El aprendizaje de ambos no es fácil, requiere de dedicarle cientos de horas o años, para lograr una habilidad intelectual con un solo objetivo, lograr habilidades para ser un experto en una área de conocimiento determinada.

Al pretender adquirir determinada habilidad, al principio dependemos más de los procesos controlados, lo que nos impide ser más ágiles, pero cuando se ha logrado cierta automatización las habilidades ganan un mejoramiento sorprendente. Sin embargo, existen dos problemas básicos:

1. la capacidad limitada de la memoria de trabajo que posee el aprendiz; y
2. la falta de conocimiento previo del estudiante.

De esta manera la didáctica de la proceduralización, requiere de la utilización de memoria externa que apoye o facilite la recuperación de información necesaria en el momento que lo requerimos, si es que el estudiante posee los conocimientos y/o el desarrollo de dichos conocimientos.

Por consiguiente, nos centraremos a continuación en ese conjunto de procesos cognitivos relacionados con la metacognición. La metacognición se ha estudiado partiendo de la experiencia que tiene el individuo regulando el conocimiento; esto tiene mayor interés en el contexto educativo ya que trata de actualizar en diferentes situaciones, contribuyendo sobre todo al control de sus

propios mecanismos de aprendizaje, es decir, permitiendo al individuo aprender a aprender.

Por ende actualmente la metacognición es entendida como regulador y controlador del conocimiento en situaciones de aprendizaje o solución de problemas, haciendo hincapié a que la participación del sujeto, se ha precisado en tres momentos, dentro de dicho proceso, que son: El antes, el durante y el después que se realiza dicha actividad; sin embargo es frecuente que los investigadores se sitúen en perspectivas teóricas parcialmente o totalmente diferentes, manejando términos como: planificación, metaprosos o autorregulación, sin diferenciarse en el concepto interno.

De esta manera, el término metacognición abarca" la adquisición de conocimiento y control sobre los fenómenos propios" es decir sobre el conocimiento que tiene un individuo acerca de los procesos y/o funcionamientos que realiza para la resolución de problemas, estando el sujeto consciente acerca de los procesos y actividades que realiza, empleando conductas para obtener las estrategias.

Desde este punto de vista, Muria (1994) concibe ala metacognición como la toma de conciencia que requiere el sujeto, siendo capaz de escoger que estrategias empleará, partiendo de la complejidad de la tarea a realizar, esta toma de conciencia no se limita a ilustrar aspectos ya dados (es decir, a conocimientos ya establecidos), sino constituirán otros nuevos, refiriendo al monitoreo activo, la regulación y conjugación de la información partiendo de la meta u objetivo que desee alcanzar el individuo. Es importante señalar que la metacognición difiere de la cognición, porque involucra el darle sentido a la experiencia y demostrar el conocimiento. Por lo tanto, La cognición se refiere a procesos activos y las estrategias usadas en el aprendizaje, es decir, lo que las personas saben sobre su capacidad para manejarlas. En apariencia, la cognición es desarrollada de manera natural, en tanto, que los alumnos crecen, se involucran más activamente en su

aprendizaje, desarrollando estrategias específicas para facilitar dicho aprendizaje. Mientras que la cognición puede aumentar la comprensión de los problemas de aprendizaje y conllevar al individuo a utilizar técnicas que podrá utilizar de manera eficiente. Es decir, los estudiantes saben lo que ellos conocen, hasta donde y cuanto; evalúan su pensamiento basándose en el conocimiento de qué y cómo piensan. Dicha reflexión es vista como un nivel de comprensión que se desarrolla con la experiencia, adquiriéndose con el tiempo y la práctica.

Es importante resaltar, que dentro de la metacognición se encuentran dos componentes fundamentales:

1. Es el conocimiento que el individuo tiene acerca de los propios recursos y capacidades que el sujeto tiene, partiendo de las necesidades y de la diversidad de situaciones que se enfrenta para realizar una tarea. Por ejemplo cuando leemos un párrafo, y no logramos entender y/o comprender la lectura, tenemos la opción de releer dicho párrafo ó bien proseguir con (a lectura, obteniendo el significado a partir del contexto en el que esta establecido dicho artículo, sin embargo, esto no nos garantizará una comprensión adecuada.

2. Es la consciencia y el control liberado de las acciones, de los intentos por planear y regular la cognición.

De acuerdo con Brown, los dos componentes de la metacognición se encuentran íntimamente relacionados, pero tienen características diferentes, el primer conocimiento sobre la cognición es estable, expresable pero puede fallar, en el sentido de que un individuo puede creer que sabe más o menos sobre algo de lo que realmente maneja adecuadamente la información y sea nula o insuficiente, desarrollándose lentamente. Teniendo como ventaja o como reacción positiva la edad y experiencia del sujeto. Mientras que el segundo es relativamente inestable, raramente expresable e independiente de la edad, en el sentido de que los sujetos jóvenes o inexpertos y los adultos o expertos empleen las estrategias y actividades auto-reguladoras adecuadas, trayendo resultados poco satisfactorios. Pero partiendo de lo ya expuesto, surge la necesidad de preguntarnos ¿El

metaconocimiento se puede considerar un elemento más o un componente de las estrategias de aprendizaje? Si se estudia desde la teoría piagetiana, se dice que no. Pero al ser analizada desde la perspectiva metacognitiva, se establece como la toma de consciencia de las estrategias empleadas, éstas cuando son empleadas de manera inconsciente se encuentran inmersas sólo en esquemas de acción, es decir, no permite al individuo reflexionar sobre su uso, pero al establecerlas de manera consciente pasan en el plano conceptual del sujeto disminuyendo el riesgo de ser poco reflexivas.

Para ejemplificar lo anterior, las estrategias utilizadas inconscientemente para resolver un problema determinado se encuentran en el plano de acción, se podrá resolver el problema pero no se puede explicar cómo o qué estrategia se emplearon, aquí sólo estará actuando un mecanismo, no estará realizando una conceptualización consciente al ser incompatible con los esquemas conceptuales que tiene el sujeto. Para hacerla consciente es necesario reorganizar o construir nuevos esquemas, por lo tanto, cuando hablamos de "metacognición" estamos en el plano de conceptualización, permitiendo reflexionar sobre el que se ha hecho, sobre el conocimiento que se tiene, y por consiguiente, posteriormente llevar a cabo la auto-regulación, regulación consciente. Así se dice que la metacognición no se puede considerar como un componente de las estrategias porque lo que se hace posible de la metacognición son los esquemas conceptuales a los cuales las estrategias se encuentran integradas.

Dentro de la metacognición existen subprocesos que se describen a continuación:

a) la meta -atención, es la consciencia de los procesos que usa la persona en relación con la captación de estímulos, es el reconocimiento y limitaciones el sujeto tiene en su atención.

b) la meta -memoria, la cual se refiere a los conocimientos que uno tiene de los procesos y contenidos en la memoria.

Ahora bien, al hablar de la meta -memoria es importante categorizar los niveles de conocimiento. Flavell (1979) esquematiza los niveles de conocimiento partiendo de la propuesta de Brown, que a continuación se presentan con fines descriptivos:

1. Operaciones y procesos básicos del sistema de memoria.

Es el reconocimiento de objetos, representaciones internas (conscientes) que subyacen al recuerdo de objetos o eventos, ausentes, asociaciones ó uso de claves y/o referencias.

2. Conocer.

Tiene que ver con los efectos relativamente directos, involuntarios y usualmente inconscientes, del nivel alcanzado en el desarrollo cognoscitivo general sobre las conductas de memoria de uno mismo.

3. Conocer cómo se conoce

Se refiere a las estrategias o variedad de conductas potencialmente conscientes que un individuo puede elegir conscientemente para llevarlas a cabo al servicio de un fin.

4. Conocer sobre el conocer o metacognición.

Es el conocimiento y consciencia que tiene el individuo sobre su memoria o cualquier cosa referente al almacenamiento y recuperación de información. Por ende, los procesos cognitivos en la identificación e interpretación de las experiencias del contexto que se incluyen en las capacidades del individuo como sería:

*atender aspectos seleccionados del individuo;

*organizar la información del ambiente para extraer el significado;

*organizar la información de modo que pueda ser retenida o recordada;

*mejorar, sintetizar y reconstruir información superiores y más complejos de capacidades cognitivas como prerrequisito para solucionar problemas (cognitivos), y

*evocar, organizar y revisar conductas y respuestas interactivas con el

entorno (codificar). Por consiguiente, podemos concluir que el enfoque cognitivo para el aprendizaje enfatiza la importancia de la planeación, organización, revisión y reinspección de los componentes integrales del proceso de aprendizaje, asegurando el crecimiento cualitativo y el cambio cognoscitivo del individuo.

De esta forma sabemos que los procesos expuestos anteriormente no son los únicos, para mejorar la calidad de aprendizaje, hace falta algo más. Por lo que surge la necesidad de preguntarnos ¿Qué papel juega el docente en la instrucción, adecuada de las estrategias? .Sin embargo, al hablar del aumento de la calidad de la educación, es complejo y en ocasiones poco arbitrario porque interactúan diferentes factores como son: el alumno y sus características, el docente y sus destrezas; las escuelas y su estructura, el curriculum y las expectativas de la sociedad.

Pero para darle una respuesta a dicha interrogante, es importante delimitar lo que se entiende por « calidad ». La palabra calidad posee una gran variedad de significados, la importancia del concepto de calidad dentro de la educación es calificada determinando el grado de excelencia, abarcando dos aspectos:

- a) el juicio de valor; y
- b) el de posición en una escala entre bueno y malo.

Pero para que exista verdaderamente calidad elevada dependerá en definitivo de la normatividad de sus productos, es decir, estimular la calidad sobre el modo de aplicar mejores factores tales como las destrezas y los enfoques docentes, los planes de estudios apropiados, las instituciones, los textos adecuados y la organización misma de las escuelas.

Por consiguiente, el sujeto clave del proceso educativo es el maestro, por lo tanto, los docentes no deben ser considerados como simples transmisores de conocimiento, sino en el mejor de los casos como el guía de habilidades intelectuales, esta guía se refiere principalmente a la concientización de los procesos de aprendizaje que el alumno posee, se les debe enseñar ya

comprender, es decir, irlos moldeando en su razonamiento con estrategias claras que apoyen sus tareas, dotando a los estudiantes de un automonitoreo o autoevaluación de sus propios alcances. El no enseñar a los alumnos estrategias para aprender no permitirá que los discípulos desarrollen sus destrezas, pero sin duda, no se debe caer en la repetición y memorización de ciertas estrategias ya que esto no es sinónimo de comprender-aprendizaje.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, surge la necesidad de interrogarnos si se ¿Debe constituirse esas técnicas o habilidades, en una materia escolar en sí misma o deben ser integradas en el marco de las disciplinas?

El dominio de las estrategias de aprendizaje posibilitan al alumno o individuo que aprenda a planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje. Por lo tanto, una estrategia de aprendizaje no puede reducirse simplemente a una serie de técnicas, siendo posible introducir las estrategias en el curriculum como objetivo en cualquier nivel, a condición de que las actividades y los fines propuestos se adecuen a las capacidades de los alumnos. Para que tengan sentido las estrategias, precisamente hacer que los alumnos adopten enfoques profundos con respecto a su aprendizaje, y que sean capaces de optar y decidir la estrategia más conveniente en cada caso, planificando con cierto su uso.

En los últimos años, surge de este modo la importancia de aplicar los conocimientos de los psicólogos educativos para la innovación de dichas estrategias, como es, el mejorar la planeación del curriculum, la adecuación y planeación de las asignaturas, los cursos y las tareas a realizar en cada área, etc.

Siguiendo con el rubro del curriculum, Morles (1988) hace hincapié en la importancia que tiene la instrucción de estrategias, de las cuales se necesitan determinar el lugar más pertinente del curriculum, considerando para dicha instrucción, tres posibilidades:

1. tratar a las estrategias como asignaturas regulares y aisladas, es decir, obligatorias;
2. incluirlas como actividades ordinarias dentro del programa de lectura, y
3. incluirlas como funciones regulares comprendidas dentro de cada una de las asignaturas que forman parte de curriculum del nivel educativo.

De las opciones anteriores la que parece ser más apropiada es la última, siendo necesaria incluirla como una actividad regular dentro de cada asignatura, permitiendo que el alumno se vincule de manera frecuente y directa de las estrategias de procesamiento de la información con temas específicos, siendo más efectivo ya que aseguraría la adecuación de las estrategias a diferentes tipos de materiales y contenidos. Facilitándole al estudiante la asimilación de información que llegue del exterior al sistema cognitivo del individuo, facilitándole y/o monitoreando la entrada, categorización, recuperación y salida de los datos. Ahora bien, ya que hemos definido las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas, no conllevan a una problemática que sin duda no podemos dejar de lado o ignorarlo; porque muchos de los programas de entrenamiento fallan, quizá la respuesta sea demasiado sencilla, es debido a que no contemplan y/o toman en cuenta los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la adquisición de los nuevos conocimientos.

Pero ¿cuáles son esos procesos?, para Weinstein y Mayer (1986) aportan un marco de referencia para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias, designado por lo siguiente:

1. Las características del docente. Lo que el maestro sabe y cómo lo enseña.
2. Las estrategias de enseñanza. Lo que el maestro hace durante la enseñanza.
3. Las características del estudiante. Lo que el aprendiz sabe sobre los hechos, procedimientos y estrategias que se requieren.
4. Estrategias de aprendizaje. Incluye aquellas conductas que el alumno lleva

a cabo durante el aprendizaje y que son realizadas para influir en los procesos cognitivos y afectivos durante la codificación.

5. Procesos de codificación. Son aquellos procesos cognitivos internos que se dan durante el aprendizaje, tales como la selección, organización e integración de la nueva información, siendo este el que asegure el éxito o fracaso del aprendizaje.

6. Resultado del aprendizaje. Se refiere a lo que se aprendió.

7. Ejecución. Se relaciona a la manera en que se evalúa el aprendizaje.

Además de llevar a cabo dichos procesos se requiere contar con personal entrenado y motivado en la aplicación del programa, y contar con el tiempo necesario para esa aplicación. El entrenamiento de las estrategias se pueden conducir a través de varias formas, las cuales se agrupan en cuatro modalidades: ejecución, modelaje, instrucción directa o explícita e instrucción con autocontrol del aprendizaje.

Sin embargo, al aplicar cada una de dichas modalidades, no significa que deban ser empleadas de manera aislada, esto significa puede disponer o combinar estas modalidades de acuerdo con el criterio del docente. A continuación se hablará de .manera más específica de cada uno de dichos procesos:

* Ejecución. Se caracteriza por enseñar al alumno el uso de determinadas estrategias mediante la ejecución de tareas de manera oral o escrita. Sin embargo, para resolver una tarea, el estudiante deberá emplear las estrategias propuestas; pero no recibirá mayor ninguna explicación extra por parte del instructor.

*Modelaje. Es la forma de enseñar en la cual la persona especializada "modela", es decir, actuará ante los estudiantes, con el propósito de mostrar la manera de utilizar estrategias determinadas, el estudiante se enfocara a copiar la forma como actúa el modelo. Dansereau (1980) señala tres formas de modelaje:

- Consiste en la presentación, por parte del instructor, del producto final de un ejercicio, el cual a sido realizado utilizando correctamente determinada estrategia.
- El "copia", la manera como actúa un experto al aplicar una estrategia específica.
- "Modelaje interactivo", este se presenta cuando un número de estudiantes trabaja de manera grupal aplicando determinada estrategia, realizándose al mismo tiempo una retroalimentación.
- La "instrucción directa o explícita", consiste en informar al alumno directamente, sobre todo lo relacionado con el entrenamiento y las estrategias que se desea entrenar, su funcionamiento, contenido y propósitos.
- La "instrucción con autocontrol del aprendizaje", este es similar al anterior, pero incluye un componente fundamental, este es el entrenamiento en el uso de autosupervisión y autorreguladores, durante la aplicación de las estrategias que se enseñan así como la autoevaluación tanto de cada una de las tareas como de programa en general.

Pero a todo esto, ¿Qué sucede cuando se enseña y/o se emplean determinada manera de instruir, sin concientizar a los alumnos de su manejo? esto suele suceder en los años básicos (primaria y secundaria), ya que si tratamos de recordar, de que manera aprendimos a subrayar, recuerdo a mi profesor señalándome o pidiéndome un resumen de "x" tema, mi forma de proceder era la siguiente:

1. Realizaba la lectura;
2. Subrayaba lo que consideraba importante como: nombres, fechas o bien cualquier detalle que posteriormente podría ser útil.

Ahora que recuerdo solíamos subrayar en su totalidad el texto, es evidente que mi manera de realizar la estrategia era errónea y como resultado nuestros

trabajos eran de poca calidad; cuanto tiempo arrastramos esta forma de subrayar, convirtiéndose en un verdadero problema. Pero con el tiempo y la experiencia adquirida acerca de las estrategias he logrado ir corrigiendo la calidad de nuestros escritos y la capacidad de comprensión.

Es por ello, que es importante considerar la relevancia de conocer qué tanta Habilidad o Destreza se emplea para estudiar, y si es de manera adecuada o no, lo importante aquí es seguir con está lógica, del sentido que se le dan a cada uno de éstos términos, ya que si bien, sabemos son sinónimos, que son manejados por varios autores desarrollándolo según sea su postura.

Aunque teóricamente no exista una diferenciación para saber donde empieza la habilidad y en dónde termina la destreza o viceversa. Si bien, no se ha logrado establecer una línea divisora entre dichos conceptos. Nos surge la necesidad de definir y diferenciarlos de las estrategias. Se asume que la habilidad es la capacidad de cualquier individuo para llevar a cabo una tarea o actividad. Para Morles (1985), "La Habilidad es la capacidad para procesar la información adquirida. Se puede ejemplificar de la siguiente manera: si a un sujeto se le pide que resuelva una tarea en función de información relevante, se le facilitará si cuenta con un conocimiento previo relacionado con la información presentada y ayudará a las respuestas de dicha actividad. De esta forma tendrá la habilidad para organizar y recuperar la información.

Por otro lado, a la destreza inconsciente la podemos considerar como la manera de llevar a cabo la tarea, es decir la estrategia que se utiliza de manera consciente, como: el resumir, subrayar, hacer mapas conceptuales, buscar palabras claves, etc. I que apoyarán al aprendizaje.

La aplicación de las estrategias requiere de un cierto nivel de conocimiento y planificación para llegar a un fin, lo cual es posible a través de mantener una conciencia de lo que se tiene que hacer (Metacognición). El no dotar a los

alumnos del uso adecuado de las estrategias para aprender no permite que éstos desarrollen adecuadamente el nivel de comprensión y sus destrezas, sin embargo no se debe caer en la repetición y memorización de ciertas estrategias ya que esto no es sinónimo de Comprensión-Aprendizaje, debido a que cada individuo tiene diferentes intereses, aspiraciones y procesos cognitivos (memoria, esquema, atención, etc.), el que a cierto alumno le sea útil, no significa que a los otros les servirán igual. Parte del trabajo del maestro es el tomar en cuenta las características y necesidades de sus alumnos para que así, instruya adecuadamente y dar un nuevo orden a la información para lograr una conexión lógica entre las ideas logrando un almacenamiento más sencillo que enseñará a sus alumnos ya su vez le dé los resultados esperados.

En lo que respecta, a las aportaciones que se han dado de las estrategias hechas, por algunos autores, surge la necesidad de clasificarlas, surge por razones de organización informativa, así mismo, por el gran número de investigaciones que se han realizado sobre los diferentes tipos que existen. Por consiguiente, la existencia de diversas divisiones de las estrategias, crea la necesidad de generalizarlas en Complejas y De Apoyo.

Esto en función de aportaciones de algunas investigaciones, siendo importante destacar, que si bien las nombran de diferente forma se refieren al mismo nivel de clasificación. Las cuales sirven para lo mismo facilitar el aprendizaje significativo y la comprensión de un texto.

En lo que respecta a las Estrategias Complejas se caracterizan por que son muy difíciles de llevarse a cabo, requieren un alto grado de concentración y una mayor demanda cognitiva, con este tipo de estrategias se obtiene un aprendizaje más significativo ya largo plazo, es decir, se organiza mejor la información para que posteriormente se pueda utilizar. En la medida en el alumno sea capaz de seleccionar las estrategias más apropiadas y las utilice eficientemente, logrará comprender mejor lo que lee.

En tanto las Estrategias Simples se fundamentan en un aprendizaje con menos exigencias cognitivas, la información solo queda en la memoria corto plazo, apoyándose de alguna manera, de información casual.

Sin embargo, nuestra intención específica de detallar algunos tipos de estrategias es por razones de difusión, es decir, las más conocidas, las que en algunos momentos maestros e instituciones las han enseñado y por lo tanto son las más usuales.

A continuación se expondrán las diferentes clasificaciones, mostrando las más conocidas.

Por su parte Morles (1985) clasifica a las estrategias de la siguiente manera:

- "Estrategias de Organización: Comprenden todo lo que el lector ejecuta en un nivel cognoscitivo para organizar o dar un nuevo orden a la manera como esta presentada la información en un texto. Ejemplo de ello sería dar una organización cronológica a los eventos que se incluyen, dar una organización diferente, ya sea topográfico, de mayor a menor, de general a particular o viceversa, etc.
- Estrategias de Focalización: Incluyen aquellas que sirven para precisar el contenido del texto, tales como ubicar o formular interpretaciones parciales del texto a medida que se va leyendo, leer con la intención de dar respuesta a determinadas preguntas, etc.
- Estrategias de Elaboración: Incluyen las acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto para hacer esté más significativos. Tal sería el caso de proveer ejemplos o comentarios, formándose- imágenes mentales, crear analogías, pensar en otras relaciones, parafrasear el texto, etc.
- Estrategias de Integración: Buscan unir partes de la información disponible en un todo coherente. Comprenden acciones tales, como

relacionar el contenido del texto con los conocimientos previos que posee el lector, formular interpretaciones sobre el contenido sólo después de leer trozos más o menos largos o después de finalizar la lectura completa.

- Estrategias de Verificación: Son las que buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones logradas. Comprender, por ejemplo, cotejar la coherencia de las interpretaciones parciales y la inclusión de todos los elementos comprendidos en el texto. Este cotejo se realizaría tanto continuamente como al final de la lectura."

Estas clasificaciones nos dan un panorama más general, de la importancia de conocer un poco más sobre las estrategias para poder utilizarlas y adecuarlas dependiendo de la tarea a realizar.

Además de usar las estrategias mencionadas, los buenos lectores se caracterizan por usar una serie de estrategias metacognitivas (metacognición descrita con anterioridad). Estas se refieren a las capacidades internas organizadas.

Otras de las estrategias más comunes son las siguientes:

En primera instancia está el mapa conceptual el cuál es una estrategia que sirve para representar esquemáticamente información relevante de algún texto. Esta esquematización es organizada de mayor a menor grado de importancia, para hacer más fácil de entender y comprender la información.

Los mapas son diagramas que ayudan al alumno a ver cómo se relacionan las palabras entre sí, con esta estrategia se tiene la oportunidad de activar en los estudiantes un ejercicio mental que permite recuperar el conocimiento previo almacenado y también, de ver gráficamente los conceptos que se están recuperando.

Por otra parte Hanf (1990), sugirió que los alumnos siguieran tres etapas básicas en el momento de realizar el mapa conceptual de un texto:

Identificación de la Idea Principal.

Se describe el título o la idea principal en una hoja y se dibuja un contorno a su alrededor.

Categorías Secundarias.

Las partes principales del capítulo del libro de texto constituirán las categorías secundarias en el mapa. Antes de leer el libro de texto, el alumno formula hipótesis sobre cuáles serán las partes básicas del capítulo y posteriormente lo hojean para comprobar la precisión de sus hipótesis.

Detalles Complementarios.

En esta etapa final del procedimiento, los estudiantes leen el capítulo en busca de detalles y al terminar completan el mapa añadiendo la información.

Otra de las estrategias muy común es el resumen. Resumir implica más que el simple hecho de identificar ideas importantes y organizarlas ordenadamente.

De cierta manera se codifica, ya que el alumno construye un texto que se parece mucho al texto original, plasmando su propia personalidad. Además el resumen debe ser más breve que los textos que se han leído. Ver el ejemplo que se presenta a continuación:

Los Psicólogos y los problemas de lectura.

“La participación de los psicólogos en la investigación y solución de los problemas de lectura, particularmente los referidos a la comprensión, ha sido muy fructífera, sobre todo desde la perspectiva de la psicología cognoscitiva. Como esta última es el modelo teórico que sustenta los conceptos, propuestas y sugerencias que se presentan en este libro se explicó su surgimiento en Estados Unidos, su desarrollo en México y sus principales áreas de investigación, también se describieron las propuestas que han surgido de ellas en su afán de resolver los problemas más

comunes que enfrentan los lectores. Se describieron algunas de las investigaciones realizadas en nuestro país, así como las implicaciones prácticas que pueden tener en el ámbito educativo.

Se concluyo que la Psicología Cognoscitiva puede ofrecer modelos teóricos que permitan ubicar; y explicar el fenómeno de la lectura, así como propuestas instruccionales para ayudar a los lectores deficientes a convertirse en expertos.” Sarmiento (1985).

Cuando el alumno realiza la tarea de resumen y tiene a la mano el texto, es libre de revisarlo una y otra vez con el fin de releerlo las veces que sean necesarias. Esta practica de hacer resumen, permitirá que el alumno adquiera la experiencia necesaria para mejorar en la calidad de sus escritos.

Así mismo, la estrategia de palabra clave suele utilizarse cuando se lee un texto, esta técnica consiste en establecer una unión verbal entre dos o tres palabras que deben relacionarse ortográficamente o por su pronunciación, es decir, el tamaño de las letras su color y el lugar que ocupan en todo el texto.

También existe la estrategia del subrayado, que es un método que se utiliza mucho, está consiste, como su nombre lo dice, en ir marcando o rayando la parte más importante de un texto o tarea, la manera de subrayar depende de cada sujeto, es decir, si utiliza colores, marcador, signos o claves para resaltar la información relevante, con el propósito de recordar datos sobresalientes para poder utilizarlos posteriormente. Ver ejemplo.

Los Psicólogos y los problemas de lectura.

“La participación de los psicólogos en la investigación y solución de los problemas de lectura, particularmente los referidos a la comprensión, ha sido muy fructífera, sobre todo desde la perspectiva de la psicología cognoscitiva. Como esta última es el modelo teórico que sustenta los conceptos, propuestas y sugerencias que se presentan en este libro se explicó su surgimiento en Estados Unidos, su desarrollo en México y sus principales áreas de investigación, también se describieron las propuestas que han surgido de ellas en su afán de resolver los problemas más comunes que enfrentan los lectores. Se describieron algunas de las investigaciones realizadas en nuestro país, así como las implicaciones prácticas que pueden tener en el ámbito educativo.

Se concluyo que la Psicología Cognoscitiva puede ofrecer modelos teóricos que permitan

ubicar; y explicar el fenómeno de la lectura, así como propuestas instruccionales para ayudar a los lectores deficientes a convertirse en expertos.” Sarmiento (1985).

Si bien el uso de cualquier tipo de estrategia requiere que el sujeto aprenda a concientizar el papel que juegan en toda actividad de lectura y en última instancia a utilizarlas adecuadamente.

Siguiendo con el tipo de estrategias, .Pozo las clasifica desde otro enfoque, basadas en un aprendizaje cognitivo, las divide en tres grupos generales:

1.- Repaso: se fundamenta en un aprendizaje asociativo basado en la práctica reiterada, y resultaría útil para el aprendizaje de materiales arbitrarios, sin significado, como números de teléfono, fechas memorables o formulas mágicas pero incomprensibles.

2.- Elaboración: consistiría en buscar un sistema de relaciones que permitiría aprender más fácilmente materiales inicialmente sin significado. Aquí se incluirían la mayor parte del uso de imágenes, códigos, palabras-clave, etc. Sin embargo, algunas formas de elaboración, como el uso de analogías, conducirían a un aprendizaje significativo.

3.- Organización: se refiere a la búsqueda de una estructura u organización interna en el material de aprendizaje que dote de un significado propio. La clasificación y la jerarquización, serán ejemplos claros de estrategias organizativas, pero también las destrezas de pensamiento y solución de problemas podrían incluirse en esta categoría. Estas estrategias se han desarrollado especialmente para la comprensión de textos complejos, para el pensamiento y la solución de problemas. (Pozo, 1989).

Esta clasificación muestra la parte del dominio de la selección, planificación y organización de la información que se va adquiriendo, como lo da a entender su autor, los procesos básicos, de los que hemos estado hablando anteriormente, son muy importantes para la utilización de este tipo de estrategias.

Esté esquema explica los diversos procesos psicológicos relacionados en la lectura y la adquisición de estrategias.

Por otro lado, Weinstein y Mayer (1986). Son mucho más precisos y clasifican a las estrategias de la siguiente manera:

I.- Estrategias de repetición: Comprenderían las prácticas de registro, copia, repetición y rutinarización de técnicas de estudio básicas, con grado de control cognitivo mínimo.

II.- Estrategias de elaboración: Incluirían aquellas técnicas, métodos y formas de representación de datos que favorecen las conexiones entre los conocimientos previamente aprendidos por el sujeto y los nuevos contenidos. En el seno de este grupo se situarían la toma de notas y apuntes, los esquemas, los resúmenes, los diagramas, los mapas conceptuales, etc. Aquí el nivel de control cognitivo aún sería bajo.

III.- Estrategias de organización. Estarían formadas por el dominio de sistemas de agrupamiento, ordenación y categorización de datos, que permitirían obtener una representación fidedigna de la estructura de la información objeto de enseñanza-aprendizaje. A este grupo pertenecen las competencias relativas al orden temporal, espacial o procedimental de eventos, a la identificación de la estructura textual de un escrito -expositivo, narrativo- o la representación precisa de un tema según el tipo de contenidos que incorpore -Conceptos: redes semánticas, principios: modelos, procedimientos: diagrama de decisión, actitudes/valores: jerarquías. El control cognitivo es superior.

IV.- Estrategias de regulación: Este bloque abarcaría la utilización de las habilidades metacognitivas en sus distintas esferas: meta-atención, meta-comprensión, meta-memoria. En este caso el grado de control cognitivo exigido es muy elevado.

V.- Estrategias afectivo-motivacionales: Este último grupo incluiría las preferencias cognitivas, instruccionales y ambientales que muestra el alumno en el momento de aprender, y las posibilidades de control que es capaz, de ejercer sobre estas variables disposicionales. La utilización estratégica, y por lo tanto consciente y propositiva, del estilo personal de aprendizaje, del estilo motivacional, del enfoque u orientación de estudio, o de la localización del control, correspondería a esta división. En el caso el nivel de control ejercido debe ser máximo.

Como podemos apreciar, estas estrategias también se enfocan al aspecto cognitivo, aún que ciertamente no existe una clara delimitación entre lo cognitivo y lo metacognitivo, sin embargo están relacionadas con la capacidad del sujeto y de cómo organiza y estructura la información dentro de su propio sistema cognitivo.

Podríamos seguir mencionando un sin fin de clasificaciones respecto a las estrategias, pero no terminaríamos nunca y sería muy repetitivo, ya que algunas son sinónimas y se refieren a lo mismo. De cierta forma queremos concluir con la importancia y el papel que juegan las estrategias en todo el sistema educativo, pero sobre todo y lo más importante es el logro y los avances que se han alcanzado, como es el reconocimiento de estas en algunos programas de estudio y la aplicación por algunos profesores, ya que se ha concientizando a una gran parte de ellos, sin embargo no debemos darnos por vencidos, queda abierta la invitación para otras propuestas.

Así mismo, el siguiente capítulo da a conocer la metodología utilizada para la realización del presente trabajo, los instrumentos, las características de los sujetos, entre otras herramientas que sirvieron para dar respuesta a nuestra hipótesis y demostrar la importancia de dotar a los sujetos de unas buenas estrategias de aprendizaje, para hacer más placentero el arte de enseñar y aprender.

CAPITULO III

Metodología

OBJETIVOS

- 1) Determinar las relaciones que pueden presentarse, entre el uso de diferentes estrategias al leer un texto y la comprensión lectora en estudiantes del nivel bachillerato.
- 2) Conocer que estrategias prefieren los sujetos y analizar como las utiliza.

HIPOTESIS

- 1) La utilización de estrategias de mayor complejidad o enfoque profundo se relaciona con una mejor comprensión lectora, que la utilización de estrategias Superficiales o simples lleva a una comprensión más pobre.
- 2) Existirá diferencia significativa en la comprensión lectora del grupo que utilizó estrategias de lectura, (grupo experimental) y el grupo que realizó la lectura con diferentes condiciones, (grupo control).

VARIABLES

Las variables que forman parte del interés de la investigación, son:

Variable Dependiente

*Comprensión lectora

Variable Independiente

*Estrategias

Variable Atributiva

*Rendimiento

SUJETOS

Los sujetos de la investigación, fueron todos los estudiantes de sexto semestre en el área de Administración de Recursos Humanos, pertenecientes al turno matutino del Colegio de Bachilleres, considerando ambos sexos, sin importar la edad.

El número de alumnos de los dos grupos de sexto semestre fue 57 sujetos; se trabajó con alumnos que tenían los promedios aprobatorios del semestre anterior, (6, 7, 8, 9 y 10), descartando a los alumnos repetidores de sexto semestre.

DISEÑO

Se asignaron a los sujetos a dos condiciones experimentales formando dos grupos homogéneos, el primer criterio para formar a los dos grupos denominados "Grupo experimental" (T.1) y "Grupo control" (T.2), fue reunir a todos los alumnos con alto promedio (10, 9 y 8) y por otro lado a los de bajo promedio (6 y 7). Posteriormente, se procedió a distribuir a los sujetos de manera aleatoria. Con el fin de obtener condiciones experimentales se les solicitó que utilizaran estrategias y el uso de material diverso como (por ejemplo hojas, colores, etc.); mientras al grupo control no se les sugirió el uso de alguna estrategia y al mismo tiempo se les restringió al uso de algún material.

ESCENARIO

El lugar donde se trabajó fue en las instalaciones del plantel # 3 Iztacalco, ubicado en prolongación Francisco del Paso y Troncoso entre Tezontre y Apatlaco, Unidad Infonavit Iztacalco.

Se eligió este plantel de los 20 que existen en el área metropolitana, debido a las facilidades de acceso otorgadas por las autoridades.

Los instrumentos se aplicaron en los salones de clase de la institución mencionada.

Las aulas en las que se trabajó tuvieron las siguientes características:

1. Amplio, ventilado e iluminado,
2. Se conservo el medio natural físico de estudio de los alumnos,
3. Mesas y sillas las suficientes,
4. Durante el horario normal, de la clase de recursos humanos correspondiente al turno matutino.

INSTRUMENTO

1. Prueba de comprensión lectora: se componen de un texto y cuestionario de opción múltiples.

A) Una parte del Instrumento para evaluar la comprensión lectora consistió en un solo texto adaptado, anulando esquemas (por que creemos que existe más demanda cognitiva, sin favorecer a ningún tipo de estrategia) e información redundante; la adaptación se realizó para reducir el número de hojas de lectura por disponer de tiempo limitado, con el propósito de no interrumpir la lectura del mismo.

El texto que se eligió para nuestra investigación se estableció a partir de los siguientes criterios:

- a) La materia con más créditos del área de Recursos Humanos,
- b) Sugerencias de los mismos profesores que imparten o han impartido la materia del área de Administración de los Recursos Humanos,
- c) La revisión de la bibliografía básica. Dicho texto se titula "Las Personas".
- d) El texto se estableció por ser un material que maneja un vocabulario familiar para los sujetos (existió conocimiento previo).

B) Otra parte del instrumento que se utilizó es un cuestionario el cual consiste en preguntas del texto de referencia y tiene la finalidad de evaluar la Comprensión Lectora (ver validez y confiabilidad) de los alumnos, se compone de 25 reactivos, cada uno con 5 opciones con una sola respuesta correcta.

2. El segundo instrumento tuvo dos objetivos: Conocer que estrategias aplicaban durante la tarea de lectura y obtener información adicional sobre qué y cómo utilizan ciertas estrategias los alumnos en el momento de leer; para este último objetivo se incorporaron varias preguntas seleccionadas a las actividades que los alumnos llevan a cabo con frecuencia.

PROCEDIMIENTOS PARA VALIDAR y CONFIABILIZAR EL INSTRUMENTO.

El grupo control (T2), no recibió ningún tipo de información y solo leyeron el texto (No tuvieron acceso a ningún tipo de estrategia, ni a la utilización de colores, libros, etc.).

El proceso de validación de contenido para los respectivos instrumentos que utilizamos en la presente investigación, se llevó a cabo obteniendo las estimaciones de los profesores de bachillerato. Además de una validez de constructo al distinguir entre comprensión y memoria. La confiabilidad fue estimada con alumnos del mismo plantel, con similares características a las de la

muestra original, siendo del turno vespertino.

A continuación se presentan las fases de validación de cada instrumento: A) Cuestionario de Comprensión Lectora. En un primer momento, la manera en que se validaron las preguntas para evaluar la comprensión lectora y el texto " Las Personas", fue con el método de jueces:

*Se reunieron de 20 profesores del área de Recursos Humanos, leyeron el texto y los reactivos en donde analizaron cada una de las preguntas, así como sus respectivos aciertos, con el fin de modificar preguntas que cumplieran con su objetivo (que midieran la comprensión, descartando la memorización). Por consiguiente, la labor de lectura fue para saber que tan adecuada es la adaptación que se le hizo al texto original "Las personas".

Dicho análisis se realizó por medio de instrucciones específicas, en las cuales se concretan las actividades que realizaron los jueces. A partir de los resultados arrojados; se reestructuraron los reactivos que presentaron mayor problemática, con el fin de rescatar dichos reactivos se dio a la tarea de modificarlo.

En un segundo momento, ya reestructurados los reactivos, se aplicó un piloteo a los alumnos del turno vespertino, teniendo como fin, estimar la confiabilidad por mitades del instrumento e índices de discriminación y de dificultad. Así mismo, se aplicó el cuestionario de comprensión lectora sin proporcionarles el texto " Las personas ", con el fin de descartar que sus aciertos se deriven por la inferencia, arrojando los siguientes resultados; anulando la posibilidad de que respondieran de dicha manera, concluyendo que el cuestionario efectivamente evalúa la comprensión apoyada al uso de estrategias.

B) Cuestionario de Estrategias. Así mismo el proceso para validar el cuestionario que se llevó en el piloteo, en el turno vespertino, fue de la siguiente manera:

Se les pidió la participación de los alumnos, al término de la aplicación de las pruebas de investigación (Cuestionario de Comprensión Lectora y Cuestionario de Estrategias), con las mismas condiciones de nuestra muestra original; se les preguntó su opinión acerca de la forma cómo estuvieron estructurados los cuestionarios y si en realidad eran adecuados ó confusos.

El cuestionario de estrategias no fue validado ni calificado, puesto que el interés principal fue ubicar el tipo de estrategias utilizadas durante la lectura; el resto de la información que nos proporciona el cuestionario se consideró adicional.

Por otro lado, la manera en que se llevó a cabo el ajuste del procedimiento; fue de la siguiente forma. Dirigido a través de una plática apoyado con material didáctico como:

- a) Rotafolio, en donde se explicaron cuatro tipos de estrategias Complejas (mapas conceptuales, identificación de palabras clave, subrayadas y resumen).
- b) Pizarrón y gis, esto se utilizó cuando fue necesario dar alguna explicación ó aclaración. Después de haber dado una explicación de dichas estrategias, se les pidió a los sujetos que leyeran el texto de nuestra investigación denominado "Las Personas", al término de la lectura que contestaran los cuestionarios, con el fin de tener referencia tanto del contenido del texto como de su actuación en el momento de leer. Con base en lo anterior, se realizaron las modificaciones pertinentes al procedimiento, con el propósito de ajustar los tiempos, y de esta manera que las instrucciones escritas como las orales descartaran algún tipo de confusión.

PROCEDIMIENTO

La manera en que se trabajó con los sujetos, se describe a continuación:

TRATAMIENTO 1

En un primer momento se trabajó en un salón de clases designado previamente por las autoridades del plantel, con el denominado Tratamiento 1 (T.1), con las instrucciones que aparecen, aplicado al primer grupo de 29 alumnos; así mismo contamos con la presencia del profesor que era responsable en ese momento del grupo. **Se les dio una plática⁷ de 2 horas sobre los tipos de estrategias y su uso partiendo de ejercicios. Al mismo tiempo se les sugirió el uso de colores, libros o el manejo de estrategias (subrayado, resumen, mapa conceptual, etc.).**

Posteriormente se acomodaron de manera separada a los alumnos, teniendo como fin que no se fomente la comunicación, repartiendo hojas tamaño carta y un lápiz con goma.

Les informaremos de la actividad que realizarían, la cual consistía en:

- a) Leer un texto correspondiente a la capacitación de Recursos Humanos,
- b) Posteriormente, contestaron un cuestionario de comprensión lectora, (sobre el texto que leyeron) y otro acerca de los pasos que siguieron en el momento de leer,
- c) Hicieron uso del material que se les proporcionó.

Después de haber dado la instrucción general acerca del objetivo de la tarea que realizaron, se procedió a repartir los textos, informándoles que contaban con

⁷ El propósito de llevar a cabo la plática, fue determinado por el siguiente motivo: Se daba por entendido que los estudiantes conocían el concepto de estrategias y los tipos de estrategias. Sin embargo nos vimos en la necesidad de utilizar la plática como una pequeña introducción; en ningún momento nuestro propósito fue instruir a los alumnos ni evaluar la plática.

30 min., para leer y, 30 min., para contestar los dos cuestionarios, en un primer momento se les proporcionó el de comprensión lectora y al finalizar se les entregó el de estrategias; los cuales se entregaron al término de dicha lectura.

Una vez aclaradas las posibles dudas, se procedió a tomar el tiempo, indicándoles que inicien la lectura.

TRATAMIENTO 2

En cuanto al Tratamiento 2 (T.2), se realizó de la mismo modo (con instrucciones diferencial tratamiento T1, acomodando a los alumnos en un salón de clase ya preestablecido e integrado por 28 alumnos, con la presencia de otro profesor que nos apoyó.

Posteriormente, se informó sobre las demás actividades:

- a) El objetivo de su participación en términos generales,
- b) Informándoles que contaban con 30 min., para leer el texto "Las Personas", que les entrego en su momento;
- c) Un cuestionario de comprensión lectora que se les entregó después de haber leído el texto, contando con 15 min., para contestar.
- d) Un cuestionario de estrategias, proporcionado al finalizar el cuestionario de comprensión contando con 15 min., para su resolución.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se proporciona un análisis de manera cuantitativa y posteriormente cualitativa, con forme a nuestra Hipótesis de Investigación, con el fin de clarificar de manera general los resultados obtenidos.

La Estadística que prevalece en la presente investigación, describe y analiza una población, partiendo por una muestra por conglomerado, es decir, se toma a los alumnos de 6° semestre del Colegio de Bachilleres (como un elemento de la población del mismo semestre).

La Hipótesis de investigación es: La utilización de estrategias de mayor complejidad o enfoque profundo se relaciona con una mayor comprensión lectora, que sí, se utilizan estrategias superficiales o simples, llevan a una comprensión más pobre. Es decir, se realizó una correlación con el fin de rechazar o apoyar dicha hipótesis. La prueba Estadística de Correlación, nos ayudo a determinar el análisis de nuestra hipótesis.

Los valores de " X" representan las estrategias utilizadas por los sujetos, cuyas .Equivalencias se registraron de fa siguiente manera (1 = No utilizó ninguna Estrategia, 2= Estrategia Simple y 3= Estrategia Compleja), y las estimaciones de "Y" son el número de aciertos obtenidos del cuestionario de comprensión.

Partiendo de los resultados arrojados, se prosiguió a la aplicación de la fórmula del coeficiente de correlación gradual o es también llamada fórmula de Spearman para la correlación gradual. , Que se específica a continuación.

$$r_{\text{grad}} = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

$$r_{\text{grad}} = 1 - \frac{28356}{215940}$$

$r_{grad} = .13131425$

Correlación es igual a un 87%

$n(n^2-1)$

Donde D = diferencia entre las graduaciones de los valores correspondientes de X e Y.

Donde N = número de datos.

De esta manera podemos observar que la correlación que se presenta entre nuestras variables ("X" e "Y") es de un 87 %, por lo cual describe o explica una relación idónea que existe entre las estrategias para obtener un mayor nivel de comprensión. Sin embargo, se ha encontrado que el vocabulario es un predictor importante de la comprensión lectora. El desarrollo de un vocabulario significativo depende de la riqueza del lenguaje o del marco lingüístico existente en el ambiente del sujeto. Por otro lado, los conocimientos previos juegan un papel dinámico en la comprensión lectora, ayudando a integrar la información previa sobre el mundo contenido en la memoria, en forma de "esquemas conceptuales". (Van Dijk, 1978). Se muestra una correlación lineal positiva, lo cual apoya nuestra hipótesis de investigación.

Partiendo de los resultados obtenidos, y afirmando que el uso de estrategias ayuda a mejorar la comprensión lectora, dependerá del grado de complejidad de las estrategias (Simples o Complejas), exigiendo mayor demanda cognitiva, también es cierto que la mayoría de los sujetos emplean estrategias simples, quizá por ser las más conocidas o las más empleadas en el colegio.

De esta manera, se plantea una segunda hipótesis la cual se menciona a continuación. Existe diferencia en la comprensión lectora del grupo que utilizó estrategias. Es decir, se realizará una comparación entre la Tendencia Central de dos muestras. El procedimiento para obtener los resultados fue a través del Método Abreviado la fórmula se presenta a continuación. El cual se realizó por separado para el grupo Experimental, como para el grupo Control.

$$A + (\Sigma v F / \Sigma F)$$

Corresponde A.= punto medio

F = frecuencia.

V = varianza

Podemos observar Moda (Mo. 11), Media. (Me 11) lo cual representa que el mayor número de alumnos se conglomera en el rango " Regular" (10 -15), es decir, el comportamiento del grupo Experimental T1 sin acercarse a los rangos "pésimo y excelente"; Esto quiere decir que el nivel de comprensión es adecuado.

$$x = 12.5 + (-70/29) = 12.5 - (2.41) = 10.09$$

$$x = 10.09$$

$$S^2 = (V^2 F / N) - (V F / N)^2$$

$$S^2 = (400 / 29) - (-70/29)^2$$

$$S^2 = 13.79 - 5.82 = 7.97$$

$$S = 2.8$$

$$C.V. = 2.8/10.09$$

$$C.V. = 0.277$$

$$C.V. = 27 \%$$

$$Mo = 11$$

$$Me = 10.125$$

La población estudiada, mostró las siguientes características:

El grupo Experimental mostró 58 % Estuvo en un rango considerado regular - bueno, el 42% restante en un rango considerado como malo. Lo que podemos interpretar que entre mayor utilización de estrategias, se obtiene mayor comprensión lectora.

Estas diferencias indican que los sujetos utilizaron adecuadamente las estrategias empleadas para la resolución de la tarea mostrando elementos principales del texto descartando en gran medida los detalles; marcando una

comparación con el grupo (control), observando que:

El 50% de la población se ubicó como malo mientras que el 50% restante entre bueno y regular. Cabe mencionar que este grupo no mejoró significativamente su nivel de comprensión por lo que concluimos que efectivamente existe una diferencia! por así decirlo sobre el manejo de estrategias (sean Simples o Complejas); reiterando que es importante instruir de manera adecuada sobre el uso y manejo de dichas estrategias de manera consciente para lograr mejores resultados académicamente hablando.

CONCLUSIONES Y DISCUSION.

Los resultados del presente estudio son congruentes con el sustento teórico para responder a las interrogantes inicialmente planteadas. En lo que respecta, al conjunto de resultados que acabamos de exponer, se corrobora la existencia de las dificultades que experimentan los alumnos no solo en nivel básico si no en medio superior y superior para comprender los textos, aún dominando la mecánica de la lectura. Aguilar (1983) realizó un análisis minucioso sobre el gran problema que enfrentan los alumnos para comprender los textos y encuentra que una de las causas de los fracasos es que no toman en cuenta los procesos cognitivos inherentes en la comprensión de lectura, ni tampoco en las características del material, es decir, la estructura del texto. Como se ha mencionado con anterioridad la comprensión lectora, depende, en parte, de los procesos y estrategias que use para codificar los contenidos. En consecuencia, las intervenciones sobre la comprensión lectora, debería enfocarse y actuar sobre los conocimientos generales y específicos de los alumnos y sobre los procesos y estrategias de comprensión.

El papel que juegan los conocimientos previos por el motivo siguiente: los alumnos y alumnas, a menudo se enfrentan a contenidos poco familiares y textos poco o mal estructurados se ven en la necesidad de requerir estrategias para resolver este tipo de problemas.

En la medida en que no son resueltas estas dificultades, a lo largo de nuestra vida escolar, que constituye una parte esencial de la vida de las personas jóvenes, se van acumulando multitudes de defectos y deficiencias que sólo con el paso del tiempo se notan, se hacen más evidentes, medida del mayor ó menor fracaso escolar ó laboral. Muchas de esas dificultades hacen crisis en la escuela secundaria: otras en el bachillerato y si se tiene suerte y la fortuna de avanzar hacia una educación superior, las mismas deficiencias van a acompañar a la persona y expresarse de distintas maneras en la vida adulta: en calificaciones

bajas ó medias, en la apatía académica en la imposibilidad virtual de hacer un trabajo de tesis, o en la baja calidad al ejercer un trabajo profesional. Y lo más curioso es que muchas veces no notamos que la causa de esa deplorable realidad, una virtual incompetencia que preocupa tanto, a todos, es la posesión de habilidades intelectuales y estrategias estructuradas inadecuadamente. Habilidades y estrategias que, a mi juicio en la educación básica no han sido suficientemente trabajados y que en la adolescencia comienzan a traer consecuencias, traduciéndose en fracasos ó deficiencias que llevan al estancamiento y a la deserción.

Por fortuna, poco a poco en nuestra educación formal diversos maestros con una visión más acorde con las teorías actuales sobre el desarrollo de habilidades cognitivas, han prestado más atención a aspectos como los siguientes:

- Tratándose de la enseñanza de aspectos como la lectura, debe formar parte de un amplio plan educativo que permita establecer, desde temprana edad adecuados habilidades y estrategias intelectuales y conexiones correctas y oportunas con las demás materias de los programas escolares.
- La formación y el enriquecimiento del vocabulario del niño deberá ser objeto de constante atención, pues constituye un fase importante de nuevos hábitos de la lectura.

La idea general, es integrar dentro del curriculum el empleo y uso de las estrategias para el mejoramiento en el rendimiento escolar de cada alumno; incluyendo la Instrucción del mismo al mismo docente sobre la mejor manera para llevarlas acabo dentro del aula. Sin embargo una alternativa más inmediata ya la vez puede aprovecharse como precursor curricular más general, es el desarrollo de programas de intervención de estrategias.

En México como muchas partes del mundo se ofrecen diversos cursos

talleres, jornadas completas en las que se enseñan técnicas como las aquí han sido resumidas:

1. “Lectores expertos en Talleres de Lectura rápida”. Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México.

2. Departamento de fomento a la lectura del Consejo Nacional de Ciencias y Artes (dirigido a maestros de centros de formación de nivel bachillerato de toda la República mexicana, con la idea de formar multiplicadores del programa en sus respectivos estados).

3. El inventario de estrategias y estudios (LASSI) fue parte del proyecto de estrategias de aprendizaje cognitivo en la Universidad, de Texas.

En esta línea también se encuentran trabajos de Brown y Cols (Brown y Palincs, 1982; Brown, Palincsar y Armbruster, 1984). Todos ellos han desarrollado, al parecer con éxito programas de intervención en estrategias de Supervisión de la comprensión lectora. De la revisión de estos programas se desprende que el procedimiento más efectivo para enseñar estas estrategias incluyen los siguientes componentes:

- Información y discusión sobre las estrategias;
- Modelado y demostración del proceso a seguir, y
- Actividades de práctica que permiten al sujeto asumir gradualmente el control del proceso.

Sin embargo es importante que se propicie y evalúe la extensión de la aplicación de las estrategias en la lectura escolar de diversos contenidos, de otra manera se corre el riesgo de que los objetivos alcanzados no se logre de forma estable y perdurable. Como se muestra en los resultados de nuestra investigación nos llama la atención sobre el riesgo, puesto que a pesar que la mayoría de los sujetos habían recibido algún curso sobre estrategias de lectura estos no tuvieron el impacto deseado.

Al parecer el método más óptimo para aumentar el conocimiento estratégico y el control del proceso lector es el que incluye los componentes de explicación, modelado y práctica bajo supervisión. Dicho método resulta más eficaz que el método tradicional de formular preguntas tras la lectura de un texto. Desde distintas ópticas, diversos autores han especificado algunas estrategias en un intento de caracterizar a los lectores competentes y menos competentes frente a la representación mental de los lectores consumados, caracterizada por una representación coherente que distingue diferentes niveles de importancia en el contenido del texto reteniendo las ideas que determinan la macroestructura del mismo, la de los lectores menos competentes, por el contrario, se presenta bajo la forma “Tema más detalles”.

Una manera de dar continuidad al presente trabajo, sería analizar con una mayor población si existen diferencias en la comprensión al partir del uso de estrategias complejas y las características que estas presentan. En nuestro trabajo encontramos que pocos estudiantes optaron por utilizar estrategias complejas y quizá por ello los productos son de una buena calidad. Cabe mencionar que la variable motivación fue relevante en nuestra investigación, por lo cual la diferencia encontrada fue mínima.

Consideramos que conocer las estrategias o las formas de lectura reales de los estudiante de educación media o superior, puede ayudar a contar con un diagnóstico que fortalezca las acciones a realizar.

En definitiva, los resultados de esta investigación, nos permiten defender las siguientes conclusiones:

- Curso de actualización para los docentes, creando así una asignatura especialmente para el uso y enseñanza de las estrategias de aprendizaje.
- Apoyar una instrucción adecuada para el mejor uso de estrategias en el aula.

- Finalmente, se reitera el rol que juegan las estrategias para el mejoramiento en la comprensión lectora, siendo de gran relevancia.

Así mismo, queda hecha la invitación para seguir investigando al respecto, principalmente en otros niveles, en la clasificación de otras estrategias, en las propuestas de cursos sobre técnicas y estrategias para comprender la lectura, etc.

Sabemos que en la educación es muy compleja y que tiene un principio pero no un fin, es por ello, que no podemos decir que hasta aquí termina nuestra investigación sino es el inicio de la búsqueda para encontrar nuevas opciones y alternativas para entender el proceso de la lectura así como el de la utilización de estrategias.

BIBLIOGRAFIA

(1) Morales Armando, "Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura", Infancia y Aprendizaje, Vol. 30, 1983. Pág. 41.

(2) Quesada Castillo, Rocío ¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje? , Perfiles Educativos.

(3) Pozo, J. I. "Teorías cognitivas del aprendizaje", Editorial Morota, Madrid 1989.

(4) Smith, Frank (1989), "Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y aprendizaje", 2a. edición, Editorial Trillas, México 1992.

(5) Carroll, " Comprensión de textos ", Infancia y aprendizaje Vol. 13, 1971.

(6) Castañeda Figueiras Sandra y López M, "La comprensión de textos expositivos de contenido científico en estudiantes de educación media", Revista de Pedagogía, Enero -Marzo 1987. Vol. 4 No.9

(7) Ausubel, David P. y Floyd G. Robinson, "School Learning", New York, Holt Rinehart and Winston, Inc,1991.

(8) Weinstein, C y R, Meyer (1986), "The teaching of leaching of learning strategies". Handbook of Research on Teachin, New York, Micmillan.

(9) Perez I. Angel. En Valtierra Eduardo "Leer es aprender", El financiero 1996.

(10) Guevara Niebla, Gilberto, "La catástrofe silenciosa", La educación básica en México, Editorial Fondo de Cultura Económica, México 1992.

- (11) Valtierra Eduardo, "Leer es pensar", El Financiero 1996.
- (12) Dubois Eugenia, María, "Algunas interrogantes sobre comprensión lectora", Lectura y Vida, año 5 No.4 1990.
- (13) Aguilar En Pozo Municio, Juan Ignacio "Adquisición de estrategias de aprendizaje" Cuaderno de pedagogía, 1989.
- (14) Dubois Eugenia María, "Algunas interrogantes sobre comprensión lectora", Lectura y vida, Año 5 No- 4 1990.
- (15) Pozo, J. I. "Teorías cognitivas del aprendizaje", Editorial Morata, Madrid 1989.
- (16) Goodman Kenneth, "El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Ferreiro, E. y M. Gómez Palacios (comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: siglo XXI, 1982.
- (17) Johnston H. Peter, "La evaluación de la comprensión lectora" Un enfoque cognitivo. Editorial Visor Madrid 1989.
- (18) Trabasso T. "On the making of inferencias during reading and their assessment". En Bendito de Ana y Cuesta de Cecilia (Comp) Procedimiento para la elaboración de pruebas de comprensión. "Lectura y vida año 6 No.1 Marzo 1985.
- (19) Rodríguez, María Elena, "Los textos en el entorno escolar". En lectura y vida año 9 No.2 Junio 1988.
- (20) De Vega, Manuel, "Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva". Editorial Alianza 1990.

(21) Bonfil Batalla, Guillermo (1980) Historia ¿Para Qué? "Historias que no son todavía Historia" 11a. Edición, Editorial Siglo XXI México 1989.

(22) Dijk, T. A Va, " La ciencia del texto" Editorial Paidós, Barcelona 1983.

(23) Carroll, J. B. II Learnig from verbal discourse in educational media: A review of the literature, 1971 I' En Johnston H. Peter, (Comp) La evaluación de la comprensión lectora, (Un enfoque cognitivo), Editorial Visor, Madrid 1989.

(24). Spearritt, o. (1972) "Identification of subskills of reading comprensión by maximun likelihood factor analysis" Reading Research Quartely, 8.

(25) Smith, F. "reading" London: Cambridge University Press. 1978.

(26) Rulfo, Juan, "El llano en Llamas", "Talpa", 2a. Edición, Editorial Fondo de Cultura Económica, México 1991.

(27) Legrand, Catherine, "La niña que no sonreía", Selecciones Tomo C, No.597 Agosto 1990.

(28) Gagñe Ellen "La Psicología educativa" Editorial Planeta, México 1986.

(29) Sarmiento Silva, Carolina "Leer y comprender, procesamiento de textos desde la Psicología cognitiva" Editorial Planeta. México 1985. Pág. 126 -127

(30) Pozo Municio, Juan I. "Adquisición de estrategias de aprendizaje" Cuaderno de pedagogía, 1989. Pág. 8 -11.

(31) Monereo, Carlos "Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: Enseñar a pensar y sobrepensar" Infancia y aprendizaje No.50 Barcelona 1990. Pág. 3 -25.

(32) Monguel Idalia y Gabriela Murillo, "Nociones de la Lingüística estructural", 3a Edición, Editorial Nuevas técnicas educativas, México 1975.

(33) Monrroy Álvarez José Francisco, "Como hacer una lectura de comprensión o sintáctica", Universidad Pedagógica Nacional México 1986.