

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

“ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN
LECTORA”.

TESIS

QUE PRESENTA:

RUTH GABRIELA HERNÁNDEZ
CASTILLO.

PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA.

ASESOR:
LIC. CUAUHEMOC G. PÉREZ LÓPEZ

MÉXICO, D.F.

SEPTIEMBRE DEL 2002.

AGRADECIMIENTOS.

**Gracias Dios mío por estar siempre a mi
lado y prosperarme en todos mis proyectos,
y hoy me ayudas a concluir este.**

**A MIS PADRES
ENRIQUE E ISAURA.
Por todo su amor y apoyo incondicional,
por su esfuerzo y la dedicación
con la que me han guiado,
hoy llegamos a esta meta y
mi triunfo en gran medida es el suyo.**

**A CUAUHEMOC G. PÉREZ LÓPEZ.
Por creer en mi y compartir tu conocimiento
y experiencia, pero sobre todo por el apoyo
incondicional. Por que en el tiempo
difícil tu ayuda me fue muy valiosa.**

**A MIS HERMANOS.
ROSALITA E ISRAEL.
Por que el cariño que nos une
es muy valioso para mi.**

**CARMEN Y JESÚS.
MIS AMADOS ABUELOS.
Con cariño por su amor.**

**Y a todos los que de alguna manera colaboraron
Para la conclusión de este trabajo.**

**CON INMENESA GRATITUD Y CARIÑO:
RUTH GABRIELA.**

A MI GRAN AMIGO

JOSE ANTONIO TAPIA DOMINGREZ. 
COAUTOR DE ESTE TRABAJO.

**Siempre TE RECUERDO con gran cariño.
Tu esfuerzo hoy es nuestro logro, hoy cumplo, lo que me encomendaste.
“Termina ya falta poco”.
Para mi siempre fuiste una persona muy importante
con grandes valores.
Un hombre inteligente, amable, generoso, considerado, amorosos con sus padres y
comprometido con el estudio**

**Cada persona es diferente y algunos logran una
Personalidad muy particular y agradable
La tuya fue así y de alguna manera irrepetible.**

**Para consolar este dolor a todos los que te amaron y a
A mi misma digo:**

**“No es más que un hasta luego
no es más que un breve a dios
muy pronto un día
nos reunirá
el señor”**

**CON CARIÑO PARA LOS SEÑORES:
JOSÉ ANTONIO TAPIA E HIGINIA DOMÍNGUEZ.**

INDICE

Resumen	3
Introducción.....	4

Capítulo I. La comprensión lectora.

La lectura y sus formas.....	8
Procesamiento de información	11
Comprensión lectora (conceptualización)	15
Estrategias	22
Estructura de textos	28
Instrucción de estrategias en la comprensión	31
Evaluación en la comprensión lectora	34

Capítulo II. Metodología

Sujetos	38
Diseño de investigación.....	38
Materiales	39
Procedimiento	39
Instrumentos de aplicación y evaluación	42

Capítulo III. Análisis y discusión de resultados.....

45

Resultados	45
Discusiones	50
Conclusiones	61
Anexos	64
Referencias bibliográficas	75.

Resumen

El presente trabajo describe algunas temáticas de la comprensión lectora entre ellas el procesamiento de información, las estrategias, la instrucciones de las mismas y la evaluación de la comprensión.

Así mismo se hace un análisis comparativo entre dos programas de entrenamiento.

La presente investigación, tuvo como objetivo evaluar la eficacia e indagar cuál de los dos programas eleva en mayor grado la comprensión lectora, en sujetos con baja comprensión pertenecientes al primer grado de educación secundaria, el primero se denomina “Estructuras textuales y procesos de comprensión” y pertenece al grupo (A). El segundo “Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención” es el grupo (B).

Los sujetos fueron distribuidos en tres grupos “A”, “B” y “C”, este último denominado control con medidas de pretest y posttest. Los resultados mostraron que ambos procedimientos elevan la comprensión lectora . Se observan algunas diferencias; el grupo “B” fue superior en la tarea de resumen.

Introducción

Actualmente la comprensión lectora es un tema que ha adquirido un gran interés entre diversos investigadores .

Hablar hoy de comprensión lectora es un problema que enfrentan un gran número de alumnos, que van desde la educación básica, media hasta nivel superior, se puede decir que este tema ha adquirido gran importancia por la utilidad que brinda a los educandos para favorecer el aprendizaje, ya que algunos autores mencionan que es el “leer para aprender” y, en definitiva, es el mejor medio para adquirir conocimientos.

De ahí que resulte necesario hacer investigación, existen ya diversas investigaciones donde se hacen propuestas de programas para incrementar la comprensión lectora. Se ha hecho análisis de diferentes temas y todos giran entorno análisis de cómo es que se llega a adquirir y ser expertos en comprender un texto, algunos de estos temas (puntos) se mencionan a continuación.

Un tema que es de suma importancia para la psicología es la que se refiere a cómo se da el procesamiento mental para descifrar o comprender la información.

La ciencia especializada se ha encargado de explicar como es que en el pensamiento se de este procedimiento se explica con lo que se denomina Bottom-up (abajo arriba), esto quiere decir que el sujeto decodifica desde las grafías, y va ascendiendo a unidades, lingüísticas más amplias como son palabras y frases. Otra explicación que se da para decodificar es el modelo denominado top-down (arriba – abajo) donde el lector hace un procedimiento unidireccional y jerárquico

pero esta vez en sentido descendente, aquí se lee el texto en general y se va haciendo un análisis de preposiciones de nivel superior a nivel inferior. Éstos son dos modelos donde la psicología ha explicado el procesamiento de información de un texto.

Las estrategias son otro elemento que ha sido considerado con ahínco; son estas herramientas claves para la instrucción y formar lectores expertos, se han propuesto varias de acuerdo a su funcionalidad, entre ellas se puede mencionar las de elaboración que representan datos, las de organización ordenan, y las que agrupan y categorizar información, otras se llevan a cabo a partir de tareas que son el resumen, las predicciones, aclarar confusiones etc. En el momento de conformar un programa se puede hacer uso de una o varias de ellas para favorecer resultados; las que se presentan en esta investigación son: estrategia de lista, estructural , predicción, muestreo, y presentación.

Todas las estrategias son útiles; pero en esta investigación se observa que una es, más eficaz que otras. Se llega a la conclusión por los resultados que arrojó la investigación ya que las estrategias son utilizadas de manera diferente en los programas.

Una variable que se ha considerado importante ya que influye en la comprensión es la estructura del texto, donde se analiza el sentido y congruencia del mismo, ya que si el alumno se enfrenta a un texto mal estructurado los alumnos tendrán dificultad para comprenderlo y sobre todo los lectores menos competentes.

La evaluación es importante debido a que es una práctica no simple y está relacionada a la o las tareas de las cuales se hace uso para llevarla a cabo. De manera particular en esta investigación se evaluó las tareas de cuestionario y resumen, también fue necesario controlar algunas variables para lograr una evaluación confiable, las variables que se controlaron fueron, duración del entrenamiento que fue de 10 sesiones de 50 minutos cada una de éstas en total equivalen a ocho horas y veinte minutos. Otro aspecto, las características de los sujetos fueron alumnos de primer grado de secundaria teniendo en cuenta la característica de capacidad de comprensión. Un aspecto más el diseño del estudio.

La finalidad del programa de tratamiento fue comparar los programas de entrenamiento ya que ambos elevan comprensión lectora, se pretende ver cual es más eficaz para lograr el objetivo. Las características de los programas son: que hacen uso de diversas estrategias y aparentemente están igualmente estructurados; sin embargo los dos enseñan las estrategias de forma distinta esto los hace particulares.

Para hacer posible la investigación se diseñó un programa de tres grupos, dos recibieron tratamiento el "A" y "B" cada uno represento un programa y el "C" fue el grupo control.

La población de sujetos que se eligió fue de primero de secundaria ,un total de 60 alumnos de sexo femenino y masculino.

Se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis " Oneway" se utilizó la prueba "t" de Student par muestras relacionadas; también se utilizó análisis de

varianza. Los resultados muestran diferencias significativas sobre todo con respecto al grupo "B" en la tarea de cuestionario .

Finalmente se hace un análisis cuantitativo de los resultados y se hace una discusión con respecto a las estrategias utilizadas en los programas.

Las principales conclusiones que se obtuvieron es que ambos programas elevan la comprensión lectora, y el de García fue superior en la tarea de cuestionario.

LA COMPRENSIÓN LECTORA.

En recientes investigaciones sobre comprensión lectora algunos autores han demostrado experimentalmente que el logro de una mejor comprensión requiere que el lector posea adecuadas estrategias de procesamiento Soriano (1996).

La tarea de leer, menciona García (1996), es una tarea de creación en la que el alumno debe ser consciente de esto, ya que al terminar y elaborar un comentario, está recreando un texto a través de otros textos.

LA LECTURA Y SUS FORMAS

La lectura es un encuentro entre el texto y el lector, ya que el lector constantemente hace preguntas sobre sobre lo que lee es ahí donde va a encontrar la respuesta; la cual deberá analizar, interpretar y la relacionar con sus conocimientos anteriores. Es decir, los alumnos analizan los discursos y, a partir de ellos, generan otros discursos, los cuales se denominan “Comentario del texto”.

En el mismo sentido, Hernández y Jiménez (1987) plantean que el niño no solamente debe dominar el desciframiento de los signos o de los contenidos que se transmiten; si no también ser capaz de juzgar lo que se lee, así como de elaborar nuevas informaciones y transferir las nuevas situaciones. Del mismo modo, la meta última de la lectura es *“leer para aprender” y que en definitiva es un medio de adquirir conocimientos* Collado y García (1997)

Otro punto de interés, es que al leer un texto se está leyendo en él otros textos; debido a la construcción individualizada de conocimiento, lo cual implica una conexión entre los conocimientos previos y la nueva información.

Existen según García (1989), diferentes formas de abordar un texto.7

- Lectura silenciosa (la que hacemos mentalmente)
- Lectura en voz alta alternativa (ejemplo por asignación de personajes)
- Lectura en voz alta del lector experto
- Lectura expresiva
- Lectura dramatizada

Sin embargo, en la lectura se requiere relacionar las palabras con los significados y, en caso de ser necesario, buscar significados en diccionarios, y libros de consulta, deducción de significados de palabras, frases, oraciones, según el contexto; así como relacionando las palabras e ideas dentro de un texto. Por lo tanto, aquí se presenta un análisis acerca del comentario de un texto; donde están inmersos el lector (interacción comunicativa del lector con el texto) y el texto (estructuras textuales).

Para Zúñiga (1992), cuando un alumno ha aprendido a “leer”, lo que queda por hacer ante la lectura, es perfeccionar este aprendizaje, a través de parámetros como velocidad de lectura, dicción, entonación, puntuación y ,finalmente, la comprensión; lo cual requiere de todo un proceso y, para que éste tenga un desarrollo óptimo, es necesario seleccionar textos adecuados a la edad de los sujetos; y que la lectura sea reforzada por una valoración del instructor (maestro); lo cual concibe a la lectura como un contenido.

La lectura es, entonces, un hecho complejo, en un principio constituye un proceso de construcción de significados y usos sociales, en consecuencia, antes de la escolarización el niño construye significados de su entorno social y familiar. La lectura desde la lógica de construcción cultural es un proceso de construcción y reconstrucción de significados permanente, no solo de lo escrito en el texto, sino de los significados que el sujeto hace.

Por otra parte, Solé (1992b) opina que leer es, sobre todo, una actividad voluntaria y placentera, además que la lectura debe ser valorada como un instrumento de aprendizaje, de información y de disfrute. Así, la lectura puede ser oral, colectiva, individual y silenciosa, teniendo siempre como objetivo general que dicha actividad sea significativa.

La motivación para la lectura es esencial, ya que a partir de ésta puede hacer sentir al sujeto que es capaz de alcanzar determinados objetivos para la comprensión lectora. De esta manera, menciona García (1989), los objetivos que los lectores se plantean frente a un texto pueden ser muy variados.

- Leer para obtener una información precisa.

Lectura que se lleva a cabo cuando se pretende localizar algún dato de interés. Este tipo de lectura se caracteriza por el hecho de que, en la búsqueda de datos específicos, se produce de manera concomitante el desprecio de otros.

- Leer para seguir instrucciones.

También llamada de receta o reglas de funcionamiento, constituye un medio adecuado para fomentar la comprensión, ya que permite hacer algo concreto.

- Leer para obtener una información de carácter general.

Este tipo de lectura tiene lugar cuando se quiere “saber de qué va” hablar un texto, se caracteriza por no tener que hacer una búsqueda concreta de la información, ni se necesita saber en detalle lo que dice el texto.

- Leer para aprender.

Cumple con la finalidad de ampliar los conocimientos a partir de la lectura de un texto determinado.

- Leer para dar cuenta de lo que se ha aprendido.

Implica la comprensión parcial o total del texto leído, por lo común tiene un uso escolar, consiste en que los alumnos den cuenta de su comprensión, ya sea

respondiendo unas preguntas sobre el texto, o recapitulándolo o través de cualquier otra técnica. La lectura comprensiva se lleva a cabo mediante un procesamiento de información.

PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN.

Para Solé (1987) en la lectura existen dos modelos: el primero denominado bottom-up (abajo-arriba), el cual integra las formalizaciones y teorías que considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, proceso que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en un sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases...).

En esta perspectiva, el lector analiza el texto partiendo de lo que se considera más simple (la letra) hasta llegar a lo que se cree más complejo (la frase, el texto en su globalidad); resulta, pues, imprescindible manipular con soltura las habilidades de decodificación que posibilitan el procesamiento del texto. En la lectura siempre están el lector y el texto, el punto de vista abajo-arriba concede prioridad al segundo.

El segundo modelo se denomina top-down (arriba-abajo). Es un proceso unidireccional y jerárquico en sentido descendente; los lectores construyen la representación de los textos mediante la interacción entre las estructuras cognitivas previas y la estructura del texto, la estructura superficial del texto y los aspectos morfosintácticos, construyendo así, la esencia semántica es decir la idea principal.

En este modelo se considera que el proceso de la lectura se inicia en el lector, quien hace hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito. Se postula pues un procesamiento también unidireccional y jerárquico, pero esta vez en sentido descendente en el cual la búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura. Los lectores de textos, según García (1989), construyen la representación de los mismos a partir de la interacción entre las estructuras

cognoscitivas previas y la estructura del texto.

Según este modelo la estructura superficial del texto y los aspectos morfo-sintácticos se olvidan y se recuerda la “esencia” semántica, esto es la idea principal. En otras palabras se origina una jerarquía de ideas y relaciones importantes del texto; cabe mencionar que estas jerarquías están dominadas por el “efecto de los niveles”; es decir, que para representar la estructura lógica de un texto existen varios niveles donde las proposiciones abstractas e importantes ocupan un nivel más alto dentro de la jerarquía, y corresponden a las ideas que se recuerdan más que las de bajo nivel.

En tanto, Resnik citado por Solé (1987) considera que hay diferentes tipos de conocimientos que se aplican en el procesamiento del texto, diferenciando el tipo de conocimiento que se manifieste en la comprensión y en el recuerdo. Estas clases de conocimiento son, en primer lugar, el conocimiento específico del tema o asunto acerca del cual trata.

En segundo lugar, el conocimiento general del mundo de las relaciones sociales y de las causas y características que son comunes en muchos campos y situaciones diferentes.

En tercer lugar, participa también el conocimiento de las estructuras retóricas superiores, o “superestructuras” como las llama Van Dijk (1978), que limitan la comunicación escrita y caracterizan los distintos “géneros” permitiendo distinguir la estructura narrativa de un cuento, de la estructura expositiva de un texto didáctico.

Se destaca la de Van Dijk y Kintsch, (citado por García, 1996) la cual postula que el lector de un texto representa el significado del mismo mediante la construcción de una microestructura (identificación de grafías, análisis y codificación de palabras, análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas). Esta microestructura consiste en un conjunto de proposiciones formado por un predicado y uno o más

argumentos. A partir de la microestructura el sujeto construye la macroestructura o representación semántica del significado global del mismo. La formación de macroestructuras implica el logro de la coherencia global del texto conectando entre sí todas las ideas, logrando una relación con el significado del conjunto del texto, a esto se le denomina texto base.

Según Horowitz (1985), los sujetos que utilizan estructuras macros son capaces de recordar más información; es decir, son capaces de discriminar entre información consistente e inconsistente dentro del texto. De la misma manera, Van Dijk y Kintsch (citado por Vidal, 1994) mencionan que a partir de la lectura de un texto, el lector puede construir dos representaciones mentales diferentes llamadas “texto base” y “modelo situacional”. El texto base se construye a partir de las proposiciones de un texto y expresa su contenido semántico tanto en un nivel global como local.

Esta representación mental refleja las relaciones de coherencia entre las proposiciones así como su organización. El modelo situacional es la representación mental de la situación descrita por el texto tal como es elaborada por el lector; es decir, el modelo situacional implica una integración dentro del contenido del texto dentro del sistema de conocimiento del lector. Ejemplo: la frase “María se quemó haciendo churros”, si se pregunta ¿con qué? podría decirse con acierto, que el sujeto lo sabe por su conocimiento previo, esto se denomina Modelo Situacional.

En el mismo sentido, , los escenarios contienen representaciones de cosas, lugares y situaciones que están implicadas por el texto aunque no estén mencionadas explícitamente y permiten al lector una comprensión activa del significado de éste. García (1996).

El concepto de escenario debe quedar entendido como la idea de modelo mental. El método propone una descomposición del texto en ideas-unidad, son unidades

superiores a la proposición y están más próximas a la frase, cada unidad debe representar una idea importante. Es decir, existen dos modos en que el sujeto puede procesar la información: el procesamiento arriba-abajo, guiado por los datos sensoriales y el procesamiento abajo-arriba, el cual está dirigido por los conceptos mediante los que el sujeto busca la información que se ajuste a sus expectativas a través de los esquemas de nivel superior activados.

Para Sternberg (citado en Gilabert ,1995) el aprendizaje, a partir del contexto permite la integración de la comprensión y el vocabulario, así como de aspectos de habilidad verbal y sitúa la adquisición de vocabulario dentro del marco de las teorías cognitivas generales de la comprensión lingüística. Su teoría se asienta en el valor informativo de:

- a) *Los indicios contextuales externos*, son las pistas del texto que ayudan al lector a inferir el significado de las palabras o conceptos que éstas denotan. Estos indicadores transmiten indicación de diversa naturaleza, como aspectos temporales (señalan duración o frecuencia de la palabra o concepto), espaciales (aluden a posibles localizaciones), de valor (indican precio, mérito), descripciones estáticas (características físicas) o funcionales (acciones que puede desempeñar), causales (indican las condiciones en que la palabra se convierte en causa o efecto), relativos a la pertenencia a una clase (características referidas a la palabra y a la clase a la que pertenece), de equivalencia (informan semejanzas y diferencias).

- b) *Las variables mediadoras* afectan al proceso de *los indicios contextuales* donde el lector dispone de información para la construcción del significado correspondiente; esto mediante el número de veces que aparece la palabra

desconocida en el texto; los diferentes contextos en que aparece dicha palabra y su importancia; tipo de significado concreto o abstracto y conocimientos previos del sujeto.

c) *Procesos implicados los indicios contextuales externos y las variables mediadoras* están supeditados, a su vez, a la activación de procesos que permiten distinguir entre la información importante y la que no la es (*codificación selectiva*); a integrar la información seleccionada para construir una definición correspondiente a la palabra desconocida (*comunicación selectiva*) y, a confrontar la nueva información con la que ya se posee (*comparación selectiva*), *estos procesos se dan para finalmente adquirir la comprensión lectora, pero que es y como lo definen distintos autores.*

COMPRESION LECTORA.

García (1996) distingue tres niveles de comprensión. El primero consiste en *dar sentido*, esto es explicar con otras palabras, parafrasear la información; el segundo que denomina la *comprensión cognitiva* en la que el sujeto extrae la estructura y puede explicarla en ejemplos parecidos y, el tercero, que corresponde al *aprendizaje profundo*, donde el sujeto puede añadir experiencias de carácter personal.

De la misma manera, Temberg y Powell (citados por Alonso, 1991) ponen de manifiesto que las variables más influyentes en la comprensión lectora son las que parten de su contexto o de su estructura interna, es decir de la capacidad que contribuye a crear las diferencias en el grado de conocimiento que poseen los distintos sujetos.

Así, la representación que existe en la mente, de la información extraída de un texto,

no es un producto lineal. La esencia de la información obtenida se relaciona con la ya almacenada por la experiencia, que el lector ya ha vivido y que relacionará una con otra García (1996).

Los modelos mencionados anteriormente explican cómo es que se procesa o decodifica un texto para que un lector lo comprenda; sin embargo, cuando se pregunta a los lectores cómo hacen para comprender un texto no lo pueden explicar de manera clara.

Para Vidal-Abarca, Gilabert y García (1994) el uso del recuerdo como medida está justificado en el sentido que la comprensión constituye un prerrequisito para el aprendizaje influido en el almacenamiento y organización de la información.

En la misma línea, González (1995) menciona que las deficiencias en la comprensión de los sujetos se dan en los procesos de *nivel inferior* y en procesos de *nivel superior*. Los primeros se refieren a las deficiencias que controlan los movimientos oculares; en este sentido, el autor asegura que los malos lectores realizan más regresiones y fijaciones de mayor duración que los buenos. Además extraen menos información del texto durante una fijación y, combinan de forma menos eficaz, información procedente de varias fijaciones. Otro en relación con el proceso inferior son las deficiencias en los conocimientos previos. Los mejores lectores conocen más cosas sobre los conceptos y sus interrelaciones y, gracias a este conocimiento, poseen un mayor grado de estructuración y funcionalidad.

Al disponer de mayores conocimientos de las propiedades estructurales de los textos expositivos, los lectores expertos muestran mayor sensibilidad a contradicciones en textos narrativos, así como distorsiones de su estructura organizativa. Como

consecuencia, recuerdan mejor los textos bien organizados, relacionan entre sí los distintos temas del texto y captan la supra o subordinación de ideas.

Además, parece plausible la idea de que una buena parte de las diferencias en la comprensión sea debida a que los buenos lectores poseen un vocabulario más amplio; identifica mayor número de palabras, saben más cosas sobre ellas, elaboran de ellas mejores definiciones y analizan mejor el significado de palabras desconocidas descomponiéndolas.

En la misma línea, González (1995) explica que los problemas de comprensión son los siguientes conceptos, metas, conocimientos y estrategias. La formulación de las metas es la capacidad para adaptar los esfuerzos a la demanda de la tarea, es el elemento eficaz y exige elaboradas fórmulas de supervisión tanto de uno mismo como de la tarea. Esta sensibilidad para delimitar y comparar lo que ya se sabe o con lo que se quiere saber es una de las capacidades metacognitivas que más tarde se desarrollan, tal vez porque exige la coordinación de múltiples formas de conocimiento.

De manera parecida los conocimientos metacognitivos son un factor importante en la lectura. Por medio de éstos el sujeto tiene el conocimiento de sus propias características (conocimientos previos, intereses, motivaciones, capacidades o limitaciones), del modo como afectan al aprendizaje y como han de adaptarse a ellas los procesos de lectura y estudio. En la utilización de estrategias metacognitivas lo importante para las tareas escolares es la dedicación del tiempo de estudio. Ha de planificarse de forma aproximada el tiempo dedicado a cada tarea y, además, supervisar los procesos realizados y la consecución de los objetivos.

Cabe mencionar que para Clark (1975) el tipo de inferencias que un lector realiza son conocidas como inferencias “*hacia atrás*” cuando permiten conectar los significados de las diferentes y sucesivas oraciones, crear una cadena causal de conceptualizaciones que constituyen una representación coherente del texto; e inferencias “*hacia adelante*” las que permiten predecir los hechos o acontecimientos posteriores.

De manera parecida, Gutiérrez (1990) dice que los conocimientos previos ya almacenados en la memoria pueden ser una fuente de activación de inferencias cuando se usan durante la lectura para comprender o asignar significado a unidades lingüísticas dentro de un texto; pero también cuando se usan para decidir durante la recuperación, qué información se presentó previamente en un texto. Las implicaciones activan la elaboración de información de múltiples formas, cuando un concepto presente en el texto está relacionado semánticamente, casualmente, temporalmente, etc., con otro concepto que no aparece en el texto, particularmente cuando es necesaria la elaboración para construir una representación coherente de un texto.

Así, la comprensión del texto por parte del lector según García (1994) es el resultado de la interacción entre dos factores: a) los conocimientos y b) las habilidades que aporta el sujeto. Este conocimiento que posee el sujeto puede ser de diferente tipo, de conocimiento general del mundo del tema o tópico del que trata el texto y como está organizado éste; en otras palabras, se trata de la superestructura esquemática. Por lo tanto, para una mejor interpretación de un texto se requiere de conocimientos previos; estos últimos son los conocimientos del lector sobre el mundo (Colomer, 1993).

Otros autores Nagy y Herman (Citados por Carriedo, 1996) han investigado acerca

de la correlación entre el conocimiento en vocabulario y la comprensión lectora; retomando la enseñanza del vocabulario que se conocen y la utilización de algunas alternativas como las siguientes: el primer método consiste en incrementar el vocabulario a partir de la enseñanza del significado de las palabras, por medio de la repetición sucesiva y simultánea de la palabra y la información que se desea enseñar; utilizando palabras-clave para relacionar la información nueva con la que ya posee el sujeto, usar la instrucción directa de significados, proporcionarle al definiciones o glosarios; la construcción de mapas semánticos y elaborar jerarquía de significado.

El segundo método apoya el uso del contexto al inferir el significado de las palabras a partir de componentes estructurales, identificar claves internas (prefijos, sufijos, lexemas) o los indicios contextuales externos que informan al lector sobre aspectos concretos de una palabra.

El tercer método está orientado a la adquisición de conceptos que subsanan las áreas de contenido respecto a la consecución de un conocimiento más amplio y profundo de una palabra o concepto; a partir de actividades específicas como valorar la diferencia o similitud entre el significado de una palabra y otra, e indicar qué función asume la palabra o concepto en los distintos contextos en que aparece. La finalidad es enseñar nuevos conceptos para identificar a las palabras.

Así Hernández y García (1983) afirman que al presentar la información al sujeto, ésta será utilizada como punto de partida, para ser transformada, a partir de la asociación o relación de lo que ya se sabe, para así obtener una nueva información.

Algunos autores se han preocupado por elaborar teorías que expliquen cómo se procesa la información. En 1978 se desarrolló el modelo de Kintsch y Van Dijk, el cual

explica el efecto de los niveles; para ellos la representación semántica de un texto que ha construido el lector consiste en un conjunto jerarquizado de proposiciones formados por un predicado y uno o más argumentos; las proposiciones conectadas entre sí, mediante la repetición de argumentos, constituyen la microestructura o base del texto.

A partir de éste el sujeto construye la macroestructura o representación semántica global del significado del mismo. Este proceso requiere la aplicación de operadores conocidos como las *macrorreglas: supresión, generalización y construcción*, las cuales se requieren para la generación de la microestructura de texto. Cuando se aplican se reduce el número de proposiciones (*supresión*) y se organiza la información manteniendo proposiciones relevantes e incorporando nuevas proposiciones (*generalización y construcción*).

Por otra parte, García (1996) explica los conceptos usados del modelo anterior:

Superestructura. Es la naturaleza esquemática de un escrito, puede estar presentado por ejemplo, como cuento (narrativa) o científico (expositivo).

Microestructura. Es una lista de preposiciones ordenadas que representan el sentido de un texto “base del texto” Tal lista está ordenada siguiendo una jerarquía y nivel de importancia.

Macroestructura. Permite realizar una descripción semántica del contenido global del discurso, la cual está en función de las macrorreglas.

Macrorreglas. Son operadores que aplicados a la microestructura reducen y organizan la información: *omisión/ selección, generalización e integración*.

Para Meyer (1984) estas *macrorreglas* se van aplicando bajo el control de las

superestructuras esquemáticas que representan los conocimientos previos y propósitos del sujeto, permitiendo reconocer la estructura de una narración o exposición y aplicar estrategias estructurales en la recuperación y el recuerdo. Sin embargo, este modelo puede variar tanto en cantidad y frecuencia del procesamiento, como en la calidad de dicho procesamiento, ya que existen proposiciones más importantes por su capacidad para obtener la macroestructura o formar ellas mismas parte de ésta; así, el lector las podrá reconocer en el texto y leerá más cuidadosamente.

En el mismo sentido, Kintsch y Van Dijk (1978), Van Dijk (1980) plantean que la capacidad para generar resúmenes implica la utilización de tres operaciones llamadas macrorreglas, las cuales permitirán extraer el significado global o la macroestructura del texto. Estas macrorreglas son:

Omisión. Regla mediante la cual se omite una secuencia de oraciones/proposiciones de aquellos elementos que no son necesarios para interpretar el resto de los elementos del texto, es decir, que de todo lo mencionado en el texto, se seleccionan los aspectos más importantes que expresen el significado global del texto.

Generalización. Ayuda a sustituir diversos elementos de una secuencia de oraciones/proposiciones, por medio de un concepto supraordenado a los elementos sustituidos.

Integración. Es mediante la cual se sustituyen diversos elementos de una secuencia de oraciones en su conjunto.

ESTRATEGIAS.

La comprensión lectora, es un proceso, donde los buenos lectores utilizan estrategias, León (1991 a).

Para Valls (1990) las estrategias presentan un carácter a seguir en función de los objetivos que se persiguen y de las características del contexto en que nos encontramos. Aquí las estrategias tienen dos componentes fundamentales: a) presencia de un objetivo y conciencia de que existe y, b) el autocontrol supervisión y evaluación de las propias acciones en función de los objetivos modificándolos si es preciso.

Asimismo, las estrategias de aprendizaje adquieren el rango de capacidades cognitivas las cuales están estrechamente relacionadas con la metacognición, que es la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre la actuación, individual de planificarla, evaluarla y modificarla; ya que permite dirigir y regular nuestra actuación y construir la base de la realización de las tareas intelectuales.

En el mismo sentido, una estrategia de aprendizaje, señala Monereo (1990) es un comportamiento planificado que selecciona y organiza mecanismos cognitivos afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema globales o específicas de aprendizaje. Es decir, la comprensión de la lectura es considerada como un proceso cognoscitivo complejo, en el que intervienen conjuntamente la memoria, atención, percepción y codificación en interacción con los conocimientos previos que él posee en su estructura cognoscitiva, dentro de un contexto lingüístico y situacional particular, Kintch y Van Dijk (1983).

En el mismo sentido, Weinstein y Meyer citado por Valls (1990), mencionan que existen diferentes tipos de estrategias múltiples:

- *Estrategias de presentación.* Comprenden las prácticas de riesgo, copia repetición de técnicas de estudio básicas.

- *Estrategias de elaboración.* Incluyen técnicas métodos y formas de representación de datos, que favorecen las conexiones entre los conocimientos previamente aprendidos por el sujeto y los nuevos contenidos.
- *Estrategias de organización.* Están formadas por el dominio de sistemas de agrupamientos, ordenación y categorización de datos, que permitirán obtener una representación de la información.
- *Estrategia de regulación.* Aquí se utilizan habilidades metacognitivas.

De igual manera, Palincsar y Brown (citados por Mateos, 1991) pretendían que los alumnos aprendiesen a emplear cuatro estrategias:

- resumir periódicamente,
- hacerse uno mismo preguntas sobre el contenido de lo leído hasta un determinado punto,
- aclarar las confusiones que puedan presentarse en el texto o en la interpretación que uno hace del mismo y,
- hacer predicciones sobre el contenido siguiente.

Así mismo Goodman (citado por Díaz, 1988) plantea que los lectores desarrollan estrategias al enfrentarse con el texto, de tal manera que a partir de su utilización, el lector puede construir el significado y sucede que dichas estrategias se desarrollan y modifican durante la lectura misma. Para lo cual propone algunas estrategias de lectura básicas:

- *Estrategias de muestreo* las cuales implican la selección de los índices más útiles.
- *Estrategias basadas en esquemas* que consisten en la abstracción de las características del texto.
- *Estrategias de predicción* que permiten al lector anticipar o predecir lo que

viene en el texto y su significado.

- *Estrategias de inferencia* cuya finalidad es complementar la información disponible utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas poseídos.
- *Estrategias de autocontrol y autocorrección* que permiten confirmar o rechazar sus predicciones, poner a prueba y modificar las propias estrategias y reconsiderar y obtener más información cuando no ha podido confirmarse las expectativas planteadas.

Otras estrategias pueden ser enseñadas a los alumnos para producir una comprensión activa del texto Bereiter (Citado por García 1992)

- Seleccionar y secuenciar el material escrito de los alumnos.
- Activar los conocimientos previos relevantes antes de realizar la lectura (discutir el tema en cuestión, escribir un relato sobre el tema).
- Explicar previamente los conceptos y términos desconocidos para los alumnos.
- Dirigirlos sobre los aspectos más importantes o difíciles del texto.
- Darles preguntas cuyas respuestas deben encontrar en el texto
- Después de la lectura organizar discusiones planteando preguntas, para que ellos realicen inferencias y consecuencias de lo que leyeron; así relacionarán los contenidos del texto con los conocimientos previos.

Con estas estrategias se el alumno jerarquiza y automatiza el hábito del trabajo intelectual.

Del mismo modo, Solé (1992a) ha considerado como estrategias las siguientes:

- Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes; comprendiendo los propósitos explícitos e implícitos de la lectura; activar y aportar en la lectura los conocimientos previos

pertinentes para el contenido que se trate.

- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión: elaborar y probar inferencias de tipo diverso, evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el sentido común; comprobando si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.
- Las dirigidas a resumir, sintetizar y entender el conocimiento obtenido mediante la lectura: dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen; establecer las ideas principales y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento.

Del mismo modo, Ramspott (1994) menciona que el hablante utiliza al resumir una serie de estrategias suprimiendo contenidos que no son necesarios para la interpretación de otros contenidos; esto permite que se omitan contenidos que están integrados en otros de nivel superior presentes en el texto, permitiendo generalizar predicados y argumentos por inclusión hiperonímica.

Otra estrategia que utilizan los lectores expertos. señala Mateos (1991), es la de continuar leyendo y buscar la información necesaria para resolver los problemas de comprensión en los siguientes fragmentos del texto.

Los lectores menos hábiles presentan ciertas limitaciones en las fallas de comprensión, las cuales pueden ser resueltas sin examinar de nuevo la interpretación que han dado al contexto previo, mientras que los lectores más capaces al percibir que el texto no les ofrece toda la información necesaria para hacer una

representación completa del mensaje, podrían adoptar una estrategia de búsqueda de clarificación con el contexto siguiente.

Los sujetos han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo (Sánchez, 1988); ésta es una frase que logra identificar a los sujetos con baja capacidad de comprensión, ya que esta tarea distingue e involucra dos actividades: a) aprender a leer lo cual se equipara a la adquisición de un código (escritura) y b) la segunda actividad es leer para aprender a través de la utilización más completa de dicho código.

Aunado con lo anterior, se puede hablar de sujetos con baja capacidad de comprensión, es decir, sujetos que han aprendido a leer, pero no usan con eficacia esa capacidad; la cual en ocasiones está en función de la familiaridad con el texto, ya que cuando un texto es de carácter expositivo y su función es transmitir información nueva al lector, se hace manifiesto un cúmulo de dificultades.

Ello da como consecuencia que la representación textual que logran hacer los sujetos con una baja comprensión lectora, se caracterice por un listado de palabras que no guardan relación unas con otras. En cambio, los sujetos más competentes son más sensibles al recuerdo de la información de acuerdo al grado de importancia del contenido. Hay abundantes datos que confirman que el sujeto con mejores estrategias de comprensión y estudio recuerdan más información (Meyer, Citado por Vidal 1993)

Una de las hipótesis planteada por Gimeno (1984) es que el buen lector utiliza estrategias dependiendo de sus conocimientos flexibles independientes de la naturaleza de la tarea a la que se enfrenta. Por contrario, el mal lector no se enfrenta a la tarea con una estrategia propia si no que la improvisa de acuerdo con la situación.

Además de esto otras teorías de aprendizaje que postulan los lectores con más

experiencia se observan estratégicamente más activos cuando intentan comprender un texto.

Por otro lado, según León (1991c) los lectores que activan superficialmente el texto se limitan a hojear reteniendo algunos hechos aislados que no pertenecen a la estructura global de la argumentación del mismo. Los buenos lectores, en cambio, buscan la estructura subyacente de la información textual la cuestiona y la relaciona con el conocimiento previo y la experiencia; en el mismo sentido, se puede decir entonces que para la comprensión del texto, el lector aporta su conocimiento previo y sus propias habilidades y estrategias para extraer la información del texto facilitando su asimilación y recuerdo posterior.

De igual manera, se afirma que los buenos lectores utilizan una estrategia estructural, que identifica el contenido y lo retiene en la memoria para posteriormente recordar la información. Por el contrario, los malos lectores utilizan una estrategia de lista, esto implica que da la misma importancia a todo el texto.

En el mismo sentido, cuando los buenos lectores procesan la información del texto se muestran más activos que los lectores con pobre nivel de comprensión. Estas diferencias se producen frecuentemente, al contrario de los lectores más consumados, los menos competentes no son capaces de organizar correctamente la información nueva que les imposibilita relacionarla con la que ya poseen. En muchos casos estas diferencias pueden estar motivadas por la ineficiencia o la inhabilidad que muestran estos lectores a la hora de seleccionar e implementar las estrategias adecuadas en la comprensión del material escrito (León, 1991a).

Baker y Anderson citados por Mateos (1991) encontraron que los malos lectores de

nivel universitario no solían releer cuando se encontraban con informaciones inconsistentes, también consideran que los niños experimentan alguna dificultad para transferir las estrategias que usan en el contexto de la comunicación oral al contexto de la lectura; en tanto, los lectores más competentes usan con frecuencia la relectura, son capaces de distinguir cuando la estrategia indica la resolución del fallo de comprensión, tienen una habilidad para dirigir la atención hacia el segmento del texto relevante para resolver el problema y para modificar el texto. Por lo tanto, las estrategias estructurales se consideran de acuerdo a la estructura del texto, para identificar dichos contenidos y poder recordar la información.

¡Error! Marcador no definido.**LA ESTRUCTURA DEL TEXTO.**

Por otra parte, hay investigaciones que aluden el problema de la comprensión lectora a la estructura buena o mala de los textos; según Mateos (1990) el alumno a menudo tiene que enfrentarse a textos poco o mal estructurados, donde los lectores menos competentes se sienten incómodos cuando las palabras o el texto no tienen sentido o congruencia.

En el mismo sentido, Soriano (1996) dice que los sujetos recuerdan más información y tienen un recuerdo más organizado según la estructura del texto leído. Por otro lado, señala Mateos (1991), cuando se evalúa la estructura de un texto, deben considerarse las siguientes características; si el léxico se refiere a la evaluación de las palabras individuales; si el criterio sintáctico examina la corrección gramatical de las frases considerando, así mismo, el significado de las frases y del texto, como un todo y, finalmente, deben retomarse también cinco dimensiones semánticas que implican la utilización de otros criterios:

- a) en la cohesión proposicional se logra que las ideas expresadas en proposiciones contiguas puedan ser integradas;

- b) la cohesión estructural es el grado en el que las ideas contenidas en el texto son temáticamente compatibles;
- c) la consistencia medida a través de las ideas transmitidas por el texto son congruentes con el conocimiento que el lector posee;
- d) la consistencia interna determinada por el grado en que las ideas en el texto no resultan contradictorias y,
- e) la claridad informativa o medida en que el texto proporciona sin ambigüedad a la información necesaria para alcanzar una información específica (Mateos 1991).

De manera parecida, León (1991b) menciona que los problemas o deficiencias que aparecen en la comprensión pueden originarse en el texto puesto que algunos textos están pobremente estructurados. Cuando el texto posee una estructura anómala, agrega el autor, repercute negativamente en su comprensión.

Según Ferreres y Bessonat (citados por Sánchez, 1998), la conciencia del párrafo es un elemento para la lectura comprensiva y la creación de textos bien estructurados. El párrafo como unidad de escritura, permite secuenciar los diferentes aspectos del tema que se lee o desarrolla. En la misma línea, (Meyer citado por Sánchez 1990) propone cinco esquemas gráficos los cuales corresponden a algún tipo de estructura textual, las cuales describe como:

- *Descripción*. El texto incluye el tema y los comentarios, descripciones o atributos se añaden a los segmentos que arrancan del tema.
- *Comparación*. En este tipo de texto existe una comparación o contrastación. Es decir, en torno a cada entidad se ponen de manifiesto los atributos o rasgos comparados.
- *Causalidad*. La cual refleja el sentido de la relación causa-efecto.

- *Solución.* Existe un vínculo entre el medio (solución) con el fin (descripción del problema) y refleja la relación de medios/fines o de problema/solución.
- *Secuencia.* Este tipo de texto refleja el curso temporal de un proceso.

Así mismo, Sánchez (1993) plantea que la captación del significado global del texto puede ser posible a partir del reconocimiento y uso de los esquemas gráficos.

En la actualidad el interés es la generación de modelos de instrucción en comprensión de textos dirigidos a enseñar adecuadas estrategias lectoras a lectores inmaduros. Selmes (1988) explica qué principios deben de guiar toda enseñanza en estrategias de aprendizaje:

- a) introducir actividades que puedan promover la reflexión del alumno sobre sus mecanismos de aprendizaje,
- b) ofrecer la oportunidad de reflexionar y debatir sobre los procesos y tácticas de aprendizaje de otros,
- c) facilitar la aplicación selectiva de las estrategias de aprendizaje identificadas como eficaces, con práctica en clase,
- d) meditar sobre los procesos de aprendizaje implicados en tareas de la vida diaria y
- e) apoyar la implicación de nuevas habilidades y estrategias a lo largo de todas las áreas curriculares.

Una vez conocida la organización de la estructura del texto se plantean ciertas estrategias, para obtener una comprensión eficaz de la lectura.

¡Error! Marcador no definido.**INSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Monereo (1990) propone tres modelos para enseñar estrategias de aprendizaje; el primero es el modelamiento metacognitivo, el cual consiste en que un modelo refuerza las imitaciones que efectúa un observador de su comportamiento; el segundo es el análisis y discusión metacognitiva, este modelo trata de identificar y valorar los procesos de pensamiento que subyacen a un producto o respuesta final; el tercero, la autointerrogación metacognitiva trata de conseguir que el alumno conozca las modalidades de procesamiento y decisión cognitivas que emplea con el fin de ulteriormente optimizarla.

De igual manera, Soriano (1996) propone dos modelos de instrucción en comprensión de textos mismos que han sido utilizados para enseñar adecuadas estrategias lectoras a los lectores inmaduros.

La primera se denomina instrucción directa. Dentro de este modelo el maestro dice a los estudiantes cómo ejecutar las estrategias requeridas, proporciona explicaciones explícitas acerca de la ejecución de los procesos y da una información detallada sobre cuando y como aplicar las estrategias.

La segunda es la enseñanza recíproca que consiste en un paquete instruccional compuesto de cuatro actividades cognitivas relacionadas con la comprensión resumen-clasificación-autopreguntas- y predicción. Este modelo consiste en la dirección alternativa de un diálogo que se establece entre el profesor y los alumnos en torno a las cuatro actividades antes mencionadas.

Astman y Conway (1990) consideran que la enseñanza recíproca tiene dos bases

conceptuales: a) el andamiaje con el apoyo del profesor y b) la auto interrogación. Esto significa que el andamio con apoyo del profesor proporciona a los estudiantes un apoyo temporal y regulable que les ayuda a desarrollar y extender sus destrezas en las primeras fases de la instrucción. El profesor modela la conducta deseada y hace explícito a los niños qué conducta se refiere a ellos en cuanto estudiantes. A medida que la interrogación y otras destrezas de aprendizaje se desarrollan y empiezan a facilitar el aprendizaje se retira gradualmente el andamio (Soriano. 1996). Así mismo la labor o tarea del instructor puede conceptualizarse como un préstamo de conciencia (Bruner 1985). El instructor, agrega Bruner, actúa como memoria de trabajo provisional del sujeto. En este mismo sentido, esta dinámica entre el instructor y el aprendiz puede verse como una transferencia de control (citado por Sánchez, 1988).

En otro sentido, Carriedo (1996) señala que aunque todos los programas de instrucción comparten una meta en común, la mejora de la comprensión lectora, difiere en aspectos como:

- a) *El tipo de tareas incluidas* que van inclinadas a entrenar la comprensión, la tarea es lo que se les pide a los sujetos que hagan antes, durante y después de la lectura del texto. Entre estas tareas destacan las siguientes: a) hacer que los niños generen una representación de las ideas básicas del texto; b) enseñar a los sujetos a usar señalizadores tipográficos, como títulos y subtítulos (un ejemplo de este tipo de tarea es la elaboración de resúmenes jerárquicos); c) tareas que incluyen la enseñanza de una o varias estructuras textuales; entre otras.
- b) *La duración del entrenamiento* es un aspecto importante con respecto a la eficacia de los distintos programas de entrenamiento, si se pretende obtener mejoras significativas a partir de la instrucción, además del mantenimiento de

las estrategias aprendidas, se requerirá de un buen periodo de instrucción.

Así mismo, autores como Duffy y Roehler (Citados por Carriedo 1996) afirman que un aprendizaje estratégico requiere de un largo periodo, con el motivo de lograr una nueva reestructuración de los esquemas previos. Esto, concluyen los autores, no se realiza de manera inmediata; además, esta reestructuración se verá beneficiada cuando la intervención instruccional sea más consistente.

c) *El contexto en el que se desarrolla la instrucción.* Para los programas de instrucción de estrategias cognitivas y en identificación de las ideas principales en particular, estas van a diferir en cuanto al contexto en cual se desarrolla la instrucción; ya que se diferencian entre estudios de laboratorio y los experimentos llevados a cabo dentro del aula. Es decir, el contexto utilizado es determinante en la forma de realizar la instrucción, en cuanto a sus objetivos y también en sus resultados.

d) *Las características de los sujetos a quienes va dirigido el entrenamiento.* Con el fin de aplicar un programa de instrucción más adecuado, que se logre beneficiar por igual a los sujetos, existe la necesidad de analizar la relación existente entre las características previas de los sujetos (edad, capacidad, estrategias que utilizan, etc.), así como la eficacia del entrenamiento y el análisis de las características de la tarea a realizar.

e) *El diseño de los experimentos.* Hace referencia al tipo de diseño utilizado para valorar el programa de instrucción. Esto es, diseños en los que se analiza el rendimiento de dos grupos de sujetos, sujetos competentes sujetos no competentes, Diseños de comparación pre-post; Diseños factoriales edad X capacidad X instrucción.

f) *El tipo de estrategia entrenada.* Es una cuestión que se plantea en todos los

programas de instrucción, ya que se determina si se deben entrenar estrategias específicas o generales. Donde es importante considerar la relación de los objetivos de instrucción y las características de los sujetos a entrenar. Donde prevalece el principio progresivo aumento de la dificultad, complejidad y diversidad.

Por lo tanto, es necesario de una evaluación, para identificar que tanto ha comprendido un texto el lector, y no que lo haya memorizado.

¡Error! Marcador no definido.**EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Aranda (1986) plantea que la evaluación de la comprensión lectora es una práctica escolar no simple, y no debe ser considerada como una serie de pruebas improvisadas o sencillamente un test. Es decir, no hay que confundir la comprensión de lectura con la capacidad de responder ciertas preguntas o resolver ciertos ítems.

Muchas preguntas usuales en los cuestionarios de comprensión de lectura pueden contestarse teniendo en cuenta más el sentido común. Las respuestas a los cuestionarios de comprensión de lectura muchas veces pueden hacerse de manera tan mecánica que aún acertando, cabe dudar si ésta fue obtenida comprendiendo.

Algunos maestros insisten en que los alumnos deben pensar, comprender lo que leen y luego escribirlo, no sólo copiar. Sin embargo, la tendencia más habitual y difícil de modificar es que los alumnos busquen la respuesta textual en la lectura. Dada la estructura usual de las preguntas, que cuando mucho invierte el orden de palabras de las oraciones del texto, es posible de hecho localizar la frase que corresponde a la respuesta sin haber aprendido ni el texto ni la pregunta.

Confundir la comprensión de lectura con recuerdo de lo leído; no equivale al recuerdo

de la lectura, no por ello se niega que la comprensión y la memoria tengan importantes nexos.

Así, el mismo autor cree que el texto no tiene sólo una interpretación válida: toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura, depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Ya que diferentes personas, leyendo el mismo texto varían en lo que comprenden de él, según sus contribuciones personales al significado, es decir, interpretan sobre la base de lo que conocen

Recapitulando lo anterior se sabe que para obtener una adecuada comprensión es necesario que los lectores utilicen adecuadas estrategias. No solo hay que descifrar los signos o contenidos que se transmiten sino elaborar aquella información que se ha adquirido y posteriormente hacer una construcción individualizada de los conocimientos previos y la nueva información.

Para dar sentido al texto es necesario relacionar las palabras con los significados para esto se utilizan los libros de consulta y diccionarios aquí está inmerso el lector y el texto es decir una interacción comunicativa del lector con el texto y las estructuras textuales.

Es de interés que para aprender a leer el lector requiere perfeccionar su aprendizaje mediante la velocidad de la lectura, dicción, puntuación, entonación en la comprensión, para ello los textos deben ser acordes a la edad de los sujetos que la lectura sea reforzada por una valoración del instructor concibiendo a la lectura como un contenido.

También se considera la superestructura del texto la cual se caracteriza por los distintos géneros, distinguiendo la estructura narrativa de un cuento de la estructura expositiva de un texto didáctico.

En otro sentido, el lector representa el significado del texto mediante la construcción de una micro estructura que es un conjunto de preposiciones formado por un predicado y uno o más argumentos, a partir de ésta se construye la macroestructura que es la representación de significado global del texto conectado entre sí todas las ideas y la relación del significado del conjunto del texto. Para esto utiliza macrorreglas las cuales son supresión, generalización y construcción. La formación de la macroestructura es un proceso estratégico en el que el sujeto aplica sus conocimientos para reconocer y seleccionar las ideas más importantes del texto utilizando las indicaciones y señalizaciones incluidas en el mismo.

La comprensión lectora se obtiene mediante dos factores los conocimientos y habilidades del sujeto, con los cuales se obtiene una mayor comprensión del texto.

Por otra parte, las estrategias son una planificación que selecciona y organiza los mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos para enfrentarse al aprendizaje.

Para la comprensión se debe considerar cuatro esquemas gráficos que poseen los textos son la descripción, la causalidad, la solución y el secuencial.

Una vez conocido esto se plantean estrategias que logren una comprensión eficaz como lo es el modelamiento mediante la enseñanza directa.

Por otra parte se aplica en adolescentes ya que el proceso de adquisición de conocimientos mediante la lectura cobra importancia durante la adolescencia en el ciclo medio de la EGB (Garcia 1997), que en México equivale a educación secundaria. Es en este periodo donde tiene lugar “Aprender a leer por leer para aprender”.

Este progresivo dominio y desarrollo de las estrategias semánticas en la comprensión del lenguaje no es algo que se adquiera espontáneamente sino que se asienta con la práctica ya que esta permite la automatización de los procesos superficiales y la dedicación de los recursos cognoscitivos a la tarea de la comprensión lectora.

El objetivo de esta investigación fue comparar los efectos del programa Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. (Sánchez, 1993), con el programa Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. (García, 1997). Ambos programas han sido contruidos para mejorar la comprensión lectora. Por consiguiente el propósito es indagar cual de los dos programas eleva en mayor grado la comprensión lectora en sujetos con baja comprensión; pertenecientes al primer grado de educación secundaria.

Los programas de intervención “Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos” y el programa “Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención”, Producirá, mejoras significativas en habilidades de comprensión. En concreto los grupos A y B obtendrán ejecuciones iguales o superiores, después del entrenamiento con respecto al grupo C.

METODOLOGÍA

SUJETOS

Participaron en la investigación 60 escolares, de ambos sexos, procedentes de 2 grupos de primer grado, de una Secundaria pública, localizada en el municipio de Jaltenco Estado de México.

Los sujetos se distribuyeron en tres grupos, según el programa de instrucción. El primer grupo (A) corresponde al programa de la comprensión aplicada a la lectura de Sánchez, el segundo grupo (B) la comprensión de textos expositivos de Madruga (1997), y grupo (C) es el control.

La distribución de los escolares se llevó con cabo de acuerdo a los resultados obtenidos en el pretest, los 30 sujetos que obtuvieron una mejor comprensión de lectura conformaron el grupo control (C), Los restantes fueron distribuidos en forma homogénea en los grupos (A) y (B).

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

El diseño empleado fue de dos grupos experimentales y un grupo control con medidas de pretest y postest.

MATERIALES

En total se utilizaron cuatro textos. Para la medida de pretest se utilizó el texto “Los superpetroleros”, el cual tiene una extensión de 185 palabras. Para la intervención se utilizaron las lecturas “Orígenes del descubrimiento de América” y “La construcción de las pirámides”, con una extensión de (435) y (206) palabras respectivamente. Para la medida de postratamiento se utilizó la lectura “ Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos”, con una extensión de 174 palabras.

PROCEDIMIENTO.

El desarrollo del programa de instrucción constó de 10 sesiones que fueron aplicadas durante el mes de mayo, en los tres grupos. Cada sesión tuvo una duración de 60 minutos, se aplicó durante el horario lectivo y fue dirigido por un instructor en cada grupo. Los dos programas de instrucción, tuvieron el mismo número de sesiones y tiempo para su entrenamiento.

La aplicación del programa quedó estructurada en cuatro etapas para los grupos A y B. El grupo C trabajó con los textos de la intervención “Orígenes del descubrimiento de América”. Y “La construcción de las pirámides” Subrayando sustantivos, adjetivos y verbos en presente, futuro e infinitivo.

GRUPO A

Primera etapa: DETECTAR LA PROGRESION TEMÁTICA DE LOS TEXTOS.

Consiste en enseñar a los sujetos a detectar la progresión temática de los textos y a utilizar dicha armazón como medio para asimilar el material. La noción de progresión temática alude al hecho de que los temas o asuntos sobre los que versa el texto se diferencian

Segunda etapa: ENSEÑAR A OPERAR LAS MACROREGLAS .

Una vez desglosado cada párrafo en su estructura tema/comentario, se instruyó a los sujetos a (a) seleccionar de entre todo lo mencionado en el texto, aquellos aspectos que sean más importantes o que expresen el sentido global del párrafo; b) generalizar los elementos del texto por un concepto de mayor nivel que incluya los elementos excluidos y , c) construir por sí mismos una expresión que denote los elementos del texto en otras palabras.

Tercera etapa: APLICACIÓN DE ESTRATEGIA.

En esta etapa se guió y enseñó a los sujetos a detectar las relaciones básicas entre los elementos y a utilizarlas para organizar los contenidos extraídos del texto en algún esquema gráfico: descripción, comparación, causalidad, solución, secuencia, según MEYER (1975).

Cuarta etapa: SUPERVISAR LA PROPIA COMPRENSIÓN.

Se sensibilizó a los sujetos a detectar y localizar cualquier fuente de dificultad conforme estudiaban cada párrafo, y, posteriormente una vez que el párrafo o todo el texto fue analizado se les pidió auto generar posibles preguntas sobre su contenido.

GRUPO B.

Primera etapa: NIVEL MICROESTRUCTURAL.

LECTURA

El profesor lee el párrafo en voz alta.

Los alumnos lo leen silenciosamente.

Los alumnos vuelven a leerlo en voz alta.

PREDICCIONES.

El objetivo fue motivar e incitar al sujeto mediante preguntas apropiadas, con lo cual se promovieron procesos inferenciales.

Segunda etapa: NIVEL MACROESTRUCTURAL.

Aquí el alumno realizó dos tareas; primero clasificar las ideas del párrafo y segundo reducir la información a lo esencial.

También se explicó los tipos de ideas y su significado.

Se invitó a subrayar según la siguiente regla: Ideas principales (Rojo), Ideas secundarias (Azul) e Ideas detalle (Verde).

Tercera etapa: NIVEL SUPERESTRUCTURAL.

Se enseñó a reconocer el tipo de texto a partir de determinar su organización.

Cuarta etapa: NIVEL DE CONTROL O METACOMPRENSIÓN.

Los sujetos llevaron a cabo una hoja de registro, en donde anotaron qué parte del proceso se les dificultó durante la sesión.

GRUPO C

Programa: Tarea de subrayado de sustantivos, adjetivos y verbos, en los textos, “Orígenes del descubrimiento de América” y “La construcción de las pirámides”.

Para evaluar la comprensión lectora antes después del tratamiento, se aplicaron las tareas de resumen y la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas; para el pretest el cuestionario constó de 5 preguntas y para el postratamiento constó de 5 reactivos; en cuanto a la tarea de resumen, éste quedó conformado por tres escenarios.

INSTRUMENTOS.

Las variables del programa de la comprensión aplicada a la lectura Del grupo A son:

Progresión Temática.- en esta actividad se desarrolla a) lectura global, b) poner título a cada párrafo, c) repaso, considerar el párrafo anterior para proseguir.

Macrorreglas.- la tarea consiste en la construcción del significado, mediante el uso de la omisión, selección y generalización.

Estrategia estructural.- aquí las actividades son: a) organización, b) localización de

los componentes, c) construcción del esquema.

Autopreguntas.- la actividad es una autorregulación.

Las variables del programa la comprensión de textos expositivos del grupo B son:

Nivel microestructural.- las tareas son: a) derivar las proposiciones, b) realizar inferencias para lograr la coherencia del texto.

Nivel macroestructural.- la tarea es reducir la información en elementos esenciales.

Nivel superestructural.- la tarea es encuadrar las macroproposiciones en un esquema de nivel superior.

Nivel de control o metacomprensión.- la tarea es controlar la propia comprensión.

Se evaluó el recuerdo, siguiendo en método de análisis proposicionales de Bovair y Kieras. Y el método estructural de Meyer (1975).

Número de proposiciones: En el texto de “Los superpetroleros” hay 185 proposiciones, mientras en el de “Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos” hay 174.

Número de ideas principales: En el texto de “Los superpetroleros” existen 8 macroproposiciones y “Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos” cuenta con 10 macroproposiciones.

Resumen: La evaluación de resumen será de acuerdo a tres escenarios.

LOS SUPERPETROLEROS.

PRIMER ESCENARIO: Planteamiento del problema, su importancia y consecuencias.

SEGUNDO ESCENARIO: Explicación de las posibles soluciones.

LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS.

PRIMER ESCENARIO: Planteamiento del tema, su localización y objetivo del texto.

SEGUNDO ESCENARIO: Caracterización, motivo, actividades y resultado del grupo de personas que estaban a favor.

TERCER ESCENARIO: Caracterización y motivos de los grupos de personas que estaban en contra.

La estructura textual: Fue evaluada asignando un punto si es correcta su identificación. El texto “Los superpetroleros” tiene una estructura de SOLUCION. Y el texto “Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos” tiene una estructura de COMPARACIÓN.

Todas las evaluaciones fueron hechas en una escala de 1 a 10.

RESULTADOS.

El cuestionario se calificó de acuerdo a los siguientes criterios de puntuación, la cual

es atribuida de acuerdo al numero de ideas principales en el texto.

LOS SUPERPETROLEROS		LOS INICIOS DEL FERROCARRIL...	
REACTIVO	PUNTUACIÓN	REACTIVO	PUNTUACIÓN
1	2	1	1
2	1	2	2
3	3	3	2
4	3	4	4
5	1	5	1

Para calificar resumen se asignó una puntuación de 1 a 10 puntos, y que ambos textos tienen la misma cantidad de ideas principales. 1 equivale a un punto la aparición de una idea principal.

Para el análisis de los resultados de las medidas de pre y post tratamiento en cada uno de los grupos, se utilizó la prueba “t” de student para muestras relacionadas; así mismo para confrontar la medida de pretest, en los tres grupos y el posttest, respectivamente, se utilizó un análisis de varianza (ONEWAY) con una variable independiente de tres niveles: los tres diferentes grupos. Tanto para cuestionario como para resumen.

Tal como se indicó en el marco teórico el interés de esta investigación residía en

comparar dos métodos los cuales mejoran la comprensión lectora. La importancia de la investigación consistió en observar cual de los dos métodos elevaba en mayor grado la comprensión lectora en sujetos que obtuvieron un bajo puntaje en el Pretest. Se pretendió elevar o igualar con sujetos que tenían buena comprensión lectora.

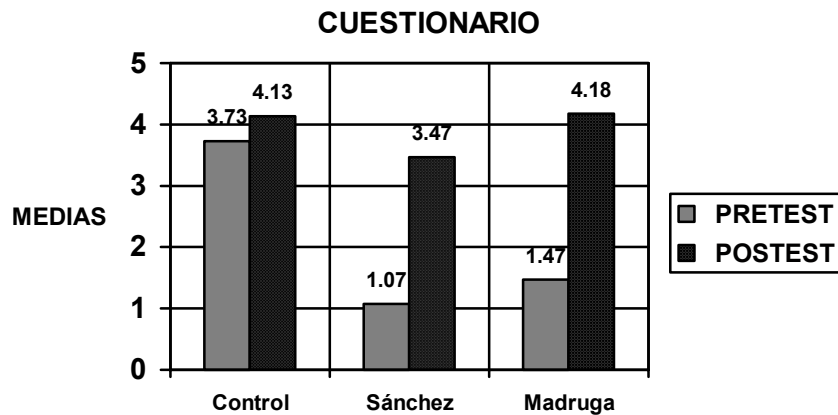
Por lo tanto los resultados que se ofrecen corresponden a los dos métodos utilizados para evaluar la comprensión lectora en los tres grupos.

De acuerdo con el diseño utilizado se llevó a cabo un análisis de varianza para las dos condiciones de ayuda y el grupo control. El grupo "A" que corresponde al programa de (Sánchez 1993), el grupo "B" que corresponde al programa de (Madruga 1997), y el grupo "C" que es el control, en ambas tareas cuestionario y resumen.

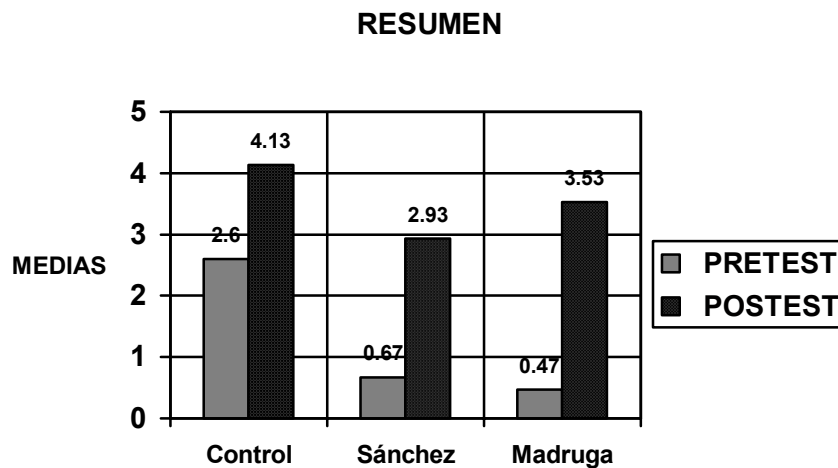
La evaluación del recuerdo se lleva a cabo mediante el método de análisis proposicional de Bovarr y Kieras, y el método estructural de Meyer.

Los resultados de análisis de varianza para cuestionario y resumen, para las dos condiciones de ayuda y grupo control en pretest y postest aparecen en la figura 1 y 2 respectivamente.

1.Figura 1Puntuaciones de recuerdo en cuestionario para las dos condiciones de ayuda y grupo control en pretest y postest.



1.Figura 2 Puntuaciones de recuerdo en resumen para las dos condiciones de ayuda y grupo control en pretest y postest.



En este caso interesaba comparar si las diferentes métodos de instrucción de la lectura había producido efectos diferenciales o no en los dos grupos, para cada una de las tareas cuestionario y resumen.

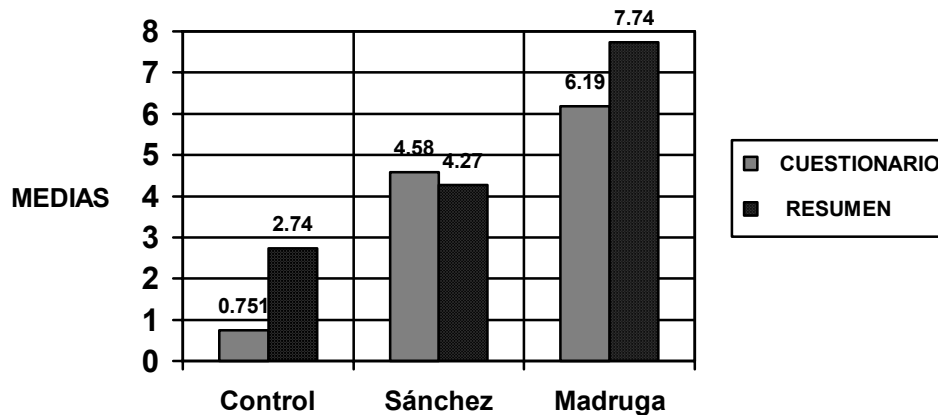
Los resultados de este análisis de varianza nos permiten verificar que los métodos de instrucción han producido efectos significativos en pretest para “cuestionario” ($F=13.350$; $p<.001$); para “resumen” ($F=15.998$; $p<.001$); y en postratamiento para “cuestionario” ($F=2.172$; $p<.127$); y “resumen” ($F=1.639$; $p<.206$).

Todo ello indica que los sujetos que recibieron un método de instrucción (Sánchez o Madruga), a la hora de enfrentarse a la lectura de un texto muestran un rendimiento superior, en la comprensión lectora. En ninguna de las dos condiciones de ayuda igualo o superó al grupo control en el posttest en la tarea de resumen, en la de cuestionario lo superó el programa de Madruga.

Teniendo en cuenta que los dos métodos el “A” y el “B”; los resultados de “t” de Student indica que ambos metodos han producido efectos significativos, en pretest y posttest para resumen y cuestionario en los tres grupos, dos de intervención y el grupo control, como se muestra en la figura número 3.

Figura 3 Resultados con análisis de prueba “t” en evaluación de cuestionario y resumen en pretest y posttest.

CUESTIONARIO Y RESUMEN



En cuanto a las diferencias entre pretest y posttest, todos los grupos experimentaron un progreso significativo, el grupo control para cuestionario ($t=0.751$; $p<.465$); para resumen ($t=2.74$; $p=.016$). En el programa “A” para cuestionario ($t=4.58$; $p=.001$); para resumen ($t=4.27$; $p=.001$) y en el programa “B” para cuestionario ($t=6.19$; $p=.001$); para resumen ($t=7.74$; $p=.001$).

Como se observa en los datos presentados ambos métodos de instrucción tuvieron mejoras significativas; se superó al grupo control; también se observa una mayor comprensión en el grupo “B” tanto en resumen como en cuestionario en comparación con el grupo “A”.

DISCUSIONES.

A partir de los datos presentados podemos decir que ambos programas son, de

manera general, efectivos, aunque se observó que el programa denominado “Comprensión de textos espositivos en escolares: un modelo de intervención”, es ligeramente superior al programa “Estructuras textuales y procesos de comprensión: Un programa para instruir en la comprensión de textos”. A continuación pasamos a comentar el grado de cumplimiento de la hipótesis. Se predecía que los sujetos con menor comprensión lectora, en ambos programas de entrenamiento y después del tratamiento, puntuarían igual o más alto que el grupo control en las tareas de resumen y cuestionario.

Los resultados muestran que la hipótesis se cumple parcialmente, esto es solo en el caso del programa “Comprensión de textos...”, la calificación de las respuestas de los sujetos en el grupo experimental en la tarea de cuestionario superó a los buenos lectores. El programa “Estructuras textuales...” tuvo efectos significativos en la tarea de resumen y cuestionario, sin embargo la calificación de los sujetos no igualó a los del grupo control.

Esto puede ser explicado en función de que es importante la elección de las estrategias, para aplicar un programa de instrucción, ya que de ello depende que se logren mejoras más altas en la comprensión de textos.

Ambos programas son muy parecidos,; sin embargo existen diferencias y similitudes que propician una mayor comprensión. En seguida se muestra un análisis de ambos programas y los efectos de las diferencias o similitudes en cada una de las estrategias y los efectos que tuvieron en la intervención.

Para comenzar las estrategias semejantes en ambos programas son: La estrategia de elaboración donde la tarea es elaborar un esquema y un resumen,

tareas fundamentales para evaluar la comprensión, ya que aquí quedan plasmadas las ideas principales. Es importante hacer notar que en la tarea de resumen no se alcanzó a los buenos lectores; con ninguno de los dos programas, solo fue superior la comprensión con el programa "Comprensión de textos...". Esto puede deberse a que como lo menciona Carriedo (1996) cuando se evalúa la tarea de comprensión de la idea principal puede no solo estar relacionado el problema de la comprensión de lectura si no por problemas de expresión lingüística, donde es probable que el sujeto sepa cuál, esto quiere decir que se bien el alumno comprende la idea principal no es capaz de explicitarla de manera escrita en un resumen ya que esta tarea es mas compleja. Y en realidad los sujetos tiene pocas habilidades de expresión escrita.

Otro estrategia que es igual es la de regulación, en ella la tarea es lo que tiene que ver con la metacognición de cada uno de los alumnos, sobre todo en ésta el alumno debe estar conciente de cual es el fin de la lectura y cuales son las dificultades que se le presentan para poder comprender el texto. Una estrategia más que es igual es la de reconocer que cada texto posee una superestructura ambos programas enseñan a identificar que los textos son: de comparación, solución, causalidad y secuencia. Es importante según algunos autores reconocer que los textos espositivos poseen una superestructura y que a partir de que se conoce es más fácil identificar la idea principal y buscar la información de forma estructurada ya que cada texto tiene un modelo en su superestructura.

Las siguientes estrategias se comparan por que aun que parecieran ser iguales hay diferencias en la ejecución de las tareas, el programa "Estructuras textuales y

procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión”. Hay una estrategia denominada de lista donde la tarea es sacar ideas y enlistarlas, esta estrategia da la misma importancia a todas las ideas, en el programa “Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención”. Se hace uso de estrategias de organización, donde se enlistan las ideas importantes y posteriormente se categorizan estructuralmente los datos por orden de importancia; como se observa este método no da la misma importancia a todo el texto como se muestra en el primero. La estrategia de lista menciona Sánchez (1988) es utilizada por malos lectores se refiere que ciertos lectores operan como si la meta fuera retener algo de lectura y recuerdan con igual o más probabilidad las ideas de nivel inferior que las ideas que presentan mayor importancia en el texto. La estrategia estructural del segundo programa la utilizan buenos lectores, donde después de encontrar información relevante la clasifican en orden de importancia

Dos tareas aparentemente parecidas, tienen diferencias, en el programa “Estructuras textuales...” se muestra la tarea de predicciones donde el lector anticipa o predice lo que viene en el texto a partir del título. En el programa “Comprensión de textos expositivos...” hay una tarea que se denomina inferencias y pareciera ser que ambas estrategias son iguales; sin embargo la finalidad de la segunda estrategia es complementar la información disponible utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas ya poseídos.

Existen estrategias únicas en cada texto en el de “Estructuras textuales...”. hay una tarea donde se explican los términos de los cuales no se sabe el significado.

Hay otra tarea que se llama de presentación que consiste en repetir la lectura del texto.

En el programa de “Comprensión de textos expositivos...” También hay estrategias únicas una de ellas es la estrategia de muestreo donde la tarea consiste en encontrar índices útiles, otra estrategia es dar dirección sobre aspectos difíciles del texto.

Una de las últimas estrategias mencionadas en este programa es la operación en el uso de macro reglas en este se explica de manera amplia que la omisión selecciona el significado global, la selección hace sustitución de elementos, explica la generalización, integración y sustitución de oraciones. Esto es algo muy importante ya que en este programa se explican de manera amplia y clara el uso de las macrorreglas mientras que en el otro programa se da por obvio que los sujetos ya lo saben. Las macrorreglas son instrumentos muy útiles y prácticos para encontrar ideas principales y posteriormente hacer una reestructuración lógica del texto.

En este trabajo se confirma la importancia en la elección de determinada estrategia ya que puede tener diferencias en los resultados.

Los resultados muestran que para los lectores es importante poseer adecuadas estrategias de procesamiento sobre todo en textos expositivos, ya que la lectura es un medio por el cual se adquieren nuevos conocimientos.

Una variable que sería importante considerar para posteriores investigaciones es la duración del entrenamiento, según Carriedo se requiere de un buen periodo de tiempo de instrucción, Duffy y Roehler (1989) afirman que el aprendizaje

estratégico requiere de un largo periodo de tiempo y para que tenga lugar es necesario que se produzca una reestructuración de los esquemas previos, la cual no se realiza inmediatamente. Esta reestructuración se vería favorecida cuando los mensajes instruccionales son consistentes durante más tiempo, por ello estos autores estiman que para producir esta reestructuración, es necesario que la instrucción dure mínimo un año. Aquí se sugiere que aunque la instrucción no dure un año si se tenga un seguimiento durante un buen periodo, y ver los avances ya que algunas investigaciones no dan seguimiento para observar a los alumnos que han hecho uso de las estrategias y no se sabe la reestructuración que se ha producido durante el tiempo que transcurrió desde la aplicación de el programa de entrenamiento.

Con todo lo presentado aquí se puede decir que ambos programas elevan la comprensión lectora, ambos programas mostraron mejoras significativas en la comprensión lectora. Los dos programas tienen estrategias muy interesantes y útiles pero si observamos el análisis anterior las estrategias que utiliza el programa “Comprensión de textos expositivos en escolares: Un modelo de intervención”. La explicación de las estrategias y las tareas son en gran medida mucho más claras y explícitas, puede ser que por ello en la tarea de cuestionario con este programa se logra aumentar y superar en mayor grado la comprensión en malos lectores en comparación con buenos lectores.

Sin embargo todos los datos fueron significativos los malos lectores no alcanzaron a los buenos lectores, por que al parecer la experiencia de los lectores expertos tiene en su vida escolar les facilita la tarea y además llevan en largo periodo de

tiempo aplicando estrategias en tanto que para los malos lectores sería muy difícil que lograrán todo el dominio de comprensión en tan solo diez sesiones que duro el entrenamiento de nuestra investigación.

Análisis cualitativo.

EL análisis que se obtiene es recopilado de las hojas de las tareas, estas ofrecen datos que muestran como se ha dado la comprensión lectora en los programas de intervención.

Si hacemos un desglose de las tareas encontramos que en los dos programas la tarea de cuestionarios fué más fácil para los alumnos, esto se podría dar debido a que en la escuela se favorece el aprendizaje utilizando como herramienta el uso de cuestionario; en el pretets mostramos algunas de las respuestas con respecto a la tarea de cuestionario. El texto fue “Los superpetroleros”. Las respuestas son las siguientes:

1. “... del petrole como se estA gastando”.
2. “...por el clima especialmente tormentas y tornados”.
3. “... por que no estan bien equipados y mal acomodados”.
4. “... construir mejores varcos”.
5. “...Por que no harian lo mismo los otros”.

De esta respuestas ninguna es correcta, solo la cuarta es parcialmente correcta en estas respuestas se observa una pobre comprensión lectora, además de faltas

ortográficas, esto nos indica que también existe un problema de redacción; sin embargo este problema se encuentra más explícito en la tarea de resumen.

Veamos pues el resumen textual de tres sujetos.

1.- “ En 1970 un petrolero estallo provocando que se formar una espesa nube de gas negro y luego callendo una nube de petroleo.

Un s. Petrolero alcanza una cantidad e espacio de 5 canchas de futbol y construir una torre de 100 pisos.

Hubo otra que partio en dos cerca de las costas de Inglaterra dañando a 200 000 peces y asi murieron

2.-“ Los superpetroleros son granes banco que llevan petrolio en grandes cantidades lo malo de esto Es que contamina el océano por accidente afectando el medio marítimo o por que las barco se pierde por tormentas lo bueno e que los barco deben tener equipo moderno para el transporte y capacitación para navegar y torres vigilaria para no perderse o para no chocar”

3.- “ Habla de barias explosiones y que habla de que son o ubo muchos murtos mas de 200 000”.

En la tarea de resumen se observa que la extensión del texto y el recuerdo libre, no siempre esta relacionado con que el texto incluya las ideas principales .

El primero es extenso; sin embargo no tiene ninguna idea principal.

El segundo tiene una extensión regular en este se observan faltas ortográficas significativas, pero esto no influye en la comprensión ya que en este texto se encuentran cuatro ideas principales.

El tercero y último se consideran como ideas importantes el mencionar fechas, cantidades y medidas; tal vez el motivo sea el creer que memorizar datos es comprensión lectora.

A continuación se analizará el postets en los tres grupos el texto utilizado fue “El inicio del ferrocarril”. Las tareas en los tres grupos fueron cuestionario y resumen.

En la tarea de cuestionario se observaron las siguientes respuestas en los grupos:

Grupo “A”. Sánchez.

- 1.- “Al texto clasificación”
- 2.- “Algunos señores de negocios”.
- 3.- “Que estuviera en funcionamiento el ferrocarril”.
- 4.- “Son algunos señores granjeros y doctores”.
- 5.- “Por que no querian”.

Grupo “B” Madruga.

- 1.- “ Problema solución”.
- 2.- “Los hombres de negocios”.
- 3.- “Que transportaran a 40 personas en un vagon”.
- 4.- “Los campesinos y los del pueblo”.
- 5.- Que hubiera ruido y que con las chispas probocaran incendian en los sembradios”.

Grupo “C” Control.

- 1.- “---“.
- 2.- “Los hombres de negios”
- 3.- “Que podian viajar a Lugares Lejanos en pocos dias”.
- 4.- “Los que tenian cerca su terreno”.
- 5.- “Con las chispas le podian quemar sus pastos”.

En la tarea de cuestionario se observó en el postets lo siguiente: los sujetos de los tres grupos localizaron ideas principales. En el “A” hay 3 puntos para dos respuestas correctas, en el grupo “B” Hay cinco puntos para tres respuestas

correctas, en el “C” Hay cuatro puntos para tres respuestas, el puntaje es asignado de acuerdo al valor de cada pregunta.

Entre el grupo de “A” y “B” hay una diferencia de dos puntos el grupo “B” logra identificar que tipo de superestructura tuene el texto, mientras que el grupo “A” no lo logra.

De manera general se puede observar una clara diferencia entre los dos grupos siendo mejor el grupo “B” en la tarea de cuestionario.

El grupo control no contesta la primera pregunta debido a que no recibió entrenamiento y desconoce la clasificación para determinar la superestructura del texto. Para igualar la puntuación a la pregunta cinco se le asigna una puntuación de tres si la respuesta es completa, si es incompleta es solo un punto, en este caso es incompleta.

La tarea de resumen se redacto de la siguiente manera en los tres grupos:

- A) “La gente bueno, parte de mucha gente no apoyaban a los demás para que pudieran mandar a hacer el ferrocarril y mucha gente quería el ferrocarril para poderse transportar para un lado a otro y porque no tenían transportarse a la ciudad y la gente que estaba de acuerdo con que pusiera el ferrocarril para poder llegar más rápido a donde querían para no caminar mucho y para transportar productos y algunos nadamás lo que querían es guardar el dinero.
- B) Los hombres de negocios querían el ferrocarril porque pensaron que serviría de gran ayuda y con esta idea se pusieron a mejorar las máquinas de vapor y también porque podía transportar 40 personas en un vagón y lograron alcanzar 30 km/hr , pero los del pueblo los campesinos estaban en contra , porque no querían ser molestados por el ruido

y pensaban que las *chispas* que arrojaran podrían provocar que las *cosechas se incendiaran*.

C) El desarrollo del ferrocarril apoyado por *los hombres de negocios* , porque los que no estaban de acuerdo con el ferrocarril eran los campesinos porque *el ruido* asustaba a las ovejas *las chispas quemaban* sembradíos.

Y los que estaban de acuerdo que viajaban a lugares *lejanos* en *poco tiempo*. La primera locomotora fue la de vapor .

El primero su velocidad fue de 40 km/hr.

*Se encuentran subrayadas con letra cursiva.

En la tarea de resumen se encontró que los tres grupos detectaron ideas que se señalizan con cursiva; el grupo que menor detección de ideas obtuvo fue el “A.

El grupo “B” y “C” localizaron el mismo número de ideas; aquí se observa que los grupos que recibieron tratamiento no consideren importantes datos numéricos ya que en el entrenamiento ninguno de los programas los sugieren como parte de la comprensión lectora; sin embargo el grupo control si considero importante el dato numérico, que fue algo que en el test se observo muy marcado, ya que al parecer los sujetos creen que cantidades, fechas y medidas significa comprensión de un texto y esto no siempre es cierto.

Con respecto a la extensión del resumen no es factor determinante para concluir que el sujeto que más escribe es el que más ideas principales plasma, aquí se observo que los tres tienen aproximadamente la misma extensión; pero el primero es redundante y poco claro.

En esta tarea las puntuaciones son ligeramente menores, ya que el recuerdo libre implica plasmar por escrito que es una dificultad para los alumnos y además recordar lo que se En comparación con la tarea de cuestionario hay una desventaja aquí ya no existe el recuerdo libre, por lo que el cuestionario con las preguntas dan una dirección para solo recordar lo importante. Ya no implica recordar todo sino centrarse en la parte de la pregunta y recordar y escribir la respuesta correcta, esto es un ventaja por lo cual es probable que la tarea de cuestionario obtenga mayor puntuación.

CONCLUSIONES.

Hemos encontrado que las ayudas y el entrenamiento producen diferentes efectos sobre las distintas medidas de recuerdo que hemos utilizado. A partir de lo escrito

en la discusión podemos concluir que el uso de determinada estrategia favorece en mayor o menor grado la comprensión lectora por lo tanto es conveniente que cuando se elija alguna estrategia ésta sea de las que favorecen más la comprensión. Esta investigación nos proporciona algunos aspectos relevantes en cada una de las tareas que se muestran a continuación.

En la de cuestionario fué superior el grupo que se instruyó con el programa “Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención”, esto indica que el programa tiene estrategias que favorecieron la comprensión la cual fue evaluada a través de la tarea de cuestionario, estas estrategias ayudan a recordar con más facilidad ideas precisas, ya que el cuestionario muestra algunas pistas al ir formulando las preguntas, si lo comparamos con la tarea de resumen es más compleja ésta porque el alumno debe que ser capaz a demás de recordar la idea principal hacer una estructuración lógica y una expresión escrita lo cual implica un doble trabajo.

El grupo control elevó el puntaje aunque no se empleó tratamiento; sin embargo no debemos ignorar que este grupo solo tenía buenos lectores, que son expertos y tienen una práctica considerable en la resolución correcta de cuestionarios esto se vé favorecido por que es más común que los profesores evalúen la comprensión a través de un cuestionario.

El programa “Estructuras textuales y procesos de comprensión: Un programa para instruir en la comprensión de textos” (Sánchez 1993), logra elevar la comprensión de manera significativa, sin embargo no igualó a los buenos lectores.

En resumen el grupo control mostró supremacía este grupo de buenos lectores al parecer la experiencia lectora que han tenido a lo largo de su vida escolar les ha ayudado a ser expertos en la tarea de cuestionario y resumen. En lo que respecta al programa de “Comprensión de textos...” se obtuvo una respuesta muy favorable en la tarea de cuestionario; aun que no igualó al grupo de buenos lectores en la tarea de resumen. Esto se pudiera deber a varios factores el primero es que la tarea de resumen es más compleja el segundo factor es que al programa le faltan algunos elementos para lograr la tarea de una mejor manera.

Es importante mencionar que en este programa “Comprensión de textos...” se elabora la tarea de resumen donde se aplican las macrorreglas, las cuales son esenciales para recuperar la información. En la investigación se observa la importancia de explicar de manera amplia y clara las macrorreglas por que aun que este programa no igualó a los buenos lectores; al explicar el uso y aplicación de macrorreglas fué superior al programa “Estructuras textuales...” en este recordamos que no explica macrorreglas y tampoco jerarquiza la importancia de la información, dos estrategias muy importantes para la elaboración de resumen. A pesar de todo el programa “Estructuras textuales tiene estrategias que propician un mayor recuerdo después de la intervención.

Es importante comentar y hacer una invitación a posteriores investigaciones dar seguimiento a los sujetos en los cuales se realizó la intervención, el tiempo de nuestro entrenamiento fue muy corto; con respecto a esta investigación probablemente después de varios meses, si los sujetos han hecho uso de las estrategias enseñadas. Tal vez haya mejoras en la comprensión y, en una

segunda evaluación ya se observen puntajes iguales entre los grupos. Debería hacerse el seguimiento después de un periodo considerable, hacer una evaluación y observar si los sujetos a través de la practica han automatizado las estrategias, puesto que la comprensión de textos no es un proceso simple si no más bien complejo que se requiere de un tiempo considerable para adquirir la habilidad de encontrar la idea principal en un texto.

ANEXOS.

Questionarios para pretest y postest.

LOS SUPERPETROLEROS.

- 1.- ¿Cuál es el problema la lectura?.
- 2.- ¿Menciona las consecuencias del naufragio de un superpetrolero?.
- 3.- ¿ Cuáles son las causas que originan la mayoría de los naufragios de los superpetroleros?.
- 4.- ¿Menciona las soluciones que propone el texto?.
- 5.- ¿Por qué no es posible substituir los superpetroleros?.

LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS.

- 1.- ¿Qué impacto hubo acerca de los inicios del ferrocarril en Estados Unidos?
- 2.- ¿Quiénes eran y que perseguían las personas que estaban a favor?.
- 3.- ¿ Cuáles fueron los beneficios del ferrocarril?.
- 4.- ¿Cuáles fueron las causa por las que varios grupos estaban en contra?.
- 5.- ¿Mencionan los grupos que estaban en contra?.

ORIGENES DEL DESCUBRIMIENTO DE AMERICA.

El descubrimiento de América por Cristóbal Colón en 1492 se produjo como consecuencia de un largo proceso de exploración del Atlántico que, durante todo el siglo XV, llevaron a cabo navegantes portugueses y castellanos.

Podemos resumir este largo proceso en cinco hechos importantes: el primero fue la

ocupación por parte de los castellanos de las islas Canarias en el año 1402, y es importante por que supone el comienzo de la colonización de archipiélagos Atlánticos mas o menos próximos a la costa occidental de África. El segundo hecho importante es la conquista de Ceuta por los portugueses en 1434 cuando los portugueses en 1415, ya que supone el nexo histórico entre el impulso medieval de la Reconquista y el moderno de la expansión ultramarina. El tercero sucede en 1434 cuando los portugueses navegan por primera vez el litoral africano más allá del Bojador, que durante muchos años había sido el límite físico de los viajes Atlánticos hacia el sur, y para los marinos, una barrera psicológica difícil de traspasar. El cuarto suceso surge en 1441 y se considera importante por dos razones: por un lado la carabela se ha perfeccionado y comienza a utilizarse para las largas navegaciones por el litoral africano; por otro, capturan los primeros esclavos de la costa y se inicia lo andando el tiempo será la masiva trata de europea de esclavos africanos. El quinto y el último suceso, cuyo alcancé apenas se ha subrayado, surge en el año 1475 cuando los portugueses descubren la que llamaron “volta Mina” o ruta de regreso a la Península desde el golfo de Guinea; la navegación de esa ruta, por razones geográficas hacia posible que tarde a temprano se llegara a descubrir América. De hecho, existen suficientes pruebas para afirmar que el Atlántico central fue atravesado en ambas direcciones (1477-1478) por un buque andaluz o luciano, llevado por vientos y corrientes mucho más al oeste de donde quiso ir, y de que Colón recibió noticias directas y precisas de los lugares visitados y las rutas seguidas por la anónima tripulación; el viaje permaneció ignorado, y su único beneficiario habría sido Colón, quien se guardo de divulgarlo, pero en cambio se dio la máxima publicidad al suyo de 1492 por razones de interés personal.

El primer viaje de Colón significó para Europa un verdadero descubrimiento y produjo de inmediato dos tipos de expediciones: por un lado las expediciones marítimas de descubrimiento y exploración ,y, por otro, las expediciones terrestres de colonización

en las islas descubiertas; ambas se desarrollaron simultáneamente, aunque las primeras tiene un interés predominante hasta 1520 y las segundas lo adquieren a partir de ese año.

LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS.

Cuando el ferrocarril se desarrolló en América no encontró el apoyo de todo el mundo. Fueron fundamentalmente los hombres de negocios quienes favorecieron su desarrollo puesto que estaban convencidos de que los trenes eran una excelente inversión. Con esta idea, los hombres de negocios trabajaron en la mejora del

ferrocarril. Para ello comenzaron mejorando las máquinas de vapor. La primera locomotora les causo numerosos problemas ya que tuvo que ser importada desde Inglaterra en 1829. Como solución a estos problemas los hombres de negocios americanos contrataron varias empresas con el propósito de construir sus propias máquinas de tren. Como resultado de ello, surgió la primera locomotora construida en América, llamada "Best Friend", que se probó por primera vez en 1830. Esta locomotora, diseñada por el ingeniero Horacio Allen, fue capaz de transportar a 40 personas en 4 vagones, alcanzando una velocidad de 30 km/h. Otras locomotoras construidas en América fueron las de Mathias Baldwin que llegaron a ser muy utilizadas. Su primera locomotora se construyó en 1832.

Otra mejora que los hombres de negocios realizaron fue la de hacer del tren un servicio más eficiente. Por ello, primero consolidaron el uso de numerosas líneas cortas. Posteriormente ampliaron el servicio directo desde el litoral Este hasta el río Misisipí a mediados de siglo. Estas líneas directas hicieron posible que las personas y mercancías pudiesen realizar viajes largos a cientos de kilómetros en muy pocos días. Por ejemplo, un viaje por tren en un vagón cama de la compañía G.M. Pullman entre New York y Detroit, tardaba solo 4 días en el año de 1863. Por el contrario, el mismo viaje por barco requería 10 días. Otro factor que consolidó su uso fue el hecho de que llegó a ser el medio de transporte más barato de todos cuantos existían.

Sin embargo, como afirmábamos anteriormente, no todos veían con buenos ojos el desarrollo del ferrocarril. Se opusieron a ello varios sectores de la población. Así, por ejemplo, algunos ingenuos pensaron que el tren no sería más que un complemento de las vías fluviales, que por aquel entonces era uno de los principales medios de transporte. Las compañías de transporte fluvial realizaron esfuerzos para impedir la construcción de líneas férreas que pudiesen competir con los canales. Algunos granjeros pensaron que el ruido perjudicaba su ganado y las chispas que producían

las máquinas podrían incendiar sus campos. Algunos médicos se opusieron al ferrocarril por considerar que el cuerpo humano no podía soportar velocidades superiores a 40 km/h. Incluso hubo algunas personas de la ciudad que no deseaban que su tranquilidad fuese interrumpida por las máquinas de vapor y por los forasteros.

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS PIRAMIDES

En aquella época el público egipcio no conocía aún instrumentos que le permitieran medir y obtener los cálculos necesarios para construir las pirámides. Sin embargo, pirámides como la de Keops en la que se necesitaron el trabajo de 100 000 hombres que durante más de veinte años de duro esfuerzo tuvieron que colocar 6.5 millones

de toneladas de piedra caliza, los egipcios consiguieron realizar una obra geométricamente perfecta.

La clave del éxito se debía a dos tareas previas a la construcción de la pirámide: la nivelación y la orientación. Para obtener la nivelación exacta del terreno, cavaban una fosas comunicantes entre sí por todo el solar y las llenaban posteriormente de agua. De esta manera, el agua indicaba el plano horizontal del terreno, que se quedaba marcado en las paredes del canal. Con la misma precisión se determinaba la orientación de los puntos cardinales que correspondían a las caras de las pirámides, siendo la cara norte donde se situaba la entrada. Para ello, construían un muro alrededor de una circunferencia con una altura tal que cualquier persona que se introdujera en su interior viera únicamente el cielo. Desde el centro de ese círculo, un sacerdote observaba las estrellas y, según el lugar de aparición de las mismas sobre el muro, podía deducirse la orientación cardinal.

LOS SUPERPETROLEROS.

El problema fundamental consiste en prevenir el vertido del petróleo de los superpetroleros. Un superpetrolero medio tiene una capacidad de carga de $\frac{1}{2}$ milla de toneladas de petróleo. Su tamaño es de 5 campos de fútbol; Podría acomodarse fácilmente dentro de un espacio de carga de un edificio de 100 pisos. El naufragio de

un superpetrolero lleva consigo el vertido del petróleo en el océano. Como consecuencia de ese vertido la naturaleza sufre graves daños: Un ejemplo tuvo lugar en 1970, cerca de España, donde un superpetrolero sufrió una explosión y estalló en llamas. El fuego provocó un viento de fuerza huracanada que envolvió el petróleo dentro de una espesa niebla. Varios días después sobre las costas cercanas se precipitó una lluvia negra producida por el petróleo vertido que destruyó la cosecha y la ganadería de los pueblos colindantes. Otro ejemplo sobre los daños ocasionados sucedió en 1967 cuando un petrolero, el Torrey Canyon, se partió en dos frente a las costas de Inglaterra y el petróleo derramado ocasionó la muerte de 200 000 peces. El vertido de petróleo en los océanos destruye la vida de plantas microscópicas que proporcionan alimento al mar y producen el 70% del oxígeno necesario del mundo.

La mayoría de los naufragios se producen como consecuencia de la escasa potencia y de la limitada capacidad de maniobra del barco en situaciones de emergencia tales como tormentas. Los superpetroleros solo disponían de una caldera para producir energía y de una sola hélice para impulsarlos.

La solución a este problema no es paralizar el uso de los superpetroleros ya que transportan más del 80% del petróleo que se consume en el mundo y no puede ser sustituido por otro medio de transporte. La solución. Sin embargo debe buscarse en estos tres factores: el entrenamiento de los oficiales en la conducción del barco, construir mejores buques e instalar grandes estaciones de control para orientar a los superpetroleros cerca de las costas. En primer lugar los oficiales de los superpetroleros deberán adquirir un buen entrenamiento sobre como virar y maniobrar sus barcos; este entrenamiento debe ser adecuado como el que se proporciona por medio de un simulador de barco. Segundo, los superpetroleros deberán construirse con varias hélices y calderas extras que puedan aportar una mayor potencia para poder así controlar y hacer retroceder el barco en situaciones de emergencia. Tercero, instalar estaciones de control en los lugares en los que los

petroleros se aproximan a las costas. Estas estaciones actuarán de forma semejante a las torres de control que usan en los aeropuertos, es decir, las estaciones de control podrán orientar los pasos de los superpetroleros en sus movimiento de aproximación a las costas y puerto.

ANÁLISIS DE IDEAS PRINCIPALES Y ESCENARIOS, MÉTODO ESTRUCTURAL.

LOS SUPERPETROLEROS.

Primer escenario: Planteamiento del problema, su importancia y consecuencias.

Incluye: El título y las ideas principales 1 y 2.

Segundo escenario: Causas del naufragio de los superpetroleros.

Incluye: Las ideas principales 3, 4 y 5.

Tercer escenario: Explicación de las posibles soluciones.

Incluye: Las ideas principales 6, 7, 8, 9 y 10.

Ideas principales

1. El transporte de petróleo mediante los superpetroleros plantea el grave problema de su posible vertido en el océano con las evidentes consecuencias contaminantes.
2. Dado su tamaño, el naufragio de un superpetrolero lleva consigo el vertido del petróleo y un grave daño para la naturaleza.
3. Las causas de la mayoría de los naufragios de los superpetroleros son dos.
4. la escasa potencia de los superpetroleros.
5. la limitada capacidad de maniobra de los superpetroleros.
6. En las condiciones actuales no es posible substituir a los superpetroleros.
7. Por tanto, la solución debe de buscarse en tres factores.
8. El entrenamiento de los oficiales en la conducción del barco.
9. La construcción de mejores buques.
10. La instalación de grandes estaciones de control para orientar a los superpetroleros cerca de las costas.

LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS

Primer escenario: Planteamiento del tema, su localización y objetivo del texto.

Incluye: El título y la idea principal 1.

Segundo escenario: Caracterización, motivo, actividades y resultado del grupo de personas que estaban a favor.

Incluye: Ideas principales 1 y 2.

Tercer escenario: Caracterización y motivos de los grupos de personas que estaban en contra.

Incluye: Las ideas principales 6, 7, 8, 9 y 10.

Ideas principales

1. El desarrollo del ferrocarril en América encontró opiniones contrapuestas, unas a favor y unas en contra.
2. A favor estaban los hombres de negocios, quienes convencidos de que era una excelente inversión:
3. Comenzaron mejorando las máquinas de vapor construyendo en América sus propias máquinas.
4. Hicieron del tren un servicio más eficiente haciendo que personas y mercancías realizaran viajes largos en muy pocos días.
5. Finalmente, el tren llegó a ser el medio de transporte más barato de todos cuantos existían.
6. En contra del ferrocarril estaban varios grupos.
7. Las compañías de transporte fluvial que querían evitar la competencia.
8. Algunos granjeros pensaron que el ferrocarril podría afectar negativamente a sus cosechas y ganado.
9. Algunos médicos se opusieron al ferrocarril por considerar que el cuerpo no podría soportar su velocidad.
10. algunas personas que habitaban en las ciudades que no deseaban perder su tranquilidad.

REFERENCIAS

Alonso, J. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Cap. 5, 181-189.

Aranda, g. (1986). "Cuánto en comprensión de lectura" **Cero en conducta.** 4-10.

Arau. (1996). Clasificación topológica de la parálisis cerebral. **Revista para padres con**

necesidades especiales 16.

Bravo, I. (1996). Seguimiento de niños con retraso lector severo. **Infancia y Aprendizaje**, 76, 3-12.

Carriedo, N. (1996). Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia. **Infancia y Aprendizaje**, 73: 87-107.

Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 15-18.

Díaz, B. F. (1988). **El proceso de comprensión de lectura de textos académicos**. Facultad de Psicología. pp 1-13.

Collado, I. y García, M.J. (1997). Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. **Infancia y aprendizaje**, 78,97-105.

García, G.F. y Arroyo, A.I.(1993). El comentario de texto. **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 79-81

García, M.J., Luque J. y Martín J. (1989). Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos. Dos estudios de intervención sobre el texto. **Infancia y Aprendizaje**, 48, 25-44.

García, M.J. (1994). Comprensión y memoria de textos. **Cuadernos de Pedagogía**.

García, M..J. (1989). Comprensión de textos e instrucción. **Cuadernos de Pedagogía**, 169, 54-59.

García, M.J. (1996). Intervención sobre la comprensión y el recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental. **Infancia y Aprendizaje**, 74, 67-82.

Gilabert, P.R. (1995) Enseñanza de estrategias para la inferencia del significado de las palabras. **Infancia y Aprendizaje**, 72, 139-152.

Gimeno, C.A. (1984). Nuevas orientaciones para la didáctica de la lectura a partir del estudio de los procesos psicológicos aplicados en el aprendizaje. **Revista de psicología y**

pedagogía aplicada.

González, A.(1995). Intervención en problemas de comprensión lectora. **Estudios de Psicología**, 54,99-127.

Gutiérrez, M. (1990). Inferencias e importancia de la información: efectos de las implicaciones y de los conocimientos previos. **Estudios de Psicología**, 43,19-34.

Hernández, P. y García, L. (1983). **Objetivos educacionales y perfiles cognitivos en la educación académica**. Memoria de licenciatura. Universidad de la Laguna.

Hernández, P. y Jiménez, J.E. (1987). Influencia de los métodos de lectura en los hábitos de trabajo intelectual de los escolares. **Infancia y Aprendizaje**, 39-40, 15-26.

Horowitz, R. (1985) . Patrones de textos: parte 1. **Journal of reading**, 28,448-454.

León, J.A. (1991a). Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. **Infancia y Aprendizaje**, 56,77-91.

León, J.A. (1991b). La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y el lector. **Infancia y Aprendizaje**.

León, J.A. (1991c). La mejora de la comprensión lectora. **Infancia y Aprendizaje**, 56,5-23.

Martin ,L y Sanchez,C. (1993). Parálisis cerebral y Sistema neuromotor . Una aproximación educativa . En : Rosa,a, Montero I y Garcia , M. El niño con parálisis cerebral : esculruración desarrollo e intervención. **Centro de publicaciones del ministerio de la educación y ciencia : CIDE**, 16-86.

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

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

Meyer, B. J. (1984) Text. Dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N.L. Steing y T. Trabasso (Eds) Learning and comprehension of text. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.

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

Norman, D.A. y Bobrow, D.G. (1975) "Sobre el papel del aprendizaje de los procesos activos de la memoria en la percepción y la cognición" En Ch.N. Cofer (De) Estructura de la memoria humana. Barcelona: Omega, 1979.

Ramspott, A. (1994). Comprensión y reproducción de textos: el resumen como actividad escolar en los sordos y oyentes. **Revista Logop, Fon., Audiol.** XIV n 2,85-90.

Sánchez, E. J. (1993). Los textos expositivos. **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 87-89.

Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. **Infancia y Aprendizaje**, 44, 35-57.

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

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. **Infancia y Aprendizaje**, 39-40, 1-13.

Solé, I. (1992a). Lectura y estrategias de aprendizaje. **Cuadernos de pedagogía**, 216, 25-27.

Solé, I. (1992b). Para comprender antes de la lectura. **Estrategias de lectura**. Cap. 5.

Soriano, M. (1996). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. **Infancia y Aprendizaje**, 74, 57-65.

Vidal, A. E.; Sanjose, V. y Solaz, J.J.(1994). Efectos de las adaptaciones textuales el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo la comprensión y el

aprendizaje de textos científicos. **Infancia y Aprendizaje**, 67-68,75-90.

Zúñiga R.A. (1992). Pensar la lectura bajo otra lógica. **Cero en conducta**, 29-30, 3-4