

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS
SUPERIORES DE OCCIDENTE**

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018,
publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES



**EL PROCESO DE COMPRESION LECTORA EN ALUMNOS
DE TERCERO DE SECUNDARIA**

T E S I S
**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACION.**

PRESENTA
IRMA PATRICIA MADERO SUÁREZ

ASESOR: DR. LUIS FELIPE GOMEZ LÓPEZ

GUADALAJARA, JALISCO. MARZO DE 2011.

Índice

Índice de Cuadros	V
Índice de Figuras y Gráficas	VI
RESUMEN	VII
INTRODUCCIÓN	VIII
Capítulo 1	
1.Planteamiento del Problema	2
1.1 El problema de la lectura en México.....	3
1.2 El contexto de la secundaria en México.....	7
1.3 Problema de investigación.....	10
1.4 Objetivo y preguntas de investigación	12
Capítulo 2	
2. Marco teórico.....	15
2.1 Comprensión.....	15
2.2 Comprensión lectora.....	18
2.3 La lectura en la escuela	24
2.4 Leer para aprender.....	26
2.5 Características de un buen lector	28
2.6 Lectura Autorregulada.....	29
2.7 Estrategias de lectura	31
2.8 Las creencias que afectan la lectura autorregulada	40

2.9 Líneas de investigación en torno a la comprensión lectora.....	45
Capítulo 3	
3. Método	51
3.1 <i>Supuestos y variables</i>	53
3.2 Muestra	58
3.3 Primera Fase: Cuantitativa.....	60
3.4 Segunda Fase: Cualitativa	61
3.5 <i>Pilotaje de los instrumentos</i>	68
3.6 Procedimiento.....	72
3.7 Análisis.....	76
Capítulo 4	
4. Hallazgos.....	81
4.1 Creencias de los alumnos acerca de la lectura.....	84
4.2 Estrategias que utilizan los alumnos para comprender	105
4.3 Pensamiento metacognitivo y comprensión lectora	115
4.4 Otros hallazgos.....	120
4.5 Modelo de Comprensión Lectora	123
DISCUSIÓN.....	129
CONCLUSIONES	135
BIBLIOGRAFÍA.....	140

ANEXOS

ANEXO 1 FORMATO DE ENTREVISTA.....155

ANEXO 2 TAREAS LECTORAS159

 TAREA 1 “Leer con objetivo”159

 TAREA 2 “Texto coherente y texto incoherente”165

ANEXO 3 LECTURAS QUE COMPLEMENTAN LAS TAREAS Y PREGUNTAS171

ANEXO 4 MATRIZ DE ANÁLISIS..... 179

Índice de Cuadros

3-1	Nivel de Comprensión Lectora según resultado de la Evaluación.....	55
3-2	Tabla de Creencias.....	56
3-3	Tabla de Estrategias.....	57
3-4	Estrategias Reportadas en Instrumento de Auto Ejecución.....	70
3-5	Codificación de los entrevistados con su resultado en el examen de CL.....	74
4-1	Uso de Estrategias Cognitivas.....	107
4-2	Uso de Estrategias Metacognitivas.....	108
4-3	Uso de Estrategias de Administración de Recursos.....	109

Índice de Figuras y Gráficas

Gráfica 3-1	Gráfica del Resultado del Grupo Piloto.....	68
Gráfica 3-2	Resultado del Examen de Comprensión por Escuela.....	80
Figura 4-1	Modelo de Comprensión Lectora.....	124
Figura 4-2	Influencia de las creencias en el uso de estrategias lectoras.....	125
Figura 4-3	Ejemplo de pensamiento metacognitivo durante la lectura.....	126
Figura 4-4	Aplicación de las creencias en la toma de decisiones durante la lectura.....	127

RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación que fue llevada a cabo con alumnos de tercero de secundaria en la ciudad de Guadalajara. La investigación se centró en describir el proceso lector que siguen los estudiantes para abordar un texto con el propósito de comprenderlo. Para lograr el objetivo se utilizó un método de investigación mixto secuencial. En la primera fase, cuantitativa, se estableció el nivel lector de los alumnos, para lograr esto se aplicó un examen de comprensión lectora obtenido de los reactivos liberados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) realizado en el año 2000. Con los resultados de dicha evaluación se formaron dos grupos de alumnos: uno de altos lectores y uno de bajos lectores. Se eligió una muestra de alumnos de ambos grupos, con la cual en la segunda fase de corte cualitativo, se llevaron a cabo entrevistas y se observó a los alumnos durante la ejecución de dos tareas lectoras con el fin de evidenciar el proceso seguido para lograr la comprensión. Con los datos recabados se elaboró un modelo que muestra el camino que siguen los alumnos al leer y la forma en la que afectan a este proceso las creencias acerca de la lectura y el uso del pensamiento metacognitivo. A partir del modelo se concluye que las creencias acerca de la lectura están relacionadas con un abordaje de la lectura activo o pasivo y se propone la enseñanza de estrategias de comprensión lectora como herramienta para alterar las creencias acerca de la lectura que tienen los alumnos con dificultades en este proceso e indagar si el cambio en las creencias produce cambios en el nivel de comprensión lectora.

INTRODUCCIÓN

Al dar a conocer los resultados de las pruebas PISA 2006 (*Programme for International Student Assessment*) para medir la calidad educativa, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) identificó que 47% de los mexicanos de 15 años no tiene competencias suficientes para comprender textos (OCDE, 2007).

Desde la primera aplicación de la prueba PISA en el año 2000, las puntuaciones que los estudiantes mexicanos han obtenido en lectura de comprensión y que miden la capacidad de estos para recuperar, interpretar y reflexionar sobre el contenido de un texto, así como para evaluarlo, indican que su nivel lector está muy por debajo del promedio de los demás países miembros de la OCDE.

En el año 2000 México obtuvo en lectura una puntuación promedio de 422 puntos colocándose en el lugar 30 de 31 países evaluados, sólo arriba de Brasil (OCDE, 2001). En el año 2003 su calificación en lectura se ubicó en 400 puntos y con esto bajó al lugar 38 (de 40 países evaluados), por debajo de Brasil y sólo por encima de Indonesia y Túnez (OCDE, 2004). En el año 2006 subió un poco su calificación obteniendo 410 puntos en lectura, continuando, sin embargo, en el último lugar de la tabla de los países miembros de la OCDE (OCDE, 2007).

Estos resultados indican que muchos jóvenes mexicanos no están adquiriendo las herramientas necesarias que les permitan utilizar la lectura para beneficiarse de las oportunidades educativas que tienen ni para su participación plena en la sociedad del saber. La perspectiva para la educación en el siglo XXI plantea la transmisión de un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos. Ya no es suficiente que el alumno acumule un bagaje de información al comienzo de su vida adulta, sino que deberá estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda su vida la información que se va generando y a la cual el mundo se adapta vertiginosamente.

En la actualidad, el acceso a buena parte del conocimiento es a través de los medios escritos. Por esta razón la lectura se ha convertido en un instrumento de saber indispensable. Leer con buena comprensión sirve para impulsar y ampliar de forma individual los conocimientos a lo largo de toda la vida. Quienes no logran una lectura eficaz al terminar la educación básica corren el riesgo de tener problemas en su paso inicial de la educación al trabajo. Por estas razones, enseñar a leer de manera eficiente y eficaz se convierte en un objetivo de primera importancia para los sistemas educativos de todo el mundo. Los resultados que ha tenido México en las evaluaciones internacionales de lectura (PISA 2000, 2003 y 2006), han hecho patente que existe un problema de comprensión lectora en los estudiantes de educación básica al que es necesario poner atención.

Mejorar el nivel lector de los alumnos mexicanos no es una empresa fácil, son muchos los factores que inciden en la formación de lectores. Uno de ellos, indispensable, es entender el proceso lector

de los estudiantes mexicanos, conocer todo lo que conforma y afecta dicho proceso. Con este conocimiento se podrán diseñar nuevas formas de enseñanza, plantear objetivos claros que busquen hacer eficaz su enseñanza y obtener así mejores resultados en la formación de lectores competentes.

Dada la problemática anterior, se diseñó una investigación que tuvo como objetivo describir el proceso lector por parte de alumnos de tercero de secundaria, entendiendo que este proceso es el resultado de muchos conocimientos previos que los jóvenes han ido acumulando a lo largo de su vida tanto escolar como familiar, y que está regulado por las creencias que los alumnos han ido construyendo en referencia a cómo se ven ellos mismos como lectores, cómo perciben la lectura y el conocimiento en general. Las estrategias lectoras son parte primordial del proceso lector ya que son las herramientas que los alumnos utilizan tanto para construir sentido como para la interpretación de un texto.

Del objetivo planteado se desprende la pregunta que guió el estudio: ¿Qué proceso siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo? Para responder la pregunta se tomó una muestra de estudiantes de la zona escolar número tres en la ciudad de Guadalajara. Dicha zona escolar comprende secundarias particulares y públicas de diferentes niveles socioeconómicos. Se trabajó con ocho escuelas, cuatro particulares y cuatro públicas con un grupo de tercero de secundaria de cada escuela. Se utilizó una metodología mixta. En la primera fase, cuantitativa, se aplicó un examen de comprensión lectora a 250 alumnos. A partir de los resultados de esta evaluación, se eligió una muestra de doce alumnos para continuar con ellos en una segunda etapa cualitativa en la cual se aplicaron entrevistas.

Las entrevistas incluyeron una observación a los alumnos trabajando en dos tareas lectoras diseñadas específicamente para hacer evidente el uso de estrategias lectoras.

La primera parte de la entrevista buscó conocer las creencias que los alumnos tenían acerca de la lectura y de sí mismos como lectores, partiendo de la premisa de que el contacto que los estudiantes han tenido con los medios escritos desde su nacimiento y después de nueve años de escolaridad ha servido para que cada uno de ellos forme un conjunto de creencias acerca de lo que significa la lectura, de su utilidad para la vida y del papel que ellos desempeñan como lectores.

La segunda parte comenzó con la observación a los alumnos mientras realizaban algunas tareas lectoras. Durante el proceso se prestó atención a las estrategias evidentes y al terminar se les cuestionó acerca de lo que hicieron y por qué lo hicieron así. El objetivo de esta segunda ronda de preguntas fue clarificar lo que se observó e indagar acerca de la intención con la cuál realizaron las acciones observadas.

La investigación permitió construir un modelo que muestra los pasos que siguen los alumnos al leer un texto con la intención de comprenderlo. Para la elaboración de este modelo se tomaron en cuenta tres factores que de acuerdo con el análisis están relacionadas con el nivel lector de los alumnos: las creencias que tienen los alumnos acerca de sí mismos como lectores y de la lectura

como tarea; la presencia de pensamiento metacognitivo durante el proceso lector, y el uso de estrategias lectoras. Conocer la forma en la que se relacionan estos factores sirve para reflexionar acerca de la enseñanza de la lectura en la educación básica en México, lo que aporta elementos para diseñar nuevas formas para su enseñanza y por consiguiente para la formación de mejores lectores.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años se ha aceptado por consenso internacional el hecho de que la educación tiene una enorme importancia para el desarrollo humano y por consiguiente para el desarrollo de las naciones (Bernal, 2001). El Banco Mundial afirma que la educación sigue siendo el mayor determinante para calcular los ingresos de una persona y la poca educación o la poca calidad de la misma contribuyen a la inequidad en la sociedad (World-Bank, 2005).

Se reconoce que la educación contribuye al desarrollo de las potencialidades de las personas. Forma al ser humano para realizar una actividad productiva; para participar activa y conscientemente en el mejoramiento de su entorno familiar, comunitario y social; para convivir en armonía con otras personas; para incrementar la propensión a una vida sana reduciendo la mortalidad y aumentando la esperanza y la calidad de vida (Bernal, 2001).

Asimismo, se plantea que la educación es un factor que influye en la reducción de la pobreza y la exclusión social, así como en la construcción de sociedades más democráticas, tolerantes, estables y pacíficas (Bernal, 2001). El dominio del saber será en el siglo XXI el principal factor del desarrollo auto sostenido en la sociedad; reconocer esto es darle a la educación el valor como eje central para el desarrollo del capital humano (Castañeda, 2004).

Por lo anterior podemos afirmar que es importante que la población de cualquier país reciba una educación adecuada. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos que presentó en 1998 el comité de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), presidida por Jaques Delors, suscribe en su primer artículo que cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (Delors, 1998).

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Todos los países deben ofrecer a la totalidad de su población una oferta educativa que proporcione una base sólida para sus futuros aprendizajes así como asegurarse de desarrollar las competencias esenciales que permitan a todos participar activamente en la vida social (Delors, 1998). Con estas afirmaciones, el comité de la UNESCO deja claro que una de las competencias

esenciales que se debe desarrollar en toda población es la lectura, establecida como básica debido a que de esta habilidad dependerá en gran medida el éxito académico y la capacidad de la persona para aprender a lo largo de la vida.

Con el transcurso del tiempo, las necesidades básicas referidas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de la UNESCO (Delors, 1998) pueden cambiar de acuerdo al tipo de sociedad y al tipo de vida de ese momento histórico. Sin embargo, leer y escribir es una necesidad que claramente no desaparecerá.

Pero esta necesidad se ha transformado. En ésta que es la era de la información existe más que nunca la necesidad de que los jóvenes adquieran una competencia lectora que les permita localizar y extraer la información relevante de los textos, comprender la lógica de los escritos, así como los mensajes subyacentes en los textos; se requieren competencias lectoras que les permitan construir una interpretación, elaborar respuestas y reflexiones, y llevar a cabo una lectura crítica de una enorme cantidad de información disponible. Saber leer y escribir es una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales (Delors, 1998).

1.1 El problema de la lectura en México

México es la novena economía del mundo y la más grande de América Latina (World-Bank, 2005). En las últimas décadas, el país ha hecho un enorme esfuerzo por mejorar la cobertura de la educación básica. Mientras en que en el año 2000 el 51.6%, lo que equivale a una mejora de casi quince puntos porcentuales en menos de una década (SEP, 2010). La terminación de la educación primaria es prácticamente universal. Sin embargo, queda todavía un enorme camino para mejorar su calidad (World-Bank, 2005). Entre los problemas que enfrenta el sistema educativo mexicano se encuentran un bajo –aunque creciente– nivel de matrícula secundaria y bajos niveles generales de aprendizaje, especialmente entre los nuevos estudiantes que ingresan al sistema (World-Bank, 2005). Los esfuerzos por aumentar la matrícula han sido exitosos en general, aunque es necesario hacer más, especialmente a partir de la secundaria (Miranda, Patrinos & López, 2007).

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) presentó los resultados derivados de la aplicación de sus exámenes llamados EXCALE, realizada al final del ciclo escolar de 2004-2005 (Backhoff, Andrade, Sánchez, M. & Bouzas, 2006). De los resultados de estos exámenes, en el área de lectura de comprensión, se puede concluir que aun cuando seis de cada diez alumnos logran una comprensión global del texto, sólo cuatro de cada diez pueden extraer la información esencial y relacionarla con un tema o una oración temática que la comprenda; y tres de cada diez pueden relacionar la esencia de un cuento con un poema o refrán. El 65% de los alumnos son capaces de identificar la opinión del autor pero solo el 40% puede detectar la conclusión de un reportaje o cuento. Sólo el 2% puede identificar una síntesis de la conclusión de un ensayo y sólo el 1% puede identificar el mensaje implícito en un anuncio comercial (Backhoff, Andrade, Sánchez, M., & Bouzas, 2006). Estos resultados muestran claramente que los alumnos que egresan de

tercero de secundaria en su mayoría sólo logran un tratamiento superficial de los textos leídos, siendo incapaces de profundizar en su comprensión haciendo inferencias, detectando la esencia o relacionando la información presentada con otra información.

Desde 1998, las Pruebas de Estándares Nacionales (PEN) se aplican a muestras de estudiantes de primaria y secundaria de México de diferentes modalidades. Estas pruebas son diseñadas por la Dirección General de Evaluación (DGE) y la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (DGMME) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y miden habilidades básicas de razonamiento matemático y de comprensión lectora. Para cada tipo de habilidad se han establecido cuatro niveles de desempeño. De acuerdo con los resultados del levantamiento nacional realizado al final del ciclo escolar 2000-2001, en el nivel de secundaria 52% de los estudiantes de primer grado, 54% de los de segundo grado, y 38% de tercero, obtienen puntajes que los ubican lejos o muy lejos de alcanzar los estándares de comprensión lectora adecuados a su edad (Santos, 2005).

En el año 2000, los países de la OCDE en un esfuerzo de colaboración internacional para monitorear regularmente los resultados de los sistemas educativos en términos de aprendizaje del alumno, aplican por primera vez el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*, PISA). Con este programa se pretende ayudar a los países participantes a reflexionar sobre las políticas y las metas educativas (Vidal, Díaz, Jarquín, Carpio, Martínez & Martínez, 2004).

PISA hace énfasis en los conocimientos y habilidades que los actuales alumnos de 15 años necesitarán para participar plenamente en la sociedad. Se pretende evaluar si los estudiantes pueden extrapolar los conocimientos adquiridos en la escuela a situaciones novedosas tanto en el ámbito escolar como extraescolar. Asimismo, el programa busca evaluar lo que se puede hacer en la vida con lo que se ha aprendido. PISA se ha establecido como un programa trianual que en cada ejercicio hace énfasis en áreas de evaluación diferentes. De tal forma, PISA 2000 dio énfasis a la comprensión lectora; el de 2003 se centró en el campo de las aplicaciones matemáticas; el de 2006 profundizó en las habilidades de aplicación científica; y PISA 2009 volvió al ámbito de la comprensión lectora.

Aunque México es miembro de la OCDE desde 1994, muchos de sus parámetros educativos se encuentran muy por debajo de los demás miembros de la organización, especialmente de sus socios comerciales.

El promedio de años de estudio en México para su población mayor de 15 años es de 7.2 años, significativamente bajo comparado con economías similares: 7.6 años para Chile, Perú y Uruguay, 8.8 años para Argentina, y entre 10 y 12 años para los países más avanzados miembros de la OCDE. Según estudios del Banco Mundial el 52% de la población adulta de México carece de las competencias y los conocimientos mínimos requeridos para que este país siga siendo una economía competitiva (World-Bank, 2005).

En el año 2000, México participó en los exámenes de PISA con una muestra de 5,276 estudiantes de 15 años y fue uno de los 32 países participantes. En 2003, México decidió elevar la muestra de alumnos con el fin de tener una información representativa de cada entidad federativa, por lo que el examen se aplicó a 29,983 estudiantes. En esta ocasión fueron 43 países participantes (Vidal, Díaz, Jarquín, Carpio, Martínez & Martínez, 2004). Para la evaluación PISA 2006, la participación ascendió a 57 países (30 miembros de la OCDE y 27 asociados) y se evaluaron aproximadamente 400 mil estudiantes seleccionados al azar quienes representaron a cerca de 20 millones de jóvenes de 15 años asistentes a las escuelas de los 57 países participantes (Díaz, Flores & Martínez, 2007).

Los resultados de PISA resultan particularmente interesantes ya que no se basan en el currículo de ningún país, ni en ningún tipo de conocimientos disciplinares, sino que en este examen los alumnos tienen que comprender conceptos clave, dominar cierto tipo de procesos y aplicar sus conocimientos y aptitudes en diferentes situaciones que se presentarán a lo largo de su vida.

Para evaluar su competencia lectora, a los estudiantes que participaron en PISA se les hicieron preguntas con base en una variedad de textos, mismos que iban desde una historia corta, hasta una carta en Internet o una información presentada en un diagrama. Se evaluó su capacidad de recuperar información específica, y si eran capaces de interpretar lo que leían y qué tan bien podían hacer una reflexión y evaluarla recurriendo a sus conocimientos previos (OCDE, 2001).

Siguiendo un sistema de puntuación, que varía según la dificultad de cada pregunta, este examen ubica a los alumnos evaluados en alguno de cinco niveles.

Los alumnos que están en el nivel uno son capaces de contestar solamente a las tareas de lectura más sencillas, como localizar una parte en la información, identificar la idea principal en un texto o hacer una conexión simple con el conocimiento cotidiano.

El nivel dos corresponde a los alumnos que, además, son capaces de resolver actividades básicas de lectura, como localizar información sencilla, hacer inferencias de varios tipos a un nivel básico, comprender lo que significa una parte definida del texto y utilizar algún conocimiento adicional para comprenderlo.

En el nivel tres los alumnos son capaces de resolver actividades de lectura de complejidad moderada, como localización entre las diferentes partes de un texto y relacionar el texto con el conocimiento cotidiano.

Para alcanzar el nivel cuatro los alumnos necesitan demostrar que son competentes para resolver tareas complejas: localizar información impresa, construir el significado de los matices del idioma y evaluar críticamente un texto.

El nivel cinco es el nivel más alto de competencia lectora. Los estudiantes que están en este nivel pueden realizar actividades complejas como utilizar información que es difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados, mostrar una comprensión detallada de dichos textos e

inferir qué información es relevante, evaluar críticamente y construir hipótesis recurriendo a conocimientos especializados y adecuando conceptos que pueden ser opuestos a lo que se espera. Solamente 10% de los estudiantes de 15 años en el área que comprende la OCDE son competentes en el nivel cinco.

En estos exámenes de PISA, en el año 2000 México obtuvo en lectura el lugar 30 (de 31 países evaluados), con 16% de sus alumnos que no alcanzaron a llegar ni siquiera al nivel uno y un 28% de ellos ubicados en este nivel. Lo que establece que 44% de alumnos de 15 años tienen un nivel de lectura de comprensión tan bajo que carecen de las competencias mínimas para una vida plena y productiva en la sociedad global del conocimiento (Vidal, Díaz, Jarquín, Carpio, Martínez & Martínez, 2004).

En el año 2003 México bajó de manera general en todas sus puntuaciones. Este descenso en sus resultados se debe en parte a que la proporción de jóvenes mexicanos que cursaba secundaria o media superior aumentó 6.5 puntos entre el 2000 y el 2003, pasando de 51.6% a 58.1%. En esta ocasión, en lectura México obtuvo el lugar 38 de 40: 52% de los alumnos mexicanos mostraron una competencia lectora insuficiente al encontrarse en el nivel uno o ni siquiera llegar a ese nivel. Mientras, 4.8% logró mostrar una competencia elevada en este rubro (Vidal, Díaz, Jarquín, Carpio, Martínez & Martínez, 2004). En 2006 México obtiene 28% de su muestra por debajo del nivel 1 y otro 28% en este nivel. Lo que suma un total de 56% de su población escolar de 15 años por debajo del nivel 2, considerado como el mínimo adecuado para un buen desempeño en la sociedad contemporánea.

En los resultados de ambas evaluaciones se aprecia con claridad que una gran porción de los alumnos de 15 años que están en la escuela no cuenta con un nivel ni siquiera básico de comprensión de lectura. Estos resultados evidencian que algo está fallando en el sistema educativo mexicano para lograr hacer a sus alumnos competentes en esta área, y que esta falta de competencia reduce las opciones de los jóvenes para proseguir sus estudios superiores y los equipa mal para el trabajo.

El nivel en el que se sitúa la mayor parte de la población estudiantil en México, según las pruebas de PISA, muestra que la mayoría de los estudiantes mexicanos solamente son capaces de responder preguntas que implican utilizar habilidades cognitivas de menor complejidad –tipo memorísticas–, y fracasan cuando se les pide utilizar niveles superiores de competencia. Una posible explicación a esto sería que el enfoque de planes y programas de estudio y los enfoques docentes prevalecientes en las escuelas mexicanas todavía favorecen los conocimientos memorísticos sobre la reflexión (Díaz, Flores & Martínez, 2007).

En un momento en que el procesamiento de la información escrita se ha convertido en un requerimiento fundamental de la sociedad contemporánea, los resultados en las pruebas internacionales muestran que en América Latina el tipo de educación que sigue prevaleciendo no favorece el desarrollo crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones, que son

fundamentales para la superación de la pobreza y para lograr una participación activa en la población (Villalón, 2004).

Uno de los señalamientos que ha surgido a partir de los resultados de estos exámenes es la gran desigualdad que se ve en el sistema educativo mexicano, ya que mientras en algunos estados como Colima o el Distrito Federal los resultados de PISA son casi equiparables a los de España que se encuentra en un nivel mucho más alto que México en el ordenamiento de los países de la OCDE, hay estados como Oaxaca en que los resultados son más bajos que los de Túnez e Indonesia, países que se encuentran más abajo en el ordenamiento. Otro indicador preocupante es la diferencia en puntuación entre las escuelas privadas y las públicas, ya que en el 2003 en el área de lectura las escuelas privadas tuvieron un total de 454 puntos mientras las escuelas públicas obtuvieron 388 (Vidal, Díaz, Jarquín, Carpio, Martínez & Martínez, 2004). Además de que el 85% de los estudiantes hablantes de lengua indígena que participaron en el estudio, se encuentran en o por debajo del nivel uno y ninguno sobrepasa al tercer estadio.

Estas comparaciones muestran la inequidad que hay en México en cuestión de educación. Los resultados de las pruebas se muestran en correlación con el Índice Socioeconómico Internacional de Estatus Ocupacional (ISEI), por lo que se confirma la relación entre los resultados educativos y el contexto socioeconómico. No se está cumpliendo con la premisa de darle más a quién más necesita para lograr igualdad de oportunidades para todos nuestros jóvenes. En el documento base de la reforma a la educación secundaria se afirma que el pobre aprendizaje limita la posibilidad de alcanzar niveles superiores de educación y, por lo tanto de mejorar el nivel de vida (SEP, 2006). La insuficiente educación ocasionada por las condiciones de pobreza es causal de exclusión social y débil capacidad laboral. Esta situación le sustrae al país y a su población una enorme cuota del capital social indispensable para producir, competir y vivir con dignidad y esperanza (Bernal, 2001). Para superar el rezago educativo que tiene México como país, una de las cosas que necesita hacer es elevar los niveles de lectura de sus jóvenes.

1.2 El contexto de la secundaria en México

En México el tramo de secundaria forma parte de la educación básica que el estado tiene obligación de impartir. A partir del año 1992 toda la educación básica en México comenzó un proceso de reforma conocido como la Modernización Educativa. Este proceso de transformación comenzó con una profunda revisión de los planes y programas de estudio para concluir con la transformación del currículo, la elaboración de nuevos libros de texto y otros recursos didácticos dirigidos a los profesores. El objetivo de esta reforma era que los alumnos adquirieran los conocimientos y desarrollaran las capacidades y aptitudes básicas para su desempeño posterior; se buscó que el educando “aprendiera a aprender” y que se despertara en ellos la capacidad de asimilar experiencias y contenidos educativos de diversa índole (Unesco, 2006).

La educación secundaria en México es obligatoria desde 1993, se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años que haya concluido la educación primaria. Este nivel es propedéutico, es decir, necesario para continuar con los estudios medio superiores. En los últimos años la matrícula de la educación secundaria ha presentado un aumento significativo, presentándose ahora como reto la calidad tanto de las políticas implementadas como del proceso enseñanza-aprendizaje (Unesco, 2006).

Después de diez años de la llamada “modernización educativa” los resultados tanto de Pisa como de los Estándares Nacionales mostraron que muchos estudiantes de secundaria han aprendido poco y que muy pocos están alcanzando altos niveles de éxito académico (Secretaría de Educación Pública, 2002). Estos y otros datos concernientes a la reprobación y la deserción de este nivel educativo sirvieron para comenzar la reflexión de la necesidad de una reforma de fondo en la secundaria.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 plasmó el compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria que incluyera, además de la renovación del plan y de los programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar (Secretaría de Educación Pública, 2006).

Para llevar a cabo la renovación del currículo, se impulsaron mecanismos que promovieran la participación de maestros y directivos de secundaria de todo el país y de especialistas en los contenidos de las diversas asignaturas. Estos grupos de trabajo discutieron y reflexionaron acerca de la problemática de la secundaria en México y presentaron una propuesta curricular que comenzó a pilotarse en el ciclo 2005-2006 con algunos grupos de todas las entidades de la república. A partir del siguiente ciclo escolar se implementó el nuevo currículo en todos los grupos de primero de secundaria del país.

La reflexión de los grupos de trabajo para la Reforma de la Secundaria buscó entre otros temas comprender la falta de interés de los alumnos por aprender durante su estancia en este nivel educativo.

El desinterés y el bajo desempeño académico de los alumnos de secundaria se relacionó con prácticas de enseñanza que priorizan la memorización y el enciclopedismo sobre la participación activa de los estudiantes, el maestro expone o dicta mientras los alumnos toman apuntes confirmando el hecho de que no necesitan comprender para “aprender” y promoviendo la pasividad de los estudiantes sobre la actitud activa en su aprendizaje. Planes y programas de estudio saturados, en ese momento la secundaria constaba de más de diez asignaturas distintas, con gran cantidad de contenidos. También se encontró como problemático la frecuencia e importancia que se otorga a las evaluaciones, los alumnos aprenden que el éxito en las evaluaciones tiene más que ver con el cumplimiento oportuno de las expectativas de cada maestro que con la adquisición real y duradera de los contenidos académicos (Secretaría de Educación Pública, 2002).

El nuevo plan de estudios que se desprende de dicha reforma plantea como propósito que el programa de español sirva para que los estudiantes amplíen su capacidad de expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito, lo usen para aprender y organizar su pensamiento, y puedan participar de manera reflexiva en las prácticas sociales del lenguaje en el mundo contemporáneo (Secretaría de Educación Pública, 2006).

La perspectiva desde la cual se plantea este programa de español, parte de reconocer que el lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social a través de experiencias, por lo que establece que la escuela debe proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes participen en dichas experiencias y alcancen progresivamente la autonomía en su trabajo intelectual (Secretaría de Educación Pública, 2006).

El plan de estudios de la materia de español se divide en tres ámbitos: estudio, literatura y participación ciudadana. El ámbito de estudio tiene como propósito que el alumno pueda leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento. El ámbito de literatura busca que a través de la lectura compartida de textos literarios los estudiantes aprendan a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva. El ámbito de la participación ciudadana tiene como objetivo ampliar los espacios de incidencia de los jóvenes y favorecer otras formas de comprender el mundo y actuar en él a través del análisis crítico de la información que recibe (Secretaría de Educación Pública, 2006).

Aún cuando los bajos indicadores en las pruebas nacionales e internacionales de lectura forman parte de los antecedentes que impulsaron a reformar la educación secundaria, no se encuentra en el plan de estudios de la asignatura de español ninguna referencia explícita de querer mejorar el nivel lector de los alumnos, ni un objetivo específico que exprese esta necesidad.

Haciendo una revisión cuidadosa de la distribución de contenidos por ámbito y por grado de dicha asignatura, se encuentra que para primero de secundaria de once objetivos específicos (ahora llamados prácticas específicas), tres tienen algo que ver con la lectura de comprensión. Estos tres objetivos son, en el ámbito de estudio: buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos; en literatura: leer obras dramáticas contemporáneas breves y en participación ciudadana: explorar y leer noticias en diferentes periódicos. Las actividades sugeridas para estas tres prácticas incluyen algunas ideas que podrían considerarse estrategias lectoras, sin nunca ser llamadas así. En la primera dice: revisar diversos materiales impresos y seleccionar lo que se considere pertinente en relación a algunas preguntas planteadas anteriormente; en la segunda: anticipar información a partir de indicios textuales, identificar enunciados que introducen información, cotejar información en el texto para resolver contradicciones en la interpretación, identificar puntos de vista expresados en un texto; para la tercera se sugiere: hacer resumen con la información recolectada.

En segundo y en tercero son los mismos objetivos los que se refieren a lectura, solamente cambia que en segundo se sugiere leer narrativa latinoamericana de los siglos XIX y XX y en tercero leer una obra del español medieval o renacentista.

Se puede notar que aún cuando no se menciona la idea de enseñar estrategias lectoras, la práctica si sugiere algunas actividades que se pueden considerar estrategias; sin embargo, considerando que la materia de español es el espacio principal para trabajar la lectura se dejan solamente tres objetivos de once para esta actividad, además de que ninguno de los objetivos está encaminado a trabajar la comprensión.

No se alcanza a notar el plan de estudios la búsqueda de la mejora del nivel lector de los alumnos. No se explicitan objetivos de lectura de comprensión, ni se dedica tiempo para trabajar en la comprensión lectora. Pareciera que se parte de la idea de que los alumnos llegan a la secundaria ya con un nivel de comprensión lectora aceptable y que a través de la lectura normal que se da en el plan de estudios de los tres años de secundaria esta terminará de consolidarse, sin considerar que trabajando de esta manera ya se detectaron fallas importantes en la lectura de los alumnos en las evaluaciones realizadas.

Falta concientizar a los maestros acerca de las deficiencias que el sistema educativo ha tenido en este aspecto y falta también marcarles una línea de acción clara que los lleve a buscar una mejoría en la comprensión lectora. Objetivos claros, actividades específicas y formas de evaluación para constatar resultados.

Los alumnos con los que se llevó a cabo esta investigación son la primera generación egresada con el nuevo plan de estudios de español. Los resultados de su evaluación de comprensión lectora muestran deficiencias fuertes todavía en ese rubro, por lo que se puede afirmar que la reforma del plan de estudios por sí misma no mejoró de manera sustancial el nivel lector de los alumnos que egresan de secundaria.

1.3 Problema de investigación

Los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales que miden la comprensión lectora y que se han aplicado en México, como PISA, PEN y EXCALE dan muestra de un bajo desempeño en nuestro país con respecto a la lectura. Estas cifras indican que más de la mitad de los alumnos de 15 años no han logrado adquirir la competencia lectora a un nivel que les permita seguir con éxito sus estudios de bachillerato o ingresar a la fuerza laboral pudiendo aportar algo a la sociedad.

La lectura crítica y eficiente es una herramienta sólida para avanzar en nuestros conocimientos sin la necesidad de un maestro que supervise. Un lector eficiente regula su actividad al administrar, monitorear y evaluar su aprendizaje. En otras palabras, asume la responsabilidad de su aprendizaje (Brown & Palincsar, 1984). Si entendemos que un muy alto porcentaje del alumnado de 15 años no tiene esta herramienta sólida que le permitirá avanzar con independencia en sus estudios al nivel medio superior, entonces nos preguntamos qué nivel educativo van a lograr.

Las demandas de la vida moderna y los requisitos de la educación superior exigen a los alumnos – más que memorizar y reproducir detalles – contar con herramientas para seleccionar, organizar, transformar e integrar información con el fin de ser autónomos en la construcción de sus propios conocimientos. Estos requerimientos obligan a cambiar la estrategia educativa para darle mayor importancia a la enseñanza de la lectura. Leer bien es razonar bien y ejercitar uno de los más elevados procesos mentales, que incluye diferentes formas del pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas (Argudín & Luna, 2006).

Desde hace 30 años los investigadores han dedicado tiempo a estudiar las estrategias para la comprensión lectora. Hay suficiente evidencia para asegurar que los alumnos de primaria mayor (4°, 5° y 6°) pueden ser enseñados a usar estrategias de comprensión lectora con una mejoría substancial en su comprensión de textos (Pressley & Collins, 2002). El conocimiento y la capacidad de regular el propio funcionamiento cognitivo han mostrado ser factores decisivos para resolver tareas complejas eficientemente. El desarrollo de estas capacidades debe ser un objetivo fundamental de la educación ya que esto permitirá a los estudiantes enfrentar de una manera adecuada las demandas de procesamiento de información en la sociedad contemporánea (Villalón, 2004).

Estas reflexiones muestran la importancia que tiene la lectura de comprensión, la aplicación de estrategias y la reflexión y entendimiento del propio sistema cognitivo para elevar el nivel educativo de los alumnos mexicanos, para darles herramientas que les permitan desarrollarse exitosamente en el ámbito escolar, laboral y social. La simple decodificación de la escritura y la aplicación directa de la información obtenida para solucionar problemas representan sólo la etapa inicial del dominio del lenguaje. Pero, para poder hacer uso de esta herramienta en el desarrollo cultural humano en la edad adulta, se requiere de la interpretación de la información y la integración de diversas fuentes y distintos tipos de textos, lo que no será posible sin un nivel mínimo de auto regulación.

El problema es que no hay suficiente conocimiento respecto a la lectura de comprensión en México para proponer un plan que logre elevar de manera significativa las habilidades de los alumnos en este rubro. No se ha hecho en México suficiente investigación en este campo que permita entender por qué los alumnos están fracasando en las pruebas internacionales de lectura, hay desconocimiento de los factores asociados a este bajo desempeño. Hasta ahora no existe suficiente investigación que permita conocer cuáles son las características que tienen los alumnos de secundaria como lectores, cuál es su nivel de conciencia durante el proceso lector. Es importante detectar las deficiencias y las fortalezas que se han desarrollado a lo largo de nueve años de educación básica para sobre eso plantear programas de mejora. Conocer los factores que están mermando el desempeño lector servirá para utilizarlos de apoyo al tratar de revertir la situación,

Se requiere una comprensión más precisa del proceso por el cual los alumnos avanzan hacia el entendimiento de un texto ya que es difícil cambiar aquello que no se conoce ni se comprende.

Sabemos que los alumnos egresan de la educación básica presentando deficiencias en su capacidad de lectura, pero poco sabemos en qué consisten estas deficiencias.

Los conceptos de *lector* y de *leer* que tienen los propios alumnos servirán para entender los significados que ellos le dan a esta tarea, significado que han ido elaborando a través de nueve años de educación básica, y que es fundamental para entender la capacidad que tienen ellos para autorregular su proceso lector.

1.4 Objetivo y preguntas de investigación

Como se pudo establecer anteriormente, México tiene un problema con la comprensión lectora de sus alumnos que están egresando de la educación básica, obligatoria en el país. El plan de estudios actual no está egresando alumnos con fortalezas lectoras que les permitan seguir adelante en sus estudios o ingresar a la vida productiva asegurándoles tener éxito. Por este motivo es necesario conocer el proceso lector de los alumnos de secundaria, con el fin de poder detectar fortalezas y debilidades existentes que permitan con esta información buscar nuevas alternativas para la enseñanza de la lectura que permita mejores resultados en la comprensión lectora de los alumnos.

Con el fin de abonar a la información que se tiene acerca de la lectura actual en México, esta investigación establece como objetivo describir el proceso que siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo.

Interesa conocer cuáles son las estrategias que utilizan con más frecuencia los alumnos, y detectar si hay relación entre el número y el tipo de estrategias que usan con su nivel de comprensión lectora. Se trató de establecer patrones en el uso de estrategias para plantear posibles asociaciones entre el uso de algunas estrategias y la lectura eficiente.

Asimismo, se buscó conocer las creencias que tienen los alumnos en torno a la lectura como tarea. Conocer según las propias palabras de los alumnos, lo que significa para ellos leer, de qué forma ellos ven la lectura y cómo se ven a sí mismos como lectores.

Al conocer las diferencias entre los grupos de lectores eficaces y quienes todavía no lo son, tanto en su manera de percibirse a sí mismos como lectores, como en el significado que le asignan a la lectura y el sentido que para ellos tiene leer y en las estrategias y caminos que siguen para comprender un texto. Se visualizaron los obstáculos a los que se enfrentan durante la lectura y la manera de superar estos obstáculos según su eficacia como lectores, ayudando a establecer los caminos que siguen los alumnos, las estrategias y las creencias que favorecen una comprensión del texto.

La información que se recabe en esta investigación sirve para aumentar el conocimiento del proceso lector de los alumnos.

Hasta ahora los alumnos no han tenido voz en las reformas educativas ni en la elaboración de sus planes de estudio. Esta investigación pretendió darles voz, de la manera en la que ellos viven, comprenden y dan sentido a la lectura. El conocimiento que de aquí se obtuvo puede servir para en un momento posterior establecer un programa de lectura basado en la situación lectora actual de los alumnos, que aproveche las fortalezas y ataque con precisión las debilidades con el objetivo específico de mejorar los niveles de comprensión de los alumnos de secundaria en México.

La presente investigación tuvo como fin, pues, generar información que ayude a comprender el proceso de comprensión y a partir de ello resolver esta problemática. Para lograr esto se respondió a la pregunta: ¿Qué proceso sigue un alumno de tercero de secundaria cuando aborda un texto con el propósito de comprenderlo?

De esta pregunta se desprenden algunas más precisas como: ¿Qué estrategias utilizan los altos lectores y cuáles utilizan los bajos lectores? ¿Qué concepto tiene de lectura un alumno AL y uno BL? ¿Qué concepto tiene de sí mismo como lector un alumno AL y uno BL? ¿Cómo afecta a su comprensión el número y el tipo de estrategias que el alumno usa? ¿Qué diferencias hay en las estrategias y creencias en torno a la lectura que tienen los buenos lectores en comparación con las de los bajos lectores? ¿Qué hacen durante la lectura los alumnos que logran a esta edad un buen nivel de lectura? ¿Cuál es el valor y la importancia que le asignan a leer con comprensión?

Capítulo 2

Marco teórico

2. Marco teórico

En este capítulo se definen los términos que se utilizarán a lo largo de la investigación para dejar establecido cómo se entenderá cada concepto. Se habla de la lectura como un proceso activo, de la comprensión como la “esencia de la lectura”, de los tipos de estrategias que se han estudiado y se conocen. Se dedica un apartado a hablar de lo que es un buen lector y las características que según los teóricos debe tener para ser considerados así. Se explica el concepto de lectura autorregulada tomando la definición de Zimmerman (1984), que dice que la autorregulación se refiere al grado en que los individuos están metacognitiva, motivacional y actitudinalmente activos en su propio proceso de aprendizaje, para explicar de qué manera las estrategias cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos afectan la lectura. Se establece la diferencia entre las estrategias cognitivas y metacognitivas, con el fin de clarificar la terminología utilizada a lo largo de la investigación. Se finaliza con una recopilación de lo que en las últimas investigaciones en torno a la comprensión lectora se ha concluido.

2.1 Comprensión

Para hablar de lectura de comprensión, es necesario explicar qué se entiende por comprensión ya que no es un término científico sino de uso común. Por este motivo se requiere de una clarificación para utilizarlo con mayor precisión.

El término comprensión se utiliza preferentemente sobre el término percepción cuando el lenguaje está involucrado (Kintsch W. , 1998) Comprender algo significa transformar algo de información para poder integrarla al marco de conocimientos como una representación mental. Es decir, a través de los sentidos llegan a una persona percepciones, conceptos, ideas, imágenes o emociones los cuales a través del sistema cognitivo se entrelazan con los recuerdos o conocimientos que ya se tenían para formar una representación mental estable.

Cuando las personas entienden algo crean imágenes mentales (Perkins, 1995). Dichas imágenes son las que permiten que se lleven a cabo las actividades de comprensión y su relación es bilateral, ya que el llevar a cabo dichas actividades genera más imágenes mentales.

Estas dos definiciones coinciden al referirse a la comprensión como generadora de una actividad mental que deja huella en el sujeto. Una habla de representaciones y la otra de imágenes; ambas se refieren a un cambio o adición que se lleva a cabo en el sistema cognitivo de la persona que comprende. Cuando la lectura de un texto se da con comprensión de alguna manera la información recibida produce un cambio en el lector, sus conocimientos se amplían, su visión se expande, se

generan sentimientos o nuevas ideas. Sin esta comprensión la lectura se convierte en una simple decodificación de símbolos.

La comprensión desempeña una función central en la educación actual. Las cosas que se pueden hacer para entender mejor un concepto son las más útiles para recordarlo. Si no hay comprensión es muy difícil usar activamente el conocimiento (Perkins, 1995). Lo que aprenden los alumnos tiene que ser internalizado para que sea factible su uso en diferentes circunstancias dentro y fuera de la escuela (Perrone, 1999). De nada sirve llenar de conocimientos a los alumnos, si éstos quedan desarticulados y sin una comprensión profunda que les permita utilizarlos como base, para ampliarlos más adelante o utilizarlos para resolver problemas prácticos. Desde que existen las escuelas la comprensión ha sido una meta permanente. Sin embargo, el camino para llegar a ella no siempre ha sido claro. La escuela moderna busca formar pensadores críticos, gente que plantea, resuelve problemas y que sea capaz de superar obstáculos complejos con creatividad yendo más allá de la rutina, preparados para cambiar rápidamente como lo está haciendo el mundo globalizado de hoy.

El rápido crecimiento de la cantidad de alumnos en las escuelas durante el siglo XX tuvo como consecuencia una escuela burocratizada, donde el énfasis estaba puesto en las habilidades básicas más que en el desarrollo del pensamiento crítico.

Los programas académicos tienden a estar estructurados alrededor de libros de texto estándares, los docentes siguen tomando el papel central en el aula dominando el discurso y apoyando así la pasividad en los estudiantes (Perrone, 1999).

En México, desde 1993, cuando se da a conocer la reforma para la modernización educativa, queda asentado –en la teoría– que el sujeto debe construir su saber. Sin embargo, en la práctica gran número de maestros siguen trabajando de la misma manera que antes. No saben dónde centrar la atención de su enseñanza, tienen un gran número de contenidos en sus programas de estudio y tienen que preparar a sus alumnos para las evaluaciones estandarizadas. Todo esto a la par de la poca preparación que cuentan para hacer las cosas de una manera distinta. Para algunos maestros con muchos años de experiencia el cambio les produce temor, pues sienten que su manera habitual de dar las clases –de una manera directiva– les funciona. De esta manera, pedirles a sus alumnos construir sus conocimientos por sí mismos –lo que implica a los maestros soltar las riendas de la clase–, termina provocándoles inseguridad.

La tradición didáctica en México favorece la lectura oral y no la interpretativa; evalúa la identificación de elementos aislados y no la integración y se caracteriza por la ausencia de propósitos que rebasen el ámbito de lo escolar. La escuela no le ha asignado importancia a la comprensión global y ésta es la causa de que los alumnos en México no están interesados en comprender el texto como un todo (Carrasco, 2001). Esta autora (Carrasco) también da muestra de cómo los alumnos de quinto y sexto de primaria en México utilizan mayormente la estrategia de

identificación de elementos del texto, mientras que presentan dificultades para utilizar estrategias de establecer relaciones y de inferencia. Parece ser que esta deficiencia se debe al hecho de dar prioridad a identificar elementos aislados en los textos y no a integrar información.

Uno de los retos a los que se enfrentan México y los países latinoamericanos en el siglo XXI es el de desarrollar en sus alumnos competencias cognitivas, ya que los preocupantes resultados logrados por los países hispanohablantes en investigaciones comparativas, en el ámbito internacional, son reflejo de una cultura escolar caracterizada por enseñanza expositiva, centrada en el profesor y orientada a aprendizajes mecánicos y sin sentido para los alumnos (Castañeda, 2004). En otras palabras, hay que enseñar a los alumnos a comprender, a usar sus conocimientos para comprometerse en un repertorio de desempeños valorados por la sociedad en la que viven (Boix, 1999).

La comprensión no es un estado de posesión sino un estado de capacitación. Cuando hay comprensión no sólo existe información acerca de algo, sino que se es capaz de utilizar esa información para solucionar problemas o realizar actividades

La comprensión se demuestra en desempeños que pueden ser: la explicación (que el alumno lo diga en sus propias palabras); ejemplificación (mostrar cómo aplicar algo en la vida diaria acerca del tema en cuestión); aplicación (usar la información obtenida para explicar un fenómeno aún no estudiado); justificación (ofrecer pruebas); comparación y contraste (relacionar la información con otra similar o diferenciarla); contextualización (ver la relación de lo estudiado con algo más amplio); generalización (ser capaz de hacer generalizaciones a partir de la información obtenida).

Como se puede notar en estas actividades referidas por Perkins (1995), toda actividad de comprensión requiere pensar. Las actividades de comprensión permiten hacer visible el lado interno de ésta. Se puede tener un modelo mental de algo que no se comprende, pero para demostrar comprensión necesariamente se opera sobre el modelo o con él (Perkins, 1999).

Cuando un alumno comprende algo se dice que lo aprehende por que ese conocimiento ya será parte de él y lo podrá utilizar para resolver problemas, para discutir un tema, para analizar una situación o simplemente lo utilizará como base para seguir aprendiendo más del tema. Cuando un alumno comprende algo puede utilizar ese conocimiento en otra situación diferente, es decir logra transferir el conocimiento. Esta es una de las metas claras de la educación: no se educa a los alumnos para que tengan un buen desempeño en el salón de clases, sino que se les enseña, esperando que los conocimientos y habilidades adquiridas les sirvan fuera de la escuela, en la vida diaria o en la laboral.

Esto obliga a pensar que es necesario un cambio en la escuela que busque darles a todos los alumnos oportunidades educativas de alta calidad que ayuden a desarrollar el pensamiento crítico y creativo en todos los estudiantes.

Pero si la meta de la escuela es que el alumno comprenda, entonces los alumnos se deben comprometer activamente en construir su propia comprensión y en realizar desempeños que lo demuestren. Uno de los puntos clave para lograr la comprensión está en la responsabilidad que le toca al sujeto para construir por sí mismo sus aprendizajes. Mientras los alumnos no entiendan que les toca a ellos hacer el esfuerzo de aprender y mientras los maestros no les den la oportunidad para lograrlo, será difícil llegar a la meta.

La comprensión es críticamente importante en el desarrollo de la lectura en los niños y por ende en su habilidad para obtener una educación. La comprensión es vista como “la esencia de la lectura” (Durkin, 1993). Básica no sólo para el aprendizaje en la escuela sino para el aprendizaje de la vida. En la actualidad ya no es posible pensar en lectura sin comprensión; sin embargo, no siempre se pensó que la comprensión era parte indispensable de la lectura.

2.2 Comprensión lectora

Leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos, sino que además y fundamentalmente supone la comprensión del significado o mensaje que trata de transmitir el texto. El reconocimiento de la enorme complejidad del proceso de comprensión lectora lo convierte en un desafío para el estudio desde diversas disciplinas como la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva y la Inteligencia Artificial (Alonso & Mateo, 1985). Existen varios modelos que intentan explicar o describir el o los procesos implicados en la comprensión lectora. A continuación se hace un breve recuento de la manera en la que el término de lectura se ha desarrollado a lo largo del tiempo y de los diferentes modelos que se han desarrollado a propósito de este.

2.2.1 Desarrollo histórico del término

Históricamente podemos situar a Edward L. Thorndike (1917) como el investigador que por primera vez se refiere a la lectura como un razonamiento y, para probar su punto de vista, lleva a cabo una investigación llamada *La comprensión de enunciados: Un estudio en los errores de la lectura* (Thorndike, 1917). Antes de esto, un buen lector se consideraba aquél que pudiera recitar en voz alta y de memoria un escrito expresiva y articuladamente.

El siguiente estudio de importancia para determinar el valor de la comprensión en la lectura lo hace en 1944 Frederick B. Davis. Él conduce un estudio analítico de factores y dice que la lectura de

comprensión puede ser concebida como una colección de discretas habilidades medibles y da una lista de estas habilidades (Davis, 1944).

No obstante, el estudio de la lectura de comprensión no tuvo un gran auge sino hasta las últimas tres décadas del siglo XX, empezando en los años setenta cuando Markman (1979) llevó a cabo un estudio para detectar qué tanto estaban alertas los lectores a encontrar inconsistencias en lo que leían. Los resultados iniciales indicaron que la mayoría de los alumnos de la escuela elemental no detectaba los errores lógicos ni semánticos a la hora de leer, lo que indicaba una problema de monitoreo en la lectura realizada por éstos.

En este periodo se consideraba que un proceso de lectura eficiente estaba directamente relacionado con la velocidad a la que se llevaba a cabo el proceso. El desarrollo de la psicología cognitiva y la neurociencia, así como los trabajos de Noam Chomsky, contribuyeron a formar una nueva concepción del proceso de lectura con un giro cognitivo (Peronard, Gómez & Parodi, 1997). De esta manera la lectura –y específicamente su comprensión– se convierte en un fenómeno de interés para psicolingüistas y psicólogos cognitivos.

Es precisamente la psicología cognitiva –centrada en la investigación de procesos como la percepción, la atención, la memoria, la comprensión y el aprendizaje– la que contribuye a un aumento en la investigación acerca de la lectura (Gutiérrez M., 2005). Las nuevas investigaciones en torno a la lectura dan cuenta de la complejidad de este proceso, lo que contribuye al cambio en el concepto de la lectura como decodificación hacia la lectura como construcción de significado (Ibañez, 2007).

Para esta investigación la lectura se contempla desde la perspectiva cognitiva del procesamiento de la información ya que contempla al estudiante como agente activo, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. Esta perspectiva da primacía a los procesos internos mediadores entre el estímulo y la respuesta que en este caso serían la atención, codificación, retención y recuperación. Existen otras perspectivas desde las cuales se podría abordar el tema de la lectura, una de ellas sería la de la lectura como práctica social, esta es la perspectiva en la que, como ya mencionamos anteriormente, se sitúan los planes y programas de estudio de español para la educación secundaria del 2006. Esta perspectiva ve la lectura como un hábito sociocultural que le permite al lector apropiarse de un sistema simbólico que le permitirá establecer un diálogo con los demás. Es a través del diálogo que el lector puede formar una interpretación de la lectura ya que la expresión organiza la experiencia.

2.2.2 Modelos de lectura

Las concepciones sobre lo que es la lectura y la concepción de la comprensión lectora han evolucionado enormemente en las últimas décadas.

Los modelos tradicionales se han centrado en la jerarquización de habilidades, en listas secuenciales de actividades y en la recepción pasiva del lector. Uno de los problemas encontrados en estos modelos es que cada autor daba una lista distinta de sus habilidades necesarias para la comprensión. Las listas incluían algunas habilidades como decodificar, encontrar la secuencia, identificar la idea principal, etc. Se consideraba que quien dominaba estas habilidades, dominaba la comprensión lectora. Los modelos recientes tienden hacia una explicación más global orientada hacia la integración de habilidades así como hacia la concepción de la interacción texto–lector (Luceño, 2000).

Una de las diferencias más acentuadas entre la antigua y la nueva concepción lectora reside en el papel activo/constructivo o pasivo del lector. En la concepción tradicional, el significado se encontraba en el texto y el lector debía desentrañarlo; se sostenía que el lector debía traspasar a su memoria el significado preciso que el autor había determinado. Los estudios más antiguos y más difundidos son los que centran la comprensión en el texto; afirman que el texto contiene la verdad última y única a la que el lector debe acceder (Carrasco, 2001).

En la nueva concepción, el lector crea el significado del texto sirviéndose simultáneamente de sus propios conocimientos y de sus propósitos. El significado de un texto no es una traducción o replica de lo que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se planteo el lector al comenzar a leer (Solé, 1996).

El primer modelo de concepción modular se conoce como *bottom-up*, o ascendente. Este modelo afirma que el lector va subiendo niveles mientras va reconociendo letras, palabras oraciones y finaliza con el de integración semántica, el nivel más alto. Bajo este punto de vista el significado está en el texto y el lector lo va descubriendo mientras va ascendiendo en los niveles (Adams, 1990).

El segundo modelo se conoce como *top-down* o descendente. En este modelo se afirma que el lector, desde su perspectiva individual, utiliza sus conocimientos semánticos para ir anticipando la información que contiene, va formulando hipótesis que confirma o rechaza conforme avanza en la lectura. El significado radica básicamente en el lector (Adams, 1990).

Hay otro modelo basado en la estructura del texto. Según este modelo, llamado proposicional, la comprensión no se puede reducir a extraer significado de sus enunciados ya que un texto es más que la suma de sus oraciones. En el procesamiento del lector, éste debe integrar las proposiciones o unidades abstractas de significado y realizar inferencias de acuerdo a sus esquemas cognitivos y su conocimiento previo del mundo. Este modelo fue presentado por Kintsch y van Dijk (1978).

Según el modelo de Kintsch y van Dijk (1978), la comprensión lectora se da cuando se construye una representación del texto en la memoria. Para lograr comprender un texto –primero con los conceptos que expresa el texto– se forman unidades de significado que llamadas “proposiciones”. Si éstas van conectadas de manera coherente y lógica se va formando un “texto base”. El texto

base se va organizando de una manera cíclica y tiene como fin acomodar las proposiciones en un nivel jerárquico donde unas son más importantes que otras. De esta jerarquización, donde las proposiciones irrelevantes son borradas, el lector forma una macroestructura del texto, logrando dejar una representación en su memoria de una serie de proposiciones que sintetizan el significado del texto.

Actualmente existe una cuasi unanimidad entre los teóricos en considerar a la lectura como un proceso interactivo (Luceño, 2000). Los modelos de concepción interactiva intentan conciliar las diferencias de los modelos anteriores. Desde esta postura, la comprensión no se puede explicar solamente desde el lector o desde el texto sino en la transacción que se establece entre ambos (Carrasco, 2001).

Convergen, pues, paralela y simultáneamente los procesos ascendentes y descendentes. Los procesos de alto nivel asimilan la información que proporcionan los niveles de bajo nivel, de acuerdo con las expectativas o hipótesis del lector. Los procesos de bajo nivel, en cambio van proporcionando información nueva la cual el lector debe contrastar con sus conocimientos y con sus hipótesis. Cada nivel del proceso se activa dependiendo de los estímulos que proceden de otros niveles, sean superiores o inferiores, rompiendo la unidireccionalidad.

El modelo interactivo no se centra ni en el texto ni en el lector. Sin embargo, si da importancia a los conocimientos previos de éste para lograr la comprensión. Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos generan en él expectativas a distintos niveles; la información que se procesa funciona como *input* para el siguiente nivel; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga a niveles más elevados. Simultáneamente, ya que el texto genera expectativas semánticas, se busca verificación de niveles inferiores a través de un proceso descendente. De esta manera, el lector utiliza sus conocimientos del mundo y del texto para construir una interpretación acerca de lo que va leyendo.

2.2.3 Algunas concepciones en torno a la lectura

El cambio de enfoque sobre la lectura implica que ésta se entiende como un proceso que va mucho más allá del simple desciframiento de signos. Las actuales definiciones de lectura la muestran como una actividad donde subyace la comprensión de lo que se lee. Las investigaciones que se han hecho en torno a la lectura de comprensión dejan claro que la lectura es una actividad cognitiva compleja, que moviliza al lector y le hace tomar una postura activa ante el texto (Solé, 2005). También ahora se entiende que hay un mayor número de factores involucrados en la comprensión lectora que lo que se pensaba anteriormente.

Para empezar, la lectura se verá influenciada por tres componentes: lector, texto y contexto.

El lector se aproxima a la lectura con determinados conocimientos del lenguaje, del tema a leer, del mundo, de los textos y sus características; también tiene ciertos conocimientos de sí mismo como lector y no puede dejar a un lado sus gustos e intereses.

El texto se presenta ante el lector con una estructura propia, un lenguaje peculiar y una intención para la cual fue escrito.

El contexto influye a ambos ya que el momento, el lugar y las personas que estén involucradas en la actividad lectora afectarán la relación que se dé entre los primeros dos actores.

Para Solé (1996), leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Interviene tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas. La lectura se convertirá en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que tiene el lector, en su propio bagaje y en un proceso que le permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias, según la información que va encontrando en el texto.

Otra definición de lectura que incluye todas las variables que inciden en el proceso de comprensión es la de Carrasco (2001), que dice: leer es un proceso de construcción determinado culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo leer es construir de manera independiente interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos propios de lectura.

Para Durkin (1993), leer es el pensamiento intencional durante el cual el significado se construye a través de la interacción entre el lector y el texto.

Aún cuando las tres definiciones presentadas son muy diferentes entre sí, todas coinciden en que la relación texto–lector tiene que se activa, intencional.

Para que un lector logre involucrarse con la lectura debe tener un objetivo, una meta o un propósito para hacer la lectura; durante la lectura debe permanecer activo haciendo predicciones, buscando comprobarlas, haciendo relaciones entre lo que sabe y lo que está leyendo; el lector debe de estar alerta para ir comprobando si está comprendiendo lo que lee, si es coherente y en el momento en que se tope con una dificultad de comprensión, el lector tiene que hacer uso de diversas estrategias para superar el problema.

Para el propósito de esta investigación, la lectura es considerada como: La construcción de un significado en la interacción del lector con el texto; dicha construcción se interrelaciona con los conocimientos anteriores del lector para formar una representación coherente, integrada y con sentido, que se implanta en su memoria. Así, en otras circunstancias o en lecturas posteriores, el lector puede utilizar la información adquirida para entender, aprender o solucionar un problema.

De esta manera se plantea que la actividad lectora es como su nombre lo indica: *activa*.

El proceso inicia cuando el lector se plantea un objetivo para su lectura. Su manera de aproximarse a la tarea lectora se verá marcada por el tipo de texto, ya que cada uno presenta la información de diferente manera y si el lector sabe a lo que se enfrenta le será más fácil plantearse metas lógicas a lograr durante su lectura. Durante ésta, su comprensión se verá, pues, afectada por el vocabulario que contenga el texto. Entre más conocido le sea, su comprensión se verá favorecida.

El conocimiento que tenga el lector del tema a leer y sus conocimientos del mundo práctico le ayudarán a darle sentido y a acomodar la nueva información que se le presenta a menos de que se contraponga de manera seria con lo que él esperaba leer. Si esto ocurre, o el vocabulario es demasiado desconocido o simplemente pierde la atención al leer, tendrá que buscar estrategias para resolver sus problemas y poder seguir leyendo.

A través de la lectura el lector irá comprobando sus predicciones e irá haciendo nuevas. Fijará su atención en las ideas importantes y descartará la información no relevante para poder darle sentido a lo que lee.

Brown y Palincsar (1984) afirman que si la capacidad de decodificación no es un problema la comprensión será producto de tres factores: que el texto sea considerado; que haya compatibilidad entre los conocimientos previos del lector y lo que presenta el texto; y de las estrategias que utilice el lector para asegurarse de su comprensión y retención.

Para estas autoras un "texto considerado" supone que sea coherente, lógico, que esté bien escrito y que su estructura sea familiar al lector. La compatibilidad de los conocimientos previos ya se había mostrado como necesaria para la comprensión, ya que entre más familiar le resulte al lector el tema tratado le será más fácil incorporarlo en su repertorio de conocimientos. En cuanto a las estrategias utilizadas, hay una larga lista de estrategias, algunas de las cuales se utilizan antes de leer, otras durante la lectura y otras más después. No se ahondará en este momento en estas estrategias, ya que se dedica un capítulo específicamente a hablar de cuáles son, para qué sirven y cuándo se usan más adelante.

Otro factor importante en el proceso lector es el del monitoreo de la comprensión: un lector debe autorregularse para ir asegurándose de su comprensión o para ir tomando decisiones en caso de que no está lográndola.

El primer paso indispensable para la autorregulación será la motivación que tenga para leer. Para que una persona pueda involucrarse en una actividad de lectura tiene que sentir que es capaz de leer y comprender el texto que tiene en sus manos, ya sea de forma autónoma o con ayuda de otros más expertos.

Cuando los alumnos generan una expectativa de fracaso es muy difícil que quieran y puedan asumir el reto que significa la lectura. Es trabajo del maestro transformar en positiva aquella expectativa, adaptando la actividad lectora al nivel de capacidad de cada alumno. Esto será

siempre más fácil si la actividad lectora es motivadora. A los alumnos usualmente los motiva leer algo que conecta con sus intereses.

El segundo paso es el control de la comprensión. Esto es requisito esencial para leer eficazmente, ya que si el lector no se da cuenta de que no está comprendiendo no puede hacer nada para solucionar el problema de comprensión, lo cual convertiría su lectura en una lectura improductiva (Solé, 1996).

Anteriormente se había expuesto la necesidad de que la escuela cumpliera con el propósito de darles a todos los alumnos oportunidades educativas de alta calidad. En este aspecto la lectura tiene un papel de primer orden ya que se convierte en recurso de enseñanza y asegura la oportunidad de seguir aprendiendo durante toda la vida.

La comprensión lectora es una poderosa herramienta de pensamiento ya que comprendiendo profundamente los alumnos pueden seleccionar y evaluar información, juzgar su validez, distinguir lo principal de lo secundario, captar una secuencia de ideas, sacar conclusiones, hacer inferencias, etc. (Catalá, Catalá, Molina, & Monclús, 2007). A continuación se plantea la lectura como parte primordial del trabajo escolar.

2.3 La lectura en la escuela

Nadie cuestiona actualmente la importancia de la lectura. Enseñar a leer es considerado socialmente una de las principales funciones de la escuela en sus primeros niveles (Gil & Soliva, 1993). En México uno de los objetivos de la SEP para el nivel de educación básica es que los alumnos: adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen, puedan valorarlo y criticarlo, disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético (SEP, 2003).

Es en la primaria cuando se supone los alumnos aprenden a leer. El programa educativo que la SEP propone como obligatorio para todas las escuelas públicas e incorporadas incluye en primero de primaria todo un programa para el aprendizaje de la lecto-escritura. Una de las premisas que quedan explícitas en este documento es la necesidad de dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura (SEP, 2003).

La adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje. Ahora no preocupa únicamente el analfabetismo sino el analfabetismo funcional, es decir, personas que asistieron a la escuela y aprendieron a leer y escribir, pero que no pueden utilizar de forma autónoma la lectura y la escritura en las relaciones sociales ordinarias.

Los datos indican que en las sociedades occidentales el fenómeno del analfabetismo funcional, lejos de disminuir, aumenta a ritmo regular (Solé, 1996). El procesamiento de la información escrita se ha convertido en un requerimiento fundamental de la sociedad contemporánea, tanto para la satisfacción de necesidades personales como laborales.

Los tipos y los niveles de lectura incluidos en la tercera versión de la prueba PISA de la OCDE ofrecen un marco de referencia adecuada para ilustrar la diversidad de estas demandas y la importancia que adquiere el conocimiento y la regulación del funcionamiento cognitivo en el logro de un nivel adecuado de comprensión (Villalón, 2004).

En México leer y escribir aparecen como objetivos prioritarios de la educación primaria. Se espera que a final de esa etapa, los alumnos puedan leer textos adecuados a su edad de forma autónoma y utilizar los recursos a su alcance para superar dificultades con las que se pueda tropezar en su tarea, como establecer inferencias, conjeturas, releer el texto, preguntar a un maestro o persona más capacitada.

Se espera también que al concluir esta etapa, los alumnos tengan preferencias en la lectura y que puedan expresar opiniones propias acerca de lo leído. Se espera que niños y niñas aprendan a utilizar la lectura con fines de aprendizaje y para recabar información.

Las clases de lectura en los primeros años de escuela se centran muy a menudo en la enseñanza de la decodificación alfabética o relaciones entre las letras y sus sonidos (Gil & Soliva, 1993). Es decir, en los primeros años los maestros se centran en la enseñanza de la lectura mecánica. Sin embargo, al entender que la lectura es una actividad cognitiva compleja, que moviliza al lector y le hace tomar una posición activa ante el texto, se comprende la importancia de que el lector asuma la dirección y la regulación de su propia lectura, por lo que hay que enseñar a leer más allá del aprendizaje inicial de la lectura (Solé, 2005).

En la ya clásica investigación de Durkin de 1978 en la que buscaba conocer la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, se encontró lo mismo que encontraron Pressley y sus colaboradores (Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston, & Echevarria, 1998): una secuencia de enseñanza de la lectura muy similar en dos momentos muy diferentes y lugares apartados, que nos pueden dar un panorama de lo que puede ser que suceda en el salón de clases.

La secuencia con la cual los maestros de educación primaria comienzan un ejercicio de lectura suele ser un ejercicio de lectura en voz alta de un texto por parte de los alumnos. Cada uno lee un fragmento mientras el resto del salón lo sigue desde su lugar leyendo en silencio en su libro. Si algún alumno comete un error de pronunciación, el maestro suele corregirlo en el momento. Al término de la lectura, el maestro suele hacer preguntas relativas al contenido de lo leído. A continuación se realiza alguna actividad relacionada con el texto leído, puede ser de ortografía, gramática, vocabulario o comprensión lectora.

En los primeros grados de la primaria, los maestros dedican mucho tiempo y esfuerzo a iniciar a los pequeños en la decodificación exitosa y fluida de los textos. Una vez que los alumnos dominan esto, los maestros suelen tratar la lectura con la secuencia arriba descrita. Al seguirla, el maestro obtiene un balance del producto, una evaluación de lo comprendido; sin embargo, no interviene en el proceso. No da guías ni estrategias para lograr una mejor comprensión, no enseña a los alumnos a comprender. Centra sus esfuerzos en el resultado de la lectura y no en el proceso.

A partir de la secundaria, la lectura se convierte en un medio importante para construir nuevos aprendizajes. Se sigue dedicando un tiempo en la clase de español para la lectura. Los maestros suelen pedir ahora una lectura independiente, la cual controlan con fichas o reportes de lectura. Es a partir de este momento, que la lectura toma dos caminos en la escuela: el primero tiene como fin que los jóvenes mejoren sus habilidades lectoras, se familiaricen con la literatura y adquieran el hábito de leer; el segundo, ve la lectura como la manera de acceder a nuevos conocimientos de las diversas materias que tienen en su currículum.

2.4 Leer para aprender

Cuando se lee para aprender, el texto usualmente aporta nueva información a la que el lector ya tiene. Mientras esta información no se contraponga directamente con la información que ya tiene el lector, entonces se establece un proceso de revisión de la información previa que permite integrarse a la información nueva (Solé, 1996). Se reorganizan los conocimientos, se hacen más completos y complejos y por ello se puede afirmar que ha habido un aprendizaje. Si no hay nada nuevo en la información recibida a través de la lectura, entonces no hay aprendizaje. También puede pasar que la información recibida sea tan novedosa o tan compleja, o este mal organizada o contradiga completamente la información que tienen los alumnos, de forma que no se puedan establecer vínculos entre los conocimientos previos y los nuevos. Entonces tampoco hay aprendizaje.

Si como planteamos anteriormente, para lograr comprensión necesitamos que el alumno atribuya significado a lo que está leyendo y pueda utilizar la información recibida para mostrar desempeños de comprensión, entonces comprendemos por qué es necesario que el alumno pueda ir integrando la nueva información de una manera coherente y lógica con la que ya tiene.

Este proceso de integración solamente se podrá dar en una lectura individual que permita el avance y el retroceso, que permita al alumno parar en el momento necesario, pensar, recapitular, relacionar la información con el conocimiento previo, plantearse preguntas, decidir qué es importante y qué es secundario. Es un proceso interno que tenemos que enseñar y que queda claro que no se dará durante un ejercicio de lectura en voz alta en la que un alumno lee y los demás siguen. Además entenderemos que la manera de demostrar la comprensión no será solamente a través de contestar preguntas que haga el maestro (donde posiblemente lo que se evalúe sea la capacidad de memoria para recordar lo que dice el texto), sino que deben

encaminarse –sobre todo en el nivel de secundaria– a procesos elevados de pensamiento como análisis, síntesis y evaluación.

El proceso de leer para aprender supone una actividad mental intensa, usualmente vale la pena el esfuerzo porque hay una experiencia emocional gratificante cuando se aprende algo. Cuando se aprende algo significativamente, el conocimiento nuevo se integra a la memoria comprensiva, lo que significa que se integra a nuestros esquemas de conocimiento y podemos entonces utilizar esta información para la resolución de cualquier tipo de problemas.

La escuela tiene necesidad de enseñar a usar la lectura como instrumento de aprendizaje. No se debe abandonar el aprendizaje de la lectura cuando el alumno sabe decodificar. Se debe llevar de la mano al alumno a aprender a leer comprensivamente, ya que esto significa darle herramientas para que aprenda a aprender a partir de la lectura. Le estamos entregando la clave de la autonomía.

Hay dos elementos de la lectura que se pueden controlar los maestros dentro de la escuela, el texto y el contexto.

El maestro puede elegir el texto que leerán sus alumnos. En la medida en que la estructura y el estilo del texto no sea desconocida para los alumnos, este será más fácil de comprender para ellos. Por lo que el plan de estudios de español debe incluir la enseñanza de diversos tipos y estilos de textos desde los primeros años de educación formal.

En la escuela se trabaja primordialmente con dos tipos de texto: narrativo y expositivo.

El texto narrativo se enseña desde el preescolar a través de los cuentos, en primaria y secundaria se utiliza usualmente en la asignatura de español; estos textos se presentan en secuencia, tienen un principio, una parte intermedia y un final. Hay personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución.

El texto expositivo se utiliza prácticamente en todas las demás materias, su rasgo fundamental es que no presenta una única organización; esta varía dependiendo del tipo de información que se trate y de los objetivos que se persigan. Pueden ser descriptivos, argumentativos o instructivos. (Bustos, 1996). Los libros de texto de las materias curriculares se presentan su información en alguno de estos formatos, por lo que se puede afirmar que es el tipo de texto al que más están acostumbrados los alumnos.

El maestro también deberá estar pendiente de que el vocabulario no sea demasiado elevado para sus alumnos y que los temas les causen interés, si el texto no se puede elegir, deberá tomar precauciones para que estas dos condiciones se cumplan.

El contexto se refiere a las condiciones de la lectura, el maestro puede controlar dentro de su salón de clases que estas sean adecuadas, puede elegir el tipo de lectura que se hará de acuerdo a las características del texto y el tiempo que destinará a esta tarea. Puede ser lectura individual y en

silencio, o oral y en grupo, compartida y en pequeños equipos o pensar en maneras diferentes y novedosas para enganchar a sus alumnos en la lectura.

2.5 Características de un buen lector

Investigaciones realizadas recientemente en Estados Unidos se han preocupado por distinguir las características de los buenos lectores. Esto con el fin de conocer a fondo qué proceso y qué estrategias utilizan quienes leen con éxito, para poder determinar qué características o habilidades son necesarias desarrollar en quienes no tienen todavía éxito en la lectura. La preocupación principal es: ¿Cómo podemos mejorar la enseñanza de la lectura? ¿Qué cosas se deben tener en cuenta para lograr buenos lectores?

El primer paso sería definir lo que se entiende por *buen lector*.

El perfil de egreso de la educación básica en México no explicita qué tipo de lector debe de egresar de la secundaria. Lo más cercano a la meta que tiene la SEP en cuanto a formación lectora de los alumnos lo encontramos en el tercer punto de los rasgos deseables del egresado de educación básica donde dice que “selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente” (SEP, 2006).

La evaluación de PISA que se aplicó a los alumnos de 15 años, muchos de ellos en tercero de secundaria, busca comprobar hasta qué punto los jóvenes de esa edad comprenden, utilizan y reflexionan sobre la información recibida en un texto para resolver problemas que se les presentan en la escuela o que enfrentarán seguramente en la vida laboral.

Para otros, un buen lector será quien tenga el hábito de leer para pasar un rato, para disfrutar de un libro o para divertirse. Tal vez podemos entender también que un buen lector es aquel que lee muy rápido y con buena comprensión. O tal vez lo sea quien utiliza la lectura para conseguir la información que necesita para realizar su trabajo.

Para Blachowitz y Ogle (2001), un buen lector reúne varias características.

Para empezar tiene preferencias: no lee cualquier cosa, sabe qué le gusta y qué no. Ha sabido encontrar su interés en los libros. En segundo lugar, aborda la lectura de una manera muy particular. Algunos buenos lectores se enfrascan en la lectura de manera que se aíslan del mundo; otros, se ríen o demuestran algunas emociones; algunos más van tomando notas o haciendo dibujos. Los buenos lectores pueden preferir hacerlo individualmente o disfrutar la puesta en común social. La tercera característica que tienen es que utilizan diferentes estrategias para leer y las utilizan conscientemente. Dicho de otra manera, los buenos lectores desarrollan estrategias metacognitivas para controlar su lectura.

Una característica con la que la mayoría de los autores coincide, es que los buenos lectores son activos en su manera de abordar la lectura (Baker & Brown, 1984; Blachowicz & Ogle, 2001; Palincsar & Brown, 1984; Solé, 2005; Pressley M., 2000). Van construyendo el significado del texto en la medida en que interactúan con él. Un buen lector o lector competente lee de manera más o menos automática mientras no se encuentre con un problema que afecte su comprensión. Mientras el proceso vaya avanzando sin obstáculos, la construcción del significado se va formando rápidamente. Pero cuando hay un problema de comprensión, el lector baja su velocidad y aplica estrategias para superar el problema. Usualmente esto sucede cuando el texto presenta información que no tiene sentido con lo que el lector estaba esperando; también puede suceder cuando se encuentra con conceptos desconocidos.

Cualquiera que sea el obstáculo, lo que el buen lector hace es bajar la velocidad y emplear alguna estrategia que le ayude a superarlo. Un buen lector se monitorea constantemente; está alerta a las características del texto, a su nivel de atención, a las palabras que no entiende y al texto, para saber si tiene sentido o no lo que está leyendo (Pressley & Collins, 2002). Emplea varias estrategias que ha ido aprendiendo a lo largo de su vida y gracias a su consciente monitoreo se ha dado cuenta de que le sirven.

Por último, para poder hacer una interpretación progresiva del texto, el lector va determinando las ideas principales. Esto lo va construyendo de acuerdo a sus objetivos, a sus conocimientos previos y a la información que va encontrando.

Usualmente los lectores pueden determinar qué información no es relevante o es repetitiva, con el fin de suprimirla. Van haciendo premisas subordinadas a varios conceptos menores y van seleccionando las frases que contienen la información más importante. En conclusión, un buen lector es autorregulado y activo a la hora de abordar la tarea lectora. Un buen lector monitorea su lectura y aplica estrategias eficientes cuando se topa con un problema de comprensión. Cabe señalar que no existe una lista de estrategias únicas.

2.6 Lectura Autorregulada

En las últimas dos décadas, los investigadores han empezado a estudiar empíricamente el papel de los atributos personales de los alumnos, sus procesos psicológicos y la influencia de éstos en la autorregulación de su aprendizaje (Zimmerman B., 1994).

La autorregulación se refiere al nivel en que los individuos están metacognitiva, motivacional y actitudinalmente activos en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman B., 1990). Otra definición de la autorregulación es: la capacidad del alumno para emplear estrategias cognitivas y metacognitivas de planeación, monitoreo y evaluación de una manera consciente y dirigida hacia una meta concreta (Pintrich & De Groot, 1990). En lo que concierne a la lectura, Hacker (1998) propone el término de *comprensión autorregulada* que incluye el monitoreo y el control de las

estrategias cognitivas y metacognitivas que usa el lector para poder construir una interpretación significativa del texto.

Según los especialistas (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992; Boekarts, 2006; Pintrich & De Groot, 1990; Schunk & Zimmerman, 1998), los alumnos que autorregulan su aprendizaje:

a) Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas, lo que les ayuda a organizar, transformar y utilizar la información recibida.

b) Saben planificar, controlar y evaluar sus procesos mentales; en otras palabras, usan estrategias metacognitivas.

c) Tienen creencias motivacionales acerca de su autoeficacia académica y la adopción de metas de aprendizaje.

d) Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en una tarea. Saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje. Además de buscar ayuda académica de sus profesores o amigos cuando tienen dificultades. Es decir usan estrategias de administración de recursos.

e) Son capaces de utilizar estrategias que les permitan evitar distracciones internas y externas para mantener la concentración, el esfuerzo y la motivación en la tarea planteada.

No es suficiente que los alumnos conozcan las estrategias que existen para facilitar su comprensión, sino que además estén motivados a utilizarlas, es decir, a hacer el esfuerzo necesario para cumplir con la tarea.

La autorregulación está también ligada con la autoconciencia de sus logros. Un estudiante autorregulado es más capaz de darse cuenta que tan bien o mal le fue en un examen. Hay evidencia de que los alumnos autorregulados son capaces de prevenir la falta de concentración más que los alumnos regulares (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992).

La autorregulación permite que los alumnos sean capaces de asumir la responsabilidad de su aprendizaje. De esta forma son capaces de entender las características de la tarea a realizar, así como las características que ellos necesitan para realizarla y las estrategias idóneas para lograrlo con éxito. Los alumnos autorregulados se ponen metas a corto plazo, específicas y alcanzables; seleccionan, usan y monitorean el uso de estrategias de comprensión y se autoevalúan en el progreso hacia sus metas.

Los teóricos que hablan de autorregulación sugieren el uso de estrategias (Boekarts, 2006; Hacker, 1998; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Pintrich (1999) propone un modelo de aprendizaje autorregulado que plantea tres tipos de estrategias: cognitivas, autorregulatorias o metacognitivas y de administración de recursos. En este modelo también

relaciona la autorregulación con las creencias motivacionales de autoeficacia, de valor de la tarea y de orientación a la meta.

La manera en que los alumnos se autorregularán al leer no depende solamente de su capacidad de autorregulación y su nivel de lectura; también influyen sus creencias acerca de que tan eficaces son para leer, el valor que le ponen a la lectura como tarea, y el objetivo que tengan para leer y aprender (Horner & Shwery, 2002). Esto se debe a que las creencias que cada persona tiene acerca de su manera de organizar y ejecutar una situación afectan la manera en que piensa, siente, se motiva y actúa.

Si se restringe la autorregulación a las estrategias cognitivas y metacognitivas que los alumnos utilizan para guiar su aprendizaje, se están dejando de lado importantes procesos regulatorios motivacionales (Boekarts, 2006).

Los estudiantes necesitan tanto regular su motivación hacia el aprendizaje, como el esfuerzo que invierten en una determinada tarea. Por ejemplo, deben iniciar actividades que mejoren su ambiente para aprender, darle valor a las actividades de aprendizaje; necesitan motivarse para comenzar las tareas y para mantener el esfuerzo hasta terminarlas de buena manera.

Este trabajo tomó como base este modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich (1999) para establecer las estrategias lectoras y las creencias que se buscaron en los sujetos entrevistados con el fin de conocer su proceso lector. Se parte del supuesto de que si los alumnos utilizan estrategias cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos, su lectura será autorregulada y su proceso lector de comprensión de textos mejorará. De igual manera se buscó conocer de que manera las creencias motivacionales que tienen los alumnos influyen en su lectura.

Lograr una lectura autorregulada en los alumnos que egresan de la educación básica debe ser la meta para asegurarse de que los alumnos tienen y utilizan las herramientas necesarias para comprender cualquier tipo de texto, utilizando por ejemplo estrategias de comprensión lectora. Como se puede notar, la autorregulación tiene un fuerte componente motivacional que podemos visualizar en las creencias que tienen los alumnos en torno a la lectura y a sí mismos como lectores. A continuación se presentan los tipos de estrategias y creencias que plantea Pintrich (1999) y que sirven de base para este trabajo.

2.7 Estrategias de lectura

Una vez que se domina una habilidad, la actividad se lleva a cabo siempre de la misma manera. Por ejemplo, reconocer una palabra o leer de izquierda a derecha son habilidades que una vez que se aprenden se hacen de manera automática. La automatización en la realización de una habilidad permite no tener conciencia de ella mientras la realizamos (Paris, Afflerbach & Pearson, 2008).

Las estrategias no reemplazan a las habilidades, sino que son planes para resolver problemas que se encuentran en la construcción de significado (Idem). Éstas no pueden ser automatizadas ya que la unicidad de cada texto requiere que los lectores modifiquen sus estrategias cada vez. Por ejemplo, las predicciones que hagamos en un texto dependerán de las pistas que se nos presenten. O la búsqueda del significado de una palabra desconocida dependerá del texto y del contexto de la palabra. Lo que sí se puede decir de un buen estratega es que adapta varias estrategias individuales en un plan completo para construir sentido de un texto (Duffy, 1993).

Un buen estratega utiliza varios planes de una manera flexible, coordina su uso y los va cambiando de acuerdo a sus necesidades (Pressley & Collins, 2002). Se puede decir que para ser un buen estratega se necesita mucho más que sólo conocer varias estrategias. El lector debe tener idea de lo que significa ser estratégico. En otras palabras, lo que significa adaptar y combinar estrategias para lograr una meta más amplia como puede ser construir el significado de un texto.

Pressley y Afflerbach (1995) trabajaron con 40 investigaciones hechas con el método de pensamiento en voz alta, catalogaron todas las estrategias que se detectaron en estos estudios y analizaron los datos con base en la teoría fundamentada. El resultado es una teoría de la lectura experta.

Una de las premisas de esta teoría es que debido a la naturaleza constructiva del proceso lector, los buenos lectores cambian de manera constante de estrategia en respuesta al texto (Pressley & Hilden, 2004).

Las estrategias que se detectaron en este estudio están divididas en tres partes: estrategias que se utilizan antes de leer, durante la lectura y después de leer.

Algunas de las estrategias previas a la lectura que se encontraron son: tener una meta o un objetivo para hacer la lectura, dar una vista previa por encima al documento o libro a leer, decidir si leer o no, qué leer, por dónde empezar, activar conocimientos previos de lo que se sabe del tema, hacer un resumen mental de lo que se cree que se leerá a partir de los títulos o encabezados y hacer una hipótesis general del contenido.

En relación a las segundas (durante la lectura), éstas son: leer solamente algunas secciones que se crea tengan información importante; brincar de una sección a otra; si el texto es fácil, leer en automático usando pocas estrategias conscientes; leer en voz alta; repetir para grabar en la memoria; repetir un pensamiento que tuviste durante la lectura; tomar notas; hacer una pausa para reflexionar en el texto; parafrasear parte del texto; buscar explícitamente palabras relacionadas, conceptos, ideas en el texto y utilizarlas para construir la idea principal, el tema o un resumen; buscar patrones en el texto; predecir qué va a decir el texto; redefinir metas cuando la lectura parece llegar a un nivel más elevado; identificar información importante en el texto; hacer inferencias conscientes de lo que vendrá a continuación; integrar diferentes partes del texto, releando algunas partes, tomando notas; interpretar el texto; monitorear características del texto y del procesamiento del texto; reaccionar cuando se detectan problemas de comprensión a través de

la relectura; leer más despacio y con más cuidado; seguir leyendo en búsqueda de más pistas para entender, evaluando el estilo y el contenido del texto.

Las estrategias para después de leer son: monitorear si se entendió la lectura y ya no es necesario seguir procesando el texto o monitorear que se necesita más trabajo para entender el significado de lo que se leyó; releer una vez más; recitar partes del texto para mejorar la implantación en la memoria; hacer un listado de información que venía en el texto; construir resúmenes coherentes; autopreguntarse; autoevaluarse acerca del contenido del texto; imaginar situaciones hipotéticas que se pudieran ver a la luz de la información del texto; reflexionar sobre información que puede llevar a interpretaciones diferentes; releer; continuar evaluando la comprensión del texto; cambiar la respuesta emotiva al texto una vez que el significado se reconstruyó; reflexionar o recordar información del texto para usarla más adelante.

Un lector estratégico es un procesador activo del texto. Desde antes de comenzar a leer y hasta ya terminada la lectura, el lector está continuamente haciendo predicciones, verificándolas, cambiando sus expectativas según lo que va encontrando en el texto. Hacer uso de una o varias estrategias implica asumir el control de la propia lectura, regularla. Esto se logra en la medida en que se tiene un objetivo para leer y en la medida en que se tiene conscientemente la responsabilidad de encontrar sentido en lo que se lee. Un lector que se aventura en una actividad lectora sin saber para qué lee o qué necesita hacer para comprender lo que está leyendo, es muy probable que se pierda en la monotonía de la decodificación y termine el texto sin haber encontrado sentido.

Los diferentes autores abordan las estrategias lectoras con distintas nomenclaturas. Como ya se había mencionado, para efectos de este trabajo se toma el modelo de autorregulación planteado por Pintrich (1999) para establecer tres tipos de estrategias: cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos.

Monitorear la comprensión es tal vez la estrategia más importante para la lectura. Si un lector se pierde y no va comprendiendo el texto, pero logra detectar que esto le está pasando, puede emprender las acciones necesarias para resolver la situación. En el caso contrario, los lectores que no logran darse cuenta de su falta de comprensión no podrán resolver el problema. Monitorear la comprensión es solamente una parte de la metacognición aplicada a la lectura.

Debido a la confusión que todavía existe para marcar los límites entre la metacognición y la cognición, a continuación se describirán y distinguirán ambos tipos de estrategias. Después se describirá por separado el último tipo de estrategias: administración de recursos.

2.7.1. Tipos de Estrategias lectoras

Uno factor que condiciona la comprensión lectora son las estrategias cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos que el sujeto realiza al leer. Estos procesos requieren de diferente grado de conciencia para llevarse a cabo. Algunos componentes, sobretodo de la decodificación, se hacen de manera automática, mientras que los niveles de comprensión e interpretación exigen más recursos cognitivos. El ser humano tiene una capacidad limitada de recursos cognitivos (Sinatra, Brown & Reynolds, 2002), por lo que una automatización en los procesamientos inferiores (léxicos, fonológicos y sintácticos) permite a los buenos lectores utilizar todos sus recursos cognitivos en la construcción de la comprensión.

Para la mejor diferenciación entre los tres tipos de estrategias se abordarán por separado. Debido a la confusión que puede deprenderse en la diferencia entre estrategias cognitivas y metacognitivas, se dedicará un apartado para marcar específicamente lo que se considera la diferencia entre ellas y se finalizará con el último tipo de estrategias, las de administración de recursos.

2.7.1.1 Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas constituyen métodos o procedimientos para adquirir, elaborar, organizar y utilizar la información, resolviendo problemas y tomando decisiones adecuadas para lograr la meta planteada.

El estudio de la cognición se ha consolidado ya como una nueva disciplina que se interesa básicamente por el origen y la evolución del pensamiento y el conocimiento humano (Gutiérrez M., 2005).

La ciencia cognitiva es el estudio de la inteligencia humana en todas sus manifestaciones y facetas. Aborda desde la percepción hasta el raciocinio y el lenguaje (Hualde, Olarrea & Escobar, 2001). Esto incluye desde la habilidad para saltar de piedra en piedra hasta la capacidad para leer una novela.

Esta definición deja ver la amplitud del contenido ya que se habla de pensamiento y conocimiento, dos conceptos de gran magnitud.

Dichos conceptos se han abordado desde algunas categorías básicas como “estructuras” o “procesos”, que a su vez se relacionan con conceptos como “representación” y “estrategia”. Desde el marco conceptual de las teorías del procesamiento de la información, las teorías de conocimiento y desarrollo han elaborado una línea de investigación interesada en determinar cómo se produce la evolución de las actuaciones estratégicas como parte esencial del desarrollo cognitivo (Gutiérrez M., 2005). La perspectiva cognitiva asume el comportamiento lingüístico no como un objeto de estudio de su disciplina sino como un conjunto de datos que pueden aportar evidencia sobre los mecanismos internos de la mente (Hualde, Olarrea & Escobar, 2001).

En el caso de este trabajo se aborda la cognición como un conjunto de habilidades que tiene que ver con los procesos ligados a la adquisición, organización, retención y uso del conocimiento (Gutiérrez M., 2005). El término *cognición* se usa para agrupar, en forma global, los procesos que una persona involucra en: la extracción de información del mundo exterior, la aplicación de conocimiento previo a la información recientemente percibida, la integración de procesos para crear nuevos conocimientos, el almacenaje de la información en la memoria para, subsiguientemente, poder recuperarla y usarla, y la evaluación continua de la calidad y coherencia lógica de los procesos y productos mentales de dicha persona.

La cognición se basa en habilidades básicas de atención, percepción o memoria y en capacidades cognitivas complejas como el razonamiento, la producción y comprensión del lenguaje o la solución de problemas. En resumen, la cognición se refiere a la adquisición, aplicación, creación, almacenaje, transformación, creación, evaluación y utilización de la información.

Una estrategia cognitiva se da cuando se busca hacer más funcional la adquisición y el manejo de la información (Gutiérrez M., 2005). Por ejemplo, algo que se utiliza en la lectura es la focalización, es decir, la capacidad de centrar la atención de manera consciente en las ideas principales. Esta estrategia sirve para resumir un texto y se vale de recursos como subrayar, tomar notas, etc.

Otra estrategia cognitiva muy útil es la de la organización, que permite al lector establecer de manera jerárquica la importancia de las proposiciones de la lectura. Se puede enseñar esta estrategia haciendo uso de organizadores visuales.

La estrategia de elaboración permite al lector integrar la información previa que tiene del tema con información nueva que está recibiendo y para ello se vale de acciones como valorar el texto, hacer analogías o encontrar implicaciones prácticas.

La cognición aporta la capacidad de decodificar de manera rápida y fluida los símbolos escritos y el conocimiento del mundo en el cual se incluyen los conocimientos del lenguaje, el vocabulario, los tipos de textos y el conocimiento de los temas que se leen. Sobre esta información que ya se tiene en el sistema cognitivo se aplican estrategias para organizar, transformar, buscar más información de un tema, practicar y memorizar.

2.7.1.2 Estrategias Metacognitivas

Las estrategias metacognitivas son aquellas que se ponen en práctica para planear, supervisar, evaluar y modificar nuestras actividades cognitivas.

Etimológicamente, *metacognición* significa “conocimiento sobre el conocimiento”. Se trata del conocimiento del proceso de pensamiento propio, que está ocurriendo en ese momento y del que se es capaz de tener (Pressley M. , 2000). La metacognición consta de dos elementos: el

conocimiento de la cognición y conocimiento de los procesos que tienen que ver con el monitoreo, el control y la regulación de la cognición (Pintrich P. R., 2002).

El conocimiento de la cognición refiere al conocimiento que la persona tiene de las estrategias, de las tareas y de sí mismos. Los sujetos tienen cierto conocimiento de que existen estrategias para aprender, pensar y resolver problemas. Existen estrategias prácticas que ayudan a memorizar información, estrategias de elaboración las cuales sirven para hacer un resumen, parafrasear un texto seleccionar ideas principales. También existen estrategias de organización, utilizadas para hacer mapas mentales, esquemas o relacionar información de varias fuentes. Por último, existen estrategias que ayudan a un individuo a planear, monitorear o regular su proceso comprensivo. Entre estas estrategias podemos mencionar, por ejemplo, ponerse sub metas, auto preguntarse, sintetizar durante la lectura lo que se va comprendiendo, etc.

El conocimiento de las tareas se refiere a qué tanto el sujeto conoce el tipo de tareas que se realizan y si sabe cuáles son más difíciles. El conocimiento que tengamos de las tareas a realizar nos servirá para elegir la estrategia más adecuada, de manera que se optimice tiempo y esfuerzo.

El tercer elemento del conocimiento metacognitivo tiene que ver con qué tanto el sujeto se conoce a sí mismo, fortalezas y debilidades, límites. Además de la motivación que tenga para determinadas tareas, tiene que ver con el valor que le otorgue a realizarlas.

La regulación de la cognición tiene que ver con las actividades de planeación, regulación y monitoreo de su proceso cognitivo. A lo largo de una tarea cognitiva el sujeto puede, a través de sus conocimientos metacognitivos, planear de qué manera abordará la tarea; sabrá a dónde quiere llegar, cuál es su meta; qué estrategias utilizará para llegar a la meta; regulará sus esfuerzos y energía de la manera que más le sirvan y monitoreará continuamente su desempeño para redirigir esfuerzos o continuar por el mismo camino de acuerdo a que tanto se esté acercando a la meta planteada.

La metacognición puede verse como la capacidad de autoanalizar y valorar los propios procesos y productos cognitivos con el propósito de hacerlos más eficientes en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas. En los últimos años se ha rescatado a la metacognición por el gran potencial práctico para la educación moderna, ya que el alumno que se conoce a sí mismo –en cuanto a cómo funciona su mente– tiene una ventaja frente a aquél que no ha autoevaluado sus propias capacidades (Chavez, 2006). La diferencia puede ser simplemente la toma de conciencia de las propias habilidades frente al desempeño automático sin referentes. Sin embargo, la diferencia en desempeños, gracias a esta conciencia, puede hacer la distinción entre un alumno exitoso y otro con dificultades. El estudio de los procesos metacognitivos es una de las áreas más dinámicas y fructíferas de la psicología, analizando sus contribuciones teóricas y prácticas a la comprensión del funcionamiento cognitivo y a su desarrollo en el contexto instruccional (Villalón, 2004).

La toma de conciencia de las propias habilidades –que aportará al desarrollo del conocimiento metacognitivo del alumno–, se dará en la medida en que el sujeto reflexione sobre el resultado y las características de su propia actividad cognoscitiva, para identificar las leyes y regulaciones en las que ésta se basa. Solamente a través de la conciencia los alumnos pueden reconocer y comprender los resultados y los procesos que involucrados en las acciones que ellos realizan. Es tarea del maestro ayudar a los alumnos a ir tomando conciencia de sus procesos, de sus capacidades y limitaciones, de las características de las tareas a enfrentar. También es tarea del maestro enseñar estrategias que faciliten el trabajo de los alumnos. La enseñanza de dichas estrategias se favorecerá si los maestros las enseñan de manera explícita, es decir, las llaman por su nombre, las explican, las modelan y luego supervisan a los alumnos ayudándoles mientras pueden usar las estrategias de forma independiente.

El conocimiento metacognitivo tiene también gran importancia para la educación moderna ya que parece estar relacionado con la transferencia de los conocimientos, es decir, la habilidad para usar el conocimiento que adquirió en una situación en otra completamente diferente (Pintrich P. R., 2002). Esta premisa podría ser clave. Anteriormente se decía que la buena comprensión se demuestra en desempeños de comprensión que el alumno pueda realizar no únicamente en el salón de clase sino en situaciones diferentes de la vida cotidiana. Para los alumnos que tengan un buen desarrollo metacognitivo esta tarea será más fácil, ya que el conocimiento de diferentes estrategias y la conciencia clara de los límites de su conocimientos los obligan a creativamente buscar nuevas opciones apoyados de estrategias generales para ayudarlos a pensar en una nueva solución del problema.

En el caso de la lectura de comprensión, lo más importante que la metacognición aporta es la capacidad de monitorear si está habiendo o no comprensión (Pressley M. , 2000). Muchas de las estrategias referidas en el capítulo anterior son estrategias metacognitivas, ya que todo lo que se relaciona con planeación (como tener un objetivo para leer, el monitoreo, reaccionar ante la falta de comprensión y evaluación, relacionar conocimientos previos con información nueva), son estrategias metacognitivas.

Un buen número de lo que se detecta como estrategias de comprensión lectora se considera actividad metacognitiva. Pero sin duda la más importante es la estrategia de monitorear la comprensión. Si el lector no puede darse si está o no comprendiendo lo que lee, la lectura está destinada al fracaso. Es importante para todo lector saber cuándo comprende y cuando no, saber lo que comprende y lo que no comprende, saber que tiene la necesidad de comprender y poder hacer algo cuando no comprende. La capacidad del lector para mantener estrategias adecuadas en función del objetivo que persigue y de los resultados deseados es la clave de su éxito como buen lector.

Cuando la autorregulación se refiere a la lectura, podemos hablar de que es necesaria una planeación para saber cómo llevar a cabo la lectura dependiendo del tipo de texto y los propósitos que se tengan para leer.

Durante la lectura, una evaluación constante debe incluir un monitoreo de la comprensión del material escrito, así como un control de la lectura. Se lee para construir una interpretación significativa de un texto. Si el texto se considera “considerado” (consistente, coherente, escrito a un nivel conmensurado con el conocimiento y habilidad del lector), entonces el lector avanza sutilmente por la lectura y, si se llegara a topar con alguna dificultad, será capaz de darse cuenta del problema y solucionarlo.

Algunas investigaciones prácticas diseñadas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora a través de las enseñanzas metacognitivas (Pintrich, & De Groot, 1990; Chou & Smith, 2002; Guterman, 2003; Kuen & Lian, 2005) muestran resultados positivos alcanzados por quienes han recibido instrucción explícita acerca de como planificar, realizar y evaluar su desempeño. Es claro que un alumno que aprende a usar sus estrategias metacognitivas logrará una mejor comprensión de lo que lee. El problema radica en cómo enseñarlos a utilizarlas. La literatura también nos muestra una dificultad grande que encuentran los maestros para poder enseñar a sus alumnos a ser estratégicos.

Para poder realizar una enseñanza efectiva de un procesamiento metacognitivo de la información escrita, se requiere considerar sus componentes fundamentales y poner en práctica ciertas estrategias pedagógicas.

Es necesario llevar a cabo una enseñanza explícita del conocimiento y de las destrezas metacognitivas, seleccionar materiales y actividades que favorezcan la adquisición del conocimiento y las estrategias de control metacognitivo, proponer preguntas relevantes. Se ha comprobado que la proposición de preguntas relevantes es un medio muy efectivo para promover el procesamiento metacognitivo en cada una de estas etapas.

Las distintas actividades a realizar pueden plantearse en esta forma, focalizando la atención de los participantes y favoreciendo la reflexión, la aplicación de los aprendizajes en contextos diversos, favoreciendo una transferencia efectiva, traspasando progresivamente la responsabilidad en la ejecución de las actividades. El maestro modela y da la oportunidad de realizar la actividad (mientras él monitorea); por último, el estudiante logra hacerlo solo.

2.7.1.3 Diferencia entre ambas

Los dos tipos de estrategias (cognitivas y metacognitivas) comparten características similares, por lo que no siempre es fácil distinguir en un ejercicio de lectura cuando el lector está empleando una o la otra. Brown y Baker (1984) consideran que la distinción entre los procesos cognitivos y metacognitivos es que éstos últimos son aplicados de forma intencional y consciente por los individuos. Villalón (2004) sugiere que una distinción radical entre inconsciente y consciente no es apropiada ya que en cada proceso de aprendizaje se da un ciclo recurrente de actividades de regulación que difieren en el grado de conciencia que presentan.

El modelo de autorregulación que plantea Hacker (1998) dice que el nivel metacognitivo controla o modifica el pensamiento a nivel cognitivo, tratándolo como objeto de pensamiento, mientras que el pensamiento a nivel metacognitivo puede a su vez ser modificado por el tipo de información monitoreado a nivel cognitivo o siendo tratado como objeto de pensamiento de niveles más altos de pensamiento (Hacker, 1998).

En esta relación entre metacognición y cognición es importante considerar que ninguna de las dos se da de manera aislada. La metacognición vista a través de este modelo se considera como un sistema de partes que interactúan a través de procesos de pensamiento. La comprensión autorregulada se puede conceptualizar como la interacción entre los dos niveles de pensamiento: un nivel metacognitivo que monitorea y controla el nivel cognitivo. En el nivel metacognitivo la comprensión es posible a través de un modelo dinámico del sistema cognitivo de la persona. A nivel cognitivo están los procesos de comprensión, estrategias y estándares para evaluar el texto (sintáctico, semántico y léxico), el conocimiento del mundo.

Las estrategias, los estándares para evaluar el texto y el conocimiento del mundo, afectan la comprensión y pueden de igual manera estar afectados por la comprensión. Las estrategias ayudan a alcanzar los propósitos cognitivos y a bajar la demanda de la memoria para facilitar el procesamiento de la información.

El uso de estrategias de comprensión y el conocimiento metacognitivo son sólo una parte de la lectura autorregulada, ya que no es suficiente con que el alumno conozca las características del texto y las estrategias adecuadas. También es necesario que esté motivado a utilizarlas, que crea que es capaz de lograrlo y que sepa que valdrá la pena el esfuerzo.

Las creencias que tengan los alumnos acerca del conocimiento y el aprendizaje se relacionan con el uso de estrategias para la comprensión lectora que utilizan (Dahl, Bals, & Turi, 2005). Por esta razón es importante enseñar cuáles son las estrategias que existen, cómo se usan y cómo se debe monitorear su ejecución. El reto es lograr que los alumnos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, y que valoren la utilidad de la lectura en sus vidas.

En síntesis, las estrategias cognitivas y metacognitivas están ligadas entre sí de una manera muy estrecha, se complementan. Se puede establecer que lo que marca la diferencia entre una y otra

es el tipo de procesos que se utilizan para llevarlas a cabo. No se encuentra en la teoría una distinción exacta entre ambos tipo de estrategias; para este trabajo se diferenciarán según lo establecido por Pintrich (1999). Se consideran estrategias cognitivas las que se refieren a la utilización de procesos cognitivos durante la lectura como son organizar, transformar, elaborar, memorizar, practicar o transferir información y se establece como estrategia metacognitiva cualquier acción intencionada que emplee el lector para: planear, monitorear o evaluar su proceso lector.

El otro tipo de estrategias mencionado por Pintrich (1999) es el de administración de recursos. Estas, están relacionadas con la motivación del alumno y algunos autores las mencionan como *estrategias motivacionales*. Se definen a continuación.

2.7.1.4 Estrategias de Administración de Recursos

Las estrategias de administración de recursos que los alumnos utilizan son en general para el control de la motivación y de la acción. Un alumno autorregulado tiene la capacidad de generar escenarios favorables para su aprendizaje, pues conoce sus características como estudiante y el tipo de escenario que facilitará su concentración.

Estas estrategias se observan, primero que nada, en la capacidad de organización de los estudiantes. En cuestión de lectura podemos hablar de la capacidad de decidir cuantas páginas al día tienen que leer para acabar un libro según la fecha que puso la maestra, o en decidir qué material leerán primero y cual después para estudiar para un examen. Se trata, entre otras cosas, de que los estudiantes sean capaces de distribuir el trabajo de una manera lógica, de que puedan ponerse metas para llegar al fin.

En segundo lugar, este tipo de estrategias van encaminadas a activar escenarios favorables para el aprendizaje y a crear estados positivos para aprender con intención (buscar un lugar tranquilo sin distractores para estudiar, estar tranquilos, etc.). También tiene que ver con la administración del esfuerzo para llegar a la meta mostrando persistencia ante las tareas difíciles o aburridas.

El uso de las estrategias lectoras está ligado con el concepto que tenga el lector de sí mismo y con el valor que se le asigne a la lectura como tarea, por lo que es también importante establecer cuáles son las creencias de los alumnos que motivarán al uso de estrategias y de qué manera afectarán a su comprensión de los textos.

2.8 Las creencias que afectan la lectura autorregulada

Pintrich (1999, 2004) investigó en alumnos de varias edades cómo es que la motivación afecta a la autorregulación del aprendizaje. El estudio que llevó a cabo en 1998 tuvo como fin describir como los diferentes tipos de creencias motivacionales promovían, sustentaban y facilitaban el aprendizaje autorregulado. Los resultados mostraron que la creencia de autoeficacia de un alumno tiene una alta relación con su capacidad para autorregularse (los alumnos que se sentían capaces eran más propensos a reportar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en su vida escolar). La percepción de los estudiantes acerca de la importancia de la tarea para el presente y el futuro se correlacionó de forma positiva con el uso de estrategias. De igual manera, los alumnos que centraban sus metas en aprender y auto mejorar eran mucho más propensos a comprometerse y terminar las tareas escolares que se les presentaban (Pintrich P., 1999).

La motivación se refiere a los mecanismos internos que gobiernan la dirección, la intensidad y la persistencia de las acciones. En algunas teorías motivacionales, el constructo de motivación se ilustra o describe en términos de representaciones cognitivas que tienen el poder de empujar o jalar el comportamiento, como deseos, creencias, valores, expectativas, intenciones o metas (Wegge, 2001). Este término sirve para describir cómo estas variables cognitivas, en mayor o menor medida, se evalúan y combinan para tomar decisiones o elegir cursos de acción.

Los estudiantes necesitan tomar decisiones todo el tiempo. Algunas de estas elecciones reflejan sus preferencias personales, valores e intereses, mientras que otras tienen su origen en su percepción del ambiente o en sus relaciones interpersonales.

Hay dos tipos de motivación en los alumnos: intrínseca y extrínseca.

La primera (intrínseca u orientada a aprender) significa que los alumnos están interesados en lo que se les enseña, son persistentes y aceptan el reto de tareas difíciles.

Por su parte, la motivación extrínseca u orientada a actuar de manera correcta es aquella en la que los alumnos desean verse bien frente de sus compañeros y están interesados en que los demás los vean como inteligentes y competentes.

La motivación de los estudiantes se observa en tres componentes del aprendizaje autorregulado:

a) El componente de la expectativa, dónde se incluyen las creencias que tienen los alumnos acerca de su propia habilidad para llevar a cabo una tarea. Usualmente contesta a la pregunta ¿soy capaz de realizar esta tarea?

b) El componente de valor. Aquí se incluyen las creencias que tienen los alumnos acerca de la importancia y el valor de la tarea asignada y el interés que les generará. Usualmente contesta a la pregunta ¿para qué realizo esta tarea?

c) El componente afectivo de la tarea, la reacción emocional. Usualmente contesta a la pregunta ¿cómo me siento de realizar esta tarea? (Pintrich & De Groot, 1990).

A este respecto se habla de tres creencias motivacionales que afectan la lectura autorregulada: primero, la creencia de la autoeficacia, que responde a la misma pregunta que el componente de expectativa, ¿soy capaz de realizar la tarea?; segundo, la creencia en el valor de la tarea, que respondería afirmativamente a la pregunta ¿vale la pena leer?; y tercero, las metas de desempeño, en donde lo importante para el alumno deberá ser el conocimiento y la auto-mejora y no simplemente la calificación o cumplir con la tarea (Pintrich P. , 1999).

En una investigación llevada a cabo en Noruega (Dahl, Bals, & Turi, 2005), los investigadores demostraron que las creencias de los alumnos afectan la elección y el uso de estrategias de comprensión de textos académicos; sin embargo, se deja pendiente la detección de cuáles creencias les afectan mayormente a los alumnos y de qué manera lo hacen.

Se considera que las dos primeras creencias motivacionales, la de autoeficacia y la de valor de la tarea tienen un impacto en la lectura de mayor importancia que la última en relación con la lectura. Ya que en este caso la meta de desempeño en la lectura se establecerá por las dos anteriores, que tan eficaz se siente el alumno para leer y que tanta importancia y valor le asigna a la lectura. A continuación se describen con mayor detalle las creencias motivacionales que se establecen como importantes para el proceso lector.

2.8.1 Creencia de autoeficacia lectora

La creencia de autoeficacia se define como la percepción individual que tiene una persona acerca de su capacidad para realiza con éxito una actividad de un campo determinado. Es el juicio que un individuo tiene acerca de sus habilidades, incluye la confianza que un alumno tiene en sus habilidades cognitivas y en su capacidad de aprender, mismas que utilizará para lograr un buen desempeño en sus actividades escolares (Pintrich P. , 1999)

Cuando un alumno se cree capaz de completar la tarea que se le asignó, su actitud será activa ante la meta planteada y persistirá en la tarea aún cuando se enfrente con alguna dificultad (Pintrich & Linnenbrink, 2003). Si un alumno cree que él no posee lo que se requiere para llevar a cabo determinada tarea, su actitud será pasiva, y no tendrá interés en hacer el esfuerzo que se requiere para completar eficazmente la tarea.

La investigación de Pintrich (1999) encontró que los alumnos que se sentían más eficaces acerca de su habilidad para tener buenos resultados en sus materias fueron quienes demostraron mayor uso de estrategias cognitivas de aprendizaje.

Los alumnos con una creencia de autoeficacia se comprometieron de mayor forma en tratar de aprender los contenidos de una materia mostrándose cognitivamente atentos hacia el aprendizaje; en comparación quienes mostraron un concepto de baja autoeficacia no lograron niveles profundos de comprensión mostrando solamente una atención aparente, es decir físicamente parece que están atentos pero no hay un compromiso cognitivo de comprender la materia llevándose a cabo en ellos (Pintrich & Linnenbrink, 2003).

La autoeficacia de los alumnos está ligada estrechamente con su desempeño académico incluyendo los resultados de los exámenes, reportes y la calificación final de la clase.

En el caso de la lectura, los alumnos de tercero de secundaria ya han tenido suficiente contacto con esta tarea y han podido establecer una creencia ya sea de alta o de baja autoeficacia lectora. Esto tendrá que ver con la facilidad que ellos sienten al realizar la tarea, los resultados que han obtienen de leer, así como los comentarios positivos o negativos que han recibido de sus padres o maestros a lo largo de su aprendizaje.

2.8.2 Creencia de Valor de la Lectura como Tarea

Esta creencia se refiere a importancia, el interés personal y el valor que se le asigna a una tarea. Es decir la percepción individual de la importancia de una tarea, el interés personal que sienten hacia ella y la percepción de utilidad en el futuro que ellos perciban (Pintrich P. , 1999).

Los alumnos pueden o no percibir la lectura como una herramienta de utilidad en su vida tanto presente como en el futuro. Pueden darse cuenta de que la lectura es una herramienta que les ayuda a tener buenos resultados en la escuela y pensar que ella les permitirá seguir aprendiendo a lo largo de su vida o pueden pensar que la lectura simplemente es una tarea obligatoria para poder hacer ciertos trabajos, contestar preguntas y por lo tanto poder aprobar las materias. La diferencia entre ambas percepciones afectará el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) y por lo tanto marcará una diferencia en la manera de los alumnos de abordar la tarea lectora.

Los alumnos de secundaria tienen una actitud hacia la lectura, ya sea de gusto o disgusto. En esta edad ya se ha establecido el hábito de leer de algunos alumnos que han encontrado en la lectura una forma agradable de entretenimiento y de forma contraria, hay alumnos que evitan leer a toda costa.

Entre más valora un individuo una tarea particular de lectura, hay más posibilidades de que él o ella estén motivados a autorregularse y a comprometerse con su proceso lector (Horner & Shwery, 2002).

Desafortunadamente, muchas veces en el salón de clases no se hace explícito el propósito de la tarea lectora. Cuando esto sucede, los estudiantes tienen que buscar sus propias razones para

llevar a cabo la tarea. Algunos concluyen que el único valor de realizar el ejercicio de lectura es agrandar al maestro o terminar rápido y correctamente el ejercicio. Este es un ejemplo de motivación extrínseca que no permite encontrar un buen motivo para hacer un esfuerzo extra si la tarea se pone más difícil de lo pensado.

2.8.3 Creencias acerca del Conocimiento

Hay evidencia que afirma que las creencias epistemológicas de los alumnos juegan un papel importante en su aprendizaje (Schommer-Aikins, 2004). Las creencias epistemológicas son las creencias que se tienen acerca de la estructura, la fuente y la certeza del conocimiento. Todas las creencias que tengan que ver con cómo se aprende, qué tan rápido es el aprendizaje, dónde se encuentra la habilidad para aprender.

Las creencias epistemológicas menos desarrolladas acomodan mayoritariamente aprendizaje de bajo nivel como memorizar sin darle importancia a la comprensión, aceptar información como válida sin cuestionamientos, tener resistencia a nuevas ideas aun cuando hay evidencia que la soporte. Creencias epistemológicas más desarrolladas apoyan aprendizajes de alto nivel como la capacidad de análisis, síntesis o evaluación, aún cuando también aceptan los de bajo nivel. Esto se da sobre todo en la secundaria ya que hay evidencia de que en esta edad sus creencias epistemológicas son multidimensionales y simples en comparación con las encontradas en alumnos de preparatoria o universidad (Schommer-Aikins, Brookhart, Hutter, & Mau, 2000).

Si los alumnos creen que se nace con una habilidad determinada para aprender, que el conocimiento es simple, que el aprendizaje tiene que ser rápido y que es entregado de arriba hacia abajo por la autoridad, es más posible que muestren bajo nivel de reflexión (Pintrich & De Groot, 1990).

Entre más crean en el aprendizaje inmediato menos podrán comprender los textos correctamente (Idem). Si los maestros sólo piden recordar datos cuando leen algo, los estudiantes creerán que el aprendizaje se estructura en datos sueltos y que el propósito de la lectura es la identificación de elementos aislados (Carrasco, 2001). En cambio, si los maestros les solicitan actividades en torno a la lectura dónde tengan que sintetizar y analizar, los estudiantes se darán cuenta de que el conocimiento es complejo y estimulante.

Las creencias acerca de la naturaleza del conocimiento también afectan la capacidad lectora de los alumnos. Si los alumnos creen que el conocimiento ya está elaborado y lo reparten desde arriba aquéllos que tiene autoridad, entonces simplemente se portarán como pasivos recipientes en espera de que les den conocimientos (Schommer-Aikins, 2004).

Hay estudios que muestran que quienes creen que la habilidad de aprender existe y puede ir mejorando serán perseverantes e intentarán lograr la meta aun cuando tengan que utilizar diversas estrategias (Schommer-Aikins, 2004). Por el otro lado, si el maestro estimula el pensamiento crítico y la evaluación personal de la información recibida, el mensaje que los alumnos reciben es que el aprendizaje debe de ser activo. Entre más creen los estudiantes que el aprendizaje debe de ser rápido, es más probable que su comprensión de textos sea pobre (Ídem).

Por estos motivos, esta investigación pretende primero conocer las creencias que los alumnos tienen de sí mismos como lectores, de la lectura como tarea y de la naturaleza del conocimiento para tener el contexto que ayude a explicar la elección y el uso de estrategias a través de la cuales los alumnos abordan un texto con el propósito de comprenderlo.

2.9 Líneas de investigación en torno a la comprensión lectora

Durkin (1978-1979) observó grupos de alumnos desde tercero hasta sexto de primaria con el fin de conocer qué tipo de enseñanza se impartía en esa época en el área que se conoce como lectura de comprensión. Los resultados de sus observaciones revelan que en los salones de clases prácticamente no se daba nada de enseñanza para la comprensión. La atención dada a la comprensión ocurría a través de preguntas que el maestro hacía a sus alumnos; no había un tiempo en el que los maestros enseñaran a sus alumnos qué hacer o cómo leer para comprender.

Veinte años después, Pressley y sus colaboradores publicaron los resultados de una investigación en la que observaron durante un año entero diez salones de cuarto y quinto de primaria (Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston & Echevarria, 1998). Las conclusiones de este trabajo muestran que es muy poco el tiempo que se dedica a enseñar a los alumnos a procesar el texto con el fin de que puedan entenderlo y recordarlo mejor.

La similitud en los resultados de estas dos investigaciones, hechas con dos décadas de diferencia, es especialmente notable. Ambas investigaciones fueron contundentes al mostrar evidencias de que los alumnos de la primaria pueden ser enseñados a utilizar estrategias de comprensión con una mejoría substancial de sus resultados de su procesamiento de los textos (Pearson & Dole, 1987).

Muchas de las investigaciones que se han hecho en torno al uso de estrategias de comprensión han seguido el siguiente formato: Se enseña a un grupo de alumnos a utilizar una estrategia en particular mientras leen y, después de un tiempo, se comparan los resultados de ese grupo con otro que siguió el método tradicional. En general el grupo que recibe el entrenamiento en el uso de la estrategia tiene mejores resultados que el grupo control. Algunas investigaciones se han basado en enseñar una o dos estrategias cognitivas como el uso de organizadores gráficos (De Miguel, 1999), la extracción de ideas principales (Montanero & Gonzalez, 2003) o la recuperación de experiencia directa y promoción de contactos indirectos (Mares, Rueda, Rivas, Rocha & Flores, 2007).

Lau y Chan (2003) llevaron a cabo una investigación en Hong Kong en la cual concluyeron que los bajos lectores tienen más dificultad para utilizar estrategias de comprensión que les permitan identificar ideas principales, inferir el significado de palabras desconocidas, reconocer la estructura de un texto, resumir ideas y detectar errores en los textos. Pesa y Somers (2007) trabajaron en la enseñanza de estrategias de comprensión con un grupo de estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje; sin embargo, reportaron no haber logrado que sus estudiantes utilizaran las estrategias de manera independiente, sin la ayuda del maestro.

En el año 2000, el Senado de Estados Unidos creó el *National Reading Panel*, mismo que contó con 14 especialistas en investigación y lectura, con el fin de revisar la investigación que se había hecho en torno a la lectura para buscar implementar programas que mejoraran la lectura de los estudiantes estadounidenses. El panel, que recabó la investigación experimental que se había llevado a cabo hasta esa fecha, llegó a la conclusión –con bases científicas– que la enseñanza de determinadas estrategias efectivamente ayuda a mejorar la comprensión lectora. Se revisaron 481 investigaciones relacionadas con la comprensión lectora y se aceptaron siete estrategias que para implementar en los salones de clases (National Reading Panel, 2000). Estas estrategias son:

Uno. Monitoreo de la comprensión. Los lectores monitorean constantemente la comprensión de lo que van leyendo, detectando cualquier obstáculo en su comprensión.

Dos. Aprendizaje cooperativo. Los lectores pueden discutir en grupo el material leído para entre todos formar una comprensión más profunda del texto.

Tres. Uso de organizadores gráficos y semánticos. Los lectores son capaces de formar un mapa conceptual del texto leído para mejorar su comprensión.

Cuatro. Mapa de estructura de cuento. En una narración los lectores son capaces de identificar la organización y la relación entre episodios.

Cinco. Responder preguntas. Los lectores son capaces de responder preguntas directas o preguntas que los obliguen a hacer inferencias del texto.

Seis. Generar preguntas. Los lectores son capaces de ir generando preguntas del texto que van leyendo, lo que les ayuda a confirmar su comprensión.

Siete. Hacer resúmenes. Los lectores pueden identificar ideas principales y secundarias y hacer un resumen de lo leído con sus palabras.

Otra línea de investigación que tiene que ver con el uso de estrategias de comprensión, se desarrolló a partir del trabajo de Markman (1979) que mostró que los niños pequeños no tienen la capacidad de conocer y controlar sus procesos de comprensión lectora.

Los investigadores han estado muy preocupados por entender de qué manera se puede enseñar a los alumnos a monitorear conscientemente su proceso lector. Sus trabajos han arrojado información que nos permite asegurar que los buenos lectores son muy activos, mientras leen, usando diferentes estrategias al procesar el texto (Pressley & Collins, 2002).

Grupos de investigadores se han dado a la tarea de elegir una o varias estrategias metacognitivas y entrenar en su uso a un grupo de alumnos para verificar una mejoría en su comprensión lectora (Martinez, 1994; Condori, 2005; Eilers & Pinkley, 2006; Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill, & Joshi, 2007; Eme, Puustinen, & Coutelet, 2006; Curione & Díaz, 2005; Johnson-Glenberg, 2005; Rojas-Drummond, Hernandez, Vélez, & Villagrán, 1998; Rojas-Drummond, Peña, Peón, Rizo, & Alatorre, 1992).

La enseñanza de estas estrategias metacognitivas se ha probado con buenos resultados con alumnos desde primero de primaria. Eilers y Pinkley (2006) trabajaron por nueve semanas con un grupo de primero de primaria al que le enseñaron a usar sus conocimientos previos para hacer conexiones con el texto, usar pistas de contexto para hacer buenas predicciones y como revisar la secuencia de un cuento para comprenderlo mejor. A lo largo de la investigación, se vio de qué manera fue emergiendo en los alumnos el uso independiente de las estrategias enseñadas incluso en otras áreas de aprendizaje. Al final se confirmó una mejoría considerable en la evaluación de comprensión lectora en todos los alumnos del grupo. Con los resultados de la investigación se concluye que la enseñanza de estrategias de comprensión lectora se puede y debe establecer desde que el alumno aprende a leer.

Otras investigaciones han buscado que los alumnos mejoren su uso de estrategias metacognitivas a través de aprendizaje colaborativo (Rojas-Drummond, Hernandez, Vélez & Villagrán, 1998) o a través de algún programa de computación (Johnson-Glenberg, 2005).

La experiencia de los investigadores que han observado de qué manera los maestros implementan enseñanza de estrategias de comprensión (Brown & Coy-Ogan, 1993; Duffy, 1993a; Duffy, 1993b; Pressley, y otros, 1992) es que para cualquier maestro el aprender a enseñar a utilizar estrategias de comprensión a sus alumnos es una empresa retadora y no fácil. Para algunos maestros sus creencias de lo que es la lectura y de cómo debe de ser enseñada entran en conflicto con lo que se requiere para el cambio de método. Otra dificultad es que los maestros sienten que esto les quita demasiado tiempo de clase. Para Duffy (1993b) sobre todo, lo que se observa es que los maestros se encuentran inseguros ya que la enseñanza de estrategias no es un camino con pasos a seguir, sino que depende en gran medida de la flexibilidad, creatividad y de un pensamiento estratégico

por parte de los maestros. Los maestros deben convertirse en pensadores de alto nivel que puedan de manera estratégica resolver las complejidades y los dilemas que se involucran en la enseñanza de estrategias.

Algunos investigadores afirman que si los maestros son muy dominantes en su clase, los alumnos no aprenderán a usar las estrategias de forma independiente; y, por el otro lado, si son demasiado relajados en su conducción, los alumnos no desarrollarán herramientas para pensar estratégicamente mientras leen (Collins, Schaller, Joy & Gaine, 2002). En la investigación ya mencionada de Pressley y colaboradores (Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston & Echevarria, 1998), una de las cosas que ellos observaron es que hay mayor autorregulación en los alumnos de los salones en que el maestro, activamente, promueve la independencia haciéndoles saber a sus alumnos que la autonomía es una meta deseable en el salón de clases.

Una vez que se vio claramente el buen resultado de la enseñanza de estrategias en los alumnos, algunos educadores e investigadores se dieron a la tarea de implementar programas de investigación de enseñanza de estrategias.

El primer programa de intervención con múltiples estrategias es el desarrollado por Palincsar y Brown (1984), llamado "Enseñanza recíproca". Este estudio es reconocido como una de las contribuciones más relevantes en esta área. El objetivo de esta intervención experimental era favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en un grupo de alumnos de séptimo grado o primero de secundaria, que no tenían problemas de decodificación pero sí de comprensión. La estrategia instruccional aplicada fue de tipo tutorial. Se trabajaron las estrategias de resumir, elaborar preguntas, clarificar ambigüedades, hacer predicciones de lo que seguirá. El rendimiento en comprensión lectora dentro del curso para estos alumnos subió desde el percentil 7 hasta el 40.

Otros investigadores han propuesto diferentes maneras de abordar la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. La enseñanza explícita que propone Gerald Duffy (2002), se concentra en el procesamiento mental con la intención de hacerlo visible para el lector; se combina la explicación con la aplicación y se hace explícito a los alumnos el conocimiento declarativo, condicional y procedimental de la estrategia que están aprendiendo (Duffy, 2002).

Pressley, El-Dinary y colaboradores propusieron la Enseñanza Transaccional de Estrategias de Comprensión Lectora (Pressley, y otros, 1992), que se basa en aprendizaje colaborativo, pretendiendo que los alumnos construyan el significado del texto usando flexiblemente una variedad de estrategias y discutiendo en pequeños grupos el mejor camino a seguir. Otra propuesta de intervención es la Lectura Estratégica Colaborativa (Klinger, Vaughn, Arguelles, Tejero & Leftwich, 2004). Basada en la enseñanza recíproca, está diseñada para alumnos con problemas de aprendizaje insertos en salones de clases normales.

Phakiti (2003) buscó relacionar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas con el desempeño en una prueba estandarizada de lectura en alumnos de universidad. El resultado de

esta investigación muestra que quienes tuvieron un buen desempeño en la prueba reportaron usar más estrategias metacognitivas que quienes tuvieron un bajo desempeño.

Otras investigaciones siguiendo esta misma línea han tratado de buscar relación entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora o el desempeño académico, encontrando siempre una relación positiva entre el número de estrategias que se usan y las otras dos áreas (Cao, 2007; Koholic-Vehovec & Bajanski, 2006; Rinaudo & González, 2002; Flores, Torrado, Mondragón, & Pérez, 2003).

Una conclusión generalizable es que la capacidad metacognitiva de los alumnos mejora con la edad y que a mayor dominio de aplicación de estrategias metacognitivas el nivel de comprensión lectora transita a niveles superiores.

Pintrich busca conocer de qué manera la motivación del estudiante está relacionada con los componentes del aprendizaje autorregulado y el uso de estrategias (Pintrich & De Groot, 1990). En esa misma línea, Lau y Chan (2003) encontraron que los bajos lectores solamente podían realizar estrategias simples para comprender el texto y que además presentaban una motivación intrínseca mucho menor que los buenos lectores.

El uso de estrategias de comprensión al leer un texto académico está influenciado por las creencias que tengan los alumnos acerca de la enseñanza y el aprendizaje (Dahl, Bals & Turi, 2005). Las creencias acerca de sí mismos afectan la comprensión lectora y la confianza de los estudiantes (Schommer-Aikins, 2004).

Basándose en el trabajo que en 1995 hicieron Pressley y Afflerbach, en el que después de revisar más de 40 investigaciones hechas con el protocolo de pensamiento en voz alta elaboraron una lista de estrategias de comprensión que los buenos lectores usan antes, durante y después de leer (Pressley & Afflerbach, 1995), algunas investigaciones han buscado elaborar instrumentos para medir el uso o dominio de las estrategias de comprensión lectora (Taraban, Kerr & Ryneanson, 2004; Mokhtari & Sheorey, 2002; Mokhtari & Reichard, 2002; Ramirez & Pereira, 2006). Inclusive hay investigaciones hechas posteriormente para tratar de comprobar la eficacia de estos instrumentos (Mayer, Gridley, & McIntosh, 1991).

Otras investigaciones han buscado comprobar el uso de estrategias metacognitivas a través del paradigma de detección de errores (Mazzitelli, Maturano, & Macías, 2007), junto con la técnica de pensamiento en voz alta (Jaramillo, Montaña & Rojas, 2006) o utilizando solamente esta última (Salvador & Acle, 2005). Se reconoce que es difícil medir el nivel metacognitivo de un estudiante, sobre todo durante la primaria. Hay una diferencia entre lo que el alumno dice que hace y lo que hace en realidad. Además de que con alumnos pequeños su nivel de desarrollo de lenguaje no les permite interpretar su propio proceso cognitivo.

Capítulo 3

Método

3. Método

El estudio de la comprensión lectora no es sencillo ya que la lectura no se da como un proceso lineal ni totalmente previsible. Es un fenómeno continuo y dinámico en el que interactúan diversos procesos perceptivos y cognitivos del lector. No avanza en secuencia lineal y además se ve afectada por el entorno en el cual se realiza la lectura.

Hay que considerar esta dificultad para el acercamiento al objeto de estudio, ya que tanto la investigación cualitativa como la cuantitativa usadas individualmente no son suficientes para investigar en las ciencias sociales y las humanidades (Creswell, 2003). Es necesario aprovechar las fortalezas de ambos métodos. Por ello, en este trabajo se ha elegido un método mixto. Considerando que por la complejidad del proceso lector ésta sería la mejor opción para lograr una visión completa de la forma de leer de los alumnos.

Al usar métodos mixtos, el investigador parte de la idea de que hay muchas maneras de conocer la realidad (Greene, 2005). La investigación educativa se interesa por el estudio de ambientes complejos, cambiantes, basado en las interacciones humanas. Esta realidad social-cultural-cognoscitiva requiere de procesos de indagación de largo plazo que, en ciertos casos, tiene la necesidad de incluir datos de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa (Mejía, 2003).

Considerando que el proceso lector de una persona es difícil de estudiar debido a su complejidad; además de que es un proceso personal que cada quien realiza de diferente manera, se establece un método mixto secuencial para contestar la pregunta central de esta investigación: ¿qué proceso siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo? El método mixto sirvió en un primer momento cuantitativo para establecer el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Con esa información se formaron algunos subgrupos, de los cuales se eligieron a los alumnos con los que se continuó trabajando en una siguiente etapa cualitativa. En ésta, a través de una entrevista y la observación de tareas lectoras, se profundizó en las características del proceso lector.

Uno de los objetivos de la segunda fase de esta investigación fue conocer qué estrategias de comprensión lectora utilizan los alumnos que están a punto de terminar su educación básica. Para lograr este objetivo se requirió vencer una dificultad que se había presentado en investigaciones anteriores que pretendieron conocer qué y cómo se usan las estrategias lectoras. Esta dificultad es la falta de capacidad para la introspección en los procesos cognitivos que presentan aún los adultos (Baker & Brown, 1984).

Los adolescentes pueden no ser conscientes de cómo leen o qué hacen para leer mejor, por lo que pueden reportar unas estrategias que no utilizan o dejar de reportar algunas que sí utilizan. Contestar de una manera efectiva a una pregunta de investigación obliga a una apertura

metodológica, como ya se dijo, hay que aceptar que existen diferentes maneras de conocer la realidad (Greene, 2003)

La conciencia acerca del propio proceso cognitivo para leer se conoce como conocimiento metacognitivo. Las estrategias metacognitivas se han tratado de estudiar de diferentes maneras (Mayer, Gridley & McIntosh, 1991).

Los primeros investigadores en torno a estrategias lectoras utilizaron entrevistas y análisis del protocolo. Los resultados de estas entrevistas han sido cuestionados por su falta de validez, debido a la subjetividad del entrevistador y la falta de dominio verbal de los entrevistados. Para solucionar este problema otros investigadores desarrollaron cuestionarios o utilizaron el protocolo verbal, encontrándose también con algunas limitaciones como uso de escalas con un pequeño número de items, propiedades psicométricas limitadas, poca evidencia de validez y confiabilidad, o un constructo de metacognición o de la lectura poco claro. (Mokhtari & Reichard, 2002; Mokhtari & Sheorey, 2002; Taraban, Kerr & Rynearson, 2004; Jaramillo, Montaña, & Rojas, 2006).

A través de un método cuantitativo se pudo establecer el nivel de comprensión lectora que tienen los alumnos de tercero de secundaria, de acuerdo con los puntajes obtenidos en una prueba estandarizada; sin embargo, este método no logra explicar cómo se lleva a cabo el proceso lector, qué significa para ellos la lectura y cuáles son las diferencias entre un grupo de alumnos que tienen buenos resultados en la comprensión lectora y los que aún no logran este objetivo.

A través del enfoque cualitativo y utilizando varios métodos acordes, se indagó acerca de actitudes, creencias y pensamientos de los estudiantes acerca de la lectura; en lo que es y ha sido significativo para ellos en su proceso de aprender a leer y a utilizar la lectura como herramienta de aprendizaje, y lo que significa para ellos leer con comprensión.

Esta información sirvió para identificar relaciones que no fueron identificadas en la parte cuantitativa. A través de una entrevista semi estructurada se externaron las creencias que tienen los alumnos acerca de la lectura como tarea, de ellos como sujetos lectores y de la naturaleza del conocimiento. Dentro de esta entrevista se llevó a cabo una observación documentada de los alumnos realizando varias tareas lectoras que propiciaron el uso de estrategias. Con los datos recabados durante la observación se pudo documentar qué estrategias utilizan, en qué momentos y de qué manera lo hacen.

Esta problemática obligó a buscar en su mayoría datos no cuantificables por lo que el paradigma que tiene mayor importancia para contestar la pregunta de investigación es el cualitativo y se establece como el dominante en esta investigación (Tashakkori & Teddlie, 1998).

Para el análisis de las entrevistas y las observaciones se utilizó un método de análisis de contenido, por lo que, una vez más se entremezclarán los dos métodos. En esta ocasión para cuantificar las estrategias que se observaron, con el fin de encontrar tendencias y hacer comparaciones que permitieron un análisis más a fondo del proceso lector.

3.1 Supuestos y variables

La responsabilidad de la validez de un estudio particular recae en el autor. Para evaluar una investigación, ésta debe incluir suficiente detalle del estudio y del método utilizado. Para dar credibilidad a un estudio, el investigador debe abordar cuatro puntos específicos:

1. La teoría de la cual parte el investigador.
2. La congruencia entre la teoría y el método.
3. Las estrategias para establecer rigor.
4. El lente analítico a través del cual los datos serán examinados (Caelli, 2003), y que se refiere a los supuestos y creencias que subyacen al investigador.

Por este motivo es necesario hacer visibles los supuestos que la investigadora tiene acerca de la lectura y sus estrategias, antes de comenzar la investigación, de esta manera será posible abordarla con mayor objetividad.

Supuesto 1- Los alumnos con un alto nivel de comprensión lectora utilizan más estrategias de autorregulación que los alumnos con bajo perfil.

Supuesto 2- Los lectores de alto nivel de comprensión tendrán un patrón en común de estrategias utilizadas.

Supuesto 3- Las creencias positivas en cuanto a la lectura como tarea y a sí mismos como lectores influirán de manera positiva en el uso de estrategias de comprensión lectora.

En el proceso lector de una persona hay muchas variables involucradas, como la capacidad para decodificar, el uso del lenguaje, el tipo de texto, etc.; sin embargo, para contestar las preguntas de esta investigación solamente se toman en cuenta algunas de estas variables, las cuales se definen a continuación.

En la fase cuantitativa, se toma en cuenta la variable **Nivel de Comprensión Lectora** y ésta se midió con los reactivos liberados del examen de PISA 2000. Se eligió este examen para medir la comprensión lectora de los alumnos, ya que el marco conceptual que utilizaron para su construcción de acuerdo con el concepto de lectura establecido en el marco teórico que sirve de base para la presente investigación.

En la fase cualitativa las variables objeto de este estudio son las **Estrategias de Comprensión**. Se establece como estrategia de comprensión cualquier actividad que el alumno haga de manera consciente con el fin de resolver un problema de comprensión durante la lectura o cualquier acción que realice con el fin de leer mejor, comprender, entender o encontrarle el sentido a una lectura. Se toman las categorías que establece Pintrich (2004) en su modelo de lectura autorregulada. Estas categorías son: *Estrategias cognitivas*, *Estrategias metacognitivas* y *Estrategias de administración de recursos*.

Las estrategias cognitivas se dividen en tres:

1. *Organizar y transformar*. Son aquellas que utilizan los alumnos para arreglar, modificar o reducir la información del texto para mejorar su comprensión.
2. *Elaboración*. Son las estrategias que utilizan los alumnos para construir estructuras de sentido y enlazar la información del texto con la ya almacenada en su memoria para mejorar la comprensión.
3. *Memorizar, practicar y/o transferir*. Son las que utilizan los alumnos para seleccionar información importante para aprender de memoria o para utilizarlas al realizar otra tarea.

Las estrategias metacognitivas se dividen también en tres categorías:

1. *Planeación*. Son las estrategias que utiliza el alumno para tener un plan de abordaje específico para ese texto antes de empezar la lectura.
2. *Monitoreo*. Son las estrategias que indican que el alumno inició un esfuerzo consciente para asegurarse de ir comprendiendo a lo largo de la lectura.
3. *Regulación*. Son aquellas que utiliza el alumno para ir revisando la calidad y el progreso de su trabajo según lo realiza.

Las estrategias de *Administración de recursos* se dividen en dos categorías:

1. *Controlar la acción*. Se refiere a aquellas que indican que el alumno inició un esfuerzo por activar escenarios favorables para su aprendizaje y crear estados positivos para aprender.
2. *Controlar la motivación*. Son las que realiza el alumno para organizar su trabajo, ponerse metas y distribuir el trabajo de manera que pueda llegar a su fin.

Otra variable importante son las **Creencias en torno a la lectura** que tienen los alumnos. En términos generales, se pueden dividir en tres grandes grupos.

El primero, es el de las creencias de los alumnos acerca de sí mismos como lectores, también conocidas como *creencia de autoeficacia lectora*. Se refieren al concepto que el alumno tenga de sí mismo como lector, las creencias que el alumno tenga acerca de qué tan buen o mal lector es, si le gusta o no leer, si logra los objetivos de lectura, si tiene la capacidad para ser un buen lector.

El segundo grupo es el de las creencias en torno a la lectura, o *creencias del valor de la lectura como tarea*. Se refieren a lo que el alumno piensa acerca de qué es leer, la utilidad que le

encuentra a esta tarea, si siente que le sirve para su vida actualmente, si cree que es importante saber leer bien o si cree que su vida puede ser mejor con la lectura.

Finalmente, el tercer grupo gira en torno a la naturaleza del conocimiento o *creencias del conocimiento*. Entendiendo por esto cómo entiende el alumno qué es aprender, conocer, comprender. Cómo se acerca él al conocimiento, dónde cree que lo puede encontrar, qué se necesita tener para ser buen alumno, y si se puede llegar a ser un buen estudiante o se nace siéndolo. Se trata de creencias en torno a para qué sirven las estrategias.

3.2.1 Tablas de variables

Para tener una visión completa de las variables que se trabajaron en esta investigación y de la manera en la que se relacionan con el tema de estudio se presenta una tabla para cada variable. La primera relaciona el nivel de comprensión lectora con la evaluación realizada para explicitar como se separaron en AL y BL. La segunda tabla expone las creencias de los alumnos en relación a la lectura. Se explicitan y definen los tipos de creencias que se tomaron en cuenta durante la investigación de campo. La tercera tabla presenta los tipos de estrategias, cómo se dividen, a qué se refieren con exactitud. Las últimas dos tablas terminan con una columna de preguntas generadoras o de indicadores específicos que sirvieron para generar las preguntas y los temas con los que durante la entrevista cualitativa se buscó comprender el tipo de creencias y el uso de estrategias de los alumnos.

Cuadro 3-1 Nivel de Comprensión Lectora según resultado de la Evaluación

	Calificación en PISA 2000	Número de respuestas correctas en la evaluación
Altos Lectores AL	66 a 100 de calificación	Por lo menos 35
Bajos Lectores BL	46 a 0 de calificación	24 o menos

Cuadro 3-2 Tabla de Creencias

	Tipos de Creencias	Definición	Indicadores	Preguntas Generadoras
Creencias	Autoeficacia	Creencia en las habilidades propias para llevar a cabo la tarea con eficiencia	Cree que es un buen lector y que es capaz de comprender los textos académicos comprendiendo	¿De los textos que tienes que leer para la escuela, cuáles te parecen difíciles? ¿Por qué? ¿Te consideras buen lector? ¿En qué te basas para decir eso?
			Sus resultados en la comprensión lectora han sido buenos	¿Te sacas buena calificaciones en los exámenes de comprensión lectora?
			Se siente seguro de entender el vocabulario de los textos académicos	¿Te es difícil entender algunos textos escolares por que el vocabulario es muy elevado? ¿Qué tan seguido te pasa que te trabas en la lectura por que no entiendes una palabra?
	Valor de la tarea	Creencias acerca de la importancia de la tarea y del valor que esta tiene	Cree que la leer vale la pena	¿Te gusta leer? ¿Tienes el hábito de leer? ¿Qué tipo de textos lees con frecuencia?
			Cree que saber leer bien le ayudará en su vida futura	¿Crees que es importante leer bien? ¿Por qué? ¿De qué manera te ayudará en tu vida futura el saber leer bien? ¿Crees que haga alguna diferencia en tu vida leer bien o no?
			Lee otros materiales no obligatorios por gusto	¿Qué tipo de libros te gustan? ¿Cuáles no te gustan? ¿Cuántos libros completos leíste el año pasado? ¿De cuáles te acuerdas?
	Naturaleza del conocimiento	Creencias acerca de qué es y cómo se construye el conocimiento	Creer que el conocimiento se va construyendo	¿De qué manera aprendes? ¿Cómo sabes tú que ya aprendiste algo? ¿Puedes aprender sin que nadie te enseñe? ¿Cómo construyes tus conocimientos?
			Creer que el fin de la lectura es construir comprensión del texto	¿Qué es leer? ¿Cuál es el fin de leer? ¿Para qué lees un determinado libro? ¿Para qué lees un libro de texto? ¿Qué hace tu mente mientras vas leyendo? ¿Cómo evalúan tus maestros si comprendiste un texto?
			Creer que la capacidad de aprender es innata	¿Crees que las personas nacen determinadas a ser buenas o malas en la escuela? ¿Qué puede hacer una persona que nace con poca capacidad para la escuela? ¿Puede llegar a tener los mismos resultados que alguien que nació bueno para la escuela?
			Creer que hay estrategias que pueden ayudar a ser un mejor lector	¿Cómo te han enseñado tus maestros a irte asegurando de que comprendes un texto? ¿Qué puedes hacer para leer mejor? ¿Cuándo un texto está difícil, puedes hacer algo para comprenderlo mejor? ¿Conoces algunas estrategias para leer mejor?

Cuadro 3-3 Tabla de Estrategias

Cognitivas	Organizar y transformar	Indican que el alumno inició un esfuerzo Por arreglar, modificar o reducir la información del texto para mejorar su comprensión	Hacer un resumen
			Hacer un esquema
			Seleccionar las ideas principales
			Hacer un mapa conceptual
	Elaboración	Indican que el alumno inició un esfuerzo por construir estructuras de sentido y enlazar la información del texto con la ya almacenada para mejorar su comprensión	Activar conocimientos previos
			Parfrasear el texto
			Crear analogías
			Explicar lo leído a alguien mas
	Memorizar, practicar y/o transferir	Indican que el alumno inició un esfuerzo por seleccionar información importante para aprender de memoria o para utilizar el material de la lectura al realizar otra tarea	Memorizar partes del texto
			Repetir algunos pasajes en silencio para fijarlos en la memoria
			Leer en voz alta si ayuda a comprender mejor
			Elaborar imágenes mentales con el fin de fijarlas en la memoria
			Subrayar, circular o seleccionar ideas importantes
Utiliza la información de un texto para realizar otra tarea			
Escribir las cosas importantes de memoria			
Metacognitivas	Planear	Indican que el alumno buscó tener un plan de abordaje para la lectura desde antes de empezar a leer	Hojear el texto para hacer preguntas antes de empezar a leer
			Elegir que leer y que dejar fuera
			Establecer metas
			Elegir que estrategias son más apropiadas
			Leer el índice, la tabla de contenido o el resumen del libro
			Elegir de qué manera se abordará la lectura
	Monitorear	Indican que el alumno inició un esfuerzo consciente para asegurarse de ir comprendiendo a lo largo de la lectura	Reflexionar para conectar ideas previas con la nueva información adquirida
			Auto preguntarse para asegurar comprensión
			Comprobar si lo que está leyendo tiene sentido
			Ir haciendo síntesis de lo leído
	Regular	Indican que el alumno inició una revisión de la calidad y progreso de su trabajo	Regresar a releer una parte si parece que no se entendió bien o si le parece importante
Bajar el ritmo de la lectura cuando se enfrentan dificultades			
Administración de Recursos	Controlar la acción	Indican que el alumno inició esfuerzos por activar escenarios favorables para el aprendizaje y crear estados positivos para aprender	Leer en un lugar en silencio y sin distracciones
			Mantenerse alerta a no distraerse
			Relajarse antes de empezar a leer
	Controlar la motivación	Indican que el alumno inició esfuerzos para organizar el trabajo, ponerse metas y distribuir el trabajo de manera que se pueda llegar al fin	Leer con un objetivo, buscando información específica
			Ponerse metas a corto plazo
			Replantear metas si no se logran, poner nuevas conforme se alcanzan

Con estas tablas quedan explícitas las tres variables de creencia y las estrategias que se tomaron en cuenta para la realización de los instrumentos de investigación cualitativa, entrevista y tareas lectoras, las cuales se utilizaron para fines de esta investigación y que se describen claramente más adelante. Con la información de estas tablas se crearon las categorías de análisis, sirviendo las descripciones de cada creencia y estrategia como base para establecer los criterios de codificación de los datos.

3.2 Muestra

La muestra elegida para este estudio es una muestra intencional. Debido a que el objetivo de la investigación era describir el proceso lector de los alumnos de tercero de secundaria, la muestra elegida para el estudio fue precisamente centrada en alumnos de este nivel académico. Para la parte cuantitativa de la investigación se evaluaron 258 alumnos de 8 secundarias diferentes y para la parte cualitativa se escogieron dos alumnos representativos de cada escuela, eligiéndolos por las características que resultaran de relevancia para la investigación, en este caso alumnos de alto nivel lector y de bajo nivel lector. Las muestras intencionales como las utilizadas en esta investigación son muy útiles y se emplean frecuentemente en los estudios de caso (Sabino, 1992).

Son dos las razones para elegir esta porción de la población para este estudio.

La primera tiene que ver con el hecho de que hay investigaciones que demuestran que hay mejor conocimiento metacognitivo y de control entre alumnos de más edad (Baker & Brown, 1984). La adolescencia es el periodo de desarrollo más importante para el desarrollo metacognitivo (Israel, Collins, Bauserman & Kinnucan-Welsch, 2005). Citando a Pintrich, estas autoras afirman que el control sobre la propia cognición es un fenómeno que no se desarrolla en las primeras etapas de la niñez sino más bien coincide con el desarrollo normal que se da en la adolescencia, lo que les permite a los alumnos tener sus propios pensamientos y además tener control sobre ellos (Ídem).

La segunda razón es que tercero de secundaria es el último año de educación básica y obligatoria de México y es importante conocer las características lectoras que está formando el programa educativo en la actualidad ya que existe información de estudios nacionales e internacionales que muestran debilidades importantes en la comprensión lectora de los alumnos de esta edad.

Todos los estudiantes de la muestra tienen en común nueve años de enseñanza obligatoria bajo un programa de Español de la SEP que con sus características propias les ha enseñado a leer y a utilizar la lectura como herramienta de aprendizaje.

Para realizar la investigación se tomó una muestra de 258 alumnos de la Zona Escolar número tres de Guadalajara, Jalisco. Dicha zona cuenta con 18 escuelas, doce particulares y seis públicas.

Terminó el ciclo escolar 2006-2007 con 5,540 alumnos inscritos de los cuales 1,747 eran de tercero de secundaria. Las escuelas de la zona tienen están ubicadas en diferentes puntos de la ciudad y los alumnos pertenecen a muy diferentes niveles socioeconómicos. El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2008-2009.

En una junta con directores de la zona se expuso la necesidad y los motivos para hacer la investigación y en ese momento se consiguió la aprobación voluntaria de ocho directores para permitir la entrada de la investigadora para aplicar los exámenes de comprensión lectora a un grupo completo de tercero de secundaria y, posteriormente, para entrevistar a dos alumnos de cada escuela. Estas ocho escuelas no se eligieron sino que fueron las primeras de la zona: cuatro particulares y cuatro públicas.

Contando con los permisos de los directores de las escuelas y la aprobación de los maestros de español titulares se aplicó la evaluación de comprensión lectora a un grupo de tercero de secundaria de cada una de estas escuelas. La muestra exacta fue de 248 alumnos evaluados en un primer momento. Con estos exámenes se eligieron dos alumnos de cada escuela: uno del grupo de alumnos con nivel lector alto y uno de bajo nivel para con ellos realizar las entrevistas y las tareas específicas de lectura. Al elegir un alumno de grupo de “alto nivel” y uno de “bajo nivel” se buscó encontrar una heterogeneidad que nos permitiera contrastar y encontrar diferencias significativas.

Se consideró que sería suficiente entrevistar a doce alumnos; sin embargo, se eligieron ocho escuelas para tener un mayor número de alumnos con posibilidad de entrevista lo que proporcionaría una reserva, si cualquier cosa saliera mal o se consideraran datos insuficientes, de esta manera se contaría con cuatro alumnos más. Tampoco se descartó la posibilidad de aplicar el examen de comprensión lectora a más escuelas, en caso de ser necesario.

Después de realizar entrevistas cualitativas y observaciones a doce sujetos elegidos de manera dirigida, se consideró tener datos suficientes en cantidad y calidad para responder a las preguntas de investigación, por lo que se procedió al análisis de datos después de esta cantidad.

No se presentó ningún problema para conseguir la autorización de los directores de la zona escolar, ya que el presente trabajo ya se había discutido con el inspector de la zona. A él, le pareció muy buena oportunidad de conocer más acerca del nivel de lectura de los alumnos y para poder buscar estrategias de mejora. Se les explicó a los directores la ventaja de participar en un estudio semejante. De igual manera se hizo un compromiso de confidencialidad en el manejo de la información con los directores y se les ofreció hacerles llegar un reporte por escuela de los resultados obtenidos.

3.3 Primera Fase: Cuantitativa

La primera fase de la investigación se llevó a cabo en enero y febrero del año 2009. Se aplicó el examen de Pisa 2000 a un total de 258 alumnos de ocho escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco. A continuación se describe el instrumento elegido para esta fase, explicando los motivos para su elección así como sus características particulares.

La primera parte de la investigación se realizó utilizando los reactivos liberados de la prueba de PISA 2000, realizada por la OCDE. Se eligió esta prueba, ya que PISA es un examen estandarizado que busca la valoración de los estudiantes de 15 años en competencias para la vida en el ámbito de la lectura, las matemáticas y las ciencias (OCDE, 2001). En el año 2000 la prueba que se aplicó daba mayor importancia a la lectura y su comprensión que a las otras dos áreas.

El proyecto PISA, basado en la colaboración y dirigido de manera conjunta por los gobiernos a partir de intereses comunes en el ámbito de las políticas educativas, aúna los conocimientos científicos de los países participantes. Existen grupos de trabajo en los que intervienen expertos de los países participantes, para unir los objetivos del proyecto PISA con los conocimientos técnicos y de contenido más avanzados en el campo de la evaluación comparativa a nivel internacional.

A través de la participación en estos grupos de expertos, los países garantizan que los instrumentos de evaluación del proyecto PISA tengan validez internacional y tomen en cuenta el contexto cultural y curricular de cada uno de los países miembros de la OCDE.

Otra razón para elegir PISA es que su marco conceptual se basa en un modelo dinámico de aprendizaje y toma como definición de lectura la siguiente: *Comprensión, Utilización y reflexión sobre textos para alcanzar metas propias, Desarrollo del conocimiento y el potencial propios para participar en la sociedad* (OCDE, 2000).

Se eligió trabajar con PISA 2000 ya que es la evaluación en la que la OCDE dio mayor importancia a la lectura de comprensión. Por otra parte, es una evaluación que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) adaptó para alumnos mexicanos de 15 años y ha sido probada, además de que se cuenta con los resultados anteriores, lo que permite la comparación de resultados para decidir si la aplicación de la evaluación fue correcta o no.

Algunas de las críticas hechas a este instrumento hablan de que no se consideran las desigualdades culturales y económicas y de desarrollo social de los diferentes países. Sin embargo, para fines de este trabajo el objetivo de PISA no es comparar a los lectores de un país con los otros, ni siquiera entre ellos. El objetivo de PISA para este trabajo es el de obtener un nivel lector con el cual elegir los subgrupos - Altos Lectores y Bajos Lectores- para continuar con la parte cualitativa de la investigación dentro de cada escuela.

PISA maneja cinco tipos de textos continuos: narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos o persuasivos y mandatorios; los reactivos acerca de los textos continuos son el 66% del examen. Mientras que el 33% restante se maneja en textos discontinuos como son: diagramas, tablas, esquemas, mapas, formularios o anuncios. También se manejan textos para situaciones diferentes como son: personal, educativo, ocupacional o público.

Los reactivos de los exámenes de PISA son, en su mayoría, de opción múltiple. Ofrecen cuatro opciones de respuesta, de la cual una es correcta y tres son distractores. Algunos reactivos son de respuesta corta, sin embargo se califican cuantitativamente según la guía de calificación de la misma prueba, dando uno o dos puntos según el tipo de respuesta y el contenido de la misma. La prueba consiste en once lecturas diferentes. La primera son dos notas que expresan la opinión de dos diferentes personas ante un hecho; la segunda es un folleto informativo; sigue un cuento; luego un texto expositivo; una tabla con mucha información; otro texto informativo; una editorial; dos gráficos de un mismo caso; un cartel; un diagrama; y por último, un guión teatral. Cada lectura tiene tres o cuatro reactivos dando un total de 42.

Las preguntas de PISA están distribuidas en un 20% acerca de recuperación de la información, un 20% de comprensión global, 30% de desarrollo de una interpretación, 15% de reflexión sobre el contenido y 15% de Reflexión sobre la forma.

La aplicación de este instrumento se realizó en sesiones de entre dos y tres horas en cada escuela. La idea de que realizar este examen constituía una práctica para los exámenes de PISA 2009 fue un motivador suficiente para que los maestros de grupo permitieran de buena gana el uso de tiempo de su clase con este propósito.

De acuerdo con los resultados que tuvieron los alumnos en la prueba de PISA 2000, se dividieron los grupos en *altos lectores* y *bajos lectores* para proceder a la segunda parte de la investigación, la parte cualitativa, dónde se buscaron datos que nos ayudaron a entender el proceso lector del alumno y el uso que hace de las estrategias de comprensión.

3.4 *Segunda Fase: Cualitativa*

Una vez establecidos los subgrupos para continuar con la investigación se llevó a cabo la segunda fase de la investigación, esta se llevó a cabo de marzo a junio del año 2009. Realizando entrevistas y observaciones a doce alumnos de seis escuelas de las anteriormente evaluadas. A continuación se explica la elección de los instrumentos para esta segunda fase.

3.4.1 Entrevista semiestructurada

Se eligió la entrevista como instrumento para esta investigación ya que el objetivo de la entrevista radica en comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas (García & Quintanal, 2002). Son estas perspectivas y experiencias en torno a las creencias y al proceso lector de los estudiantes las que nos ayudan a contextualizar la elección y el uso de estrategias y, por tanto, nos ayudan a contestar algunas preguntas de la investigación.

El proceso lector de cada persona es único y diferente. Se ha ido formando a lo largo de su vida, desde que aprendió a leer, y se ha ido adecuando a las características y posibilidades personales. Esta investigación busca develar este proceso personal, buscando información que ayude a entenderlo. Se busca encontrar lo que es importante y significativo para ellos, lo que ha marcado su aprendizaje de la lectura y su manera de verlo y utilizarlo. Se buscó también darle voz a la propia interpretación de la realidad de los alumnos y no dejar todo a la observación del investigador.

Es importante conocer cómo interpretan ellos la lectura; inclusive cómo se concibe ellos mismos como lectores. La entrevista es una oportunidad para encontrar sentido a cómo abordan los estudiantes la lectura. El tipo de entrevista elegido es una entrevista semiestructurada ya que se busca plantear las impresiones subjetivas de la parte entrevistada (Manzano, 2005); al tener cada alumno un proceso diferente, se elige una entrevista que permita al investigador la flexibilidad de abordar los temas que van emergiendo de forma natural.

La entrevista que se realizó para esta investigación se divide en dos momentos. El primero está dedicado a entender las creencias de los alumnos acerca de sí mismos como lectores y de las creencias de la lectura como tarea escolar de la naturaleza del conocimiento. Considerando la dificultad que pueden tener los estudiantes en reflexionar y expresar sus propias creencias, se eligió una entrevista semiestructurada en la que los entrevistados pueden contestar con libertad y dónde el entrevistador pueda ir eligiendo la pregunta que más utilidad tenga en ese momento con el propósito de ahondar en la cognición de los alumnos e ir contestando las preguntas de investigación. De acuerdo con Kvale (1996), una entrevista semiestructurada se realiza de acuerdo con una guía que se centra en algunos temas, puede incluir preguntas sugeridas, y uno de sus objetivos es cubrir los hechos y las interpretaciones que las personas hacen del mundo. Para lograr esto es importante escuchar atentamente y pedir al entrevistado que confirme lo que percibe el entrevistador.

La segunda parte consistió en la observación durante la ejecución de las tareas y los cuestionamientos que se desprendan de acuerdo a lo observado. El objetivo de estas preguntas era clarificar lo que se pudo observar acerca del uso de estrategias por parte de los alumnos, además de indagar acerca del uso de algunas estrategias que puedan ser utilizadas –pero no directamente observadas– según la tarea. Esta manera de encontrar información permitió entender

los resultados de la primera parte de la investigación y dar respuesta a las preguntas de investigación. En este momento, el uso de la entrevista buscó explorar a fondo la experiencia que acaba de vivir (Sabino, 1992). Esta parte de la entrevista tuvo la característica de tener pocas preguntas guías; las preguntas las fue elaborando el entrevistador, según cómo iba observando al alumno realizar la tarea, poniendo especial cuidado para lograr esclarecer lo que fue dudoso en la observación, así como para hacer visible lo que no fue tan obvio.

La entrevista sirvió para conocer las creencias de los estudiantes en torno a la lectura y a la naturaleza del conocimiento, pero se quedó corta para evidenciar las estrategias que utilizaron. Uno de los inconvenientes de la entrevista radica en que aunque los entrevistados contestan lo que se les pregunta, pero siempre a través de su carga subjetiva de intereses, prejuicios y estereotipos.

La propia imagen que el entrevistado tiene de sí mismo puede ser falsa; en todo caso, está siempre idealizada de algún modo, distorsionada, mejorada o retocada (Sabino, 1992). Como se menciona en el marco teórico, el uso de estrategias no siempre es consciente, se puede prestar a que si se la investigación se basa únicamente en una entrevista, no se encuentren datos verídicos ya que el alumno puede no contestar lo que verdaderamente hace al leer, sino lo que cree que debería de hacer. Por este motivo se busca integrar una parte de observación estructurada dentro de la entrevista.

La entrevista no es excluyente con respecto a la técnica de observación; ambos procedimientos pueden ser combinados sin ninguna dificultad tratando de compensar sus ventajas y desventajas, con lo que se puede lograr una información mucho más confiable y amplia (Sabino, 1992).

3.4.2 Observación estructurada

Se habla de observación estructurada, ya que no se observa al alumno interactuar libremente en su entorno, sino que se estructura una situación específica –en este caso la realización de las tareas lectoras- y se observa al alumno solamente en este momento determinado. Se busca observar a los alumnos en un ambiente lo más natural posible para tratar de dar sentido a los procedimientos y estrategias utilizados para leer.

La observación es un instrumento indispensable para comprender el comportamiento del alumno en el transcurso de las tareas de aprendizaje. Su objetivo más inmediato es el de describir dicho comportamiento (García & Quintanal, 2002). En este caso se eligió trabajar con un modelo de observación explícito, que sólo observa la realización de las tareas elaboradas especialmente para propiciar el uso de estrategias de comprensión.

Si el momento es complejo y las actitudes son transparentes, la información que se deriva a través de entrevistas o encuestas es imprecisa. Inclusive se queda corta la explicación de estos momentos con una guía de observación o con las notas de campo de un observador participante (Erickson, 2006). Por este motivo se tomó la decisión de utilizar una videocámara durante todas las entrevistas, con el fin de recabar información detallada acerca de las interacciones sociales, ya que la capacidad de observar y escuchar varias veces la misma situación permite asimilar muchísima más información que la que limitadamente podría procesar una persona observadora. De estas grabaciones se hicieron transcripciones detalladas con el fin de hacer un análisis cuidadoso.

Para efectos de la investigación fue mejor utilizar el video sin edición, utilizando encuadres abiertos y sin mucho movimiento de la cámara. Con el fin de lograr una focalización de lo importante. Se tomó la decisión de utilizar una sola cámara que, aunque estuvo fija durante la mayor parte de la entrevista, el propio investigador podía moverla con discreción durante las tareas lectoras para, así, tener registro de todas las acciones que el alumno realizara (subrayar o utilizar su dedo para seguir el renglón, regresar a la página anterior, etc.).

En este caso la observación se utilizó principalmente para dar cuenta del comportamiento. Los aspectos cognitivos y metacognitivos se hicieron visibles en alguna medida (Khine, 2007), y esto sirvió para generar más preguntas y clarificar los datos que ya se tenían en la entrevista. Es decir, se utilizó la observación dentro de un diseño múltiple que incluía otros medios de recolectar datos como entrevistas o cuestionarios (Turner, 1995; Flores, Torrado, Mondragón & Pérez, 2003).

Las ventajas de haber complementado las entrevistas con la observación de los alumnos durante la ejecución de las tareas fue una medida más objetiva, ya que se registró lo que los alumnos hacen en lugar de lo que recuerdan o creen hacer. Este tipo de recolección de datos también permite relacionar las conductas de los alumnos con las condiciones que requieren las tareas y, además, disminuye el sesgo de las respuestas en los cuestionarios y las limitaciones de los sujetos para describir los procesos cognitivos que ponen en marcha durante la realización de las tareas (Torrado & González, 2004).

3.4.3 Tareas Lectoras

Durante el pilotaje que se hizo del cuestionario de estrategias se constató la dificultad para confiar en lo que los alumnos reportan como estrategias utilizadas, ya que en algunos casos reportaron utilizar todas, en otros casos ninguna sin que esto tuviera una relación directa con la comprensión lograda. Además de que quienes reportaron usar muchas estrategias no podían dar cuenta de ellas cuando se les preguntó verbalmente. Por este motivo se vio la necesidad de configurar algunas tareas en las cuales se pudiera hacer visible el uso de estrategias y lograr una descripción más objetiva de lo que hacen para leer.

El problema radicaba en qué observar, cómo hacer visibles las estrategias, cómo asegurar que lo observado fuera realmente una estrategia. Se eligieron algunas actividades que propiciarían el uso de estrategias, se establecieron los tipos de texto, se buscó la viabilidad de llevar a cabo las actividades en un espacio diferente en cada escuela y dentro de los tiempos con los que se contaban.

La teoría dice que los altos lectores leen de manera casi automática hasta que se topan con una dificultad que los obligue a utilizar alguna estrategia de comprensión (Solé, 1996; Paris, Wasik & Turner, 1991). Por este motivo las tareas que se elaboraron buscaban poner al estudiante en una situación de dificultad con el fin de obligarlos a utilizar estrategias visibles para el observador. Para la elaboración de las tareas se buscaron textos expositivos por considerar que son los textos a los que con mayor frecuencia se enfrentan en la escuela, el texto de la primera tarea fue sacado de una enciclopedia y los textos de la segunda tarea se tomaron del examen de PISA subsecuentes a PISA 2000.

Ambas tareas se pilotearon varias veces con alumnos de una escuela de la misma zona escolar de la muestra, pero que no formaba parte del estudio. Se fueron adecuando en tiempos, en longitud, en estrategias que se buscaban propiciar, etc. No fue hasta sino hasta que cinco alumnos de manera seguida realizaban la tarea de forma adecuada que se tomó por terminada.

Se elaboraron dos tareas diferentes, cada una tuvo como propósito específico propiciar algunas estrategias de comprensión; entre las dos se propicia el uso de todas las estrategias autorregulatorias que se presentan en el modelo de Pintrich (1999) antes mencionado. Las tareas se ejecutaron en el mismo momento de la entrevista y como parte de ella –para su realización– los alumnos estuvieron sentados en una mesa en la cual había hojas blancas, diccionario, lápiz, borrador, marca textos y un reloj grande que estaba dirigido hacia el observador pero de manera que los alumnos también pudieran verlo sin que pasara por alto al entrevistador que estaban al pendiente del tiempo transcurrido.

La primera de las tareas tuvo como objetivo que los alumnos armarán una estrategia para ir contestando a unas preguntas con una lectura determinada. Esta tarea es compleja ya que la lectura que se les entrega a los alumnos es de alto nivel y muy extensa.

Además de entregarles la lectura, se les indicó a los alumnos que tenían que contestar unas preguntas y estas se colocaron frente a ellos en tarjetas individuales, la primer tarjeta solo decía “Preguntas”, por lo que necesitaban tomarlas y separarlas para poder leer las preguntas que tendrían que contestar. Cada una de las preguntas que se les hacían tenían el propósito de observar cómo daban respuesta los alumnos a determinada situación de lectura, como encontrar información específica, integrar información de dos momentos para una sola respuesta, resumir en sus propias palabras o prepararse para contestar a un examen. Debido a que la intención era promover el uso del mayor número de estrategias posibles en los alumnos, se decidió poner dos grandes dificultades a los alumnos: una fue el tiempo limitado y otra la gran cantidad de

información contenida en cada lectura. Así, el alumno debía buscar una estrategia que le permitiera completar el ejercicio en el tiempo dado.

La segunda tarea que se presentó incluye un ejercicio de detección de errores.

Hay un buen número de investigaciones acerca del monitoreo de la comprensión realizados a través del paradigma de *Detección de error* (Carranza, Celaya, Herrera & Carezzano, 2004; Jaramillo, Montaña & Rojas, 2006; Markman, 1979), en el cual al lector se le da un texto que tiene problemas y errores con la intención de que éste los identifique. Este paradigma se basa en la suposición de que si el lector va monitoreando su lectura de manera correcta, llegará un momento en que se dará cuenta de que *algo* no tiene sentido.

Baker (2001) recomienda precaución en el uso de dicho paradigma ya que en algunas investigaciones se ha presentado el problema de no entender las explicaciones de los niños que no logran detectar los errores; además de que se ha visto que los alumnos tratan de justificar la incongruencia haciendo uso de otras estrategias cognitivas, ya que no tienen motivo para pensar que el texto al que se enfrentan pueda contener algún error.

En el caso de esta investigación se cuantifico el tiempo en que completaban cada lectura para observar si los alumnos tardaban más en leer un texto incompleto y con incongruencias que uno normal. Esto evidenció el uso de alguna estrategia como la relectura o el bajar la velocidad lectora cuando se enfrenta algún problema. Un reto a vencer fue tener tres lecturas académicas del mismo número de palabras y lo suficientemente sencillas como para que los alumnos encontraran las incongruencias y errores que se presentaban.

Para evitar la problemática ya detectada por algunos investigadores se tomaron dos medidas: la primera fue, que desde la primera lectura (la que no tenía errores), se le preguntó al alumno si encontró alguna incongruencia o información incompleta en el texto; así se les dio a entender que existía la posibilidad de que el texto pudiera contener errores y de esta manera los alumnos tendrían esto presente en sus lecturas subsiguientes. Debido a que el objetivo de esta investigación no era ver si lograban o no monitorear su lectura, sino conocer el proceso por el cual pasan al leer, se les agregó a esta tarea un momento posterior para los alumnos que no lograron encontrar las incongruencias, con el objetivo de que se pudieran ver las incongruencias y reflexionaran sobre las razones por las que no pudieron ver el error.

En el Anexo 2 se encuentran las tareas que se elaboraron específicamente para este trabajo (mencionando su propósito); las estrategias específicas que cada una propicia; la descripción de la tarea; la instrucción que se da a los alumnos; la lógica que subyace a cada elección; y los indicadores que señalan el uso de tal o cuál estrategia.

La otra manera de conocer cómo monitorean su lectura es a través de un ejercicio de pensamiento en voz alta o protocolo verbal. Cuando el interés de los investigadores es la comprensión de los procesos metacognitivos involucrados en la lectura, el procedimiento más utilizado actualmente es

el protocolo verbal que es definido como el método que posibilita la obtención de relatos individuales de la propia cognición durante la ejecución de una tarea (de Brito, 2006).

El protocolo verbal tuvo su origen en el método de la introspección. El ser humano tiene interés en compartir sus pensamientos como algo inherente a su ser. En las últimas décadas, las investigaciones relativas a la lectura, comprensión textual y escrita han enfatizado el protocolo verbal como una fuente consistente para la obtención de datos (Ídem).

Dicho protocolo se ha utilizado en algunas investigaciones para detectar qué estrategias utilizan los lectores al procesar un texto y para conocer su pensamiento metacognitivo durante la lectura. Esta técnica usualmente se utiliza presentándole al lector un texto, de alta dificultad para obligarlo a usar algún tipo de estrategia y pidiéndole que mientras lo lea vaya expresando en voz alta todo lo que va pasando por su cabeza, sus pensamientos, reflexiones, conclusiones, etc. No se recomienda en niños pequeños, de preescolar o primaria menor, ya que éstos pueden presentar dificultades para expresarse debido a la limitación del uso del lenguaje y pueden ser incapaces de hacer consciente su proceso mental (Baker, 2001). En un primer momento se había elegido trabajar con este protocolo para esta investigación; sin embargo, durante un piloteo de la técnica con alumnos de tercero de secundaria se encontraron algunas dificultades para su utilización: se tendría que entrenar a los alumnos en esta técnica ya que es algo totalmente desconocido para ellos y por lo tanto difícil de entender y de llevar a cabo. Teniendo en cuenta de que no se puede estar sacando a los alumnos de sus clases para este entrenamiento y de que no hay manera de tener acceso a ellos en otro momento posterior, se descartó la idea de utilizar dicho protocolo.

Se descartó el uso de ACT (Análisis Cognitivo de Tareas) ya que este procedimiento requiere establecer descripciones claras de los conocimientos semánticos, procedimentales y estratégicos de la tarea lectora y el poco conocimiento que se tiene de los procedimientos y los caminos utilizados para lograr la comprensión de un texto esto se convertía en una metodología demasiado compleja. Este tipo de análisis sirve para entender las funciones cognitivas subyacentes a una realidad observable (Schraagen, Chipman, Shalin, & Shalin, 2000). Este método ha servido para entender los procesos mentales que organizan y dan sentido a las acciones físicas observables, se utiliza principalmente para entender cómo se relacionan las personas con las máquinas que operan como una computadora. La problemática para utilizar este método, es que el proceso lector en si no es observable, para aplicarlo sería necesario contar con un grupo de expertos lectores que pudieran explicar verbalmente lo que hacen al leer y en el caso de alumnos de tercero de secundaria esto no se podría realizar, ya que como se explicó anteriormente los alumnos necesitaría una preparación previa para ser capaces de explicar su proceso y el acceso limitado a los alumnos objeto del estudio no permitiría darles este entrenamiento.

Las tareas que se elaboraron para esta investigación presentan una innovación en referencia a las que se han utilizado para la investigación de la lectura habitualmente. Esta consiste en tomar elementos que se utilizan de manera continua en el salón de clases y presentarlos de una manera

estructurada y controlada para que puedan propiciar el uso de estrategias lectoras. Son los pequeños detalles que se incluyeron en ambas tareas, la manera de dar cada una de las instrucciones, los materiales que se utilizaron, el lugar y la forma en la que se colocaron, la elección de lecturas y la manera de presentarlas lo que contribuyo a poder observar el uso o no de estrategias.

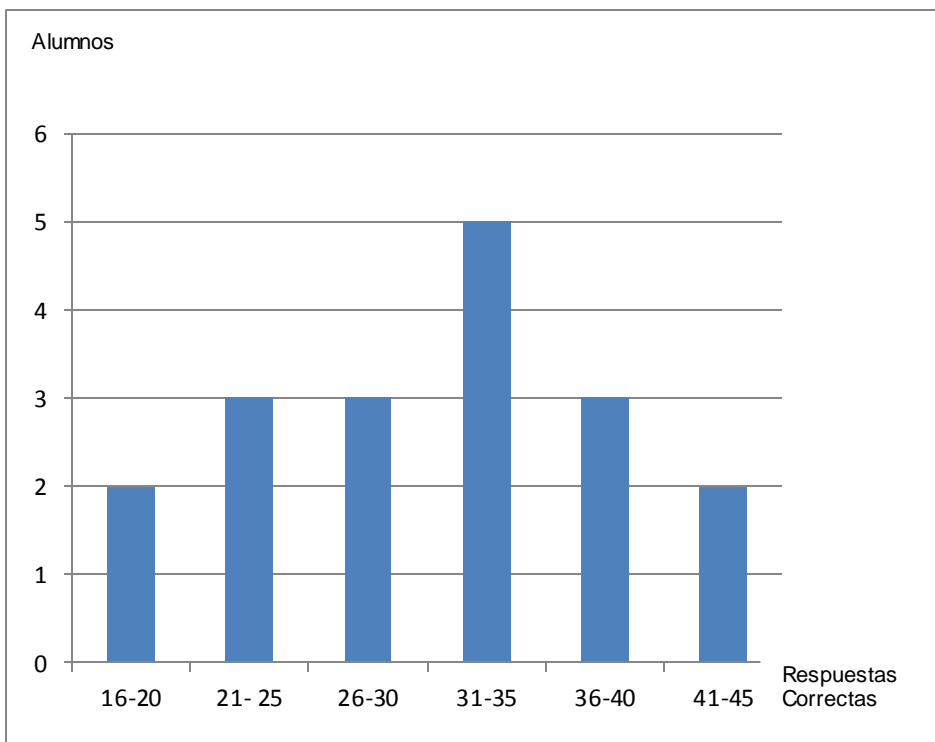
3.5 *Pilotaje de los instrumentos*

Con el fin de comenzar el trabajo de campo con un grado mayor de seguridad para responder a las preguntas de investigación, se tomó la decisión de pilotear todos los instrumentos elegidos para esta investigación.

Este pilotaje llevó a cabo de septiembre a diciembre del 2008. Se hizo en una secundaria de la Zona Escolar tres, misma zona en la que se realizó la investigación. En el caso de PISA no se pretendía probar su confiabilidad y validez ya que de esto se han encargado los expertos del INEE. La OCDE garantiza que con el trabajo de los expertos de los países miembros, los instrumentos de evaluación del proyecto PISA tienen validez internacional y tienen en cuenta el contexto cultural y curricular de cada uno de los países miembros de la OCDE. De igual forma tienen sólidas propiedades de medida, así como autenticidad y validez educativa (OCDE, 2000). Por lo que el objetivo de aplicar la prueba de PISA 2000 a un grupo de alumnos era poner en práctica la aplicación para asegurar una conducción correcta, así como valorar la actitud de los alumnos ante tal prueba, los tiempos de ejecución y las posibles dudas que surgieran.

A mediados de septiembre se comenzó el pilotaje aplicando la prueba de PISA 2000 a un grupo de alumnos de tercero de secundaria de la Escuela Particular 173. En general la actitud del grupo fue buena, todos trabajaron en silencio. Atendiendo a la manera en que se sentaron, parecía que en un principio algunos alumnos tenían flojera, pero conforme pasaba el tiempo todos se fueron concentrando. Se les veía activos en la forma como veían su cuadernillo, buscaban respuestas y las anotaban. Se registró un poco de dispersión a los 50 minutos de comenzada la prueba, cuando se escuchó la campana de cambio de clases y se comenzó a escuchar ruido afuera del salón. Pocos minutos más tarde, regresó la calma y el silencio. Cuando había transcurrido una hora con 35 minutos, el primer alumno entregó su examen. La gran mayoría finalizó la prueba a la hora con 50 minutos. A las dos horas de examen sólo faltaban tres alumnos por finalizar.

De 50 puntos máximos a lograr en dicho examen, a continuación se grafican los resultados obtenidos por el grupo piloto.



Gráfica 3-1 Resultado del Grupo Piloto

Como se puede apreciar en la gráfica, los resultados muestran una dispersión normal. Es evidente que la prueba discrimina al tener una parte pequeña del grupo en un nivel bajo, una parte pequeña en el nivel alto y la mayoría del grupo en los intermedios. El promedio del grupo es de 30.56 puntos logrados de un máximo de 50. Estos resultados en conjunto, con un reporte de una aplicación sin problemas, en calma y sin dudas por parte de los alumnos, dan la pauta para pensar que la elección del instrumento PISA 2000 para poder elegir dos subgrupos, uno de altos lectores y uno de bajos lectores es correcto.

En un primer momento esta investigación contemplaba el uso de un instrumento de auto evaluación en el que los alumnos establecieran el uso de estrategias en el momento en que leían el material académico. Se contempló el uso del inventario de estrategias metacognitivas de Reichard y Mokhtari (2002), el cual pide a los alumnos que ellos mismos se califiquen en el uso de estrategias para leer en una escala de Likert de cinco puntos (en el que uno significa “nunca o casi nunca utilizo esta estrategia” y cinco significa “siempre o casi siempre utilizó esta estrategia”).

El inventario plantea 30 estrategias de lectura. Se piloteó con el mismo grupo de alumnos al que se aplicó PISA 2000 con el fin de observar si se podía establecer algún patrón de uso entre los alumnos. Para el análisis de los resultados se dividieron las estrategias en tres: Cognitivas, Metacognitivas y de Administración de Recursos. A continuación se muestran los resultados obtenidos en el piloteo. En la tabla se muestra la comparación según el número de respuestas

correctas en PISA y el número promedio de estrategias utilizadas. La primera cifra es en general y las siguientes son según su tipo.

Número de respuestas correctas en Comprensión Lectora	Promedio de su uso de estrategias	Promedio en Estrategias Cognitivas	Promedio en Estrategias Metacognitivas	Promedio en Estrategias de Administración de Recursos
43	3.06	2.50	2.86	3.5
41	4.42	3.00	4.64	4.57
40	3.58	4.50	3.43	3.64
38	3.29	3.50	3.21	3.29
36	3.35	3.50	2.64	3.93
35	3.00	3.00	2.71	3.07
34	3.35	4.00	2.93	3.36
32	3.32	2.00	3.36	3.07
31	3.20	1.50	2.69	3.43
29	3.77	2.50	3.50	3.71
28	1.87	1.00	1.71	1.43
26	3.61	3.00	3.07	3.57
25	3.60	4.00	2.77	3.57
22	4.13	4.00	3.64	3.86
22	3.81	2.50	3.36	3.57
17	3.68	1.50	3.29	3.43
17	2.58	2.00	2.36	1.79

Cuadro 3-4 Estrategias Reportadas en el Instrumento de Autoejecución

Los resultados obtenidos no dan muestra ni siquiera de una pequeña inclinación en ningún sentido que pudiera ayudar a confirmar la teoría de que el uso de estrategias mejora la comprensión de la lectura (Pressley & Collins, 2002).

La conclusión sacada de este pilotaje es que la información derivada de este instrumento no es apropiada ni utilizable para dar respuesta a las preguntas de investigación y por este motivo se tomó la decisión de no utilizarlo.

En un primer momento se intentó trabajar con los alumnos en un ejercicio en voz alta. Fue mucha la dificultad para explicarles que se pretendía de ellos. Se les mostró como era el proceso modelando la técnica y se les explicó la importancia de escuchar lo que ellos iban pensando mientras leían. Sin embargo, no se obtuvieron buenos resultados. Al parecer es algo que ellos

nunca han hecho ni han visto hacer por lo que llevaría demasiado tiempo entrenarlos en dicha actividad.

La siguiente parte del pilotaje se hizo con unas entrevistas que incluían un ejercicio de comprensión lectora con el fin de poder preguntar qué habían hecho para contestarlo. Se entrevistó a las dos alumnas con más alto resultado en la prueba de PISA y a las dos con más bajo resultado. Durante estos pilotajes se notó una capacidad discursiva y reflexiva muy alta de las alumnas con alto nivel lector de comentar y reflexionar acerca de su proceso lector, pero el resultado con las alumnas del bajo nivel lector no fue igual de bueno. A estas últimas les costó mucho trabajo hablar de su proceso lector. Atendiendo a su manera de contestar las preguntas, se hizo evidente que no tenían mucha idea de lo que se les estaba preguntando ya que dudaban al hacerlo y en muchas ocasiones, al preguntarles acerca de su proceso, su respuesta era “no sé”.

La solución se encontró incorporando la entrevista junto con la observación y elaborando unas tareas lectoras que, de manera específica, promovieran el uso de estrategias que esta investigación buscaba conocer.

En un principio se elaboraron cuatro tareas que los alumnos debían resolver con el fin de hacer visibles algunas estrategias de comprensión.

Se llevó a cabo un pilotaje utilizando esta idea con otra alumna. Se le pidió que realizara las tareas mientras era video grabada y observada. Se le hicieron preguntas que clarificaran la intención de lo que había sido visible y se completó el proceso con las demás preguntas de la entrevista que buscaban comprender sus creencias en torno a la lectura y el uso de algunas otras estrategias que no habían sido visibles. El resultado de esta prueba piloto fue muy bueno, ya que se hicieron visibles las estrategias. Se confirmó su uso con algunas preguntas clarificadoras y se pudieron conocer las creencias de la alumna. Sin embargo, se notó que el tiempo que le llevó contestar a las cuatro tareas y contestar a la entrevista fue demasiado. La alumna disminuyó de forma considerable su ritmo de trabajo después de una hora, por lo que se tomó la decisión de modificar las tareas para que fueran solamente dos, para lograr que terminara en aproximadamente una hora.

Se pilotearon las tareas de manera aislada, trabajando individualmente con alumnos de tercero de secundaria a los que se les pedía que realizaran únicamente la tarea y después se les pedía opinión. Ya con las tareas bien establecidas, se aplicó la entrevista completa a dos alumnos, Álvaro y Viridiana. Álvaro pertenecía al grupo de los altos lectores, mientras que Viridiana, al de los bajos lectores. Ambas entrevistas tomaron aproximadamente una hora. Primero se llevó a cabo la entrevista, con el fin de tener más confianza con ellos a la hora de empezar las tareas y con esto propiciar que ellos se sintieran en confianza.

Ambas entrevistas resultaron adecuadas. Se logró conocer sus creencias acerca de la lectura y de ellos mismos como lectores en sus propias palabras. La observación de la ejecución de las tareas fue óptima a pesar de la reducción en las tareas se mantuvo el objetivo de hacer visibles las

estrategias y se mantuvo la atención de ambos alumnos durante la totalidad de la entrevista. Al analizar ambas entrevistas se contó con suficiente material para tener una visión más profunda acerca del proceso lector de los alumnos y de las diferencias entre un lector que obtiene una buena calificación en un examen como PISA y un lector que no ha logrado desarrollar las habilidades necesarias para esto. El análisis también llevó a agregar algunas preguntas y a modificar otras, y a tomar decisiones para mejorar la capacidad de generar información por parte del entrevistador.

3.6 Procedimiento

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos etapas, en enero y febrero del 2009 la parte cuantitativa y de marzo a junio del 2009 la parte cualitativa. A continuación se relata cómo fue este proceso de aplicación de instrumentos.

3.6.1. Aplicación de Pisa 2000

Para la aplicación del examen de PISA 2000 se concertó cita con cada uno de los ocho directores de escuela que habían dado su autorización para participar en la investigación. Con el fin de mantener la privacidad de las escuelas, a éstas se les nombrará por número, de acuerdo al orden en el que se aplicó el examen. En general la aplicación del examen no tuvo problemas, las escuelas se encontraban esperando al aplicador a la hora convenida. En un caso se tuvo que cambiar el horario, ya que el grupo estaba ocupado, pero se aplicó el examen unas horas después sin problema.

La diferencia en tiempos que les tomó a los alumnos realizar el examen fue algo notorio: mientras que algunos alumnos terminaban en alrededor de una hora y quince minutos, otros tardaron más de dos horas. No se puso tiempo límite para recoger el examen, sino que se proporcionó el tiempo suficiente para que todos los alumnos terminaran su examen con el fin de contar con los resultados de todos.

El examen se aplicó primero a las cuatro escuelas particulares participantes en el estudio. En términos generales, no se registraron problemas. Los grupos trabajaron en silencio y concentrados. Alrededor de 60 minutos después de haber comenzado la prueba se notó un ambiente de dispersión entre los alumnos, ligada en la mayoría de los casos al timbre que avisa el cambio de clase (cada clase tiene una duración de 50 minutos). Una vez que se recuperaba el silencio en la escuela, los alumnos volvían a concentrarse.

La siguiente aplicación fue a las cuatro escuelas oficiales de la zona que habían dado su permiso para la investigación. La cantidad de alumnos en los grupos fue diversa, a continuación se presenta esta relación:

No. De Escuela	Cantidad de Alumnos
1	40
2	17
3	32
4	30
5	34
6	33
7	34
8	38
Total	258

Cuadro 3-5 Cantidad de alumnos evaluados en la fase cuantitativa

En las escuelas oficiales, la aplicación del examen fue un poco más complicada. No en todos los casos hubo quien les explicara a los alumnos de qué se trataba el examen, por lo que la persona que aplicó el examen lo tuvo que hacer. A excepción de la Escuela siete, en las otras tres los alumnos tuvieron muchos problemas para concentrarse. Durante la aplicación se escuchó ruido, comentarios, risas aisladas. Conforme avanzaba el tiempo de la prueba, hubo alumnos que preguntaron si tenían que terminarlo, si contaría para su calificación, etc. La persona que aplicó el examen hizo énfasis en la importancia de que hicieran su mejor esfuerzo, de que lo terminaran de la mejor manera posible; sin embargo, hubo algunos alumnos que entregaron el examen sin terminarlo.

A diferencia de las otras escuelas oficiales, en la escuela siete, no se presentaron problemas de concentración: los alumnos trabajaron en silencio, aparentemente bien concentrados, con seriedad y rápido. En esta escuela la aplicación concluyó luego de una hora con 45 minutos. Cabe señalar que esta escuela oficial tiene fama en la ciudad de Guadalajara de ser una de las mejores.

Con los resultados de esta evaluación se les pidió a los directores que eligieran los alumnos para la entrevistas, dándoles a elegir de entre los cinco alumnos con mejor resultados y los cinco con

resultado más bajo. Se dejó la elección a su criterio para que se sintieran tomados en cuenta y que no pensarán que se invadía su privacidad, además de aprovechar el que ellos conocen a sus alumnos. Con el fin de que las entrevistas fueran útiles y ricas en datos, se les pidió que eligieran a quienes ellos consideraran que tuvieran una buena actitud y disposición para ser entrevistados. La razón que algún director tuvo para no elegir a algún alumno, sobretodo de entre los bajos lectores, era que lo consideraban muy tímido o introvertido y se pensó que no daría mucha información en la entrevista.

3.6.2 Entrevistas y observación

Se realizaron doce entrevistas. Las primeras diez se hicieron entre enero y mayo. En ese momento no se pudo completar el número de entrevistas programado debido a la contingencia de salud ocasionada por la influenza en el estado de Jalisco, y que obligó a cerrar las escuelas durante tres semanas en el mes de mayo.

Estas diez entrevistas fueron practicadas a un alumno considerado *alto lector* y a uno *bajo lector* de las escuelas uno, dos, tres, cuatro y ocho. La escuela cinco quedó fuera debido a que no contó con ningún alumno en la escala de los *altos lectores*. Las entrevistas a los alumnos de la escuela siete se realizaron durante el mes de junio, una vez que la Secretaría de Educación permitió el regreso a clases después de la contingencia.

Se concertó una cita para realizar las entrevistas en cada escuela. Uno de los problemas que se enfrentó fue encontrar en la escuela un lugar adecuado para hacerlas. Se necesitaba un espacio sin distractores y sin ruido. En algunas escuelas esto fue imposible de obtener por lo que se llevó a cabo la entrevista sorteando las dificultades de la mejor manera posible sin que existiera razón para no considerarla válida. En la mayoría de los casos los alumnos tuvieron buena disposición. A todos se les pidió su autorización para video grabarlos y todos estuvieron de acuerdo. Cada entrevista llevó un poco más de una hora ya con las tareas lectoras incluidas. Se decidió comenzar por la entrevista con el fin de que los alumnos tuvieran confianza para realizar las tareas y se atrevieran a preguntar lo que fueran necesitando durante su resolución.

Las transcripciones de las entrevistas se encuentran en los Anexos. Con el fin de resguardar la confidencialidad de los entrevistados, a ellos también se les dio un número de acuerdo a su grupo. Por ejemplo, en el grupo de *altos lectores*, que cuenta con seis entrevistados, tenemos a AL1, AL2, etc. De igual manera los *bajos lectores* fueron etiquetados como BL1, BL2, etc. En este caso no se da el mismo número que el que tiene la escuela de cada uno de ellos, sino que se les da un número que corresponda a su nivel lector. La codificación de los entrevistados quedó como sigue, según la calificación del examen:

Código	Calificación
AL1	94
AL2	81
AL3	76
AL4	73
AL5	72
AL6	68
BL1	45
BL2	35
BL3	32
BL4	28
BL5	28
BL6	23

Cuadro 3-6 Codificación de entrevistados con su resultado en el examen de C.L.

Como se puede notar en la tabla, las calificaciones van descendiendo de manera continua empezando con una calificación de 94 y terminando en un 23. También se puede notar que la calificación más baja de los altos lectores - AL6- queda más cerca en calificación al más alto de los bajos lectores - BL1- que al más alto de los altos lectores -AL1-.

La siguiente tabla muestra la cantidad total de datos que se recabaron en la investigación con el fin de ser analizados.

	Cantidad Analizada
Exámenes de Comprensión Lectora	258
Entrevistas	12
Tareas	24

Cuadro 3-7 Corpus de datos analizados

3.7 *Análisis*

Para adquirir la información que sirviera para lograr el objetivo de esta investigación se estableció una entrevista semiestructurada y la observación de los alumnos durante la ejecución de unas tareas establecidas específicamente con el fin de hacer visibles algunas estrategias de lectura autorregulada. El uso y la frecuencia de las estrategias observadas sirvieron de parámetro para dar una explicación acerca del proceso lector, analizándolo en contraste entre los dos subgrupos (altos y bajos lectores). El método de análisis de los datos depende de qué se va a analizar. El objeto de estudio de nuestras entrevistas y el porqué de realizar la entrevista (Kvale S., 1996). Por este motivo, se eligió hacer el análisis de los datos siguiendo la metodología del análisis de contenido, ya que desde este método se tiene la posibilidad de analizar datos cuantitativos recabados desde una perspectiva cualitativa; permite comparar y contrastar el número y tipo de estrategias que se observan; encontrar patrones; y buscar relaciones en cada grupo de alumnos para encontrar explicaciones válidas acerca del proceso de comprensión de los alumnos de tercero de secundaria.

El análisis de contenido ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general, puede analizarse con detalle el contenido de cualquier comunicación: agendas, diarios, encuestas, entrevistas, test proyectivos, libros, etc. (Porta & Silva, 2003).

El análisis de contenido se configura como una técnica objetiva y sistemática que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización (Porta & Silva, 2003). Se trata de una técnica que combina intrínsecamente la observación y producción de datos con la interpretación (Andréu, 2001). El análisis de contenido ha sido considerado como una técnica cuantitativa, ya que su objetivo primordial es la cuantificación de los datos; sin embargo, hoy se reconoce también su carácter interpretativo, ya que se hace referencia al contenido latente, a lo que no se dijo de forma explícita pero se puede detectar. Se refiere explícitamente a la comunicación simbólica. Se puede reconocer el significado de un acto dentro del contexto social en que la situación ocurrió.

Siguiendo los pasos del análisis de contenido, y una vez teniendo claro cuál era el objeto y tema de análisis, y teniendo las unidades de muestreo que en este caso fueron las transcripciones de las entrevistas y las observaciones realizadas, se procedió a determinar las reglas de codificación. Para tal efecto fue necesario leer varias veces cada entrevista y subdividirla en unidades de registro.

Para garantizar la confiabilidad y validez del análisis de contenido hay cinco reglas que deben ser respetadas (Gomez, 2000). La exhaustividad, la representatividad, la homogeneidad, la pertinencia y la univocación.

Se fueron codificando las entrevistas. La regla para la codificación se estableció a partir de los indicadores de los cuadros de estrategias y creencias presentados en el punto 3.2. Para los casos en que los datos no formaban parte de estas tablas, se establecieron criterios de inclusión para asegurar la exhaustividad.

La representatividad, la homogeneidad y la pertinencia se dieron al analizar entrevistas y observaciones iguales, de una muestra representativa de alumnos y que corresponden al objeto de análisis ya que arrojaron datos con los que se pudo contestar a las preguntas de investigación

Se determinó el sistema de categorías que se utilizaría para el análisis, definiendo con claridad cada una de ellas. Con el fin de asegurar la univocación del estudio, se entrenó a la persona que había transcrito las entrevistas para que categorizara algunos documentos. Con esto se confirmó que las definiciones de cada categoría eran lo suficientemente claras ya que en el 87% los casos el criterio de la ayudante y de la investigadora coincidieron.

La validez del análisis se encuentra en la coherencia de las categorías en relación al objeto de estudio y a los instrumentos elegidos para recabar los datos. Mientras que la confiabilidad se encuentra en el juicio uniforme de dos personas distintas para categorizar los datos en las mismas categorías establecidas a priori.

Las entrevistas se leyeron de forma exhaustiva para seleccionar los datos significativos al objeto de estudio. La reducción de datos implicó seleccionar, focalizar, abstraer los datos brutos para poder ir estableciendo hipótesis de trabajo (García & Quintanal, 2002). Como datos significativos se consideraron aquéllos que ayudan a entender cómo los alumnos solucionan sus problemas al ir construyendo la comprensión de un texto, la manera en la que se ven a sí mismos como lectores y comprenden la importancia y el papel de la lectura en sus vidas, y las estrategias que conocen y utilizan para leer mejor.

Según el tipo de información, la similitud o diferencia con otros datos, y de acuerdo con las preguntas de investigación se establecieron los datos dentro de las categorías ya establecidas. Sin embargo, este proceso necesitó también de la interpretación de los datos por parte del observador, ya que como se planteó anteriormente, el uso de estrategias no es un proceso consciente por parte de los alumnos. En este sentido, el observador debió interpretar las acciones y dichos de los estudiantes para establecer si existe o no uso de estrategias y de qué tipo. En esta dura tarea, el observador se ayudó de los videos ya que al verlos más de una vez encontró actitudes o movimientos que ayudaban a establecer las intenciones del alumno. También sirvieron de apoyo las notas que se tomaron durante las entrevistas, en las cuales quedaron asentadas las impresiones de la investigadora, la cual, por supuesto, también se basó en las respuestas que habían dado los alumnos a los cuestionamientos de la entrevista.

La base para las categorías que se establecieron se crearon *a priori*, según el marco teórico de acuerdo a la sugerencia de Miles y Huberman (1994); sin embargo, se sabía de antemano que estas categorías podían cambiar a lo largo del estudio. De hecho aumentaron ya que a lo largo del análisis emergieron algunos temas que no se habían previsto y de igual manera algunas categorías desaparecieron al no validarse como importantes. Las categorías de creencias y estrategias que se buscan en esta investigación están establecidas a partir del modelo de Pintrich de lectura autorregulada y son las que se mostraron en las tablas 1.1 y 1.2.

Las categorías de estrategias que ya se han establecido para esta investigación y que se presentaron en el capítulo anterior en las tablas de estrategias y creencias cumplen con los requisitos que se establecen en Andréu (2001) para el establecimiento de categorías de análisis para el trabajo en el análisis de contenido. Estas son: a) Cada serie de categorías ha de construirse de acuerdo a un criterio único b) Cada serie de categorías ha de ser exhaustiva c) Las categorías han de ser mutuamente excluyentes d) Han de ser significativas e) Tienen que ser claras f) Deben ser replicables.

Las categorías se constituyeron de acuerdo al marco teórico en el que se basó la investigación. Cumplen con ser exhaustivas y mutuamente excluyentes. Debido a que no es sencillo en algunas ocasiones distinguir si hubo o no estrategia, siempre se consideró la intención que el sujeto entrevistado definía para cierta acción para establecer si era o no estrategia y a cual categoría pertenecía. Las categorías se establecieron y describieron con claridad para que se puedan replicar en una investigación posterior.

Para el segundo paso en el análisis de los datos se necesitaba entender los patrones, las recurrencias, los posibles porqués (Miles & Huberman, 1994).

Para conseguir esto, y siguiendo las bases del análisis de contenido, fue necesario decidir las reglas de recuento para la cuantificación de los datos.

En este caso lo que interesa es cuantificar la frecuencia en el uso de estrategias, conocer cuántas estrategias y de qué tipo utilizan los alumnos, según el grupo en el que están. Para buscar patrones de uso, establecer relaciones y encontrar explicaciones.

Los datos cualitativos junto con los datos cuantitativos ayudan a la interpretación durante el análisis, validando, interpretando, clarificando e ilustrando los resultados cuantitativos (Miles & Huberman, 1994).

De esta manera los datos recabados de las creencias de los estudiantes así como todos los datos de las observaciones de los alumnos, sirvieron para –de una manera cualitativa– explicar los resultados cuantitativos del uso de estrategias formando una explicación más profunda y amplia que nos permite entender un proceso complicado como es el de la lectura de comprensión.

Con el fin de tener una presentación concentrada que permitiera ver todos los datos en una misma locación y arreglados sistemáticamente, se realizó una matriz de doble entrada que ayudó de una manera compacta a tener una visión completa del fenómeno para poder comenzar a explicar el fenómeno de la lectura de comprensión.

De un lado de la tabla se colocaron los nombres de los 12 alumnos entrevistados, y del otro lado se colocaron todas las evidencias de la transcripción de las entrevistas que se encontraron de acuerdo a las categorías establecidas. La información, tanto cuantitativa como cualitativa, ya reducida en códigos, se colocó de manera que se pudieran hacer visibles los patrones, las relaciones y las cadenas lógicas de evidencia. Esta información, apoyada en las teorías existentes en torno al tema investigado, comenzó a mostrar patrones que ayudaron a dar respuesta a las preguntas de investigación. El modelo de la matriz utilizada se encuentra en el Anexo 3.

Toda la información que se recabó a través de la aplicación de los instrumentos mencionados en este apartado y que se analizó a través del método de análisis de contenido arrojó información que permitió ir respondiendo a las preguntas generadoras de esta investigación. Estos hallazgos se presentan en el capítulo siguiente.

Capítulo 4

Hallazgos

4. Hallazgos

Una gran parte de la población de nuestro país tiene contacto con la lengua escrita en mayor o menor medida desde su nacimiento. Por esta razón y sabiendo que los alumnos que cursan tercero de secundaria en la zona metropolitana de Guadalajara cuentan con por lo menos nueve años de educación formal en su vida, se asume que estos alumnos han estado en contacto con la lectura un mínimo de diez años. En esta década, cada joven ha ido formando una manera personal de leer. Este estilo propio se ha desarrollado a partir de la experiencia de lectura que ha tenido desde su casa, el apoyo que ha recibido, el valor que los padres le dan a la lectura, el ejemplo que le dan como lectores, etc. Otro aspecto que influye de manera directa es la escolarización que ha recibido. Cada uno de los maestros que tuvieron a lo largo de su infancia ha influido en su manera de leer ya que le enseñaron a concebir la lectura de determinada manera; por último, su forma de leer ha sido moldeada por las características personales, sus habilidades específicas, sus fortalezas y debilidades como estudiante y como lector.

Una vez que la decodificación de textos se domina, los lectores suelen leer de manera automática hasta que aparece algún problema de comprensión. Cuando algo de lo que están leyendo no hace sentido o no encaja con los conocimientos previos que ellos tienen, la lectura se dificulta. Algunos lectores han descubierto o aprendido a utilizar algunas estrategias que les ayudan a hacer sentido de lo que están leyendo aún cuando la lectura presente dificultades.

El uso de estrategias o su omisión tiene que ver, en alguna medida, con las creencias que tienen acerca de la lectura, con las experiencias previas y sobre todo con la capacidad de un lector de darse cuenta de que tiene un problema y de las herramientas que tenga para solucionar este problema de comprensión.

Algunos alumnos han desarrollado un pensamiento metacognitivo que les permite planear, monitorear y evaluar su desempeño como estudiantes. Este tipo de pensamiento es el resultado de la capacidad que tienen de reflexionar sobre sus propios procesos y sobre las tareas que tienen que realizar. Un alumno con pensamiento metacognitivo podrá abordar la lectura con mayor certeza de poder comprenderla, con un objetivo específico según el tipo de texto y el motivo que tenga para leer; además, tendrá la capacidad de evaluar su desempeño para asegurarse de que obtuvo de la lectura lo que pretendía.

Con el fin de explorar las creencias y el uso de estrategias que utilizan a la hora de leer, alumnos de secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara se realizaron doce entrevistas cualitativas, cada una de estas entrevistas incluía la observación de dos tareas lectoras elaboradas específicamente para explorar el uso de estrategias en los alumnos de tercer año de secundaria. Este capítulo presenta el análisis de los datos que las entrevistas y las observaciones arrojaron.

Como ya se ha explicado anteriormente, estas entrevistas se realizaron en seis escuelas secundarias de la zona 3 de Guadalajara. A partir de la calificación que obtuvieron los alumnos de tercero de secundaria en un examen de comprensión lectora, que se aplicó como parte de esta investigación se eligió de cada escuela una de las calificaciones más altas y una de las notas más bajas para dar continuidad con una entrevista cualitativa. Las tareas lectoras en las cuales se observó a los alumnos se integraron a la entrevista, con el fin de poder aclarar con preguntas lo que se había observado. La prueba de lectura que se aplicó es la prueba de comprensión lectora del examen de PISA 2000.

Las entrevistas realizadas arrojaron datos acerca de la forma de leer de los alumnos de secundaria así como de las creencias que subyacen detrás de esta lectura. En general estas entrevistas se realizaron sin problema, se encontró buena disposición de los alumnos. Algunos parecían tener mucho interés de compartir lo que leer significaba para ellos, otros parecían hablar de algo muy lejano a ellos.

Los datos recabados se categorizaron y se analizaron para buscar relaciones entre el nivel lector y el uso de estrategias. Se buscaron evidencias que mostraran la manera en que las creencias de los alumnos promueven o no el uso de estrategias y cómo el pensamiento metacognitivo influenciaba el proceso lector, con el fin de poder describir con efectividad el proceso que siguen los alumnos al leer un texto.

A través del análisis de las entrevistas y las observaciones se encontraron algunas relaciones entre las variables de los procesos lectores que permiten contestar a la pregunta generadora de este trabajo: ¿Qué proceso siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando abordan un texto con la intención de comprenderlo? El contraste entre las respuestas de los alumnos del grupo de los Altos Lectores (AL) con las respuestas del grupo de los Bajos Lectores (BL) ayuda a pensar en posibles respuestas acerca de por qué algunos alumnos no logran un nivel lector satisfactorio después de nueve años de educación básica, mientras que otros sí lo logran, para de esa manera entender el proceso lector de un alumno de secundaria.

Con el propósito de profundizar en el proceso de comprensión se analizaron las características que presentaban los grupos de AL y BL. En ocasiones esta división pareciera arbitraria ya que la comprensión lectora es una variable continua y en este caso se hicieron cortes para delimitar los grupos; además, de que el proceso lector no es idéntico entre todos los miembros de un grupo, ni siquiera es igual en una misma persona con dos textos distintos. A pesar de estas obvias dificultades para presentar el análisis de las entrevistas y las observaciones realizadas, la división en dos grupos de altos y bajos lectores es la apropiada para dar una imagen clara del proceso de los alumnos mostrando ejemplos suficientes para dar una idea de la manera de proceder durante la lectura de cada grupo pero también matizando cada caso como único. De esta forma se da una imagen del grupo en general y se permite ver en los casos particulares los matices que se presentan dentro de estos.

El contraste entre la forma de leer del grupo de BL y del grupo de AL nos ayuda a comprender el proceso lector de los alumnos, lo que ayuda a lograr un buen nivel de comprensión y a su vez lo que dificulta que se logre.

A continuación se presentan las relaciones encontradas y se sustentan en los datos recabados incluyendo citas textuales de las entrevistas con los alumnos estudiados. Las citas se encuentran en *itálicas* para distinguirlas de la elaboración de la autora. Se dejan también las pausas que hacen los alumnos para pensar, utilizando puntos suspensivos. Por ser transcripción textual se pueden apreciar las muletillas, las contradicciones y el vocabulario coloquial que utilizaron, esto ayuda a conocer y contrastar el nivel discursivo de cada uno de los entrevistados y su manera de referir su proceso lector.

Los nombres de los alumnos son ficticios y se utiliza la abreviación de AL y BL junto como el número que representa en qué lugar está colocado cada uno según sus resultados en la prueba de PISA, por ejemplo Alma AL1, es la alumna con más alto puntaje e Ileana AL2, sería quien obtuvo el segundo puntaje más alto; igual se hace con el grupo de los bajos lectores Bruno BL1 sería el más alto puntaje dentro de ese grupo y de esa manera se van numerando de manera descendente hasta llegar a Diego BL6 quien obtuvo la calificación más baja de todos los entrevistados. La tabla con los puntajes y las abreviaturas se encuentra en el capítulo anterior. Se presentan de esta manera los datos para que los lectores puedan ir relacionando el tipo de respuestas e inclusive el lenguaje utilizado de cada alumno y lo puedan contrastar con su nivel lector.

Este capítulo está dividido en cuatro grandes apartados, en el primero se presenta la información en torno a las creencias que los alumnos tienen de la lectura y de sí mismos como lectores. Se presentan evidencias de cómo la capacidad que tienen los alumnos para concentrarse juega un papel decisivo en la creencia que tengan de su autoeficacia lectora. El segundo apartado trata sobre las estrategias de lectura, se presenta un cuadro donde se contabilizan todas las estrategias que a lo largo de la entrevista los alumnos pudieron dar evidencia de utilizar o que utilizaron durante las tareas lectoras. El tercer apartado habla del pensamiento metacognitivo y cómo este marca una diferencia fundamental en la manera de abordar la lectura para ambos grupos. Se dejan para el cuarto apartado algunos hallazgos interesantes que se detectaron durante las entrevistas y que aún cuando no se relacionan directamente con el tema de la presente investigación, parece importante mencionarlos ya que de alguna manera afectan la lectura de los estudiantes de secundaria. Se finaliza el capítulo presentando un modelo de comprensión lectora donde se integran todos los elementos antes mencionados para dar una imagen clara de cuál es su papel y de qué manera afectan el proceso lector de los alumnos. Cabe mencionar que en este capítulo no se relacionan los hallazgos con la teoría, esto se abordará en el siguiente capítulo.

4.1 Creencias de los alumnos acerca de la lectura

Hay tres tipos de creencias que se ven involucradas en el proceso lector de los alumnos. Las creencias de autoeficacia lectora, las creencias acerca del valor de la lectura y las creencias relativas a la naturaleza del conocimiento. Hay muchos factores que inciden en la formación de las creencias que tienen los alumnos acerca de sí mismos como lectores y de la lectura como tarea, en este trabajo se identificaron algunas que afectan la manera de leer de los alumnos. La creencia de autoeficacia, se refiere al juicio que las personas tiene de sus propias capacidades para ejecutar una acción para tener cierto tipo de logros (Pintrich & Linnenbrink, 2003). Dentro de esta se encuentran: la capacidad de concentración, el gusto y el hábito que tienen por la lectura.

El valor que los alumnos le han dado a la lectura como una tarea así como las características que ellos suponen tiene, es resultado de las creencias que ellos han elaborado a lo largo de su vida. Se refieren a la concepción que tiene acerca de lo que es leer, su meta y utilidad para la vida. En este capítulo se hace una revisión de las diferentes creencias acerca de la lectura se encuentran dos diferentes concepciones, una cuyo fin es extraer información del texto y le da importancia a la decodificación y otra cuyo fin es interactuar con el texto dándole mayor importancia a construir una interpretación personal del mismo.

Las creencias acerca de la naturaleza del conocimiento se refieren a cómo el alumno concibe lo que es el conocimiento, dónde y cómo lo recibe, cuál es su papel en referencia a él. Esta creencia se relaciona con la lectura en la complejidad con la que conciben el conocimiento, si hay o no interrelación de los conocimientos y la fuente de adquisición de los mismos. Se revisan las creencias acerca de la naturaleza del conocimiento que tienen los alumnos, pudiendo distinguir que para algunos lectores los conocimientos son complejos, se entrelazan y sirven para la vida en general, mientras que para otros los conocimientos están aislados, se reciben pasivamente de la autoridad y sirven solamente para la escuela.

4.1.1. La creencia acerca de la Autoeficacia Lectora

Los alumnos entrevistados rondan los 15 años de edad, a esta edad ellos de manera consciente o inconsciente han construido creencias evaluativas acerca de su autoeficacia lectora. Si durante los años que han estado en la escuela la lectura les ha podido servir eficazmente de herramienta de aprendizaje, esto significará que tienen una comprensión adecuada que les ha permitido extraer de los textos la información necesaria para sus propósitos. Si el caso ha sido el contrario y la lectura nunca ha podido ser utilizada eficazmente esto tendrá que significar que hay alguna dificultad que no ha permitido que se sirvan de la lectura para realizar su trabajo cotidiano dentro de las aulas y esta dificultad los ha llevado a tener creencias distintas a quienes si han encontrado en la lectura una herramienta de aprendizaje.

En el trabajo empírico se pudo notar como los alumnos se colocan etiquetas de valoración que los influye hacia determinadas actitudes, algunos han decidido que leer no es para ellos y por lo tanto ya ni siquiera lo intentan. Se forman creencias difíciles de romper, cuando ellos ya han decidido que no les gusta leer, difícilmente a esta edad se les podrá convencer de lo contrario.

4.1.1.1 La concentración

Para los alumnos entrevistados uno de los factores que incide directamente en la formación de su concepto de lector es la concentración. Ellos desconocen las causas por las cuales no se pueden concentrar adecuadamente, si esta falta de concentración al leer se debe a un problema visual que no les permita captar el texto para poder procesarlo, o si el problema es la falta de vocabulario acerca de un tema determinado que no les permita sostener su atención en un texto el tiempo suficiente para comprenderlo. Sin embargo ellos informan que no pueden lograr una adecuada concentración durante la lectura y esto los ha ido marcando internamente.

La capacidad de concentración que se atribuyen y/o perciben los alumnos incide en la formación de la creencia de autoeficacia lectora. Este apartado muestra que cuando los alumnos consideran que tienen problemas de concentración de manera frecuente, durante la lectura tienden a verse a sí mismos como malos lectores y se van formando una creencia negativa de su autoeficacia lectora. Si en cambio los alumnos consideran que están en control de su concentración y esto les ayuda a llevar a cabo el proceso lector eficazmente, van dándose cuenta de su éxito y formándose una imagen de sí como lector eficaz. A partir de esta imagen que tienen de sí mismos como lectores auto eficaces sigue consecuentemente el gusto y el hábito que han desarrollado por la lectura. Para quienes la lectura se presenta como una tarea fácil y se da sin problemas el gusto está presente. Quienes se ven a sí mismos como bajos lectores no tienen gusto por leer, la lectura es una actividad que les supone trabajo no placer.

Los alumnos del grupo de Bajos Lectores todos afirmaron en algún momento de la entrevista que les cuesta trabajo concentrarse, lo cual es considerado por ellos como un problema que afecta su comprensión, mientras que los alumnos del grupo de los Altos Lectores todos afirman que mientras leen se concentran en lo que están haciendo, viendo en esto una herramienta para lograr una buena lectura.

Un alumno de los AL habla de “*meterse*” en lo que lee, indicando con esto la capacidad de centrar su atención solamente en el texto, otro menciona la necesidad de “*centrarse en el texto*”, dejando claro que su voluntad está encaminada a no permitirse pensar en otra cosa mientras está leyendo. Del grupo de los BL un alumno se refieren a su proceso lector diciendo: “*leo y pienso en otra cosa*”, otro más menciona “*hay días que no puedo concentrarme y mejor no leo*”, en ambos casos los

alumnos están aceptando que no pueden centrar su atención solamente en un texto que no tienen la capacidad de voluntariamente centrar su atención en un texto.

La capacidad de concentrarse durante la lectura ayuda, a quienes la tienen, a confirmar que son capaces de leer comprendiendo, que son eficaces. Cuando se le pregunta a Alma AL1 qué hace para asegurarse de entender bien lo que lee, contesta: *“centrarme bien en el texto y saber cómo...pues, analizarlo bien”* (E_AL1_pp. 29). Betty AL5 al referirse a los libros dice: *“los libros te especifican, no sé, los temas...y los puedes comprender si les prestas atención, si los lees con atención”* (E_AL5_pp.2). Ambos comentarios presentan la creencia de los AL de que la concentración les permite leer eficazmente. Cuando se le hace a Diego BL6 la pregunta de qué hace cuando le está costando trabajo concentrarse y dice *“pues...trato de concentrarme o si no, pues a veces no leo y ya”* (E_BL6_pp. 20). Karen BL4 refiriéndose a lo que le pasa durante su lectura comenta: *“a veces me pongo a pensar en otras cosas, así que no le hallo a la lectura”* (E_BL4_pp.2). En este caso ambos comentarios muestran como la falta de concentración afecta directamente su capacidad lectora, a partir de lo cual construyen la creencia de que no son buenos lectores. Al preguntarles directamente si se consideraban buenos lectores los alumnos del grupo de los BL todos dijeron que no, solamente Bruno BL1 dijo *“Pues...para algunos textos, no para todos...pero...pos si”* (E_BL1_pp.6). Mientras que en el grupo de AL todos contestaron que si se consideraban buenos lectores menos Ileana AL2 que dijo que no se consideraba buena *“Tal vez así, como... normal”* (E_AL2_pp.2).

La tabla que se presenta a continuación da una muestra de la opinión de los entrevistados acerca de su propia concentración, se presenta con el fin de contrastar la manera en la que ellos mismos se expresan acerca de su capacidad de concentración. Es claro como en el caso de los AL hay seguridad cuando se refieren a su capacidad de concentración, mientras que en los BL hay una percepción compartida de no concentrarse lo suficiente para leer bien.

Altos Lectores	Bajos Lectores
<p>ALMA AL1 ...cuando leo, estoy canalizando en lo que hago. (pp.5) ...saber que tenía que concentrarme en lo que está en el texto y no en lo que está pasando afuera o a mi alrededor. (pp.29)</p>	<p>BRUNO BL1 ¿Y qué te falta para ser un excelente lector? A- Concentración cien por ciento. E-¿Concentración? A- Cien por ciento, sí. E- ¿Y cómo lo podrías lograr? A- pues... así...encontrar técnicas de cómo concentrarme sin que nada me distraiga. (pp.28)</p>
<p>ILEANA AL2 E-¿Qué cosas que ya son tuyas crees que te sirven y te ayudan para leer bien? A-Pues, que si me concentro (pp.8)</p>	<p>ARTURO BL2 no sé, de que estoy leyendo y pienso otras cosas y a la vez no pongo atención E-¿te pasa mucho eso? A-(ASIENTE) (pp.9)</p>

<p>DANIELA AL3 ... me meto mucho en la novela y estoy así y me hablan y hasta la tercera vez reacciono (pp.2)</p>	<p>MONICA BL3 A- Pues...pues que me distraigo con cualquier... E. ¿Qué tan seguido te pasa? ¿Mucho, poco? A- Mmmm mucho, pero también depende en el lugar donde esté leyendo. (pp.15)</p>
<p>EMMA AL4 ...me centro en lo que estoy leyendo. (pp.15)</p>	<p>JOSE BL4 Emmm pues, bueno me , casi me distraigo un poco, la verdad ... estoy leyendo y que así, que voy, se distrae con lo que hay alrededor de donde estás tú (SEÑALA EL ENTORNO ALREDEDOR) (pp. 2)</p>
<p>MIGUEL AL5 no, casi no me distraigo cuando no hay nadie.. (pp.3) no pues es que... ya la verdad es el que le quiera entender, si estás muy distraído nunca les vas a entender, pero si te concentras si les vas a entender (pp.6)</p>	<p>KAREN BL5 A-cómo que... no sé...no ... a veces no estoy analizando y... veo... así como que nada más veo así puras letras y ya ... E- Ajá ¿Y qué haces cuando te pasa eso? A- Me trato de concentrarme, pero no podía (RISA) (pp.3)</p>
<p>BETTY AL6 me enfoco en lo que estoy leyendo, y analizo bien ... (pp.3)</p>	<p>DIEGO BL6 leo y pienso en otra cosa , en otra cosa y pues se me va y... a veces vuelvo a leer y a veces no (pp.19)</p>

La capacidad de concentración que se puede notar tanto cuando se asigna a los alumnos tareas de lectura como cuando son evaluados con instrumentos estandarizados. En un caso concreto, al aplicarles el examen PISA 2000 se encontró evidencia de que la falta de concentración afecta la capacidad de leer eficazmente. La bitácora de observación en la aplicación de dos escuelas se refiere a un murmullo continuo en el grupo, mucha dispersión de los alumnos que se pudo notar en preguntas constantes, movimiento en los asientos, comentarios aislados y risas durante la aplicación del examen. Estos dos grupos fueron los de más bajos resultados, en uno de ellos los 34 alumnos reprobaron el examen y en el otro de 33 alumnos solamente uno aprobó con una calificación de 69.

Se observó que los alumnos que informan que tienen dificultades para concentrarse fueron incrementando el número de respuestas erróneas a medida que avanzaba el tiempo, a pesar de que el nivel de complejidad de las preguntas se mantuvo constante; en contraste, los alumnos que informan que al leer se concentran, mantuvieron un nivel de respuestas correctas mucho más alto a través de todo el examen. De los seis alumnos del grupo de BL un alumno respondió a las últimas 12 preguntas de manera incorrecta, otro tuvo una correcta, tres alumnos tuvieron dos correctas y uno tuvo cuatro. Mostrando una clara diferencia entre el grupo de altos lectores que permaneció constante en sus respuestas correctas hasta el final del examen.

En los ejemplos dados se puede ver la manera en la que los alumnos identifican a la capacidad de concentración como un factor que influye en la comprensión lectora y que por esa vía hace que el alumno construya creencias sobre su autoeficacia lectora. Según los datos que se acaban de presentar se puede afirmar que la capacidad de concentración es un factor importante en el desarrollo de una creencia de autoeficacia lectora.

Para tener una lectura eficiente es necesario un nivel de atención adecuado que permita al lector decodificar una parte considerable del texto, enlazarla con sus conocimientos previos y construir significado. Si una persona tiene problemas para fijar su atención hasta el término de este proceso su comprensión se verá afectada. Cuando los alumnos leen por obligación, sin darle valor a su tarea no mostrarán el interés de voluntariamente concentrarse en el texto lo cual puede estar afectando su capacidad de comprensión. La concentración es un elemento que los maestros deberán tomar en cuenta con el fin de buscar formas de romper el círculo vicioso que no permite a quienes no se han convertido en buenos lectores que logren serlo, deberá ser un elemento a tomar en cuenta cuando se busque desarrollar un gusto por la lectura en los años escolares.

4.1.1.2 Gusto y Hábito de lectura

Otra diferencia que se encuentra entre ambos grupos y que tiene que ver con las creencias de sí mismos como lectores es el gusto y el hábito de leer. Mientras todos los AL dan evidencia de tener gusto y hábito de leer, solo 2 de los BL lo mencionan sin dar evidencia de esto. Algunos de los alumnos se ven a sí mismos como buenos lectores y se nota en ciertos comentarios como por ejemplo lo que afirma Emma: *“Yo soy devoradora de libros” (E_AL4_pp.6)* mientras que Karen lo que dice es: *“la verdad no leo nada” (E_BL5_pp.28)*

Todos los alumnos entrevistados del grupo de los AL mencionan tener gusto por la lectura y utilizarla como una forma de entretenimiento para ellos, algunos inclusive mostrando emoción al mencionarlo: *“Es mi principal pasatiempo, en mis tiempos libres” (E_ AL1_pp.4)* *“me pico leyendo y a veces así todo el día” (E_ AL3_pp.8)*, *“me gusta más leer que por ejemplo ver televisión o cosas así” (E_ AL4_ pp. 1)*. Dan evidencia de su gusto y hábito ya que comentan haber leído 5 ó 6 libros en un año, mencionan los títulos y temas de los que trataron estos libros. Todos los alumnos del grupo de los AL mencionaron que leer les ayuda a comprender mejor las cosas, como una forma de acercarse a los conocimientos y cosas que no conocen. Algunos ejemplos de lo que contestaron cuando se les pregunta para qué les sirve leer se presentan a continuación: Daniela AL3: *“saber leer?... para todo....cuando vas a exponer, cuando vas a aclarar alguna idea, cuando tienes conflictos, este... de ahí sale todo lo que aprendiste antes y cuando estás platicando con una persona, cuando... cuando conoces acerca de muchos temas, o sea... ya no te lo cuentan, tú lo sabes” (E_AL3_pp.16)*. Emma AL4 contesta: *“cuando lees muchos textos que no son de un solo tema, aparte de que aumentan tus conocimientos y tu vocabulario, te ayuda a tener una mejor comprensión, no solo lectora sino también cuando está hablando con alguien”(E_AL4_pp.9)*.

Cuatro de los seis BL mencionan que no les gusta leer: “Nunca me ha gustado leer más que libros que me interesen mucho” (E_ BL2_pp.5), “No sé...como que no le entiendo, no se me hace así como atractiva la lectura” (E_BL5_pp.3), “No, no siento como un gusto para leer” (E_ BL4_ pp.15)). Del grupo de los BL dos alumnos que dicen que si les gusta leer, sin embargo, no pueden dar evidencia de ello cuando se le pregunta al Diego BL 6 si le gusta leer dice:

Diego BL6- pues, si me gusta pero, mis tiempos casi no me dejan.

E- ¿Cuántos libros completos has leído?

Diego BL6-no recuerdo pero... creo que no, completo creo que no he leído ninguno (E_BL6_pp.13)

Bruno BL1 también menciona que le gusta leer, inclusive habla de un libro que está leyendo y le está gustando mucho pero de igual manera no puede dar evidencia de esto:

E-¿te gusta leer?

Bruno BL1-pues...sí (dubitativo)

E- no lo dices muy convencido...

Bruno BL1- aunque ese sí suene dudoso pero pues...sí. Bueno, hay algunas que no me gusta leer como, por ejemplo, las noticias, no me gusta leerlas, para nada.

Bruno BL1-Hay algunos que si son interesantes, por ejemplo el que estoy leyendo ahorita, el de... creo que es el de...”Sara Tomate”. Ese me interesa mucho por la trama, son de los únicos que así que si leo así con mucho entusiasmo y comprendo bien las páginas y todo eso...

E-¿De qué se trata “Sara Tomate”?

Bruno BL1- Se trata de... a penas lo empecé a leer el viernes, hace como tres semanas. Se trata de una niña... que.... No me acuerdo muy bien, pero sí, ese es el que estoy leyendo (E_BL1_pp.4).

En el caso de estos dos alumnos parece que contestan que si les gusta leer porque es lo que les parece correcto; sin embargo, no pueden dar evidencia de realmente tener gusto por leer cuando en el primer caso no puede recordar un solo libro completo que haya leído y en el segundo caso no pueda recordar de que se trata el libro que está leyendo en ese momento y que además afirma que le está gustando.

Algunos de los BL mencionan que es importante leer porque les ayuda a mejorar su ortografía, ampliar su vocabulario y mejorar su expresión. Es solamente esta perspectiva utilitaria de la lectura el motivo por el cual leen. Pensar que leer les ayudará a mejorar ciertas habilidades no es una conclusión que ellos hayan sacado a lo largo de su vida escolar, es lo que han escuchado decir a sus maestros. Cuando se le pregunta para que sirve leer, Mónica BL3 dice: *“Para... bueno a mi me han dicho que...que es bueno porque haces... mejoras tu...el... al escribir mejoras tu... tu expresión y la forma de escribir, pues.”* (E_BL3_pp.1) A la misma pregunta Karen BL5 contesta: *“para tener mejor... dicción o...sí, ¿no?”* (E_BL5_pp.1). Cuando a Diego BL6 se le pregunta que hace su cerebro mientras está leyendo dice: *“pues, voy aprendiendo de unas palabras que hay ahí, pues no sé, las saco así en mi dialecto (sic), pues ya me siento como que sé hablar mejor”.* (E_BL6_pp.3).

Estos tres comentarios son de los alumnos que aparecen más bajos en la tabla de resultados de comprensión lectora y que dan evidencia de no tener el hábito de la lectura, de no haber desarrollado gusto por leer, por lo que queda claro que el hecho de que sus maestros les hayan explicado la utilidad de leer para mejorar algunas de sus capacidades no ha sido suficiente para que ellos le den importancia a la lectura en su vida.

Hay una diferencia clara entre lo que informan los alumnos del grupo de los AL y el de los BL cuando hablan de su gusto por la lectura o del motivo por el cual leen. Los alumnos del grupo de AL han desarrollado el gusto por la lectura, hacer de esta actividad un hábito y entender que es por medio de la lectura que lograrán tener más comprensión y mejores conocimientos del mundo. Cuatro de los alumnos del grupo de los BL aceptan abiertamente que no les gusta leer o que casi nunca lo hacen y los dos restantes aun cuando dicen que si les gusta leer no pueden dar evidencia de ello ya que no pueden decir de que se trata el libro que dicen estar leyendo o no recuerdan un solo libro que hayan leído completo. Los alumnos de este grupo parece que solamente leen ya que sus maestros o padres les han dicho que la lectura les ayudará a mejorar algunas habilidades como la ortografía o la expresión; sin embargo, parece que esta utilidad de la lectura no ha sido suficiente para lograr en ellos un gusto o un hábito.

Coincide que los alumnos a los que no les gusta leer son los mismos alumnos que dicen que no se pueden concentrar adecuadamente a la hora de leer. El gusto por la lectura puede ser un elemento que afecte la capacidad de centrar su atención mientras están leyendo. No se sabe qué predispone a que, si la falta de gusto por la lectura hace que no se lea mucho y por lo tanto no se convierten en buenos lectores, o si el hecho de no ser buenos lectores no les ha permitido entender bien las lecturas y por lo tanto ha impedido que se desarrolle el gusto por leer.

4.1.2 Creencias acerca del valor de la lectura

La forma en la que los alumnos ven la lectura es producto de muchos años de contacto con ella dentro y fuera de la escuela; han interiorizado unas creencias de lo que es la lectura, para qué

sirve y cuál es su finalidad. A lo largo de los años el concepto de lectura ha evolucionado. Anteriormente se había considerado que leer es “decir” lo que está escrito, la lectura se reducía a las necesarias pero no suficientes habilidades de decodificación creyendo que una vez que el lector podía leer todas las palabras de un texto la comprensión del significado estaba asegurada. Ahora la lectura se entiende como la interacción del lector con el texto con el fin de construir una interpretación de lo que se lee (Sole, 2008).

La primera concepción centraba la importancia en la lectura, la tarea del lector era primordialmente pasiva, decodificar correctamente y sustraer información específica del texto. Ahora se cree en la lectura activa cuya finalidad es la interacción del lector con el texto con el fin de que este último haga una interpretación de los contenidos y con esto pueda construir conocimientos nuevos. Este apartado mostrará evidencia de que la forma en que los alumnos han interiorizado esta re conceptualización de la lectura tiene un efecto en su nivel de comprensión lectora. Los recuerdos que ellos tienen acerca de cómo aprendieron a leer dan evidencia no de cómo aprendieron realmente sino de cómo ellos han interiorizado el concepto de lectura. El valor que los alumnos le asignan a la tarea lectora depende en parte del concepto que tengan de la lectura, quienes dan evidencia de entender el propósito activo de construcción del conocimiento de la lectura afirman que la lectura les servirá para toda su vida, en cambio quienes dan importancia a la decodificación y extracción de información dicen que leer les servirá para expresarse mejor.

4.1.2.1 Recuerdos

Durante sus años de primaria todos los alumnos recuerdan haber trabajado la lectura fundamentalmente de forma oral con el fin de poder contestar después algunas preguntas, lo que los llevaba a buscar información específica en el texto. Sin embargo Alma AL1 dice: “ Y... bueno algunas veces también nos ponían a leer individualmente porque decían que comprendíamos un poco más” (E_AL1 p.6). Alma, que es la mejor lectora de la muestra, es la única que recuerda que la comprensión fuera importante a la hora de aprender a leer, todos los demás recuerdos de los alumnos se centraron en la importancia a pronunciar bien los sonidos, en el hecho de que alguien leía y los demás iban siguiendo con el dedo, etc.

Otro recuerdo que tienen los alumnos es el de contestar preguntas después de leer Bruno recuerda: “*si estaban las preguntas, las respondíamos, así individualmente y después ya completamos las respuestas a ver quién las tenía bien*” (E_ BL1_pp.8), cuando se les pidió que recordaran que tipo de preguntas les hacían, algunos recordaron que preguntas como ¿De qué se trataba la lectura? ¿Por qué pasó esto? Esta dinámica de leer en voz alta grupalmente y al terminar contestar preguntas específicas del texto nos muestra que se está trabajando bajo la concepción de la lectura cómo extracción de la información, dónde lo que se busca es que el alumno encuentre información precisa en el texto, favoreciendo la búsqueda de elementos aislados por encima del análisis de un texto o una construcción de una interpretación.

Los recuerdos que tiene los alumnos acerca de cómo aprendieron a leer se refieren a lo que ellos han interpretado acerca de la lectura a lo largo de su vida escolar. En algunos alumnos los recuerdos de cómo aprendieron a leer dan muestra de una creencia de que leer bien es pronunciar bien y recordar lo que dice la historia en contraposición de que leer bien es poder aplicar lo que lees a otra situación.

El recuerdo que todos tienen de la lectura en la primaria es la lectura en voz alta, inclusive hubo varios alumnos que cuando se les cuestionaba acerca de lo que era un buen lector contestaban que un buen lector es quien pronuncie bien las palabras y lea con puntuación, o contestaban que no se consideraban buenos lectores porque se trababan y no pronunciaban bien. Un ejemplo de esto se puede notar en la siguiente conversación:

E-Oye ¿Qué crees que necesita tener alguien para ser considerado un buen lector?

Diego BL6- pues... usualmente que... los puntos...así que, tenga pausas.

E- O sea, que lea con buena puntuación

Diego BL6 –Ey (sic)

E-ajá ¿Qué más?

Diego BL6- Que cuando esté leyendo para la otra gente pues les dé como... una impresión de que está leyendo para ellos, que... concentrarse en la lectura...

(E_BL6_pp. 5)

Este alumno elaboró la creencia de que lo importante al leer es la decodificación a partir de su aprendizaje de lectura en voz alta en la primaria su concepción no ha cambiado; en contraparte, se presenta la opinión de un alumno del grupo de los AL dice que se considera buen lector porque lee para formarse un criterio, busca leer a varios autores para tener una opinión propia.

E-¿Tú te consideras un buen lector?

Daniela AL3-sí

E-¿Por qué, en qué te basas para decir eso?

Daniela AL3-pues porque, no solamente me quedo en un tema o en algún autor, sino intento ver... varios no sé, horizontes, digamos en la lectura, y cuando vas leyendo, te vas formando un criterio. Todo mundo dice lee "Pedro Páramo" , lee algo así, entonces "que es muy bueno" y otros dicen que no les gusta, pues, tú debes leerlo para formarte tu propio

criterio y decir: "me gusta, no me gusta" pero aún así reconocer el trabajo del autor, pues porque , lo es ¿no? (E_AL3_pp.3)

La diferencia entre leer para pronunciar bien las palabras y leer para formarse un criterio en cuanto a los diferentes autores nos da muestra de la diferente concepción de lo que es la lectura que tienen los alumnos.

Los doce alumnos entrevistados coinciden en que en la secundaria también se trabaja con lectura oral, pero ya en estas respuestas se evidencian diferencias en la concepción de la lectura, hay quienes dicen que el fin ahora es sacar conclusiones propias o dar una opinión, mientras que hay quienes afirman que leen para poder hacer un resumen o contestar a algunas preguntas.

Los recuerdos que ellos tienen acerca de cómo aprendieron a leer y de cómo trabajan la lectura en la secundaria muestran diferentes interiorizaciones del concepto de leer. El tipo de educación recibida contribuye al desarrollo de las creencias lectoras en los estudiantes. Si la clase consiste en leer todos al mismo tiempo mientras alguien lo hace en voz alta con buena entonación y buscar en el texto información aislada que al terminar la lectura se les pedirá que recuerden, los alumnos construirán a partir de ahí la creencia de que lo importante a la hora de leer es pronunciar bien las palabras y que los textos contienen información aislada que hay que aprenderse de memoria. Mientras que si el maestro permite la lectura personal en silencio explicitando como meta de la lectura aprender algo nuevo, abonar a los conocimientos que ya tienen de un tema y les pide que al terminar de leer construyan una interpretación personal de lo que acaban de leer entonces los alumnos construirán la creencia de que la lectura sirve para adquirir conocimientos que hará propios y que le serán útiles a lo largo de la vida.

4.1.2.2 Concepto de lectura

Todos los alumnos entrevistados han seguido un proceso de enseñanza de la lectura similar ya que son prácticamente de la edad y algunos, inclusive asistieron a la misma escuela durante la primaria, además de que el plan de estudios para la enseñanza del español es el mismo para todas las primarias y secundarias en México; sin embargo, hay diferencias grandes en las creencias que tienen los alumnos acerca de lo que es la lectura, lo que es un buen lector y por lo tanto hay diferencias también en la forma de abordar la lectura. Mientras para algunos alumnos sus creencias en torno a la lectura siguen basadas en una concepción de la lectura que le da importancia a la decodificación y vislumbrando la lectura como una actividad pasiva. Hay otros alumnos que ven la lectura como una construcción de nuevos conocimientos que servirán para otros propósitos a lo largo de la vida. No se puede saber qué vino primero si el cambio en creencias o la lectura eficaz. Lo que se puede afirmar es que la diferencia en creencias puede dar

una explicación a la diferencia en los niveles lectores tan marcadas en alumnos con los mismos grados de escolaridad.

No queda claro por qué algunos alumnos han logrado visualizar a la lectura como algo más que sacar información del texto mientras que otros no, pero la tendencia evidente es que entre mejores resultados tuvieron en el examen de comprensión lectora más claro tienen el propósito activo de la lectura que es leer para interactuar con el texto, para conocer otros puntos de vista y para tener información sobre un tema. A continuación se dan evidencias que muestran cómo conciben la lectura los estudiantes entrevistados.

Algunos de los BL no han logrado construir la creencia de que la lectura es una interacción del lector con el texto para que el primero interprete los contenidos que este aporta, creyendo que la finalidad de leer es tener buena decodificación y encontrar datos específicos en un texto. Durante la entrevista se puede notar en varios momentos cómo algunos alumnos no han acabado de comprender esta finalidad de la lectura y lo hacen evidente cuando se les pregunta qué significa leer bien o para qué les va a servir leer bien, en estos momentos ellos responden dándole importancia solamente a la buena decodificación.

Aún cuando todos los alumnos contestaron en alguna medida que lo más importante a la hora de leer es comprender, parece que no todos han internalizado esto. Cinco de los seis BL entrevistados dijeron que no se consideraban buenos lectores porque se trababan y no pronunciaban bien las palabras, se pone de ejemplo lo que contestó Mónica BL3:

E: ¿Tú te consideras una buena lectora?

BL3- Pues... no mucho, la verdad.- Porque a veces leo, pero... como que me trabo en algunas palabras.

E- ¿Por qué te trabas?

BL3- A veces porque si me pongo un poco nerviosa.- O a veces porque al leerlas no las leo muy bien, hay alguna que se me dificulte y me trabo mucho (E_BL3_pp.3)

Miguel contesta a la misma pregunta:

E-¿Tú te consideras un buen lector?

AL5-mmm pues... sí la verdad sí, porque sé comprender muy bien la lectura, cuando me concentro (E_AL5_pp.4)

Es evidente que lo que ellos toman en cuenta para decidir si son buenos lectores es diferente, mientras Mónica le da importancia a su falta de fluidez, la importancia de Miguel se centra en su buena comprensión. Otro factor que incide en la comprensión es la meta que tienen para realizar

una tarea lectora. Si la meta con la que los alumnos de secundaria leen un texto escolar es terminar la tarea asignada por el profesor o contestar unas preguntas simples al terminar la lectura los alumnos difícilmente se comprometerán a tomar las medidas necesarias para construir una interpretación del texto y a perseverar en esta tarea a pesar de los distractores y las dificultades. Para que el alumno esté dispuesto a hacer el esfuerzo extra que significa comprender un texto que no es sencillo, ellos necesitan valorar la importancia de la lectura, sentirse capaces de hacerlo y saber que se lee para construir una interpretación personal del texto.

La utilidad que le den a la lectura estará marcada por el concepto que tengan de ella. Mientras hay quienes ven la lectura como una forma de acercarse a los conocimientos y por lo tanto le encuentran gran utilidad en su vida futura y su trabajo, hay quienes ven la lectura como una forma de mejorar su expresión y poder dar una buena impresión a los demás. La diferencia en estas concepciones de la lectura está en una motivación orientada a metas de aprendizaje en el primer caso y una motivación orientada al desempeño en el segundo caso. Los alumnos a quienes los mueve el tener un buen desempeño para verse bien ante los demás tienden a no perseverar cuando la tarea se torna difícil y a buscar pretextos para disimular su fracaso (Horner & Shwery, 2002).

Todos los alumnos valoran la lectura como algo importante para la vida, pero hay una diferencia en su concepción acerca de cómo les servirá a lo largo de su vida. Esto muestra la diferente concepción sobre la lectura. Cuando se les pregunta para qué les servirá a lo largo de su vida saber leer bien, uno de los altos lectores afirma: *“desarrolla la capacidad de comprensión y de diálogo también, como que...agrandas tu vocabulario cuando lees muchos textos que no son de un solo tema, aparte de que tus aumentan tus conocimientos y tu vocabulario, te ayuda a tener una mejor comprensión, no solo lectora sino también cuando está hablando con alguien.”* (E_AL4 p.) Otra alumna dice: *“es importante saber leer bien, porque como una herramienta que se utiliza siempre en la escuela o igual cuando salgamos de los estudios, en el trabajo.”* (E_AL1 p.). Para estos alumnos la lectura mejorará su capacidad de comprensión en general, les dará más conocimientos lo cual les ayudará a lo largo de su vida en la escuela y en el trabajo.

Cuando los bajos lectores responden a la misma pregunta contestan: *“hacemos más cultos y aprender más palabras raras ... para aprender más de las cosas y ser más culto... para que no te trabes al leer y dar buena impresión a la gente”* (E_BL2 p) *“pues para poder expresar mejor las cosas, lo que vas a decir* (E_BL5 p.) *“si vas hablar contra gente importante y si te equivocas pues a mí se me hace vergonzoso y si lees bien vas a dar una buena impresión”* (E_BL6 p.)

Estos alumnos afirman que leer bien les servirá para pronunciar bien y no trabarse, les parece que leer bien les ayudará a dar una conferencia pronunciando bien todas las palabras, para ser más cultos o para poder hablar con gente importante y expresarse bien, pareciera que lo que buscan con una buena lectura es dar una buena impresión a los demás.

Mientras los AL han encontrado una utilidad en la lectura al percibirla como fuente de conocimientos útiles para la vida, el concepto que los BL tienen de la lectura ha limitado significativamente el valor que le asignan a leer, minimizando su utilidad a mejorar su expresión para dar buena impresión. Esta diferencia en el valor asignado a la lectura influye en su decisión de hacer un esfuerzo para leer o no hacerlo, quienes dan un valor alto a la lectura estarán dispuestos a hacer un esfuerzo mayor para comprender un texto. Los alumnos que le han asignado a la lectura un valor secundario, no estarán dispuestos a hacer un esfuerzo extra por comprender un texto que no sea sencillo.

El valor que el individuo le da a la tarea, el interés personal que tiene en ella y la percepción de que tan útil le será en su vida, el ser capaz de resolver esa tarea determinará la manera en que el individuo la aborde, el interés que tenga por resolverla y llevarla a término. La lectura en la escuela secundaria es una herramienta para acercarse a los conocimientos, los alumnos ya no están aprendiendo a leer, están utilizando la lectura como una herramienta de aprendizaje sin embargo necesitan cierta motivación para decidirse a llevar a cabo la tarea lectora y persistir en ella hasta lograr una comprensión adecuada. Esta motivación está determinada por su autoeficacia lectora y por el valor que le asigne a la lectura como tarea.

4.1.3 CREENCIAS ACERCA DE LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO

La forma en la que los alumnos conciben lo que es el conocimiento influye en su capacidad lectora. Hasta ahora su vida como estudiantes ha sido adquirir conocimientos, ellos forman parte de su vida diaria, sin embargo hay diferencias claras en la forma en la que conciben lo que son los conocimientos y estas diferencias se ven reflejadas en la forma en la que abordan la lectura, pudiendo ser pasiva o activa. Influyen en esta actitud las creencias relacionadas con la fuente de los conocimientos, las relacionadas con la complejidad y la interrelación de los conocimientos y las de la rapidez con la que se deben adquirir los conocimientos. A continuación se mostrarán evidencias de las diferentes creencias en torno a la naturaleza del conocimiento que tienen los alumnos.

4.1.3.1 Fuente de los conocimientos

Cuando hablamos de creencias en torno a la fuente de adquisición de los conocimientos se refiere a dónde están los conocimientos, quién los tiene, cómo los adquirimos, etc. Estas creencias pueden propiciar o no una búsqueda activa del conocimiento. Los alumnos que creen que ellos pueden aprender por sí mismos, que los conocimientos están a su alcance en libros, en personas o en cualquier vivencia tienden a ser más independientes y proactivos en la construcción de los conocimientos, mientras que los alumnos que creen que los conocimientos los tienen las figuras de autoridad y que se los transmiten de manera vertical, tienden a ser pasivos receptores.

Los seis alumnos del grupo de los BL mencionaron que los conocimientos los adquieren en la escuela, dicen que *“son lo que ya has estudiado”* o *“memorizado”*. Cuando se le pregunta a Mónica BL3 quién tiene los conocimientos dice: *“mis papás, porque ellos me ayudaron y mis maestros”* (E_BL3_pp.17) y cuando se le pregunta cómo adquiere los conocimientos dice: *“entendiéndoles así a mis maestros o a mis papás...trato de entender lo que ellos me explican”* (E_BL3_pp.18). Bruno BL1 dice: *“¿obtenerlos? (los conocimientos) pues aquí en la escuela, se puede decir que los maestros te los dan”* (E_BL1_pp.26) y acerca de cómo aprende dice: *“poniendo atención y comprendiendo lo que dice mi maestro”* (E_BL1_pp.24). A su vez todos los AL mencionaron que los conocimientos los adquieren en su vida, a través de sus experiencias, *“a través de mis vivencias”* o *“por situaciones que pasen”*. Cuando se les pregunta ¿cómo aprendes? Alma AL1 contesta *“tú vas como investigando más de ese tema o puedes ir construyendo poco a poco la idea de la que hablaron”* (E_AL1_pp.18), Daniela AL3 dice *“tú sacas tus propias conclusiones y eso es lo que en realidad te ayuda”* (E_AL3_pp.1).

En los ejemplos anteriores se puede notar que algunos de los AL han logrado entender que los conocimientos no se adquieren solamente en la escuela sino que es algo que se construye en todos los momentos de la vida, a diferencia de la mayoría de los BL quienes creen que los conocimientos se limitan a lo académico. A continuación alguna de las definiciones que dan a lo que es un conocimiento:

Miguel AL5	<i>“un aprendizaje obtenido mediante la lectura o cualquier práctica”</i> (E_AL5_pp.18)
Emma AL4	<i>“un conocimiento es algo que ya tienes en la mente, es la idea que ya tienes desarrollada...lo vas construyendo con las ideas que tu vas guardando... todo lo que tú vas registrando de lo que estás haciendo”.</i> (E_AL4_pp.10)
Daniela AL3	<i>“algo que tú sabes y que entiendes y que aprendes y que aplicas en tu vida, o en cualquier campo en el que se necesite.”</i> (E_AL3_pp.17)
Arturo BL2	<i>“algo que se lleva ya, estudiado en varios... varios días, años.”</i> (E_BL2_pp.14)
Bruno BL1	<i>“es lo que ya llevas, de tu educación, saberlo desarrollar o saberlo escribir o hacer...”</i> (E_BL1_pp.24)

Karen BL5	<i>“pues este, saber, saber las cosas que te enseñan en la escuela” (E_BL5_pp.23)</i>
-----------	---

Las creencias de cómo y dónde se adquieren los conocimientos tienen relación con el nivel lector de los alumnos, se encuentran semejanzas en los AL en cuanto a la construcción paso a paso de los conocimientos y la creencia de que se adquieren no solo en la escuela si no en todo momento y también a través de los libros. También se notan semejanzas en este grupo de lectores en la independencia con la que asumen su papel de estudiantes creyéndose capaces de aprender por sí mismos. De igual manera se encuentran semejanzas en el grupo de BL quienes tienen la creencia de que los conocimientos se adquieren en la escuela y todo lo que ellos tienen que hacer es recibirlos, coincide en quienes creen esto la tendencia a pedir ayuda externa de sus papas, hermanos o maestros para poder estudiar o entender algo.

En la medida en que los estudiantes sienten que necesitan a un adulto a su lado para preguntarles, explicarles o ayudarlos a estudiar, asumirán un papel pasivo en el ámbito académico. No creen poder solos, necesitan ayuda externa. Si no existe en ellos una creencia de que ellos pueden construir su propia comprensión de alguna manera, ni siquiera lo intentarán, es por eso que para algunos entrevistados la mejor estrategia de comprensión lectora parece ser la de recibir ayuda externa:

Mónica BL3: “pues si hay, si hay así co... cosas que no entienda, preguntar a los maestros o a tus papás, buscar información de ese tema” (E_BL3_pp.19)

Karen BL5: “mis hermanos a veces saben de eso, me pongan ejercicios, y ya, los hago yo para asegurarme de que si entendí”(E_BL5_pp.21)

Inclusive en el caso de Betty AL6 en el cuál la ayuda que pide es muy específica:

Betty AL5 dice: “me detengo y así como que ya me pongo a ver y si no le entiendo pues voy y le digo: oye mami ¿qué es esta palabra?” (E_AL6_pp.4)

Pedir ayuda a quien sabe más que uno, como lo hace Karen, es una estrategia válida para resolver cualquier problema de la vida, la preocupación aquí sería que parece ser la única opción para ellos. No han podido adquirir independencia en su aprendizaje porque no se creen capaces de hacerlo. Hay varios casos en los que se nota una tendencia fuerte a que el problema lo resuelva alguien más, como ejemplo se transcribe una parte de la conversación con Mónica BL3 en la que ella menciona tres opciones para ser mejor estudiante, y las tres están fuera de su control.

E- ¿Qué puedes hacer para ser mejor estudiante?

Mónica BL3- preguntar a mis maestros

E-¿Qué más puedes hacer?

Mónica BL3- también preguntar a mis papás

E- Mjm

Mónica BL3- Y ... pos si, mi mamá me ayuda mucho pero... o a mi hermano y... como él ya va en la prepa, así.... alguna cosa que no entienda, ya...él me explica. (E_BL3_pp.20)

Betty AL6, obtuvo la calificación más baja del grupo de los AL en el examen de comprensión lectora, ella está de alguna manera más cerca del BL1 que de algunos de los AL. Ella y todos los BL mencionaron la necesidad de contar con ayuda de sus papas, hermanos o algún maestro, sin embargo en el caso de Betty AL6 ella pide ayuda muy específica: *“pues...no sé, voy y le digo: “Oye mami fíjate que no le entiendo, dice esto y esto” me dice: “No pues, se puede referir a que...” me dice: “A esto o a aquello” y así como que ya, me ella me da su punto de vista” (E_AL6_pp.5).* A diferencia del grupo de BL quienes utilizan la ayuda externa en general para estudiar *“tengo el apoyo de mis padres para... por sí, así, le digo a mi papá: oye, ¿me preguntas esto?. Y ya, con mucho gusto me ayuda a todo eso” (E_BL1_pp. 17)* *“le digo a mis hermanos que me vayan preguntando de lo que va a venir en el examen” (E_BL2_pp.13).*

4.1.3.2 Complejidad e interrelación de los conocimientos

La diferencia entre creer que el conocimiento es simple y aislado y la creencia de creer que el conocimiento es complejo y se entrelaza, influye en la capacidad lectora de los alumnos. Hay evidencia de que entre más creen los alumnos que el conocimiento es simple y aislado menos comprende un texto complejo (Schommer-Aikins M. , 2004).

La concepción anterior de la lectura situaba la importancia de la lectura en el texto y el lector debía desentrañar el significado del autor y situarlo en su memoria. Esta concepción favorece la creencia de que el conocimiento es estático, de que está integrado por elementos aislados y de que su fin es encontrar información específica en el texto. En contraposición a estas creencias está la concepción de una lectura activa que nos dice que leer bien es enlazar la información presente en el escrito con los conocimientos previos para formar una estructura significativa. Esta concepción se basa en la creencia de que los conocimientos son complejas estructuras entrelazadas entre sí.

Los buenos lectores relacionan sus conocimientos previos con su lectura para de esa forma darle sentido, es lo que les ayuda a interactuar con ella. Ellos comienzan a leer ya con una expectativa de lo que leerán y por lo tanto su lectura es activa, conforme avanzan van haciendo preguntas, las van contestando, es decir van monitoreando el contenido de lo que están leyendo y este debe de tener una lógica para que ellos puedan seguir leyendo sin problemas. Los alumnos que no han

logrado enlazar los conocimientos que ya tienen en su poder para darle sentido a un texto, tienden a leer cada texto aisladamente y de forma pasiva esperando recibir toda la información como nueva. En este tipo de lectura, si algo no hace lógica o se contradice con lo que ellos ya saben no les sorprende, no les llama la atención. Esta falta de expectativas hacia los contenidos a encontrar en un texto y de utilizar conocimientos previos trae consigo una falta de monitoreo durante la lectura y por consiguiente una falta de uso de estrategias.

Se encontraron evidencias en algunos alumnos del grupo de los AL tiene capacidad de enlazar, relacionar y utilizar información de diversas fuentes en diferentes situaciones. Por ejemplo Alma AL1 habló varias veces durante la entrevista de utilizar la información para relacionarla con su vida diaria o cosas que sucedían ahora y a la hora de resolver la tarea lectora fue evidente el uso consciente de sus conocimientos previos:

E- ¿Qué ibas pensando mientras lo ibas contestando?

Alma AL1- Pues... iba pensando en años anteriores de que me habían enseñado eso

[.....]

E-¿Utilizaste estos conocimientos o pensaste en lo que ya sabías del tema antes de contestar?

Alma AL1- Ah pues... de lo de relación de temperatura y latitud este... utilicé el conocimiento de qué era la altitud, porque solo venía que era un factor climático. Pero utilicé que era la latitud y me metí como en un planisferio o cosas así para saber cuál era... diferenciar latitud y longitud. Y... pues, si partí de conocimientos previos, pero...siento que de lo de México también, por lo mismo de la vida cotidiana...

E- Ajá...

Alma AL1- las temperaturas y eso también. (E_AL1_pp.29)

También Emma AL4 mostró su uso consciente de los conocimientos previos cuando después de la tarea lectora dijo: *“Relacioné lo que ya sabía con lo que venía en las preguntas y en el texto para encontrar más fácil los temas y desarrollarlos más con mis palabras, Y también para anotar lo que pudiera de memoria.”(E_AL4_pp.14)* Probablemente el que más veces menciono su capacidad de enlazar fue Daniela AL3 ya que en diferentes momentos comenta:

“los temas se relacionan en un libro, lees un libro, pero de ahí o sea, todos los conocimientos que te deja ese libro, los vas a utilizar cuando leas otra cosa, o cuando pongas en práctica el conocimiento de otro libro, en sí todo se relaciona, todo te sirve” (E_AL3_pp.21)

“cuando voy leyendo voy pensando en las cosas que encajan en mi vida, este... como lo puedo utilizar, por ejemplo alguna palabra desconocida o algún término” (E_AL3_pp.2)

“pues más que nada sería como tomar conciencia, porque los conocimientos los tenemos pero si no los ponemos a prueba pues ¿de qué nos sirven?” (E_AL3_pp.18)

Durante la realización de las tareas lectoras por parte de los alumnos en la que trataba del clima de México, cuando se preguntaba a los alumnos si sabían algo del tema y si lo habían utilizado para contestar las preguntas cuatro de los seis altos lectores afirmaron tener conocimientos acerca del clima de México y haberlos utilizado para contestar las preguntas, mientras que solo uno de los bajos lectores afirmó esto, los cinco alumnos restantes del grupo de los BL afirmaron no saber nada del tema. Llama la atención que algo tan cotidiano como el clima del país en el que viven les parezca un tema del que no saben nada, pareciera como que no saben cómo integrar la información de su vida cotidiana para utilizarla en otros momentos.

La tercera tarea lectora contenía una lectura con datos que claramente se contradecían con algunos conocimientos previos de ellos, como por ejemplo decía que la madera y el papel no son inflamables y que el alcohol es una sustancia sólida, oscura y pesada. Durante la observación de esta tarea se notó que solamente cuatro de los altos lectores se dieron cuenta de que había un error y cuál era este, del grupo de los BL dos alumnos lograron detectar que había algo raro en la lectura, sin poder explicar porque les parecía raro. Encontrar un error como estos significa un monitoreo efectivo de la lectura, ya que no solamente van leyendo sino que van asegurándose de que la información sea congruente, con la del mismo texto y con sus conocimientos previos, si algo no hace sentido puede estar mal. Los alumnos tenían manera de saber que podía haber algo mal ya que en las dos lecturas anteriores se les había preguntado al terminar de leer si el texto tenía alguna información errónea o una incoherencia, sin embargo algunos alumnos no hicieron uso de sus conocimientos previos para detectar una información errónea.

Ambos ejemplos dan muestra de que algunos alumnos no saben utilizar los conocimientos que ya aprendieron, han vivido o leído. Para ellos los conocimientos son datos aislados y simples que no se interrelacionan entre sí. Es un reto para la educación actual enseñar a sus alumnos a utilizar sus conocimientos en diferentes momentos y situaciones de vida. Ayudarlos a tomar conciencia de que todo lo que han aprendido sirve y que el verdadero valor es utilizarlo en el momento adecuado. Los conocimientos los pueden y los deben utilizar en otros momentos, es decir deben ser capaces de relacionar información nueva con la ya aprendida, para lograr esto es necesario que los alumnos modifiquen sus creencias acerca del conocimiento, logrado entender que los conocimientos son ricos madejas de datos entrelazados de distintas maneras.

4.1.3.3. Rapidez para adquirir el conocimiento

Para algunos alumnos el conocimiento es rápido de adquirir, mientras que otros creen que el conocimiento se construye gradualmente y esto lleva tiempo. Estos últimos saben perseverar ante

una tarea difícil y aplicar algún tipo de estrategias para aprender, quienes no han logrado desarrollar esta creencia y creen que el conocimiento debe de ser fácil y rápido de adquirir tienden a abandonar la tarea en cuanto esta se vuelve compleja, buscando fuera de ellos algo o alguien a quién culpar de su falta de capacidad para apropiarse del conocimiento.

Se toma el caso del José BL4 ya que en él es evidente como al enfrentarse a una dificultad en la lectura, si no recibe ayuda externa tiende a abandonar el proceso y culpar su falta de madurez, o la dificultad del texto.

José BL4 cree que el conocimiento se construye sin estrategia intencionada, que la comprensión se debe de dar rápido o no se dará. Él dice: *“cuando leo mucho el libro, que lo leo, por ejemplo más de tres veces y veo que no lo entiendo, ya, busco otro libro que digo: Ah este libro a lo mejor no lo puedo leer yo o todavía no es para de mi edad, porque hay libros de ciertas edades para poder comprenderlo o a lo mejor no es de mi capacidad para entender el libro.”*(E_BL4_pp.15). El mismo alumno cuando se le pregunta que hace cuando no entiende un libro de la escuela dice: *“cuando, cuando nos dicen que leemos nomás lo leo una vez y si no lo entiendo, busco por ejemplo en Internet o en otros libros una información más.... Voluble (sic), más entendible que yo la pueda captar... un poco más...”*(E_BL4_11). Cuando habla de los libros que tiene que leer para español dice: *“en la parte de atrás viene pues la información más o menos de lo que viene el libro y cuando la leo así digo, o va a estar difícil o va a estar me- fácil, pero si yo digo que entendí lo de atrás, yo digo que ya entendí todo el libro pero si digo que no entiendo lo de atrás, no entiendo... el libro...”*(E_BL4_pp.12).

José dice que su mente no está desarrollada para leer algunas cosas, es la explicación que él se da a sí mismo por no poder comprender algunos textos, por eso necesita la ayuda o de su mamá o de sus maestros, para que si la lectura no está a su nivel se lo hagan saber. Aquí están tres momentos diferentes de la entrevista en la que hace esto evidente, comienza cuando dice que para él las novelas son el texto más difícil de entender:

José BL4- es lo más difícil de entender

E- ¿Por qué crees eso?

José BL4-pues no sé, sería que, porque no...mi cerebro, mi mente no está bien desarrollada para leer una novela, que casi no leo novelas, y cuando las leo no las puedo captar... (E_BL4_pp.4)

E- ¿Cómo le haces para saber si lo comprendiste?

José BL4- Cuando mi mamá no trabaja, se lo cuento a ella y ella va viendo, así y le digo: mira aquí pasó, en ese capítulo pasó tal cosa, tal cosa, tal cosa y el personaje era el Dios de la Tierra y así... y ella me va diciendo que sí o no. (E_BL4_pp.25)

E- ¿Cómo te han enseñado tus maestros a irte asegurando de que comprendes los textos?

José BL4 -A estar ellos con nosotros, o sea, estar diciendo que... que si vamos entendiendo el libro que si el libro no se nos hace muy... texto difícil para nosotros y así. Porque el maestro cuando nos da un libro nuevo nos dice, ¿creen que este libro, los que ya lo han visto, los que ya han oído hablar de él, creen que este libro sea muy difícil para ustedes? O... comprendí...por ejemplo cuando leemos la primera parte, nos dice si entendimos, que si no, para cambiar a un libro un poco más entendible. (E_BL4_pp.20)

Llama la atención que él no se sienta capaz ni siquiera de saber si está o no comprendiendo, parece que su mamá le tiene que decir si lo está entendiendo, de igual manera parece que necesita que su maestro esté pendiente de si comprende o no un libro. Este mismo alumno expresó que a él la comprensión “le llega o no le llega”, sin que él tenga control sobre el proceso, dice que se da cuenta de que no está entendiendo un libro cuando la imaginación “no se le viene” y lo que hace en estos casos es dejar de leer y esperar a que le venga la imaginación. Cuando se le pregunta qué puede hacer él para ser un mejor lector dice:

José BL3: pues dedicarle un poco más de tiempo, yo digo

E: mjm

José BL3: después de leerlo, plantear algo para poder ver si lo entendiste o así. Como por ejemplo con dibujos, o no sé. Equis cosa, que algo que tú sientas que, si hago esto, lo voy a...voy a saber si entendí o no

E: Aja y ¿qué es ese algo que tú podrías hacer?

José BL3: pues.... Por ejemplo... desarrollar, bueno madurando mi mente primeramente

E: ¿cómo vas a madurar tu mente?

José BL3: leyendo libros ¡Ay bueno! Comprendiendo, leyendo libros pero que son aptos para mi mente

[...]

E: y cómo le vas a hacer para comprenderlos, acuérdate que estás tú solo

José BL3: Si me...¡ay no se! (desesperado)

E: ¿qué harías?

José BL3: pues no se... (E_BL4_pp.33)

En este caso se puede ver que José BL3 no cree que la comprensión se puede construir. No tiene conocimiento de cómo puede ser un mejor lector y cuando se le presiona con la idea incluso se desespera. No sabe qué puede hacer, no se le ha dado la información, ni las estrategias, no tiene control sobre eso. Piensa que necesita que su mente madure pero no sabe cómo. Todo esto no le permite asumir un papel activo en la construcción de su conocimiento.

En contraste con la forma de actuar de José en relación con la lectura nos encontramos con que los cinco lectores más altos quienes dan muestras de actividad e independencia como estudiantes, mencionan que pueden aprender por sí mismos, inclusive hay quienes dicen que prefieren hacerlo solos: *“A veces prefiero revisar el libro de texto cuando tengo dudas, que preguntarle a mi maestra. Soy un poco mejor entendiendo las cosas cuando son escritas que cuando son explicadas.”* (E_AL4_pp.5). En el caso del Daniela AL3 llama la atención que habla de haber alcanzado un nivel donde no necesita que le digan qué debe aprender, que ya tiene criterio propio: *“ya haces tus propias conclusiones, ya no tienes un guía, se podría decir, igual puede ser la maestra, pero pues tú solo, como ya leíste durante mucho tiempo, ya tienes un criterio y no necesitas que alguien te esté diciendo o recordando los puntos que debes aprender por lo regular uno lo decide”* (E_AL3_pp 4.).

Cuando los alumnos creen que el conocimiento se construye gradualmente son capaces de asumir su aprendizaje y toman un papel activo lo cual se hace evidente en la siguiente aseveración:

“cuando te los van inculcando eh, tú vas como investigando más de ese tema o puedes ir construyendo poco a poco la idea de la que hablaron, o de la que.... Viste en la escuela o cosas así” (E_AL1_pp.18)

Hay diferencia entre los AL y los BL en cuanto a la creencia de que el conocimiento se adquiere pasivamente sin un esfuerzo intencionado y no de forma gradual e intencionada, así como en la creencia de que los conocimientos son exclusivos de la escuela contra la creencia de que toda vivencia nos puede enseñar algo. Quienes han logrado un nivel lector alto, hablan de construir sus conocimientos, hacerlos crecer, no quedarse con lo que dice el maestro, mientras que quienes no han logrado leer eficazmente hablan de que sus conocimientos se adquieren poniendo atención a lo que dicen sus maestros o contestando un ejercicio. La mayoría de los AL hablan de aprender por sí mismos en todos los momentos de la vida mientras que todos los BL mencionan la necesidad de que alguien los lleve de la mano en el aprendizaje y creen que su aprendizaje se limita a lo que les enseñan en la escuela.

No se encuentra una distinción absoluta entre los BL y los AL aunque si una tendencia mucho mayor en el primer grupo hacia la pasividad; sin embargo, en ambos grupos hay muestras de actividad y de pasividad en diferentes momentos. Estas actitudes son producto de lo que ellos han ido elaborando a lo largo de su vida como marco de creencias de lo que es la lectura, del valor que tiene como tarea y de cómo ellos se pueden relacionar con ella. El abordaje activo o al contrario pasivo de la lectura marcará el uso de estrategias para la comprensión, ya que el primer paso para

utilizar una estrategia es darse cuenta mediante un monitoreo activo de que no se está logrando una comprensión adecuada, después saber que existe la posibilidad de hacer algo por mejorar la comprensión y saberse capaz de hacer algo por sí mismo con el fin de comprender mejor.

Como se pudo notar el grupo de alumnos de Altos Lectores da muestra de tener un alto concepto de autoeficacia lectora, ellos ven la lectura cómo una forma de acercarse a conocimientos que les servirán para la vida y consideran que los conocimientos son complejos, se adquieren en todo momento y son de utilidad para la vida. Por otro lado los alumnos del grupo de los Bajos Lectores no se perciben a sí mismos como buenos lectores, no han logrado desarrollar un gusto por la lectura. Para ellos la lectura es necesaria para resolver ejercicios de clase o contestar preguntas y tienen la idea de que los conocimientos son simples y aislados y se obtienen recibéndolos pasivamente desde la autoridad.

La perspectiva desde la cual cada alumno concibe a la lectura afecta el valor que le asignan como herramienta para la vida y el papel en que ellos se colocan como lectores. Una perspectiva de la lectura que le dé importancia a la construcción de la comprensión ayudará a la formación de las creencias constructivas acerca de la lectura y que están relacionadas con la capacidad para leer eficazmente y la utilidad de la lectura para la vida, esto predispone a una lectura activa, favorece a el uso de estrategias lectoras y refuerza la reflexión durante el proceso lector. Por otro lado, una perspectiva de la lectura que otorgue importancia solamente a la detección de datos aislados en un texto predispondrán a unas creencias simples acerca de la lectura que incluyen la creencia de poca eficacia para leer, de poco valor de la lectura y de la pasiva recepción de conocimientos, esto predisponen a una lectura pasiva en la que los alumnos no monitorean los contenidos de lo que van leyendo.

4.2 Estrategias que utilizan los alumnos para comprender

Una estrategia es un plan de acción específico para resolver un problema (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008). Cuando hablamos de lectura encontramos que los lectores generalmente utilizan de manera automática ciertas habilidades que han aprendido y que utilizan de manera inconsciente para entender lo que leen. Cuando su manera habitual de leer no les da el resultado adecuado pueden de manera consciente utilizar alguna estrategia para buscar la comprensión del texto. Para efecto de este trabajo, la diferencia entre una habilidad y una estrategia se establece en el uso consciente de estas últimas para construir comprensión.

Hay diferencias marcadas en el número de estrategias utilizadas por los altos lectores y los bajos lectores. Los altos lectores usan por lo menos el doble de estrategias cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos para buscar la comprensión de un texto. Sin embargo lo que marca una diferencia significativa entre los dos grupos de lectores es la complejidad de las estrategias que utilizan y la capacidad para saber que están utilizando una estrategia con el fin de construir comprensión.

El uso de estrategias, para que sea útil, tiene que ser el resultado de un proceso reflexivo para resolver un problema de comprensión. Si no hay un problema de comprensión, si lo que se lee no causa conflicto, entonces no hay necesidad de utilizar estrategias. Se lee automáticamente empleando las habilidades naturales que ha ido desarrollando cada persona. Si existe un problema, el primer paso es que el lector tenga consciencia de su existencia, después que quiera solucionarlo, que implemente algo para lograrlo y al final que evalúe su logro. El proceso de uso de estrategias requiere un pensamiento metacognitivo para ser exitoso. De acuerdo con el marco teórico planteado anteriormente, hay tres tipos de estrategias: cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos.

Todos los alumnos entrevistados parecen utilizar algún tipo de estrategia cuando no entienden lo que están leyendo. En las siguientes tablas se presentan la totalidad de las estrategias detectadas durante la entrevista y la observación de las tareas lectoras con el fin de partir de esa información para hacer un análisis de lo encontrado que nos ayude a comprender el proceso lector de los alumnos. En cada tabla se presentan las estrategias de ese tipo encontradas en las entrevistas y se encuentra marcado cuál de los lectores se observó su uso o este mencionó utilizar esa estrategia con el fin de mejorar su comprensión.

Est. Cognitivas	AL1	AL2	AL3	AL4	AL5	AL6	BL1	BL2	BL3	BL4	BL5	BL6
Hacer un esquema	X	X			X							
Identificar ideas principales	X		X	X	X		X					
Identificar ideas secundarias	X											
Explicar lo leído a alguien mas	X											
Formar una imagen mental		X	X	X	X				X			
Tomar notas		X										
Utilizar el contexto para com. palabras	X	X					X					
Buscar palabras clave			X									
Subrayar			X				X		X	X		
Activar con. previos			X	X	X					X		
Parfrasear				X		X						X
Resumen mental				X	X		X					
Situarse en el contexto					X	X						
Analizar palabras o cosas desconocidas	X				X							
Abrir la mente a diferentes posibilidades						X						
Utilizar las ilustraciones									X			
Identificar personajes	X											
TOTAL	7	4	5	5	7	3	4	0	3	2	0	1

Cuadro 4-1 Uso de Estrategias Cognitivas

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	AL1	AL2	AL3	AL4	AL5	AL6	BL1	BL2	BL3	BL4	BL5	BL6
Elegir que leer y que no	X	X	X			X	X	X		X	X	X
Planear antes de empezar a leer	X	X	X		X							
Leer la contraportada	X	X					X			X		
Utilizar títulos y subtítulos	X											
Enlazar con conocimientos previos	X		X	X	X							
Analizar si va haciendo sentido	X	X	X	X	X	X	X			X		
Releer una parte si no entendió	X	X	X		X	X		X				X
Leer más lento y con cuidado si hay dificultad	X		X	X	X	X						X
Predecir		X										
Hojea el texto antes de empezar			X		X					X		X
Hacer pausa para asegurar la comp.			X									
Seguir leyendo para buscar sentido			X									
Leer la reseña			X									
Sacar conclusiones propias			X		X							
Identificarse con la lectura			X									
Cambiar de estrategia si no funciona				X								
Auto preguntarse durante la lectura				X								
Leer índice e introducción antes					X							
Síntesis					X							
TOTAL	8	6	12	4	10	4	3	2	0	4	1	4

Cuadro 4-2 Uso de Estrategias Metacognitivas

ESTRATEGIAS	AL1	AL2	AL3	AL4	AL5	AL6	BL1	BL2	BL3	BL4	BL5	BL6
ADMIN.												
RECURSOS												
Buscar un lugar tranquilo para leer	X			X	X			X	X	X		
Administrar y planear tiempos	X		X		X							
Leer con un objetivo	X											
Ponerse metas	X											
Auto motivarse	X	X	X	X	X					X		X
Concentrarse	X	X	X	X	X	X	X					
Uso de diccionario		X	X			X	X					X
Relajarse antes de leer		X										
Preguntar a alguien que sepa		X			X	X	X	X	X	X	X	
Posponer la lectura si no hay buen resultado			X									
TOTAL	6	5	4	3	5	3	3	2	2	3	1	2

Cuadro 4-3 Uso de Estrategias de Administración de Recursos

Conforme van bajando los alumnos en su nivel lector van bajando el número de estrategias que utilizan a la hora de leer y se va notando menos intencionalidad en el uso de la estrategia para comprender. Durante las entrevistas y las observaciones hechas se pueden detectar un total de 101 estrategias utilizadas por los alumnos del grupo de los AL y un total de 37 estrategias utilizadas por el grupo de los BL. El promedio de uso de estrategias cognitivas es de 4.6 en los AL y de 1.6 en los BL, de estrategias metacognitivas es 7.1 en los AL y de 2.3 en los BL, de estrategias de Administración de Recursos es de 4.3 en los AL y de 2.1 en los BL. En los tres tipos de estrategias la frecuencia en uso de estrategias es de menos de la mitad en el grupo de BL contra el grupo de los AL. Ser capaces de utilizar estrategias cuando la lectura se vuelve compleja es una herramienta que tienen los alumnos para superar el problema. Con estos resultados se comprueba que los alumnos que dieron muestra de una lectura eficaz en su evaluación de comprensión lectora utilizan casi tres veces más estas herramientas para lograr una buena lectura.

Las estrategias se pueden confundir fácilmente con simples técnicas de estudio, por ejemplo, durante las entrevistas ambos grupos mencionaron que si no entienden la lectura la vuelven a leer. Algunos alumnos mencionan que lo hacen bajando un poco la velocidad o poniendo más atención y otros no mencionan hacer nada especial, simplemente vuelven a leer de la misma manera. Es difícil de considerar si están utilizando la relectura como estrategia o como técnica, si no entienden la primera vez, lo vuelven a leer de manera automática. Releer forma parte de las estrategias metacognitivas, pero para que sea considerada estrategia tiene que ser conscientemente utilizada para comprender, por lo que en este trabajo para cuantificarlo como estrategia se consideró si ellos lo hacen de manera consciente para lograr comprensión por lo que se buscaron datos que confirmaran el uso consciente de la relectura como estrategia, considerando por ejemplo: si mencionan que releen solo una parte, la que no comprendieron o si releen de manera diferente a la primera vez, poniendo más atención o lentamente. La misma situación se encuentra cuando los alumnos mencionan que al leer van formando una imagen mental, esto solamente se toma como estrategias si mencionan que forman una imagen mental con el fin de ir comprendiendo o con el fin de poder recordar lo que pasa.

Una estrategia cognitiva muy utilizada es la de buscar ideas principales, cuatro de los AL lo mencionaron así como uno de los BL. Al leer un texto escolar es muy importante distinguir lo que es importante de lo que no, se requiere de ciertas capacidades de evaluación y jerarquización muy útiles para el estudio. Los alumnos de secundaria trabajan mucho con resúmenes, lo cual implicaría mucha habilidad para identificar ideas principales sin embargo no todos los alumnos mencionaron durante la entrevista que sea algo que ellos hacen de manera habitual a la hora de leer.

La estrategia con mayor frecuencia en uso en el grupo de los BL es la de subrayar, sin embargo sin explicar exactamente qué es lo que van subrayando, en este caso podemos pensar que el subrayado es con el fin de marcar información para luego hacer un resumen o contestar unas preguntas, sin que el fin sea realmente construir comprensión. Una alumna de este grupo dijo que ella utilizaba las ilustraciones de los libros para poder comprender de qué estaban hablando.

Las estrategias metacognitivas son todas aquellas que ayudan a planear, monitorear y evaluar la lectura. De estas la de más frecuencia de uso es la de elegir qué leer y qué dejar fuera. Durante la observación de la primer tarea lectora se les entregaba a los alumnos un texto muy largo con el cual tenían que contestar preguntas y se les ponía tiempo límite, se marcó el uso de esta estrategia a todos los alumnos que se saltaron partes del texto y explicaron qué lo hacían ya que por el subtítulo notaban que esa parte no les iba a servir para contestar a las preguntas, hubo tres alumnos que comenzaron el ejercicio con la intención de leerlo todo.

La AL4 comenzó por leer todo hasta que se le informó que ya habían pasado 10 minutos, en ese momento comenzó a contestar preguntas saltándose pedazos, cuando se le cuestionó por que había decidido leerlo todo ella explicó que pensó que le alcanzaría el tiempo, pero que al avisarle de los 10 minutos se dio cuenta de que no sería así y cambió la estrategia. El AL5 decidió también leerlo todo, cuando se le cuestionó por que había tomado esa decisión dijo que su objetivo había sido comprender lo más que pudiera leyendo lo más rápido posible, que no le encontraba sentido a leer un texto por pedazos. Del grupo de BL quien decidió leer toda la lectura lo hizo sin objetivo aparente, la BL3 simplemente leyó los 20 minutos, sin prisa, no reaccionó cuando se le avisó que ya llevaba 10 minutos. Cuando terminó se le pidió que contestara las preguntas y las contestó mal, al preguntarle por qué lo había leído todo contestó que no sabía, qué pensó que si le iba a alcanzar el tiempo. En este ejemplo podemos ver que aún cuando estos tres lectores no utilizaron la estrategia, los primeros dos lo hicieron con un motivo, ellos tenían un objetivo en mente. En el primer caso la alumna modificó su estrategia, en el segundo el alumno desde que empezó así lo decidió. En cambio, en el tercer caso, no se ve un objetivo, simplemente se comenzó a leer sin pensar en cómo lo haría, si le alcanzaría el tiempo, si podría contestar a las preguntas, dando muestra de una manera de abordar la lectura pasiva.

Cuatro de los AL dijeron que antes de leer planeaban su lectura y dos de ese mismo grupo mencionaron, analizar las palabras o cosas desconocidas que se encuentran en un texto. Ellos dijeron que analizan lo que no entienden para saber por qué no lo entienden. Otras dos estrategias que muestran frecuencia en su uso es la de releer una parte del texto y releer con más cuidado, bajando la velocidad de la lectura, casi todos los del grupo de los AL mencionaron estas dos estrategias, mientras que solo dos de los BL mencionaron usar la de releer y solo uno la de releer con más cuidado.

De las estrategias de Administración de Recursos la más mencionada es la de preguntar a quien sepa mas del tema, un profesor, un hermano o los papas, 5 de los BL la mencionaron y 3 de los AL. En segundo lugar de frecuencia están la de hacer un esfuerzo por concentrarse bien mientras leen, mencionada por 6 de los AL y uno de los BL, y la de auto-motivarse.

Las estrategias cognitivas y las de administración de recursos pueden ser utilizadas sin que esto signifique que realmente mejorarán su comprensión, pueden ser utilizadas con el fin de poder contestar preguntas o hacer un resumen; sin embargo el uso de las estrategias metacognitivas redundan directamente en la comprensión ya que para usarlas se requieren que la meta sea la comprensión y que exista cierto grado de reflexión durante la lectura.

La complejidad de las estrategias se diferencia en el uso de estrategias sencillas como releer un texto si no se comprendió a diferencia de una estrategia compleja como sería analizar una parte del texto para entender por qué no se está comprendiendo. Mientras que el uso de la primera estrategia no requiere de mayor esfuerzo intelectual, el uso de la segunda requiere del uso de pensamiento de alto nivel que utilice el análisis, la síntesis o la evaluación.

Quienes han logrado un buen nivel de comprensión lectora utilizan este tipo de estrategias complejas lo cual les permite tener mejores resultados en su lectura, pero lo más importante es que ellos han logrado comprender que lo que hacen les ayuda a leer mejor, es decir son conscientes del uso de estrategias con el fin de mejorar su lectura. Esto los pone en ventaja significativa de quienes no han logrado un buen nivel lector ya que no utilizan estrategias de comprensión conscientemente, ya sea porque no las conocen, no saben que les pueden ayudar a comprender mejor o no logran darse cuenta de que las necesitan.

En el análisis de las entrevistas se puede notar que los AL explican con mucha claridad las estrategias que utilizan y pueden explicar cómo las usan y para qué las usan. Mientras que en el grupo de los BL algunas de las estrategias que mencionan no pueden ser consideradas como válidas ya que cuando se les cuestiona acerca de cómo las utilizan no pueden explicarlo o aceptan que su uso no es consciente o con la intención de mejorar su comprensión. Las estrategias que mencionan los BL son mucho más simples que las que mencionan los AL, ya que no dejan ver un trabajo de análisis con el texto. Se dan algunos ejemplos de las estrategias que dicen utilizar cuando no comprenden un texto con el fin de contrastar la complejidad o sencillez del tipo de estrategias que dicen utilizar:

<p>AL1 ALMA</p> <p><i>“Si no lo comprendemos, pues.... Leerlo otra vez para analizar qué no comprendemos y por ejemplo, las palabras que no comprendemos, preguntarle o buscarlas por nosotros mismos y si ya lo comprendimos todo o sino, leerlo una tercera vez para que nuestro cerebro ya vaya como canalizando los datos que vamos leyendo. (E_AL1_pp.2)</i></p>	<p>BL1 BRUNO</p> <p><i>“Pues... así ... trato de enfocarme y concentrarme mucho en lo que voy leyendo. Y... pues, uso las técnicas que nos enseñan aquí de... seguir la lectura con el dedo para que los ojos se muevan (MUEVE SU DEDO INDICANDO DICHA ACCIÓN) así como... leer más, la lectura y así...” (E_BL1_pp.5)</i></p>
<p>AL2 ILEANA</p> <p><i>“Pues... intento entender el texto en general, pero si ya son muchas las palabras que no</i></p>	<p>BL2 ARTURO</p> <p><i>“Lo vuelvo a leer (...) nomás le pongo mayor atención” (E_BL2_pp.3)</i></p>

<p>entiendo, si las... busco en el diccionario.” (E_AL2_pp.5)</p>	
<p>AL3 DANIELA</p> <p>“Me pongo en silencio [...] y pues, leyendo palabra por palabra voy comprendiendo, la voy imaginando se podría decir o voy relacionando con lo que sigue, o por oraciones” (E_AL3_pp.22)</p>	<p>BL3 MONICA</p> <p>“Pues trato así de comprenderlo...con dibujos, los mismos del libro” (E_BL3_pp.2)</p>
<p>AL4 EMMA</p> <p>“Bueno...como...también hacerte una idea de lo que leíste, a veces es más fácil tenerlo en tus propias ideas que lo que está escrito en el libro, en el caso de los libros de texto.” (E_AL4_pp.9)</p>	<p>BL4 JOSE</p> <p>“leer las preguntas y así y si no entendías una pregunta, regresarte al texto. Bueno, así le hacía, si no entendía una, y lo leía otra vez, el texto .” (E_BL4_pp.7)</p>
<p>AL5 MIGUEL</p> <p>“Me doy cuenta de los puntos importantes y saco conclusiones y ya después más adelante sigo con las conclusiones y se van ínter lazando (sic) y cosas así”. (E_AL5_pp3)</p>	<p>BL5 KAREN</p> <p>“Le pregunto a alguien, a mis hermanos o algo así y ya que me expliquen y ya.” (E_BL5_pp. 19)</p>
<p>AL6 BETTY</p> <p>“leerlo y comprenderlo así de mi cabeza como que “Ah esto es esto y esto y esto” y si no le entiendo, como ya le dije, voy pregunto hasta saber bien y me pongo en ese lugar, trato de decir lo que dice el libro y así como en el sentido en el que lo está diciendo” (E_AL6_pp.21)</p>	<p>BL6 DIEGO</p> <p>“Pues me regresaba y lo volvía a leer y trataba de entenderle mejor (...) con pausas y más lento” (E_BL6_pp.4)</p>

En esta tabla podemos contrastar lo complejo que pueden ser algunas estrategias, en general las mencionadas por los lectores eficaces hablan de analizar, relacionar o sacar conclusiones; en contraste quienes no han logrado un buen nivel lector mencionan estrategias más simples como seguir el texto con el dedo o preguntar a alguien.

El uso de consciente de estrategias lectoras puede aprenderse a lo largo de la experiencia o en la escuela. Para quienes han recibido instrucción en el uso de una o varias estrategias será más fácil utilizarlas de manera eficiente, sin embargo no hay evidencia de que en este momento se estén enseñando estrategias de comprensión lectora en la escuela. De los cinco alumnos del grupo de los BL solamente uno dijo que en la escuela le habían enseñado una estrategia para comprender mejor y esta es la de leer utilizando su dedo índice como guía (ver cuadro anterior BL1), lo cual no puede ser considerada estrategia de comprensión, tal vez sea una estrategia para no perder la línea o la concentración, pero para un alumno de tercero de secundaria el seguir lo que lee con el

dedo puede hacer que baje considerablemente la velocidad de lectura resultando en un perjuicio y no en una ventaja. Del grupo de AL 3 de los 6 recordaron alguna estrategia para mejorar su comprensión que les han enseñado, una de ellas dijo que fue su papá quien se la enseñó, los otros dos dijeron que fue algún maestro, un ejemplo de una buena estrategia la menciona Ileana AL2:

A- Era... primero, ver rápido el libro... luego leerlo y sab... como, preguntarte qué quieres saber, y ya después de leer, como revisarlo y ya, responder las preguntas que tenías de principio.

E- ¿A qué te refieres con “ver el libro”?

A- Ver los títulos y... solo hojearlo

E. Hojearlo, ver los títulos, ajá... ¿luego? Preguntarte... Cómo... ¿Qué te preguntas?

A- “¿Qué quieres saber del texto?” Así... Y cuál es... lo que necesitas saber...

E- Mjm... o sea para qué te va a servir leerlo...

A- Y luego ya, leerlo...

E- Ajá...

A- Y... si no entiendes, volverlo a leer (E_AL2_pp.10)

La alumna dijo que casi no utiliza esta estrategia ya que casi no tiene problemas de comprensión, que si se enfrentara a un texto muy difícil si la utilizaría. Podemos afirmar que lo que hace la diferencia no es únicamente utilizar una estrategia, sino saber que existen y que les pueden ayudar cuando se enfrentan a algún problema. Es decir saber que la comprensión está a su alcance, que ellos lo pueden lograr por sí mismos. El hecho de que recuerden que en algún momento alguien les enseñó la importancia de encontrarle sentido al texto mientras que se lee y que hay formas para lograrlo, confirma que estos lectores ven la lectura de una forma distinta. Tienen unas creencias de autoeficacia, valor de la tarea y naturaleza del conocimiento que los predisponen al uso de estrategias.

En conclusión se puede afirmar que entre más alto sea el nivel lector del alumno, esto reflejado en los resultados de la prueba PISA 2000, utilizan mayor número de estrategias de comprensión. La diferencia en el número de estrategias utilizadas por el grupo de Altos Lectores fue prácticamente tres veces mayor que en los Bajos Lectores. Hay diferencia en el tipo de estrategias ya que las estrategias utilizadas por los alumnos del grupo de los altos lectores son más complejas ya que estas requieren de procesos de análisis, síntesis o evaluación.

4.3 Pensamiento metacognitivo y comprensión lectora

Los alumnos que han logrado un buen nivel de comprensión lectora reflexionan sobre su proceso lector, utilizan conscientemente la planeación, el monitoreo y la regulación de su proceso lector para lograr una buena lectura. En otras palabras su pensamiento durante la lectura es metacognitivo.

Este pensamiento metacognitivo durante la lectura es el resultado de una internalización en el lector de que se lee con el fin de construir una interpretación personal del texto y que para que esto pueda darse es necesario que exista una meta clara para la lectura, se deben relacionar los conocimientos previos con la lectura, y se debe monitorear constantemente para asegurarse de que la meta se está cumpliendo y en caso contrario aplicar las medidas necesarias para lograrlo, que en este caso sería el uso de estrategias de comprensión lectora.

Los alumnos que tienen una creencia positiva de autoeficacia lectora, que creen que el fin de la lectura es construir conocimiento y creen que el conocimiento es una compleja madeja interrelacionada entre sí, leen buscando activamente la interpretación del texto y esto se refleja en un pensamiento metacognitivo que promueve el uso de estrategias lectoras.

Los buenos lectores han reflexionado acerca de su proceso lector, ellos saben qué les sirve para leer bien, cuáles son sus fortalezas y sobre cuáles debilidades tienen que trabajar, esta reflexión es el resultado de un pensamiento metacognitivo o el principio de este. Es claro que quienes no han dedicado tiempo a reflexionar en el propósito final de la lectura y en su propio proceso lector, no han logrado una lectura eficiente. En este caso nos encontramos con lectores que leen en automático, a los cuales les puede pasar desapercibido el hecho de que no entendieron la esencia del texto a leer y si logran darse cuenta de que no entendieron no saben realmente qué hacer para solucionar el problema.

Los alumnos del grupo de los AL pueden hablar de sus fortalezas y debilidades como lectores, conocen qué estrategias le sirven para leer, para estudiar y para memorizar. Hablan de sus procesos lectores, se refieren a distribuir su tiempo y sus recursos, y dan evidencia de monitorear su lectura con comentarios internos mientras leen, haciendo pausas para la reflexión y sacando alguna conclusión al finalizar.

Se transcriben algunos ejemplos de cuando a través de la entrevista se puede notar la presencia de un pensamiento metacognitivo en los alumnos del grupo de los AL:

...pero siempre estableciéndome una meta de que lo tengo que leer eso, igual y si el libro no me gusta o no es de mi agrado, pues, no importa tengo que leer esa parte y comprenderla bien aunque no me guste (E_ AL1_pp.20)

Establecer una meta para la lectura es evidencia de una planeación, en este caso el poner una meta se conjuga con una auto regulación, esta alumna se establece una meta desde antes de leer y está segura de cumplirla

...pues no sé como exactamente definirlo con palabras, pero como que voy registrando así, lo que voy leyendo (E_AL4_pp.1).

...cómo se ve así todo y... qué es lo que, como... cómo se vería...como...no sé entendiendo y... como, intentando saber lo que va a pasar.... (E_AL2_pp.1)

En estos dos ejemplos los alumnos dan muestras de monitorear su lectura manteniendo activa su mente, van registrando, van prediciendo durante la lectura.

...así como de que de estar así: "Ay no le entiendo" entonces como que pues ya hasta me acerco más al libro, como le quiera decir, y me pongo así: "A ver, ¿qué dice?" y ya , me pongo así a leerlo así bien, bien, bien.(E_AL 6_pp.39)

...si este... estoy leyendo, o está alguien platicando y estás leyendo pero luego escuchas algo y entonces cuando quiero regresar a la lectura me doy cuenta que no comprendí porque no me acuerdo que hizo después y tengo que regresar unas páginas, y ya, leer otra vez (E_AL3_pp.12).

. ... es cuando lo vuelvo a leer de nuevo, ahora lo que hago es poner más atención, estar más centrado en el texto y ahora si es cuando ya no lo hago todo de manera inconsciente, ya lo hago todo de manera consciente (E_AL5_pp.16)

En estos tres casos se ve no solamente un monitoreo sino que al monitorear y evaluar que el objetivo de construir comprensión no se está cumpliendo los alumnos cambian de estrategia para lograr su meta.

...Si a la primera ya sé de qué habla y se... puedo manejar bien el texto , hablándolo con otra persona, o explicándolo, ehh pues ya nada más lo leo una vez, pero igual y si utilizo más leerlo tres veces para poder ver bien y analizar de qué se trata y poder si me preguntan ,explicar (E_AL1_pp. 22).

...cuando por ejemplo no estoy muy segura de que comprendí lo que decía en el libro, voy pensando a ver "Esto es lo que yo entendí" y a veces si es necesario vuelvo a leer el párrafo y lo comparo con la idea que yo tengo. (E_AL4_pp.8)

... estaría totalmente activo mi cerebro para captar la lectura y sacar las conclusiones importantes (E_AL5_pp.3).

En esta ocasión los alumnos dan muestra de cómo evalúan su lectura, si la evaluación es positiva su trabajo ya terminó, pero si su evaluación es negativa ellos necesitarán emplear alguna

estrategia lectora que los ayude a construir una interpretación de lo leído.

En el grupo de los BL solo en los primeros dos alumnos se pudo encontrar a lo largo de la entrevista una sola evidencia de pensamiento metacognitivo, Bruno BL1 dijo: *"(Mi mente) ...Va guardando las... así las partes más importantes que tiene..la lectura...así va haciendo un resumen en mi propia cabeza, de lo que voy leyendo"* (E_BL1_pp.4). Cuando se le preguntó a Arturo BL2 cómo se daba cuenta de que iba comprendiendo lo que iba leyendo dijo: *De que se iban... (murmura) de que iba avanzando y todo jun.. todo... concordaba con la lectura* (E_BL2_pp.19), ambos alumnos dan muestra de un monitoreo durante la lectura. En el resto de los alumnos del grupo de los BL no se encontró evidencia a lo largo de la entrevista de pensamiento metacognitivo, sin embargo sí se pudo observar a lo largo de la tarea lectora el uso de algunas estrategias consideradas metacognitivas como releer, o decidir que leer y que dejar fuera.

El hecho de que estén presentes algunas estrategias consideradas como metacognitivas aún cuando no se detecte un pensamiento metacognitivo como tal, significa que los alumnos tienen la capacidad de reflexionar acerca de la lectura, cuando se les pone en una situación difícil como lo eran las tareas lectoras, los alumnos tomaron decisiones reflexivas acerca de su proceder para cumplir con la tarea. Este proceder reflexivo no se encuentra presente en su lectura diaria, en su lectura escolar o recreativa. Es necesario que los alumnos utilicen su reflexión para todas sus tareas incluida la lectura, si ellos entienden la finalidad de la lectura, si ellos se sienten capaces de lograrlo y saben que la comprensión no siempre es fácil pero que se puede construir, ellos podrán eficientemente reflexionar acerca de cada dificultad que tiene y encontrar una manera de sobreponerse a ella.

La primera condición para que un alumno utilice una estrategia lectora es que él detecte una insuficiencia en su comprensión. Para detectar un error en la comprensión el alumno debe de estar monitoreando su lectura, atento a estar construyendo comprensión. Todo lo que lee debe ir haciendo sentido de alguna manera con sus conocimientos previos y lo que anticipa en el texto. Durante la tarea lectora cinco de los seis alumnos del grupo de los BL contestaron que su comprensión había sido normal o buena en alguna de las lecturas y a continuación contestaron mal todas las preguntas que se les hicieron acerca de ella, lo cual indica que no hubo monitoreo, no se dieron cuenta de que no estaban entendiendo.

La segunda tarea lectora dos presentaba dos lecturas con errores evidentes, a la primera la faltaban palabras, por lo que no hacía sentido y en la segunda la información presentada era claramente contradictoria, cuatro de los AL no solo se dan cuenta de que la lectura tiene un error sino que pueden detectar cuál es el error. Los dos lectores del grupo de los AL restantes detectan varios errores en la lectura pero no todos. De los seis BL ninguno detectó qué tipo de errores tenían las lecturas. Tres pudieron mencionar uno o dos de los errores de las lecturas, otro de los alumnos detectó un solo error y dos alumnos no detectaron siquiera que había algo raro o incoherente en las lecturas. Esta es una evidencia de que quienes han logrado un buen nivel lector

son quienes monitorean lo que van leyendo y están atentos a cualquier incongruencia que presente el texto. Cuando los alumnos no logran detectar que la lectura tiene errores, que faltan palabras o no hace sentido lo que dice, es porque claramente están decodificando no construyendo comprensión, su mente esta pasiva.

La capacidad para comentar acerca de sus fortalezas, gustos o preferencias a la hora de leer, esto parece marcar una diferencia en el grado de reflexión que han hecho los alumnos acerca de ellos mismos como lectores y de los procesos que siguen para leer. Conforme decrece el nivel lector los alumnos decrece también la capacidad de analizar cómo leen, o qué les sirve a la hora de leer.

Algunos AL manifiestan sus gustos y preferencias lectoras con seguridad, cuando se le pregunta a Alma AL1 ¿qué le gusta leer? ella dice: *"me gustan mucho las novelas, tanto clásicas y actuales, ehh... también me gusta la lírica.... Pues sí, la lírica como que me gusta leerla y escribirla, siempre como que he tenido facilidad para escribir poemas y cosas así"* (E_AL1_pp.11) Cuando se le hace la misma pregunta a Diego BL6 la conversación se da de la siguiente manera:

E-¿Qué tipos de libros te gustan?

BL6-pues, no sé.... así como... pues ya le había comentado ¿no? Así historias de alguien

E -¿Y cuáles son los que no te gustan?

BL6-pues no sé..., como..., así como, historias así como que no interesan (E_BL6_pp.12)

Comenzar la oración con una muletilla como no sé, este, o sea o pues se da en todos los alumnos entrevistados, en el grupo de los AL se utilizaron 443 muletillas en la totalidad de las entrevistas, y en el grupo de los BL se utilizaron 689, lo cual es un 36% más de utilización de muletillas entre los BL que entre los AL. El uso de muletillas o la demora en contestar son evidencia de que pudieran no haber pensado previamente sobre el tema por lo que en ese momento están elaborando la respuesta y tardan en contestar. Los AL contestaban con prontitud a las preguntas acerca de sus procesos lectores, mientras los BL tardaban en contestar evidenciando que no sabían la respuesta y en ese momento estaban elaborándola. Un ejemplo de esto se puede notar en parte de la entrevista de Karen BL5.

E- ¿Tú tienes fortalezas como lectora, algunas cosas que te sirvan, que te ayuden?

Karen BL5- mmm...no...., no sé

E- ¿no? ¿Cuáles crees que son tus debilidades? ¿Por qué crees que te cuesta trabajo leer?

Karen BL5-como que....., pienso en otras cosas, no sé....., no soy así de... la lectura, la lectura.

Para contrastar el ejemplo, se coloca un extracto de la entrevista con Miguel AL5.

E- ¿Qué, que ha... qué vas haciendo mientras vas leyendo?

Miguel AL5-Lo que hace mi mente es primero plantear la idea, después empieza a imaginar todo, y al final saco el resultado así un... una respuesta, una conclusión

E-mjm

Miguel AL5-así, es todo, lo único que hago yo

E-ok ¿y esto lo haces como de manera consciente o ya esa algo automático en ti?

Miguel AL5-automático ya (E_AL5_pp.3)

Miguel contesto sin demora, él ya sabe lo que hace "su mente" al leer y solamente tenía que comunicarlo, mientras que Karen realmente no sabe la respuesta a lo que se le está preguntando, probablemente ella nunca se ha puesto a pensar en sus fortalezas o debilidades como lectora. Existe diferencia en la eficacia cuando una persona que sabe lo que está haciendo y cómo hacerlo bien contra una persona que se está aventurando en algo desconocido y de lo cual nunca he reflexionado como se hace.

Como se ha mostrado, los alumnos del grupo de los bajos lectores no reflexionan sobre sus procesos lectores, no han logrado un monitoreo eficiente de su lectura que les permita darse cuenta dónde y cómo se les presenta un problema de comprensión. Para estos alumnos la lectura es más bien una decodificación exitosa, en la que pueden decir las palabras escritas pero no está pensando en lo que dice, no está construyendo conocimiento a partir del texto que está leyendo. Por lo general estos alumnos tienen una creencia de la lectura como extracción de información, no intentan construir significados a partir de ella, ven a los conocimientos como un conjunto de datos separados que no se relacionan entre sí por lo que no intentan relacionar lo que van leyendo con sus conocimientos previos. La falta de reflexión aunada a estas creencias simples acerca de la lectura los mantiene en un círculo de poca lectura que no los ayudará a lograr un nivel óptimo de comprensión lectora. Hasta ahora la escuela secundaria no presenta un plan específico para atajar esta problemática por lo que quienes llegan a la secundaria sin ser buenos lectores, seguramente terminarán su educación básica sin haberlo logrado.

En el caso contrario los alumnos del grupo de los altos lectores muestran un monitoreo eficiente de su proceso lector, pueden detectar errores en los textos que leen y buscar estrategias para superar los problemas a los que se van presentando durante la lectura. Ellos son capaces de construir una interpretación personal del texto leído y por lo tanto se consideran lectores eficaces. Los altos lectores comienzan a leer buscando construir un significado global para formar una interpretación del texto, ellos abordan el texto de una manera diferente que quienes lee buscando detectar o memorizar datos específicos para poder contestar a algunas preguntas después de leer. La perspectiva desde la cual ellos entienden la lectura tiene una influencia positiva en el valor que le

asignan y por lo tanto afecta la motivación que tienen los alumnos para leer, es por esto que son los altos lectores los que afirman que les gusta leer, que es una actividad que buscan de manera espontánea. Esta necesidad de construir un significado de lo que están leyendo les obliga a utilizar un pensamiento metacognitivo. Es decir, los obliga a pensar cómo van a leer, a estar alertas durante la lectura para saber si están entendiendo y a evaluar su comprensión al finalizar su lectura.

Se puede entonces sugerir, que unas creencias constructivas acerca de la lectura, en las que el lector crea que la comprensión se construye y que es posible y deseable para él comprender lo que está escrito, servirán para un abordaje activo de la lectura durante el cual exista planeación, monitoreo y evaluación del proceso. Es decir, unas creencias constructivas acerca de la lectura servirán de precursoras de un pensamiento metacognitivo durante la misma. De esta manera se establece que son las creencias que el alumno tiene acerca de sí mismo como lector y de la lectura como tarea las que promueven o no el desarrollo de un pensamiento metacognitivo durante la lectura

4.4 Otros hallazgos

Uno de los problemas cuando se estudia la lectura es que al entender la lectura como una actividad cognitiva compleja (Sole, 2008) son muchas las variables a las que hay que atender. Algunas variables son físicas como la captación visual del lector y su capacidad de pronunciación, algunas son de conocimientos como el vocabulario que tenga o el conocimiento del mundo que ha adquirido, y por último hay variables ajenas a él como el tipo de texto con el que se enfrenta o el ambiente dónde se da la lectura.

Cuando se piensa en alumnos de secundaria suele darse por hecho de que los problemas de lectura mecánica han sido detectados y superados; sin embargo, a lo largo de esta investigación fue evidente que todavía existen algunos problemas en este rubro que han pasado desapercibidos o que no se han resuelto. Durante la aplicación del examen de comprensión lectora se registraron cuatro casos de alumnos que tardaron más de dos horas en contestar el examen mientras que algunos de sus compañeros tardaron menos de una hora. Estos alumnos, terminaron el examen con los ojos muy rojos, lo cual es un posible indicador de un problema visual. Se observaron también alumnos que leen balbuceando o moviendo los labios, para algunos parecía imposible leer sin emitir sonido.

Durante la entrevista a Daniel BL6, se notó que lee moviendo los labios y balbuceando, además que tardó tres minutos en leer un texto de 100 palabras, lo cual nos indica 33 palabras por minuto, nivel apenas adecuado para un niño de primero de primaria. Ambas observaciones son indicadores de que Daniel pudiera tener un problema visual; sin embargo, al terminar la entrevista

se le pregunto si alguna vez lo habían revisado de la vista y dijo que no, que nadie le había dicho que se tenía que revisar.

Bruno BL1 y José BL4 utilizaron su dedo índice como guía al ir leyendo. Esta técnica que es muy común en los niños cuando empiezan a leer debería haber desaparecido en ellos hace varios años, el hecho de que todavía la utilicen es un posible indicador de un problema de vista o de atención y que por esa razón utilicen su dedo con el fin de ayudar al ojo a no perder el renglón que están leyendo.

Otro hallazgo que saltó a la vista fueron los recursos discursivos. Algunos alumnos entrevistados cometían continuamente errores semánticos y sintácticos a la hora de hablar. Por ejemplo algunos momentos de las entrevistas:

“subrayo lo más importante... que se me figura para mí” (E_BL2_pp.2).

“en historia... si estoy leyendo y a veces como no me... no me da tanta importancia el libro” (E_BL2_pp.12).

“Me trato de concentrarme, pero no podía” (E_BL5_pp.3)

“pues nos ponen a leer libros...o... sí, nos enseñan las palabras, o sea, nos, más bien nos ponen a leer libros, ahorita estamos leyendo muchos libros, el hacer reseñas y todo eso.” (E_BL5_pp.9)

Los alumnos cambian de persona o de tiempo verbal al estar hablando o emplean mal algunas palabras sin darse cuenta. Se requeriría de un análisis específico de la forma de expresarse de los alumnos para entender a fondo la problemática que esto representa. Algunos aún cuando son correctos en el uso del lenguaje, dicen cosas difíciles de entender, como confusas o incoherentes. Un ejemplo de esto lo dice Bruno en su entrevista:

“Me están explicando supongamos mása atómica de.... Un átomo. Entonces, ya... me voy... se puede decir, dándome a conocer con el tema.” (E_BL1_pp.25)

Otro ejemplo es esta pequeña parte de la entrevista con Mónica:

E- Y ¿te está gustando? (el libro que está leyendo)

BL3- No... la verdad ese no.

E- ¿Por qué?

BL3- Porque es... el libro, repite mucho la, la misma palabra deee... del título del libro.

Karen cuando discutimos la diferencia entre leer una novela y leer un libro para la escuela

E-¿Cuál es la diferencia?

A-no sé. como que , cambias de tono, te expresas más, no sé, es muy diferente, por las cosas que vienen tratas de moverte, o no sé, y en los libros es así como de nomás lo lees y ya

La explicación de Jorge cuando explica qué es lo más importante a la hora de leer un libro es confusa:

“aprender a ... entender lo que te está diciendo...para poder...porque hay libros que...es la...es la... versiones, se va en versiones y al fin lees un libro y al final de ese libro se queda en suspenso para que leas el que va a seguir, así...” (E_BL4_pp.1).

Las respuestas de estos alumnos denotan falta de claridad mental a la hora de elaborar las respuestas, de igual manera habría que hacer un análisis específico acerca de los recursos discursivos de los alumnos y la relación que esto tiene con la lectura para ampliar el conocimiento que se tiene de el proceso lector de los alumnos de secundaria.

Los ejemplos presentados a lo largo de este capítulo permiten entender de una mejor manera el proceso lector de los alumnos de secundaria y algunas de las variables que lo están determinando. Se han construido explicaciones que ayudan a entender de qué manera las creencias en torno a la lectura que se han formado a través de las experiencias personales de cada alumno y que son determinadas por el paradigma de lectura que se ha entendido como válido influyen en el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Cómo las creencias influyen en el pensamiento metacognitivo de los alumnos lo que a su vez promueve el uso eficiente de estrategias de comprensión. Entender las relaciones de estas variables permite dar respuesta a las preguntas de investigación que dieron inicio a este trabajo, se logra con ellas un mayor acercamiento a la manera de leer de los actuales alumnos de secundaria en Guadalajara. A continuación se presenta un modelo elaborado con los datos recabados de esta investigación que presenta el proceso lector de los alumnos.

4.5 Modelo de Comprensión Lectora

El modelo que se propone, se desprende del análisis de los datos recabados en las observaciones y entrevistas que se realizaron para fines de esta investigación. En él se muestran dos rutas principales con sus variantes en el proceso que siguieron los alumnos durante su lectura.

El modelo inicia en la tarea lectora, algunos alumnos logran una buena comprensión de un texto de manera automática. Cuando esto sucede el lector continúa leyendo de manera normal sin hacer ningún cambio y termina su tarea pudiendo elaborar una interpretación personal de lo leído de acuerdo a sus intereses particulares.

Cuando el lector se enfrenta con algún problema de comprensión puede seguir dos caminos: el primer camino lo seguiría si está colocando su atención solamente en la correcta decodificación o si está leyendo el texto como una unidad aislada de conocimientos, en estos casos puede no darse cuenta de que no está logrando comprenderlo y seguir leyendo de manera automática, esto provocaría que al terminar de leer no haya logrado una comprensión adecuada del texto. Sin embargo, si está monitoreando efectivamente su lectura, dándole importancia a que el texto vaya haciendo sentido internamente y con sus conocimientos previos del tema, entonces el lector logra captar que existe un problema de comprensión.

En el momento en que el lector se da cuenta de que no se está construyendo una comprensión adecuada del texto existen otra vez dos caminos posibles: puede a pesar de no estar comprendiendo seguir leyendo de la misma manera ya que no sabe que él mismo puede hacer algo para resolver el problema, esto lo lleva a tener malos resultados en su comprensión. Por otro lado, si el lector se da cuenta de su problema de comprensión y sabe que puede hacer algo para superar su problema, aplica alguna estrategia de comprensión para mejorar su lectura. El uso de estrategias se deriva de un monitoreo adecuado y de una evaluación del proceso lector, por lo que usualmente si una estrategia no es suficiente o adecuada, el lector la cambia hasta encontrar una que le ayude en su propósito de construir una comprensión adecuada del texto.

El proceso descrito en el modelo de comprensión lectora se sintetiza en la Figura 4-1 que se presenta a continuación:

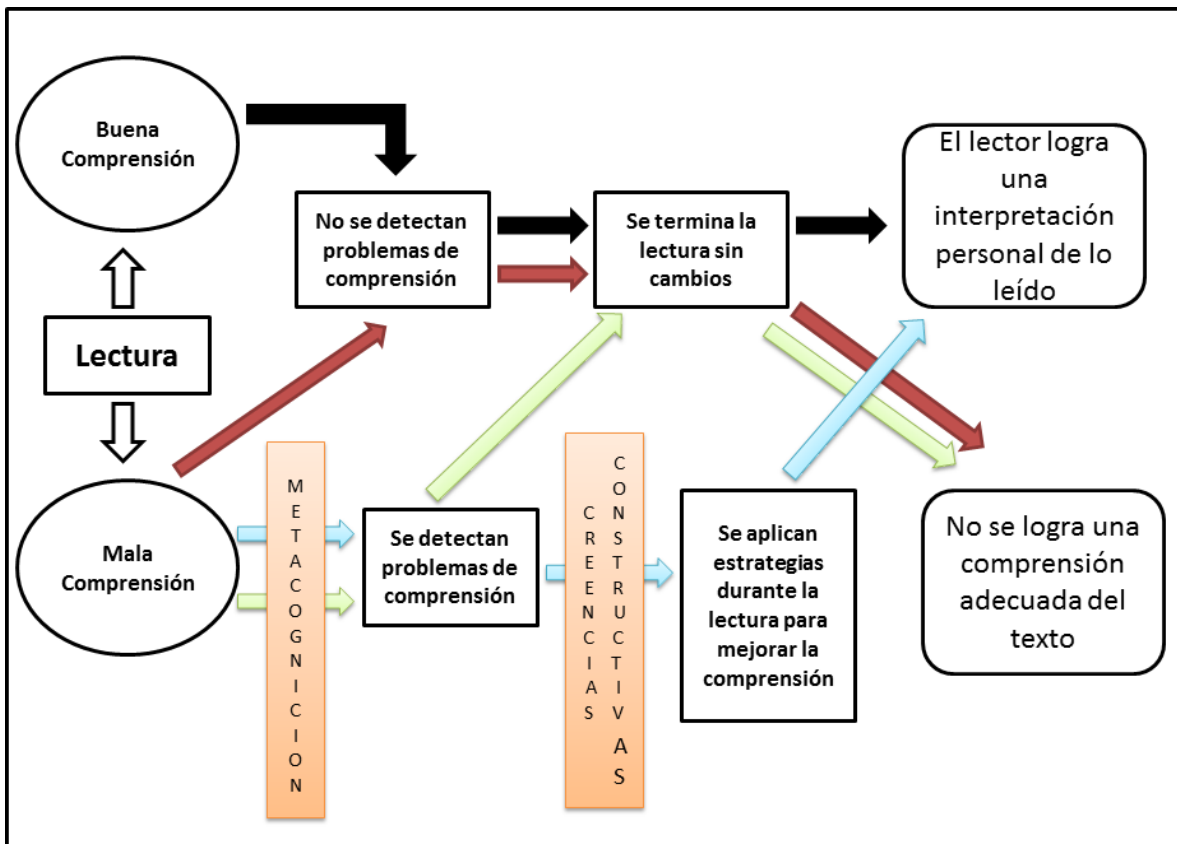


Figura 4-1 Modelo de Comprensión Lectora

Las creencias que tienen los lectores de autoeficacia lectora, del valor de la lectura y del conocimiento constructivo juegan un papel decisivo en la presencia o no de un pensamiento metacognitivo que permita el uso eficiente de estrategias. Las creencias positivas propiciarán la reflexión durante el proceso lector que permite el monitoreo adecuado, la elección y el uso eficiente de estrategias y la autoevaluación de todo el proceso lector. Esta influencia que tienen las creencias para propiciar el uso de estrategias de comprensión lectora se da también en el sentido inverso, es decir, aprender estrategias de comprensión lectora promueve una reflexión sobre el proceso lector que se presenta como un pensamiento metacognitivo que a su vez influencia la construcción de creencias positivas en torno a la lectura como se puede apreciar en la Figura 4-2.

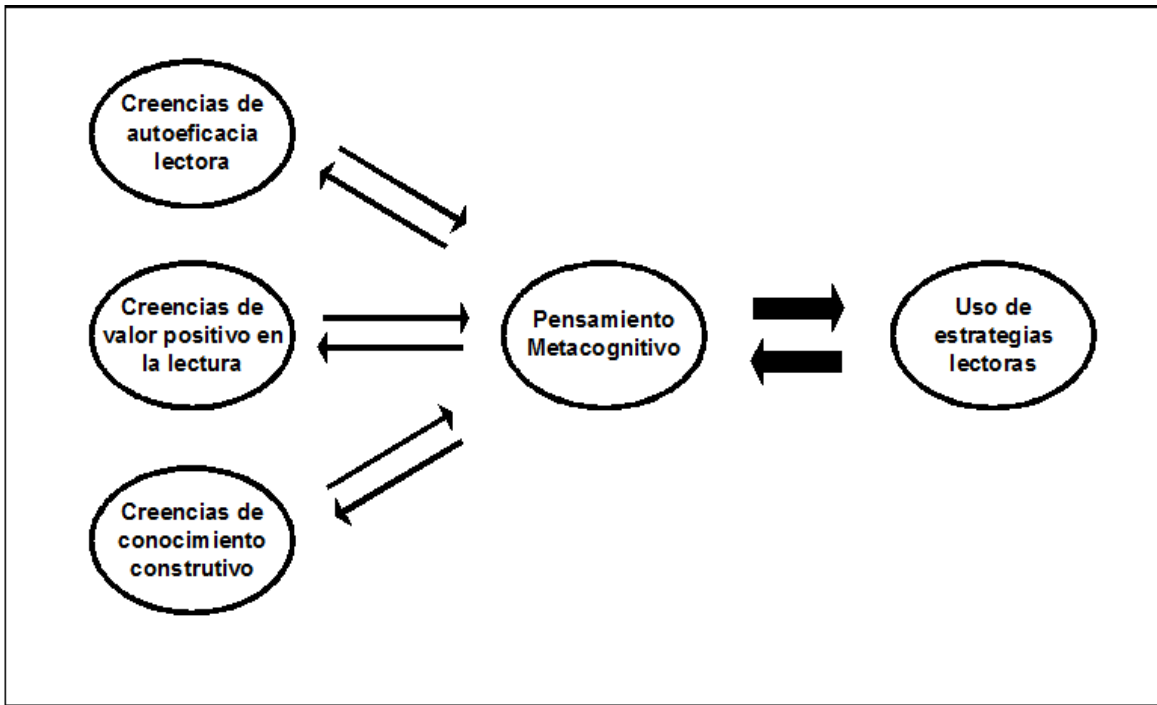


Figura 4-2 Influencia de las creencias en el uso de las estrategias lectoras

El pensamiento metacognitivo que permite un monitoreo correcto de la lectura comienza desde que el lector establece una meta para la lectura, es decir sabe para qué se encuentra leyendo determinado texto y qué información espera encontrar en él. Cuando el propósito para leer es claro el lector va elaborando preguntas durante su lectura acerca de lo que va encontrando en ella. Su mente se encuentra activa respondiendo sus expectativas, haciendo nuevas preguntas, prediciendo lo que va a suceder. Leer atentos a la información que se encuentra en el texto, asegurándose de que lo encontrado hace sentido con lo que se sabe previamente y con lo que se espera encontrar se conoce como monitoreo y es una de las formas en las que la Metacognición se presenta durante la lectura.

A continuación se muestra una tabla en la que se puede apreciar una de las maneras en que el pensamiento metacognitivo afecta la lectura, principalmente cuando el lector va haciendo preguntas acerca de lo que se va leyendo. Una mente que va auto preguntándose acerca de lo que va encontrando en el texto se mantiene activa.

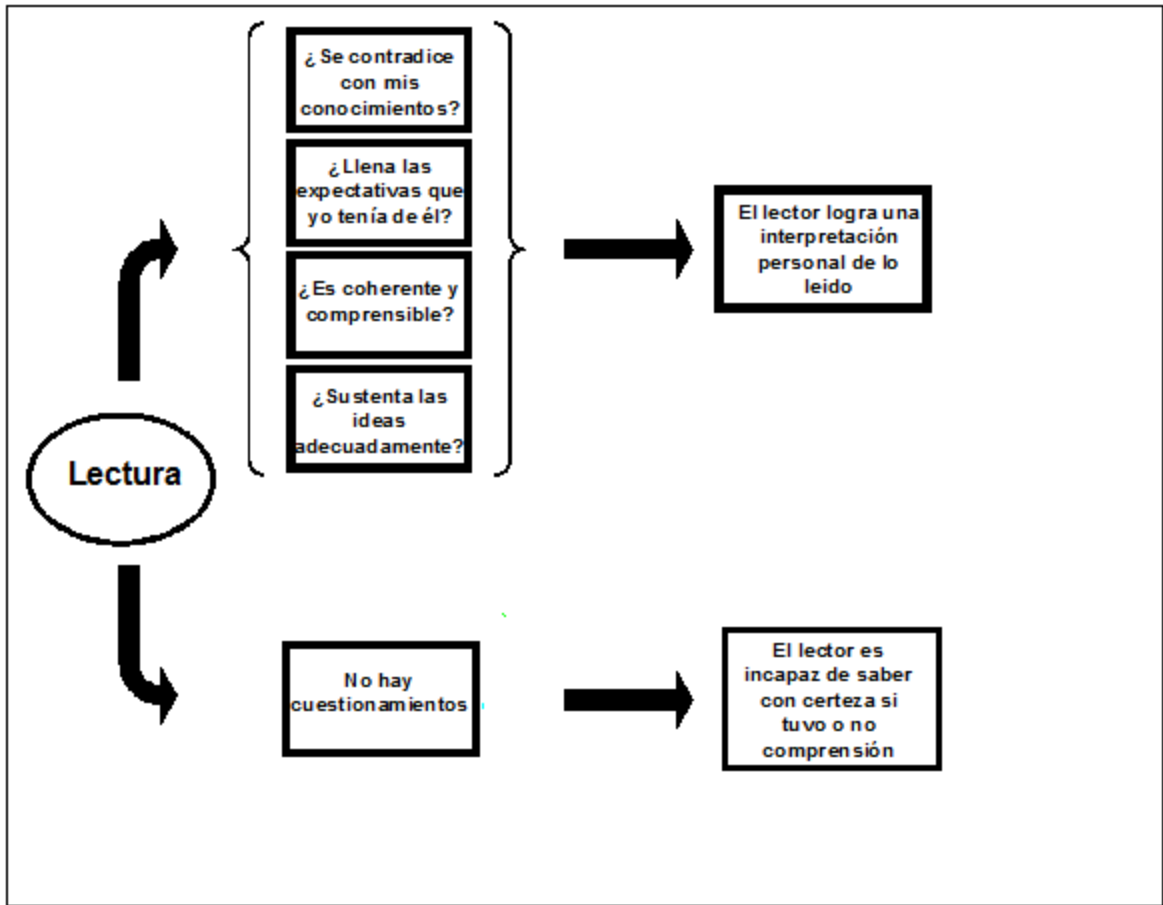


Figura 4-3 Ejemplo del pensamiento metacognitivo durante la lectura

Esta figura muestra la forma en la que la mente del lector necesita permanecer activa para que sea capaz de detectar algún problema de comprensión; ya que saber que existe un problema es el primer paso para poder solucionarlo. Una vez conscientes de que no se está construyendo comprensión, es necesario que el lector quiera solucionar este problema. Para que esto suceda primero necesita saber que la comprensión de un texto no siempre es automática, que se construye, que él puede hacer algo para lograr esta construcción y que vale la pena el esfuerzo. Si no se cumplen cualquiera de las tres condiciones es muy probable que el lector no aplique eficazmente una estrategia y no pueda terminar la lectura con una correcta interpretación de la misma. La Figura 4-4 presenta gráficamente la manera en la que las creencias del lector influyen en la toma de decisiones en torno a la lectura y a la aplicación de estrategias de comprensión lectora.

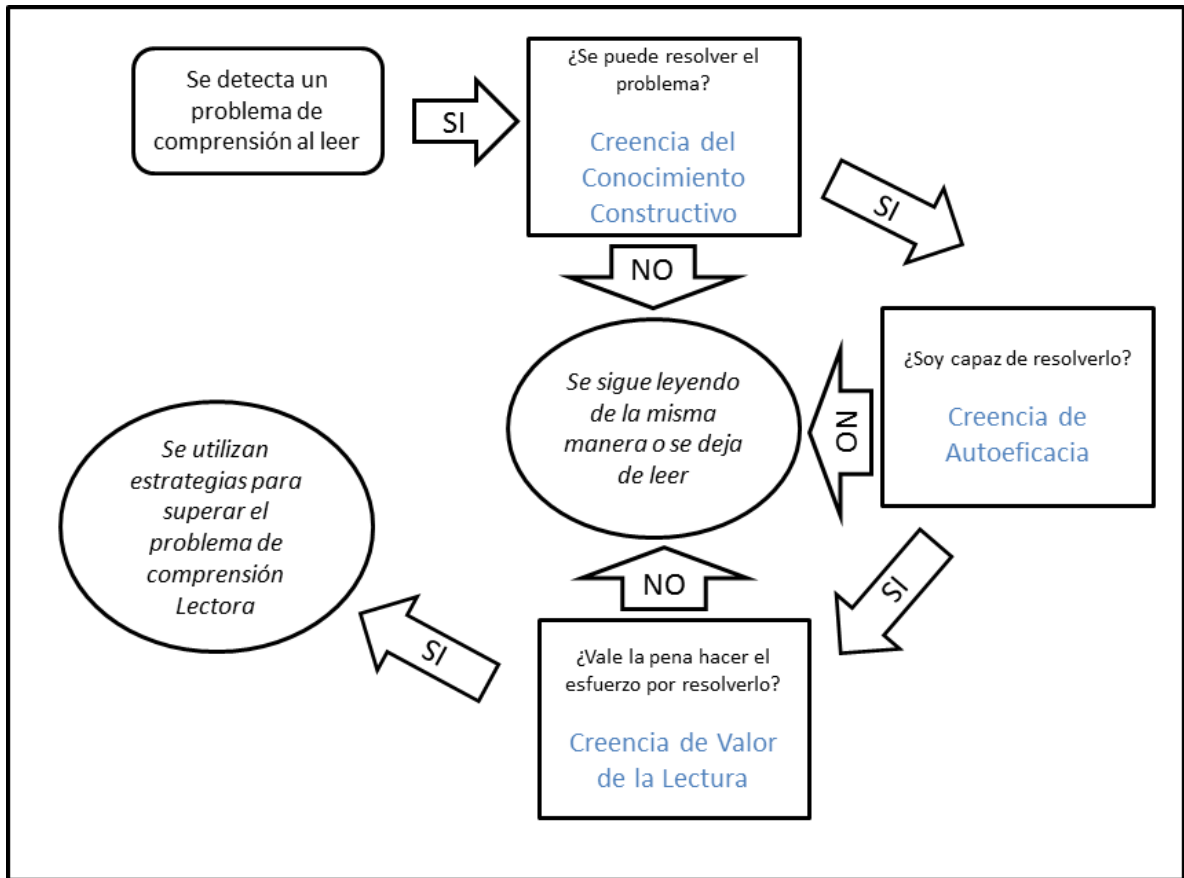


Figura 4-4 Aplicación de las creencias en la toma de decisiones en la lectura

Como se ha demostrado son varias las variables que influyen en el proceso de comprensión lectora. Al llegar a tercero de secundaria hay alumnos que ya han logrado leer con un nivel de comprensión eficiente, lamentablemente la gran mayoría sigue en el proceso. Es necesario entender la manera en que las variables se relacionan y la forma en la que están afectando el nivel lector de los alumnos para poder mejorar los resultados en la comprensión lectora. La escuela debe trabajar en propiciar creencias positivas de los alumnos en torno a sí mismos como lectores, del valor de la lectura y de la naturaleza del conocimiento con el fin de propiciar un pensamiento metacognitivo que sirva de base para poder enseñar a utilizar estrategias de comprensión adecuadas. Considerando que la influencia entre las creencias y las estrategias es de ida y vuelta como se presentó en la Figura 4-2, es factible que el trabajo con los alumnos se inicie también desde las estrategias.

Uno de los objetivos en la educación debe ser formar personas reflexivas de sus procesos, ya que en la medida en que los alumnos puedan entender cómo funciona su mente podrán controlar lo que sucede en ella y lograrán sacar más provecho de su esfuerzo intelectual. Esta capacidad de reflexión sobre sus procesos es lo que se conoce como pensamiento metacognitivo. No es fácil para los educadores desarrollar el pensamiento metacognitivo de los alumnos, una de las formas en que se puede lograr es a través de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Enseñar a los alumnos a usar estrategias implica enseñarlos a reflexionar sobre su proceso lector, monitorear su lectura, auto preguntarse y enlazar los conocimientos previos entre otras cosas.

Será importante no perder de vista que se enseñan estrategias de comprensión con un doble propósito, por un lado buscando que se propicie un pensamiento metacognitivo y esperando que esto a su vez genere un cambio positivo en las creencias de los alumnos acerca de la lectura, de sí mismos como lectores y de el conocimiento constructivo.

Discusión

Discusión

La forma y las estrategias que utilizan los buenos lectores para comprender lo que leen están ampliamente documentadas. Entre la gran cantidad de estudios sobre el tema destaca la investigación de Pressley y Afflerbach (1995) quienes investigaron a un grupo de altos lectores y encontraron que los lectores maduros utilizaban diversas estrategias antes, durante y después de la lectura. Blachowics y Ogle (2001) en la misma línea observaron y enumeraron varias características de los buenos lectores entre ellas el uso de estrategias y la capacidad de autorregulación. Palincsar y Brown (1989) documentan características de los buenos lectores estableciendo que ellos se reconocen como lectores eficientes y se encuentran motivados a leer. Durante el curso de la presente investigación y durante el proceso de contestar a las preguntas generadoras se pudo constatar, que efectivamente los altos lectores del grupo de estudiantes de tercero de secundaria objeto de este estudio, utilizan estrategias de las mencionadas en dicha investigación para antes, durante y después de leer. De igual manera se pudo constatar que los altos lectores tienen una creencia de autoeficacia con la cual se reconocen como lectores eficientes además afirman que les gusta leer y que tienen el hábito de leer establecido.

Todos estos autores definen lo que es un buen lector y lo que éstos hacen para leer con eficacia; sin embargo, no han abordado el proceso mediante el cual un lector pasa de incipiente a competente. En la literatura revisada no se encuentra información que explique cómo es que algunos lectores aprenden a aplicar estrategias de comprensión y otros no; por qué hay alumnos que al término de su educación básica, aún cuando pueden decodificar de manera correcta un texto no han logrado un nivel de lectura óptimo. Los hallazgos de esta investigación aportan información a la teoría existente al mostrar el camino que siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando abordan un texto con el propósito de comprenderlo. En el capítulo previo se presentaron datos que muestran de qué manera las creencias que tiene los alumnos acerca de la lectura juegan un papel central en su forma de leer. A continuación se mostrará la forma en la que los datos recabados en esta investigación ayudan a completar la teoría existente en torno a las estrategias lectoras enlazando la existencia de creencias constructivas acerca de la lectura como precursoras de un pensamiento metacognitivo y la forma en que este tipo de pensamiento es necesario para el uso efectivo de estrategias lectoras.

Las creencias que los alumnos tienen acerca de la lectura y de sí mismos como lectores tienen origen en varios factores, uno de ellos son las creencias epistemológicas que tienen. El concepto que cada persona tiene sobre la lectura está ligado a sus propias creencias epistemológicas. Schommer y sus colaboradoras (2000) explican que los individuos con creencias epistemológicas menos desarrolladas tienden a creer que el conocimiento está compuesto por trozos aislados de información, a diferencia de quienes tienen unas creencias epistemológicas más desarrolladas,

quienes consideran al conocimiento como información compleja y entrelazada. Schommer (1994) señala que las creencias epistemológicas juegan un papel importante en varios aspectos de la lectura de comprensión, por ejemplo: entre mayor sea la creencia de que el conocimiento es un conjunto de datos separados y aislados, menor comprensión tendrá la persona en un texto complejo. En esta investigación se encontraron datos que confirman los hallazgos de Schommer; se encontró que los altos lectores tienen unas creencias epistemológicas a través de las cuales ven los conocimientos como algo complejo y entrelazado. Para ellos los conocimientos se adquieren a través de todas las vivencias y les sirven para resolver diversos problemas en su vida, dejando como evidencia que unas creencias epistemológicas más desarrolladas están relacionadas con un mejor nivel de lectura.

Schommer (2004) encuentra una relación entre las creencias epistemológicas más desarrolladas y una lectura de comprensión eficaz; sin embargo, no explica esta relación, no define cuáles aspectos de la lectura se ven afectados por estas creencias epistemológicas ni de qué manera se da el cambio en la comprensión. Los datos recabados en esta investigación permiten vislumbrar que los altos y bajos lectores tienen una forma diferente de concebir los conocimientos y por lo tanto la lectura. Los alumnos que creen que el conocimiento es simple y que ellos lo reciben pasivamente de su maestro o de sus padres no conciben la lectura como una actividad en la que se tenga que construir la comprensión; para ellos leer es una actividad de decodificación a través de la cual reciben pasivamente datos específicos de un texto que les sirven para contestar preguntas después de leer. En contraste, los alumnos que creen que los conocimientos se componen de complejas estructuras entrelazadas entre sí y que no siempre es rápido y sencillo comprenderlas, abordan la lectura de manera activa buscando construir una interpretación propia aun cuando esto suponga utilizar alguna estrategia para lograrlo. Los alumnos con creencias simples acerca de la lectura también dejan evidencia de la pasividad para abordar la lectura en su incapacidad de relacionar lo que van leyendo con conocimientos previos que ya tienen.

Baker y Brown (1984) afirman que el lector maduro sabe mucho del mundo y que estos conocimientos previos que tiene afectan su comprensión al integrar representaciones de cosas ya conocidas a su lectura; sin embargo Pressley (1997) dice que es frecuente que los lectores no integren lo que saben a su lectura; afirma que la lectura aún hecha por adultos es mucho más pasiva que lo que pudiera ser. Los resultados de esta investigación apoyan lo que afirma Pressley, hay muchos casos, y sobre todo se encontraron entre los bajos lectores, en que no enlazaron lo que ellos ya sabían con lo que fueron encontrando durante su lectura motivo por el cual no lograron una comprensión adecuada del texto. Pressley no da una explicación a la actitud pasiva en los lectores. Los resultados de esta investigación indican que una posible causa para esta pasividad en los lectores se encuentra relacionada con las creencias acerca de la lectura que tienen los alumnos y que han creado derivadas de sus creencias epistemológicas simples.

Solé (1996) afirma que el control de la comprensión o monitoreo es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que si el lector no se alertara cuando no entiende el mensaje de un texto, simplemente no podría hacer nada para compensar esa falta de comprensión. Esta capacidad de

monitorearse durante la lectura es parte de un pensamiento metacognitivo que permite a los lectores planear, reflexionar y evaluar sus propios procesos, es evidencia de un abordaje activo. Un buen lector esta metacognitivamente consciente durante su lectura (Pressley M. , 2002).

En esta investigación se encontraron evidencias de que los altos lectores tienen la capacidad de reflexionar conscientemente acerca de su lectura dándose cuenta cuando no comprenden algo del texto, mientras los bajos lectores no muestran evidencia de reflexión o monitoreo de sus procesos lectores, terminando una lectura sin saber con claridad si comprendieron lo que venía en ella. Con estos datos se confirma lo que dicen Solé (1996) y Pressley (2002) en cuanto a que el pensamiento metacognitivo y, por lo tanto, la capacidad de monitorear la lectura son elementos centrales para la comprensión lectora; sin embargo, a ambos autores les falta explicar qué promueve o permite este monitoreo consciente en un lector. Una vez más, los hallazgos de esta investigación permiten apuntar a que las creencias en torno a la lectura son precursoras del pensamiento metacognitivo. Unas creencias acerca de la lectura en las que el alumno sepa que la comprensión se puede construir y que él es capaz de superar un problema de comprensión cuando se topa con él, promoverán la reflexión y el monitoreo de su proceso lector. Mientras que una creencia de la lectura en la que ellos piensen que la comprensión o se da o no se da de manera automática sin que ellos tengan injerencia en este proceso no promoverá ningún tipo de reflexión.

Las creencias adecuadas en torno a la lectura no solo sirven para promover el pensamiento metacognitivo, también hay evidencia de que estas creencias influyen para que los alumnos tomen la decisión de aplicar alguna estrategia de comprensión y superar el problema de comprensión que enfrentan. Solé (1996) señala que es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer y que además disponga de recursos como confianza en sus propias posibilidades como lector. Los datos de este estudio avalan esta conclusión. Los alumnos con creencias de autoeficacia lectora y con la creencia de que la tarea lectora es valiosa aplicaron estrategias durante su lectura lo cual les permitió resolver su problema de comprensión. Los alumnos que de antemano decían que ellos no eran buenos para leer mostrando una falta de autoeficacia lectora, no aplicaron estrategias eficaces y por lo tanto no lograron una comprensión óptima del texto.

El uso de estrategias de comprensión constituye una evidencia de que hubo monitoreo y decisión de solucionar un problema. Pressley (2000) afirma que hay evidencias que demuestran que los alumnos de primaria, secundaria y preparatoria se benefician de la enseñanza de repertorios de estrategias de comprensión lectora. Desde la década de los setentas los investigadores acerca de la lectura han tratado de demostrar que se puede enseñar estrategias de comprensión a los alumnos de forma individual o en repertorios y así mejorar su lectura (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill, & Joshi, 2007; Brown & Palincsar, 1984; Duffy, 2002; Pressley, y otros, 1992; Klinger, Vaughn, Arguelles, Tejero, & Leftwich, 2004). Estas investigaciones demuestran que algunas estrategias de comprensión son factibles de ser enseñadas y que en la mayoría de los casos esto mejora la lectura de los alumnos; sin embargo, hasta ahora no está claro por qué sirve que los alumnos aprendan estrategias. Si es que se provoca un cambio en la forma de leer, dónde y cómo se da este cambio. ¿Por qué en algunos alumnos funciona y en otros no? ¿Por qué algunos tipos

de enseñanza de estrategias dan mejores resultados que otros? Pressley dice que el tipo de investigación descriptiva que hicieron él y sus colaboradores no sirve para hacer interpretaciones de las causas y efectos entre la enseñanza de estrategias y el exitoso procesamiento de un texto (Pressley & Wharton-McDonald, 1997). Hay poca información acerca de cuál es la diferencia en la manera de leer de los alumnos antes de recibir enseñanza de estrategias y después (Pressley & Collins, 2002). Pressley (1997) también afirma que no es del todo claro si los alumnos se pueden convertir en lectores autónomos y estratégicos como resultado de la enseñanza de estrategias lectoras. Por otro lado Brown y Palincsar (1984) aceptan que hay mucha especulación acerca del número de estrategias útiles para entender un texto y el poder relativo de una estrategia sobre otra. Los datos recabados por esta investigación muestran que una de las causas probables de que la enseñanza de estrategias funcione y que no fue planteada por estos autores, está en el cambio de creencias que se provoca en los alumnos como consecuencia de la enseñanza de estrategias.

La enseñanza de estrategias podría provocar cambios positivos en las creencias acerca de la lectura de los alumnos, ya que al enseñar a los alumnos que existen estrategias para comprender un texto se les está enseñando a que la comprensión no se da por sí sola sino que se construye. Segundo, si se les enseña que ellos son capaces de hacer algo por mejorar su comprensión, se puede eliminar la predisposición al fracaso de algunos alumnos. Tercero, si se les enseña que hay que leer cuidadosamente para detectar algún problema de comprensión, se les está enseñando la importancia de monitorear su propio proceso lector. Todo esto ayudará a formar creencias constructivas acerca de la lectura, mismas que favorecen la lectura activa. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora promueve la reflexión en torno a los procesos lectores personales y esta reflexión se traducirá en el uso del pensamiento metacognitivo. Enseñando estrategias de comprensión se les puede ayudar a los alumnos a entender que el fin de la lectura es formar una interpretación personal del texto y que son ellos quienes evalúan si se está logrando ese objetivo o no. Esto significa cambiar la perspectiva desde la cual se ve a la lectura dándole importancia a la comprensión global sobre la extracción de datos.

Como se pudo establecer anteriormente, las creencias en torno a la lectura están relacionadas con el uso del pensamiento metacognitivo y por consiguiente con el uso eficiente de estrategias lectoras. Hasta ahora los teóricos no han estudiado a fondo esta relación ya que el grupo de investigadores dedicados a la enseñanza de estrategias lectoras como Pressley, Collins (2002), Baker y Brown (1984) saben que enseñar estrategias sirve para mejorar la comprensión lectora pero no explicitan por qué se da este cambio. Por otro lado Schommer (2004) estudia los sistemas epistemológicos y las creencias de los estudiantes y da algunas pistas acerca de lo que afecta la lectura sin tocar el tema de las estrategias lectoras. Es el grupo de investigadores dedicados a la autorregulación, como Zimmerman (1994) y Boakerts (2006) quienes han integrado ambos temas, ya que ellos establecen que un lector auto regulado necesita estar motivado para leer y es en esa motivación en la que están implicadas las creencias. Sin embargo el papel que se les otorga a la enseñanza de estas es bajo. Es importante lograr una integración de estas tres corrientes para evaluar el peso de las creencias de los alumnos en su proceso lector y la posibilidad de atajar el

problema de falta de comprensión buscando un cambio en las creencias acerca de la lectura que tienen los alumnos.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Los alumnos del grupo de altos lectores dan evidencia de conocer su proceso lector, saben cómo leen, qué estrategias les sirven para comprender mejor. Cuando comienzan a leer un texto lo hacen con un plan específico y durante la lectura pueden evaluar si lo que están leyendo hace sentido sus conocimientos previos. Esta capacidad de comprender y monitorear cómo llevan a cabo sus propios procesos cognitivos -metacognición- les da una ventaja evidente sobre quienes no la tienen. El conocimiento y control de lo que cada individuo necesita hacer para, comprender les da control sobre estos procesos; por lo que promover un pensamiento metacognitivo en los alumnos de secundaria sería no solo deseable, sino necesario. Este pensamiento metacognitivo durante la lectura se evidencia en que los lectores planean, monitorean y evalúan su lectura, es decir, son activos durante la lectura

Para que un alumno aplique un plan para mejorar su comprensión debe en primer lugar darse cuenta de que existe un problema de comprensión. Saber que existen estrategias para superar dicho problema y estar dispuesto a hacer el esfuerzo que significa aplicar una estrategia para lograr comprender el texto. Por lo que se puede afirmar que el pensamiento metacognitivo es un precursor del uso de estrategias lectoras.

Hay una relación entre las creencias constructivas acerca de la lectura y el abordaje activo de la lectura que lleva implícito el uso de estrategias lectoras. Un lector que sabe que el propósito de la lectura es construir conocimiento, que sabe que existen formas específicas para lograrlo y que se cree capaz de hacerlo, abordará la lectura de forma activa y utilizará estrategias de comprensión si esto es necesario. En el sentido contrario, un alumno que aprende a utilizar estrategias de comprensión requerirá abordar la lectura de forma activa monitoreando su comprensión para detectar posibles problemas, aplicar estrategias y superar el problema encontrado.

Hay evidencia de que enseñar estrategias de comprensión ayuda a los alumnos a comprender mejor un texto; sin embargo, esto no es el único motivo para enseñar a utilizar estrategias lectoras a los alumnos de secundaria. Según los hallazgos de esta investigación las creencias juegan un papel clave en la forma de abordar activa o pasivamente la lectura. La enseñanza de estrategias se plantea como un camino para crear creencias constructivas acerca de la lectura que permita a todos los alumnos una lectura exitosa.

Enseñar estrategias de comprensión lectora supone abordar la lectura desde una perspectiva de construcción de significados. Se les enseñaría a los alumnos que la comprensión no siempre es inmediata, que si a la primera no se logra la comprensión podría utilizar estrategias para alcanzarla. Los alumnos aprenderían que los textos no siempre son sencillos, que los conocimientos que transmite el texto se enlazan con otros. Todos estos aprendizajes ayudarían a

que los alumnos adquirieran creencias constructivas acerca de la lectura. Pero lo más importante es que los alumnos aprendan que ellos pueden hacer algo por comprender un texto complejo.

A través de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora se obligaría tanto maestros como alumnos a reflexionar acerca del proceso lector de cada quién y a conocer el tipo de estrategias que existen y que sirven. Esto ayudaría a conocer y entender el proceso lector de cada individuo. Enseñar a los alumnos a leer con el fin de comprender el texto les daría un propósito para su lectura y ayudaría a construir una percepción de la lectura interactiva. Buscar la aplicación de una estrategia supone un monitoreo de la comprensión para detectar cuándo es necesario utilizarla. Si una estrategia no funciona será importante detectarlo a través de una autoevaluación de la comprensión y después será necesario elegir otra más adecuada para el fin. Como se puede notar, a través de la enseñanza de estrategias de lectura se fomenta la reflexión de cada alumno acerca de su proceso lector, lo que promueve un pensamiento metacognitivo que permita la planeación, el monitoreo y la evaluación del proceso.

Durante el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora los alumnos aprenden que es posible la construcción de un significado aún cuando el texto no sea sencillo de entender y que ellos son capaces de lograrlo. En otras palabras les da control sobre su proceso lector y promueve en ellos la reflexión, el monitoreo y la regulación. Ayudando de esta forma a lograr una lectura eficaz, que les permita disfrutarla. Cuando los alumnos conozcan el uso de estrategias sabrán que hay algo que ellos pueden hacer para lograr entender el texto. En ambos casos se están modificando sus creencias acerca de la lectura y de sí mismos como lectores dándoles la oportunidad de creer que son capaces de hacer lo que antes les parecía que estaba fuera de ellos: construir comprensión de un texto.

Como se encontró en el análisis de los datos, los alumnos que usan estrategias complejas para la comprensión de un texto tienen ciertas creencias acerca de sí mismos y de la lectura que favorecen la reflexión del proceso lector. Por lo que, si se establece la enseñanza de estrategias de comprensión lectora como parte de un programa que tenga la doble finalidad de promover la reflexión de los alumnos sobre sus procesos lectores aunado a un cambio hacia unas creencias constructivas acerca de la lectura, se puede lograr mejorar el nivel lector de los alumnos.

El programa de la materia de español para la educación secundaria editado en el 2006 plantea como propósito principal: que los estudiantes amplíen su capacidad de expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito, lo usen para aprender y organizar su pensamiento, y puedan participar de manera reflexiva en las prácticas sociales del lenguaje del mundo contemporáneo. En esta nueva propuesta para secundaria la concepción desde la que se entiende la lectura es actual ya que se parte de la idea de que la lectura se puede abordar de diferentes maneras y que de ella se pueden derivar diferentes interpretaciones. Lo que no existe en esta propuesta es una intención explícita o un plan establecido para mejorar el nivel lector de los alumnos. En el apartado de consideraciones didácticas se sugiere a los maestros algunas actividades para lograr que los alumnos intercambien puntos de vista e interpretaciones; sin embargo, en las actividades

propuestas por bloques, que son en la práctica lo que se trabaja con los alumnos, las actividades lectoras del ámbito de Literatura parecen partir de la idea de que los alumnos leen con eficacia ya que no hay actividades propuestas para antes de leer ni para después que sirvan para asegurar la comprensión lectora de los alumnos. No se ve una línea clara de enseñanza o uso de estrategias lectoras para los alumnos.

Se necesita formular una propuesta para la enseñanza de la lectura que desde sus intenciones, asegure el trabajo con la lectura como una búsqueda de la interpretación de textos completos por parte del alumno. Planteando metas claras que permitan que no se quede solamente en discurso, que sea factible de llevarse a cabo en los salones de clases. El primer paso será asegurar que todos los maestros vean a la lectura como una tarea activa cuya finalidad es construir una interpretación global del texto y para lo cual hay que mantener la mente alerta e ir enlazando todos los conocimientos y datos conocidos además de ir monitoreando continuamente su comprensión. El segundo paso debe ser establecer una línea de acción para que la escuela logre elevar el nivel de eficiencia lectora de los alumnos, es aquí donde se establece la necesidad de enseñar estrategias de comprensión lectora a los alumnos de secundaria, de manera frontal e intencionada.

La enseñanza de estrategias comienza con las estrategias para antes de leer, enseñando a los alumnos a comenzar cualquier lectura estableciendo un propósito que ayude a los alumnos a tener una idea clara de para qué están leyendo. Se debe de enseñar a monitorear la lectura, asegurándose de que van comprendiendo, para lograr esto es necesario priorizar la lectura personal y en silencio ya que es de esta manera en que los alumnos pueden monitorear su comprensión, regresar en el texto cuantas veces necesiten y aplicar estrategias si no han comprendido. El punto central de la enseñanza de estrategias es el proceso de interacción del lector con el texto y la finalidad es que el lector pueda construir una interpretación personal del lo leído. La evaluación de la comprensión deberá estar basada en que el alumno pueda expresar su interpretación del texto, y sobre todo en poder enlazar lo que leyeron con conocimientos anteriores, con situaciones de la vida práctica o con otros contenidos académicos.

Hace falta todavía mucha investigación que explique a cabalidad el desarrollo de la competencia lectora, es importante entender con claridad entre otros aspectos de qué manera se forman las creencias que tienen los alumnos acerca de la lectura y de sí mismos como lectores y, cuáles son los factores que influyen estas creencias. Dentro de este conocimiento es importante investigar la forma en la que el maestro y su manera de enseñar y de plantear las actividades lectoras en clase influyen en la formación de las creencias acerca de la lectura que tienen los alumnos. Es necesario conocer de qué manera se pueden formar creencias más constructivas que favorezcan el pensamiento metacognitivo y el uso de estrategias lectoras. Esta investigación muestra que existe una relación entre las creencias lectoras y el nivel de comprensión lectora de los alumnos; sin embargo, es importante ahondar más en esta relación para comprenderla mejor porque a partir de este conocimiento se pueden establecer líneas de acción para superar el problema de comprensión lectora que afecta a los alumnos mexicanos.

Es importante conocer la manera exacta en que las creencias de los alumnos están afectando la lectura, pero sobre todo es necesario comprender cómo adquieren estas creencias simples del conocimiento y la lectura. Cómo se puede inculcar en ellos creencias que cambien su actitud hacia la lectura y por lo tanto les ayude a tener mejores resultados. En este sentido se sugiere más investigación que estudie la comprensión lectora desde la perspectiva de las creencias con el fin de darle una perspectiva integral que permita entender a fondo la relación creencias-metacognición para que, con mayor cantidad de información, sea posible potencializar el pensamiento metacognitivo en los alumnos y lograr que utilicen estrategias eficaces para mejorar su lectura.

Los resultados de esta investigación sugieren que es necesario investigar la comprensión lectora desde una perspectiva amplia en la cual se integren las creencias de los lectores, el uso de estrategias y el pensamiento metacognitivo. Esto con el fin de tener más información acerca los factores que ayudan a la formación de buenos lectores. Hasta ahora hay mucha información de cómo leen los buenos lectores y qué estrategias utilizan, sin embargo no se tiene información acerca de cómo lograron convertirse en lectores eficientes. Es necesario conocer los factores implicados en la formación de buenos lectores ya que la lectura es un instrumento indispensable para seguir aprendiendo durante toda la vida. Es necesario seguir conociendo cómo se da este proceso para derivar este conocimiento en mejores maneras de lograr que los alumnos sean lectores competentes y en esta empresa la investigación juega un papel central.

Bibliografía

Adams, M. (1990). *Beginning to Read Thinking and Learning about Print*. Boston: Massachusetts Institute of Technology.

Afflerbach, P., Pearson, D., & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher* , 364-373.

Alonso, J., & Mateo, M. d. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje* , 5-19.

Andréu, J. (2001). *Centro de Estudios Andaluces*. Retrieved noviembre 1, 2008, from <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Argudín, Y., & Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Paidós.

Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A., M., P., & Bouzas, A. (2006). *El Aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México*. Méxco: INEE.

Baker, L. (2001). Metacognition in Comprehension Instruction. In C. Collins, & M. Pressley, *Comprehension Instruction* (pp. 77-95). New York: Guilford Press.

Baker, L., & Brown, A. (1984). Metacognitive Skills and Reading. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & D. Pearson, *Handbook of Reading Research* (pp. 353-395). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman.

Bernal, J. y. (2001). *Educación y Pobreza. Informe Nacional en el Desarrollo Humano*. Panamá: recuperado el 15 de octubre de 2007 de www.revistadesarrollohumano.org/Biblioteca/0042.jpg.

Blachowicz, C., & Ogle, D. (2001). Learning about comprehension from good readers. In C. Blachowicz, & D. Ogle, *Reading Comprehension Strategies for Independent Learners*. NY: Guilford Press.

Blachowicz, C., & Ogle, D. (2001). *Reading Comprehension. Strategies for Independent Readers*. New York: Guilford Press.

Boekarts, M. C. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation. *Educational Psychology Review* , 199-210.

Boix, V. y. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? In M. Stone, *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 215-256). México: Paidós.

Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, M. (2007). Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievements of Third Grade Students. *The Reading Teacher* , 61(1).

Brown, A., & Palincsar, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension Monitoring Activities. *Cognition and Instruction* , 117-175.

Brown, A., & Palincsar, A. (1989). *Towards the Thinking Curriculum. Current Cognitive Research*. USA: ASCD Yearbook.

Brown, R., & Coy-Ogan, L. (1993). The evolution of transactional strategies instruction in one teacher's classroom. *The Elementary School Journal* , 221-233.

Bustos, J. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

Caelli, K. M. (2003). Clear as mud: Toward greater clarity in generic qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods* , 1-24.

- Campbell, D., & Fiske, D. (1998). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. In C. L. Cooper, & L. A. Pervin, *Personality: Critical Concepts* (pp. 162-189). London: Routledge.
- Cao, Z-h. (2007). The Effect of Learning Strategies on Reading Comprehension. *Sino.US English Teaching* , 15-18.
- Carranza, M., Celaya, G., Herrera, J., & Carezzano, F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión.
- Carrasco, A. (2001). *La comprensión de Lectura en Alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de Lectores estratégicos*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Castañeda, S. (2004). *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Grao.
- Chavez, J. (2006). *Guía para el desarrollo de procesos Metacognitivos*. Lima: Ministerio de Educación República del Perú.
- Chou, V., & Smith, D. (2002). Reading to Remember: Studies of Metacognitive Reading Skills in Elementary School Aged Children. *Journal of Educational Research* , Vol 75 No. 3.
- Collins, C., Schaller, J., Joy, J., & Gaine, P. (2002). Process-Based Comprehension Instruction. In C. Collins, & M. Pressley, *Comprehension Instruction* (pp. 42-61). New York: The Guilford Press.
- Condori, L. (2005). Factores para desarrollar y mejorar la comprensión lectora.
- Corbella, J. (1994). Percepción, memoria y atención. *Barcelona: Folio* .

- Corno, L. (1994). Outcomes, influences and practices. In D. Schunk, & B. Zimmerman, *Self regulation of learning and performance* (p. 384). Routledge.
- Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Curione, K., & Díaz, D. (2005). Comprensión Lectora en Educación Media. Leer para Comprender. *Alternativas: Serie Espacio Pedagógico* , Ago-Nov.
- Dahl, T., Bals, M., & Turi, A. L. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies. *British Journal of Educational Psychology* , 257-273.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental Factors of Comprehension in Reading. *Psychometrika* , Vol 9, No. 3, 185-197.
- de Brito, D. A. (2006). La verbalización como registro para análisis en la investigación sobre lectura. *Anales de Documentación* , 43-51.
- de Miguel, J. L. (1999). Características de los textos, conocimientos previos y comprensión lectora.
- Delors, J. (1998). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. recuperado el 20 de octubre de 2007 en www.unesco.org/delors/delors_s.pdf: UNESCO.
- Díaz, M., Flores, G., & Martínez, F. (2007). *PISA 2006 en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Duffy, G. (1993a). Rethinking Strategy Instruction: Four Teachers' Development and Their Low Achievers Understanding. *The Elementary School Journal* , 231-247.
- Duffy, G. (1993b). Teachers' Progress towards becoming expert strategy teachers. *The Elementary School Journal* , 109-119.

- Duffy, G. (2002). The Case for Direct Explanation of Strategies. In C. Collins, & M. Pressley, *Comprehension Instruction* (pp. 28-42). New York: The Guilford Press.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Boston: Allyn and Bacon.
- Durkin, D. (1978-1979). What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction. *Reading Research Quarterly* , Vol 14 No. 4 481-533.
- Echeverría, M. d., & Gastón, I. (2000). Dificultades en la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el deiseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica* , 010,0.
- Editorial Océano. (2003). *Enciclopedia Océano de México*. Barcelona: Océano.
- Eilers, L., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive Strategies help students comprehend all text. *Reeading Improvement* , 13-29.
- Eme, E., Puustinen, M., & Coutelet, B. (2006). Individual and Developmental Differences in Reading Monitoring: When and How do Children Evaluate their Comprehension. *European Journal of Psychology Education* , 91-115.
- Erickson, F. (2006). Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedure and Their Rationales. In G. C. Judith L. Green, *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* (pp. 177-192). Los Angeles: Routledge.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Flores, R., Torrado, C., Mondragón, P., & Pérez, C. (2003). Explorando la Metacognición: Evidencia en Actividades de Lectura y Escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología* , 85-98.
- García, B., & Quintanal, J. (2002). *Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación*. Madrid: CES Don Bosco.

- Gil, R., & Soliva, M. (1993). Rincones para aprender a leer. *Aula de Innovación Educativa* .
- Gomez, M. A. (2000). *Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología*. Retrieved Diciembre 19, 2010, from Universidad Tecnológica de Pereira:
<http://www.utp.edu.co/chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- Greene, J. C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education* , 207-211.
- Guterman, E. (2003). Integrating written metacognitive awareness guidance as a Psychological tool to improve students performance. *Learning and Instruction* , 13-25.
- Gutiérrez M., F. (2005). *Teorías del Desarrollo Humano*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Hacker, D. (1998). Self-Regulated Comprehension During Normal Reading. In D. D. Hacker, *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 165-192). ew York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Lucio, P. B. (2007). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Internacional.
- Horner, S., & Shwery, C. (2002). Becoming an Engaged Self Regulated Reader. *Theory into Practice* , 102-109.
- Hualde, J., Olarrea, A., & Escobar, A. M. (2001). *Introducción a la lingüística hispánica*. Barcelona: Cambridge University Press.
- Ibañez, R. (2007). Comprensión de textos disciplinares escritos en Inglés. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* , 67-85.
- Israel, S., Collins, C., Bauserman, K., & Kinnucan-Welsch, K. (2005). *Metacognition in Literacy Learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Jaramillo, A., Montaña, G., & Rojas, L. M. (2006). Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 2-17.

Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly* , 602-611.

Johnson-Glenberg, M. (2005). Web-Based Training of Metacognitive Strategies for Text Comprehension: Focus on Poor Comprehenders. *Reading and Writing* , 755-786.

Khine, M. S. (2007). *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies Across Diverse Cultures*. Springer.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. NY: Cambridge University Press.

Kintsch, W. y. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review* , 363-394.

Klinger, J., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Tejero, M., & Leftwich, S. (2004). Collaborative Strategic Reading: Real World Lessons From Classroom Teachers. *Remedial and Special Education* , 291-302.

Koholic-Vehovec, S., & Bajanski, I. (2006). Metacognitive Strategies an Reading Comprehension in Elementary School Students. *European Journal of Psychology of Education* , 439-451.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE.

Lau, K., & Chan, D. (2003). Reading Strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading* , Vol 26 Issue 2.

Luceño, J. L. (2000). *La comprensión lectora en primaria y secundaria. Estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Universitas.

- Manzano, V. (2005). *Sobre el método en las disciplinas que trabajan con personas*. Retrieved Mayo 28, 2008, from <http://www.personal.us.es/vmanzano/docencia/metodos/libro/libro.pdf>
- Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Rocha, H., & Flores, E. (2007). *Textos y Estrategias de Lectura: Su impacto sobre el aprendizaje*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Markman, E. M. (1979). Realizing That You Don't Understand: Elementary School Children's Awareness of Inconsistencies. *Child Development* , Vol 50, No. 3, 643-655.
- Martinez, R. M. (1994). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje* , 287-304.
- Mayer, V., Gridley, B., & McIntosh, D. (1991). Value of a Scale Used to Measure Metacognitive Reading Awareness. *Journal of Educational Research* , Vol 85 No. 2 .
- Mazzitelli, C., Maturano, C., & Macías, A. (2007). Estrategias de Monitoreo de la Comprensión en la lectura de un Texto de Ciencias con dificultades. *Enseñanza de las Ciencias* , Junio.
- Mejía, R. (2003). Combinación estratégica: investigación sociocultural cualitativa-cuantitativa. *Nómadas* , 20-27.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: SAGE.
- Miranda, F., Patrinos, H., & López, A. (2007). *Mejora de la Calidad Educativa en México: Posiciones y Propuestas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology* , 249-259.
- Mokhtari, K., & Sheorey, P. (2002). Measuring ESL student's awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education* , 2-10.

- Montanero, M., & Gonzalez, L. (2003). Estrategias para mejorar la comprensión de textos comparativos. *Revista de Investigación Educativa* , 215-230.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington DC: National Institute for Child Development.
- OCDE. (2001). *Conocimientos y Aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*. México: Santillana.
- OCDE. (2004). *Informe PISA 2003 Aprender para el mundo de mañana*. OCDE.
- OCDE. (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE. (2007). *Pisa 2006 en México*. Mexico DF: INEE.
- Paris, S., Afflerbach, P., & Pearson, D. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher* , 364-374.
- Paris, S., Wasik, B., & Turner, J. (1991). The Development of Strategic Readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & D. Pearson, *Handbook of Reading Research* (pp. 609- 640). Mahau: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pearson, D., & Dole, J. (1987). Explicit Comprehension Instruction: A Review of Research and New Conceptualization of Instruction. *The Elementary School Journal* , 151-165.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? In M. Stone, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-92). Mexico: Paidos.
- Perkins, D. (1995). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Peronard, M., Gómez, L., & Parodi, G. (1997). *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Santiago: Andrés Bello.

Perrone, V. (1999). ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión? In M. Stone, *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 35-68). México: Paidós.

Pesa, N., & Somers, S. (2007). *Improving Reading Comprehension Through Application and Transfer of Reading Strategies*. Chicago: Saint Xavier University & Pearson Achievemnet Solution.

Phatiki, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use of EFL reading achievement test performance. *Language testing* .

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review* , 385-407.

Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory into Practice* , Vol. 41 No. 4 219-225.

Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self regulated learning. *International Journal of Educational Research* , 459-470.

Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and Self Regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* , 33-40.

Pintrich, P., & Linnenbrink, E. (2003). The role of self-efficacy beliefs in students engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly* , 119-137.

Porta, L., & Silva, M. (2003, octubre). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Retrieved noviembre 2, 2008, from <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

Presseley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J., & Echevarria, M. (1998). Literacy Instruction in 10 Fourth- and Fifth Grade Classrooms in Upstate New York. *Scientific Studies in Reading* , 159-194.

Pressley, M. (2000). Comprehension Instruction: What makes sense now, what might make sense soon. In D. Perason, & R. Barr, *Handbook of Reading Research* (pp. 325-345). New York: Lawrence Earlbaum Associates.

Pressley, M. (2002). Metacognition and Self regulated Comprehension. In A. Farstrup, & J. Samuels, *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, Delaware: International Reading Association.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Mahaw, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Pressley, M., & Collins, C. (2002). *Comprehension Instruction. Research based best practices*. New York: Guilford Press.

Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Verbal Protocols of Reading. In M. Mallete, & N. Duke, *Literacy Research Methodology* (pp. 308-321). New York: Guilford Press.

Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997, September). *Skilled comprehension and its development through instruction*. Retrieved July 3, 2009, from Ebsco Publishing:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9710276293&loginpage=Login.asp&site=ehost-live>

Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., et al. (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal* , 513-555.

Ramirez, J., & Pereira, S. (2006). Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes Venezolanos al leer textos académicos en inglés. *Laurus* , 148-169.

Rinaudo, M. C., & González, A. (2002). Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. *Lectura y Vida* , 41-49.

Rivera, M. (2003). Estrategias de Lectura para la Comprensión de Textos Escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. *Revista Digital Umbral 2000* , Número 12.

Rodríguez, M. C., Mendes, L., & Silva, J. A. (2006). The student use of reading strategies un high school. *Paidéia* , 205-212.

Rojas-Drummond, S., Hernandez, G., Vélez, M., & Villagrán, G. (1998). Aprendizaje Colaborativo y aprendizaje de conocimiento procedimental en escuelas primarias. *Learning and Instruction* , 37-61.

Rojas-Drummond, S., Peña, M., Peón, M., Rizo, M., & Alatorre, J. (1992). Estrategias Autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje* , 11-32.

Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación*. Caracas: Panapo.

Salvador, J., & Acle, G. (2005). Uso de Estrategias de Autorregulación en la Comprensión de Textos en Niños Otomíes de Quinto Grado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 879-902.

Santos, A. (2005). *Expansión de la Educación Secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia calidad y equidad*. Paris: UNESCO.

Schommer, M. (1994). Synthesizing Epistemological Belief Research: Tentative Understandings and Provocative Confusions. *Educational Psychology Review* , 293-319.

- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the embedded system model and coordinate research approach. *Educational Psychologist* , 19-29.
- Schommer-Aikins, M., Brookhart, S., Hutter, R., & Mau, W. (2000). Understanding Middle Students' Beliefs About Knowledge and Learning Using a Multidimensional Paradigm. *The journal of educational research* , 120-128.
- Schraagen, J. M., Chipman, S. F., Shalin, V. L., & Shalin, V. (2000). *Cognitive task analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press.
- Secretaria de Educación Pública. (2002). *Documento Base Reforma Curricular de la Educación Secundaria*. Mexico: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Español*. Mexico: SEP.
- Secretaria de Educación Publica. (2006). *Plan de Estudios 2006*. Mexico: SEP.
- SEP. (2006). *Educación Básica. Secundaria. Planes y Programas de Estudio 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2006). *Educación Básica. Secundaria. Programa de estudio 2006*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP. (2010). *México en PISA 2009*. Mexico: SEP.
- SEP. (2003). *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria*. Mexico: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Español*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Sinatra, G. M., Brown, K. J., & Reynolds, R. E. (2002). Implications of Cognitive Resource Allocation for Comprehension Strategies Instruction. In C. Collins, & M. Pressely, *Comprehension Instruction* (pp. 62-76). New York: The Guilford Press.
- Sole, I. (2008). De la lectura al aprendizaje. In M. I. Borrero, *Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas* (pp. 306-317). Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (2005). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? In T. B. colaboradores, *Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 15-32). Barcelona: Grao.
- Taraban, R., Kerr, M., & Rynearson, K. (2004). Analytic and Pragmatic factors in college student's metacognitive reading strategies. *Reading Psychology* , 67-81.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Thorndike, E. L. (1917). The Understanding of Sentences: A Study Of Errors in Reading. *The Elementary School Journal* , Vol 18, No. 2, 98-114.
- Torrado, F., & González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado; presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* , 2(1), 1-34.
- Turner, J. (1995). The influence of classroom contexts on young's children motivation for literacy. *Reading Research Quarterly* , 30, 410-441.
- Unesco. (2006). *World Data on Education*. IBE-Unesco.
- Vidal, R., Díaz, M., Jarquín, H., Carpio, M., Martínez, E., & Martínez, F. (2004). *Resultados de las Pruebas PISA 2000 y 2003 en México*. México: INEE.

Villalón, M. (2004). El procesamiento metacognitivo en la enseñanza y el aprendizaje. In S. Castañeda, *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 93-103). México: Manual Moderno.

Wegge, J. (2001). Motivation, information processing and performance: Effects of goal setting on basic cognitive processes. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. Sorrentino, *Trends and Prospects in Motivation Research* (pp. 269-296). Heidelberg: Springer.

World-Bank. (2005). Mexico. Determinants of Learning Policy Note. In Miranda, Patrinos, & L. y. Mota, *Mejora de la Calidad Educativa en México* (pp. 139-247). Mexico: The World Bank.

Zimmerman, B. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation A Conceptual Framework for Education. In D. Z. Schunk, *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 3-24). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. (1990). Self Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychology* , 3-17.

Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal* , 663-672.

ANEXO 1 FORMATO DE ENTREVISTA

ESCUELA: _____

ENTREVISTADO: _____

FECHA: _____

BUENOS DIAS _____. ESTOY COLABORANDO EN UNA INVESTIGACION QUE BUSCA CONOCER DE QUE MANERA LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA LOGRAN LA COMPRESIÓN DE LOS TEXTOS ACADEMICOS QUE TIENEN QUE LEER. SI ESTAS DE ACUERDO ME GUSTARIA QUE CONTESTARAS UNAS PREGUNTAS MIENTRAS TE VIDEO GRABO PARA CONOCER TU PROCESO LECTOR Y QUE ESTA INFORMACIÓN NOS AYUDE EN LA INVESTIGACIÓN.

PRIMERA PARTE DE LA ENTREVISTA

CREENCIAS EN TORNO A LA LECTURA, A SI MISMOS COMO LECTORES Y A LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO

Creencias en torno a la lectura

¿Cómo definirías el concepto de “LEER”? ¿Qué es leer? ¿Por qué leemos? ¿Cuál es el propósito de leer? Cuando leemos un texto ¿qué es lo más importante de leerlo?

¿Con que propósito lees un libro?

¿Qué hace tu mente mientras vas leyendo? ¿Cómo tienes que estar mientras lees Activo o Pasivo? ¿Por qué crees eso?

¿Qué tan alerta está tu cerebro mientras lees? ¿Qué procesos hace tu cerebro mientras lees? ¿Es difícil leer? ¿Te has topado con textos difíciles de entender?

¿Con que propósito lees un texto escolar?

¿Te consideras buen lector? ¿En qué te basas para decir eso? ¿Qué calificaciones te sacas en los ejercicios de comprensión lectora?

¿Cómo aprendiste a leer? ¿Cómo recuerdas haber trabajado la lectura en la escuela primaria?
¿Qué tipo de ejercicios de lectura hacían? ¿Te gustaba leer en ese entonces? ¿Cómo te enseñaron tus maestros a comprender la lectura? ¿Cómo trabajan ahora en la secundaria la lectura?

¿Qué lees en la escuela? ¿En qué momento utilizan la lectura en la escuela? ¿Todos los textos se leen igual? ¿Hay diferencias? ¿Para que leen en la escuela? ¿Con que objetivo leen? ¿Hay diferentes objetivos según los tipos de textos?

¿Los textos que tienes que leer para la escuela te parecen difíciles? ¿Por qué? ¿Qué crees que sea lo que lo hace complicado, el vocabulario, que son muy largos, que no te interesa el tema o simplemente que no les entiendes? ¿Te parecen aburridos? ¿Por qué? ¿Lees con un objetivo específico los textos escolares?

¿Cómo te sientes al empezar a leer un texto que eligió tu maestr@? ¿Cómo te sientes al empezar a leer un libro que elegiste tú? ¿Hay diferencia? ¿Los terminas? ¿Cómo te sientes al terminarlos?

¿Te cuesta trabajo acabar de leer los libros que tienes que leer para la escuela? ¿Por qué?

Creencias en torno a sí mismos como lectores

¿Te gusta leer? ¿Qué te gusta leer? ¿Qué tipo de libros te gustan? ¿Cuáles no te gustan?

¿Tienes el hábito de leer? ¿Qué tipo de textos lees con frecuencia? ¿Cuántos libros completos leíste en el año pasado? ¿De cuál te acuerdas? ¿Cómo lees? ¿Cuáles son tus fortalezas como lector? ¿Tus debilidades? A todos nos sirven diferentes cosas para leer y estudiar ¿a ti que te sirve? ¿Qué haces para asegurarte de que estás comprendiendo lo que lees? ¿Qué haces para asegurarte de haber estudiado bien?

¿En qué área te consideras bueno en la escuela?

¿Te es difícil entender algunos textos escolares por que el vocabulario es muy elevado? ¿Qué tan seguido te pasa que te trabas en la lectura porque no entiendes las palabras?

¿Cómo trabajas la comprensión lectora en la escuela? ¿Qué tipo de ejercicios hacen en el salón para trabajar la comprensión lectora? ¿Cómo evalúan tus maestros la comprensión de un texto? ¿Cómo te han enseñado tus maestros a irte asegurando de que comprendes un texto?

Si pudieras elegir ¿qué tipo de actividades realizarías con la lectura en la escuela? ¿Qué libros elegirías para leer en la escuela?

Del 1 al 10 ¿Cómo calificarías tu esfuerzo al ... leer un libro para el taller de español, estudiar para un examen, contestar un examen de lectura de comprensión?

¿Qué tan seguido te pasa que estás leyendo y te das cuenta de que perdiste la atención y no has entendido? ¿Cuándo te das cuenta de esto cuanto se te paso del libro? ¿Qué haces en estos casos? ¿Consideras que esto te pasa con frecuencia?

¿Algún maestro te ha enseñado estrategias para comprender mejor lo que lees? ¿Conoces algunas? ¿Cuáles? ¿Las utilizas? ¿Utilizas alguna estrategia para estudiar? ¿Para aprenderte algo de memoria? ¿Para hacer un resumen?

¿Para ti, es importante leer bien? ¿Por qué?

¿Para qué lees? ¿De qué te sirve leer? ¿Cuál crees que es el objetivo de leer?

¿De qué manera te ayudará en tu vida futura el saber leer? ¿Crees que leer bien es importante para desarrollarte con éxito en el futuro? ¿De qué forma crees que le pueda ayuda en su vida a alguien saber leer bien?

Creencias en torno a la Naturaleza del Conocimiento

¿Para qué vienes a la escuela? ¿Cómo definirías lo que es el conocimiento?

¿Qué significa para ti aprender? ¿Cómo aprendes? ¿Cómo adquieres o te apropias de los conocimientos?

¿Puedes aprender tú solo o necesitas que alguien te enseñe? ¿Los conocimientos se adquieren o se construyen? ¿Dónde está el conocimiento? ¿Quién lo tiene? ¿Cómo llega a ti? ¿Crees que en este mundo ya se sabe todo lo que se tiene que saber? ¿El conocimiento del mundo está completo?

¿Qué es más importante que el maestro enseñe bien o que los alumnos aprendan bien? Cuando no aprendes bien en una materia ¿de quién es la culpa? ¿Por qué? ¿Qué tan responsable crees que eres de tú aprendizaje? ¿Qué tanto lo que aprendes o no es responsabilidad tuya? ¿A qué edad crees que alguien empieza a ser 100 por ciento responsable de su propio aprendizaje?

¿Crees que las personas nacen determinadas a ser buenos o malos estudiantes? ¿Qué puede hacer una persona que nace con poca capacidad para la escuela? ¿Crees que si no eres un buen alumno puedes aprender a serlo? ¿Por qué crees que algunos alumnos son buenos estudiantes y algunos no? ¿Tú te consideras buen estudiante?

¿Crees que tú podrías llegar a ser un “Excelente Lector”? ¿Qué te falta para serlo? ¿Cómo lo podrías lograr?

¿Qué puedes hacer para leer mejor? ¿Cuándo un texto está difícil, puedes hacer algo para comprenderlo mejor? ¿Qué haces?

ANEXO 2 “ TAREAS LECTORAS”

TAREA 1 “Leer con objetivo”

PROPÓSITO

El propósito principal de esta tarea es observar de qué manera los alumnos arman una estrategia para ir contestando a unas preguntas con una lectura determinada. Por la manera de poner a su alcance las preguntas desde antes de comenzar a leer, el alumno mostrará la capacidad que tenga de ponerle un objetivo a su lectura. Observando la manera de buscar información en el texto el alumno mostrará su capacidad de organizar y planear su esfuerzo. Se le pedirán realizar algunas tareas que muestren el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas, se presionará con el tiempo para realizar las tareas por lo que tendrá que administrarlo correctamente.

Las estrategias específicas que esta tarea busca promover se establecen en el siguiente cuadro mencionando de cada categoría si se trabaja o no en esta tarea y específicamente cuáles se pretende que utilicen los alumnos.

Tipos Categorías Se promueven Estrategias específicas
en esta tarea

Tipos	Categorías	Se promueven	Estrategias específicas
Cognitivas	Organizar y/o Transformar	SI	Hacer resumen, esquema, detectar ideas principales o mapa conceptual
	Elaboración	SI	Activar conocimientos previos
	Memorizar, practicar o	SI	Memorizar partes de lo leído, subrayar o

	transferir		circular
Metacognitivas	Planear	SI	Elegir qué leer y qué dejar fuera, elegir estrategias apropiada, hojear antes de empezar
	Monitorear	NO	
	Regular	SI	Releer
de Recursos Administración	Controlar la Acción	SI	Mantenerse alerta a no distraerse, administrar el tiempo para alcanzar a realizar todas las tareas
	Controlar la Motivación	SI	Leer con un objetivo, buscando información específica

DESCRIPCIÓN

En una mesa se tendrá material necesario para llevar a cabo la tarea: diccionario, hojas blancas, lápices, borrador y marca textos y un reloj grande.

Se le entregará al alumno un texto informativo de un nivel más alto al que está acostumbrado (Anexo 2). La lectura es larga, de 13 páginas, con varios apartados todos con subtítulos, una sección contiene cifras y datos. El vocabulario del texto es elevado. Se colocará en la mesa varias tarjetas cada una contendrá una pregunta, hasta arriba estará colocada una tarjeta que diga “PREGUNTAS” (Anexo 2).

La primer pregunta se podrá contestar localizando información del texto, la segunda pregunta necesitará que el alumno enlace la información de dos apartados para poder responder correctamente. La tercera pedirá hacer un resumen de un apartado, la cuarta pregunta pedirá al alumno estudiar una parte del texto para responder a un pequeño examen. Las respuestas que den a las preguntas no se analizarán para efectos de la investigación, son un pretexto para tratar de hacer algunas estrategias visibles, sin embargo el observador las utilizará para elaborar preguntas subsecuentes que den cuenta de qué pensó el alumno al contestar, qué proceso siguió. Para contestar a las preguntas no es necesario que lean toda la lectura. Se les darán 20 minutos para contestar todas las preguntas, se les hará ver que algunas preguntas llevan más tiempo que otras y que es importante que alcancen a contestar todas.

Al finalizar el ejercicio se le cuestionará acerca de las acciones que fueron visibles. ¿Por qué las hicieron? ¿Con qué fin? Además se les cuestionara acerca del posible uso de algunas estrategias que no son visibles.

INSTRUCCIÓN

Lee este material para que puedas contestar a las preguntas de las tarjetas. Puedes utilizar cualquier material que esté en la mesa. Las copias de la lectura son tuyas puedes hacer anotaciones en ellas si lo necesitas. Algunas preguntas te llevará más tiempo contestarlas, tienes 20 minutos, deberás asegurarte de que las contestes todas. Empezamos, son las.... (mencionar la hora haciendo énfasis en que ahí está un reloj a su vista). (Anexo 2)

Si a los 10 minutos no han comenzado a trabajar se les informa el tiempo que les queda para terminar,

LÓGICA

- Se elige un texto por arriba de su nivel lector con el fin de que la lectura no pueda ser automática y esto los obligue a utilizar estrategias.
- La lectura se elige larga y se les da solamente 20 minutos para obligarlos a leer selectivamente el texto.
- Se elige un tema conocido por ellos para promover el uso de conocimientos previos.
- Las preguntas se colocan por separado en tarjetas para poder observar con claridad en qué momento las leen, si las leen todas o solo una.
- La primera tarjeta no contiene una pregunta sino la palabra “Preguntas” con el fin de obligarlos a levantar esa para poder conocerlas.
- Se menciona la hora en la que comienzan los 20 minutos para hacer notar el reloj de la mesa y promover su uso para la administración del tiempo.
- Se les informa cuando pasan 10 minutos con el fin de presionarlos y obligarlos a utilizar una estrategia.
- Se coloca material en la mesa para promover el uso de algunas estrategias que lo requieren.
- Se les pide hacer un resumen para profundizar con ellos qué tipo de información buscan con ese fin y qué proceso siguen.
- Se les pide estudiar para un examen para observar qué información buscan y qué hacen para memorizarla.

OPERACIONES QUE SE ESPERA PROVOCAR CON ESTA TAREA

Indicadores:
detectarla

Estrategia

Forma de

Si hace un esquema, un mapa mental o un resumen de la información	Organizar y Transformar	Observación
Si pensaron en lo que sabían del tema antes de leer la lectura	Elaboración	Pregunta
Si subrayan, circulan o seleccionan ideas importantes, lee en voz alta	Memorizar, practicar o transferir	Observación
Si trata de memorizar parte del texto repitiendo las cosas en voz baja o haciendo imágenes mentales	Memorizar, practicar o transferir	Pregunta
Si menciona tener un plan diferente para responder a cada pregunta	Planeación	Pregunta
Si hojean el texto antes de empezar	Planeación	Observación
Si no lee todo, elige que leer y que no.	Planeación	Observación
Si lee cada pregunta y busca su respuesta y luego sigue a la otra (Estrategia específica), si antes de comenzar a responder lee todas las preguntas	Planeación	Observación
Si se regresa a releer alguna parte	Regular	Observación
Si afirma haber puesto atención a no distraerse	Control de Acción	Pregunta

Si lee las preguntas antes de comenzar (leer con objetivo, buscando información específica)	Control de la Motivación	Observación
Si está pendiente del reloj y busca la manera de terminar en tiempo	Control de la Acción	Observación

TAREA 2 “Texto coherente y texto incoherente”

PROPÓSITO

El propósito de esta tarea es comparar el ejercicio lector de los alumnos cuando se les enfrenta a textos coherentes y lógicos y cuando se les enfrenta a textos que no hagan lógica o les falte información.

En un segundo momento se busca reflexionar con los alumnos en el por qué no encontraron las dificultades o incongruencias de las lecturas con el fin de conocer mejor el proceso que siguen al leer.

Las estrategias específicas que esta tarea busca promover se establecen en el siguiente cuadro mencionando de cada categoría si se trabaja o no en esta tarea y específicamente cuáles se pretende que utilicen los alumnos.

Tipos Categorías Se promueven Estrategias específicas
en esta tarea

Cognitivas	Organizar y/o Transformar	NO	
	Elaboración	NO	
	Memorizar, practicar o transferir	NO	
Metacognitivas	Planear	NO	
	Monitorear	SI	Asegurarse de ir comprendiendo a lo largo de la lectura

			Comprobar si tiene sentido lo que lee Reflexionar para conectar lo leído con conocimientos previos
	Regular	SI	Bajar el ritmo de la lectura cuando se enfrentan a dificultades Regresar a releer si parece que no entienden bien
de Recursos Administración	Controlar la Acción	NO	
	Controlar la Motivación	NO	

DESCRIPCIÓN

En una mesa se tendrá material necesario para llevar a cabo la tarea: diccionario, hojas blancas, lápices, borrador y marca textos y un reloj grande.

Se les darán a leer tres textos de la misma longitud (300 palabras aprox.), en hojas pequeñas de manera que cada texto se presente en por lo menos tres páginas. Los tres textos son sacados de libros de texto de tercero de secundaria y los tres son informativos. El primer texto será un texto normal sin ninguna dificultad. El segundo texto contendrá párrafos a los que les faltan oraciones y por lo tanto no tienen sentido. El tercer texto contendrá información contradictoria con sus conocimientos previos. Se tomará el tiempo de lectura de cada texto.

Al terminar cada lectura los alumnos se tendrán que calificar en una escala tipo Likert de 5 puntos que tan fácil o difícil estuvo el texto y que tan bien o mal lo comprendieron. En seguida

contestarán algunas preguntas acerca del texto para comprobar si los alumnos se dieron o no cuenta de la información no congruente o incompleta.

Si los alumnos no logran encontrar ninguna incongruencia o dificultad, se les pide que lean una página con 5 oraciones sacadas textualmente de la lectura en la cual la falta de información o la incongruencia es demasiado obvia como para que les pase desapercibida, se les pide que comenten si están de acuerdo con las 5 aseveraciones. Este momento se aprovecha para profundizar en el proceso lector de los alumnos conociendo las razones para no detectar los errores.

INSTRUCCIÓN

Primera parte

Lee este material para que puedas contestar algunas preguntas al finalizar. Como cuando eras pequeño, te voy a pedir que vayas señalando con tu dedo índice lo que vas leyendo. (Anexo 2)

(Se da cada texto por separado)

Segunda parte (solo para quienes lo requieran) (Anexo 2)

Lee estas cinco aseveraciones y dime si estás de acuerdo con todas.

LÓGICA

- Se eligen los tres textos más o menos con el mismo número de palabras para poder hacer una comparación válida del tiempo en el que leyeron cada uno.
- Se entrega cada texto en varias páginas para hacer muy obvio el que se regresen a releer algunas partes
- Se pide que sigan con su dedo lo que van leyendo para poder observar mejor en dónde se detienen y a que partes se regresan
- Se pide que califiquen lo fácil o difícil de la lectura para tratar de detectar si se dieron cuenta de que las incoherencias presentadas. Se les pide que se califiquen que tan bien o mal lo comprendieron con el mismo fin.
- Las preguntas después de cada lectura son para conocer si efectivamente hubo comprensión y dar la oportunidad de expresar que el texto está mal.
- Para quienes no detectaron las incongruencias se les entregan 5 enunciados solamente con el fin de hacer muy obvios los errores y tener el pretexto de reflexionar la dificultad que tuvieron para encontrar el error.

OPERACIONES QUE SE ESPERA PROVOCAR CON ESTA TAREA

Indicadores:
detectarla

Estrategia

Forma de

Si tardan más en leer el texto con dificultad	Regular	Observación, comparar el tiempo de lectura de cada texto
Si regresan a leer partes anteriores, cambian de página	Regular	Observación
Si se dan cuenta de la incongruencia de la información presentada y lo hacen explicito	Monitoreo	Observación, respuestas a las preguntas o algún comentario o pregunta
Si es congruente la calificación que le dan a las lecturas con su dificultad. Se considera difícil la lectura incompleta.	Monitoreo	Observación, respuestas
Si es congruente la calificación que le dan a su comprensión con haberse dado cuenta de la incongruencia del texto	Monitoreo	Observación, respuestas al ejercicio

SEGUNDA PARTE TAREAS LECTORAS

Estrategias

Después de la Tarea 1

Preguntar acerca de lo que se observó durante el ejercicio con el propósito de ver si es consciente lo que hace

Me imagino que tú ya tenías conocimientos acerca del clima de México...

¿Utilizaste estos conocimientos o pensaste en lo que ya sabías del tema antes de empezar a leer?

¿Te pudiste concentrar mientras realizabas este ejercicio? ¿De qué manera te aseguraste de no te distraerás durante el ejercicio?

¿Estás listo para contestar algunas preguntas del texto? ¿Las podrás contestar correctamente? ¿Cómo te aseguraste de estar listo?

OTRAS PREGUNTAS QUE SE DERIVEN DE LO OBSERVADO

Después de la Tarea 2

¿Mientras ibas leyendo que pensabas?

¿Algo te hizo pensar que a la lectura le faltaba lógica? ¿Qué?

OTRAS PREGUNTAS QUE SE DERIVEN DE LO OBSERVADO

Administración de Recursos

Los libros que lees en casa ¿dónde los lees? ¿Cómo te gusta leer estos libros? ¿Qué necesitas para leerlos bien? ¿Los lees completos un día o cómo te organizas? ¿Siempre los acabas? ¿Qué le tienes que entregar a tu maestr@ para que sepa que si lo leíste? ¿Cómo haces usualmente este trabajo? ¿Necesitas buscar motivación para terminarlos? ¿Qué piensas que te motive a seguir leyendo?

ANEXO 3 “LECTURAS QUE COMPLEMENTAN LAS TAREAS Y

PREGUNTAS”

Para la Tarea 1 se toma un capítulo de la Enciclopedia Océano de México, tomo 1, el capítulo relacionado al clima de México es de la página 138 a la 170 (Editorial Océano, 2003).

Pregunta 1

¿Qué es un ciclón tropical?

Pregunta 2

¿Cuáles son las zonas térmicas en México y qué relación tienen con la altitud?

Pregunta 3

Prepárate para decir en tus propias palabras un resumen del apartado: La influencia del relieve

Pregunta 4

Prepárate para contestar oralmente a unas preguntas del apartado: Corrientes marinas

Tarea 2

Lectura#1

La lluvia ácida

La lluvia ácida es un fenómeno de contaminación atmosférica que afecta una gran extensión de nuestro planeta. Este tipo de contaminación se describió por primera vez hace más

de 100 años, en las etapas posteriores a la Revolución Industrial, aunque hasta hace poco se le ha considerado como un problema ecológico de gran importancia.

Con anterioridad la lluvia ácida se le asociaba con zonas que poseían grandes centros urbanos e industriales, pero en la actualidad se sabe que es un problema que puede presentarse en cualquier parte del mundo, incluso en zonas consideradas como ecosistemas que no han sido alterados por el hombre.

La lluvia ácida es un proceso netamente atmosférico, que se genera como resultado de la combustión de los carburantes fósiles y por los procesos de fundición de metales. El transporte de los contaminantes genera la acidificación de las lluvias en lugares lejanos a las fuentes de emisión. La lluvia ácida resulta principalmente de la emisión de gases precursores (óxidos de azufre y óxidos de nitrógeno) generados en los procesos de combustión de energéticos.

La precipitación de los ácidos no sólo se realiza en forma de lluvia, puesto que existen deposiciones “secas”, por así llamarlas, que también son consideradas como alteraciones de gran importancia en la determinación del impacto ecológico.

La acidificación de ríos y lagos es uno de los efectos más comunes que podemos encontrar con la lluvia ácida. Esta acidificación trae consigo la muerte de los organismos que viven en ellos. También encontramos problemas en el cultivo de los suelos, en la movilización de metales y problemas respiratorios de los humanos.

¿Cómo calificarías la lectura?

Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil	Muy Fácil
-------------	---------	--------	-------	-----------

¿Cómo calificarías tu comprensión del texto?

Muy mala	Mala	Normal	Buena	Muy Buena
----------	------	--------	-------	-----------

¿Qué te pareció la lectura?

¿Qué sabías tú ya de este tema?

¿Por qué crees que el autor escribió esta lectura, cuál sería su propósito?

¿Hay en la lectura alguna información incompleta, incoherente o que no te parezca lógica?

Recolección de Néctar

Las abejas fabrican miel para sobrevivir. Es su única fuente de alimentación. Si hay 60,000 abejas en una colmena alrededor de una tercera parte está dedicada que las abejas elaboradoras convertirán después en miel. Una pequeña parte de las abejas trabajan como exploradoras o buscadoras. Encuentran una fuente de néctar y luego vuelven a la colmena para a las otras abejas.

Las exploradoras comunican dónde está la fuente de néctar una danza que transmite información sobre la dirección y la distancia que las abejas tendrán que recorrer. Durante esta danza la abeja sacude el abdomen de un lado a otro describe círculos en forma de ocho. La danza sigue el dibujo mostrado en el siguiente gráfico. La parte central del ocho apunta directamente hacia arriba, significando que las abejas encontrarán el alimento si directo.

La parte central del ocho apunta a la derecha, el alimento se encuentra. La cantidad de tiempo durante el cual la abeja sacude el abdomen indica la distancia del alimento desde la colmena. Si el alimento está bastante cerca la abeja sacude el abdomen. Si está muy lejos, sacude el abdomen.

La producción de miel comienza cuando lo pasan a las abejas colaboradoras, quienes lo manipulan con sus mandíbulas, exponiéndolo al aire caliente y seco de la colmena.

Recién recolectado, el néctar contiene azúcares y minerales mezclados con alrededor de un 80% de agua. Pasados de diez a veinte minutos, cuando gran parte del agua sobrante se ha evaporado, las abejas elaboradoras una celda en el panal, donde la evaporación continúa. Tres días más tarde, la miel que está en las celdas contiene alrededor de un 20% de agua. En este momento, las abejas cubren las celdas con tapas que fabrican con cera.

¿Cómo calificarías la lectura?

Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil	Muy Fácil
-------------	---------	--------	-------	-----------

¿Cómo calificarías tu comprensión del texto?

Muy mala	Mala	Normal	Buena	Muy Buena
----------	------	--------	-------	-----------

¿Qué te pareció la lectura? Explica lo que te gustó y lo que no te gustó

Según lo que acabas de leer ¿cuál es el propósito de la danza de la abeja?

¿Cuál es la principal diferencia entre el néctar y la miel?

¿Hay en la lectura alguna información incompleta, incoherente o que no te parezca lógica?

La combustión

Muchos de los materiales que nos rodean resultan buenos combustibles: el papel, las telas, el cartón o la madera, aunque el uso que se les da no sea como combustibles. El ser humano, a través de su experiencia diaria, ha podido determinar que algunos materiales resultan mejores combustibles que otros y que estas características están relacionadas con su origen.

Los materiales combustibles son derivados compuestos de carbono e hidrógeno, es decir, de la materia orgánica y puede degradarse en material mineral por combustión u otros procesos químicos. Durante mucho tiempo se pensó que estos eran los únicos productos capaces de arder.

Dentro de los grupos de materiales combustibles están el carbón mineral y el petróleo. En la combustión de materiales fósiles se genera dióxido de carbono y partículas de carbón – humo negro-.

La emisión indiscriminada de este gas, así como las partículas de carbono que quedan flotando han provocado el denominado efecto invernadero y el sobre calentamiento de la atmósfera. Por esta razón constantemente se manifiestan distintas organizaciones que exigen a los gobiernos de los países más industrializados que aumenten las emisiones de este gas.

Por otra parte existe una amplia gama de materiales no combustibles que carecen de carbono como la madera y el cartón. Estos materiales no arden aunque también reaccionan con el oxígeno. Los residuos de esta reacción son óxidos.

Para que encienda más rápido el carbón de un asador, se le agrega un poco de alcohol. Al hacerlo se forma una flama muy grande. La teoría nos dice que a mayor superficie de contacto del combustible con el comburente, más rápida será la combustión. El alcohol es una sustancia sólida,

oscuro y pesada, es decir sus partículas se evaporan, por este motivo tienen mayor contacto con el oxígeno.

¿Cómo calificarías la lectura?

Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil	Muy Fácil
-------------	---------	--------	-------	-----------

¿Cómo calificarías tu comprensión del texto?

Muy mala	Mala	Normal	Buena	Muy Buena
----------	------	--------	-------	-----------

¿Qué te pareció la lectura? Explica lo que ya sabías tú de este tema

¿Cuál es un factor que determina si los materiales son o no combustibles?

Menciona 2 cosas comunes que sean combustibles

¿Hay en la lectura alguna información incompleta, incoherente o que no te parezca lógica?

COMPLEMENTO PARA QUIENES NO LOGRAN ENCONTRAR LOS ERRORES EN LAS LECTURAS ANTERIORES

Las siguientes frases están sacadas textualmente de las lecturas que acabas de leer. Léelas y dime si estás de acuerdo con todo lo que afirman.

La Lluvia Acida

La lluvia ácida es un fenómeno de contaminación atmosférica que afecta una gran extensión de nuestro planeta.

Hasta hace poco se le ha considerado como un problema ecológico de gran importancia.

Es un problema que puede presentarse en cualquier parte del mundo.

La lluvia ácida es un proceso netamente atmosférico, que se genera como resultado de la combustión de los carburantes fósiles y por los procesos de fundición de metales.

Tanto los óxidos de azufre como los de nitrógeno reaccionan en la atmósfera con la humedad del ambiente para convertir la lluvia en soluciones diluidas de ácido sulfúrico y ácido nítrico.

Recolección de Néctar

Una pequeña parte de las abejas trabajan como exploradoras o buscadoras.

Las exploradoras comunican dónde está la fuente de néctar una danza

La cantidad de tiempo durante el cual la abeja sacude el abdomen indica la distancia del alimento desde la colmena.

La parte central del ocho apunta directamente hacia arriba, significando que las abejas encontrarán el alimento si directo.

Si el alimento está bastante cerca la abeja sacude el abdomen. Si está muy lejos, sacude el abdomen.

La combustión

Muchos de los materiales que nos rodean resultan buenos combustibles: el papel, las telas, el cartón o la madera.

Los materiales combustibles son derivados compuestos de carbono e hidrógeno.

La emisión indiscriminada de dióxido de carbono, así como las partículas de carbono que quedan flotando han provocado el denominado efecto invernadero y el sobre calentamiento de la atmósfera.

Existe una amplia gama de materiales no combustibles que carecen de carbono como la madera y el cartón.

El alcohol es una sustancia sólida, oscura y pesada, es decir sus partículas se evaporan.

ANEXO 4

EJEMPLO DE LA MATRIZ DE ANALISIS DE DATOS

	Autoeficacia	Concentración	Concepto de leer	Concepto de buen lector	Valor de la tarea	Gusto	Dificultades	Independencia	Metacognición
AL1 ALMA									
AL2 ILEANA									
AL3 DANIELA									
AL4 EMMA									
AL5 MIGUEL									
AL6 BETTY									
BL1 BRUNO									
BL2 ARTURO									
BL3 MONICA									
BL4 JOSE									
BL5 KAREN									
BL6 DIEGO									
CONCLUSIONES									
	Naturaleza del				Rel.		Observación	Observación	
Motivación	Conocim	Pasividad/Actividad	Aprendizaje	Reflexión	Información	Estrategias	TAREA 1	Tarea 2	

Incongruencias	Resultados Pisa	Estrategias Lectoras que afirman usar durante la entrevista	Estrategias Observadas en la Tarea 1	Estrategias Observadas en la Tarea 2
----------------	-----------------	---	--	--

