

2013-01

El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria

Madero-Suárez, Irma P.; Gómez-López, Luis F.

Madero-Suárez, I.P. y Gómez-López, L.F. (2013). "El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria". Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(56). México, D.F: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/1367>

Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA

IRMA PATRICIA MADERO SUÁREZ / LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ

Resumen:

El presente artículo describe el proceso lector seguido por estudiantes de tercero de secundaria para abordar un texto con el propósito de comprenderlo. Se utilizó un método de investigación mixto secuencial cuantitativo/cualitativo. En la fase cuantitativa se seleccionó una muestra de altos y bajos lectores, que fueron observados durante la ejecución de dos tareas, mediante las cuales se evidenció el proceso que siguieron al intentar comprender diversos textos. Los datos recabados en la fase cualitativa evidenciaron que no todos los alumnos siguen el mismo camino para lograr el propósito mencionado, por lo que se presenta un modelo que muestra las diferentes rutas seguidas y se identifica un conjunto de factores que intervienen en la elección de la ruta lectora, entre ellos el pensamiento metacognitivo y las creencias acerca de la lectura.

Abstract:

The present article describes the reading process ninth-graders follow to address a text with the purpose of understanding it. A sequential mixed quantitative/qualitative method was used. In the quantitative phase, a sample of high and low readers was selected; these readers were observed while performing two tasks, which revealed the process they followed while attempting to understand diverse texts. The data compiled in the qualitative phase showed that not all students follow the same path to attain the designated purpose. A model is presented to show the different paths followed, and a set of factors that intervene in selecting the reading path is identified. These factors include metacognitive thinking and beliefs about reading.

Palabras clave: comprensión de lectura, estrategias de aprendizaje, creencias del estudiante, metacognición, educación básica, México.

Keywords: reading comprehension, learning strategies, student beliefs, metacognitive thinking, elementary education, Mexico.

Irma Patricia Madero Suárez es directora del Instituto Verde Valle. Caracol núm. 2872, Fracc. Verde Valle, 44550, Guadalajara, Jalisco, México. CE: ipmadero@yahoo.com

Luis Felipe Gómez López es profesor-investigador del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Periférico Sur Manuel Gómez Morán núm. 8585, col. ITESO, 45604, Tlaquepaque, Jalisco. CE: lgomez@iteso.mx

Introducción

A partir del año 2000 se ha valorado a los estudiantes mexicanos de educación básica para conocer su nivel de comprensión lectora; los resultados de estas evaluaciones, nacionales e internacionales [*Program for International Student Assessment* (PISA), Pruebas de Estándares Nacionales (PEN) y Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale)] muestran de manera reiterada que alrededor de la mitad de la población escolarizada tiene un nivel insuficiente de lectura que no le permite continuar de manera eficaz con estudios superiores o insertarse adecuadamente en la fuerza laboral (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peón y Bouzas, 2006; Weiss, Quiroz y Santos, 2005; OCDE, 2001, 2004 y 2007).

La lectura es una herramienta básica para el aprendizaje escolar y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Delors, 1998); por esta razón, enseñar a leer bien se ha convertido en una prioridad para los sistemas educativos de todo el mundo.

La escuela mexicana no ha logrado cumplir eficientemente con el reto de formar lectores que, porque comprenden lo que leen, desarrollen el hábito de la lectura y la usen para muchos propósitos dentro y fuera de la escuela (Carrasco, 2003). En México la tradición didáctica favorece la forma 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 (Carrasco, 2001).

Por lo anterior se necesita mejorar el nivel lector de los alumnos que egresan de la educación básica; ésta no es una empresa fácil ya que son muchos los factores que inciden en la formación de lectores.

La literatura nacional e internacional sobre lectura, comprensión y estrategias didácticas es abundante. Muchos investigadores han aportado evidencias sólidas de que algunas estrategias sirven para fomentar la comprensión (Pressley y Collins, 2002; Rojas-Drummond, Mazón y Velez, 2005; Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill y Joshi, 2007; Palincsar y Brown, 1984; Duffy, 2002; Pressley, 2000); sin embargo, hace falta investigación en relación con la manera específica en que leen los adolescentes mexicanos: si se fijan un propósito, qué estrategias utilizan y cómo las ponen en práctica o qué factores están asociados al uso de tales estrategias, entre otros aspectos.

Un mayor conocimiento de las fortalezas, debilidades y percepción de la lectura de los estudiantes de educación secundaria en México ayudará a

proponer estrategias que fortalezcan su enseñanza y posibiliten la obtención de mejores resultados.

Con el fin de generar información que abonara a este conocimiento, realizamos una investigación mixta (cuantitativa y cualitativa) centrada en describir el proceso lector de alumnos mexicanos de tercero de secundaria. Para lograr esto se contrastaron las rutas, estrategias y creencias de un grupo de altos contra otro de bajos lectores. El propósito fue conocer qué proceso siguen los alumnos para tratar de comprender un texto cuya dificultad obliga a utilizar estrategias de comprensión y cómo este proceso está mediado por las creencias que tienen los alumnos sobre la lectura y la concepción de sí mismos como lectores.

Otro de los objetivos de esta investigación fue ahondar en la relación entre las creencias en torno a la lectura en tres modalidades –de auto-eficacia lectora, de valor de la lectura como tarea y epistemológica, con los tres tipos de estrategias lectoras: cognoscitivas, metacognitivas y de administración de recursos– con el fin de encontrar posibles relaciones que pudieran explicar las rutas diversas que siguen. El marco teórico en que se fundamenta el trabajo es predominantemente la investigación de Paul Pintrich, específicamente el modelo con el que integra los componentes cognitivos y motivacionales que regulan el aprendizaje (García y Pintrich, 1994; Pintrich, 1999).

En los siguientes apartados se indican los referentes teóricos que guiaron este estudio, el método, los resultados y las conclusiones.

Referentes teóricos

La comprensión es la esencia de la lectura (Durkin, 1993); mediante este proceso, el lector incorpora información a sus esquemas cognitivos por lo que leer, fundamentalmente, supone la interacción del lector con el texto para formar una interpretación personal. Históricamente se ha equiparado la decodificación eficiente con la competencia lectora, asumiendo que la primera asegura la comprensión; pero las investigaciones de las últimas tres décadas sobre el tema dan cuenta de la complejidad de este proceso, lo que ha llevado a cambiar la concepción de lectura de la decodificación fluida a construcción de significados (Ibáñez, 2007).

El modelo interactivo de lectura identifica al lector como un agente creador de significados a partir de un texto, de sus conocimientos previos y del propósito con que lee (Solé, 1996), por lo que el resultado de una

lectura no es una réplica de las ideas del autor, sino una nueva construcción personal de sentido.

Los buenos lectores asumen un papel activo durante la lectura (Pressley, 2002) ya que confrontan sus conocimientos previos con el contenido del texto y buscan que la información nueva se integre a los esquemas que ya poseen. Si durante el proceso lector no se encuentran dificultades para la comprensión se leerá en un estado casi automático, pero si la comprensión se dificulta el lector aplicará alguna estrategia para resolver el problema.

Enseñar a leer es considerado socialmente una de las principales funciones de la escuela en sus primeros niveles (Gil y Soliva, 1993). El programa educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) prescribe que en el primer grado de primaria los alumnos aprendan a leer y escribir; sin embargo, dado que la lectura es una actividad cognitiva compleja, que requiere que el lector tome una posición activa ante el texto, es necesario enseñar a los alumnos a leer más allá del aprendizaje inicial (Solé, 2008), para que, con un objetivo de comprensión en mente, regulen su proceso lector. Sin embargo, según se ha podido observar, a partir de que los alumnos decodifican fluidamente un texto, más o menos en segundo de primaria, los maestros suelen dar por hecho que ya saben leer y no dedican tiempo de clase a enseñar técnicas y estrategias que mejoren su comprensión lectora (Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston y Echeverría, 1998).

Los buenos lectores utilizan tres tipos de estrategias de comprensión lectora: cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos (Pintrich, 1999). Etimológicamente, *metacognición* significa “conocimiento sobre el conocimiento”. Se trata de conocer el proceso de pensamiento propio, que está ocurriendo en ese momento y del que se es capaz de tener conciencia (Pressley, 2000). La metacognición consta de dos conocimientos: el de la cognición y el de los procesos que tienen que ver con el monitoreo, el control y la regulación de la cognición (Pintrich y Linnenbrink, 2003). En el caso de la lectura, lo más importante que la metacognición aporta es la capacidad de monitorear si hay o no comprensión (Pressley, 2000).

Las estrategias cognitivas incluyen procesos de organización, transformación, elaboración, memorización, práctica o transferencia de información mientras que las metacognitivas se utilizan para planear, monitorear y evaluar el proceso lector, por último las de administración de recursos son las que se utilizan al buscar activar escenarios favorables para el aprendizaje como el control de las acciones y de la motivación. Aplicar estrategias

significa procesar activamente el texto, irse cuestionando a lo largo de la lectura, auto evaluando los resultados, buscando maneras para solucionar los problemas que se van encontrando.

Hay evidencias de que enseñar estrategias de comprensión para la lectura ayuda a los alumnos a entender mejor un texto (Pressley, 2002); sin embargo, ninguno de los autores que hablan de estrategias lectoras ha explicado qué es lo que cambia al utilizarlas, ni por qué algunos alumnos logran de manera exitosa aplicar las estrategias que mejoren su comprensión, mientras que otros no. Hace falta ahondar en el proceso cognitivo mediante el cual un lector pasa de incipiente a competente mediante el aprendizaje de las estrategias.

Pressley acota que el tipo de investigación descriptiva que hizo con 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 y Wharton-McDonald, 1997). Hay poca información acerca de cuál es la diferencia en la manera de leer de los alumnos antes y después de recibir enseñanza de estrategias (Pressley y Collins, 2002). Pressley y Wharton-McDonald (1997) también afirmaron que no es del todo claro si los estudiantes se pueden convertir en lectores autónomos como resultado de la enseñanza de estrategias lectoras. Por otro lado Palincsar y Brown (1984) aceptan que hay mucha especulación acerca del número de estrategias útiles para entender un texto y el poder relativo de una sobre otra.

En las últimas 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, 1994). 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 construir una interpretación significativa del texto; adicionalmente, Boekarts y Castellar (2006) sugiere que se incluya también el estudio de los procesos regulatorios motivacionales, que están relacionados con las creencias que tienen los alumnos en torno a la lectura y a sí mismos como lectores.

La lectura también está influida por diversas creencias motivacionales, para este trabajo se tomaron dos: la de autoeficacia y la de valor de la tarea. Pintrich afirma que las creencias de autoeficacia de un alumno tienen una alta relación con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas,

así como la percepción de la importancia de la tarea para el presente y el futuro (Pintrich y Linnenbrink, 2003; Pintrich, 1999). Este mismo autor trabajó con Hofer examinando el desarrollo de las creencias epistemológicas en los estudiantes, ligándolas con el desarrollo cognitivo de éstos (Hofer, 2001).

Schommer (1994) señala que las creencias epistemológicas desempeñan 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.

El concepto que cada persona tiene sobre la lectura está ligado a sus propias creencias epistemológicas. Schommer y sus colaboradoras explican que los individuos con creencias epistemológicas menos desarrolladas tienden a pensar que el conocimiento está compuesto por trozos aislados de información, a diferencia de quienes tienen tales creencias más desarrolladas, que lo consideran como información compleja y entrelazada (Schommer, Brookhart, Hutter y Mau, 2000). Además, hay investigaciones recientes que encuentran que las creencias acerca de la naturaleza del conocimiento también afectan la capacidad lectora de los alumnos; si creen que está terminado y se encuentra en los textos y en las personas con autoridad, entonces simplemente actuarán pasivamente en espera de que les den los conocimientos (Schommer, Brookhart, Hutter, y Mau, 2000).

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. En esta afirmación se refiere a dos tipos de creencias: la de autoeficacia lectora que se define como la percepción individual que tiene una persona acerca de su capacidad para realizar con éxito una actividad de un campo determinado –es el juicio que un individuo tiene acerca de sus habilidades– que 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 tareas escolares (Pintrich, 1999). Y la creencia del valor de la tarea, que se refiere a la importancia, el interés personal y la valoración que se le asigna a una actividad específica. 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, 1999).

Schommer (1994) y Solé (1996) encuentran una relación entre las creencias y la lectura de comprensión eficaz; sin embargo, no explican esta relación, no definen qué aspectos de la lectura se ven afectados por estas creencias epistemológicas, ni si el cambio en las creencias puede ayudar a mejorar la comprensión.

En México algunos ejemplos representativos del estudio de estrategias lectoras son los de Carrasco; Rojas-Drummond, Mazón y Vélez; y de Salvador y Acle. La primera muestra cómo los alumnos de quinto y sexto de primaria utilizan predominantemente la estrategia de identificación de elementos del texto, mientras que presentan dificultades para usar estrategias de establecer relaciones y de inferencia. La autora infiere que esta deficiencia se debe al hecho de dar prioridad a identificar elementos aislados en los textos y no a integrar información (Carrasco, 2001). Los segundos realizaron algunas investigaciones en las cuales se enseñaba a un grupo a utilizar estrategias para hacer resúmenes y detectar la macroestructura de un texto, este programa se llamó “Aprendamos juntos” y mostró resultados positivos en el grupo con el que se trabajó (Rojas-Drummond, Mazón y Vélez, 2005). Salvador y Acle (2005) entrenaron a un grupo de niños otomíes de quinto grado de primaria para conocer el tipo de estrategias utilizadas durante su lectura encontrando algunas autorregulatorias en su repertorio.

Método

Considerando que el proceso lector de una persona es difícil de estudiar debido a su complejidad, además de que es individual, que cada quien realiza de diferente manera, se estableció un método mixto secuencial para contestar la pregunta central de la 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 la indagación sobre las características del proceso lector.

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 se eligió 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.

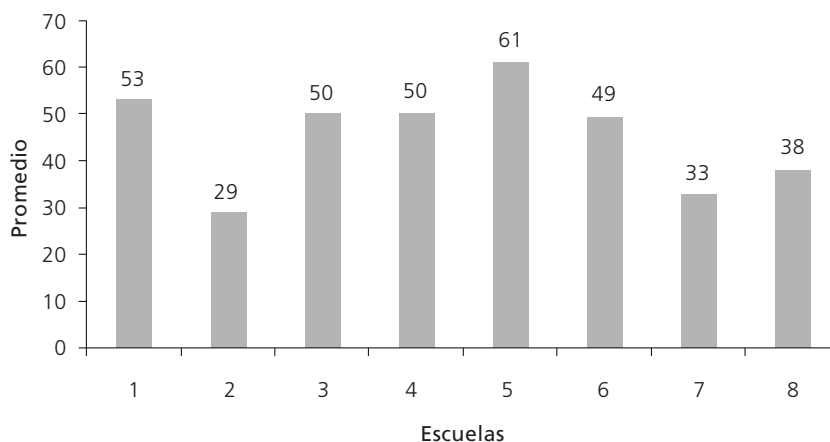
La muestra elegida para este estudio ha sido intencional. Debido a que el objetivo de la investigación era describir el proceso lector de los alumnos de tercero de secundaria, la muestra fue precisamente centrada en este nivel académico. Para la parte cuantitativa se evaluaron 258 alumnos de ocho secundarias diferentes de la zona escolar 3 de la ciudad de Guadalajara, México. Para la parte cualitativa se escogieron dos alumnos representativos de cada escuela, por las características que resultaran de relevancia para la investigación, en este caso estudiantes de alto y de bajo nivel lector.

La primera parte de la investigación, cuantitativa, consistió en aplicar una evaluación de comprensión lectora que utilizó los reactivos liberados de PISA 2000. Se eligió esta prueba, ya que se trata de 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.

Los resultados de esta evaluación mostraron que el promedio de las ocho escuelas fue de 45, de los 258 alumnos solamente 43 tuvieron una calificación mayor a seis. La gráfica 1 muestra los resultados por escuela.

GRÁFICA 1

Puntaje promedio obtenido por las escuelas evaluadas en PISA 2000



De acuerdo con los resultados que tuvieron en la prueba de PISA 2000, se eligieron dos alumnos de cada escuela, uno que fuera parte del grupo en *altos lectores* y otro que representara a los *bajos lectores*. Para dividir los grupos se tomaron los valores más altos y más bajos de la distribución, considerando que el contraste haría resaltar las diferencias entre los alumnos. El cuadro 1 muestra el promedio de cada escuela y el resultado del alumno elegido para la siguiente etapa.

CUADRO 1

Promedio de los alumnos de la sub-muestra cualitativa

Escuela	Promedio	Lector	
		Alto	Bajo
1	53	77	29
2	29		
3	50	71	35
4	50	94	29
5	61	81	44
6	49	73	33
7	33		
8	38	67	23

La escuela 2 tuvo que quedar fuera de la muestra ya que la totalidad de los alumnos obtuvo menos de la mitad de los reactivos del examen correctos, por lo que no se consideró que tuvieran un alumno que pudiera representar el grupo de altos lectores. La escuela 7 quedó fuera de la segunda etapa.

Con los 12 alumnos elegidos se procedió a la segunda parte de la investigación, la cualitativa, donde se buscó identificar las rutas lectoras y el uso que se hace de las estrategias de comprensión.

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 y cuál es la ruta lectora seguida. 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 y 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.

Por estas razones en la segunda parte de la investigación se realizaron observaciones de los alumnos mientras realizaban dos tareas lectoras diseñadas específicamente para hacer visibles las estrategias que utilizaban. Se insertaron en una entrevista semi-estructurada a través de la cual se obtenía información adicional sobre el uso de estrategias que se había observado durante la tarea, la entrevista también sirvió para conocer las creencias que tienen los alumnos acerca de la lectura.

Las observaciones y la entrevista permitieron develar este proceso personal de lectura pero, además, la segunda permitió conocer las creencias de los alumnos, particularmente lo que es importante y significativo para ellos en relación con la lectura, lo que ha marcado su aprendizaje y su manera de verla, valorarla y utilizarla. Se buscó también darle voz a la propia interpretación de los alumnos y no dejar todo a la observación del investigador.

La entrevista se dividió en dos momentos, el primero dedicado a entender las creencias acerca de sí mismos como lectores y 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 trabajó con una guía de preguntas (anexo 1) donde el entrevistador pudo ir eligiendo la que más utilidad tenía en ese momento con el propósito de ahondar en la cognición de los alumnos e ir contestando las preguntas de investigación.

La segunda parte de la entrevista ocurrió después de la observación realizada durante la ejecución de las tareas y de que el observador formuló algunos cuestionamientos que se desprendieron de lo que sucedió en ese momento. El objetivo de estas preguntas era clarificar lo que se pudo observar del uso de estrategias por parte de los alumnos, además de indagar sobre las que pudieran haber sido utilizadas –pero no directamente observadas– según la tarea. Esta parte de la entrevista tuvo la característica de tener pocas preguntas guía; las fue elaborando el entrevistador según 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 no tan obvio.

Al inicio de la actividad se le explicó con mucho cuidado a cada alumno el objetivo de cada tarea y la importancia de hacer su mejor esfuerzo para realizarla. La primera consistió en una lectura compleja tomada de la *Enciclopedia Océano de México* en su edición de 2003 y que trataba acerca del clima de México: en ésta se daban instrucciones específicas con las que se dificultaba la tarea y se obligaba a los alumnos a utilizar algún tipo de estrategia para realizarla, como establecer solamente veinte minutos para contestar las preguntas cuando la lectura del texto completo tomaría por lo menos media hora, con el fin de obligarlos a planear su tarea y aplicar alguna estrategia como la de lectura selectiva o la de hacer una rápida por encima y profundizar sólo en lo que es útil.

La segunda tarea consistía en tomar el tiempo y medir la comprensión durante tres lecturas. La primera de ellas estaba bien escrita, la segunda tenía intencionalmente errores sintácticos y omisión de palabras y frases; la tercera tenía errores muy evidentes en la información, con esta tarea se comprobó el monitoreo durante la lectura ya que algunos alumnos notaron de inmediato que no tenía sentido mientras que otros no notaron que hubiera algo mal.

En todos los casos se buscó hacer visibles las estrategias que utilizaban al enfrentar retos para la comprensión y corroborar, a través de preguntas subsecuentes, la intención de la elección de las estrategias observadas. En el caso de no haber utilizado estrategias, las preguntas servían para conocer la razón de esta decisión. Por ejemplo, en la primer tarea hubo dos alumnos que la comenzaron leyendo tranquilamente el texto completo, en el primer caso a una alumna del grupo de los bajos lectores se le preguntó por qué había abordado así la tarea, contestó que pensó que sí le alcanzaría el tiempo; mientras el alumno de los altos lectores, en el mismo caso, dijo que consideró leer partes pero le pareció que así terminaría con una visión recortada del tema, por lo que tomó la decisión de leer lo más rápido que podía y comprender lo más posible. En estos dos casos se muestra claramente cómo lo que se reporta verbalmente en las preguntas subsecuentes cambia el sentido de lo observado.

Con los datos recabados –tanto en las entrevistas como en la observación– se llevó a cabo un análisis de contenido que permitió encontrar las rutas que siguieron en su lectura, así como algunos factores que influyeron en este proceso.

Resultados

Durante la ejecución de las tareas lectoras y el diálogo con la entrevistadora se notaron diferencias importantes entre los dos grupos de alumnos que, como estaba previsto, ayudaron a identificar las características del proceso lector. Estas diferencias permitieron resaltar que, ante la pregunta de qué proceso siguen para comprender un texto, frecuentemente había varias respuestas, es decir, los alumnos no seguían un proceso único, sino diversas rutas. También se encontró que existe relación entre comprensión y creencias epistemológicas, sobre sí mismos como lectores y sobre el valor de la tarea. Se encontraron evidencias que apuntan hacia la idea de que la metacognición podría tener un papel fundamental como detonador de estrategias de comprensión lectora.

Las diferentes rutas lectoras

Durante la observación de la ejecución de las tareas lectoras se encontró que los alumnos no leen de la misma manera. En la primera tarea se observaron alumnos muy dinámicos que leyeron las preguntas antes de comenzar, leyeron buscando las respuestas, subrayando el texto o tomando notas; pero también hubo quienes leyeron pasivamente durante los veinte minutos sin que, aparentemente, buscaran respuestas a las preguntas que tenían que contestar.

Hay diversas variables que influyeron en los alumnos para que su lectura fuera eficaz, se detectaron dos que parecieron relevantes: el pensamiento metacognitivo y las creencias positivas de los lectores acerca de sí mismos y de la lectura como tarea.

En esta investigación se llegó a la conclusión de que los alumnos siguen tres rutas principales cuando leen un texto con la intención de comprenderlo: la cristalizada, la estratégica y la de la no comprensión, como puede verse en la figura 1.

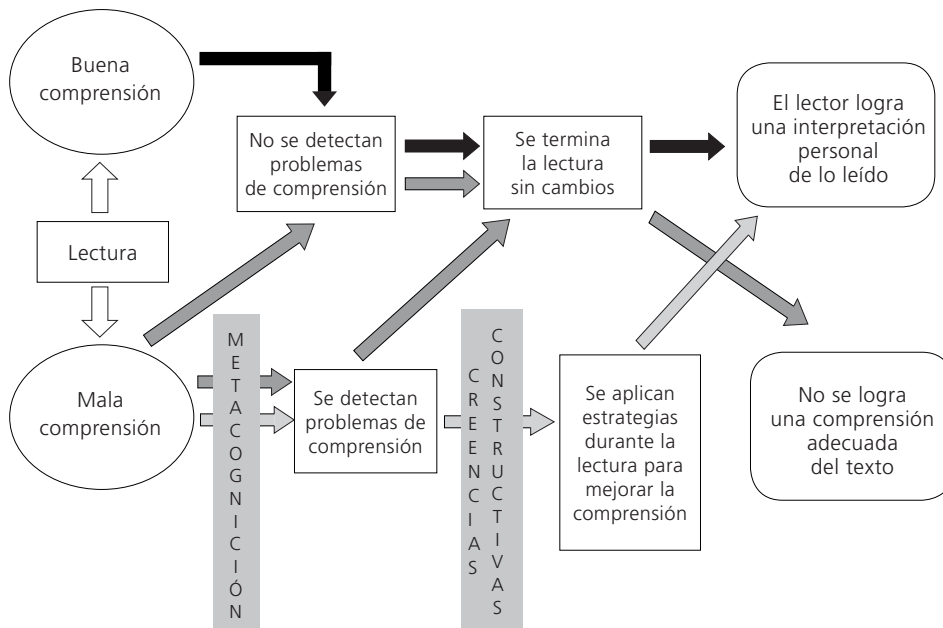
En la *ruta cristalizada* (flechas negras), el alumno echa mano de sus conocimientos previos y habilidades automatizadas, por lo que puede hacer una lectura fluida, sin esfuerzo consciente y con una buena comprensión. Estos alumnos pueden parecer pasivos ya que no requieren de estrategias visibles para comprender lo que leen, sin embargo en este caso la pasividad se deriva de un dominio del tema que les permite leer de manera automática y comprender el texto.

En la *ruta estratégica* (líneas gris claro) los alumnos no comprenden el texto inicialmente, evalúan el proceso y notan la falla en la comprensión

y a partir de la idea de que pueden hacer algo por entender, utilizan una o varias estrategias que les permiten comprender la lectura, aunque les lleve más tiempo y esfuerzo. Son los alumnos de este grupo quienes se vieron activos, se observaron relejendo partes del texto, buscando en los subtítulos indicios para localizar la información requerida, hojeando el texto antes de comenzar a leer entre otras cosas. De esta manera mostraron estar utilizando alguna estrategia.

La *ruta de la no comprensión* (gris fuerte) tiene dos modalidades: la primera ocurre cuando el alumno tiene mala comprensión, no detecta el problema, continúa leyendo y termina sin comprender; en la segunda también tiene una mala comprensión, se da cuenta de ello, pero sigue leyendo como si comprendiera y termina sin haber construido el sentido de la lectura. Estos alumnos leen pasivamente aun cuando necesitarían de algún tipo de estrategias para comprender, las creencias que tienen acerca de la lectura y de sí mismos como lectores no los llevan a buscar activamente estrategias que les ayuden a comprender.

FIGURA 1
Modelo de comprensión lectora



De los doce estudiantes que participaron en el estudio y que habían sido divididos en dos categorías, altos (AL) y bajos lectores (BL) hubo tres que siguieron la ruta de la no comprensión y todos fueron de BL. Los seis correspondientes a AL y otros tres de los BL utilizaron tanto la ruta cristalizada como la estratégica dependiendo de la dificultad del texto, pero unos y otros lo hacían de manera diferente. Los AL fueron más eficientes y eficaces, pues leían hasta en un tercio del tiempo en que lo hacían los BL estratégicos y tenían mejor comprensión, medida con las preguntas que se les formulaban al terminar de leer el texto. Los BL, tardaban más en leer y tenían una comprensión menor. Como se verá más adelante, en el cuadro 2, los AL utilizaron casi tres veces más estrategias que los BL y la diferencia más marcada fue en el tipo de estrategias metacognitivas utilizadas por los AL.

Comprensión lectora y procesos metacognitivos

Se encontró que la primera condición para que un alumno utilizara una estrategia lectora fue que detectara una insuficiencia en su comprensión. Según muestra la figura 1, los alumnos que tienen un pensamiento metacognitivo que les permite monitorear su lectura y estar atentos a la construcción de sentido, son quienes logran detectar un error en su comprensión; mientras que aquellos que carecen de esta capacidad de reflexión y colocan su atención solamente en la correcta decodificación o leen cada texto como una unidad aislada de información, pueden no darse cuenta de que no están logrando comprenderlo y seguir leyendo de manera automática; esto provocó que al terminar de leer no hubieran logrado una comprensión adecuada del texto.

Durante la segunda tarea lectora 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; además, ninguno pudo detectar cuáles eran los errores de las lecturas. Dos de estos alumnos ni siquiera notaron que había algo mal en ellas, lo cual indica que no hubo monitoreo de su comprensión, no se dieron cuenta de que no estaban entendiendo la lectura.

En contraste, cuatro de los altos lectores no sólo detectaron que la lectura tenía algún error, sino que incluso pudieron detectar cuál era y dónde se localizaba.

Comprensión lectora y creencias

Una vez que los lectores se dieron cuenta de que tenían un problema de comprensión siguieron dos caminos: algunos, a pesar de no estar comprendiendo, siguieron leyendo de la misma manera, en este caso la explicación que ellos mismos dieron al respecto fue: que como no eran buenos para leer por eso no entendían; o que no supieron qué hacer para comprender. Ahondando en la explicación uno de los lectores, BL5, dice sobre sí misma como lectora: “A veces las lecturas de los libros, así como que no le entiendo, o sea a las preguntas, como que vienen palabras muy difíciles o algo así... y no le entiendo y le tengo que preguntar a la maestra, pero se me hace así como muy difícil, o sea como que no le hayo (sic) el significado y así como que no le entiendo mucho a la lectura”.

Los lectores que mostraron una creencia de autoeficacia lectora negativa no aplicaron estrategias, ya que no se creyeron capaces de resolver su problema de comprensión; asimismo, quienes expresaron que la comprensión se da o no de manera automática en lugar de construirse, no se esforzaron por lograr una interpretación del texto; por último, los alumnos que expresaron que la lectura como tarea tiene poco valor para su vida y sus aprendizajes, no hicieron un esfuerzo por lograr darle sentido a su lectura, un ejemplo de esto sería la BL3 que al preguntarle para que sirve leer bien dice: “A mí me han dicho que... que es bueno porque haces... mejoras tu... el... al escribir mejoras tu expresión con las personas”.

Por otro lado, el lector que se percató de su problema de comprensión y que tenía creencias positivas acerca de su lectura –que se creía capaz de tener sentido del texto (autoeficacia), decidió que vale la pena el esfuerzo que esto conlleva (valor de la tarea) y sabía que la comprensión se puede construir (conocimiento)– aplicó alguna estrategia lectora que le ayudó a superar el problema de comprensión al que se enfrentó.

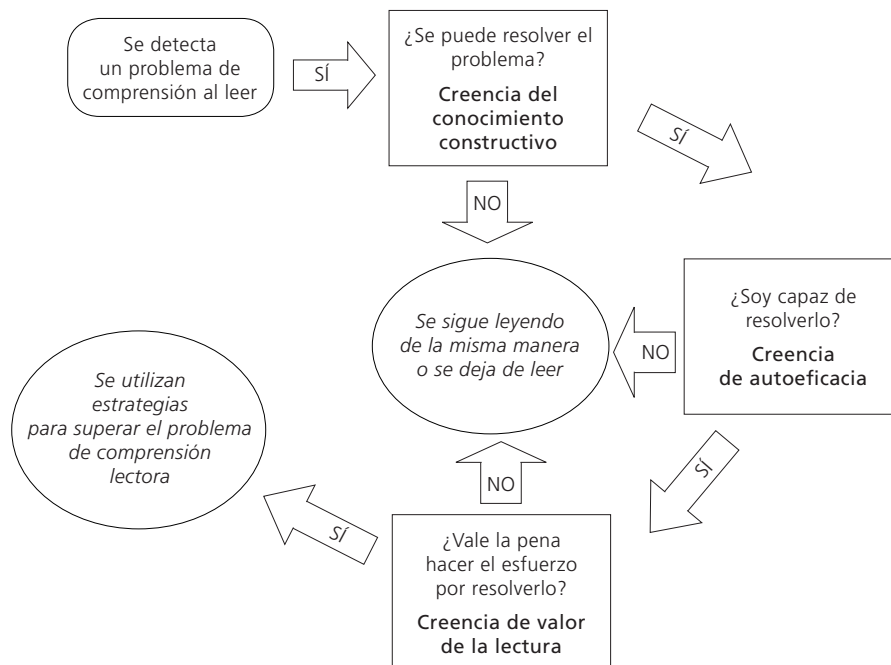
Un ejemplo de la falta de creencias positivas de autoeficacia lectora la encontramos en la entrevista con José, un alumno del grupo de los bajos lectores: “cuando leo mucho el libro, que lo leo, por ejemplo más de tres veces y veo que no lo entiendo, busco otro libro que digo: Ah este libro a lo mejor 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”. José no se cree capaz de leer cualquier libro, de poder hacer algo para construir la comprensión que,

de entrada, le parece difícil; atribuye la dificultad a la edad o falta de madurez.

En contraste, cuando a Alma, alumna del grupo de los altos lectores se le pregunta qué hace cuando no comprende lo que lee dice: “Si no lo comprendo, pues.... leerlo otra vez para analizar qué no comprendí y por ejemplo, las palabras que no comprendo, preguntar o buscarlas y si ya lo comprendí todo bueno, o si no, leerlo una tercera vez para que nuestro cerebro ya vaya como canalizando los datos que vamos leyendo”. Con esta respuesta Alma muestra que sabe que hay maneras de construir la comprensión si ésta no se logra con una primera lectura, ella persevera. Menciona la estrategia de relectura pero analizando qué fue lo que no comprendió lo que la convierte en una estrategia compleja. Además, menciona buscar palabras desconocidas o preguntarle a alguien su significado.

FIGURA 2

Aplicación de las creencias en la toma de decisiones en la lectura



En el estudio se detectó que el uso de estrategias se deriva de un monitoreo adecuado del proceso lector para detectar un problema de comprensión y una conjunción de creencias positivas relacionadas con la lectura que permitan al lector tomar la decisión de hacer algo para superar el problema detectado. El monitoreo permitió al lector ir dándose cuenta de si el texto va tomando sentido, si le está dando la información que esperaba y si es lógico y coherente. Cuando los AL se dieron cuenta de su falta de comprensión –a través del monitoreo y dado que tenían creencias positivas– se creyeron capaces de aplicar alguna estrategia para construir la comprensión que inicialmente no habían logrado y si esa estrategia no era suficiente, buscaron otra que sirviera para su propósito de tener una interpretación de lo leído. Un ejemplo de esto se percibe en la observación de la AL2 realizando la tarea dos, donde tenían que leer tres textos con la misma cantidad de palabras de los cuales el primero no tenía error, el segundo tenía uno de sintaxis y el tercero proporcionaba información errónea sobre temas muy conocidos por ellos. Después de cada tarea debían de contestar cómo les había parecido la lectura, cómo había sido su comprensión y si habían encontrado alguna incoherencia:

LECTURA 1: lee en 52 segundos. La lectura le parece fácil y su comprensión buena. Contesta bien las tres preguntas.

LECTURA 2: lee en 1:56 segundos. Considera la lectura difícil y su comprensión mala. Contesta bien a las preguntas pero dice que la saca de balance que falte información, lo detecta inmediatamente. Contesta bien las tres preguntas, menciona que ella fue completando lo que faltaba con la información que tenía ya de años anteriores y con sentido común.

LECTURA 3: lee en 2:17 segundos. La lectura es considerada normal pero la confunde la información equivocada y lo hace notar. Contesta bien las tres preguntas, dice que no hizo caso a lo que estaba mal porque ella sabía que estaba equivocado.

Durante las tareas de comprensión de la lectura hubo diferencias marcadas en el número de estrategias utilizadas por los altos y los bajos lectores. Los AL 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 es la complejidad de las estrategias y la capacidad para saber que están

utilizando una estrategia con el fin de construir comprensión. El cuadro 2 muestra la frecuencia en uso de estrategias durante las tareas lectoras que se realizaron durante las entrevistas.

CUADRO 2
Estrategias utilizadas

	Cognitivas	Metacognitivas	Administración de recursos
Altos lectores	31	44	26
Bajos lectores	10	14	13

Las estrategias que mencionan los BL son mucho más simples que las de los AL, ya que no dejan ver un trabajo de análisis con el texto. Por ejemplo, los estudiantes del grupo de los bajos lectores mencionan la relectura, volver a leer cuando no entienden; sin embargo, no especifican si leen de diferente manera que la primera vez. En el mismo caso los alumnos del grupo de los altos lectores, cuando mencionan que vuelven a leer, lo hacen más despacio o tratando de concentrarse mejor, inclusive algunos dicen que volvían a leer analizando qué era lo que no habían entendido y por qué. Un ejemplo de la manera diferente de utilizar la misma estrategia se puede notar en la explicación de dos alumnos entrevistados acerca de la relectura. Daniela del grupo de diferente dice: “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”; en contraste Arturo, alumno del grupo de los BL, contesta: “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”.

En síntesis

El camino que siguieron los alumnos cuando leyeron un texto que les representaba alguna dificultad dependió, en un primer momento, de la capacidad de monitoreo durante su lectura; esta capacidad es una parte del pensamiento metacognitivo que les permitió percatarse de que se enfrentaban con un error de comprensión. Una vez se dieron cuenta que el camino a seguir para continuar estuvo relacionado con las creencias que tenían acerca de la lectura y de sí mismos como lectores.

Los alumnos que formaron parte del grupo de los altos lectores mostraron una capacidad reflexiva acerca de su proceso lector coincidente con un pensamiento metacognitivo, lo que pudo permitir que se monitorearan y detectaran problemas de comprensión; mostraron creencias positivas en torno a la lectura y a sí mismos como lectores, lo que les sirvió para resolver algún problema utilizando alguna estrategia de comprensión.

En contraste, los alumnos del grupo de bajos lectores mostró poco monitoreo. Esto se pudo notar en que no identificaron problemas de comprensión; dentro de este grupo, quienes sí los detectaron, utilizaron pocas y pobres estrategias de comprensión lectora. Ellos mostraron pocas creencias positivas, por lo general se describieron a sí mismos como malos lectores y reportaban encontrar poca utilidad en la lectura en su vida diaria, además sus respuestas permitieron comprobar que ven al conocimiento como formado por trozos separados y aislados de información que, por lo general, se reciben pasivamente de alguna autoridad.

Discusión

Los datos de esta investigación contribuyen a la teoría existente en torno a las estrategias lectoras enlazando las creencias positivas como posibles precursoras del pensamiento metacognitivo y, por lo tanto, también como necesarias para el uso de estrategias de comprensión lectora.

En esta investigación se encontraron datos que confirman los hallazgos de Schommer (1994); así referimos que los altos lectores tienen 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

En esta investigación los bajos lectores creían que el conocimiento es simple y que lo reciben pasivamente de su maestro o de sus padres, no concebían la lectura como una actividad en la que tuvieran que construir la comprensión; para ellos leer era decodificar y así recibían pasivamente datos específicos de un texto que les serviría para contestar preguntas. En contraste, los alumnos que creían que los conocimientos se componen de complejas estructuras entrelazadas entre sí y que no siempre es rápido y sencillo comprenderlas, abordaban la lectura de manera activa buscando

construir una interpretación propia aun cuando esto suponía utilizar alguna estrategia para lograrlo.

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 diera cuenta de su falta de comprensión de un texto, simplemente no podría hacer nada para compensarla. Esta capacidad de monitorearse es parte del pensamiento metacognitivo que permite a los lectores planear, reflexionar y evaluar sus propios procesos, es evidencia de un abordaje activo. Un buen lector está metacognitivamente consciente durante su lectura (Pressley, 2002). A ambos autores les falta explicar qué promueve o posibilita 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 y el lector, como agente activo, son precursoras del pensamiento metacognitivo. Creencias en las que el alumno sepa que la comprensión se puede construir y que él es capaz de superar un problema, promoverán la reflexión y el monitoreo de su proceso lector.

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 los setenta los investigadores en el tema han tratado de demostrar que se pueden enseñar estrategias de comprensión a los alumnos de forma individual o en repertorios y así mejorar su lectura (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill y Joshi, 2007; Palincsar y Brown, 1984; Duffy, 2002; Klinger, Vaughn, Arguelles, Tejero y Leftwich, 2004). Estas investigaciones señalan 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 el porqué.

Los resultados de esta investigación indican que los alumnos que han logrado un buen nivel de comprensión lectora utilizan conscientemente la planeación, el monitoreo y la regulación de su proceso para lograrlo; es decir, no sólo toman estrategias cognitivas sino que, además, muestran pensamiento metacognitivo; en todos los casos en que apareció este pensamiento estuvo asociado con las creencias de que el fin de la lectura es construir una interpretación personal del texto; que el lector es capaz de alcanzar esa meta y que, para ello, es necesario hacer algo, ya que el conocimiento no se recibe, sino que se construye.

La aportación principal de este trabajo fue la identificación de las tres distintas rutas lectoras que siguieron los estudiantes de secundaria que participaron en el estudio.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación apuntan a la idea de que una de las posibles causas por la que la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora funciona, es el cambio de creencias que se provoca en los alumnos, pues enseñarlas podría hacer que el lector reflexione sobre el proceso que realiza y que comprenda que el fin de la lectura es darle sentido al texto a través de una interpretación personal, que el proceso no siempre es automático y que hay manera de superar las dificultades de comprensión cuando se presentan. Esto podría llevar al estudiante a formar creencias constructivas sobre la lectura.

Se encontró una relación entre las creencias positivas acerca del conocimiento y el uso de estrategias durante la lectura, ya que fueron los del grupo de altos lectores quienes aplicaron estrategias en mayor número y complejidad para resolver sus problemas, expresaron que el conocimiento se construye, los conocimientos están enlazados y se pueden adquirir como resultado de la experiencia, la observación o la lectura. Por ello se puede afirmar que las creencias constructivas acerca de la lectura anteceden el uso de estrategias complejas de comprensión.

Hay una relación entre los tres elementos analizados: creencias, estrategias y rutas lectoras. El centro del proceso lector parece estar en el uso de estrategias metacognitivas que permiten fijar la meta de la actividad y monitorear el proceso. El uso de tales estrategias parece estar relacionado con las creencias constructivas, dado que cuando los participantes en el estudio creían que se leía para comprender, que ellos eran capaces de lograrlo y que había que asumir un papel activo, desplegaban estrategias metacognitivas y a partir de ellas seguían la ruta cristalizada, cuando el texto era sencillo y por tanto no les representaba problemas, o la ruta estratégica al encontrar dificultades para la comprensión o inconsistencias en la lectura.

La falta de estrategias metacognitivas estuvo asociada a las creencias de que al decodificar se comprende y de que si el significado no aparece en la mente del lector entonces éste no es capaz de comprender el texto; aplicaron estrategias, pero eran de tipo cognitivo, por ejemplo, releer, pero no les resultaban eficaces, seguían la ruta de la no comprensión y al final no lograban comprender el texto.

Si se quiere que la enseñanza de estrategias lectoras sea eficaz habrá que partir de mostrar a los alumnos cómo monitorearse para detectar problemas en su comprensión y a elegir alguna estrategia para lograrla. Mediante este proceso tendrán presente que se lee para construir una interpretación personal del texto y aprenderán, de manera indirecta, que la comprensión se puede construir y que ellos tienen herramientas para hacerlo.

En el plan de estudios de la asignatura de español –tanto en primaria como secundaria– hace falta incluir objetivos específicos encaminados a mejorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos mexicanos; una opción sería la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en ambos niveles. A través de este mecanismo se promovería una reflexión tanto de maestros como de alumnos acerca del proceso lector y se podrían modificar las creencias rompiendo con la predisposición al fracaso que presentan algunos alumnos actualmente. Enseñar estrategias de comprensión lectora supone abordar la lectura desde una perspectiva de construcción de significados.

Hace falta todavía mucha investigación que explique a cabalidad el desarrollo de la competencia lectora. Entre otros aspectos, es importante entender 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 en estas creencias. También es necesario investigar la manera en que el maestro y su forma de enseñar y plantear las actividades lectoras en clase influyen en la formación de las creencias que tienen los alumnos. Es necesario conocer de qué modo 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 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. Se sugiere estudiar la comprensión lectora desde la perspectiva de las creencias para darle una perspectiva integral que permita entender a fondo la relación creencias-metacognición para que, con una mejor comprensión del proceso lector, sea posible potencializar el pensamiento metacognitivo en los alumnos y lograr que utilicen estrategias eficaces para mejorar su lectura.

Anexo 1

Formato de entrevista

Escuela: _____

Entrevistado: _____

Fecha: _____

Buenos días _____. Estoy colaborando en una investigación que busca conocer de qué manera los estudiantes de secundaria logran la comprensión de los textos académicos que tienen que leer. Si estás de acuerdo me gustaría 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 sí 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 qué 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 qué 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 qué leen en la escuela? ¿Con qué 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 qué 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 porque 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? Cuando te das cuenta de esto, ¿cuánto se te pasó 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 ayudar 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 tu 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?

Referencias

- Backhoff, E.; Andrade, E.; Sánchez, A.; Peón, M. y Bouzas, A. (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México*, Ciudad de México: INEE.
- Baker, L. y Brown, A. (1984). “Metacognitive skills and reading”, en Pearson y Barr, *Handbook of Reading Research*, vol. 1, Mahaw, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, pp. 353-394.
- Boekarts, M. y Castellar, E. (2006). “How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation”, *Educational Psychology Review* vol. 18, núm. 3, 199-210.
- Boulware-Gooden, R.; Carreker, S.; Thornhill, A. y Joshi, M. (2007). “Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievements of third grade students”, *The Reading Teacher*, vol. 61, núm. 1.
- 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.
- Carrasco, A. (2003). “La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII, núm. 17, 129-142.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Consultar en www.unesco.org/delors/delors_s.pdf: UNESCO.
- Duffy, G. (1993a). “Rethinking strategy instruction: Four teachers’ development and their low achievers understanding”, *The Elementary School Journal*, vol. 93, núm. 3, 231-247.

- Duffy, G. (2002). "The case for direct explanation of strategies", en Collins y Pressley, *Comprehension Instruction*, Nueva York: The Guilford Press, pp. 28-42.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*, Boston: Allyn and Bacon.
- García, T. y Pintrich, P. (1994). "Regulationg motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies", en Schunk y Zimmerman, *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 127-154.
- Gil, R. y Soliva, M. (1993). "Rincones para aprender a leer", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 14, pp. 40-47.
- Hacker, D. (1998). "Self-regulated comprehension during normal reading", en Hacker, *Metacognition in educational theory and practice*, Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 165-192.
- Hofer, B. K. (2001). "Personal epistemology research: Implications for learning and teaching", *Journal of Educational Psychology Review*, vol, 13, núm. 4, pp. 353-383.
- Ibáñez, R. (2007). "Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 45, núm. 1, pp. 67-85.
- Klinger, J.; Vaughn, S.; Arguelles, M. E.; Tejero, M. y Leftwich, S. (2004). "Collaborative strategic reading: Real world lessons from classroom teachers", *Remedial and Special Education*, vol. 25, núm. 53, pp. 291-302.
- OCDE (2001). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, Ciudad de México: Santillana.
- OCDE (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Disponible en: <http://www.ocde.org/pisa/39732493.pdf>
- OCDE (2007). *Pisa 2006 en México*, Ciudad de Mexico: INEE.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities", *Cognition and Instruction* vol. 1, núm. 2, pp. 117-175.
- Pintrich, P. (1999). "The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning", *International Journal of Educational Research*, 31, pp. 459-470.
- Pintrich, P. y Linnenbrink, E. (2003). "The role of self-efficacy beliefs in students engagement and learning in the classroom", *Reading and Writing Quarterly*, 19, pp. 119-137.
- Pressley, M. (2000). "Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon", en Pearson y Barr, *Handbook of Reading Research*, Nueva York: Lawrence Earlbaum Associates, pp. 325-345.
- Pressley, M. (2002). "Metacognition and self regulated comprehension", en Farstrup y Samuels, *What research has to say about reading instruction*, Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 291-309.
- Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*, Mahaw, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. y Collins, C. (2002). *Comprehension Instruction. Research based best practices*, Nueva York: Guilford Press.
- Pressley, M. y Wharton-McDonald. (1997). "Skilled comprehension and its development through instruction", *School Psychology Review*, 26, pp. 448-466.

- Presseley, M.; Wharton-McDonald, R.; Mistretta-Hampston, J. y Echevarria, M. (1998). "Literacy instruction in 10 fourth- and fifth grade classrooms in upstate New York", *Scientific Studies in Reading*, 2, pp. 159-194.
- Rojas-Drummond, S.; Mazón, N. y Vélez, M. (2005). "Efectos de un programa de fortalecimiento de habilidades de comprensión de textos en educandos de primaria", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 22, pp. 91-102.
- Salvador, J. y Acle, G. (2005). "Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños Otomies de quinto grado", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. x, núm. 26, 879-902.
- Schommer, M. (1994). "Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions", *Educational Psychology Review*, vol. 6, núm. 4, pp. 293-319.
- Schommer-Aikins, M.; Brookhart, S.; Hutter, R. y Mau, W. (2000). "Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm", *The Journal of Educational Research*, 94, pp. 120-128.
- SEP (2010). *México en PISA 2009*, Ciudad de México: SEP.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*, Barcelona: Grao.
- Solé, I. (2008). "De la lectura al aprendizaje", en Borrero, *Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas*, Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona, pp. 306-317.
- Weiss, E.; Quiroz, R. y Santos, A. (2005). *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia calidad y equidad*, serie Políticas y estrategias para la educación secundaria, París: IPE-UNESCO.
- Zimmerman, B. (1994). "Dimensions of academic self-regulation a conceptual framework for education", en Schunk, *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (págs. 3-24), Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

Artículo recibido: 5 de octubre 2011

Dictaminado: 13 de marzo de 2012

Segunda versión: 9 de abril de 2012

Comentarios a la segunda versión: 17 de abril de 2012

Tercera versión: 30 de abril de 2012

Aceptado: 2 de mayo de 2012