

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Psicología Básica II (Procesos Cognitivos)



**METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN DE LA LECTURA:
EVALUACIÓN DE LOS COMPONENTES ESTRATÉGICOS
(PROCESOS Y VARIABLES) MEDIANTE LA
ELABORACIÓN DE UNA ESCALA DE CONCIENCIA
LECTORA (ESCOLA)**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Virginia Jiménez Rodríguez

Bajo la dirección del doctor
Aníbal Puente Ferreras

Madrid, 2004

ISBN: 84-669-2656-9

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Básica II

(Procesos Cognitivos)

TESIS DOCTORAL:

**METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN DE LA
LECTURA: EVALUACIÓN DE LOS
COMPONENTES ESTRATÉGICOS (PROCESOS Y
VARIABLES) MEDIANTE LA ELABORACIÓN DE
UNA ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA
(ESCOLA).**

AUTORA: VIRGINIA JIMÉNEZ RODRÍGUEZ.

DIRECTOR: DR. ANÍBAL PUENTE FERRERAS.

ABRIL, 2004

**"Para todo el que tenga conciencia de lo que es mejor,
toda labor es difícil."**

(Pablo Neruda).

AGRADECIMIENTOS:

A Miguel, él sabe muy bien por qué.

A mis padres, Ángel y Carmen (ellos también lo saben) y por supuesto a mi hija Silvia que algún día entenderá este esfuerzo.

Al comité de expertos, que tanto ha aportado y que sin su ayuda este proyecto no hubiera sido posible. Gracias de verdad.

A todos los centros escolares, que han colaborado de manera desinteresada.

A todos los que me han dado su apoyo y su aliento en esta ardua tarea: a mis amigos y a mi familia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: LA LECTURA	
1.- ¿EN QUÉ CONSISTE LEER?.....	5
2.- PROCESOS IMPLICADOS.....	9
2.1.- Procesos perceptivos.....	9
2.2.- Procesos léxicos.....	10
2.3.- Procesos sintácticos.....	13
2.4.- Procesos semánticos.....	14
2.5.- Procesos según Gagné:	15
2.5.1.- Decodificación.	15
2.5.2.- Comprensión literal.....	15
2.5.3.- Comprensión inferencial.....	15
2.5.4.- Control de la comprensión.....	16
3.- MODELOS DE LECTURA. BREVE REPASO.	17
3.1.- Modelos ascendentes.....	17
3.2.- Modelos descendentes.....	19
3.3.- Modelos interactivos.....	20
4.- MÉTODOS DE LECTURA. BREVE REPASO	25
4.1.- Métodos sintéticos.....	25
4.2.- Métodos analíticos.....	26
4.3.- Métodos mixtos.....	27
5.- LA COMPRENSIÓN LECTORA	29
5.1.- Los esquemas.....	29
5.2.- Las estrategias.....	31
5.3.- Las inferencias.....	35
5.4.- Diferencias entre buenos y malos lectores....	36
5.5.- Momentos básicos durante la lectura (según Solé).....	40
6.- LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA	41
CAPÍTULO II: METACOGNICIÓN.	
1.- ¿QUÉ ES LA METACOGNICIÓN?.....	44

1.1.-	Definiciones de metacognición.....	45
2.-	FLAVELL Y LA METACOGNICIÓN.....	50
3.-	COGNICIÓN Y METACOGNICIÓN.....	53
4.-	PROCESOS METACOGNITIVOS.....	55
4.1.-	Planificación.....	57
4.2.-	Supervisión.....	57
4.3.-	Evaluación.....	58
5.-	VARIABLES METACOGNITIVAS.....	59
5.1.-	Persona.....	59
5.2.-	Tarea.....	59
5.3.-	Contexto.....	59
5.4.-	Estrategias.....	60
6.-	EVALUACIÓN DE LA METACOGNICIÓN.....	64
7.-	UTILIDAD DE LA METACOGNICIÓN: APRENDER A APRENDER... ..	69
7.1.-	Desarrollo de la capacidad metacognitiva.....	69
7.2.-	Aprendizaje independiente.....	70
7.3.-	Aprendizaje significativo.....	71
7.4.-	Metacognición en la realidad escolar.....	73
7.5.-	Metacognición y resolución de problemas.	79
7.6.-	También en educación virtual.	80
7.7.-	Ejemplos de metacognición con consecuencias negativas.....	80

CAPÍTULO III: METACOGNICIÓN Y LECTURA: METACOMPREENSIÓN LECTORA.

1.-	INTRODUCCIÓN.....	83
2.-	HABILIDADES DE LOS BUENOS LECTORES Y ESTRATEGIAS LECTORAS.....	85
3.-	COMPREENSIÓN Y METACOMPREENSIÓN LECTORA... ..	89
4.-	LOS DOCENTES Y LA METACOMPREENSIÓN LECTORA.....	92
5.-	PROCESOS DE METACOMPREENSIÓN LECTORA.....	97
5.1.-	Planificación.....	97
5.2.-	Supervisión.....	98
5.3.-	Evaluación.....	100

6.-	VARIABLES DE METACOMPRESIÓN LECTORA.....	101
6.1.-	Persona.....	101
6.2.-	Tarea.....	102
6.3.-	Texto.....	104
6.4.-	Estrategias.....	105
6.5.-	Interacción entre lector y texto.....	109
7.-	PROCESOS Y VARIABLES POR CATEGORÍAS.....	113
8.-	INSTRUMENTOS PARA MEDIR METACOMPRESIÓN LECTORA....	117
8.1.-	Programas de entrenamiento.....	121
8.2.-	Programas de evaluación de la metacomprensión.....	131
8.3.-	Métodos para investigar metacomprensión.....	138

CAPÍTULO IV: DESARROLLO EXPERIMENTAL

1.-	JUSTIFICACIÓN.....	145
2.-	CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN.....	147
3.-	FASE PILOTO.....	149
4.-	MÉTODO.....	155
4.1.-	Muestra.....	155
4.2.-	Materiales.....	157
4.3.-	Medidas.....	162
4.4.-	Procedimiento.....	163
5.-	ANÁLISIS DE DATOS.....	165
5.1.-	Fiabilidad de la escala.....	165
5.1.1.-	Análisis descriptivo.....	166
5.2.-	Validez de la escala.....	169
5.2.1.-	Validez de contenido.....	169
5.2.2.-	Validez de criterio.....	169
5.2.3.-	Validez de constructo.....	174

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

1.-	DISCUSIÓN.....	185
2.-	CONCLUSIONES.....	190

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	195
ANEXOS.....	232

INTRODUCCIÓN.

Educar. (Del lat. educare).

1.tr. Dirigir, encaminar, doctrinar.

2.tr. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven.

Es indudable que uno de los pilares en los que se asienta lo que se ha dado en llamar civilización occidental es la educación. Todas las reformas sociales que son y han sido, han tenido como punto de partida la educación. Por eso no es de extrañar que la realidad educativa sea objeto de no pocos análisis desde todos los puntos de vista.

Sin embargo, lo que en esta tesis se quiere desarrollar no es uno más de esos análisis, ya que no se pretende analizar el acto educativo en su conjunto, sino uno de los procesos en los que se fundamenta dicho acto: la lectura, ya que, como dice Anaya (1994) "el niño necesita aprender a leer porque tiene que saber leer para aprender". Si no aprende a leer o aprende con dificultades, el escolar probablemente estará abocado al fracaso. Se convierte en ese lector que "aprende a leer pero no aprende leyendo" (Sánchez, 1988).

Por todo ello, se considera necesario que el cuerpo docente promueva estrategias lectoras dentro del ámbito escolar, haciendo consciente al alumno de las ventajas de conocer y controlar estas estrategias (metacompreensión lectora). Pero para llegar a este punto, el docente debe conocer qué estrategias conocen y controlan ya sus alumnos y cuáles no conocen todavía.

El objetivo fundamental de este trabajo es construir una escala (ante la falta de este tipo de material en nuestro idioma) bien confeccionada que tenga la fiabilidad y validez necesarias para que sea útil en el ámbito escolar y que determine si el alumno es o no un lector estratégico, desde el punto de vista de la metacognición.

Así pues, lo que pretende esta tesis, es elaborar un instrumento para los alumnos de 11-12 años que determine las habilidades que en materia de lectura poseen, y prediga el rendimiento lector que es previsible esperar a la vista de los resultados, y que va a influir en la adquisición de conocimientos de todas las materias del currículo escolar (la mayor parte de los aprendizajes se realiza a través de la lectura de textos). Esta escala recibe el nombre de ESCOLA (Escala de Conciencia Lectora).

En el Capítulo I del presente estudio se describe el contexto general, la base de fondo del presente trabajo: la lectura. Se analizan los procesos implicados en ella, brevemente, los principales modelos generales sobre lectura y los métodos que actualmente existen para enseñar-aprender a leer. Asimismo se repasan los principales componentes de la comprensión lectora así como las diferencias que se dan entre los lectores de alto y bajo rendimiento. Se concluye el capítulo comentando distintas pruebas que existen en español para evaluar la lectura.

En el Capítulo II se aborda el tema de la metacognición intentando abarcar sus componentes principales (procesos y variables) y su utilidad. La definición de metacognición es explicada desde los puntos de vista de diversos autores estudiosos del tema, principalmente y como pionero Flavell. Además, se intenta

diferenciar los conceptos de cognición y metacognición. También se comenta el tema de la evaluación metacognitiva.

En el Capítulo III se entra de lleno con el tema que supone la base de la presente tesis: la metacompreensión lectora. En este capítulo además de distinguir entre comprensión y metacompreensión lectora, se analizan los procesos y las variables específicas de la metacompreensión, y se realiza un estudio de los instrumentos y métodos que hay en el mercado actual para medir metacompreensión lectora.

En el Capítulo IV se describe y discute el trabajo experimental, que ha consistido en la elaboración y valoración de la escala antes mencionada: ESCOLA.

Y para concluir, en el Capítulo V se realizan unas reflexiones finales y se extraen unas breves conclusiones.

CAPÍTULO I. LA LECTURA

"El lenguaje hablado nos hace humanos, el lenguaje escrito civilizados." (Olson, D.R., 1977)

1.- ¿EN QUÉ CONSISTE LEER?

La lectura es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad, utilizada, normalmente, para la adquisición de conocimientos. Así, las deficiencias que se encuentran en algunos lectores acarrearán grandes obstáculos para esta adquisición. Gracias a la lectura se puede acceder a un vasto mundo de información que es necesario en la sociedad actual. Es la principal herramienta de aprendizaje para los estudiantes, pues la mayoría de las actividades escolares se basan en la lectura. Es difícil imaginar algo que tenga una influencia tan fuerte en el desarrollo infantil como la lectura.

Leer consiste, de forma general, en decodificar aplicando las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF) (en nuestro idioma) teniendo como fin comprender lo leído.

Nisbet y Shucksmith (1987) remiten a Lunzer y Dolan (1979) cuando dicen que "la lectura es un proceso que consta de dos partes:

1.- El lector debe establecer lo que el escritor ha dicho (a partir de las formas lingüísticas del texto).

2.- Debe averiguar lo que el escritor ha querido decir."

Adams y Collins (1985) refieren dos formas de entender la lectura: como la decodificación de grafemas y su conversión a fonemas (RCGF), en un primer nivel, y como la habilidad que tiene el individuo de extraer el significado, tanto explícito como implícito, de un texto escrito.

Puente (1991, p.17) argumenta que:

El niño sabrá leer cuando entienda el conjunto de signos de una palabra, cuando conozca su significado. No debe confundirse el proceso de formar palabras con el proceso de comprender el significado. (...) Comprender la lectura implica extraer de un texto escrito el significado tanto de las palabras como de las relaciones entre palabras. El significado puede ser extraído de textos explícitos, relaciones implícitas, del conocimiento de base que tiene el lector y de sus experiencias acerca del mundo.

Sainz (1991, p.641) dice que "la lectura supone el procesamiento de información de una clase de símbolos que constituyen expresiones en el intercambio comunicativo que tiene lugar a través del lenguaje."

Condemarín, Galdames y Medina (1996, pp. 52-53) dicen que "leer no sólo significa la decodificación de un texto, sino que implica para el niño una activa búsqueda de significado, confirmando o rechazando sus hipótesis a partir de sus primeras aproximaciones a los textos escritos."

Para que tenga lugar el acto de leer es imprescindible que cada lector comparta el sistema de señales y símbolos abstractos que forman el texto. Si no es así, no habrá lectura, sólo se habrá pasado la vista por el escrito. Comprender un texto no es una actividad mecánica ni pasiva aunque algunos procesos se automatizan rápidamente ya que el lector lee con cierta frecuencia una vez que ha aprendido a decodificar. Para comprender, el lector debe relacionar el contenido del texto con sus conocimientos previos (se dará un aprendizaje significativo), deberá

hacer inferencias basándose en el contexto y reconstruir desde un punto de vista cognitivo, el significado de lo leído. Así se puede decir que ha tenido lugar el acto de leer (previa decodificación aplicando RCGF).

En la comprensión lectora interactúan procesos cognitivos, perceptivos y lingüísticos. Es un acto muy complejo donde algunos de estos procesos se hacen conscientes durante el acto de lectura, por lo que se puede decir que un buen lector posee dos tipos de habilidades: cognitivas y metacognitivas; estas últimas forman la parte fundamental de esta tesis por lo que serán ampliadas más adelante, pero como introducción decir que son las que permiten al lector tener conciencia de su proceso de comprensión y controlarlo a través de actividades de planificación, supervisión y evaluación del texto.

Algunos autores hablan de competencia lectora como una habilidad específica que debe tener cualquier lector. Esta competencia lectora incluye habilidades como saber manejar componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos, y semánticos del lenguaje. No es tarea fácil.

Pero hoy "parece indiscutible que en la lectura intervienen numerosas variables -genéticas y ambientales- además de las estrictamente lingüísticas y que incluyen variables orgánicas -neurológicas y sensoriales- y cognitivas -procesos atencionales, perceptivos, mnémicos, de categorización, inferenciales, de solución de problemas, etc" (Mayor, 1980, 1984b; Mayor, Suengas y González, 1995, p.207)

Puente (2002) comenta las perspectivas psicolingüística y constructiva con relación al significado

de leer. La primera habla de dos procesos fundamentales implicados: identificación de símbolos escritos que coincide con un nivel de información básico que es el reconocimiento de letras y palabras, y la comprensión de las oraciones de un texto que coincide con un nivel superior que es la construcción del significado del texto. La perspectiva constructiva habla fundamentalmente de la interacción que se da entre el lector y el texto.

Ambas perspectivas son interesantes para comprender el acto de leer.

La lectura es un diálogo entre el texto, el autor, el mensaje que quiere transmitirnos y el propio lector. Ya definió Laín Entralgo la lectura como un coloquio silencioso del lector con el autor.

2.- PROCESOS IMPLICADOS.

La actividad de leer lleva implícita el desarrollo de otros procesos cognitivos, como son la percepción, la atención, la memoria,...; todos ellos necesarios para una buena comprensión lectora. Pero para que se dé el aprendizaje normal de la lectura se necesita que el niño haya alcanzado:

El desarrollo de una base psicolingüística adecuada, que se manifiesta en la capacidad para poder efectuar una discriminación auditiva consciente de sílabas y fonemas, acompañada de una red de contenidos semánticos mínima, y una habilidad de asociación visual-verbal, que les permita aprender a reconocer las claves ortográficas del idioma (Bravo, 1999, p.79).

A continuación se realiza una breve exposición de los procesos implicados en el acto de leer:

2.1.- Procesos perceptivos.

Son el emparejamiento entre el código de acceso con una representación léxica que se encuentra en la memoria del lector.

Lo primero que se hace al leer es mover los ojos mediante unos movimientos denominados sacádicos (saltos) que tienen por objeto colocar la información visual presente en la fovea, que representa aproximadamente dos grados de ángulo visual y procesa entre 3 y 6 letras; combinados con unas paradas o fijaciones en las cuales se extrae la información del mensaje escrito. Si no se ha

entendido la información o si el material es ambiguo o complejo se suelen realizar regresiones que tienen como objetivo la revisión y el acceso a la información. La información que se extrae de cada fijación se almacena en una memoria sensorial llamada memoria icónica donde se reconoce el patrón visual. Después la información pasa a la memoria a corto plazo (MCP) donde los datos son analizados y se realiza el reconocimiento de esa información como una palabra; de esta forma la memoria icónica está preparada para recibir la posterior información que se extrae de la siguiente fijación ocular.

2.2.- Procesos léxicos.

Una vez que se han identificado las letras que componen las palabras se produce la búsqueda y recuperación del significado de estas últimas, o sea el acceso al léxico.

Modelos:

a.- Doble ruta:

- Ruta visual (también llamada directa o léxica). Gracias a ella se pueden leer todas las palabras conocidas, sean regulares o irregulares; y precisamente por esto, esta ruta sólo funciona con palabras que el lector conoce visualmente, con lo que las palabras desconocidas o las pseudopalabras no se pueden leer porque no están representadas en el léxico visual o lexicón (diccionario mental que posee el sujeto formado por todas las palabras que conoce). El único requisito necesario para leer por esta ruta es haber visto la palabra las veces

suficientes para haber formado una representación interna de esa palabra. Esta ruta hace reconocer inmediatamente la palabra escrita por lo que la lectura se realiza con gran velocidad: pasa de la forma ortográfica global de la palabra a recuperar su forma fonológica global con lo que la lectura es automática, de ahí su rapidez.

- Ruta fonológica (también llamada indirecta). Esta ruta es necesaria porque todos los lectores (incluidos los expertos) hacen uso de ella con cierta asiduidad, sin olvidar al joven aprendiz que está empezando a adquirir la lectoescritura. Gracias a esta ruta se pueden leer las palabras desconocidas (siempre que sean regulares) y las pseudopalabras. El lector segmenta la palabra en grafemas y los transforma en fonemas (sin darle ningún significado), aplicando las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF); es decir, se identifican los grafemas, se asignan sus correspondiente sonidos y se ensamblan para formar la palabra leída. Una vez que se ha recuperado la pronunciación de la palabra se acude al léxico auditivo para recuperar la representación que corresponde con esos sonidos pronunciados, y de aquí se pasa a la activación del significado a través del sistema semántico. En castellano se pueden leer todas las palabras por esta ruta ya que es un idioma transparente donde la mayoría de las palabras se ajustan a las RCGF.

La utilización de una u otra ruta depende de la edad del lector, de la frecuencia de la palabra, de su representación léxica y de si es regular o irregular. Un

buen lector utiliza ambas rutas ya que son complementarias y utilizará la ruta visual para leer con mayor rapidez las palabras familiares y para distinguir los homófonos, y la fonológica para leer palabras desconocidas o poco familiares. Ambas vías coexisten en la lectura hábil, produciéndose una utilización cada vez mayor de la ruta visual a medida que la habilidad lectora aumenta. Con la práctica, los procesos de decodificación (requisito necesario pero no suficiente para una comprensión lectora eficiente) se irán automatizando.

b.- Modelo de búsqueda autónoma. (Forster, 1979). El procesamiento es serial y utiliza el heurístico de la frecuencia de uso para hacer más efectiva la búsqueda en el léxico. "Las descripciones perceptivas de las palabras se encuentran registradas atendiendo a su semejanza. El sistema procede examinando en un orden fijo, según su frecuencia, aquellas descripciones que permitirían identificar la palabra, recuperándose del mismo modo su interpretación léxica" (Sainz, 1991, p.656). Este modelo no admite los efectos del contexto como efectos que ocurren en el momento del acceso o antes del acceso al léxico, sólo lo explica en función de la asociación de palabras. La evidencia experimental muestra lo contrario. (Anderson & Pichert, 1978; Lyons, 1983; Mayor, 1991; Morton, 1969; Puente, 1994,...).

c.- Modelo Logogen (Morton, 1969). Es un modelo interactivo que admite la influencia del contexto en el reconocimiento de palabras y hace uso de dos nociones:

. Activación: el nivel de activación de una palabra depende de su frecuencia de uso, de manera que las

palabras que aparecen con mayor frecuencia tendrían un mecanismo de activación mayor.

. Umbral: es inversamente proporcional a la activación. Las palabras cuya frecuencia de uso es muy alta, necesitan menor cantidad de evidencia para ser reconocidas.

Este modelo es de los más influyentes, ya que explica los efectos del contexto y de la frecuencia. (Una variación de este modelo es el de Coltheart (1981)).

d.- Existe un modelo de vía única (analógico) que es una alternativa más radical al modelo de doble ruta. (Glushko, 1979; Marcel, 1980; Seidenberg & Mc Clelland, 1989).

Hoy por hoy, los datos clínicos favorecen el modelo de doble ruta ya que se da un acuerdo bastante generalizado sobre la existencia de dos vías o rutas para acceder al léxico entre los investigadores. (Alegría, 1985; Castles y Coltheart, 1993; Defior, 1996; Morais, 1998; Morton & Paterson, 1980).

2.3.- Procesos sintácticos.

Cuetos (1996) señala que las palabras aisladas no transmiten mensajes aunque sí se puede tener una representación de ellas, así que para que las palabras emitan un mensaje deben unirse en unidades superiores: oraciones. De esta forma, cuando se lee, además de extraer la información del significado de las palabras se debe saber también cómo están organizadas dentro de la oración, qué papel juega cada una de ellas; para ello es necesario aplicar una serie de reglas sintácticas para ver las

relaciones existentes entre las palabras (una vez reconocidas éstas). Gracias a estas reglas es posible segmentar el texto en párrafos, los párrafos en oraciones y las oraciones en sus partes, clasificándolas para construir una estructura jerárquica que permita acceder al significado. Estas reglas son: el orden de las palabras (aportan información sobre su función sintáctica), la semántica de las palabras, la categoría de las palabras (en función de que sean de contenido o funcionales), los aspectos morfológicos de las palabras y los signos de puntuación (la prosodia es importante cuando se lee, ya que un texto sin signos de puntuación es más complicado de segmentar en sus partes con lo que es más difícil de comprender). "Un lector que no respete los signos de puntuación no podrá determinar los papeles sintácticos de las palabras y en consecuencia no entenderá nada de lo que lee" (Cuetos, 1996, p.12).

2.4.- Procesos semánticos.

Se centran en la comprensión de las palabras, frases o textos, es decir, en la extracción del significado.

El análisis semántico consiste en determinar las relaciones conceptuales entre los elementos de una frase sin olvidar sus papeles gramaticales (Just & Carpenter, 1987).

Para comprender una oración es necesario extraer el significado de la misma e integrarlo con los conocimientos previos que el lector posea sobre el tema; así se producen conexiones entre la nueva y la "antigua" información y se establecen inferencias para conectar las oraciones,

llegando incluso a suponer información inferida como leída en el texto (Bransford & Johnson, 1973).

Comentar además que la realización de inferencias se está produciendo al mismo tiempo que los demás procesos: interactúan.

Cabe mencionar también los procesos ortográficos (importantes en el acto de escribir), que se refieren a la comprensión de las reglas arbitrarias de la escritura y al conocimiento de la ortografía correcta de las palabras; y la memoria operativa o de trabajo que, aunque no es específica de la lectura, sí tiene una enorme importancia en el acto de leer ya que es la habilidad para retener información a la vez que se va procesando la nueva que va llegando (cuando se lee hay que retener las letras, palabras o frases leídas mientras se decodifican las que siguen en el texto).

2.5.- Procesos según Gagné (1985):

2.5.1.- Decodificación: consiste en descifrar el código escrito para acceder a su significado; puede ser de forma directa (acceso al significado de forma directa, es a lo que se llama vocabulario visual) o de forma indirecta (recodificación).

2.5.2.- Comprensión literal: está compuesto por lo anteriormente llamado procesos léxicos y procesos sintácticos.

2.5.3.- Comprensión inferencial: El lector realiza inferencias (deducir de lo que está escrito de forma explícita, lo que está implícito, bien porque el autor no

puede o no quiere decirlo) mediante procesos de integración (relaciona oraciones que independientemente no guardan relación), procesos de resumen (con las ideas principales del texto) y procesos de elaboración (ayudado por los conocimientos previos se elabora una representación coherente del significado).

2.5.4.- Control de la comprensión. Son *procesos metacognitivos* donde el lector planifica el propósito de la lectura (la meta a alcanzar), elige las estrategias necesarias para alcanzar esa meta propuesta, supervisa y controla si está alcanzando su objetivo y si es necesario corrige el problema detectado.

3.- MODELOS DE LECTURA. BREVE REPASO.

Siguiendo la clasificación de Adams (1982) se distinguen:

- Modelos de procesamiento ascendente.
- Modelos de procesamiento descendente.
- Modelos interactivos.

3.1.- Modelos ascendentes:

También llamados "bottom-up", acentúan el procesamiento serial ascendente, y analizan sobre todo los procesos perceptivos que van desde el estímulo sensorial hasta el reconocimiento de las palabras. La lectura supone llegar al significado analizando el estímulo visual, en primer lugar, o sea, el reconocimiento y decodificación de las letras. Es un proceso secuencial y jerárquico que empieza en la grafía y sube hacia la letra, palabra, frase, párrafo y texto (proceso ascendente). Lo básico es la decodificación, por lo que este modelo concede gran importancia al texto pero no al lector ni a sus conocimientos previos. No se tiene en cuenta el proceso, sólo el resultado final que es a lo que queda reducida la comprensión lectora. Algunos modelos con este tipo de procesamiento son:

a.- Modelo de Gough (1972). La lectura se realiza letra por letra y funciona de la siguiente forma: Gough defiende que una vez presentado el estímulo escrito se produce una fijación visual que se forma en la retina en forma de "icono" (imagen visual no identificada). Allí permanece

durante un breve espacio de tiempo (250 milisegundos), y es entonces cuando aparece un segundo icono que proviene de una segunda fijación. A continuación se reconoce la letra (proceso muy veloz también: de 10 a 20 milisegundos por letra) y después las letras se asocian a los fonemas correspondientes y se produce una representación fonémica abstracta que se transfiere al "lexicón" del lector que comienza a buscar y reconocer la palabra. Una vez reconocidas se guardan en lo que Gough llama memoria primaria o primitiva. Luego, estas palabras ya almacenadas son procesadas por un mecanismo misterioso denominado Merlín, el cual aplica las reglas sintácticas y semánticas y determina la estructura profunda del estímulo visual; entonces se almacena en lo que Gough llama ESDVLOCSE (El Sitio Donde Van Las Oraciones Cuando Son Entendidas). Una vez que todo el texto ha encontrado un lugar en este almacén, la lectura se da por terminada.

b.- Modelo de automaticidad de Laberge y Samuels (1974). Las características fundamentales de este modelo son la automaticidad y la atención. El lector sólo puede estar atento a una tarea mientras lee; sin embargo puede realizar otras actividades simultáneamente si éstas están automatizadas (con lo cual, no requieren atención consciente). Así, se concibe el proceso de adquisición de la lectura como una tarea ardua donde el niño tiene que estar atento tanto a la decodificación de las palabras como a su comprensión, pero el aprendiz no puede realizarlo simultáneamente con lo que primero decodifica y luego su atención se "desvía" hacia la comprensión; así hasta que automatiza los procesos de decodificación.

3.2.- Modelos descendentes:

También llamados "top-down", enfatizan el procesamiento serial descendente y dan una gran importancia a los procesos de alto nivel (de comprensión) que influirían en los de bajo nivel, al imponer una organización a las sensaciones que van llegando. También es un proceso secuencial y jerárquico pero en este caso comienza en el lector y va bajando hacia el texto, el párrafo, la frase, la palabra, la letra y la grafía (proceso descendente). Los conocimientos previos del lector son más importantes que el texto o el mensaje para acceder a la comprensión. Lo importante es el lector. El procesamiento descendente influye en la extracción de la información visual, en el reconocimiento de palabras y en el reconocimiento de la estructura sintáctica del texto. Algunos modelos con este tipo de procesamiento son:

a.- Modelo de Goodman (1971). Goodman considera la lectura como "un juego psicolingüístico de adivinación", es decir, leer supone obtener un resultado de la interacción que se da entre el lector y el texto. Supone una interacción entre pensamiento y lectura. El lector llega a la comprensión del texto atendiendo a una serie de claves que son relevantes para formular y contrastar hipótesis y para crearse expectativas. Estas claves se encuentran en los sistemas fonológico, sintáctico, semántico y en las redundancias del lenguaje escrito.

b.- Postulados de Smith (1982). Tres puntos fundamentales en su trabajo:

1.- El lector experto no necesita pasar por la información gráfica para acceder al significado.

2.- Existen dos tipos de información: visual (se refiere a lo impreso) y no visual (categorías y reglas que están en la memoria y que permiten leer rápidamente y con facilidad). "Mientras más información no visual posea el lector menos información visual se necesita" (Antonini & Pino, 1991, p.151).

3.- La redundancia en el lenguaje es un aspecto básico para el uso de información no visual y para disminuir incertidumbres.

3.3.- Modelos interactivos:

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

Estos modelos presentan las mismas propiedades generales que los modelos centrados en el procesamiento léxico, por ejemplo la información distribucional (frecuencia con la que una palabra, un sintagma o una frase aparecen en distintas estructuras oracionales y la interpretación que reciben) juega un papel muy relevante en ambos casos (léxico y sintaxis).

En relación con la ambigüedad sintáctica los modelos interactivos presentan una serie de propiedades específicas: se activan en paralelo diferentes

representaciones de la oración ambigua; sin embargo, la velocidad de activación dependerá de la frecuencia relativa de las interpretaciones alternativas; y el tiempo en el que se mantienen las informaciones en paralelo va a depender del contexto. Incluso existe un modelo a este respecto: modelo de capacidad restringida, que establece justamente que la capacidad para mantener en paralelo distintas alternativas dependería de la capacidad individual de la memoria operativa. Algunos modelos son:

a.- Modelo de Rumelhart (1977). En la lectura no se da un procesamiento de tipo lineal sino que el tipo de procesamiento es paralelo. Los niveles superiores no pueden actuar o funcionar sin los niveles de orden inferior. Toda la información está relacionada con los esquemas, a los que Rumelhart (1980) llama "bloques constituyentes de la cognición". Esta información es extraída de los rasgos gráficos más importantes que se encuentran en el centro de mensajes y que están organizados por reglas sintácticas, semánticas y ortográficas. Antes de llegar a este centro de mensajes, la información es analizada en el almacén de información visual donde ha llegado después de ser reconocida y procesada en el texto como información gráfica (Mayor, 1991).

b.- Modelo de Stanovich (1980). Este modelo es interactivo compensatorio: interactivo porque las fuentes de información actúan de forma paralela, cualquier estado se puede comunicar con cualquier otro dentro del sistema sin importar del orden que sean, y es compensatorio porque si existe alguna deficiencia en alguna fuente de conocimiento el sujeto se concentra más en las demás con lo que compensa este fallo.

Los dos modelos anteriores tienen como desventaja no poder ser demostrados de manera empírica.

c.- Modelo de Kintsch y Van Dijk (1978). Es una ampliación del modelo de Kintsch (1974) que estaba centrado en los procesos de comprensión. Este modelo explica el procesamiento de los textos expositivos. Para comprender, lo primero que hay que tener son esquemas flexibles y guiados por reglas. Estos esquemas parten de la experiencia y conocimientos previos que posee el sujeto, se escogen de manera estratégica y son los que ayudan a situar al lector en el texto. El lector desempeña un papel activo tanto en la comprensión como en la interpretación del texto.

El procesamiento de este tipo de textos lo realiza el sujeto guiado por estrategias que actúan independientemente del tipo de estímulo que recibe. Estas estrategias funcionan tanto de manera ascendente como descendente.

Además, hay que interpretar el texto de manera coherente. El principio de coherencia afecta al contenido, al fondo, a las relaciones abstractas que se dan entre unos elementos y otros del texto. "La coherencia de un texto o de un discurso se verifica en que sea posible construir un único modelo mental de él" (Sainz, 1991). "La coherencia incluye relaciones lógicas (causalidad, inclusión) y conocimiento de cómo se organizan eventos, acciones y objetos" (Mayor, 1991, p.171). Es la secuencia de ideas y permite descubrir las conexiones que existen entre unas partes y otras del texto desde un punto de vista profundo.

d.- Modelo de Ruddell y Speaker (1985). Este modelo muestra las interacciones que tienen que darse entre el lector y el texto para llegar a su comprensión. Los componentes

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

e.- Modelo interactivo débil (Altmann & Steedman, 1988). Toma como información que guía el análisis de las oraciones, el contexto y la información pragmática. Estos dos juegan un papel evaluador. De acuerdo con la postura de estos autores se podría admitir la existencia de un módulo sintáctico que propone distintas alternativas de análisis pero, en definitiva, es el contexto y la información pragmática la que determina cuál es la opción correcta.

f.- Modelo interactivo fuerte (Taraban & Mc Clelland, 1988). Defiende que las expectativas que generan los sujetos en función del contenido previo de las oraciones guían el procesamiento del resto de la oración. Es el contenido inicial de las oraciones el que predispone a los sujetos hacia un tipo determinado de conexión.

g.- Modelo interactivo de Boland, Tanenhaus y Garnsey (1990). Según esta propuesta, la lectura del verbo produce

la activación en paralelo de todas sus estructuras argumentales. Cada una de estas estructuras argumentales ligada a un verbo tiene asociada una frecuencia relativa de aparición (factor que regula el grado de activación). La información ligada al verbo tiene importancia porque establece el contexto sintáctico en el que va a aparecer ese verbo y porque existe una conexión entre la estructura de argumentos y los roles temáticos que desempeñan esos argumentos (va más allá del procesamiento sintáctico, llega hasta el procesamiento semántico). La representación lexical de una palabra, especialmente un verbo, le da al lector información considerable sobre cómo esa palabra combina sintáctica y semánticamente con otras palabras en la frase o en el discurso.

h.- Los modelos interactivos que proponen Alonso y Mateos (1985), Solé (1987) y Colomer y Camps (1991) se basan en relacionar e integrar los conocimientos que tiene el lector sobre lo que lee y lo que ya sabe sobre el tema de su lectura. El significado no está en el texto sino que es el lector quien lo construye.

4.- MÉTODOS DE LECTURA. BREVE REPASO.

Lebrero (1990, p.13) define el método como "la estrategia elegida por el docente para la organización/estructuración del trabajo, de forma que consiga el objetivo lo más directa y eficazmente posible. (...) En líneas generales responde al cómo llevar a cabo la enseñanza."

Se puede hablar de métodos relacionándolos con los modelos anteriormente expuestos, (para ampliación, consultar Lebrero, 1990):

4.1.- Métodos sintéticos:

Tienen relación con los modelos de procesamiento ascendente. Son los alfabéticos, fonéticos, silábicos y onomatopéyicos. Parten de la unidad fónica, pasan a la sílaba, luego a la palabra y finalmente a la frase, "siguiendo un programa vertical, estratificado, en el que el manejo de las sílabas precede un conocimiento consolidado de las letras." (Iglesias, 2000).

Estos métodos son los más antiguos, por lo que se les suele denominar "tradicionales".

En su evolución fueron adoptando unidades cada vez más naturales, para evitar ciertos efectos indeseables sobre el aprendizaje del nombre de las letras con la lectura propiamente dicha. Así se pasó de los primeros métodos alfabéticos ya abandonados, a los fonéticos y por último a los métodos silábicos, todos ellos a su vez con distintas variantes (Gallego, 2000).

Se basan en el proceso de decodificación: se enfrenta al futuro lector al grafema (asociando o no un gesto de ese fonema), se le enseña el sonido/fonema, se establecen uniones entre varios grafemas/fonemas para formar sílabas (primero en orden directo, luego inversas y finalmente sinfonas), después se unen las sílabas para formar palabras (se accede al significado) y finalmente se integran esas palabras en oraciones simples. Se atiende más al proceso de conversión grafema-fonema que al resultado. La comprensión que se da al leer un texto realizando inferencias se deja para una etapa posterior. Se trabajan los elementos explícitos en el texto.

4.2.- Métodos analíticos:

Tienen relación con los modelos de procesamiento descendente. Parten de la palabra insertada en la oración (se basan en la comprensión), incluso suelen ser palabras que propone el alumno, que están en su propio vocabulario, y el proceso es contrario al método anterior: de la palabra se pasa a la sílaba y de ésta al fonema/grafema, llegando así a la unidad mínima; es decir, de unidades complejas se llega a unidades más simples.

En un principio parecen ser motivadores para el niño ya que éste conoce el significado de lo que está escrito.

El énfasis se sitúa en el proceso de reconocimiento de palabras y frases, atendiendo sobre todo a la comprensión del significado y al valor funcional de la lectura. Da preferencia a la función visual sobre la auditiva y por encarnar los valores de una enseñanza más

moderna y motivadora pretende tener un carácter natural y en sus modalidades extremas promover el aprendizaje de la lectura de manera análoga al aprendizaje del habla (Gallego, 2000).

4.3.- Métodos mixtos:

Son una combinación de los dos anteriores, con lo que pretenden sintetizar los dos modelos de procesamiento, tanto ascendente como descendente.

Los métodos mixtos o mitigados pretenden conjugar la actividad analítica y la sintética, simultaneando la percepción global y el análisis fonológico. Se centran en que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma combinada y se realimenten entre sí (Gallego, 2000).

Son métodos activos que favorecen tanto la decodificación como la integración. Para acceder al léxico utilizan tanto la ruta visual como la fonológica. Un ejemplo de este tipo de método sería como sigue: primero se comienza con la presentación de un fonema introducido con un cuento, después se realizan actividades de discriminación auditiva de ese fonema (apoyado con un gesto) en palabras. A continuación se presenta visualmente y se realizan ejercicios de discriminación visual dentro de palabras escritas. Después se realiza la grafía comenzando con pauta. El siguiente paso es la presentación de tarjetas con fotografías y con las palabras correspondientes a esas fotos. La tarea consiste en emparejar la foto con la palabra que le corresponde. Luego, se retiran las tarjetas de las palabras y se le da las letras sueltas para que el alumno forme las palabras que acaban de ser retiradas y que

corresponden a cada fotografía. En este momento se realizan actividades de segmentación y de conciencia fonológica. Después se retiran todas las tarjetas y letras y el alumno debe escribir y dibujar en hoja pautada cada palabra trabajada. Así va creciendo el orden de dificultad tanto en combinación de sílabas como en presentación de fonemas. Cada cierto tiempo (según la cantidad de fonemas adquiridos) el alumno lee un cuento donde aparecen esas palabras y otras donde también están los fonemas trabajados. Simultáneamente se realizan actividades de comprensión lectora.

5.- LA COMPRENSIÓN LECTORA.

5.1.- Los esquemas.

La comprensión está comprometida por la construcción de inferencias que el lector es capaz de realizar formando y comprobando hipótesis acerca de lo que trata el texto. Para ello debe poseer esquemas de conocimiento que apoyen o desmientan el material sobre el que se está trabajando. De esta forma, para comprender un texto es necesario que el lector posea esquemas mentales que le permitan relacionar el mensaje del texto con sus conocimientos previos (Mandler, 1984). Los esquemas guían la comprensión del texto mediante preguntas acerca del mismo a medida que se avanza en la lectura.

Mencionar el experimento realizado por Bartlett (1967) sobre el recuerdo donde contaba las distorsiones que se habían producido entre un grupo de sujetos que habían leído ciertas historias, entre ellas destacar "La guerra de los fantasmas", y después tenían que reproducirlas una vez transcurrido cierto tiempo. A partir de este estudio se sacaron ciertas conclusiones: se producían omisiones en el recuerdo de los sujetos cuando tenían que contar la historia; utilizaban un lenguaje distinto del original; la reproducción del cuento era más coherente; y se produjo la realización de inferencias que no estaban explicitadas en la versión original. Bartlett habló entonces de la influencia que tenía no sólo el texto-estímulo inicial, sino también el contexto, las experiencias y los conocimientos previos del lector. Estos factores se engloban en lo que se llama esquema. Todas las descripciones de un objeto, tanto funcionales y

estructurales como generales y específicas, forman lo que se ha dado en llamar un esquema. Éste está formado por un conjunto amplio de proposiciones integrando conocimiento declarativo y procedimental. "El esquema es un punto de vista general (patrón) que excluye los detalles y sirve de base para interpretar e integrar la información nueva" (Puente, 1991, p.75). También Piaget (1973) planteó el concepto de esquema como el marco cognitivo que emplean los sujetos para organizar las percepciones y las experiencias del exterior.

En relación con la lectura, la teoría de los esquemas explica cómo la información que está contenida en el texto se mezcla con los conocimientos previos que el lector posee sobre el tema que está leyendo e influye en su proceso de comprensión. Los esquemas están en constante desarrollo y transformación ya que al recibir nueva información se reajustan, incorporando esta nueva información. Están jerarquizados y la adquisición de conocimientos nuevos amplía y reestructura el esquema. Esta es la forma de aprender. Así la competencia lectora puede definirse como "un sistema de conocimientos, tanto declarativos como condicionales y procedimentales, organizados en esquemas operativos y que permiten, en el seno de una familia de situaciones, no sólo la identificación de problemas sino también la resolución por una operación" (Tardif, 1994, citado en Denyer, 1998).

Rumelhart (1980) dice que un sujeto puede fracasar al comprender un texto por no tener un esquema apropiado para comprender el concepto que se está tratando de comunicar, por una ineficacia de las claves que ha propuesto el autor del texto para activar el esquema pertinente en el lector o porque el lector comprende el texto pero interpreta mal el

mensaje; es decir, que sólo se comprende el texto si se posee un esquema de conocimiento previo apropiado.

Puente (1991) hace referencia a las siete funciones del esquema en la comprensión lectora que propone Anderson (1984):

1.- El esquema aporta el marco referencial que se necesita tener para comprender la información escrita en el texto.

2.-El esquema guía la atención.

3.- El esquema insinúa el tipo de estrategia que debe seguir el lector para la búsqueda y el procesamiento de la información.

4.- El esquema habilita al lector a elaborar inferencias.

5.- El esquema ayuda a diferenciar y a ordenar los elementos del texto.

6.- El esquema es útil a la hora de realizar y revisar síntesis.

7.- El esquema tiene relación con la memoria por lo que permite la "reconstrucción inferencial".

5.2.- Las estrategias.

"La transición desde "aprender a leer" a "leer para aprender" se facilita cuando el sujeto tiene un conocimiento

explícito de las estrategias de lectura" (Baker & Brown, 1984a; Palincsar & Brown, 1984).

"Una estrategia es un proceso interno del individuo para adquirir, elaborar, organizar y emplear la información del texto" (Puente, 1994, p.115).

"Un acto de lectura consiste en el dominio simultáneo de las estrategias y no equivale a su suma, sino a su interacción" (Denyer, 1998, p.31).

Paris, Lipson y Wixson (1983) añaden que la estrategia debe ser seleccionada por el sujeto ante varias alternativas a elegir, saber cuándo, cómo y dónde emplearla y debe encaminarse a lograr una meta.

Flavell define estrategia como "conducta planificada y orientada hacia una meta". La estrategia más utilizada es la repetición que permite la memorización a corto plazo y consiste sólo en repasar (releer) la información presentada en el texto tal y como está escrita; pero existen otras estrategias como son: la organización de la información, la realización de esquemas, la etiquetación de "paquetes" de información, imágenes (para los sujetos con buena retención visual),...

Los sujetos que tienen un aprendizaje eficiente utilizan estrategias apropiadas que les permiten aprender de forma más óptima, siendo conscientes de que son específicas para los problemas de cada conocimiento concreto. Por ejemplo, para la enseñanza y aprendizaje de solución de problemas están: las estrategias para la definición del problema y formulación de hipótesis, las estrategias para la solución de problemas y las estrategias para la reflexión,

evaluación de los resultados y toma de decisiones (Pozo & Gómez, 1998). Las estrategias de aprendizaje son "modos de aprender más y mejor con el mismo esfuerzo" (Burón, 1993, p.130).

A continuación se comentarán tres tipos de estrategias que, si son entrenadas, pueden hacer más efectiva la comprensión lectora convirtiendo a los estudiantes en lectores autónomos y eficaces:

1.- Estrategias que permiten procesar la información: son las estrategias de organización, de elaboración, de focalización, de integración y de verificación.

2.- Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información: estrategias generales y específicas.

3.- Estrategias para autorregular el procesamiento (metacompreensión), referidas a tres fases: la planificación, la supervisión o ejecución y la evaluación.

1.- Estrategias que permiten procesar la información:

1.1.- Estrategias de organización. El lector reordena los componentes de la lectura según sus propios criterios para que ésta le resulte más significativa.

1.2.- Estrategias de elaboración. El lector crea nuevos elementos relacionados con la lectura para hacerla más significativa para él, formulando preguntas, hipótesis o realizando predicciones. Comprobando las predicciones se construye la comprensión.

1.3.- Estrategias de focalización. El lector centra su atención en las partes más importantes o significativas del texto, selecciona la información esencial, precisando el significado del texto si resulta difícil de comprender.

1.4.- Estrategias de integración. El lector reagrupa los datos en unidades significantes más amplias e intenta incorporarlos a los esquemas de conocimiento que ya tiene sobre el tema de la lectura.

1.5.- Estrategias de verificación. El lector intenta comprobar si sus predicciones realizadas antes o durante la lectura han sido ciertas o no y si no ha sido así a qué ha sido debido el error (atribuible al propio lector o a los detalles del texto).

2.- Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información:

2.1.- Estrategias generales. El lector las utiliza para resolver varios tipos de problemas. Entre estas estrategias están: releer, continuar leyendo buscando la solución al problema que se ha planteado, parafrasear, formular hipótesis,...

2.2.- Estrategias específicas. El lector las utiliza para resolver problemas concretos. Entre estas estrategias están: determinar el significado de las palabras desconocidas emitiendo hipótesis, deduciendo su significado o elaborando alguna inferencia; concretar la/s idea/s principal/es del texto; interpretar adecuadamente la información; identificar las anáforas,...

3.- Estrategias para autorregular el procesamiento (metacomprensión), (se ampliarán en capítulos posteriores) referidas a:

3.1.- Planificación. El lector activa el conocimiento previo que tiene sobre el tema de la lectura una vez que ha leído el título.

3.2.- Ejecución o supervisión. Morles (1991) habla de tres tipos de actividades: autosupervisión de la utilización de las estrategias, autocomprobación de la eficacia de la utilización de las estrategias y autoajuste de la utilización de las estrategias.

3.3.- Evaluación. El lector debe evaluar si ha logrado las metas que se propuso al iniciar la lectura.

Es importante que el lector sea consciente de todos estos procesos que se están dando antes, durante y después del acto de leer (metacomprensión lectora).

5.3.- Las inferencias.

El realizar inferencias es esencial para la comprensión (Anderson & Pearson, 1984; Rickheit, Schnotz & Strohner, 1985). Pero, ¿qué es una inferencia? "En términos generales, se suelen definir las inferencias como aquel tipo de actividades cognitivas a través de las cuales el sujeto obtiene informaciones nuevas a partir de informaciones ya disponibles" (González Marqués, 1991, p.125). Siguiendo a González Marqués, se consideran tres tipos de elementos que están involucrados en la formación de las inferencias:

- a) Representacionales. Son los elementos básicos como el conocimiento social, las propiedades espaciales de las representaciones mentales o la información de carácter motor.
- b) Procedimentales. Son los procedimientos que se utilizan para realizar las inferencias.
- c) Contextuales. Son los elementos del contexto que son tan importantes a la hora de realizar inferencias porque son los que dan las pistas para elaborarlas.

Los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales y su conocimiento general (además de la comprensión obtenida) para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconoce.

La utilidad que tienen las descripciones donde se van adivinando las relaciones de tipo causal que aparecen en los textos; las ilustraciones (dibujos o fotos en los textos narrativos) como elementos extratextuales; los diagramas para describir una información extraordinaria o los ejemplos verbales en los textos expositivos, se hace patente a la hora de interpretar el significado de un texto.

5.4.- Diferencias entre buenos y malos lectores.

El objetivo que hay que conseguir es hacer leer para comprender, que el lector encuentre gusto en lo que lee, consiguiendo que la lectura sea un acto totalmente comunicativo, con un sentido pleno.

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

Como dice Sánchez (1988, 1990), para definir a los sujetos con una capacidad de comprensión pobre se puede aplicar la fórmula de que "han aprendido a leer pero no aprenden leyendo". Estos lectores tienen problemas para relacionar y ordenar jerárquicamente los elementos constitutivos de un texto, para elaborar e inferir, no tienen conciencia de qué hacer para leer correctamente, presentan dificultades para elaborar hipótesis,... "Su problema es que no son capaces de automatizar algunas de las acciones implicadas en la lectura y en la comprensión. Y la lectura y la comprensión requieren rapidez" (Sánchez, 2003).

A continuación se presenta un cuadro sinóptico elaborado por Sánchez (1988); donde se aprecian las diferencias en las estrategias de comprensión de los lectores competentes e inmaduros:

Tabla 1.1. Diferencias en las estrategias de comprensión entre lectores competentes e inmaduros. (Sánchez, 1988).

Lectores inmaduros		Lectores competentes
Estrategia en lista.	versus	Estrategia estructural.
Codificación auditiva.	vs.	Codificación asimilativa.
Procesamiento lineal.	vs.	Procesamiento global.
Estrategia "suprimir y copiar".	vs.	Uso de los macrooperadores de selección.
Deficiencias en la monitorización de la comprensión y en los procesos autorregulatorios.	vs.	Uso flexible y adaptado de las estrategias y los procesos.

Los buenos lectores o lectores competentes (son los llamados lectores estratégicos) presentan una serie de características bien definidas (la mayoría de ellas coinciden con las estrategias antes mencionadas):

- 1.- Decodifican rápida y automáticamente.
- 2.- Utilizan su conocimiento previo para situar la lectura y darle sentido. Así llegan a adquirir conocimientos nuevos que se integran en los esquemas ya existentes.
- 3.- Integran y ordenan con cierta facilidad las proposiciones dentro de cada oración así como entre oraciones distintas, reorganizando la información del texto para hacerla más significativa.

- 4.- Supervisan su comprensión mientras leen.
- 5.- Corrigen los errores (seleccionando estrategias) que pueden tener mientras avanzan en la lectura, ya que se dan cuenta de ellos.
- 6.- Son capaces de sacar la/s idea/s principal/es del texto, identificando los hechos y los detalles más relevantes. Centran su atención en estos aspectos.
- 7.- Son capaces de realizar un resumen de la lectura ya que conocen la estructura del texto.
- 8.- Realizan inferencias constantemente, durante la lectura y a su finalización, que les permiten proyectar conclusiones, formular hipótesis interpretativas, juzgar críticamente así como defender o rechazar puntos de vista.
- 9.- Generan preguntas sobre lo que leen, se plantean objetivos, planifican y evalúan.

Todas estas características están incluidas en los procesos de metacompreensión lectora (que el lector tenga conciencia y control de su propio proceso de lectura) de los cuales se hablará más adelante. (Ver capítulo 3). Aún así no se puede dejar de mencionar programas que actualmente existen para mejorar la comprensión lectora como son los de Alonso y Mateos, 1985; Calvo, 1998; Elosúa y García, 1993; Método EOS. Programas de refuerzo, 1998a, 1998b; Sánchez, 1990; Solé, 1994; Vallés Arándiga y Vallés Tortosa, 1996; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991.

5.5.- Momentos básicos durante la lectura:

Solé (1994) habla de tres momentos fundamentales o subprocesos que se dan durante el acto de leer: antes, durante y después de leer (que se relacionarán, más adelante, con los procesos metacognitivos en comprensión lectora de planificación, supervisión y evaluación):

. Antes de leer: determinar los objetivos de la lectura (¿para qué voy a leer?), activar el conocimiento previo (una vez leído el título, ¿qué sé de este tema?), formular hipótesis y realizar predicciones sobre el texto (¿de qué trata este texto?).

. Durante la lectura: realizar autopreguntas sobre lo que se va leyendo, aclarar posibles dudas acerca del texto, su estructura, el vocabulario (con ayuda del diccionario), releer partes confusas,...

. Después de leer: hacer resúmenes, titular de nuevo, contestar las autopreguntas formuladas en la etapa anterior, realizar mapas conceptuales,...

6.- LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA.

Para evaluar la lectura se utilizan tests de clasificación y selección que puedan llegar a predecir el éxito o el fracaso escolar. En ellos se pretende identificar cómo lee el alumno o cómo va progresando un grupo de un curso escolar.

También se evalúa la lectura con pruebas muy específicas de detección de errores (TALE, BEL, PROLEC, PROLEC-SE, EDIL- NIVEL 1, ECL- 1 Y 2, ...) si se trata de un sujeto con dificultades lectoras, para formar una línea base de la que partir ante una posible rehabilitación, mediante tratamiento logopédico.

Entre las distintas pruebas que existen y se utilizan actualmente se pueden destacar:

- Pruebas de verdadero/falso acerca de preguntas relativas al texto leído.
- Pruebas de opción múltiple.
- Preguntas abiertas relacionadas con el texto leído.
- Procedimiento cloze. Ésta es una prueba bastante objetiva. Consiste en completar un texto que tiene lagunas. El lector debe rellenar los huecos que aparecen en el texto con las palabras adecuadas, para lo cual debe utilizar el contexto dado. Fue Taylor quien desarrolló esta técnica que suele elaborarse siguiendo los siguientes pasos: Se elige un texto de alrededor de 250 palabras que el lector

no debe haber leído con anterioridad. Se suprimen algunas palabras del texto (dejando intacta la primera oración para dar alguna clave contextual al lector). Se suelen suprimir una de cada seis o siete y se sustituyen por líneas en blanco de la misma longitud (para evitar dar información al lector acerca de las palabras eliminadas). La valoración de la prueba se realiza contando los aciertos y se puede hacer aceptando las palabras que coincidan exactamente con las palabras eliminadas como respuesta correcta o aceptando las palabras que sean sinónimas de las eliminadas como respuesta correcta.

- Elaboración de una redacción o resumen sobre el texto leído.

- Análisis de los errores de la lectura oral.

CAPÍTULO II. METACOGNICIÓN

"El hombre no es solamente un ser que sabe, sino un ser que sabe que sabe." (Teilhard de Chardin)

1.- ¿QUÉ ES LA METACOGNICIÓN?

El término metacognición es un concepto relativamente nuevo y complejo. Aunque los estudios de Tulving y Madigan (1970) relacionados con la memoria incluyeran comentarios que hoy hacen pensar en metacognición, es a partir de los estudios de Flavell (1971) cuando este término empieza a tomar carta de naturaleza propia.

¿Cómo sabes que has estudiado lo suficientemente bien una materia y que serás capaz de recordarlo la semana que viene?

¿Cómo sabes que el nombre que estás intentando recordar empieza por S y tiene dos sílabas?

¿Sé dónde puedo acudir para conseguir una información?

¿Cuáles son las estrategias que puedo utilizar para aprender esto?

¿Cuánto tiempo necesitaré para aprender esto?

Conocer sobre lo que uno sabe es la base de la metacognición. Depende de la propia habilidad para evaluar o monitorizar los procesos cognitivos propios, como el pensamiento y la memoria.

La metacognición consiste en que el individuo conozca su propio proceso de aprendizaje, la programación consciente de estrategias de aprendizaje, de memoria, de solución de problemas y toma de decisiones y, en definitiva, de autorregulación; y así poder transferir esos

contenidos a otras situaciones o actuaciones similares. Es la conciencia crítica respecto de nuestras formas de pensar, es un recurso superior del desarrollo intelectual y de la creatividad. Identificar y comprender las distintas formas de influencia social que actúan sobre un individuo, forma también parte de la metacognición.

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

Se debe aprender a reconocer la diferencia entre tener una información y ser capaz de acceder a ella cuando se la necesita, entre poseer una habilidad y lograr aplicarla con provecho, entre conocer métodos y saber cuándo, dónde, cómo y por qué utilizarlos (López, 1999, p.103).

1.1.- Definiciones de metacognición.

Antonijevick y Chadwick (1981/1982) definieron el término como el grado de conciencia que se tiene acerca de

las propias actividades mentales, es decir, del propio pensamiento y lenguaje.

Brown, Bransford, Ferrara y Campione (1983), describieron la metacognición como algo generalmente intencional y "frío", en contra de Flavell que sugirió que la metacognición puede frecuentemente ser inconsciente y estar cargada de afecto.

Baker y Brown (1984b) resaltan tres aspectos de la metacognición que están íntimamente relacionados: el conocimiento de sí mismo y de los propósitos del aprendizaje, el conocimiento de las operaciones mentales requeridas y la autorregulación de las mismas.

Sternberg (1984) incluye la metacognición como una dimensión de la inteligencia. Los procesos ejecutivos que forman parte de la metacognición los llama "metacomponentes" en su teoría de la inteligencia. Sternberg mantiene que la habilidad para asignar recursos cognitivos, como decidir cómo y cuándo una tarea debería ser realizada, es fundamental para la inteligencia.

Jacobs y Paris (1987) definieron metacognición como cualquier conocimiento sobre los estados o procesos cognitivos que puede ser compartido entre individuos, es decir, el conocimiento sobre la cognición puede ser demostrado, comunicado, examinado y discutido, o sea, la metacognición se puede hacer pública. Las destrezas automáticas, por muy sofisticadas que sean, no implican necesariamente metacognición por parte del aprendiz.

Otero (1990) basándose en el clásico concepto de Flavell, define la metacognición como el conocimiento que

cada quién tiene acerca de sus propios procesos cognitivos y, añade, la metacognición abarca también el control activo y la orquestación y regulación subsiguiente de dichos procesos.

Ríos (1991) se refiere a la metacognición como a la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento; e incluye: desarrollar un plan de acción, mantenerlo en mente mientras sea necesario, luego reflexionar sobre el mismo y evaluarlo, una vez concluida la tarea.

Burón (1993) define metacognición como el conocimiento de las distintas operaciones mentales y saber cómo, cuándo y para qué se deben usar. Más tarde, amplía el concepto y lo define como el conocimiento y regulación de las propias cogniciones y de los propios procesos mentales: percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su operatividad. Quizá sería mejor llamarla conocimiento autorreflexivo, "puesto que se refiere al conocimiento de la propia mente adquirido por autoobservación" (Burón, 1993, p.10). Además Burón habla del término metaignorancia y lo explica diciendo lo que es ignorancia y como consecuencia qué es metaignorancia: la ignorancia es no saber, y la metaignorancia es no saber que no se sabe, por eso el metaignorante no duda, no pregunta y como consecuencia, aprende poco. Burón termina considerando el término metaignorancia como una faceta de la metacomprensión.

Dorado (1996) entiende por metacognición la capacidad que tiene el sujeto de autorregular el propio aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar

en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación. (Forrest-Pressley y Waller (1984) también consideran que la metacognición puede que sea el elemento crítico que facilita el mantenimiento y la transferencia de las destrezas).

Mateos (2001, p.48) habla de metacognición aplicando al término una atribución diferente de los significados más tradicionales. Esta autora lo concibe como "la tematización o conceptualización explícita y consciente del conocimiento que tiene un sujeto sobre cualquier dominio específico de fenómenos, no sólo sobre los fenómenos de naturaleza cognitiva."

Etimológicamente el vocablo metacognición proviene de "meta": más allá, y "cognoscere" que significa conocer, del verbo latino cognoscere; es decir, ir más allá del conocimiento. El prefijo meta- significa también conocimiento y control; con lo que al situarlo delante de cada proceso se puede descubrir el significado de cada vocablo. Así, por ejemplo, meta-atención significa conocimiento y control de los procesos atencionales. Incluso actualmente se emplean términos como metaliteratura o metaficción (ver Anexo A).

Estudios posteriores han ampliado los conceptos de metacognición y metacompreensión y hoy se puede hablar también de metapercepción, metapensamiento, metaatención, metarrazonamiento, metalenguaje, metaaprendizaje, metamotivación,... (Baker & Brown, 1981; Miller & Zalenski, 1982). Por ejemplo, Maldonado (1990, p.64) define metalingüística como la habilidad que "permite que el niño

reflexione sobre el lenguaje, sobre sus propias palabras y sobre las propiedades físicas o semánticas de ellas. Se trata, en último término, de considerar al lenguaje como un objeto más de su entorno." Este concepto posibilita el ser consciente del lenguaje, así como de su influencia en el desarrollo del mismo y de la lectoescritura (base de adquisición de múltiples conocimientos) (Gombert, 1992). Y Mayor (1991, p.69) habla de metalingüística como la actividad "que implica, no sólo el control por parte del sujeto, sino la conciencia reflexiva sobre esa misma actividad, lo que parece ser un factor decisivo en la adquisición del lenguaje y en tareas de aprendizaje específico como la lectura o una segunda lengua."

Es a mediados de los años 80 cuando todos estos términos quedan incluidos en el concepto más global de METACOGNICIÓN, y se puede definir como el conocimiento y control de los propios procesos cognitivos, donde el sujeto además puede controlar y regular el uso de esos procesos. También facilita la selección y distribución de técnicas y estrategias para completar tareas con éxito.

Mayor, Suengas y González (1995) proponen un modelo de actividad metacognitiva que incorpora además de los dos componentes básicos (conciencia y control) un tercer componente: autopoiesis. La autopoiesis la definen como "componente a través del cual la actividad metacognitiva lleva a cabo la articulación entre el cierre (el volver sobre sí mismo, el círculo de retroalimentación) y la apertura (el ir más allá de lo dado, el salto de nivel), creando algo distinto de lo ya existente". El sujeto debe poseer mecanismos de autoconstrucción.

2.- FLAVELL Y LA METACOGNICIÓN.

Tulving y Madigan (1970) llamaron la atención sobre el aspecto de que la gente tiene conocimientos acerca de sus propios procesos de memoria. A partir de estos estudios, Flavell adoptó el término "metamemoria" y comenzó estudiando la metamemoria de los niños, es decir, qué conocimiento tenían los niños sobre sus propios procesos de memoria. El equipo de Flavell realizó un estudio en el que trataron de comprobar si la estrategia de repetición podía ser entrenada en los niños de seis y siete años. Descubrieron que los niños pequeños (cinco y seis años) no suelen utilizar esta estrategia de manera espontánea, mientras los niños de siete años lo suelen hacer de forma sistemática. Flavell y Wellman (1977) definieron la metamemoria de los niños como el conocimiento que tenían sobre las variables de la tarea, las variables de la persona y las variables estratégicas que influyen en el recuerdo. Flavell (1976) definía metacognición, para modernizar el clásico concepto que estudiaron Piaget y Vigotsky de "conciencia reflexiva", de la siguiente manera:

Metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de información o datos relevantes para el aprendizaje. Así, practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál

es la mejor; cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo ... La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y consiguiente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objetivo concreto.

En un artículo posterior, Flavell (1979) amplió el concepto para incluir la sensibilidad individual por la necesidad de utilizar la metacognición para organizar el pensamiento propio. Así, conocimiento, motivación y afecto están incluidos en la metacognición, según Flavell.

El propio Flavell (1981) distingue las metas cognitivas de la utilización de estrategias y de las experiencias y conocimientos metacognitivos. Las metas cognitivas son los objetivos que están implicados en los procesos cognitivos (su arranque y su control), mientras que el conocimiento metacognitivo (componente esencial de la metacognición) incluye conocimiento sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre las estrategias. Se actúa teniendo como base lo que ya se conoce, conocimientos que vienen dados por las experiencias pasadas y por el aprendizaje. Aunque las tres variables (persona, tarea y estrategias) son independientes, están íntimamente relacionadas, y se puede afirmar que cualquier alteración en un componente de este sistema puede influir en los demás. Además, el conocimiento que tiene el sujeto sobre la interrelación de las tres variables influye en alcanzar la meta cognitiva.

Con respecto a las experiencias metacognitivas, Flavell las menciona como las reflexiones que se realizan mientras se está ejecutando una tarea cognitiva. Son

reacciones espontáneas que el adulto ejecuta de manera adecuada.

Para terminar este apartado, comentar que Flavell (1985) (citado en Flavell, 2000) realiza una serie de afirmaciones muy interesantes con respecto al conocimiento metacognitivo:

- No hay una buena razón para pensar que el conocimiento metacognitivo es diferente cualitativamente de cualquier otro tipo de conocimiento.
- Algún conocimiento metacognitivo, como otros conocimientos, son declarativos, y otros son procedimentales.
- Igual que cualquier otra adquisición de conocimiento, el conocimiento metacognitivo crece de forma lenta y gradual a través de años de experiencia en el "dominio" de la actividad cognitiva.
- Puede ser activado automáticamente, como cualquier otro conocimiento.
- Las bases del conocimiento metacognitivo pueden estar defectuosas, como las bases de cualquier otro tipo de conocimiento.

3.- COGNICIÓN Y METACOGNICIÓN.

La diferencia entre cognición y metacognición tiene su fundamento en el desarrollo del conocimiento. Vigotsky (1973) analizó dos aspectos distintos pero complementarios de ese desarrollo. Por un lado, se refirió (al igual que Piaget (1973)) a la adquisición automática e inconsciente del conocimiento. Por otro lado, Vigotsky hizo hincapié en cómo el control activo y consciente de ese conocimiento va apareciendo con más fuerza con la edad del individuo (metacognición). Piaget (1973) intentó describir la naturaleza psicológica de la conciencia como el conocimiento donde se llega a ser consciente del cómo y del por qué de acciones específicas y de las interacciones entre objetos. Según Piaget, en todas las acciones intencionadas con respecto a una tarea particular, el sujeto activo es consciente tanto de la meta que persigue como del éxito o el fracaso que resulta de utilizar una determinada estrategia.

Implícito en esta evaluación del desarrollo del conocimiento (desde Vigotsky a Piaget) existe una diferencia entre conocimiento y comprensión de ese conocimiento en términos de conciencia y del uso apropiado de ella. (Cognición y metacognición).

La cognición se refiere al funcionamiento intelectual de la mente humana referida a recordar, comprender, focalizar la atención y procesar la información. Cognición es un término que se utiliza para agrupar los procesos que ejecuta una persona cuando extrae información del mundo exterior, aplica conocimiento previo a la información recientemente incorporada, integra ambas informaciones para

crear una nueva, y la almacena en la memoria para poder recuperarla cuando sea necesario. Además incluye la evaluación continua de la calidad y coherencia lógica de los procesos y productos mentales de dicha persona. La cognición agrupa los procesos cognitivos, es decir, los mecanismos internos que usa una persona para adquirir, asimilar, almacenar y recuperar la información (Antonijevick & Chadwick, 1981/82).

Mientras que la cognición tiene que ver con los procesos mentales como la percepción, la memoria, la atención y la comprensión, la metacognición tiene que ver con la metapercepción, metamemoria, metaatención y metacomprensión.

Las estrategias cognitivas se utilizan para obtener progresos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar esos progresos. La estrategia cognitiva es "la forma de organizar las acciones, usando las capacidades intelectuales propias, en función de las demandas de la tarea, para guiar los procesos de pensamiento, hacia la solución de un problema" (Ríos, 1999b, p.140). Mientras que la cognición implica tener algunas destrezas cognitivas, la metacognición se refiere a la conciencia y al control consciente sobre esas destrezas.

También hay que mencionar que un aspecto importante de la actividad cognitiva es la reflexión metacognitiva, que precede e influye en las ejecuciones de las tareas cognitivas. Esta reflexión no se identifica con el control voluntario y la elección de estrategias, pero está relacionado con ellas.

4.- PROCESOS METACOGNITIVOS.

Antonijevic y Chadwick (1981/82) asignan tres funciones al proceso de metacognición: la planificación del aprendizaje, donde están incluidas tres fases que son: el alumno debe conocer sobre la naturaleza de la tarea, el alumno debe saber lo que se domina y lo que no, para poder relacionar de forma sencilla la información nueva con aquella que le parece relevante (aprendizaje significativo) y por último, el alumno debe establecer objetivos a corto plazo que él pueda realizar durante su aprendizaje, además de decidir sobre qué estrategias utilizará para ello. La segunda función es la supervisión sobre la marcha del proceso de aprendizaje o monitoreo. Gracias a ella, el alumno es autorregulador de su propio aprendizaje y constantemente debe estar preguntándose sobre cómo está realizando su aprendizaje, y si está utilizando las estrategias adecuadas. La tercera función es la evaluación del éxito o no del aprendizaje y de la aplicación de las diferentes estrategias. Esto implica que el alumno ha sido consciente de cuánto, cómo y en cuánto tiempo aprendió y con qué tipo de dificultades se topó.

Estas funciones se pueden agrupar en tres dimensiones: planificar (selección de las estrategias que más se adecúan a la ejecución de la tarea a realizar), monitorizar (revisión que se realiza lentamente mientras ejecutamos la tarea) y evaluar (examinar y revisar las estrategias utilizadas durante el proceso así como los resultados obtenidos al finalizar la tarea de aprendizaje).

Campione, Brown y Connell (1989) dicen que la metacognición abarca tres dimensiones: una tiene que ver

con el conocimiento consciente que la persona tiene acerca de su propia cognición; otra se basa en la autorregulación que la persona realiza de sus propias destrezas cognitivas y la tercera tiene que ver con la habilidad que posee la persona para reflexionar sobre su conocimiento. Con lo cual, se podrían identificar las tres dimensiones con los tres procesos que se contemplan a continuación: planificación, supervisión y evaluación.

Ríos (1999a) dice que la metacognición comprende tres momentos del pensamiento reflexivo: planificación, supervisión y evaluación y presenta un cuadro con los indicadores de estos tres componentes:

Tabla 2.1.

Indicadores de los tres componentes de la metacognición. (Ríos, 1999a).

Planificación	Supervisión	Evaluación
. Anticipar las consecuencias de las acciones.	. Determinar la efectividad de las estrategias de solución.	. Establecer la correspondencia entre los objetivos
. Comprender y definir el problema.	. Descubrir errores.	propuestos y los resultados alcanzados.
. Precisar reglas y condiciones.	. Reorientar las acciones.	. Decidir sobre la mejor solución.
. Definir un plan de acción.		. Appreciar la validez y pertinencia de las estrategias aplicadas.

Por todo lo anterior, se puede, pues, establecer que la metacognición consiste en tres procesos:

- Desarrollar un plan de acción. (Planificación).
- Supervisar el plan. (Supervisión).
- Evaluar el plan. (Evaluación).

Mencionar que Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte (2002) hablan de planificación, evaluación y reparación o remedial como estrategias o aspectos asociados al conocimiento declarativo.

4.1.- Planificación.

Antes - Cuando estás desarrollando tu plan de acción, te preguntas: Teniendo en cuenta mis conocimientos previos, ¿cuáles me ayudarán en esta particular tarea?; ¿qué debería hacer primero?; ¿cuánto tiempo tengo para terminar esta tarea?, ¿dónde quiero llegar?

Planear el curso de la acción cognitiva, es decir, organizar y seleccionar estrategias que al desarrollarlas, lleven a alcanzar alguna meta. Aquí están incluidos el conocimiento declarativo y el conocimiento condicional.

4.2.- Supervisión.

Durante - Cuando estás supervisando tu plan de acción, te preguntas: ¿Qué estoy haciendo?; ¿voy por el camino correcto?; ¿cómo debería proceder?; ¿qué información es importante y debo recordar?; ¿debería hacerlo de otra manera?; ¿qué puedo hacer si no entiendo algo?

Supervisar implica la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias: monitoreo (supervisión sobre la marcha). Es el proceso de estar evaluando continuamente cómo de cerca se está de la meta o submeta planeada.

4.3.- Evaluación.

Después - Cuando estás evaluando tu plan de acción, te preguntas: ¿Cómo lo hice?; ¿qué podría haber hecho de otra forma?; ¿cómo puedo aplicar este tipo de pensamiento a otros problemas?; ¿necesito volver atrás en la tarea para llenar "espacios blancos" que han quedado en mi comprensión?

Evaluar consiste en la valoración de los productos y procesos regulatorios de lo que uno está aprendiendo. Incluye valorar tanto las metas como las submetas que se han propuesto en el proceso de planificación. Parece ser que el conocimiento metacognitivo y habilidades de regulación como la planificación están relacionadas con la evaluación (Baker, 1989).

El saber planificar, supervisar y evaluar qué técnicas, cuándo, cómo, por qué y para qué se han de aplicar a unos contenidos determinados con el objetivo de aprender, hace que el aprendiz se vuelva estratégico.

5.- VARIABLES METACOGNITIVAS.

Además de los tres procesos ya comentados, la metacognición comprende también cuatro tipos de variables:

5.1.- Persona.

- Se refiere a las características del sujeto: conocimiento previo, intereses, limitaciones, edad, habilidades y motivación, así como conocimiento del proceso de la tarea y el uso y control de estrategias. Cada persona es la única que sabe acerca de su nivel de conocimiento y de sus posibilidades de manejo intelectual. Incluye cualquier conocimiento que un sujeto pueda tener en relación a los seres humanos considerados como procesadores de tipo cognitivo. Gran parte de los aspectos que tienen que ver con esta variable han sido relacionados con la capacidad de monitorear actividades de aprendizaje.

5.2.- Tarea.

- Comprende cualquier conocimiento sobre cómo la naturaleza y las demandas de la tarea influyen sobre su ejecución. Incluye el nivel de dificultad, ambigüedad, propósito planteado, estrategias que se necesitan, atención y esfuerzo.

5.3.- Contexto.

- Mayor, Suengas y González (1995) hablan de la importancia de distinguir entre contexto potencial (todas las actividades posibles que se pueden realizar

con respecto a una actividad) y contexto relevante (el que ubica la actividad y está construido por el individuo); y entre contexto como marco a priori y contexto determinado por la propia actividad. Tanto el contexto relevante como el determinado por la propia actividad son los necesarios para realizar actividades metacognitivas.

El contexto facilita o interfiere a la hora de establecer la congruencia e incongruencia de la actividad metacognitiva, posibilita y limita la interacción del sujeto con el ambiente y selecciona o extrapola los significados pertinentes y relevantes de la actividad metacognitiva (Mayor, Suengas y González, 1995).

Son los materiales (el tipo de materiales es fundamental, si son conocidos o no, si son complejos de utilizar o no,...), situación ("incluye la organización de los estímulos del ambiente físico y social, espacial y temporal, así como las relaciones entre el sujeto y otros sujetos" (Mayor, Suengas y González, 1995)) y contexto sociocultural (macrocontexto formado por todo lo sociohistóricocultural, según Mayor, Suengas y González (1995)).

5.4.- Estrategias.

- Son procesos secuenciales que utiliza el individuo para controlar actividades cognitivas y asegurarse que una meta cognitiva propuesta anteriormente se ha alcanzado. Incluye el conocimiento de estrategias

cognitivas y metacognitivas, además del conocimiento condicional de cuándo y dónde es apropiado utilizar esas estrategias.

La metacognición en relación con las estrategias implica no sólo poder darse cuenta de lo que se sabe y de lo que no se sabe, sino también conocer qué se puede hacer para solucionar los fallos que se presentan en la comprensión y que están deteriorando el aprendizaje.

Algunas estrategias aparecen sin ningún tipo de instrucción y otras hay que enseñarlas. Según Garner y Alexander (1989) depende de la motivación que tenga el aprendiz. Estas autoras dicen que a menos que el sujeto tenga una meta clara a conseguir, es improbable que emplee tiempo y esfuerzo en aplicar cualquier tipo de estrategia ante la tarea. Este tipo de pensamiento también es corroborado por otros autores como Ames y Ames (1991), que argumentan que los estudiantes poseerían una motivación negativa. Ésta está caracterizada, según estos autores, por la percepción de que uno no tiene una estrategia para conseguir realizar una tarea desde el principio al fin, con lo que la tarea no se puede terminar. En este estado, el estudiante no persiste en la tarea sino que "desconecta" y adopta una actitud pasiva en clase.

Las estrategias metacognitivas pueden ser conscientemente utilizadas por el sujeto para focalizar la atención en información importante, en el monitoreo de la comprensión de esa información, en determinar propósitos y alcanzarlos con éxito y en resolver las dificultades de la comprensión. Se puede

hablar de estrategias que se deben tener para desarrollar "comportamientos metacognitivos", como son:

. Identificar "lo que sabes" y "lo que no sabes". El sujeto necesita hacer conscientes decisiones sobre su conocimiento. Es "lo que sé" y "lo que quiero aprender".

. Hablar sobre el pensamiento. Así se puede adquirir un vocabulario relacionado con el pensamiento. Durante las situaciones de planificación y de resolución de problemas, el docente debería pensar en voz alta para que los estudiantes puedan seguir los procesos de pensamiento demostrados por el profesor. También es importante "etiquetar" los procesos del pensamiento cuando los estudiantes los usan para su posterior reconocimiento como estrategias de pensamiento. También es una estrategia útil la resolución de problemas por parejas: mientras que un estudiante habla del problema, describiendo su procesamiento de pensamiento, el otro compañero va tomando notas, escucha y pregunta para clarificar cualquier duda que hubiera. De manera similar, la enseñanza recíproca de Palincsar y Brown sigue esta estrategia.

. Mantener una jornada de pensamiento diaria.

. Planificar y autorregularse.

. Hacer un informe sobre los procesos de pensamiento.

. Autoevaluación. Gradualmente será aplicada de manera más independiente. Cuando los estudiantes reconozcan que las actividades de aprendizaje en diferentes áreas son similares, entonces empezarán a transferir estas estrategias de aprendizaje a situaciones nuevas.

Las estrategias están relacionadas naturalmente con el desarrollo biológico, lo que quiere decir que una persona de mayor edad podría analizar su capacidad de aprender y determinar hasta qué punto ha comprendido un concepto o conjunto conceptual, situación ésta a la que no puede acceder un sujeto joven ya que se supone que es a la edad de 7 u 8 años cuando comienzan a desarrollarse estas habilidades cognitivas (Forrest-Pressley & Waller, 1984, Garner & Alexander, 1989).

Baker y Brown (1984a) señalaron cuatro estrategias metacognitivas básicas: a) comprender la demanda de la tarea; b) identificar y atender de manera selectiva las partes más importantes del texto; c) controlar la comprensión y los progresos en la obtención de las metas perseguidas; d) realizar acciones correctivas cuando sea necesario.

6.- EVALUACIÓN DE LA METACOGNICIÓN.

Evaluar la metacognición no es medir cuánto dice o hace un sujeto, sino ayudarlo a tomar conciencia de las estrategias que utiliza durante la ejecución de una tarea. Esto le ayudará a tomar decisiones sobre su comportamiento estratégico atendiendo a las distintas alternativas que se le vayan presentando. Hay que ser conscientes que no se puede evaluar la metacognición de manera directa ya que no es una conducta observable, con lo cual, los métodos para evaluarla deben ser indirectos.

Con respecto a los métodos y pruebas que existen actualmente para evaluar metacognición, aún siendo conscientes de que no existe ninguna prueba estandarizada y de que una sola técnica tiene sus limitaciones porque hay que tratar siempre de complementarla con otras para extraer la información más verídica posible, (Garner & Alexander, 1989), se encuentran:

-Informes verbales. Consisten en preguntar a los sujetos qué estrategias usan cuando realizan ciertas actividades cognitivas. Aquí se está evaluando específicamente el conocimiento declarativo del alumno, es decir, sobre lo que dice que hace. Sólo se puede utilizar con poblaciones sin problemas cognitivos o lingüísticos y con una cierta edad, ya que los niños pequeños tienen escasa conciencia de sus procesos mentales además de tener ciertas limitaciones a nivel lingüístico (Garner & Alexander, 1989). Además, este método conlleva problemas implícitos entre los que Mayor, Suengas y González (1995) destacan que cualquier reflexión introspectiva, por definición, no tiene más testigo que la propia persona que

la está realizando; no se puede, por tanto, saber si lo que dice es algo que ha pensado realmente mientras realizaba la tarea o si es lo que piensa en el momento de hacer la reflexión o, incluso, si miente. Un informe verbal es una reflexión introspectiva por lo que el único testigo de esa reflexión es el propio sujeto que reflexiona.

-Entrevista. Puede realizarse antes, durante y después del aprendizaje. Este método no es muy adecuado cuando los sujetos son pequeños, ya que es sabido que los niños distorsionan la realidad que viven, (además de las dificultades que tienen a nivel lingüístico). (Garner, 1987, lo explica exhaustivamente).

-Observación: de escenificaciones, cuando la población es infantil, se observan situaciones de juego; técnica del pensamiento en voz alta, que consiste en que el sujeto verbalice todo lo que va pensando mientras va realizando una tarea. Una dificultad que tiene esta técnica es que como la producción verbal es espontánea, no se puede predecir su aparición, pero es un método que ofrece datos sobre procesos que no se pueden observar con otros métodos (Garner, 1987, lo explica paso por paso); y observación de la ejecución de la tarea.

-Cuestionario retrospectivo (Ríos, 1990). Es el recuerdo estimulado. El propósito es registrar los procesos intelectuales conscientes durante la realización de una tarea. También es el llamado "estimulación del recuerdo" por Garner (1987), donde utiliza videos de las situaciones de aprendizaje; o el informe retrospectivo de Bernar (1992) donde se añade que el alumno reflexione sobre los momentos en los cuales se ha sentido seguro durante la evaluación, sobre las dudas y su resolución y sobre los

errores que ha ido corrigiendo. Esta evaluación está relacionada con los procedimientos y estrategias utilizados por el alumno (conocimiento procedimental).

-Escalas de producción óptima y no óptima, como por ejemplo, pedirle al sujeto que elabore un resumen bien hecho y otro mal hecho de la tarea (Garner, 1987).

-Escalas de evaluación diseñadas por los propios investigadores.

-Índice de conciencia de la lectura (McLain, Gridley & McIntosh, 1991).

-MAI (Metacognitive Awareness Inventory) de Schraw y Sperling (1994). Es un inventario que consta de 52 ítems para medir conciencia metacognitiva en adolescentes y adultos. Los ítems se clasifican dentro de ocho subcomponentes que están incluidos en dos categorías: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición. Dentro de la categoría "conocimiento de la cognición" se encuentra los subcomponentes: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional; y dentro de "la regulación de la cognición" se encuentran: planificación, estrategias de información, supervisión de la comprensión, estrategias correctoras y evaluación.

-Autoinformes para la evaluación de la actuación estratégica (Monereo, 1994). Es útil para evaluar el conocimiento condicional del estudiante.

- Modelo tridimensional de Mayor, Suengas y González (1995). Está basado en la concepción teórica que tienen estos autores de la metacognición. Según este modelo, la

metacognición es una actividad de conciencia, control y autopoiesis cuyo objeto es la mente y la actividad cognitiva. Ésta tiene las siguientes macrodimensiones: componentes (representaciones, procesos y funciones), tareas (objetivos) y modos (rasgos). Relacionando la actividad cognitiva con la metacognitiva resulta una matriz de 81 casillas que son las unidades a evaluar.

- Cuestionario metacognitivo de 45 ítems (Mayor, Suengas y González, 1995) que incluye los aspectos básicos de la metacognición, donde los componentes metacognitivos son la toma de conciencia, el control y la autopoiesis; y las variables de la metacognición son el sujeto, el contexto y la actividad.

- El cuestionario METACOG, diseñado para determinar la relación entre la metacognición y el rendimiento académico en Química General de estudiantes universitarios. Se aplicó entre estudiantes de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Venezuela).

- Otros ejemplos se pueden encontrar en Mayor, Suengas y González (1995) que señalan: batería evolutiva de la metamemoria (Borowski, Peck, Reid & Kurtz (1983) para niños impulsivos y reflexivos); cuestionario sobre metamemoria y envejecimiento (Dixon & Hultsch, 1984); escala de control de la acción (Kuhl, 1984, 1985); inventario LASSI (Weinstein, Goetz & Alexander, 1988) como instrumento diagnóstico; entrevista (con 15 preguntas) sobre conciencia lectora (Paris & Jacobs, 1984), o la técnica de detección de errores que consiste en presentar un texto con inconsistencias de todo tipo y observar las estrategias que utiliza el lector (si utiliza alguna) para eliminar estos errores.

Para evaluar metacognición hay que poner a los estudiantes en situaciones de autorreflexión sobre sus dificultades de aprendizaje y las necesidades que se les van presentando de recurrir a determinadas estrategias dependiendo de la demanda de la tarea a realizar.

7.- UTILIDAD DE LA METACOGNICIÓN: APRENDER A APRENDER.

7.1.- Desarrollo de la capacidad metacognitiva.

Hay investigaciones que sugieren que la mayoría de los niños son capaces de teorizar acerca de su propia cognición a la edad de 4 años a pesar de que su teorización continúa desarrollándose en la edad adulta. Este conocimiento consiste en información e ideas sobre la dificultad relativa de diferentes tipos de tareas, en conocimiento del propio aprendizaje y de la forma estratégica en que se opera, en general, al aprender.

Monereo (1995) afirma que a edades tempranas niños y niñas conocen aspectos sustanciales de su propio funcionamiento psicológico: anticipación de los resultados de sus acciones (3-4 años), eficacia de la memoria a corto plazo (4-5 años), conciencia de lo que saben o no saben sobre un tema (5-6 años), valoración realista de la propia comprensión (7-8 años), planificación mental de actividades a corto plazo (8-9 años), verbalización competente de procesos cognitivos (10-11 años), o utilización eficaz de la elaboración de ideas para facilitar su propio recuerdo (11-12 años). A partir de los 12 años el autoconcepto que poseen los niños y niñas sobre sus propias habilidades cognitivas parece estar consolidado.

Sin embargo, las habilidades metacognitivas no están relacionadas únicamente con la edad biológica del sujeto, sino también con las experiencias de aprendizaje en las que

se ha visto involucrado el individuo y que le dan la posibilidad de formar redes de estructuras conceptuales.

Lo que no se desarrolla tan rápida ni tan necesariamente es la capacidad de usar estratégicamente ese conocimiento por sí mismos para alcanzar un fin cognitivo (Brown, 1980). En palabras de Brown (1977): los niños pequeños son capaces de hacer mucho más de lo que hacen. Pero, incluso las personas con retraso mental pueden regular sus procesos mentales y se pueden beneficiar de una intervención metacognitiva sobre los procesos implicados en la metacompreensión lectora (Carpio, 2002), así como sujetos hiperactivos, sujetos con dificultades de aprendizaje o autistas (Mayor, Suengas y González, 1995).

7.2.- Aprendizaje independiente.

Chadwick (1985) defiende que si se desarrolla la metacognición de una persona, puede aumentar de manera significativa su capacidad de aprendizaje independiente.

Según Paris y Winograd (1990b), la metacognición fomenta el aprendizaje independiente proporcionando una visión personal sobre el propio pensamiento.

Esta visión personal puede resolver problemas además de ayudar a la autoeficacia y orgullo del individuo que tiene dificultades porque no sabe cómo poner en práctica sus propios recursos para el aprendizaje. Paris y Winograd (1990a) continúan hablando de las ventajas de la metacognición en términos como:

- Ayuda a los estudiantes a ser partícipes activos más que pasivos, en sus propias ejecuciones.

- Orienta hacia el análisis de diferencias individuales en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje.
- Es producto y productora del desarrollo cognitivo.
- El pensamiento estratégico constructivo personal incluido en la metacognición es compatible con las explicaciones dadas en el aula.

Además describen cuatro clases de instrucción general que ayudan a los estudiantes a aprender a pensar:

- a) Explicación metacognitiva.
- b) Instrucción basada en el diálogo profesor-alumno (parte de la ZDP de Vygotsky).
- c) Entrenamiento cognitivo.
- d) Aprendizaje cooperativo.

Los profesores pueden adaptar y combinar estos métodos para enseñar a los estudiantes cómo pensar cuando leen, escriben y resuelven problemas.

7.3.- Aprendizaje significativo.

Uno de los más grandes y ambiciosos objetivos de la educación actual es el "aprender a aprender" que equivale a decir que el alumno es capaz de realizar aprendizajes significativos ("establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo material" Ausubel, Novak y Hannesian (1973), es decir, partiendo de sus conocimientos previos, relacionar los

nuevos conocimientos que va obteniendo) por uno mismo en todas las situaciones. En el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que tener en cuenta lo que el alumno es capaz de hacer y aprender en cada momento, dependiendo del estadio evolutivo en que se encuentre (según las teorías de Piaget). Además del estadio habrá que tener en cuenta el conjunto de conocimientos previos que ha construido el alumno en sus experiencias educativas anteriores (escolares o no) o de aprendizajes espontáneos. También, el estudiante ha de estar motivado por relacionar lo que aprende con lo que sabe para que se produzca un aprendizaje significativo. La significatividad del aprendizaje está muy vinculada a su funcionalidad; es decir, que los conocimientos adquiridos puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentre el alumno lo exijan. El proceso mediante el que se produce el aprendizaje significativo necesita una gran actividad por parte del sujeto que ha de establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognitiva. Esta estructura puede concebirse como un conjunto de "esquemas de conocimiento". El recuerdo de los aprendizajes previos queda modificado por la construcción de nuevos esquemas; estos permiten hacer inferencias en situaciones nuevas. Aprender a evaluar y a modificar los propios esquemas de conocimiento es uno de los componentes esenciales del aprender a aprender. Por tanto hay que lograr que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos y exitosos, regulando sus propios procesos de aprendizaje, y sintiéndose motivados por ello.

Para conseguir un aprendizaje significativo es de gran importancia la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, de elaboración y de organización de la información así como el saber

planificar, regular y evaluar la propia actividad (procesos metacognitivos).

Si, como se ha visto, la metacognición hace conscientes de los propios procesos intelectuales con sus habilidades y dificultades o errores de razonamiento, dicha conciencia ayudaría a fortalecer las propias habilidades, a compensar las dificultades y a evitar los errores más graves. La metacognición es un diálogo interno donde se conecta información nueva con la que ya se tenía (mediante la reflexión) y así se puede llegar a construir una nueva y única información.

7.4.- Metacognición en la realidad escolar.

La enseñanza escolar se ha centrado tradicionalmente en la transmisión por parte del profesor del contenido de la asignatura descuidando la enseñanza de las capacidades y habilidades cognitivas que son fundamentales para aprender, sobre todo las habilidades del pensamiento. Éstas son esenciales para la adquisición de conocimientos por lo que habría que potenciarlas al máximo y considerarlas como una meta básica a alcanzar en el campo educativo. La manera en que el estudiante interpreta las tareas escolares influye en las operaciones intelectuales que realiza y por lo tanto, en su aprendizaje. La reflexión que puede realizar respecto de sus propios procesos de conocimiento es básica para ejecutar mecanismos metacognitivos de manera adecuada. Este "hacer conscientes" a los estudiantes de los procesos y mecanismos que utiliza mientras trabaja, ayudará tanto a alumnos aventajados como a los que tienen dificultades de aprendizaje. Esta tarea sería papel que desarrollaría el docente, junto con la transmisión positiva de motivación, atribución (imputar el motivo del éxito o el fracaso a

factores controlables o incontrolables, internos o externos al propio sujeto; según Ugartetxea (2001) "la atribución sería aquella inferencia que el individuo realiza para determinar qué ocasiona la situación. Su importancia radica en que dependiendo de esta consideración, el sujeto va a actuar de una u otra manera, evitando o fomentando esta causa") y autoconcepto (estos tres factores compondrían la afectividad del alumno). Una manera de transmitirlo sería mediante lo que Burón (1995) llama "la comunicación de expectativas" y que describe como esa función que desempeña el docente de manera inconsciente y no verbal donde se le comunica al alumno la evaluación que se va realizando sobre él. El alumno se comportará como el profesor espera que lo haga; por eso es importante que la comunicación sea correcta y para ello hay que llevarlo a la conciencia y transmitir, además, mensajes positivos (motivadores para el aprendizaje) de manera verbal y no verbal. Ames y Ames (1991) comentan una serie de pasos que puede dar el profesor en clase para fomentar la motivación: reducir la comparación social entre los alumnos, aumentar el aprendizaje cooperativo, enfatizar los progresos que realizan los estudiantes,... Se pueden y deben utilizar indicadores descriptivos de la conducta del alumno más que alabanzas. Así, es el propio alumno el que se autorrefuerza, con lo que la motivación es intrínseca (mucho más poderosa que la extrínseca) y se produce la conexión con lo metacognitivo, ya que el alumno comienza a percibir "pistas" de cómo conoce y esto le ayudará para aprender mediante la descripción del proceso y realización de la tarea. "El individuo con mayor conocimiento metacognitivo ajusta sus expectativas a la realidad, mientras que aquellos con un grado menor de conocimiento metacognitivo esperan obtener ostensiblemente mejores resultados que los reales" (Ugartetxea, 2001).

Burón (1993) dice que un alumno puede aprender eficazmente sin haberle explicado qué es la metacognición, pero no puede ser eficaz en su aprendizaje si no trabaja metacognitivamente: viendo la diferencia entre saber y no saber, entre memorizar y comprender, entre un examen que está bien hecho y otro que no lo está, etc. A este conocimiento de los procesos debe añadirse la habilidad autorreguladora; no basta con que el alumno se dé cuenta de que no entiende, necesita también conocer qué estrategias remediales debe usar para entender (Baker, 1985) y para aprender a aprender, reflexionando sobre sus propios procesos mentales y deduciendo por sí mismo qué estrategias son más eficaces (Carr, 1990). Sólo así llegará a ser metacognitivamente maduro y autónomo.

Habría que enseñar al alumno estrategias como: saber hacer predicciones sobre la información que se le va a presentar basada en lo que ha leído, saber hacerse preguntas, saber cuándo pedir ayuda, saber cómo transferir el conocimiento, actitudes, valores, destrezas a otras situaciones o tareas,...; y una vez aprendidas llegar a que una de las metas fundamentales de la educación sea animar a los estudiantes a que utilicen estrategias efectivas, apropiadas para cada tipo de tarea e independientes (Paris & Paris, 2001).

Si el docente enseña estrategias cognitivas para hacer progresos cognitivos o estrategias metacognitivas para supervisar esos progresos, entonces está enseñando al aprendiz una secuencia de actividades que éste puede utilizar para alcanzar los objetivos propuestos en su aprendizaje de manera efectiva y eficiente (Garner & Alexander, 1989).

Con lo expuesto hasta aquí, parece clara la necesidad de implementar métodos o "programas" para el desarrollo de la metacognición de los sujetos en el ámbito escolar. Supondría una gran ventaja en la adquisición de los procesos básicos de aprendizaje y en el gran campo de batalla de la educación actual que es la generalización o transferencia, definida por Díaz Barriga y Aguilar (1988) como "la posibilidad de aplicar las habilidades entrenadas en otras situaciones a diferentes tareas y materiales" de lo ya aprendido a otras situaciones distintas de aquellas en las que se ha producido el aprendizaje. Está comprobada la relación directa que existe entre éxito escolar y que el alumno conozca las distintas técnicas que existen y sepa aplicarlas según el contexto y no de manera automática. Son varios los autores que coinciden en decir que la metacognición es clave para la generalización y transferencia de las estrategias de aprendizaje (Belmont, Butterfield & Ferrerti, 1982; Borkowski, 1985; Borkowski & Turner, 1990; Burón, 1993; Duffy & Roehler, 1989; Monereo, 1990; Palincsar & Brown, 1984; Paris & Oka, 1986; Pressley, M., Pressley, F., Elliot-Faust & Miller, 1985; Taylor, 1983). La enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984) se basa en cuatro estrategias que practican los estudiantes y el profesor mientras leen: predicción, clarificación, autopreguntas, y resumen. Este tipo de enseñanza utiliza la metacognición para generalizar los aprendizajes.

Meichenbaum (1985) propone unas sugerencias (adecuar el ritmo del programa al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, implicar a los estudiantes en el programa desde el primer momento involucrándoles en la generación de estrategias cognitivas y exigiéndoles transformación mental de esas estrategias que se están enseñando para que no

acudan a ellas como "recetas" de cada tarea, ...) para que los alumnos lleguen a generalizar las estrategias aprendidas dentro de un programa de entrenamiento, insistiendo en que realizar el entrenamiento en diferentes tareas para evitar respuestas a actividades específicas.

Monereo (1990) sugiere tres métodos de enseñanza de las habilidades metacognitivas:

1.- Modelamiento cognitivo. El alumno imita las acciones cognitivas que expresa de manera verbal el profesor.

2.- Análisis y discusión metacognitiva. Es la reflexión de lo que ha hecho el alumno mientras realizaba la tarea.

3.- Autointerrogación metacognitiva. El alumno se hace una serie de preguntas antes, durante y después de la tarea para autorregularse el pensamiento.

Parece ser que la utilización de estrategias metacognitivas durante el proceso de aprendizaje facilita la generalización de conocimientos a diferentes áreas de la aprendida. Estas estrategias se utilizan para detectar las discrepancias entre lo que se sabe y lo que no se sabe, y para supervisar los procesos de adquisición y comprensión de la nueva información. Son las que proporcionan un conocimiento sobre la tarea que se va a realizar, qué es y qué se sabe de ella. Normalmente los alumnos que utilizan las estrategias metacognitivas de manera eficaz tienen un aprendizaje óptimo ya que saben centrar la atención durante su trabajo personal, saben elaborar y organizar la información que reciben (algunas veces utilizan esquemas,

resúmenes,...) memorizan las ideas principales de esa información ya elaborada, son constantes y ante las dificultades saben responder con serenidad.

Baker (1995) plantea que "las habilidades metacognitivas son aplicables no sólo a la lectura sino también a la escritura, el habla, la escucha, el estudio, la resolución de problemas y cualquier otro dominio en el que intervengan procesos cognitivos."

Del estudio realizado por Garner (1991) donde sigue la actividad de un día de colegio de una estudiante de 5° de Primaria con un nivel de conocimientos y unas ejecuciones en las tareas dentro de la media, la autora extrae la conclusión de que los procesos metacognitivos están presentes de una u otra manera durante toda la jornada escolar. Si el docente sabe comprender, trabajar y ahondar en dichos procesos, el aprendizaje se producirá de una forma más provechosa.

También parece que los niños utilizan teorías construidas simples para regular su actuación. Estos datos sugieren que es razonable enfatizar la teorización metacognitiva desde que los niños ingresan en la escuela. Los profesores pueden preparar el terreno no sólo enseñando las habilidades básicas de cálculo, escritura y lectura, sino también estimulando la conciencia metacognitiva y el desarrollo del conocimiento metacognitivo, quizá del modo que aconseja Flavell (1981):

... Podemos enseñar a los niños a caer en al cuenta de ... sus fines comunicativos ... Esta incrementada conciencia podría ayudarles a elegir medios adaptados a esos fines, a evaluar la eficacia de esos medios y, en

general, a controlar sus progresos en el comportamiento comunicativo ... Traten los profesores de incrementar la conciencia de los niños y enseñarles la introspección. Hagan participar a los niños en empresas cognitivas que generen ideas y percepciones metacognitivas especificables. Procuren que los niños presten atención a esas ideas y percepciones."

7.5.- Metacognición y resolución de problemas.

Tampoco se debe olvidar la importancia y utilidad que tiene la metacognición en la resolución de problemas de la vida cotidiana además de la escolar. Ríos (1999a, p.87) dice que "una situación es problemática cuando nos exige acciones o respuestas que no podemos dar de manera inmediata porque no disponemos de la información necesaria o de los métodos para llegar a la solución." La solución de problemas obliga al sujeto a pensar, y dependiendo del tipo de problema la estrategia a utilizar varía. Si el sujeto se da cuenta de qué tipo de estrategia utiliza para solucionar el problema, podrá volverla a utilizar en problemas de características similares al primero; siendo conscientes de que existe una gran diversidad de problemas y que no se pueden administrar fórmulas que sean válidas para todos y cada uno. Además, el pensar antes de comenzar la tarea y ser conscientes del camino que se sigue es lo que se denomina metacognición.

Siempre y cuando no se convierta en objetivo de la educación, llegar a ser consciente de los contenidos y procesos de la mente de uno puede ser muy útil para resolver problemas y completar tareas (Jacobs & Paris, 1987).

7.6.- También en educación virtual.

Incluso cuando se habla de educación virtual, también aparecen las estrategias metacognitivas como un apoyo básico para basar el aprendizaje a través de los medios virtuales. Además este tipo de educación hace posible la presentación de programas contruidos, y en continua revisión, y adaptados a las necesidades del estudiante poniendo en marcha un proceso de permanente aprendizaje personalizado y respetando su ritmo. Él decide cuándo, cómo y desde dónde estudia. Pero para todo ello, el sujeto tiene que ser responsable, autodisciplinado y consciente de sus propias limitaciones; este es el papel que desempeñaría la metacognición. Pero hay que ser consciente de que la educación virtual plantea cambios importantes en el paradigma actual, comenzando con la manera de aprender: se pasaría del aprendizaje por transmisión de conocimientos al aprendizaje interactivo. Aún así, se haría necesario establecer la relación existente entre metacognición y el proceso de aprendizaje a través de Internet.

7.7.- Ejemplos de metacognición con consecuencias negativas.

Paris (2002) describe tres ejemplos de cuándo la metacognición puede acarrear consecuencias negativas:

1º.- Cuando la persona tiene de sí misma una autoevaluación negativa, cuando piensa que carece de habilidades para realizar determinadas tareas. Es el ejemplo más común. Un caso claro se da en el fracaso escolar, y otro ejemplo es la depresión que sufren las adolescentes cuando no les gusta su apariencia. El problema no es simplemente una baja autoestima sino las acciones que

se derivan de ella: depresiones, agresiones, ideas de suicidio,...

2°.- El pensamiento obsesivo. Es literalmente posible llegar a estar "perdido en los pensamientos" cuando uno medita sobre estados mentales, habilidades y elecciones de acciones. En ocasiones, las dudas sobre qué es lo correcto, qué estrategia utilizar y la confusión acerca de las atribuciones para la realización de la tarea puede ocasionar que se inhiba la acción, con lo que el sujeto no da ninguna respuesta, y se convierte en sujeto pasivo. Esto no sólo les sucede a estudiantes de bajo rendimiento académico, sino que también le puede pasar al estudiante de alto rendimiento si se compara con otro aún mejor que él.

3°.- El pensamiento engañoso. Los objetivos exagerados sobre las propias habilidades o las carencias en los demás son autoprotectores, pero pueden llevar a realizar acciones inapropiadas. Por ejemplo, la persona ilusa que se siente libre y aparte de las reglas sociales o "tan especial" que las reglas no se pueden aplicar en él, tiene tendencia a hacer vivir sus fantasías acerca de ser más atractivo o mejor que los demás.

CAPÍTULO III. METACOGNICIÓN Y LECTURA

"El leer sin pensar hace una mente desordenada. El pensar sin leer nos hace desequilibrados." (Confucio)

1.- INTRODUCCIÓN.

Una serie de investigaciones sugieren que la lectura es el proceso de construir significados a través de la interacción dinámica entre el lector, el texto y el contexto de la situación lectora (Wixson & Peters, 1987). Este proceso centra su atención, entonces, en cómo el lector construye el significado desde el texto, qué aporta el lector a la situación lectora en términos de experiencia, conocimientos, destrezas y motivación, cómo se presenta la información en el texto escrito y qué efectos tiene el contexto en la tarea de lectura. (Lo que tiene que ver con los procesos lectores ya está comentado brevemente en el capítulo 1 de este trabajo).

Baker y Brown (1984a) distinguen entre dos tipos de lectura: leer para comprender, que implica la supervisión de la comprensión; y leer para aprender (algo más que leer para comprender), que implica la identificación de las ideas principales seleccionando lo más relevante del texto, el análisis de las demandas de los materiales a utilizar, el uso y mantenimiento de estrategias adecuadas evaluando su efectividad y el establecimiento de un horario y un clima adecuado para el estudio.

Ríos (1991) habla también de dos tipos de lectura: técnica (reconocer e identificar símbolos escritos) y comprensiva (conocer el significado de las expresiones del lenguaje para poder realizar inferencias, establecer relaciones,...). La primera es necesaria pero no suficiente, y la segunda no se trabaja con el niño en la escuela porque se le supone según va avanzando en su habilidad lectora. En la mayoría de los casos los

conocimientos que se piden en el colegio están basados en la memorización de contenidos y no en la comprensión de esos contenidos. Con lo que parece claro que habría que hacer consciente al futuro lector experto, del control que puede llegar a tener sobre sus propias acciones cognitivas. Se llegaría al "aprender a aprender".

Durante los últimos años, la metacognición ha sido un término popular en las investigaciones sobre lectura (proceso éste altamente complejo, como ya se ha visto) porque se enfatiza sobre cómo el lector planifica, supervisa, y evalúa su propia comprensión. Ha habido mucho entusiasmo y aceptación por parte de docentes que trabajan en el campo de la lectura y esto es debido a que la metacognición hace hincapié en la participación activa del sujeto-lector en tareas de análisis y en el uso de estrategias efectivas durante la lectura, porque un lector metacognitivo es un lector estratégico. Esto supone que el lector necesita aprender cómo y cuándo ocuparse de ciertas actividades para comprender mientras lee.

La mayoría de los niños no desarrollan la habilidad lectora de manera espontánea, sino que ésta se adquiere mediante la instrucción que otorga el colegio. Por ello, habría que aprovechar y al mismo tiempo que se enseña a leer (llamando la atención sobre la conciencia fonológica, (Jiménez & Ortiz, 2000)), se debería enseñar a metacomprender. Así se conseguirían no sólo alumnos capaces de aprender, sino también capaces de decidir cómo leer teniendo en cuenta qué es lo que leen y por qué lo leen.

2.- HABILIDADES DE LOS BUENOS LECTORES Y ESTRATEGIAS LECTORAS.

Precisamente el uso de estrategias apropiadas (las metacognitivas) distingue a los buenos lectores de los lectores deficientes. Algunas de estas estrategias pueden ser:

- . Saber qué hacer cuando aparece una palabra desconocida.
- . Saber qué leer y cómo leer.
- . Saber por qué puede ser útil examinar superficialmente el texto.
- . Ser consciente de que releer puede facilitar la comprensión.
- . Comprender cómo las características de un párrafo impiden o facilitan la comprensión.
- . Predecir lo que va a suceder en el texto.
- . Tomar notas, subrayar,...

Las habilidades que garantizan un buen lector son de dos tipos: cognitivas, que permiten procesar la información del texto, y las metacognitivas, que permiten tener conciencia del proceso de comprensión y controlarlo a través de actividades de planificación, supervisión y evaluación (Puente, 1994).

Pressley y Afflerbach (1995) señalan que hay una serie de "tendencias" que caracterizan a los buenos lectores, como son: tienden a ser conscientes de lo que leen, parecen saber por qué leen, y poseen un conjunto de planes alternativos para solucionar aquellos problemas que puedan surgir y estrategias para supervisar su comprensión de la información del texto.

Los lectores deficientes son bastantes limitados en su conocimiento metacognitivo sobre la lectura (Baker & Brown, 1984b; Brown, 1980; Garner, 1987; Mateos, 1991a; Paris, Lipson & Wixson, 1983; Paris & Oka, 1986; Paris & Winograd, 1990b). Tienden a considerar la lectura como una tarea de decodificación más que de comprensión. Están menos predispuestos a detectar contradicciones en el texto o resolver inconsistencias para comprender el texto. También se caracterizan por la ausencia de uso de estrategias. Y por no supervisar su actividad lectora para detectar posibles fallos en la comprensión.

Los buenos lectores saben más sobre estrategias de lectura, detectan los errores más frecuentemente cuando leen y tienen mejor memoria para los textos que los lectores deficientes, es decir, los buenos lectores tienen habilidades metacognitivas y las aplican al leer (Cross & Paris, 1988; Myers & Paris, 1978; Paris, Cross & Lipson, 1984; Short & Ryan, 1984).

Ya Lunzer y Dolan (1979) opinaban que una de las diferencias más relevantes que existen entre buenos y malos lectores (en relación con su comprensión) es la mayor pertinacia de los primeros:

Los buenos lectores están más dispuestos a persistir en la búsqueda del significado, aun cuando el proceso sea arduo. Se dan más cuenta de que la decodificación no es suficiente. Así su lectura tiene propósitos más definidos. Tienden a plantearse cuestiones que van más allá de lo que leen, anticipándose a lo que esperan encontrar (Lunzer & Dolan, 1979).

Los buenos lectores no se caracterizan necesariamente por la posesión de habilidades técnicas (aunque puedan tenerlas), sino por la posesión de una serie de estrategias, que supervisan y revisan, para abordar un texto y por un cierto grado de conciencia de sus propios métodos de lectura y de las exigencias de la tarea, además de hacer uso del contexto. El mal lector puede hacer uso del contexto cuando se trata de identificar palabras.

Las estrategias de comprensión son acciones que los lectores realizan antes, durante y después de la lectura para elaborar y meditar sobre el significado de las construcciones mientras leen. Las estrategias efectivas presentan una gran variedad entre los distintos niños. Algunas estrategias son tácticas generales para mantener la atención, identificar las ideas principales y consolidar la información en la memoria. Esto se puede esperar cuando la lectura se contempla como una parte del pensamiento. Estrategias no es sinónimo de habilidades, porque con las estrategias que son deliberadamente seleccionadas se consiguen los objetivos personalmente marcados (Paris, Lipson & Wixson, 1983).

Incluso cabría preguntarse: ¿Son importantes las estrategias para el desarrollo de la lectoescritura? Numerosos estudios han demostrado que los niños adquieren

una gran variedad de estrategias cuando aprenden a leer (Jiménez & Ortiz, 2000; Paris, Wasik & Turner, 1990; Sánchez, 1989). Algunas de estas tácticas son las que utilizan los lectores principiantes, que pueden ser esas estrategias fonéticas para segmentar, identificar y combinar palabras, y aquellos que saben cómo usar el contexto para realizar las oportunas inferencias. Otras tácticas, como la supervisión del significado y hacer breves resúmenes, conllevan dificultad para muchos adolescentes.

Todos los lectores pueden emplear estrategias para promover la comprensión. Las variaciones con la edad, con la experiencia y con la dificultad del texto son de lo que está compuesto la complejidad y el autocontrol de las estrategias. Los buenos lectores, a cualquier edad, pueden usar acciones efectivas que favorezcan una comprensión más profunda, pero también pueden usarlas inapropiadamente. Esta es la causa por la que las evaluaciones y las instrucciones de estrategias de lectura deben empezar pronto en la escuela; pero no sólo habría que instruir a los alumnos sino también a los docentes que imparten las clases, ya que la mayoría de ellos, seguramente, no han oído hablar de estos términos.

3.- COMPRENSIÓN Y METACOMPRENSIÓN LECTORA.

La comprensión de textos es un proceso complejo que exige del lector, al menos, tres importantes tareas: la extracción del significado; la integración de ese significado en la memoria y la elaboración de las inferencias necesarias para una comprensión plena (Cuetos, 1996; Cuetos, Rodríguez & Ruano, 1996; González Marqués, 1991). Para Mateos (1991a) "la comprensión lectora, dadas unas habilidades de decodificación fluidas, depende, en parte, de los conocimientos que el lector posea sobre el tema específico acerca del cual trate el texto, sobre el mundo general y sobre la estructura del texto y, en parte, de los procesos y estrategias que use para coordinar su conocimiento previo con la información textual y para adaptarse a las demandas de la tarea."

Forrest-Pressley y Waller (1984) argumentan que la habilidad para supervisar la comprensión de un texto depende de lo que un lector conoce sobre sus propios procesos de comprensión. Los aspectos metacognitivos de la comprensión engloban el saber cuándo se ha entendido lo que se ha leído, el saber lo que no se ha comprendido y poder usar este conocimiento para supervisar la comprensión. Además, el lector experto debe ser flexible en sus habilidades lectoras. Estas habilidades incluyen el uso de estrategias como hojear y revisar para extraer la información con el fin de conseguir un propósito específico; lectura rápida; lectura normal; lectura selectiva; lectura analítica o estudio. Los aspectos metacognitivos de estas avanzadas estrategias incluyen el saber que se lee de manera diferente en distintas situaciones, que existen "cosas" que se pueden hacer para

memorizar, y que algunos métodos son más apropiados y eficientes que otros en situaciones específicas.

La comprensión, en un sentido cognitivo, se puede medir por el grado en el cual un lector puede utilizar la información que ha leído. La metacomprensión se puede medir viendo cómo el lector hace uso de la información leída, puede predecir la extensión en la que la ejecución ha tenido éxito, y puede explicar su conocimiento de los procesos de comprensión. Brown (1980) dice que entender el contenido de un texto sería un ejemplo de comprensión lectora y entender que uno ha hecho eso, es un ejemplo de metacomprensión.

Montanero opina que la metacomprensión abarca los procesos de evaluación y autorregulación metacognitiva que permiten reelaborar la información en niveles progresivamente más complejos, interpretándola y realizando nuevas inferencias a partir de los conocimientos previos; para construir un modelo mental progresivamente más rico y adecuado al objeto de comprensión.

Los aspectos metacognitivos de la lectura incluyen el control de destrezas cognitivas apropiadas, en el sentido de planificar actividades cognitivas, elegir entre varias actividades alternativas, supervisar la ejecución de las actividades elegidas y cambiar las actividades si fuera preciso, y evaluar si se han conseguido los objetivos propuestos al comenzar la tarea así como la comprensión misma. Además, para ser hábil en metacomprensión hay que ser consciente de la interacción que se da entre la persona (en este caso el lector), la tarea (el objetivo que tiene el lector ante la lectura), las estrategias y el texto (Montanero, 2001, p.318).

Con respecto a la metacomprensión en lectura, Ríos dice:

La metacomprensión se refiere al conocimiento que tiene el lector acerca de las estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre dichas estrategias para que la comprensión sea óptima (Ríos, 1991, p.278).

Morles (1991, p.269) define metacomprensión como "el estado de conciencia que manifiesta el lector sobre su proceso de comprensión y la regulación que ejerce sobre este proceso." Y dice que si se entrenan los conocimientos que tiene el lector sobre la naturaleza de los procesos y la aplicación de estrategias para regular esos procesos, se incrementará la metacomprensión lectora.

Mayor, Suengas y González (1995, p.213) hablan de metacomprensión como la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un tipo determinado de textos, en función de una tarea determinada.

Y Puente (1994, p.117) dice que la metacomprensión implica establecer los objetivos de la lectura; aplicar estrategias para lograr esos objetivos, reflexionar sobre el proceso mientras se lleva a cabo, y evaluar el proceso a fin de determinar si se lograron los objetivos y, en caso contrario, tomar las acciones correctivas necesarias.

4.- LOS DOCENTES Y LA METACOMPRESIÓN LECTORA.

También es popular el término metacognición porque ofrece una alternativa a la enseñanza tradicional: se puede instruir a los niños en estrategias de pensamiento antes, durante y después de la lectura. Si la conciencia lectora está relacionada con la comprensión, entonces los profesores, dando instrucciones explícitas, deberían poder facilitar la comprensión a sus alumnos incluyendo información sobre las propias apreciaciones cognitivas y propia dirección (administración) mientras están realizando cualquier tarea que implique una lectura. Para todo ello, previamente habría que enseñar a los profesores a enfatizar y llevar a la conciencia los procesos mentales que se realizan mientras se ejecuta una tarea específica (en este caso, tarea de lectura). Los profesores necesitan ideas útiles, pragmáticas y materiales (que no "recetas") para promover el entusiasmo y comprensión de los niños en la enseñanza reglada.

Collins y Smith (1982) señalaban que dentro de la enseñanza de la lectura (ellos la consideran más proceso que producto), se debería también intentar enseñar cómo construir las interpretaciones: esa supervisión de la comprensión y la comprobación de las hipótesis son necesarias para desarrollar una lectura estratégica. Ellos explican este argumento diciendo que hay dos conjuntos de habilidades que son necesarios enseñar: uno incluye las destrezas para supervisar la comprensión (el lector debe ir supervisando su procesamiento según va leyendo y así darse cuenta si se produce algún fallo en la comprensión. Ésta es la única manera de poder poner remedio a estos fallos de entendimiento. Estos fallos pueden darse en varios niveles:

palabras, oraciones, relaciones entre oraciones y relaciones entre unidades más largas). El segundo conjunto de habilidades de procesamiento que debe ser enseñado es la utilización de pistas que se dan en el texto para generar, evaluar y revisar hipótesis sobre acontecimientos que suceden y sucederán durante la lectura del texto. La enseñanza de este conjunto de habilidades se puede realizar en tres etapas: modelado (el profesor lee en voz alta el texto y hace los comentarios oportunos sobre todo lo que tiene que ver con el proceso de comprensión: generar hipótesis, localizar palabras desconocidas o que provoquen confusión y buscar las razones que expliquen la confusión, hacer comentarios críticos,...), participación del estudiante (debe tomar parte activa durante todo el proceso), y lectura silenciosa (para estimular a los estudiantes que revisen sus procesos de comprensión y que formulen y verifiquen hipótesis mientras leen).

Duffy y Roehler (1986) enseñaron a los profesores a ser más explícitos en sus instrucciones de lectura y explicaron detalladamente cómo usar estrategias concretas de comprensión. Los profesores aplicaron con sus alumnos estas enseñanzas y así les dieron directamente información metacognitiva: enseñaron a los niños cómo usar diversas estrategias en situaciones reales.

El desarrollo de la metacognición parece estar unido a la capacidad/habilidad en el aprendizaje. Parece ser que el conocimiento precede al control. Los investigadores sugieren que los aprendices deben, primero, ser conscientes de la estructura del texto, además del conocimiento de la tarea y de sus propias características como aprendiz, antes de que puedan estratégicamente controlar el proceso de aprendizaje (Armbruster, Echols & Brown, 1982).

Paris y Winograd (1990b) mantienen que la metacognición puede promover el aprendizaje académico y la motivación. La idea es que los estudiantes pueden mejorar sus aprendizajes llegando a ser conscientes de sus propios pensamientos cuando leen, escriben o resuelven problemas en el colegio. Los profesores pueden promover esta conciencia informando a los estudiantes sobre las estrategias efectivas para solucionar problemas y discutir acerca de las características cognitivas y motivacionales del pensamiento, mediante instrucción directa.

Los profesores pueden ayudar a sus alumnos a aprender de la lectura: pueden animarles a tomar un papel activo en la tarea lectora. La meta debe ser desarrollar aprendices activos e independientes. Montanero (2001) dice que más allá de la cultura escolar tradicional donde el objetivo es aprender textos, se debería tender a pensar sobre el texto, pero para ello hay que cambiar muchas mentalidades y dar alternativas implícitas en los contenidos curriculares de aula y no enseñar estos programas de manera aislada y de forma paralela al currículo. Las estrategias metacognitivas pueden enseñarse con éxito tanto a buenos lectores como a lectores deficientes. Según Poggioli (1998) a los estudiantes se les debe enseñar a:

.Identificar las características principales de los textos.

.Utilizar estrategias específicas para ir supervisando su comprensión.

.Utilizar estrategias específicas para detectar posibles deficiencias en la comprensión.

.Hacerle consciente de sus habilidades como lector.

.Desarrollar mecanismos que le ayuden a controlar su comprensión y aprendizaje.

.Establecer pautas para evaluar su comprensión.

.Hacerle consciente de la importancia que tiene ser un lector activo.

"Enseñándome independencia de pensamiento, me han dado el mayor regalo que un adulto puede dar a un niño además de amor, y eso también me lo han dado." (Courtenay, 1990).

Los docentes saben que los nuevos modelos de lectura refuerzan la importancia de las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivadoras para el desarrollo de la lectura fluida, y éstos son importantes si promueven la lectura fluida y la comprensión, porque el objetivo de incrementar la metacomprensión lectora en los niños es sólo un paso intermedio en el desarrollo de su lectoescritura (Paris, 1991). Quizá la forma más simple y eficaz de inducir a los niños a desarrollar una mayor conciencia de cómo se usan las estrategias para realizar tareas de lectura sea comentar lo que ocurre en la preparación, ejecución y revisión de dichas tareas. Cuando los estudiantes aumentan su conciencia y utilizan correctas estrategias, generalmente se sienten más confiados y más motivados para la lectura. Para que esto suceda, el docente debe actuar de manera simultánea y complementaria sobre los materiales adecuándolos a la capacidad del lector y sobre el estudiante, desarrollando en él la habilidad para comprender los materiales.

Pero la metacognición no es la panacea de los problemas de lectura de los niños y no debería ser un objetivo del currículum. Comprender los procesos del pensamiento mientras leemos es una herramienta para leer de manera más efectiva y no un fin en sí mismo (Jacobs & Paris, 1987).

5.- PROCESOS DE METACOMPRESIÓN LECTORA.

Con respecto a los tres procesos que ya se han comentado en el capítulo anterior como la base de la metacognición, se pueden concretar en el caso de la metacompreensión lectora (utilizando como instrumento de reflexión el uso de autopreguntas):

5.1.- Planificación.

Planificar significa proyectar una determinada actividad orientada a alcanzar una meta y permite al sujeto autorregular y controlar su conducta. (Es difícil alcanzar una meta si no se sabe en qué consiste esa meta). La planificación implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la ejecución. Bereiter y Scardamalia (1987) señalan que esta habilidad se desarrolla a través de la infancia y la adolescencia, progresando drásticamente entre los 10 y los 14 años. Para planificar el sujeto debe: tener conocimiento sobre la naturaleza de la tarea a realizar; saber lo que domina y lo que no domina de la tarea a ejecutar; fijarse objetivos a corto plazo con las correspondientes estrategias.

Basándose en lo que espera de la lectura, en sus conocimientos previos (éstos constituyen la base a partir de la cual construir y reconstruir la nueva información) y en los objetivos que tenga ante esta tarea concreta, el lector debe desarrollar un plan de acción que le ayude a seleccionar estrategias que impliquen una actividad preparatoria y dirigidas hacia un objetivo, antes de

iniciar la lectura y a anticipar las consecuencias de las propias acciones, para llegar a la comprensión del texto.

Ríos (1991) incluye dentro del proceso de planificación: los conocimientos previos como requisito básico para la comprensión lectora, que son la línea base sobre la que se construye y se añade la nueva información; los objetivos de la lectura; y el plan de acción donde se seleccionan las estrategias a utilizar de acuerdo con los conocimientos previos y con los objetivos de la lectura. (Ver tabla 3.1).

Rohwer y Thomas (1989) definen la planificación como la coordinación de estrategias dirigidas específicamente a un objetivo y el control de los progresos realizados hacia su obtención.

5.2.- Supervisión.

La supervisión se refiere a la conciencia on-line que uno tiene sobre su comprensión y sobre la realización de la tarea. Las investigaciones indican que esta habilidad se desarrolla lentamente y es bastante pobre en niños e incluso en adultos (Glenberg & Epstein, 1987; Pressley & Ghatala, 1990). Sin embargo, varios estudios posteriores han hallado un vínculo entre el conocimiento metacognitivo y la precisión de supervisión (Schraw & Sperling, 1994).

El lector debe preguntarse sobre su progreso a la vez que está realizando la tarea de lectura. Así comprueba si son o no efectivas las estrategias que está utilizando para poder rectificar si fuera necesario, si está alcanzando los objetivos propuestos en la fase de planificación, y en el caso de no estar comprendiendo el texto, detectarlo y saber

las causas del porqué, teniendo en cuenta también las características del propio texto (variable). Es el tomar conciencia de si se está comprendiendo o no lo que se está leyendo.

Actividades de supervisión según Poggioli (1998) son: el establecimiento de los propósitos de la lectura (tratar de entender una lectura aunque resulte fácil, conlleva cierto esfuerzo cognitivo), modificación y ajuste de las estrategias de lectura en función de los propósitos planteados (cuando los lectores son adultos adquieren cierta flexibilidad en el ajuste de su tasa de lectura, normalmente), identificación de los puntos principales del texto para llegar a encontrar la idea principal (esta habilidad se desarrolla tardíamente), determinar cómo se relacionan las ideas del texto (conocer su estructura), activación del conocimiento previo (es la base para detectar la organización lógica del texto ya que es un conocimiento que contiene información relevante), evaluar si existen inconsistencias en el texto, detectar si existen fallas en la comprensión y si es así, saber qué hacer al respecto, ser capaz de determinar el nivel de comprensión aplicando la estrategia más adecuada y/o hacerse preguntas relevantes durante la lectura (King, 1991) y/o realizar resúmenes sobre lo leído.

Mateos (1991a) opina que el lector, si encuentra fallos en su comprensión, debe tomar importantes decisiones estratégicas, comenzando por decidir si va a realizar algún tipo de acción para corregir ese fallo. Si decide que sí, entonces deberá escoger entre: almacenar el "problema" en la memoria a la espera que se clarifique más adelante en el texto, o formular una hipótesis abierta como una solución provisional, o realizar alguna acción inmediata utilizando

alguna estrategia lectora (releer, saltar hacia delante y continuar leyendo, consultar alguna fuente externa, ...).

Ríos (1991) incluye dentro del proceso de supervisión: la aproximación a los objetivos, controlándolos; la detección de los aspectos importantes del texto; la detección de las dificultades en la comprensión, si las hubiese; y la flexibilidad en el uso de estrategias. (Ver tabla 3.1).

5.3.- Evaluación.

Al final de la lectura, el lector debe evaluar tanto el producto como el proceso de la misma. Así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto (producto) y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la tarea. Son acciones para valorar el nivel de logro que se ha obtenido durante la lectura.

Ríos (1991) incluye dentro de este proceso la evaluación de los resultados conseguidos y la evaluación de las estrategias utilizadas, su efectividad. (Ver tabla 3.1).

Estos tres procesos no se dan en esta secuencia siempre (según Ríos), ya que la supervisión está íntimamente relacionada con la planificación y con la evaluación.

6.- VARIABLES DE METACOMPRENSIÓN LECTORA.

Con respecto a las variables, Armbruster, Echols y Brown (1982) hablan de cuatro tipos: características del lector (persona), tarea, texto y estrategias:

6.1.- Persona:

La edad del sujeto es una de las características que más influye en el tipo de estrategias metacognitivas a utilizar. El conocimiento previo (la amplitud del conocimiento que tiene una persona es uno de los mejores predictores de la facilidad con que aprenderá nuevos conocimientos (Mayor, Suengas & González, 1995)), el grado de interés o motivación, las destrezas o habilidades y las deficiencias son características de la persona que influyen en su aprendizaje. El lector debe saber llevar a su conciencia estas características y adaptarlas a su comportamiento lector ya que es una parte activa del proceso de lectura; y debe saber que cada persona tiene una capacidad limitada para recordar grandes cantidades de información, por lo que el lector experto no sobrecarga su memoria intentando retener grandes trozos de texto, o demasiadas inconsistencias sin resolver, o demasiadas palabras desconocidas o frases abstractas,... De la misma manera, un material arbitrario es difícil de comprender y retener, por lo que el lector experto intenta hacer el texto más significativo para él, encajando en sus experiencias personales el nuevo material (Brown, Armbruster & Baker, 1986). Gran parte de los aspectos en relación con la variable persona han sido relacionados con la capacidad de supervisar actividades de aprendizaje.

Aspectos a considerar son: el establecimiento de propósitos en la actividad lectora; modificación de la velocidad lectora en función de los propósitos; identificación de los elementos importantes del texto; análisis de la estructura del texto; activación del conocimiento previo; evaluación del texto y detección de fallas.

El lector recoge evidencias cuando lee, sobre lo que el texto puede que signifique. Estas evidencias vienen de la información del texto y del conocimiento previo del lector para interrelacionar apropiadamente su conocimiento y la información sugerida en el texto (Mason, 1984).

La lectura es un acto individual. Nadie mejor que tú, lector, sabe hasta qué grado has comprendido o no un texto, un mensaje escrito; sólo tú conoces las dificultades de comprensión que se te han presentado y el modo y los recursos estratégicos que has empleado para solventarlas (Mendoza, 1998).

6.2.- Tarea.

El proceso que se requiere para localizar un detalle específico es diferente que el que se necesita para escribir un análisis crítico de un texto (son distintas tareas). El lector puede tener una o varias tareas que realizar y varios objetivos que cumplir. En cualquier caso, es fundamental, en toda tarea de lectura, saber extraer el significado del texto. Para que se produzca el aprendizaje, los estudiantes deben ser conscientes de que el propósito de la lectura es construir su significado. Aunque esto no le convierte en experto. El lector debe aprender cómo adaptar su comportamiento lector a las tareas específicas.

Por ejemplo, hojear es una actividad que refleja que el estudiante está ajustando su modo de leer a las exigencias de la tarea siempre y cuando ésta sea extraer las palabras informativas y no leer las palabras fáciles. (Ver estudio de Myers y Paris, 1978). Utilizar la lectura con distintos objetivos implica también realizarla de manera diferente y emplear los recursos cognitivos de manera distinta; esto conlleva una representación interna de la tarea, con lo que las tareas pueden ser más o menos exigentes y necesitar mayor o menor esfuerzo (Brown, Armbruster & Baker, 1986). No se lee igual una lista de la compra que un tema de historia del que el sujeto se va a examinar o que el listín telefónico cuando se está buscando un teléfono concreto (Mayor, 1980).

Aspectos a considerar son: Se trata de localizar una información simplemente; se trata de estudiar para un examen; se trata de leer por mero entretenimiento; se trata de leer para explicárselo a un compañero; se trata de leer para hacer un resumen;...

Otro aspecto importante es la habilidad que tenga el lector para predecir con exactitud su ejecución en la tarea. Para los jóvenes lectores esto puede resultar difícil, pero con edad y experiencia lectora, empiezan a fijarse en pistas que les dan información sobre cómo han realizado su tarea. Estas son variables importantes en metacognición lectora. Las tareas pueden ser más o menos exigentes y requerir mayor o menor esfuerzo. Por ello: la ejecución efectiva de una tarea depende del grado de conciencia del individuo acerca de las demandas de procesamiento y de recuperación, así como también del nivel de habilidad del sujeto para adaptar la lectura con el fin de satisfacer tales demandas (Poggioli, 1998).

6.3.- Texto.

Se refiere a las características del texto que influyen en la comprensión y en la memoria. Factores como las ideas que expresa el texto, el vocabulario, la sintaxis, la claridad de las intenciones del autor, la presentación, el estilo, la coherencia, el interés y la familiaridad con el texto que tenga el lector, el tipo de texto (narrativo, expositivo o descriptivo), tienen influencia en el aprendizaje del estudiante. Con todo esto se puede decir que la estructura del texto influye en el aprendizaje (incluso si el aprendiz no es consciente de sus efectos), que el conocimiento del efecto de la estructura del texto depende de la edad y de la habilidad del lector, y que el lector puede optimizar su aprendizaje llegando a ser consciente de la estructura del texto y del efecto que tiene sobre su aprendizaje.

Aspectos a considerar son: la dificultad para establecer diferencias entre textos fáciles y difíciles y tener conciencia de esa diferencia; identificación de los elementos importantes de un texto; reconocimiento de las limitaciones contextuales; reconocimiento y utilización de la estructura del texto; detección de anomalías y confusiones en los textos (Brown, Armbruster & Baker, 1986).

Otros estudios (Garner, 1981; Sánchez, 1988 y 1990) han demostrado que los lectores deficientes no suelen detectar jamás las inconsistencias del texto (palabras ambiguas o confusas) porque ni siquiera creen que sean más difíciles de comprender que los textos consistentes y sólo se fijan en la dificultad que pueda tener para ellos la decodificación de las palabras (vocabulario difícil,...)

6.4.- Estrategias.

Una estrategia es una técnica de la que se sabe cuándo, cómo y dónde emplearla. Dependiendo de la tarea, la estrategia a implementar variará. Parece que la capacidad para modificar las estrategias de lectura de acuerdo con la tarea se desarrolla con la edad (Forrest-Pressley & Waller, 1984). A medida que los niños se van haciendo expertos en lectura desarrollan dos tipos de estrategias: de reparación (cuando el texto no se entiende hay que decidir si hacer o no hacer algo, dependiendo del propósito de la lectura) y de recuerdo (si el texto hay que aprenderlo, habrá que memorizarlo). "Tanto la edad como el nivel de habilidad influye en el despliegue que los lectores hacen de sus estrategias metacognitivas" (Mayor, Suengas & González, 1995). El lector experto tiene conocimiento de posibles estrategias alternativas ante un caso de necesidad (está alerta a las interrupciones), realiza un uso espontáneo de las estrategias lectoras y supervisa de manera activa las estrategias ajustándolas a sus necesidades, siendo selectivo en la dirección de su atención, y refinando progresivamente la interpretación del texto mediante una actuación deliberada. Se trata de conocer no solamente las estrategias, sino también, cuándo aplicarlas, por qué aplicarlas y cómo evaluarlas.

Garner (1987) define las estrategias lectoras como aquellas actividades, generalmente deliberadas, que utilizan los aprendices activos, muchas veces para remediar los fallos cognitivos que perciben al leer, que facilitan la comprensión lectora y que se pueden enseñar. Garner coincide con Paris, Lipson y Wixson (1994), al opinar que las estrategias lectoras pueden y deben ser enseñadas hasta el punto de automatizarlas, para así llegar a ser

habilidades o destrezas. Las estrategias representan opciones que se ajustan incluso a estilos individuales de leer, y sólo se puede medir su valor si la tarea realizada con dichas estrategias se ha concluido con éxito. Dole, Duffy, Roehler y Pearson (1991) opinan que esta relación medio-fin es la que permite diferenciar la estrategia de la destreza. Brown, Armbruster y Baker (1986) son de la opinión de que es importante distinguir entre estrategia y técnica (de estudio). Los estudiantes pueden utilizar una técnica "a ciegas" sin utilizarla estratégicamente en el procesamiento de la información del texto. Una técnica llega a ser una estrategia si los estudiantes saben cuándo, dónde y cómo utilizarla (Brown, 1978; citada por Brown, Armbruster & Baker, 1986). Por ejemplo, tomar notas o subrayar no son estrategias útiles en sí mismas; una estrategia útil también incluye comprender cómo y cuando uno debería utilizar esas actividades para centrar la atención de forma adecuada.

La metacognición en relación con las estrategias implica no sólo poder apreciar qué se sabe y qué no se sabe sino también conocer qué hacer para remediar los fallos en la comprensión con el fin de incrementar el aprendizaje. Flavell (1981) señala que este tipo de experiencias es lo que ayuda al sujeto a lograr su objetivo lector, siempre que "estas sensaciones provoquen un esfuerzo de comprensión adicional".

-Taxonomía de fallas de comprensión (Collins & Smith, 1982):

- 1.- Fallas para entender una palabra.
 - a) Palabras nuevas.
 - b) Palabras conocidas sin sentido en el contexto.

2.- Fallas para entender una oración.

- a) No se puede encontrar la interpretación.
- b) Se encuentra sólo una interpretación vaga o abstracta.
- c) Se encuentran varias interpretaciones posibles (oración ambigua).
- d) Interpretación en conflicto con el conocimiento previo.

3.- Fallas para entender cómo una oración se relaciona con otra.

- a) Interpretación de una oración en conflicto con otra.
- b) No se encuentra conexión entre oraciones.
- c) Se encuentran varias conexiones posibles entre oraciones.

4.- Fallas para entender cómo encaja el texto completo.

- a) No se entiende algún punto del texto o alguna parte de él.
- b) No se puede entender por qué incluyen ciertos episodios o secciones.
- c) No se puede entender las motivaciones de ciertos personajes.

-Estrategias a considerar ante las fallas:

a) Ignorar el fallo y seguir leyendo. Si la palabra o párrafo no es fundamental para comprender.

b) Suspender la lectura momentáneamente, para ver la estrategia que debería ser aplicada, ya que el lector considera que el fallo en la comprensión se va a solucionar a continuación. La estructura del texto

debería indicarle al lector cuándo es probable que una idea vaya a ser clarificada más tarde.

c) Formarse una hipótesis alternativa. El lector intenta averiguar lo que una palabra, frase o párrafo significan, basándose en el contexto.

d) Releer las oraciones. Es útil si el lector percibe alguna contradicción o varias posibles interpretaciones; pero es un remedio disruptivo.

e) Releer el contexto previo. Si hay alguna contradicción con algún párrafo anterior que se ha leído ya.

f) Acudir a una fuente externa. Es la acción más disruptiva pero es la única que se puede utilizar si por ejemplo, aparece varias veces una misma palabra y el lector no puede averiguar su significado.

Morles (1991) habla de que las estrategias para resolver estos problemas de comprensión se clasifican en dos grupos:

.Generales, son comunes para resolver varios tipos de problemas; por ejemplo, releer, parafrasear, generar imágenes mentales,...

.Específicas, estrategias para resolver problemas concretos de comprensión, como los siguientes:

-Ante una situación de establecer el significado de palabras desconocidas, las posibles estrategias serían: inferir el significado a partir de la

información anterior o posterior, deducir su significado a partir de la estructura de la palabra (nivel morfológico), formular hipótesis sobre el significado de esa palabra y seguir leyendo para comprobarlas.

-Ante una situación que necesite precisar las ideas principales de un texto, la estrategia sería la ejercitación en su localización desestimando información secundaria o redundante.

-Ante una situación que precise encontrar una interpretación apropiada a una oración, las estrategias a utilizar serían: releer la oración, generar imágenes mentales, parafrasear la oración, y/o analizar las interpretaciones de oraciones próximas.

-Ante una situación problemática en el uso de la anáfora, las estrategias serían: formular una pregunta relacionada con la parte del texto donde está la palabra-problema, anticipando que la respuesta sea equivalente a la misma, y/o buscar la respuesta a esa pregunta sabiendo que debe concordar en género y número con la palabra-problema, y que debe ser congruente con el resto del texto.

6.5.- Interacción entre lector y texto.

Wixson y Peters (1987) investigaron sobre la interacción que se produce entre el lector y el texto:

-El lector:

. El conocimiento previo que tiene el lector tiene un efecto significativo sobre el significado que se construye para un texto dado, sobre todo para realizar inferencias desde el texto si es que el lector posee un alto grado de exactitud/precisión en su conocimiento previo. Además si el lector entiende qué papel juega el conocimiento previo en la interpretación de la lectura puede predecir, observar y explicar qué sucede en el texto. Campanario (2000) aporta esta actividad de predecir-observar-explicar en su propuesta de actividades orientadas al alumno en el estudio de las ciencias.

. La sensibilidad hacia la información importante del texto. Se ha demostrado que la información se recuerda con más frecuencia cuando el significado del pasaje es importante en conjunto.

. Es importante, también, el modo en que el lector utiliza su conocimiento específico identificando información significativa en distintos tipos de texto (narrativos, expositivos) e integrando su conocimiento con la información sugerida por el texto (aprendizaje significativo).

-El texto:

. Tipos de textos: existe una gran diferencia estructural entre el texto narrativo y el expositivo. El narrativo se forma a través de una gramática que cuenta una historia (Mandler, 1982), mientras que el expositivo se describe, en general, en términos de estructura jerárquica o niveles de información. Para Sainz (1991) el texto

narrativo es aquel que "se caracteriza por describir un cierto número de sucesos, distribuidos en el tiempo, que se enlazan entre sí por alguna suerte de enlace causal o tema"; el texto expositivo es el que "describe relaciones de dependencia lógica o funcional entre las proposiciones de acuerdo con un modelo implícito de razonamiento expresado bajo la forma de un esquema"; y el texto descriptivo es aquel que "describe ciertos estados de hechos proporcionando indicios para la construcción de un modelo mental de referencia." Existen estudios que demuestran que los niños entienden mejor los textos narrativos que los expositivos (Berkowitz & Taylor, 1981; Olson, 1985). También hay que tener en cuenta que dentro de los textos narrativos existen distintas características estructurales; por ejemplo, entre fábulas e historias de aventuras y misterio. Además, también hay que decir que, normalmente, los textos narrativos son mucho más atractivos para los niños que los expositivos, sobre todo si son textos escolares. Actualmente también se puede hablar de los textos hipermediales, que son aquellos textos electrónicos donde figuran palabras escritas, sonidos, imágenes y videos; y en donde la información no está organizada linealmente, los componentes están conectados entre sí y el usuario los puede consultar de forma interactiva. Éstos parecen ser más motivadores tanto para los lectores hábiles como para los no tan hábiles. Henao (2002) realizó un estudio con este tipo de textos y con lectores competentes y lectores poco hábiles de 11 y 12 años y concluyó que tanto unos lectores como los otros recordaron más ideas principales cuando utilizaron el texto hipermedial que cuando leyeron el texto impreso tradicional, y además, entre los lectores poco hábiles los que utilizaron el texto hipermedial recordaron más detalles que los usuarios del texto impreso.

. Estructura jerárquica del texto: la estructura jerárquica se ha reconocido como importante dentro de los textos informativos (Kintsch & Van Dijk, 1978; Meyer, 1975) sin embargo, es igualmente importante dentro de materiales narrativos, ya que implican un orden establecido que ayuda en su comprensión.

. Características del texto: las características del texto contribuyen a darle una organización coherente. La existencia o no en el texto de una frase principal y si está situada al principio o no de un párrafo también afecta a la comprensión.

Las nuevas tecnologías están cambiando las relaciones que se establecen entre el escritor y el texto, entre el escritor y el lector y entre el lector y el texto, y de la misma manera transformarán la teoría y la práctica de la lectoescritura (Henao, 2002).

7.- PROCESOS Y VARIABLES POR CATEGORÍAS.

A continuación se insertan dos tablas donde se pueden apreciar los procesos y las variables por categorías que están incluidos en metacomprensión lectora:

Tabla 3.1

Procesos involucrados en metacomprensión lectora. (Ríos, 1991).

CATEGORÍAS	PREGUNTAS CORRESPONDIENTES
<u>PLANIFICACIÓN</u>	
CONOCIMIENTOS PREVIOS	Al comenzar a leer, ¿te preguntaste qué sabías sobre el tema de la lectura?
OBJETIVOS DE LA LECTURA	¿Qué objetivos te propusiste al leer el material?
PLAN DE ACCIÓN	¿Utilizaste algún plan de acción para realizar la lectura?
<u>SUPERVISIÓN</u>	
APROXIMACIÓN O ALEJAMIENTO DE LA META	¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?
DETECCIÓN DE ASPECTOS IMPORTANTES	¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto?
DETECCIÓN DE DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN	¿Cómo determinaste cuáles eran las partes del texto más difíciles de comprender?
CONOCIMIENTO DE LAS CAUSAS DE LAS DIFICULTADES	¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión de esas partes del texto?
FLEXIBILIDAD EN EL USO DE LAS ESTRATEGIAS	Cuando te diste cuenta que no estabas comprendiendo adecuadamente el texto, ¿Qué hiciste?
<u>EVALUACIÓN</u>	
EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS LOGRADOS	Cuando terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido?
EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE LAS ESTRATEGIAS USADAS	¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?

Tabla 3.2
 Variables involucradas en la metacomprensión lectora.
 (Puente, 2000)

CATEGORIAS	PREGUNTAS CORRESPONDIENTES
<u>PERSONA</u>	
(Conocimiento que uno tiene de sí mismo y de los demás como lectores)	
HABILIDADES COMO LECTOR	¿Es posible mejorar la lectura mediante el entrenamiento y la práctica?
LIMITACIONES COMO LECTOR	Cuando un compañero tiene malos hábitos de lectura y limitaciones, ¿qué le recomendarías?
MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA	Tú crees que los lectores más motivados ¿comprenderán mejor los textos?
CONOCIMIENTO DEL PROCESO DE LECTURA	¿Por qué crees que el proceso de lectura es algo más complejo que el mero reconocimiento de palabras?
USO Y CONTROL DE ESTRATEGIAS	Cuando estás leyendo y te das cuenta que la estrategia no es adecuada, ¿qué haces?
<u>TAREA</u>	
(Conocimiento que un lector posee de la naturaleza de la tarea y las exigencias de la misma)	
NIVEL DE DIFICULTAD	Algunas tareas de lectura son más fáciles que otras ¿Qué hace que éstas sean más difíciles?
EXIGENCIAS COGNITIVAS	Ante tareas de lectura difíciles, ¿qué estrategias usas para no fracasar?
PROPÓSITO PLANTEADO	Cuando tengo claros los propósitos de lectura, ¿es más fácil o difícil orientar la lectura?

(Sigue)

TEXTO

(Conocimiento que un lector tiene del texto en cuanto a contenido y estructura)

DOMINIO DEL TEMA	Si conoces bien el tema de lectura, ¿será más fácil o más difícil comprender su contenido?
NIVEL DE DIFICULTAD	Algunos textos utilizan palabras difíciles ¿Qué se puede hacer ante esta clase de textos?
CONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA	Antes de iniciar la lectura, ¿te parece importante echar un vistazo para conocer la estructura del texto?
INFLUENCIA DEL CONTEXTO	¿Cómo has determinado que ciertas pistas del contexto pueden influir en la comprensión de un texto?
DETECCIÓN DE ANOMALÍAS, CONFUSIONES Y AMBIGÜEDADES	Si estás leyendo un texto y te encuentras con una palabra que no encaja, ¿cómo resuelves el conflicto?

8.- INSTRUMENTOS PARA MEDIR METACOMPRESIÓN LECTORA.

Uno de los primeros estudios lo realizó Reid (1966) donde preguntaba a los niños de 5 años qué pensaban sobre la lectura. Esta autora descubrió que para los niños la lectura era una misteriosa actividad donde no estaba muy claro si lo que se leía eran los dibujos u otras marcas que había en el papel. La mayoría de las investigaciones fueron a base de entrevistas, siendo el primer estudio de metacognición con lectores mayores el de Myers y Paris (1978) que utilizaron las categorías de Flavell y Wellman (1977) de persona, tarea, y variables de estrategia para construir una entrevista. Utilizaron una entrevista de 18 respuestas abiertas para examinar el conocimiento que tenían sobre la lectura niños entre 8 y 12 años. Concluyeron que los lectores mayores tenían más conciencia que los más jóvenes de los efectos que muchas variables tenían sobre la lectura (estructura semántica de los párrafos, metas de la lectura,...) y la utilidad de las estrategias de comprensión.

Canney y Winograd (1979) estudiaron las creencias de los niños sobre lectura utilizando una entrevista con manipulaciones experimentales (pasajes poco o nada coherentes). Realizaron el estudio con niños de 8, 10, 12, y 14 años a los que se les presentaba un párrafo lleno de incoherencias. Cuando se les preguntaba si se podía leer el párrafo y por qué, los lectores más jóvenes y los menos avanzados se fijaban más en la decodificación mientras que los lectores más avanzados sabían que el dar sentido era el objetivo de la lectura.

Luego, en 1984, Paris y Jacobs modifican el modelo de entrevista de Myers y Paris para seguir investigando y crean el IRA: Índice de Conciencia Lectora (especificado más adelante).

También en 1984, Forrest-Pressley y Waller miden conciencia lectora sobre lectura (decodificación, comprensión, y eficacia estratégica) y cognición (lenguaje, memoria y atención). Correlacionan medidas de verbalización y ejecución. Realizan un estudio con 144 niños divididos por niveles de lectura (pobres, medios y buenos lectores), intentando averiguar lo que cada niño puede hacer con respecto a lo que los autores consideran los componentes básicos de la lectura: decodificar, comprender y leer estratégicamente con un propósito. También intentan averiguar lo que cada niño sabe sobre sí mismo en cada área. Esto lo hacen a través de entrevistas individuales, recogiendo sus verbalizaciones. Además investigan otras tres áreas generales de desarrollo: lenguaje, memoria y atención. Brevemente se puede decir que hay tres puntos fundamentales tratados en la investigación realizada por estos autores:

1.- Qué lectores responden a las demandas de distintas situaciones de lectura.

2.- El papel de la metacognición en la lectura.

3.- El desarrollo de aspectos, tanto cognitivos como metacognitivos, en la lectura y los procesos básicos importantes para leer. Ellos consideran que la lectura estratégica no sólo consiste en decodificar, comprender y utilizar estrategias lectoras per se. También incluye el conocimiento sobre esas estrategias

y la habilidad para controlarlas. El uso deliberado de estrategias lectoras debería desembocar en un incremento de la eficacia lectora.

Las conclusiones de la investigación de Forrest-Pressley y Waller son:

1.- La ejecución de las habilidades lectoras eficaces como comprensión y estrategias se incrementa con la edad y con la habilidad lectora. También corroborado por Brown (1980) y Garner y Alexander (1989), entre otros.

2.- La habilidad para supervisar la comprensión (y predecir la exactitud) y para hacer verbalizaciones apropiadas sobre la comprensión y las estrategias se incrementa con la edad y con la habilidad lectora (Brown, 1980).

3.- En términos de predicción, la ejecución es una medida más útil que la verbalización, tanto para la comprensión como para las estrategias.

4.- Sólo los mejores lectores y los más mayores son "metacognitivamente" maduros en un sentido estricto, puntuando alto tanto en la ejecución como en la verbalización del uso de las destrezas.

En términos de desarrollo de destrezas lectoras, los lectores deficientes y los más pequeños tienen dos áreas problemáticas:

a) Están menos dispuestos a cambiar la estrategia lectora en función de la demanda de la situación. Puede que sea porque carecen de conciencia de la necesidad de cambio en un momento dado.

b) No pueden evaluar la comprensión y predecir la exactitud.

Otro estudio al que se va a hacer referencia es el de Byrd y Gholson (1985) donde se aprecia la relación existente entre las habilidades lectoras: metalectura, memoria y metamemoria. Las interacciones entre esas destrezas se investigaron en base a la habilidad lectora (buenos lectores y lectores deficientes), la operatividad, y el curso (2° y 4° grado). Los resultados se plasmaron en correlaciones bajas pero significativas entre metalectura y lectura, metamemoria y memoria, metalectura y metamemoria, y lectura y memoria. Efectos significativos de operatividad se revelaron entre todas las medidas dependientes. Los niños "operativos" (buenos lectores) puntuaban más alto en tareas de metalectura y metamemoria, leían en un nivel más alto y recordaban más preguntas en las tareas de memoria que los niños "no operativos" (lectores deficientes). Los efectos del curso se revelaron en la mayor parte de medidas dependientes: los niños de 4° grado puntuaron más alto en tareas de metalectura y metamemoria y leyeron en niveles más altos que los de 2° grado. La interacción entre la operatividad y el curso reveló que los niños "operativos" de 2° nivel y los de 4° nivel cometían menos errores de lectura que los niños "no operativos" de 2° nivel.

Actualmente no hay constancia de la existencia ni de una entrevista tipo ni de una prueba estandarizada para evaluar la metacognición. La mayoría de los investigadores, basándose en un marco teórico de referencia, realizan y diseñan sus propios instrumentos de evaluación.

A continuación se realiza una distinción entre programas de entrenamiento que mejoran la metacompreensión lectora (cuyo objetivo es hacer consciente al lector de su proceso de comprensión, de los problemas que pueden presentarse al leer y de las estrategias que puede utilizar para resolver esos problemas, además de las estrategias más adecuadas a usar de manera adecuada dependiendo del texto y del objetivo de la lectura); instrumentos de evaluación de metacompreensión lectora y métodos existentes para investigar metacompreensión lectora.

8.1.- Programas de entrenamiento.

Como programas específicos de entrenamiento en metacompreensión lectora destacan:

-Prueba cloze (completar un texto) de Taylor (1953) que también se utiliza como instrumento evaluador.

-El programa de Brown (1980) que realiza un listado de estrategias lectoras para llegar a la comprensión: tener claro el propósito de la lectura, reconocer los aspectos importantes del texto, focalizar la atención en lo fundamental dejando a un lado la información secundaria, supervisar las actividades que se van realizando para darse cuenta de su comprensión, hacerse preguntas para ver si las metas se están alcanzando y ante la detección de fallos, emplear acciones correctoras y huir de las distracciones. Más tarde Baker y Brown (1984b) hablan de nueve actividades que son fundamentales para una buena comprensión: 1) establecer los propósitos de la lectura; 2) modificar la manera de leer y las estrategias de acuerdo con los diferentes propósitos;

3) identificar los elementos importantes del texto; 4) deducir la estructura lógica inherente del texto; 5) utilizar el conocimiento previo para interpretar la información nueva; 6) mostrar sensibilidad hacia el contexto; 7) evaluar el texto para clarificarlo, completarlo y encontrar su consistencia; 8) darse cuenta de los fallos que impiden llegar a una buena comprensión y poner solución; y 9) seleccionar los criterios apropiados para evaluar el nivel de comprensión de uno mismo.

-Programa de aprendizaje cooperativo, donde los niños pueden cooperar para usar estrategias antes, durante y después de la lectura. Así se promueve el diálogo sobre el pensamiento y la cooperación social. Webb (1982) realizó un estudio donde concluyó que tanto dar como recibir ayuda, mejora el aprendizaje.

-La enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984), que pretende fomentar y supervisar la comprensión; desarrollando actividades como la autopreguntas, el resumen, la clarificación, y la predicción de información en el texto, activando los conocimientos previos del lector y teniendo claro el propósito de la lectura además de comprobar las inferencias realizadas sobre el texto. Las estrategias seleccionadas son concretamente: aclarar, anticipar, preguntarse y resumir. Los estudiantes alternan el papel de tutor y aprendiz; basándose en el diálogo.

-ISL (Informed Strategies for Learning) de Paris, Cross y Lipson (1984), (Paris & Oka, 1986), diseñado para incrementar la conciencia y el uso que tienen los chicos de 8 y 12 años sobre estrategias lectoras

efectivas. Los autores contaron con dos principios fundamentales: el valor que tiene la discusión en grupo y el papel del profesor como instructor. El diálogo sobre lectura incita a los estudiantes a pensar y compartir sus ideas; en este punto ISL es parecido al programa de enseñanza recíproca de Palincsar y Brown. El programa se compone de 20 módulos que implican de manera activa al lector incorporando el feedback inmediato. Los módulos estaban divididos en grupos de cuatro secuencialmente presentados: a) planificación y preparación de la lectura; b) identificación del significado; c) razonamiento acerca del contenido del texto; y d) supervisión de la comprensión. Se les enseña mediante instrucción directa, qué son las estrategias para la construcción de significado (elaboración, inferencia, integración, activación de conocimiento previo y resumen) y de supervisión de la comprensión (relectura, autopreguntas, comprobar la consistencia del texto y parafrasear), cómo funcionan, cuándo se deben utilizar y por qué son efectivas. Además se les explican las destrezas o habilidades que se pueden utilizar antes, durante y después de la lectura y cómo son beneficiosas para los lectores de todas las edades. Con esto se pretende "crear" lectores autodirigidos e independientes. El objetivo de este programa, según sus autores, es estimular el más alto grado de conciencia del conocimiento declarativo, procedimental y condicional, además de enseñar a los lectores cómo evaluar, planificar y regular su propia comprensión de manera estratégica. El propósito de este proyecto era comprobar la hipótesis de que si se enseña al niño (no importa su habilidad lectora) la

existencia, uso y valor de las estrategias lectoras, mejorará su comprensión lectora, como así fue.

-Programa de entrenamiento en estrategias de supervisión dirigido a mejorar la comprensión lectora. (Bereiter & Bird, 1985). El entrenamiento se lleva a cabo mediante lo que los autores llaman "explicación más modelado". Se enseñan cuatro estrategias: paráfrasis, relectura, demanda de relaciones y formulación de problemas.

-Programa de Dansereau (1985) que compromete al estudiante universitario para que participe en un sistema de actividades relacionadas. Este sistema incluye una serie de estrategias que son llamadas primarias (las que sirven para la adquisición de la información) y otras estrategias que son llamadas de apoyo (aquellas que se utilizan para crear un ambiente adecuado).

-El programa de Garner (1987) que insiste en la utilidad de estrategias como la de adecuar el tiempo de estudio empleando estrategias ad hoc para no malgastar el tiempo y aprender poco en el período de estudio, reinspeccionar el texto y resumirlo. Además, insiste en la generalización de las estrategias como algo fundamental para que tenga éxito cualquier programa de metacompreensión lectora mediante instrucción directa y explícita. Ella dice que hay que explicarles a los estudiantes cuándo, dónde y cómo utilizar las estrategias que se les enseñan para que las apliquen en situaciones apropiadas pero fuera del contexto donde han sido enseñadas (transfer). En este punto menciona el trabajo realizado por Meichenbaum,

Burland, Gruson y Cameron (1985). Con respecto al resumen considerado como estrategia cognitiva, Garner dice que permite al estudiante sintetizar la información desde múltiples fuentes y desde diversas perspectivas; y como estrategia metacognitiva permite al estudiante intentar resumir lo que ha leído. Si el estudiante no puede producir versiones abreviadas del texto, indica que hay que poner en marcha alguna estrategia remedial, como por ejemplo la relectura del material. Con todo esto, Garner puntualiza que el resumen es una estrategia extremadamente útil en las tareas escolares. Con respecto a la reinspección del texto, esta autora lo considera una herramienta muy útil también, aunque infrutilizada. Su importancia radica en que lo impreso siempre permanece, con lo cual, se puede acudir a él las veces que hagan falta. También hay que considerar la importancia que tiene el realizar inferencias apropiadas del texto, sabiendo que una vez que se realiza la inferencia, el sujeto representa lo que ha leído y lo que ha inferenciado todo junto en la memoria, no pudiendo distinguir, después, la fuente de información.

-Los mapas conceptuales también son otra buena técnica para desarrollar metacompreensión lectora (Wixson & Peters, 1987), ya que hay que organizar la información jerárquicamente, identificando varios niveles de información. Estos autores dicen que los procesos que debe realizar el lector para construir mapas conceptuales presentan una analogía directa con los procesos que se realizan para la construcción de significados. Campanario (2000) opina que los mapas conceptuales tienen como objetivo el favorecer el aprendizaje significativo y desarrollar la

metacognición. Los mapas conceptuales se pueden utilizar como instrumento diagnóstico para explorar lo que los alumnos saben, para organizar secuencias de aprendizaje, para que éstos extraigan el significado de los libros de texto y para organizar y hacer explícita una secuencia de enseñanza. Además (...) pueden utilizarse como guía para la preparación de trabajos escritos o como técnica de evaluación (...) y ayudan a los alumnos a darse cuenta de sus propios procesos de aprendizaje y a valorar las relaciones entre concepto (Campanario, 2000, p.374).

-El programa de Weinstein (1988). Es un programa para estudiantes universitarios donde se les ayuda a tomar mayor responsabilidad por su aprendizaje. Hace hincapié en la práctica y en el conocimiento de los resultados.

-Programa de Sánchez (1990) para instruir en la comprensión de textos expositivos, planteado como trabajo conjunto y de colaboración entre alumnos e instructor. Los componentes de este programa son: a) Enseñar a detectar y a utilizar a progresión temática de los textos; b) Enseñar a operar con las macrorreglas seleccionando lo más importante y generalizando o parafraseando; c) Enseñar a reconocer y usar la organización interna del texto, detectando las relaciones que se dan entre los elementos mediante esquemas. Las estrategias que enseña el programa son: anticipación y predicción, supervisión de la propia comprensión, detectando cualquier dificultad que pudiera surgir, y realización de autopreguntas. El desarrollo del programa sería como sigue:

- 1.- Progresión temática.
- 2.- Macrorreglas (de selección, de generalización y de integración).
- 3.- Organización interna (problema/solución, causalidad, comparación, descripción, y secuencia).
- 4.- Anticipar y predecir (una vez analizados el título y subtítulos).
- 5.- Supervisar.

-Programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora (Mateos, 1991b). Con este programa la autora pretende que el alumno se sensibilice ante los problemas de comprensión que se dan durante la lectura, que sea capaz de precisar el problema con la mayor exactitud posible, que sepa cuál es la fuente donde debe acudir para solucionar el problema (selección de estrategia adecuada), que sepa aplicar la estrategia seleccionada y que compruebe si la aplicación de esa estrategia ha sido efectiva para la resolución del problema.

-TAP (Think Along Passage) de Paris (1991), donde se simulan experiencias típicas de una clase de lectura con un texto muy motivador. La clave es evaluar las respuestas de los estudiantes en términos de efectividad de las estrategias. Se puede utilizar en el aula como ejercicio de modelo cognitivo donde se enseñan estrategias para construir significados: 1) identificación del problema; 2) predicción; 3)

supervisión del significado (control metacognitivo);
4) realización de inferencias; y 5) resumen del texto.

-Programa de King (1991). En este programa se trabaja con autopreguntas, porque este procedimiento "opera como una forma de autoevaluación que ayuda al aprendiz a mantener una supervisión progresiva de su comprensión cuando está aprendiendo" (Poggioli, 1998) y además, "puede resultar tanto o más interesante que los alumnos sean los encargados de formular sus propias preguntas a otros alumnos (o a sí mismos), en vez de responder las preguntas que formula el profesor" (Campanario, 2000, p.378). King concluyó, a la vista de los resultados de su investigación, que el uso de la estrategia de autopreguntas puede mejorar la comprensión lectora de estudiantes de cursos altos, que los estudiantes pueden mantener esta estrategia si no hay interferencias externas y que se puede enseñar esta estrategia metacognitiva a estos alumnos de cursos superiores incorporándola a su realidad escolar diaria.

Un ejemplo de autocuestionario que puede ser utilizado por sujetos de enseñanza superior, para contrastar lo que se ha aprendido en una tarea de estudio independiente a partir de libros de texto, es el de Campanario (2000).

-Programa de entrenamiento en estrategias de lectura de González Fernández (1992), que incluye entrenamiento en estrategias específicas como identificación de ideas principales, elaboración de resúmenes, realización de inferencias, importancia de la formulación de preguntas sobre el texto o la

supervisión de la comprensión lectora. Es importante no sólo enseñar las estrategias, sino hacerlo de manera continuada.

-Programa de Mayor (1993) que tiene su base en la comprensión de textos iniciando el proceso con la división sucesiva dicotómica, basado en el modelo multidimensional de la actividad lingüística (1991).

-Propuesta de Ríos (1999b). Presenta las estrategias con las preguntas asociadas a cada una de ellas:

Tabla 3.3

Estrategias y preguntas asociadas. Ríos (1999b)

Estrategias	Preguntas
Conocimientos previos	¿Qué sé sobre el tema?
Objetivos	¿Qué me propongo lograr?
Planificación estratégica	¿Cómo lo lograré?
Aspectos importantes	¿Qué es lo fundamental?
Dificultades	¿Qué dificultades puedo tener?
Evaluación	¿Cómo evaluar el logro de los objetivos?
Aplicación	¿En qué podré aplicar los aprendizajes?

También para las diferentes áreas académicas (ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas) concretiza posibles estrategias. (Ver Ríos, 1999, p.161).

-Programa de Montanero (2001). Este autor propone un programa para alumnos de Secundaria, en el que su

objetivo fundamental es potenciar la comprensión lectora y la actividad inferencial más allá de lo que está explícito en el texto. En primer lugar, hay que entrenar al lector en el uso de herramientas gráficas para poder descargar su memoria operativa y así utilizarla en otras funciones, y en segundo lugar, el lector debe poseer estrategias para activar el conocimiento previo necesario, según el texto que está leyendo en ese momento, y construir un modelo de la nueva situación y evaluarlo. Pretende llegar a mejorar las capacidades metacognitivas de los lectores en los niveles más profundos de metacomprensión, considerando la comprensión profunda como "la capacidad no sólo de extraer la información esencial del texto, sino también la capacidad y la actitud de evaluar constantemente la representación situacional que el lector elabora como referente del contenido" (Montanero, 2001, p.319). Se basa en tres recursos: a) representación gráfica de la estructura del texto; b) formulación de autopreguntas; y c) discusión metacognitiva en grupo. La tarea de resumir también cobra importancia, ya que está planteada para que el alumno utilice sus propias palabras y tenga como referencia el esquema o representación gráfica. Este programa también necesita de la estrecha colaboración del profesor del aula para interactuar y mediar entre los alumnos.

-Programas institucionales de entrenamiento (no específicamente de metacomprensión lectora, sino más generales): Ruedas lógicas de Hernández y García (1989), estos autores señalan cuatro ruedas: 1) rueda de identificación, 2) rueda de distribución, 3) rueda de relación, y 4) rueda de valoración; SQ3R (Survey,

Question, Read, Recite, Review) de Robinson; SpARC (Survey, Predict, Read, Construct). Enseñan un gran número de estrategias y procesos de reflexión como: elaborar información, razonamiento analógico, estrategias mnemónicas y de concentración,...

-Para diseñar programas de entrenamiento de este tipo, Baker y Brown (1984a) señalan que deben incluir: entrenamiento y práctica en el uso de estrategias específicas, instrucción en la revisión de esas estrategias, e información relacionada con el significado y el resultado de esas actividades y su utilidad.

8.2.- Programas de evaluación de metacompreensión lectora.

Con respecto a algunos de los programas de evaluación de metacompreensión se encuentran:

-IRA (Index of Reading Awareness) de Jacobs y Paris (1987). Es una prueba de evaluación con veinte preguntas de elección múltiple (para evitar algunos de los riesgos mencionados por Garner, (1987)) donde se miden los tres procesos metacognitivos: planificación, regulación o supervisión y evaluación; y el conocimiento condicional. A continuación se transcribe un ítem de cada proceso:

Evaluación:

-¿Cómo puedes saber cuáles son las oraciones más importantes de una historia?

- a) Las que hablan sobre los protagonistas y sobre lo que ocurre.
- b) Las más interesantes.

c) Todas son importantes.

Planificación:

-Cuando tienes que contarle a otra persona qué has leído, ¿qué le cuentas?

- a) Lo que sucedió en la historia.
- b) El número de páginas que tiene el libro.
- c) Quienes son los protagonistas.

Regulación:

-¿Qué haces cuando te encuentras con una palabra que no entiendes?

- a) Utilizas las palabras que tiene alrededor para averiguarlo.
- b) Preguntas a alguien más.
- c) Continúas con la siguiente palabra.

Conocimiento condicional:

-Si lees una historia para divertirte, ¿qué harías?

- a) Mirar los dibujos para descubrir el significado.
- b) Leer la historia rápidamente.
- c) Imaginar la historia como una película en mi cabeza.

Cada respuesta tiene una puntuación asociada dependiendo del nivel estratégico: respuesta inapropiada (0 puntos), respuesta parcialmente adecuada (1 punto), y respuesta estratégica (2 puntos). Así, por ejemplo, en el proceso de evaluación la respuesta a) obtiene 2 puntos, la b) 1 punto y la c) 0 puntos.

Según estos autores, el IRA es un test objetivo, basado en datos empíricos, que es fácil de administrar en el aula. Es sensible a los cambios que se producen en la conciencia debidos a las diferencias individuales, sexo y habilidad lectora. Además es un instrumento útil y de fácil aplicación en el aula y permite clasificar a los lectores según sus habilidades metacognitivas. Sin embargo, Mc Lain, Gridley y McIntosh (1991) evaluaron su valor como medida de conciencia lectora metacognitiva y obtuvieron datos de fiabilidad y validez preliminares, encontrando la escala sólo medianamente aceptable. Mc Lain, Gridley y Mc Intosh obtuvieron un índice de fiabilidad de .61, con lo que concluyeron que el IRA debía ser utilizado con cautela como medida de metacomprensión lectora.

-Michigan Reading Tests, que son parte del Michigan Educational Assessment Program (MEAP), que fue establecido en los años 60 para proporcionar información sobre el estado y progreso en las principales áreas de educación de Michigan. La última revisión fue realizada en 1982/3. Hay cuatro tipos de ítems en los nuevos tests de lectura de Michigan que miden: construcción de significados, conocimiento sobre la lectura, actitudes y autopercepciones, y temas familiares.

-MSI. Schmitt (1990) desarrolló un cuestionario de 12 items de elección múltiple para medir la conciencia que tenían los estudiantes de nivel elemental sobre los procesos de lectura estratégica ante un texto narrativo: MSI (Metacomprehension Strategy Index). Aunque su fiabilidad es buena, para Mokhtari y

Reichard (2002) presenta limitaciones: los estudiantes son "forzados" a elegir entre varias alternativas y aunque en las instrucciones de la prueba indican que no hay una respuesta "correcta", muchas de las alternativas no tienen mucho sentido, con lo que "dirigen" al estudiante a elegir la respuesta metacognitiva "correcta". El instrumento estrictamente mide metacognición, excluyendo la medición de cualquier otro tipo de estrategia lectora que pueda ser útil para el lector.

-Programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria, de González Álvarez (1993). Está enfocado a niños de 5° de primaria y pretende enseñar a estos estudiantes que "la lectura es un proceso constructivo, estratégico y que requiere pensar antes, durante y después de leer" (González Álvarez, 1993, p.223).

-Miholic (1994) desarrolló un inventario de 10 ítems de elección múltiple con el objetivo de estimular la conciencia de estrategias metacognitivas de lectura en los estudiantes. No hay datos de su fiabilidad o de su validez, ni tampoco hay puntuaciones obtenidas por los estudiantes a los que se les ha administrado la prueba. Mokhtari y Reichard (2002) opinan que este instrumento, al igual que el de Schmitt, parece tener limitaciones para utilizarlo en investigación. Su objetivo es incrementar la conciencia metacognitiva en lectura en los estudiantes y profesores más que medir estrategias lectoras metacognitivas u otras clases de estrategias lectoras.

-RSU (Reading Strategy Use) de Pereira-Laird y Deane (1997). Estos autores desarrollaron una escala para medir la percepción que tenían los estudiantes adolescentes del uso de estrategias lectoras en textos narrativos y expositivos. La versión final quedó con 12 ítems referidos al uso de estrategias metacognitivas y 10 ítems referidos al uso de estrategias cognitivas. Estos autores suponen que el lector utiliza una mezcla de estrategias metacognitivas para supervisar su comprensión, y estrategias cognitivas para aprender, recordar y entender un texto. Es una escala con un alto nivel de fiabilidad (0.97), sin embargo Mokhtari y Reichard (2002) identifican algunos defectos que influyen en la validez de la escala, como son: algunos ítems que aparecen en la escala no parecen ser estrategias lectoras, sino que son acciones deliberadas que realizan los lectores antes, durante y después de la lectura. Estos autores piensan que esta escala, aunque válida, puede todavía ser mejorada. Además no está claro si esta escala puede utilizarse con un alto nivel de fiabilidad con otros estudiantes que no participaron en el estudio (la mayoría eran caucásicos) y con diferentes tipos de materiales de lectura, ya que los textos utilizados fueron exclusivamente narrativos y expositivos.

-Cuestionario de selección múltiple de 48 preguntas para medir el desarrollo del conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito, en torno a seis temas: estrategias de lectura, de planificación, de evaluación y remediales; teoría del texto y teoría de la tarea; de Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte (2002). Este instrumento está dirigido a lectores de

12 años en adelante por lo que se concentra especialmente en los aspectos semánticos y textuales propiamente dichos.

-MARSI (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) de Mokhtari y Reichard (2002). Es un instrumento que consta de 30 ítems, diseñado para evaluar la conciencia metacognitiva de lectores adolescentes y adultos y su percepción sobre la utilización de estrategias de lectura mientras leen materiales académicos o escolares. Estos autores consideran tres subescalas estratégicas o factores: estrategias de lectura global (13 ítems que representan un conjunto de estrategias lectoras orientadas hacia un análisis global del texto; por ejemplo: "Tengo un propósito en la mente, cuando leo"), estrategias de solución de problemas (8 ítems orientados hacia las estrategias de solución de problemas que hay que utilizar cuando el texto es difícil de leer; por ejemplo: "Ajusto mi velocidad lectora de acuerdo con lo que leo") y estrategias de apoyo a la lectura (9 ítems relacionados con materiales que se utilizan externos a la lectura, como subrayar; por ejemplo: "Subrayo la información del texto para que me ayude a recordarla"). Estos tres tipos de estrategias interactúan entre ellas y tienen una gran influencia en la comprensión de textos. Mokhtari y Reichard partieron de la premisa de que construir significados desde el texto es una actividad deliberada e intencional. Aprender del texto, como cualquier otro aprendizaje, requiere que el lector esté "estratégicamente" implicado en la construcción del significado (Alexander & Jetton, 2000).

Mokhtari y Reichard opinan que tanto los profesores como los investigadores encontrarán MARSI como una herramienta útil para evaluar y promover la conciencia del aprendiz de los procesos subrayados comprometidos en la lectura. Sin embargo, continúan estos autores, habría que ser cautelosos cuando se utilice la información extraída de las respuestas dadas por los estudiantes, para tomar decisiones sobre la habilidad para leer y para supervisar su comprensión mientras leen materiales académicos. Señalan tres cautelas que habrá que tener a la hora de interpretar la escala MARSI:

Primero: como otras medidas de lectura, debería ser utilizada para complementar más que para suplantar medidas de evaluación existentes de la comprensión lectora de los estudiantes. Los profesores deberían considerarlo sólo como una fuente de información sobre las habilidades lectoras de los estudiantes que se deben analizar junto con otras medidas de habilidad lectora.

Segundo: aunque hay apoyo psicométrico sobre la adecuación de MARSI como medida de conciencia metacognitiva de estrategias lectoras, no hay que olvidar que es una medida autoinformativa, y como tal debe ser tratada, es decir, el conocimiento por parte del estudiante de la existencia de estrategias lectoras no quiere decir que las utilice.

Tercero: los profesores que han ayudado a los estudiantes a aprender a ser lectores estratégicos frecuentemente dicen que este proceso es un trabajo duro e intenso además de largo.

8.3.- Métodos para investigar metacomprensión lectora.

-Informes verbales: entrevistas, cuestiones acerca del conocimiento sobre la lectura, comentarios durante la lectura, pensamiento en voz alta, informes retrospectivos,...

*Entrevista: es una de las técnicas más empleada. López-Higes (2003) la engloba dentro de las técnicas llamadas de autoinforme. Baker y Brown (1984a) son de la opinión de que "una forma sencilla de valorar lo que los individuos conocen es preguntárselo a ellos mismos". La entrevista se puede realizar con preguntas abiertas (forma más rica y más difícil de falsear la respuesta, aunque también es más complicada de evaluar) o con preguntas de elección múltiple (forma más sencilla de evaluar pero más dirigida para el lector). López-Higes plantea la cuestión de si la información obtenida en una entrevista sería la misma independientemente del entrevistador. (Intersubjetividad: acuerdo entre los entrevistadores). Algunas críticas a este método son: problemas de expresión verbal (sobre todo los lectores más jóvenes) (Forrest-Presley & Waller, 1984; Garner, 1987); dificultad para pensar qué harían en casos hipotéticos; diferencias entre lo que dicen y lo que realmente hacen (Brown, 1980); deficiencias de memoria (White, 1980), dificultad para observar con exactitud el funcionamiento de la propia mente, entre otras (Garner, 1987). Garner sugiere, entre otras prescripciones, evitar preguntar sobre procesos automáticos; utilizar fuentes de

información diversas, que no compartan la misma fuente de error; evitar escenarios hipotéticos y preguntas muy generales; y acortar el intervalo entre el procesamiento y la entrevista (White, 1980).

*Pensamiento en voz alta: no se suele utilizar con lectores pequeños. Garner (1987), comprobó que los niños más pequeños no suelen dar información acerca de su pensamiento y de lo que hacen mientras leen, sino que más bien informan sobre lo que están leyendo, con lo que su protocolo se convierte en un acercamiento al texto en contenido, y suele ser una alternativa a la entrevista. El método consiste en que el examinador entrega una tarea a los sujetos y les pide que vayan diciendo en voz alta todo lo que van pensando y todo lo que les va sucediendo mientras realizan esa tarea. El examinador observa y/o graba en vídeo las reacciones de los alumnos y luego las analiza mediante lo que se llama protocolo, clasificando los datos relevantes en categorías previamente establecidas. Algunas críticas a este método, igual que con la entrevista, son: la facilidad verbal que tienen algunos sujetos, los cuales pueden contar hechos que "pasan por su cabeza" y estrategias que están utilizando y no ser ciertos; la influencia del examinador con sus comentarios no muy objetivos; la interferencia que supone hablar de algo mientras está sucediendo (el lector tiene que parar de leer), el lector se puede sentir muy comprometido en la ejecución de la tarea y puede enmudecer, con lo

que el examinador debe decirle "recuerda, dime lo que estás pensando", entre otras.

-Procesamiento on-line: movimientos oculares donde se tienen en cuenta las fijaciones, los retrocesos,...; observaciones naturales de escenificaciones, del pensamiento en voz alta y de la ejecución de la tarea; grabaciones de lectura oral, análisis de errores de la lectura oral (método antiguo para evaluar la lectura; Garner, 1987), repeticiones, relecturas, sustituciones y omisiones (running records) (Clay, 1979) para los lectores más jóvenes; las grabaciones en vídeo (se analiza cualquier gesto que indique que el sujeto no está comprendiendo lo que lee); registro de errores de forma sistemática mediante un código,... Una de las críticas a este tipo de métodos es que los resultados no se pueden generalizar (Baker y Brown, 1984b).

-Preguntas de comprensión: pruebas de verdadero/falso sobre cuestiones relativas al texto, pruebas de opción múltiple a partir de cuestiones provocadas por la lectura (no hay que olvidar el papel que juega la memoria), preguntas abiertas sobre el mensaje de la lectura,... Este método no contempla la variable memoria, con lo que está limitado.

-Cloze. Esta técnica evalúa la habilidad del lector para hacer un uso eficiente de la información contextual.

-Tarea de detección de errores: Técnicas de interrupción de la lectura: cuándo y dónde se producen las dificultades; para ello se manipulan los textos insertando ambigüedades, inconsistencias, palabras sin

sentido, se le entrega al sujeto y se le pide que indique si encuentra algún problema o que señale qué habría que corregir; y se exploran las inferencias para resolver las dificultades. Una de las críticas que presenta este método es que carece de validez ecológica, basada en que los lectores en situaciones reales no se suelen encontrar con textos ambiguos o inconsistentes (Baker & Brown, 1984b; Brown, 1980). Garner (1987) apunta cinco condiciones para que este método adquiera eficacia: 1) dar directrices explícitas para localizar los errores; 2) incluir errores muy evidentes; c) utilizar contextos relativamente naturales; d) utilizar medidas no verbales en la detección; y e) ofrecer criterios para evaluar la tarea de detección de errores.

-Tutoría. Es un método planteado como alternativa y/o complemento a las entrevistas y al pensamiento en voz alta. Consiste en que se le pide al estudiante "tutor" que ayude a otro estudiante con menor edad o con alteraciones lectoras a leer un texto y a contestar preguntas sobre él. Debe explicarle las estrategias que se utilizan, cuáles son válidas y por qué. Las parejas deben ser del mismo sexo y de la misma raza y el "tutor" dos años más mayor que el tutorando. El hecho de que el estudiante "tutor" tome este rol significa que es consciente de la utilidad de la/s estrategia/s en el proceso de aprendizaje (Brown, Armbruster & Baker, 1986; Garner, 1987). Este método tiene como ventaja que es muy motivante para los sujetos (Garner, 1987; Nisbet & Schucksmith, 1987); y como crítica que no asegura que el "tutor" exprese todo lo que sabe sobre las estrategias (Cavanaugh & Perlmuter, 1982).

-Resúmenes o explicaciones de lo leído, redacciones. Son de gran utilidad como estrategias metacognitivas, para supervisar el proceso de comprensión, y como estrategias cognitivas (Garner, 1987). Un buen resumen debe ser preciso, breve, conciso y claro (Ríos, 1999b). El resumen se diferencia de estrategias como la relectura o la dedicación del tiempo de estudio en que estas últimas se utilizan cuando se produce un fallo en la comprensión lectora o cuando no se recuerda la información leída. Para Palincsar y Brown (1984) es una excelente manera de sintetizar la información.

-Técnicas metacognitivas como las autocorrecciones.

-Inventario cualitativo de lectura (Leslie & Caldwell, 1990).

-"Watching children read and write" (Kemp, 1990). Es un manual de procedimiento y listas de chequeo para evaluar el lenguaje y la lectoescritura de niños con necesidades especiales y para educar al lector en métodos de observación y de entrevista.

-Como evaluación semiobjetiva se podrían realizar las siguientes actividades: poner título a un fragmento determinado leído previamente, formular e identificar el sentido de determinadas paráfrasis, obedecer órdenes escritas, ordenar párrafos para formar un texto coherente o completar una historieta que se presente sin final.

Garner y Alexander (1989) señalan dos puntos importantes a tener en cuenta en relación con la

evaluación de la metacomprensión y de los programas de intervención que existen hasta ese momento: para evaluar metacomprensión lectora aconsejan la utilización de varios métodos que no compartan la misma fuente de error; y con respecto a la evaluación de los programas de intervención, hacen hincapié en la importancia que tiene la transferencia, con lo que los tests estandarizados resultan ineficaces.

CAPÍTULO IV. DESARROLLO EXPERIMENTAL

"La comparación entre dos errores da nuevas ideas."
(J. Piaget)

1.- JUSTIFICACIÓN.

Hasta aquí se ha visto la importancia del uso de estrategias metacognitivas en lectura para los estudiantes, su conocimiento y su control antes, durante y después de leer. ¿Por qué, entonces, no existen apenas instrumentos específicos que midan el uso de esas estrategias para así adecuar el proceso educativo a las necesidades individuales de los alumnos?

Montanero (2001) dice que apenas se han investigado propuestas de intervención para desarrollar la metacomprensión en los estudiantes y Mokhtari y Reichard (2002) son de la opinión que hay relativamente pocos instrumentos para medir la conciencia lectora de los estudiantes y su percepción del uso de las estrategias lectoras mientras leen con propósitos académicos. Los esfuerzos realizados para desarrollar inventarios de conciencia metacognitiva han sido bien intencionados, pero generalmente insatisfactorios desde el punto de vista de la medición. Los pocos instrumentos desarrollados han resultado bastante útiles para determinar conciencia metacognitiva y uso de estrategias lectoras entre estudiantes de la escuela elemental. Sin embargo, muchos tienen defectos que limitan su uso para estudiantes de nivel medio o superior. Las críticas se dirigen principalmente al uso de escalas con un número de ítems insuficiente, con propiedades psicométricas limitadas (en fiabilidad y validez), o una incierta caracterización del constructo de la metacognición en particular y de la lectura en general.

La revisión de la bibliografía aporta información sobre las escalas que se han encontrado que miden aspectos

relacionados con la metacomprensión lectora de manera más o menos fiable y en español.

Como conclusión se puede decir que no existen escalas específicas en español para medir metacomprensión lectora ni estudios que comprueben si el lector tiene conciencia lectora y si existe una relación entre ésta y su nivel de comprensión lectora.

En un intento de paliar esta deficiencia, se desarrolla ESCOLA, una escala que pretende medir metacomprensión lectora en sujetos preadolescentes. Para desarrollarla se partió del IRA de Jacobs y Paris (1987), y se comenzó a construir una escala distinta con objetivos más amplios, como crear una escala que contemplara todos los procesos y variables comprendidos en metacomprensión lectora.

2.- CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN.

Se quiere desarrollar un instrumento que sea capaz de medir metacompreensión lectora de manera fiable y válida en el territorio español, puesto que la validez es el aspecto fundamental de todo instrumento psicométrico (APA, 1999) se exigirá:

En primer lugar, ESCOLA debe tener validez de contenido, es decir, debe estar evaluada por un grupo de expertos acerca de su estructura y su forma.

En segundo lugar que posea validez convergente, es decir, que las puntuaciones de ESCOLA correlacionen directa y significativamente con dos criterios comúnmente aceptados entre los evaluadores de la lectura: a) una prueba estándar de comprensión de un texto, acompañado de una serie de preguntas que los sujetos deberán contestar sin el texto delante y b) una prueba que consiste en completar palabras (tipo Cloze) sobre las estructuras principales del texto leído. El índice de correlación se establecerá entre los resultados globales de ESCOLA y los resultados de las dos pruebas de lectura: "Los esquimales" y "El planeta Aúrea". (Ambas extraídas de PROLEC-SE).

En tercer lugar que tenga validez predictiva, es decir, que ESCOLA correlacione directa y significativamente con los resultados obtenidos en una escala tipo Likert sobre la conducta lectora de los sujetos. Dicha escala se administrará a los/as tres profesores/as que mejor conocen a los/as alumnos/as en áreas relacionadas con el lenguaje y la lectura. La aplicación de esta escala se realizará al término del segundo trimestre.

En cuarto lugar, el instrumento debe tener validez de constructo: ESCOLA debe señalar las características de los/as estudiantes en función de tres procesos reconocidos por los especialistas, que representan tres momentos de la lectura: a) En el proceso de la planificación de la lectura (antes del proceso), b) En el proceso de regulación de la lectura (durante el proceso) y c) En el proceso de la evaluación de la lectura (al término de la lectura). Además debe detectar las posibles deficiencias estratégicas que requieran entrenamiento para promover la comprensión de la lectura. Las áreas estratégicas que se investigarán se relacionan con aspectos personales, aspectos del texto y aspectos de la tarea.

En quinto lugar, ESCOLA debe ser una escala precisa.

3.- FASE PILOTO.

A partir de la teoría de la metacognición aplicada a la lectura y los constructos implícitos, se confeccionó un conjunto amplio de ítems. Del total inicial se seleccionaron los 55 ítems que mejor representaban los comportamientos esperados de un "buen lector" (lector estratégico). Para la selección de las preguntas se utilizaron los procedimientos de la teoría clásica de los tests, tanto para el análisis racional como para el análisis formal. Con relación al análisis racional, se contó con la colaboración de un grupo de expertos que dieron su opinión en relación a la estructura y al contenido de la escala. Este análisis se realizó según los requisitos necesarios para obtener una buena validez de contenido (representatividad y relevancia). En relación con el análisis formal y a partir de un estudio piloto, se seleccionaron los ítems que mejores propiedades psicométricas tenían y se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: a) índice de dificultad, b) índice de discriminación, y c) análisis de las alternativas incorrectas o distractores.

La elaboración de la escala responde a una estructura matricial (3x3), donde se combinan procesos metacognitivos (planificación, supervisión y evaluación) y variables (tarea, persona y texto), siendo conscientes de que la variable "estrategia" se encuentra presente en toda la escala. En cuanto al formato de los ítems se estudiaron dos modalidades: verdadero-falso y elección múltiple. La decisión final del formato se tomó después de analizar la prueba piloto.

A continuación se transcriben algunos ítems de la escala que combinan las dos dimensiones de conciencia lectora (proceso-variable):

- Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?

- a.- Leer libros con muchas ilustraciones. ()
- b.- Leer más libros en mis ratos libres. ()
- c.- Leer libros a otros y comentarlos con ellos ()

Proceso: Planificación.

Variable: Persona.

- ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?

- a.- Me la salto y sigo leyendo. ()
- b.- Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra. ()
- c.- La marco para preguntar más tarde a un/a compañero/a o al profesor/a. ()

Proceso: Supervisión.

Variable: Tarea.

La fase piloto fue como sigue: ESCOLA se pasó a un grupo de sesenta niños/as con edades entre 11 y 12 años en dos centros distintos, uno situado en Torrejón de Ardoz de carácter público y el otro ubicado en Leganés, de carácter privado. Con esta actividad se pretendía evaluar la idoneidad de los ítems, así como la fatigabilidad que podría producir la prueba y el tiempo que se requería para contestarla.

Seguidamente, el comité de expertos realizó las siguientes acciones:

a) Lectura y corrección de los ítems de manera que se depurara la redacción y que los enunciados estuvieran libres de incorrecciones o elementos ambiguos.

b) Asignación de puntuación a cada una de las alternativas de los ítems, utilizando una escala con tres valores (1,2,3); de tal forma que se asigna un 3 al nivel más alto de conciencia lectora, un 2 al nivel intermedio de conciencia lectora y un 1 al nivel más bajo de conciencia lectora.

c) Señalar para cada pregunta el proceso y la variable involucrados.

La participación de los expertos en este momento del ensayo se hizo para obtener una buena validez de contenido. El comité de expertos estuvo formado por nueve profesionales con muchos años de experiencia en la enseñanza de la Lengua Española y la lectura, que conocen bien los rendimientos de los alumnos objeto del estudio. Además de su evaluación, surge una partición en tres bloques del ESCOLA original (A, B, y C); con lo que se convierten las tres alternativas en ciento cincuenta con respuestas de forma dicotómica. Esto es debido a que, a veces, interesa obtener una prueba más corta si se quiere construir una escala más sencilla con tiempos de ejecución más cortos y enfocada a alumnos con algún tipo de alteración en el área de lectura. Es sabido que el proceso de respuesta se facilita mucho si tienen que contestar SI/NO invirtiendo mucho menos tiempo. Los alumnos no realizan la prueba (administración de los tres bloques) en la misma sesión. Las respuestas a estos módulos son realizadas en hojas de lectura óptica. Una vez corregidos

los tres bloques, se obtiene otro módulo al que se le llama D, formado por aquellos ítems que mejor habían funcionado en los bloques A, B, y C. A continuación se seleccionan trescientos estudiantes de forma aleatoria distribuidos en centros públicos, concertados y privados.

También se construye una escala Likert que consta de nueve aspectos, para que los profesores-tutores o profesores de lengua evalúen a los alumnos de manera independiente, desde el punto de vista del rendimiento lector de cada uno.

En este momento se tomó una decisión respecto al formato final de los ítems probando con el grupo piloto las dos modalidades:

a) ítems con formato de elección múltiple (véase ejemplo A), la escala llamada ESCOLA;

b) ítems con formato verdadero-falso (véase ejemplo B), el llamado módulo D.

Desde el análisis empírico de los resultados y las opiniones del comité de expertos se tomó la decisión más adecuada, de la cual se hablará a continuación.

EJEMPLO A

Modelo de ítem con formato de elección múltiple:

- ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?

a.- Normalmente no se puede saber. ()

b.- Por las palabras y pistas del texto. ()

c.- Por lo que espero que me cuente el texto. ()

EJEMPLO B

Modelo de ítem con formato verdadero-falso:

- ¿Conseguirías leer mejor cada día si leyeras libros con muchas ilustraciones?

Finalmente la decisión que se tomó fue dejar ESCOLA con cincuenta y seis ítems, y el módulo D con treinta y cinco con lo que pasó a llamarse módulo D-35 (a la vista del análisis y discusión de los resultados, convirtiéndose en una escala cuyo objetivo es detectar rápidamente a los sujetos de baja conciencia lectora), ya que medían bien la conciencia lectora de los alumnos.

Una vez definidos los ítems y el formato, se procedió a la ampliación de la muestra, pasando a contar con 347 estudiantes entre 11 y 12 años. Eran alumnos de 1º de ESO y estaban en el primer trimestre del curso escolar (para controlar la variable "edad"). También se llevó a los centros la escala Likert, que en algún caso contestaron los tutores y en otras ocasiones los profesores de lengua. En todos los casos se dejó la escala en el centro escolar y se pasó a recoger después de Semana Santa, para dar tiempo al profesorado a conocer bien a los alumnos.

Se realiza un primer análisis de los datos donde se observa que:

. El módulo D-35 puede resultar interesante, porque es una prueba de rápida administración y además permite detectar a alumnos con problemas en metacompreensión lectora con una cierta prontitud, por lo que se piensa

que este módulo puede tener una aplicación terapéutica o también puede ser útil para sujetos de edades inferiores a los once o doce años. Es una escala sensible a aquellos sujetos que puntúan bajo en conciencia lectora. Sería la misma prueba que ESCOLA en distintas versiones, en este caso es una versión de rápida aplicación para obtener un juicio inmediato. Con estos datos se administran ambas pruebas a los mismos alumnos para ver si existe una alta correlación entre ellas. Así en uno de los centros (concretamente el público) se pasan en dos grupos pero en distinto orden.

4.- MÉTODO

4.1.- Muestra.

Para la selección de la muestra se utilizó una técnica de muestreo estratificado, en la que se tomó en cuenta tanto el tamaño como la forma de escoger las unidades. Este método garantizó que la muestra elegida fuera igual a la población a la que se quería generalizar. La selección de los colegios se realizó de forma aleatoria estratificada, tomando en cuenta el número de colegios y tipos. Se excluyeron de la muestra aquellos sujetos inmigrantes que no dominaban el idioma. La distribución por sexos fue más o menos similar y la edad promedio de los sujetos fue de 12 años 2 meses cursando 1° ESO, incluyendo alumnos repetidores, con representación proporcional de los estamentos sociales, económicos y culturales. La distribución de los sujetos de la muestra se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 4.1

Distribución de los sujetos de la muestra por grupo, tipo de centro, número de alumnos por aula, sexo y media de edad.

CURSO	TIPO DE CENTRO	N	VARONES	MUJERES	MEDIA DE EDAD
1° A	Privado	28	15	13	12,1
1° B	Privado	26	15	11	12,1
1° A	Concertado	22	9	13	12,0
1° B	Concertado	26	12	14	12,2
1° C	Concertado	23	9	14	12,1
1° A	Privado	19	14	5	12,3
1° B	Privado	26	11	15	12,2
1° C	Privado	25	18	7	12,2
1° A	Concertado	30	19	11	12,6
1° B	Concertado	29	16	13	12,3
1° A	Público	30	17	13	12,2
1° B	Público	32	20	12	12,2
1° C	Público	31	13	18	12,1
		$\Sigma = 347$	$\Sigma = 188$	$\Sigma = 159$	$\Sigma = 12,2$

En la elección de la muestra se tuvo en cuenta las distintas realidades de los colegios de la Comunidad de Madrid: uno público, dos privados y dos concertados.

- Centro público. Ubicado en Madrid, zona Atocha. En este centro hay seis aulas de 1° ESO pero sólo se administran las pruebas en tres de ellas, de la siguiente manera: en 1° B se pasa primero el módulo D-35 y luego ESCOLA, y en 1° A y en 1° C se pasa primero ESCOLA y luego el módulo D-35. En una segunda ocasión (segundo día) se pasa en las tres aulas las dos pruebas de PROLEC-SE. En este centro los profesores no

colaboran: ninguno de ellos quiere realizar la escala Likert.

- Centro concertado. Ubicado en Madrid en la zona del barrio de Salamanca. En este centro hay tres aulas de 1º ESO. En una de ellas se pasa el módulo D-35 y después las dos pruebas de PROLEC-SE; y en las otras dos aulas se pasa ESCOLA y las dos pruebas de PROLEC-SE. Se deja en el centro la escala Likert para que evalúen los profesores.
- Centro concertado. Ubicado en Móstoles. Este centro consta de dos aulas de 1º ESO donde se administra ESCOLA y los dos textos de PROLEC-SE (en dos días distintos). La profesora de lengua es la que se encarga de realizar las escalas Likert de las dos aulas (ella conoce a los alumnos del curso anterior).
- Centro privado. Ubicado en Leganés. En este centro hay dos aulas de 1º ESO donde se pasa ESCOLA en un aula y el módulo D-35 en el otro aula, además de las dos pruebas de comprensión de textos de PROLEC-SE. Se deja la escala Likert a los profesores-tutores.
- Centro privado. Ubicado en Pozuelo de Alarcón. En este centro hay tres aulas de 1º ESO y en todas se pasa ESCOLA y las dos pruebas de PROLEC-SE. Igualmente, se deja la escala Likert a los profesores-tutores y se pasa a recoger en el segundo trimestre.

4.2.- Materiales.

-ESCOLA. Escala de metacomprensión lectora que enfatiza en las áreas estratégicas tanto de la cognición

como de la metacognición con 56 ítems donde se combinan procesos y variables. (Ver Anexo B). Adopta un formato de elección múltiple. La duración de la aplicación es de, aproximadamente, 45 minutos. ESCOLA presenta unas instrucciones al comienzo para contestar los ítems que aparecen a continuación con tres alternativas de respuesta (a, b, c). Estas instrucciones están enfocadas hacia el intento de controlar algunas de los errores potenciales de respuesta señalados por Cronbach (1990) como por ejemplo, crear un clima adecuado de colaboración o invitar a la sinceridad haciendo hincapié en que las respuestas no son correctas o incorrectas, haciéndoles ver a los sujetos que no están ante una situación de examen. (*Instrucciones: A continuación se presenta un conjunto de situaciones, algunas de las cuales son reales y otras inventadas. Piensa en estas situaciones y elige una de las alternativas, marcando con una (X) dentro del paréntesis. Al imaginar las situaciones piensa que puede ser posible más de una alternativa. Elige aquella que te parezca más adecuada.*)

Tomando como base la asignación de puntuación de los expertos a cada una de las tres alternativas de respuesta, se realizó una tabla de conciencia lectora. Ésta ha servido para la corrección de la escala.

Se puede decir que los objetivos fundamentales de ESCOLA son:

- 1.- Determinar las áreas estratégicas de la cognición y la metacognición en los procesos de metacompreensión lectora.
- 2.- Discriminar buenos y malos lectores y diagnosticar los procesos donde fallan estos últimos con vistas a

la implementación de programas específicos de reeducación.

Administración:

- Colectiva, aunque es posible su administración individual.

Aplicación:

- Sujetos que cursan 1° ESO (11 - 12 años), durante el primer trimestre escolar.

Material de la prueba:

- ESCOLA.

Material auxiliar:

- Lápiz y borrador.

- MÓDULO D-35: Escala de metacomprensión lectora con 35 ítems y con formato de respuesta dicotómica. La aplicación es colectiva y su duración es de, aproximadamente, veinte minutos. Este módulo presenta unas instrucciones al inicio para contestar los ítems que aparecen a continuación. Las respuestas deben anotarse en la hoja de lectura óptica que se adjunta con la escala. *(Instrucciones: Esta escala tiene por objeto conocer cómo las personas se enfrentan a tareas de lectura. Algunas de las preguntas describen situaciones reales y otras son inventadas. Lee con cuidado cada una de ellas y decide si estás o no estás de acuerdo con las afirmaciones o situaciones que se describen. Si estás de acuerdo marca en la hoja de respuestas (de color salmón) la letra A y si no estás de acuerdo marca la letra B. (Repito: letra A cuando la respuesta sea SÍ y letra B cuando la respuesta sea NO). Las marcas hay que hacerlas con lápiz (nunca con boli o pluma) de la siguiente manera:*

marca así

así no marques

A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
■	□	◊	□	⊗	□	□	⊖	□	⊙	□	⊗

Recuerda: No se trata de un examen ni vamos a poner nota por realizar la tarea. Sin embargo, es muy conveniente realizar la actividad con todo cuidado y sinceridad. Toda respuesta que refleje fielmente tu modo de pensar o actuar es una buena respuesta. El tiempo para ejecutar la tarea es libre, lo importante es hacerla bien.) (Ver Anexo B).

Se ha realizado también un listado de claves correctas de conciencia lectora donde hay una respuesta que puntúa positivamente y otra que no puntúa, atendiendo a la asignación de puntuación de ESCOLA.

- TEXTO DE COMPRENSIÓN: "Los esquimales". (*Instrucciones: A continuación vas a leer un texto titulado "LOS ESQUIMALES". Tu tarea consistirá en extraer y recordar la mayor cantidad de información posible para poder responder después a unas preguntas sin el texto delante.*) Es un texto expositivo tomado de PROLEC-SE (Cuetos y Ramos) de aplicación colectiva, que consta de 338 palabras. También se adjunta una hoja con 10 preguntas sobre el texto donde cinco son literales (que se pueden contestar con ayuda de la memoria) y cinco inferenciales (que sólo se pueden responder si se ha comprendido el texto y se es capaz de hacer las inferencias correspondientes).

El tiempo para la lectura del texto será el suficiente para que la mayoría de los alumnos (casi todos) hayan terminado de leerlo el número de veces que consideren necesario; de todas formas se dará un tiempo máximo de 15 minutos después de comenzar a leer.

En cuanto a la puntuación, se valora con un punto cuando la respuesta del alumno contenga la idea principal y con cero puntos si la respuesta es excesivamente vaga, imprecisa o no responde a la idea principal. Cuetos y Ramos presentan criterios específicos de corrección. (Ver Anexo C).

- ESTRUCTURA DE UN TEXTO: "El planeta Áurea".
(Instrucciones: A continuación vas a leer otro texto, titulado "EL PLANETA ÁUREA". También debes leer el texto para obtener información, pero a diferencia del texto anterior, tu tarea consistirá en completar un esquema sin el texto delante. Deberás completar las palabras que faltan en el esquema que figura en la hoja que te van a dar después de la lectura.) Es un texto expositivo tomado también de PROLEC-SE de aplicación colectiva, que consta de 342 palabras y un esquema sobre el texto donde hay 22 huecos que el alumno debe completar (técnica cloze). De los 22 espacios, cinco son adjetivos, siete son nombres (de los que tres son grupos nominales), cuatro son verbos (un gerundio, una forma personal y dos grupos verbales), un determinante, cuatro determinantes más nombres y un adjetivo más nombre. La idea es medir la comprensión mediante la capacidad que tiene el sujeto para realizar esquemas del texto.

El tiempo para la lectura del texto es similar al del texto anterior ("Los esquimales") y en cuanto a la puntuación se da un punto por cada respuesta correcta según plantilla de corrección. (Ver Anexo C).

- ESCALA TIPO LIKERT. Se construye tomando en cuenta aspectos como resumen, lectura oral, ortografía, vocabulario, estrategias,... Esta escala se pasó a los/as

profesores/as en el segundo trimestre para que evaluaran a sus alumnos/as (una por alumno/a). Consta de nueve aspectos y cada uno de ellos se valoró con una puntuación entre cero y cuatro. Algunos de los aspectos a medir están redactados en forma negativa para evitar que siempre la puntuación valorada con cuatro puntos fuera la mejor y la valorada con cero puntos la peor (efecto de aquiescencia). (Ver Anexo D).

Se justifica el uso de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) porque se está trabajando con una escala multifactorial. Además, la TRI (Teoría de Respuesta al Ítem) exige muestras muy amplias y si además el modelo es multifactorial se multiplica aún más la muestra, con lo que se está haciendo referencia a un problema de ampliación de muestra que en este estudio no ha sido posible porque exigía unos altos costes económicos y por la falta de tiempo. "Una gran ventaja de la TCT es que la estimación de los parámetros de los ítems es sencilla y requiere únicamente muestras de moderado tamaño para la obtención de estimaciones estables de los parámetros" argumentan Santisteban y Alvarado (2001, p. 243). Estos mismos autores también hablan con respecto a la TRI de que "la mayor dificultad es que requieren muestras muy grandes para la obtención de estimaciones estables de los parámetros de los ítems,..." (p.144).

4.3. - Medidas.

a.- Puntuación global de conciencia lectora. Es el resultado global de sumar todos los aciertos obtenidos en los 56 ítems de ESCOLA. Cada una de las alternativas expresa un grado diferente de conciencia lectora. (Igual sucede con el módulo D-35).

b.- Puntuación de comprensión lectora. Es el número de puntos obtenidos en el texto de comprensión y en la estructura de un texto. Los criterios de corrección son los mismos que utilizan Cuetos y Ramos en PROLEC-SE (ya especificados).

c.- Puntuación global de la Escala Likert. Es el número total de puntos obtenidos por los estudiantes en la escala sin discriminar los aspectos específicos que evalúa. Cada respuesta de los alumnos obtiene un valor de cero a cuatro.

4.4.- Procedimiento.

- ESCOLA. Se administró la escala en horario escolar pero sin interrupción de las clases lectivas. Las pruebas se realizaron en horario de tutorías o de actividades extras (según indicaciones del responsable del centro). En primer lugar, se le dio a cada alumno/a un ejemplar de ESCOLA y se leyó en voz alta las instrucciones que lo encabezan. Se atendieron las posibles dudas y se les aseguró que no se les pondría nota académica. También se remarcó que había que pensar bien la respuesta y no saltarse ninguna pregunta. Igualmente se intentó dar seriedad sin presión de tiempo.

- TEXTO DE COMPRENSIÓN.: "Los esquimales". Se les entregó a los alumnos el texto y se leyeron las instrucciones que encabezan el texto en voz alta. Una vez aclaradas las dudas se inició la lectura de modo individual. A continuación se recogió el texto y se les entregó la hoja con las diez preguntas que debían contestar.

- ESTRUCTURA DE UN TEXTO: "El planeta Áurea". Igual que en el texto de comprensión, se les entregó a los alumnos el

texto y se leyeron las instrucciones. Una vez aclaradas las dudas se inició la lectura de modo individual. A continuación se recogió el texto y se les entregó la hoja que contenía el esquema para que ellos lo completasen.

En general, el procedimiento a seguir fue:

- 1°.- Administración de ESCOLA.
- 2°.- Descanso.
- 3°.- Administración del texto de comprensión: "Los esquimales."
- 4°.- Administración de la estructura del texto: "El planeta Aérea."
- 5°.- Escala Likert a los/as maestros/as.

5.- ANÁLISIS DE DATOS.

Para el análisis de datos se han utilizado los programas ITEMAN y SPSS 11.5.

Finalizada la fase piloto se obtuvo una versión definitiva de la escala y se procedió a realizar los estudios de fiabilidad y validez.

5.1.- Fiabilidad.

Para calcular la fiabilidad mediante el coeficiente ALPHA de Cronbach, se ha utilizado el MicroCAT con su programa ITEMAN que permite un análisis formal de los ítems y del test, donde se tuvieron en cuenta los siguientes estadísticos:

a) Proporción de respuestas correctas o nivel de dificultad del ítem.

b) Índice de discriminación entre lectores buenos y deficientes.

c) Correlación punto biserial.

Además el software permite calcular medidas descriptivas de ESCOLA en general y de ESCOLA por sexos. (Anexos E y G).

α de ESCOLA = 0.77

El módulo D-35 presenta un α = 0.71

La consistencia de la escala no es muy alta debido a la complejidad que presenta y a los aspectos implicados en

ella. ESCOLA permite obtener una puntuación resumen de metacomprensión. Sin embargo, la riqueza de la escala se encuentra en las subescalas, que suponen la mayor ayuda y orientación para el docente a la hora de ver dónde está fallando el alumno. (Se puede realizar un perfil individual de cada alumno con respecto a los procesos y las variables implicados en la metacomprensión lectora). Los valores de α de las subescalas se encuentran en torno a .50 y .60.; valores aceptables, teniendo en cuenta que el N de las subescalas está entre 5 y 8 ítems.

5.1.1.- Análisis descriptivo.

ESCOLA permite situar a los estudiantes en una escala según su nivel de metacomprensión lectora y además de discriminar a los estudiantes en buenos y malos lectores, permite conocer en qué factores el alumno destaca o falla.

(Para ampliar información sobre datos de ESCOLA se puede acudir al Anexo E.)

En cuanto al Módulo D -35, éste también discrimina a los estudiantes en dos grupos calificados como lectores aceptables y lectores deficientes. Los sujetos con puntuaciones muy bajas tendrán fuertes alteraciones lectoras a la hora de comprender un texto.

Para ampliar información del Módulo D-35 se puede acudir al Anexo F.

Un análisis detallado permite apreciar diferencias estadísticamente significativas por sexo en ESCOLA.

$t = 3,520$ ($p < 0,001$) (Ver figura 4.1). (Para ampliación ver Anexo G).

Tabla 4.2

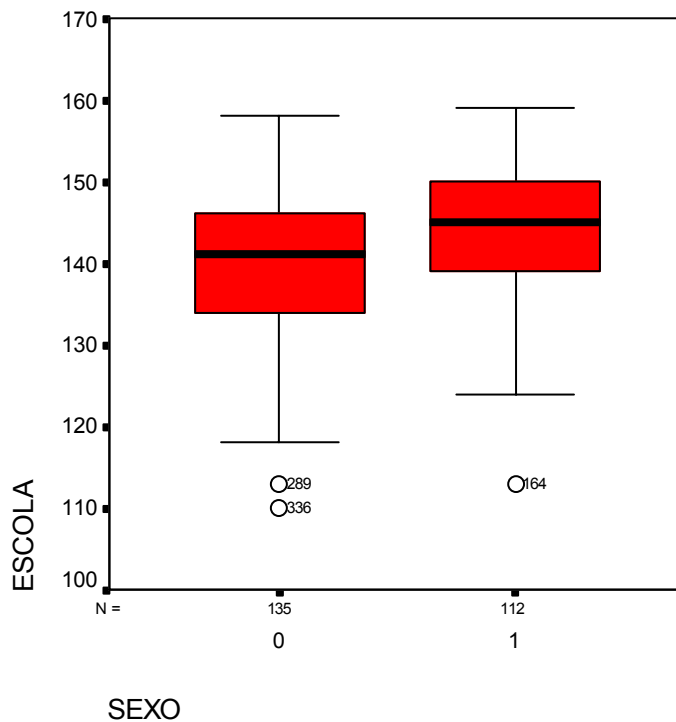
Estadísticos de grupo.

	Sexo	N	Media	Desviación Típica
ESCOLA	1	112	143.8036	8.14158
	0	135	139.8222	9.39662
MOD.D-35	1	67	64.2090	4.15801
	0	69	63.4203	3.70376

Nota: los dígitos 1 y 0 corresponden al sexo mujer y varón respectivamente.

Figura 4.1

Comparación de la puntuación en ESCOLA por sexos.



Por otro lado, mediante ANOVA también se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de centro (privado, concertado o público) ($F=3,689$, $p<.026$). En la tabla 4.3 se puede observar cómo las chicas

vuelven a puntuar más alto que los chicos en los tres tipos de centro notándose aún más la diferencia en el público.

Tabla 4.3
Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: ESCOLA

TIPO DE CENTRO	SEXO	Media	Desv. Típ.	N
Privado	Chicos	138.0816	9.66057	49
	Chicas	141.5294	8.87364	34
	Total	139.4940	9.44609	83
Concertado	Chicos	142.1765	6.77556	51
	Chicas	144.5625	7.72921	48
	Total	143.3333	7.31507	99
Público	Chicos	138.8286	11.62018	35
	Chicas	145.1667	7.63875	30
	Total	141.7538	10.40738	65
Total	Chicos	139.8222	9.39662	135
	Chicas	143.8036	8.14158	112
	Total	141.6275	9.05263	247

Tabla 4.4
Comparaciones por pares de centros.

Variable dependiente: ESCOLA

(I) TIPO DE C.	(J) TIPO DE C.	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación(a)	Intervalo de confianza al 95 % para diferencia(a)	
					Límite inferior	Límite superior
Privado	1	-3.564(*)	1.315	.022	-6.734	-.394
	2	-2.192	1.463	.406	-5.719	1.335
Concertado	0	3.564(*)	1.315	.022	.394	6.734
	2	1.372	1.400	.984	-2.004	4.747
Público	0	2.192	1.463	.406	-1.335	5.719
	1	-1.372	1.400	.984	-4.747	2.004

Basadas en las medias marginales estimadas.

* $p < .05$.

a Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

En la tabla 4.4 se aprecian diferencias significativas entre el centro privado y el concertado.

5.2.- Validez.

Para la validación de la prueba, se realizaron análisis de contenido, de criterio (tanto de validez predictiva como de validez convergente) y de constructo.

5.2.1.- Validez de contenido:

Siguiendo las recomendaciones del comité de expertos, se modificó la redacción de algunos ítems debido a la longitud de los mismos, la ambigüedad o la excesiva complejidad gramatical. También se indagó acerca de la extensión del cuestionario, y se decidió añadir un ítem que se consideraba importante como factor a la hora de medir metacompreensión lectora.

Además se consideró la puntuación dada a las alternativas de respuesta por parte de los expertos para realizar una tabla de corrección de ESCOLA.

5.2.2.- Validez relativa a un criterio:

Para comprobar si la prueba poseía validez relativa a un criterio se utilizaron dos evaluaciones:

1ª- Dos subpruebas de comprensión de la lectura tomadas del test PROLEC-SE, un texto de lectura con preguntas que debían responder los/as alumnos/as después de la lectura y un procedimiento tipo cloze para que el/la alumno/a completara las palabras que faltaban en el texto original. El texto explora el nivel de comprensión de la lectura en sus aspectos semánticos y el cloze indaga el dominio sintáctico y la estructura del texto.

2ª- La evaluación del rendimiento lector de los/as alumnos/as por parte de los/as profesores/as, mediante una escala tipo Likert, donde los/as maestros/as evaluaban a cada uno/a de los/as alumnos/as en aspectos relevantes de la lectura (comprensión, lectura en voz alta, ortografía, etc). Esta evaluación se realizó al término del segundo trimestre.

- Validez convergente.

Las correlaciones que se presentan en el Anexo I corresponden a ESCOLA con D-35 y con los distintos procesos y variables, con el test 1 (Los esquimales) y el test 2 (El planeta Aúrea).

La correlación entre ESCOLA y D-35 es de .506, que es una puntuación aceptable, teniendo en cuenta que el módulo D-35 es una versión reducida de ESCOLA.

Tabla 4.5
Correlaciones.

	ESCOLA	PLA.PER	PLA.TA	PLA.TEX	SUP.PER	SUP.TA	SUP.TEX	EVA.PER	EVA.TA	EVA.TEX
ESCOLA	1	.599**	.691**	.664**	.547**	.539**	.529**	.530**	.419**	.489**
TEST1	.140*	.118*	.065	.107	.115	.071	.052	.022	.084	.100
TEST2	.250**	.202**	.109	.123*	.155**	.137*	.007	.034	.091	.165**

*Nota: * p<.05. **p<.01.*

ESCOLA correlaciona significativamente con los procesos, siendo éste una de las mayores ventajas de la escala puesto que lo que pretende medir es esto precisamente: planificación, supervisión y evaluación. Estas subescalas parten de la teoría donde se apoya el instrumento que se ha elaborado (ESCOLA) y tienen relevancia en cuanto que son una parte importante en la orientación que puede obtener el docente de su alumno y la

retroalimentación que puede recibir el propio sujeto acerca de sus limitaciones en el área de metacompreensión lectora. Partiendo de estos datos tanto el profesor como el alumno pueden elaborar un programa de reeducación haciendo hincapié en el/las área/s cognitiva o metacognitiva más afectada/s.

El test 1 con el proceso de planificación o no correlaciona (0,065 con planificación tarea) o lo hace muy bajo (0,11; 0,10); con el proceso de supervisión también correlaciona bajo: con supervisión persona 0,11 y con los demás no correlaciona; y con el proceso de evaluación sólo correlaciona aunque con baja puntuación, con evaluación texto (0,10).

El test 2 en relación con los procesos y variables correlaciona bajo: con planificación persona 0,20; con planificación tarea 0,10 y con planificación texto 0,12; con supervisión persona y con supervisión tarea correlaciona 0,15 y 0,13 respectivamente, y con supervisión texto no correlaciona y con respecto a la evaluación se da una correlación de 0,16 con evaluación texto.

El test 1 con el test 2 tienen una alta correlación (ver Anexo I): 0,63; de hecho, están incluidos dentro de la misma prueba (PROLEC-SE); pero la prueba de "los esquimales" (test 1) no es una prueba estratégica según los datos que se aportan.

A la vista de la tabla 4.5, ESCOLA con el test 1 (Los esquimales) presenta una correlación no muy elevada (0,14) puesto que los componentes de lectura que evalúa son distintos a los que evalúa ESCOLA. El test 1 es un texto narrativo donde luego se hacen una serie de preguntas sobre

el mismo (Cuetos lo propone como instrumento para evaluar comprensión lectora) y ESCOLA pretende ser una escala de medición del lector estratégico.

Entre ESCOLA y el test 2 (El planeta Aúrea) la correlación es de 0,25. Es algo más alta que con el test 1 pero tampoco mucho más, porque ESCOLA no mide lo mismo que el test 2 aunque sí se puede decir que si el lector es estratégico realizará mejor una tarea cloze que si no lo es, (aspecto a tener en cuenta ya que para contestar de manera adecuada al test principalmente hay que tener memoria y ciertos conocimientos previos).

Estas correlaciones entre ESCOLA y test 1 y test 2 aunque son bajas, son estadísticamente significativas con lo que obtenemos validez convergente suficiente ya que no miden lo mismo. Con estos datos, se puede aceptar una de las cuestiones planteadas en un principio, ya que la correlación es directa y significativa entre ESCOLA y las dos subpruebas de PROLEC-SE.

Tabla 4.6

Correlaciones entre D-35, procesos, variables, test 1 y test 2.

	PLAN.PER	PLAN.TAR	PLAN.TEX	SUP. TEX	EVA.TAR	TEST1	TEST2
D-35	.421**	.358**	.370**	.316**	.426**	.051	.312**

*Nota: **p<.01.*

En lo que respecta al módulo D-35 (Tabla 4.6), el análisis de correlaciones indica que correlaciona fuertemente con planificación persona (0,42), con planificación tarea (0,35) y con planificación texto (0,37). Esto lleva a inferir que el módulo D-35 mide procesos de planificación y fundamentalmente planificación

persona. También es significativa la correlación entre D-35 con supervisión texto (0,31) y con evaluación tarea (0,42). Con el test 1 no correlaciona (0,051) y con el test 2 la correlación es de 0,31, lo que indica que D-35 tiene cierta relación con la estructura de un texto.

- Validez predictiva.

También se obtuvieron las correlaciones con las escalas Likert. (Anexo I).

Tabla 4.7

Correlaciones entre las escalas Likert

	LIK 1	LIK 2	LIK 3
LIK 1	1	.586**	.882**
LIK 2	.586**	1	.590**
LIK 3	.882**	.590**	1

*Nota: **p<.01.*

En la tabla 4.7 se puede observar que los juicios de los profesores tienen una alta correlación entre ellos: Likert 1 correlaciona 0,586 con Likert 2 y 0,882 con Likert 3; con lo que se puede afirmar que existe una alta fiabilidad entre los jueces, es decir, hay un alto grado de acuerdo o concordancia entre ellos, aunque se fijará la atención fundamentalmente en el Likert 1 porque el 2 y el 3 son pocos profesores y en consecuencia, aportan datos pero menos significativos.

Tabla 4.8

Correlaciones entre Likert 1 y ESCOLA, D-35, Test1

	ESCOLA	D-35	TEST1	TEST2
LIKERT 1	.357**	.328*	.026	.170**

*Nota: * p<.05. **p<.01.*

La correlación del Likert 1 con el test 1 (tabla 4.8) dio unos resultados bastantes relevantes: no existe correlación, con lo que se puede decir que lo que mide el test 1 no es en lo que se fija el profesor en el aula a la hora de medir la comprensión lectora de sus alumnos. Sin embargo, parece que sí hay más relación con el test 2 por lo que se puede aventurar que el profesor se fija más en la estructura de un texto que en la comprensión del mismo según la entiende Cuetos.

Entre Likert 1 y ESCOLA existe una correlación de 0,36, que es bastante aceptable, con lo que se confirma la cuestión referente a que ESCOLA correlaciona directa y significativamente con los resultados obtenidos en una escala Likert); y entre Likert 1 y D-35 la correlación es de 0,32.

Tabla 4.9

Correlaciones entre Likert 1 y procesos y variables.

	PLA.PER	PLA.TAR	PLA.TEX	SUP.PER	SUP.TAR	SUP.TEX	EVA.PER	EVA.TAR	EVA.TEX
LIK 1	.189**	.300**	.179*	.137	.174*	.110	.175*	.074	.355**

*Nota: * p<.05. **p<.01.*

La más alta puntuación entre las correlaciones de la escala Likert 1 (tabla 4.9), se da entre ésta y la evaluación texto (0,35) y planificación de la tarea (0,30). Se puede aventurar que en lo que más se fijan los profesores es precisamente en la combinación de estos procesos y variables.

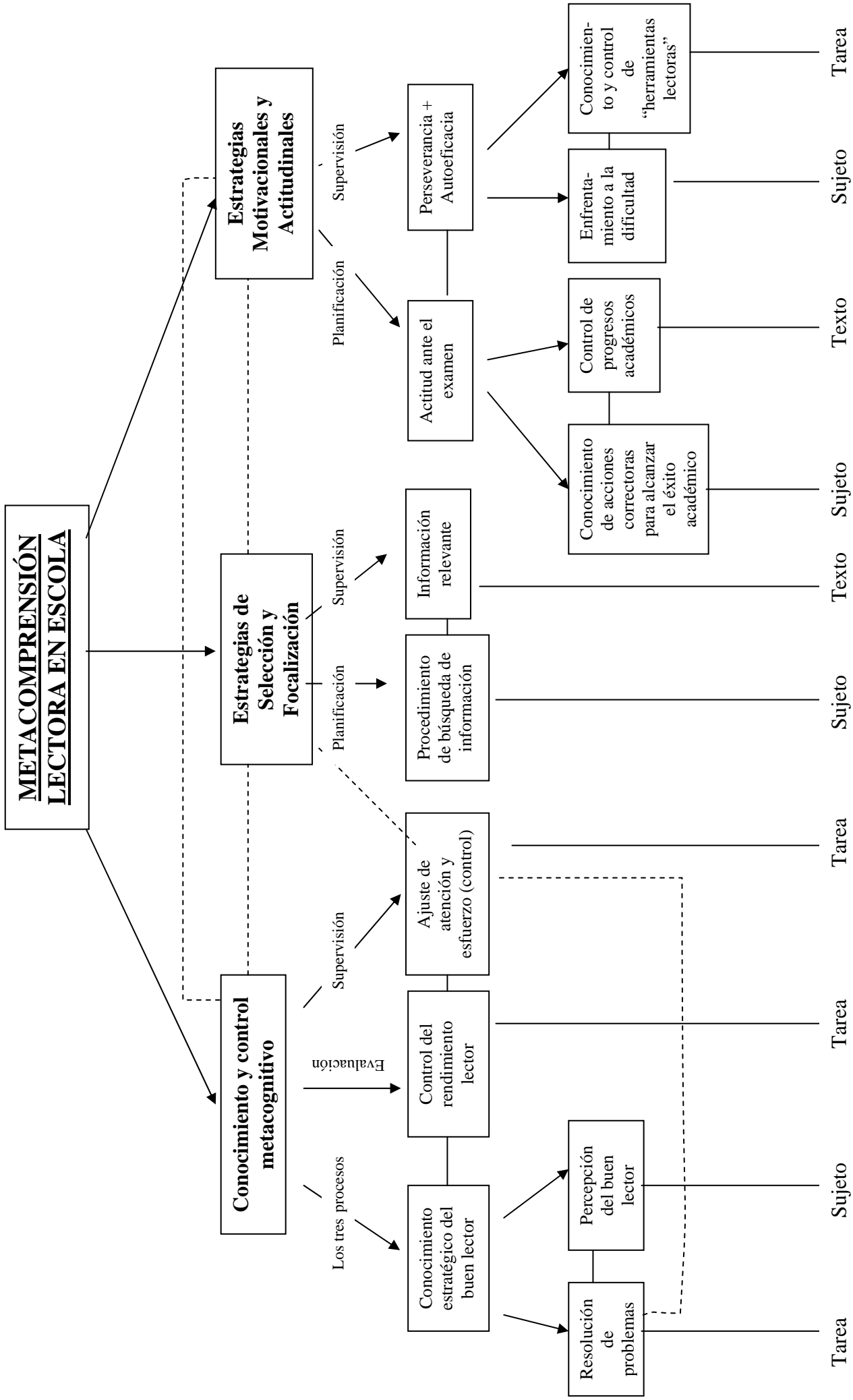
5.2.3.- Validez de constructo:

En cuanto a la validación de constructo se realizaron distintos tipos de análisis, entre ellos, análisis

factorial, de cluster,..., y se evaluó si los resultados obtenidos estaban acordes con la base teórica que sustenta ESCOLA; se analizó y comparó la estructura interna de la escala partiendo de los datos que aportaron los estudiantes. Como la estructura que emana de las respuestas de los sujetos es muy compleja y claramente jerarquizada con conceptos muy vinculados, y se cuenta con datos relacionados, no independientes, parece más adecuado aplicar la técnica de cluster.

Como información adicional se da en el Anexo H un análisis factorial de 10 factores (que se asemeja al cluster) mediante el procedimiento de mínimos cuadrados generalizados, rotación Promax con Kaiser (matriz de estructura). Los resultados obtenidos explican una varianza del 37% como mínimo, porque cuando los factores están correlacionados, no se pueden sumar las sumas de los cuadrados de las saturaciones para obtener una varianza total.

ANÁLISIS DE CLUSTER: Se obtuvo por el método de vinculación promedio (intra-grupos) mediante correlación de Pearson. La salida que se utiliza es la del dendrograma:



METACOMPREENSIÓN LECTORA EN ESCOLA:

-Conocimiento y control metacognitivo. Corresponde a las cuatro agrupaciones que contienen los ítems n° 40, 41, 38, 11, 23, 30, 36, 31, 50, 37, 53, 2, 43, 12, 17, 8, 25, 21, 24, 52, 4, 46, 7, 39, 42, 44, 9, 15. Es un bloque muy amplio donde se dan las subagrupaciones siguientes:

- Mediante los tres procesos metacognitivos se llega al "Conocimiento estratégico del buen lector" (ítems n°: 40, 41, 38, 11, 23, 30, 36, 31, 50, 37, 53, 2, 43, 12, 17, 8, 25, 21). Un buen lector tiene a su alcance estrategias para solucionar los problemas que le puedan surgir durante la lectura (agrupación ítems n° 40, 41, 38, 11, 23, 30, 36, 31, 50, 37, 53, 2, 43), y además conoce las características que sobresalen en un lector estratégico (agrupación ítems n° 12, 17, 8, 25, 21).

- Mediante el proceso de evaluación, el sujeto llega a controlar su propio rendimiento observando si ha alcanzado los objetivos que se había propuesto al comenzar la lectura. (Agrupación ítems n° 24, 52, 4, 46, 7).

- Mediante el proceso de supervisión, el lector ajusta su atención y su esfuerzo en función de la tarea a realizar mientras lee. (Agrupación ítems n° 39, 42, 44, 9, 15). Estos ítems están muy relacionados con los que tienen que ver con la resolución de problemas y es lógico pensarlo así: para ser consciente de que existe un problema durante el acto de leer el sujeto debe estar muy atento y concentrando su esfuerzo en la lectura.

-Estrategias de selección y focalización. Corresponde a las dos agrupaciones que contienen los ítems n° 22, 32, 56, 18, 45, 5, 16, 27. Es un bloque muy relacionado también con el control de la atención y el esfuerzo y donde se dan las dos subdivisiones siguientes:

- Mediante el proceso de planificación el sujeto procede a planificar la búsqueda de información que va a realizar en la lectura. (Agrupación ítems n° 22, 32, 56).

- Mediante el proceso de supervisión, el lector selecciona la información relevante del texto. (Agrupación ítems n° 18, 45, 5, 16, 27).

-Estrategias motivacionales y actitudinales. Corresponden a las cuatro agrupaciones que contienen los ítems n° 14, 20, 29, 51, 54, 26, 34, 28, 19, 3, 48, 13, 49, 1, 10, 55, 35, 6, 33, 47. Es un bloque amplio donde se dan las siguientes subagrupaciones:

- Mediante el proceso de planificación el estudiante se plantea su actitud ante el examen (agrupación ítems n° 14, 20, 29, 51, 54, 26, 34, 28, 19, 3, 48). Es un ejercicio al que está acostumbrado durante toda su vida escolar por lo que, si es un lector estratégico, a la hora de preparar un examen conoce acciones correctoras que le llevarán a alcanzar el éxito escolar, con el reconocimiento social que ello conlleva (motivación positiva) (agrupación ítems n° 14, 20, 29) y, además, puede controlar sus progresos académicos planificando su lectura de manera adecuada. (Agrupación ítems n° 51, 54, 26, 34, 28, 19, 3, 48).

- Mediante el proceso de supervisión, el lector estratégico es perseverante ante las posibles complicaciones que le surgen. (Agrupación ítems n° 13, 49, 1, 10, 55, 35, 6, 33, 47). Hay veces que la lectura no le resulta todo lo fácil que él quisiera, pero es capaz de enfrentarse a la dificultad (agrupamiento ítems n° 13, 49, 1) y de aplicar sus "herramientas lectoras" para salvar esa dificultad (agrupamiento ítems n° 10, 55, 35, 6, 33, 47).

Hay que tener en cuenta que la variable estrategia se encuentra distribuida en toda la escala, ya que, como se ha visto en capítulos anteriores, un lector que planifica, supervisa y evalúa es un lector estratégico.

REGRESIÓN LOGÍSTICA: Además, se realiza una regresión logística donde se obtuvo qué ítems aportaban más varianza para la predicción de la conciencia lectora. (Tabla 4.10). A partir de aquí, y mediante el análisis de cluster se confecciona otro dendrograma donde se encuentran agrupados los mejores ítems.

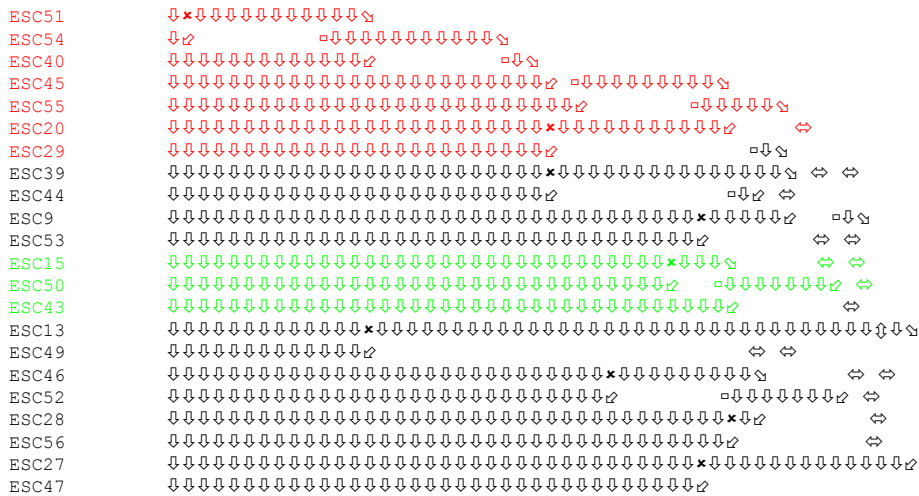
Tabla 4.10

Regresión logística. Tabla de clasificación.

	Observado	.00	1.00	Porcentaje correcto
Paso 24	.00	121	4	96.8
	1.00	4	118	96.7
Porcentaje global				96.8

Figura 4.3.

Dendrograma de los mejores ítems.



Tomando en consideración estos ítems, quedan definidos dos procesos (planificación, y supervisión) y dos variables (persona y tarea) de manera clara. El proceso de evaluación y la variable texto están distribuidos de manera estratégica a lo largo de la escala. Se observa cómo el proceso de planificación se encuentra claramente definido (agrupación formada por los ítems n° 51, 54, 40, 45, 55, 20, 29) y coincide con la variable persona (los mismos ítems anteriormente referenciados) con lo que se puede advertir que la variable persona está estrechamente vinculada con la planificación. De hecho, cuando un sujeto se predispone a leer, si planifica el acto de leer mostrará una actitud distinta dependiendo de sus propios conocimientos como lector (persona) estratégico o no. Un sujeto no planifica su acción de leer de la misma manera si tiene conocimientos previos del tema de la lectura o si no los tiene, por ejemplo; si tiene un objetivo claro a la hora de leer o si no lo tiene; si está motivado o no en relación a la lectura que va a realizar. Algo similar sucede con el proceso de supervisión (agrupación formada por los ítems 15, 50, 43) y la variable tarea (mismos ítems

anteriores): cuando un lector está leyendo, el nivel de dificultad que presente el texto está influyendo a la hora de elegir una estrategia remedial si se da el caso; también el lector es consciente (mientras lee) que si tiene claro el objetivo de su lectura le será más fácil orientar el texto; así como el uso de unas estrategias u otras estarán en función del nivel de dificultad que presente la tarea a realizar mientras está ocurriendo la lectura.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

"Los sentimientos de certidumbre tienen la desgraciada propiedad de cerrar la mente." (Anthony Sanford)

1.- DISCUSIÓN.

Antes de comenzar la discusión de los datos que fundamentan la presente tesis, sería conveniente realizar algunas matizaciones al objeto de comprender la dificultad que entraña la evaluación de un constructo de las características que tiene la metacognición.

En primer lugar, la subjetividad intrínseca de los procesos metacognitivos hace que su evaluación externa sea una tarea ardua e incluso, en ocasiones, estéril. Es por ello por lo que muchos de los instrumentos construidos para tal fin no han logrado su cometido. Ya se ha comentado la no existencia de escalas en español para medir procesos y variables metacognitivos en lectura, y con respecto a las consultadas en otros idiomas, tampoco hay apenas ninguna que llegue a tener una fiabilidad y validez consistente. Se está trabajando al respecto pero no es tarea fácil.

Y en segundo lugar, la visión del evaluador tiende a estar sesgada según su propia experiencia, haciendo hincapié en aquellos aspectos que considera más relevantes dentro de los procesos metacognitivos que pretende medir. Por ejemplo, si el docente le da más importancia a la composición escrita, se fijará más en los procesos y variables que tengan que ver con ese área, en contra de otro docente que se preocupe más por todo lo que tenga que ver con las estrategias de organización de la información escrita con lo que dirigirá su atención hacia aquellos procesos y variables que contemplen este tipo de estrategias. La dificultad para la emisión de los juicios más o menos unánimes por parte de los expertos es un aspecto inherente al propio concepto de metacognición. Aún así, los comentarios realizados por el grupo de expertos se

tuvieron en cuenta y se atendieron según la opinión que coincidía mayoritariamente para cada ítem evaluado.

Con todos los datos recogidos en la presente tesis se puede afirmar que ESCOLA es un instrumento que mide metacomprensión lectora en sujetos españoles de 11 - 12 años. Es una escala que se elaboró teniendo como base una estructura combinada de procesos y variables metacognitivas. Luego, la realidad escolar llevó a interpretar los datos partiendo de la filosofía subyacente en los sujetos a la hora de contestar los ítems (¿qué ponía en juego el alumno cuando respondía?). Aún partiendo de esta concepción, sí hay presencia en la escala de los procesos y variables trabajados aunque no se presentan exactamente ni con la pureza ni con la estructura que aporta la teoría. (Ya se ha comentado la dificultad que entraña). Por ello, se cree que ESCOLA señala las características de los estudiantes en función de los tres procesos reconocidos y detecta posibles deficiencias estratégicas en función de las variables, que pueden necesitar entrenamiento para lograr comprender lo que se lee.

El estudio de los datos aportados por los alumnos hace observar una clara estructura piramidal en la que partiendo de tres grandes bloques se llega a las variables tras sucesivas divisiones mediante los procesos. Los tres grandes bloques son básicos para medir metacomprensión:

- El conocimiento y control metacognitivo que tiene el sujeto ante una tarea de lectura pasa por saber qué es ser un buen lector, cómo se controla el rendimiento y cómo se ajusta la atención y el esfuerzo ante las dificultades de la tarea.

- Las estrategias de selección y focalización de la información relevante del texto para conseguir una buena comprensión de la lectura, donde el sujeto debe conocer procedimientos de búsqueda y selección de esa información, utilizando mecanismos de control de la atención.
- Las estrategias motivacionales y actitudinales (que han sido tenidas en cuenta por muy pocos investigadores de este tema). Mediante procesos de planificación y supervisión el sujeto conoce y controla sus progresos en el ámbito académico reforzando su empeño si ha tenido éxito en la realización de las pruebas escolares. El examen es la forma más común que tiene el profesor para evaluar al alumno y éste sabe que depende de la puntuación obtenida. Si ha habido un esfuerzo por parte del alumno y el resultado es positivo, esto le hará ser perseverante y continuar con el esfuerzo aplicando "herramientas lectoras" no sólo para solucionar una dificultad sino también, y más importante, para facilitar la realización de la tarea en un futuro.

Como ya se ha visto, dos de los procesos y variables a los que los docentes conceden más importancia - planificación de la tarea y la evaluación del texto- son medidos por ESCOLA. De aquí se infiere que ESCOLA es un instrumento que puede ayudar al docente a detectar posibles alteraciones de sus alumnos en comprensión lectora, por lo que el profesor puede llevar a cabo programas de entrenamiento en este tipo de estrategias, máxime cuando se trata de un instrumento de fácil aplicación y corrección. Sin embargo, si se centra la atención en el dendrograma

formado por los mejores ítems (Figura 4.3), se observa que el proceso de evaluación se encuentra difuso en la escala. Una explicación factible podría ser que los alumnos (según los datos que se poseen) están ajenos a este proceso al considerarlo que esta tarea no es de su competencia sino que es labor del docente (es el profesor el que evalúa). Se considera que esta vertiente del proceso evaluador requeriría un mayor entrenamiento por parte de los alumnos para hacerles conscientes de la necesidad que tienen de evaluarse: deberían llevar a cabo procesos de autoevaluación para no tener expectativas de éxito-fracaso erróneo en cuanto a rendimiento académico. Este área habría que reforzarla mucho desde las aulas, en cuanto a entrenamiento metacognitivo. ESCOLA también puede ayudar a los estudiantes a incrementar su conciencia lectora y a hacerles conscientes del beneficio del uso de estrategias mientras leen. Esta información les permitiría así evaluarse a sí mismos y en relación con otros lectores y también les ayudaría a corregir la concepción que tienen acerca de la lectura y el aprendizaje desde el texto.

Además se aporta el Módulo D-35 que puede ser de utilidad ante niños con grandes lagunas en comprensión lectora, lo que permitiría implementar programas de rehabilitación o logopédicos. Este módulo mide fundamentalmente procesos de planificación por lo que fallos en esta prueba indicarían alteraciones en este tipo de procesos. En consecuencia, se podrían preparar programas que hicieran hincapié en el "antes" del comienzo de la lectura. Previamente habría que hacer consciente al sujeto de sus limitaciones y sus capacidades como lector para poner en práctica sus habilidades lectoras antes de empezar a leer.

En síntesis se puede concluir que el modelo resultante de metacomprensión lectora en ESCOLA es coherente con los conceptos que se utilizan habitualmente en la bibliografía sobre el tema. Parece que los datos expresados están más acorde con la realidad escolar que lo que intentaron realizar Jacobs y Paris o Mokhtari y Reichard; al menos en lo que respecta a la realidad española. Pero hay que ser precavidos y utilizar ESCOLA no como único instrumento para evaluar metacomprensión sino como complemento a otras pruebas estandarizadas de comprensión lectora y así obtener una visión más global. Debería ser analizado en el aula como una fuente de información para el profesor acerca de sus alumnos.

Finalmente, señalar cómo la presente tesis quiere ser un punto de partida para futuras investigaciones que ahonden en la importancia de la evaluación de los procesos y variables metacognitivos dentro del entorno escolar. No obstante, las investigaciones realizadas en esta área permiten suponer que el uso de la metacognición puede ser aprovechado por los lectores tanto para conocer las estrategias existentes en lectura como para saber utilizarlas de manera adecuada y en el momento necesario y, por lo tanto, enriquecer la interacción entre el lector y el texto. Se hace necesario, y cada día más, contar con pruebas estandarizadas que midan estos aspectos cognitivos y metacognitivos tan relevantes para la adquisición de conocimientos.

2.- CONCLUSIONES.

La conciencia metacognitiva es la que aporta al sujeto la sensación de saber o no saber, y al mismo tiempo le permite aplicar en otros contextos esos aprendizajes. Así, esta competencia metacognitiva es un enlace entre la memoria semántica y la procedimental, y es, pedagógicamente hablando, la base del "aprender a aprender" y a comprender. Éste debería ser el objetivo a conseguir en la educación actual: habría que pasar del alumno pasivo y dependiente, que registra sin más los estilos que se le presentan, al alumno activo, automotivado, reflexivo, independiente y constructor de su propio conocimiento y de su aprendizaje. El papel del docente iría encaminado a problematizar la realidad, distinguiendo y clasificando las variables que la componen, planteando retos a resolver de forma práctica y operativa por parte de los alumnos. En primer lugar, los desafíos irían dirigidos sobre la persona del propio alumno (conocerse a sí mismo), comenzando por un conocimiento sensitivo, hasta llegar al mayor poder de abstracción, utilizando la metacognición, ya que es ésta la que nos impulsa a conocer los procesos por los que conocemos y por los que pensamos.

Es en el entorno escolar donde la investigación metacognitiva se fija en los procesos de aprendizaje y no sólo en los productos finales (Burón, 1993).

"El mensaje central es que los estudiantes puedan realzar su aprendizaje llegando a tener conciencia de su propio pensamiento cuando leen, escriben y resuelven problemas" (Paris y Winograd, 1990a).

El enseñar a los alumnos el uso y desarrollo de estrategias metacognitivas, que permitan que el estudiante desarrolle una actividad autorregulada (capacidad de

aprender por uno mismo), planificando la búsqueda de la nueva información y la solución de los problemas que le puedan surgir, dentro de un proceso supervisado y evaluado de manera permanente con el fin de poder medir su éxito o fracaso, en cuyo caso tendría que saber dónde, cuándo, por qué y cómo ha fallado para poder poner solución de acuerdo a los resultados obtenidos, puede incidir directamente en que los estudiantes adelanten los procesos de aprendizaje autónomos, y pueden aprender que la autosupervisión es una habilidad muy valiosa de alto nivel. "La mejor forma de lograr estos objetivos es transferir gradualmente a los jóvenes la responsabilidad de la regulación" (Baker, 1995).

El docente debería centrarse en el desarrollo del pensamiento estratégico: modelando los pensamientos, compromisos, creencias y actitudes de los alumnos cuando se presenten problemas particulares o decisiones a tomar (estas situaciones se suelen presentar a diario en el aula), identificando atribuciones negativas y positivas y dándoles oportunidades para reflexionar sobre las consecuencias de las acciones y de los pensamientos que se obtienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con frecuencia los métodos de enseñanza utilizados en los colegios no sólo no fomentan el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas, sino que impiden y bloquean su desarrollo. Un punto importante que está en contra de esta forma de enseñanza es la urgencia por terminar de dar los contenidos del currículo a los alumnos en los tiempos dispuestos por el Ministerio de Educación o en su caso, por el centro escolar. No se trata tanto de buscar tiempo para enseñar las estrategias como implantar un estilo de instrucción donde el alumno piense más y memorice menos (en cada asignatura del currículo escolar). Y otro aspecto a considerar, también importante, es la creencia por parte de

algunos docentes de que no hay necesidad de cambio ya que hasta el día de hoy les ha ido bien con la metodología que han llevado. Pero no se debería olvidar que el "ir bien" no descarta el "ir mejor". Además "al alumno se le exige que atienda, que memorice, que haga esquemas o resúmenes, etc.; pero no se le enseña de forma metódica, sistemática y persistente *qué* debe hacer y *cómo* para lograr lo que se espera de él" (Burón, 1993, p.22).

Si se pretende que el alumno aprenda a aprender, el método didáctico debe ser metacognitivo (mediante instrucción metacognitiva, (Burón, 1993)), es decir, los discentes tienen que saber por qué hacen lo que hacen y tienen que darse cuenta de las ventajas que tiene hacerlo de esta manera y no de otra. Es en este ámbito en el que ESCOLA puede aportar una valiosa ayuda a la labor docente, señalando alteraciones en el proceso de aprehensión de conocimientos a través de la lectura.

Para diseñar programas de entrenamiento en habilidades metacognitivas, hay que tener en cuenta, además de su flexibilidad, las características de la población a la que va dirigido (edad, nivel de escolarización, capacidades cognitivas,...), las características de la tarea (grado de dificultad, tipo,...) y las estrategias de aprendizaje (repetición, elaboración, organización, regulación,...). Además habría que considerar la fiabilidad de su transferencia. Se podrían incluir actividades donde hubiera que reflexionar sobre preguntas del tipo:

"Una vez analizados el título y los subtítulos de la lectura, ¿eres capaz de anticipar y predecir el tema principal de la lectura?", "Cuando tienes que contarle a

otra persona qué has leído, ¿qué le cuentas?",... (Planificación).

"Cuando terminas de leer un capítulo, antes de comenzar el siguiente, ¿tratas de sacar la idea principal?", "Mientras estás leyendo, ¿ajustas tu velocidad en función de lo que lees?" (Supervisión).

"¿Eres capaz de realizar un resumen una vez leído un texto?", "Una vez realizada la lectura, ¿cumpliste los objetivos propuestos al comenzarla?" (Evaluación).

Incluso hoy en día se está investigando si algunos tipos de animales (delfines, chimpancés) tienen un nivel de metacognición cercano al del ser humano. (Della, 2003). El equipo de John David Smith (profesor en el departamento de Psicología en la Universidad de Buffalo) lleva a cabo una investigación llamada "The Comparative Psychology of uncertainty monitoring and metacognition", donde parece ser que "los resultados sugieren que algunos animales tienen características funcionales de, o paralelas a, la metacognición consciente humana." Los animales, aparentemente saben cuándo ellos saben y cuándo no, añade Smith. Este artículo será presentado próximamente en la revista *The Behavioral and Brain Sciences*.

Para concluir decir, parafraseando a Monereo (1995) que "el objetivo en Educación pasa de ser "decir lo que se piensa" a "pensar lo que se dice" y, sobre todo, "pensar cómo se piensa"."

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

"Los libros exigen un largo aprendizaje para ser descifrados y comprendidos." (Savater, 1997).

BIBLIOGRAFÍA

Adams, M.J. (1982). Models of reading. In J.F. Le Ny & W. Kintsch (Eds.), *Language and comprehension*. Amsterdam: NorthHolland.

Adams, M.J., & Collins, A. (1985). A schema-theoretic view of reading. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: Del. IRA.

Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y de sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.

Alexander, P.A. & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research. Vol. III*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Allington, R.L. (1991). How policy and regulation influence instruction for at-risk learners, or why poor readers rarely comprehend well and probably never will. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: implications for reform*. Hillsdale, N.J.: LEA.

Alonso, J. & Mateos, M.M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.

Altmann, G. & Steedman, M. (1988). Interaction with context during human sentence processing. *Cognition*, 30, (3), 191-238.

American Psychological Association. (2002). *Publication Manual (5th ed.)*. Washington, DC: American Psychological Association.

Ames, R. & Ames, C. (1991). Motivation and effective teaching. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: implications for reform*. Hillsdale: N.J. LEA.

Anaya, J. (1994). *Influencia de los factores cognitivos y verbales en los Buenos y malos lectores*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research. Vol. I*. New York: Longman.

Anderson, R.C. & Pichert, J.W. (1978). Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective. *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, 17, 1-12.

Antonišević, N. & Chadwick, C. (1981/82). Estrategias cognitivas y metacognición. *Revista de Tecnología Educativa*, 7, 307-321.

Antonini, M. & Pino, J. (1991). Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas. En A. Puente (Eds.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Armbruster, B.B., Echols, C. & Brown, A. (1982). The role of metacognition in reading to learn. *Volta Review*, 84, 45-56.

Ausubel, D.P., Novak, J. & Hanesian, H. (1973) *Educational Psychology*. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.

Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension . In D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mc Kinnon & T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance*. Vol. 1. Orlando: Academic Press.

Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, 3-38.

Baker, L. (1995). Metacognición, lectura y educación en ciencias. En C. Minnick Santa & Donna E. Alvermann (Eds.), *Didáctica de las ciencias, procesos y aplicaciones*. Argentina: Aique.

Baker, L. & Brown, A.L. (1981). Metacognition and reading process. In P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. Vol. I. New York: Longman.

Baker, L. & Brown, A.L. (1984a). Metacognitive skills of reading. In P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. Vol. I. New York: Longman.

Baker, L. & Brown, A.L. (1984b). Cognitive monitoring in reading. In J. Flood (Eds.), *Understanding reading comprehension*. Newark: International Reading Association.

Bartlett, F.C. (1967). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Belmont, J.M., Butterfield, E.C. & Ferretti, R.P. (1982). To secure transfer of training instruct self-management skills. In D.K. Detterman & R.J. Sternberg (Eds.), *How and*

how much can intelligence be increased. Norwood: N.J. Ablex Publishing Corporation.

Bereiter, C. & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 131-156.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: LEA.

Berkowitz, S. & Taylor, B. (1981). The effects of text type and familiarity on the nature of information recalled by readers. In L. Kamil (Eds.), *Directions in reading: Research and instruction* (30th Yearbook of the National Reading Conference). Washington DC.: National Reading Conference.

Bernar, J.A. (1992). Análisis de estrategias de aprendizaje en la Universidad. *Investigación*, 22. Universidad de Zaragoza: ICCE.

Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30 (4), 195-200.

Boland, J.E., Tanenhaus, M.K., & Garnsey, S.M. (1990). Evidence for the immediate use of verb control information in sentence processing. *Journal of Memory and Language*, 29, 413-432.

Borkowski, J.G. (1985). Signs of intelligence: strategy generalization and metacognition. In S. R. Yussen (Eds.), *The growth of reflection in children*. London: Academic Press.

Borkowski, J.G. & Turner, L.A. (1990). Transsituational characteristics of metacognition. In W. Schneider & F.E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance*. N.Y.: Springer-Verlag.

Bransford, J.D. & Johnson, M.K. (1973). Considerations of some problems of comprehension. In W.G. Chase (Eds.), *Visual information processing*. N.Y.: Academic Press.

Bravo, L. (1999). *Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector*. México: Alfaomega.

Brown, A.L. (1977). Development, schooling, and the acquisition of knowledge about knowledge. In R.C. Anderson, R.J. Spiro & W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale: N.J., Erlbaum.

Brown, A.L. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer. (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: N.J. LEA.

Brown, A.L. (1985). Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: Del.IRA.

Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: LEA.

Brown, A.L., Armbruster, B. & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Eds.), *Reading comprensión: from research to practice*. Hillsdale: LEA.

Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A. & Campione, J.C. (1983). Learning, remembering and understanding. In J.H. Flavell & E.M. Markman (Eds.), *Carmichael's manual of child psychology. Vol 1*. New York: Wiley.

Brown, A.L. & Campione, J.C. (1982). Modifying intelligence or modifying cognitive skills: more than a semantic quibble? In D.K. Detterman & R.J. Sternberg (Eds.), *How and how much can intelligence be increased*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.

Bruzual, R. (2000). Una aproximación lingüística y cognitiva del aprendizaje de la lectura. En *I Congreso Mundial de Lectoescritura*. Valencia: AMEI.

Bryant, P. & Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza.

Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.

Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

Byrd, D.M. & Gholson, B. (1985). Reading, memory and metacognition. *Journal of Educational Psychology*, 77 (4), 428-436.

Calvo, A.R. (1998). *Programa para mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Escuela Española.

Campanario, J.M. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (3), 369-380.

Campione, J.C. (1987). Metacognitive components of instructional research with problem learners. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: LEA.

Campione, J.C. & Armbruster, B.B. (1985). Acquiring information from texts; an analysis of four approaches. In J.W. Segal, S.F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Vol. 1. Hillsdale: N.J. LEA.

Campione, J.C. & Brown, A.L. (1977). Memory and metamemory development in educable retarded children. In R.V. Kail Jr. & J.W. Hagen. (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale: LEA.

Campione, J.C., Brown, A.L. & Connell, M.L. (1989). Metacognition: On the importance of understanding what you are doing. In R.I. Charles & E. Silver. (Eds.), *The teaching and assessing of mathematical problem solving*, 3, Reston, Virginia: LEA.

Canney, G. & Winograd, P. (1979). *Schemata for reading and reading comprehension performance*. Technical Report n° 120. University of Illinois.

Carpio, C. (2002). Intervención metacognitiva sobre comprensión lectora de personas con retraso mental. *Siglo Cero*, 199. (Enero-Febrero).

Carr, M. (1990). The role of context and development from a life-span perspective. In W. Schneider & F.E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance*. N.Y.: Springer-Verlag.

Carr, M. & Kurtz, B.E. (1990). Teachers' perceptions of their students' metacognition, attributions, and self-concept. *Br. J. educ. Psychol.*, 61, 197-206.

Castles, A. & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-180.

Cavanaugh, J.C. & Perlmutter, M. (1982). Metamemory: a critical examination. *Child development*, 53, 11-28.

Chadwick, C. (1985). Estrategias cognitivas, metacognición y uso de los microcomputadores en la educación. *Planuic*, 4 (7). (Enero-Junio).

Chambres, P., Izaute, M. & Marescaux, P.J. (2002). *Metacognition : process, function and use*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Cheng, S.T. & Chan A.C.M. (2003). The development of a brief measure of school attitude. *Educational and Psychological Measurement*, 63 (6), 1060-1070.

Clay, M.M. (1979). *The early detection of reading difficulties*. Auckland NZ: Heinemann Educational Books.

Collins, A. & Smith, E.E. (1982). Teaching the process of reading comprehension. In D.K. Detterman & R.J. Sternberg (Eds.), *How and how much can intelligence be increased*. Norwood: N.J. Ablex Publishing Corporation.

Colomer, T. & Camps, A. (1991). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: MEC.

Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, 3, 245-286.

Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (1996). *Taller de lenguaje*. Madrid: CEPE.

Courtenay, B. (1990). *La potencia de uno*. Barcelona: Muchnik, DL.

Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of psychological testing*. (5th ed.). N.Y.: Harper Row.

Cross, D.R. & Paris, S.G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80, (2), 131-142.

Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.

Cuetos, F. & Ramos, J.L. (1999). *PROLEC-SE. Evaluación de los procesos lectores en alumnos de tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria*. Madrid: TEA Ediciones.

Cuetos, F., Rodríguez, B. & Ruano, E. (1996). *PROLEC. (Procesos lectores)*. Madrid: TEA Ediciones.

Cuetos, F. & Valle, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.

Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. In J.W. Segal, S.F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. Vol. 1*. Hillsdale, N.J.: LEA.

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Aljibe.

Della, J. (2003). Studies of animals' confidence and uncertainty inaugurate a new research area.
<http://www.buffalo.edu/news/fast-execute.cgi/article-page.html?article=64980009>

Denyer, M. (1998). *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Col. Aula de español.

Díaz Barriga, F. & Aguilar, J. (1988). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa. *Perfiles educativos*, 41-42, 28-47.

DiTommaso, E., Brannen, C. & Best L.A. (2004). Measurement and validity characteristics of the short version of the social and emotional loneliness scale for adults. *Educational and Psychological Measurement*, 64, (1), 99-119.

Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L. & Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, (2), 239-264.

Dorado, C. (1996). *Aprender a aprender. Estrategias y técnicas*. Barcelona: Universidad Autónoma.

Duell, O.K. (1986). Metacognitive skills. In G.D. Phye & T. Andre (Eds.), *Cognitive classroom learning: Understanding, thinking and problem solving*. N.Y.: Academic Press.

Duffy, G.G. & Roehler, L.R. (1989). Why strategy instruction is so difficult and what we need to do about it. In C.B. Mc Cormick, G.E. Miller & M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*. N.Y.: Springer Verlag.

Elosúa, M.R. & García, E. (1993). *Estrategias para Enseñar y Aprender a Pensar*. Madrid: Narcea.

Flavell, J.H. (1971). First discussant's comments. What is memory development the development of? *Human development*, 14, 272-278.

Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence*. Hillsdale. N.J.: Erlbaum.

Flavell, J.H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34, (10), 906-911.

Flavell, J.H. (1981). Cognitive monitoring. In W.P. Dickson (Eds.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.

Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: LEA.

Flavell, J.H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.

Flavell, J.H. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

Flavell, J.H. & Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R.V. Kail Jr. & J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale. N.J.: LEA.

Forrest-Pressley, D.L., & Waller, T.G. (1984). *Cognition, metacognition and reading*. N.Y.: Springer-Verlag.

Forster, K.I. (1979). Levels of processing and the structure of language processor. In W.E. Cooper & E.C. Walker (Eds.), *Sentence processing*. Hillsdale. N.J: Erlbaum.

French, B.F. & Oakes, W. (2004). Reliability and validity evidence for the Institutional Integration Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 64, (1), 88-98.

Gagne, E.D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little Brown.

Gallego, C. (2000). Aproximación histórico conceptual a la metodología de enseñanza de la lectura. En *I Congreso Mundial de Lectoescritura*. Valencia: AMEI.

Gallego, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica*. Madrid: Escuela Española.

García Madruga, J.A. & Lacasa, P. (1990). Procesos cognitivos básicos. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, I*. Madrid: Alianza.

García Madruga, J.A., Elosúa, M.R., Gutiérrez, F., Luque, J.L & Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.

García, J.A. & Lacasa, P. (1992). Metacognición y desarrollo cognitivo. En J.A. García Madruga & P. Lacasa. (Eds.), *Psicología evolutiva. Vol.2*. Madrid: UNED.

Garner, R. (1981). Monitoring of passage inconsistency among poor comprehenders: A preliminary test of the "piecemeal processing" explanation. *Journal of Educational Research*, 74, 159-162.

Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood. NJ.: Ablex.

Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60 (4), 517-529.

Garner, R. (1991). Metacognitive activity and learning from text: following Martha around during one school day. (pp. 19-28).

Garner, R. (1992). Metacognition and self-monitoring strategies. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. Newark: IRA.

Garner, R. & Alexander, P.A. (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24 (2), 143-158.

Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: a review of research. *Review of Educational Research*, 71 (2), 279-320.

Glenberg, A.M. & Epstein, W. (1987). Inexpert calibration of comprehension. *Memory and Cognition*, 15, 84-93.

Glushko, R.J. (1979). The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. *Journal of experimental Psychology: Human Perception and Performance* 5, (4), 674-691.

Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic development*. Great Britain: BPC Wheatons Ltd, Exeter.

González Álvarez, M.C. (1993). *Análisis metacognitivo de la comprensión lectora: Un programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

González Fernández, A. (1992). *Estrategias metacognitivas en la lectura*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

González Marqués, J. (1991). Las inferencias durante el proceso lector. En A. Puente (Eds.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

González Portal, M.D. (1981). *Aproximación experimental al tratamiento de las dificultades de aprendizaje de la lectura*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

González Portal, M.D. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Morata.

Goodman, K. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The Psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gough, P.B. (1972). One second of reading. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: Del. IRA.

Hacker, D.J., Dunlosky, J. & Graesser, A. (1998). *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah. N.J.: LEA.

Halmhuber, N.L. & Paris, S.G. (1993). Perceptions of competence and control and the use of coping strategies by children with disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 16, 93-111.

Henao, O. (2002). Capacidad de lectores competentes y lectores poco hábiles para recordar información de un texto hipermedial e impreso. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (3), 315-328.

Herber, H. (1985). Developing reading and thinking skills in content areas. In J.W. Segal, S.F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. Vol. 1*. Hillsdale. N.J: LEA.

Hernández, P. & García L.A. (1989). Análisis y organización de los contenidos. En P. Hernández. (Eds.), *Diseñar y enseñar: teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea.

Herrera, V. (2003). *Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos sordos signantes, a partir del uso de códigos dactílicos*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad complutense.

Iglesias, R.M. (2000). La lectoescritura en los procesos de estimulación temprana. En *I Congreso Mundial de Lectoescritura*. Valencia: AMEI.

Jacobs, J.E., & Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.

Jiménez, J.E., & Ortiz, R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology* 3, 1, 37-46.

Jones, B.F., Amiran, M. & Katims, M. (1985). Teaching cognitive strategies and text structures within language arts programs. In J.W. Segal, S.F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Vol. 1. Hillsdale, N.J.: LEA.

Just, M. A. & Carpenter, P.A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: Allyn and Bacon.

Kemp, M. (1990). *Watching children read and write*. Portsmouth NH.: Heinemann Educational Books.

King, A. (1991). Improving lecture comprehension: Effects of a metacognitive strategy. *Applied Cognitive Psychology*, 5, 331-346.

Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85, (5), 363 - 394

Kurtz, B.E. (1990). Cultural influences on children's cognitive and metacognitive development. In W. Schneider & F.E. Weinert. (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance*. N.Y.: Springer-Verlag.

Laberge, D. & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: Del. IRA.

Lebrero, M.P. (1990). *La enseñanza de la lectoescritura*. Madrid: Escuela Española.

Leslie, L. & Caldwell, J. (1990). *Qualitative reading inventory*. Glenview I.L.: Scott Foresman.

López P.R. (1999). Intracreatividad y metacognición. En R. López Pérez (Eds.), *Prontuario de la creatividad*. Santiago de Chile: Bravo y Allende.

López-Higes, R. (2003). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Pirámide.

Ludlow, L.H. (1999). The structure of the Job Responsibilities Scale: a multimethod analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 59, (6), 962-975.

Lunzer, E. & Dolan, T. (1979). Reading for learning in the Secondary School. In C. Ashes (Eds.), *Language, reading and learning*. Oxford: Basil Blackwell.

Lyons, J. (1983). *Lenguaje, significado y contexto*. Buenos Aires: Paidós.

Lluch, M.T. (1999). *Construcción de una escala para evaluar la salud mental positiva*. Tesis doctoral editada en microficha. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Magliano, J.P. & Millis, K.K. (2003). Assessing reading skill with a think-aloud procedure and latent semantic analysis. *Cognition and Instruction*, 21 (3), 251-283.

Maldonado, A. (1990). Problemas de lectura y metodología del aprendizaje. En M.P. Lebrero (Eds.), *La enseñanza de la lecto-escritura*. Madrid: Escuela Española.

Mandler, J.M. (1982). Recent research on story grammars. In J.F. Le Ny & W. Kintsch. (Eds.), *Language and comprehension*. Amsterdam: North-Holland.

Mandler, J.M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: aspects of schema theory*. Hillsdale. N.J.: LEA.

Marcel, T. (1980). Surface dyslexia and beginning reading: A revised hypothesis of the pronunciation of print and its impairments. In M. Coltheart; K.E. Patterson & J.C. Marshall (Eds.), *Deep dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul.

Martí, E. (1995a). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.

Martí, E. (1995b). Metacognición, desarrollo y aprendizaje. Dossier documental. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 115-126.

Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J.I. Pozo & C. Monereo (coord) (Eds.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, Aula XXI.

Mason, J.M. (1984). A schema-theoretic view of the reading process as a basis for comprensión instruction. In G.G. Duffy, L.R. Roehler & J. Mason. (Eds.), *Comprehension instruction*. N.Y.: Longman.

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

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

Mateos, M.M. (1995). Programas de intervención metacognitiva dirigidos a la mejora de la comprensión lectora: características y efectividad. En M. Carretero, J. Almaraz & P. Fernández. (Eds.), *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta.

Mateos, M.M. (1999). Metacognición en expertos y novatos. En J.I. Pozo & C. Monereo (coord) (Eds.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, Aula XXI.

Mateos, M.M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Mayer, R.E. (1985). El sistema de procesamiento de la información. En R.E. Mayer (Eds.), *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

Mayor, J. (1980). La comprensión del lenguaje desde el punto de vista experimental. *Revista Española de Lingüística* 10, 1, 59-111.

Mayor, J. (1984a). Texto y discurso. En J. Mayor (Eds.), *Psicología del pensamiento y del lenguaje (vol. 1)*. Madrid: UNED.

Mayor, J. (1984b). La conducta lingüística. En J. Mayor (Eds.), *Psicología del pensamiento y del lenguaje (vol. 1)*. Madrid: UNED.

Mayor, J. (1991). La actividad lingüística entre la comunicación y la cognición. En J. Mayor & J.L. Pinillos (Eds.), *Tratado de Psicología General. Vol. 6. Comunicación y Lenguaje*. Madrid: Alhambra.

Mayor, J., Suengas, A. & González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis.

Mazzoni, G. & Nelson, T.O. (1998). *Metacognition and Cognitive Neuropsychology*. Mahwah. NJ: LEA.

Mc Lain, K.V., Gridley, B. & McIntosh, D. (1991). Value of a scale used to measure metacognitive reading awareness. *Journal of Educational Research*, 85, 81-87.

Meichenbaum, D. (1985). Teaching thinking: a cognitive behavioral perspective. In S.F. Chipman, J.W. Segal & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. Vol. 2*. Hillsdale. N.J.: LEA.

Meichenbaum, D., Burland, S., Gruson, L. & Cameron, R. (1985). Metacognitive assessment. In S. R. Yussen (Eds.), *The growth of reflection in children*. London: Academic Press.

Melancon, J.G. (2002). Reliability, structure and correlates of Learning And Study Strategies Inventory

scores. *Educational and Psychological Measurement*, 62, (6), 1020-1027.

Meloth, M.S. (1993). A comparison of cooperative learning and reciprocal teaching. *Annual meeting of the National Reading Conference*. Charleston, SC.

Meloth, M.S. & Deering, P.D. (1992). Effects of two cooperative conditions on peer-group discussions, reading comprehension, and metacognition. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 175-193.

Meloth, M.S. & Deering, P.D. (1994). Task talk and task awareness under different cooperative learning conditions. *American Educational Research Journal*. 31 (1), 138-165.

Meloth, M.S., Deering, P.D. & Sanders, A.B. (1993). Teacher influences on cognitive processes during cooperative learning. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Atlanta. Georgia.

Mendoza, A. (1998). Tú, lector. Barcelona: Octaedro.

Mendoza, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Madrid: Pirámide.

Método EOS. (1998a). *Programa de Refuerzo de la Comprensión Lectora I, II, y III*. Madrid: EOS.

Método EOS. (1998b). *Programa de Refuerzo de Comprensión de Textos*. Madrid: EOS.

Meyer, B.J.F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.

Miholic, C.V. (1994). An inventory to pique student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Reading*, 38, 84-86.

Miller, P.H. & Zalenski, R. (1982). *Preschoolers' knowledge about attention*. *Developmental Psychology*, 18 (6), 871-875.

Mokhtari, K. & Reichard, C.A. (2002). Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology* 94, 2, 249-259.

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

Monereo, C. (coord). (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao.

Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula de innovación educativa*, 34, 74-80.

Montanero, M. (2001). Metacomprensión y aprendizaje a partir de textos. *Cultura y Educación*, 13 (3), 317-328.

Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Madrid: Visor.

Morles, A. (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En A. Puente (Eds.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, (2), 165-178.

Morton, J. & Patterson, K.E. (1980). A new attempt at an interpretation or an attempt at a new interpretation. In M. Coltheart, K.E. Patterson & J.C. Marshall (Eds.), *Deep dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul.

Myers, M. & Paris, S.G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70 (5), 680-690.

Narbona, J. & Chevrie-Muller, C. (2001). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.

Nelson, T.O. (1992). Metacognition. Core readings. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

O'Flahavan, J.F. & Tierney, R.J. (1991). Reading, writing and critical thinking. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: implications for reform*. Hillsdale, N.J.: LEA.

Olson, M.W. (1985). Text type and reader ability: the effects of paraphrase and text-based inference questions. *Journal of Reading Behavior*, 17, 199-214.

Otero, J. (1990). Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: El papel de los

esquemas en el control de la propia comprensión. *Enseñanza de las Ciencias*, 8 (1), 17-22.

Otero, J., Campanario, J.M. & Hopkins, K.D. (1992). The relationship between academic achievement and metacognitive comprehension monitoring ability of Spanish secondary school students. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 419-430.

Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

Pappas, S., Ginsburg, H.P. & Jiang M. (2003). SES differences in young children's metacognition in the context of mathematical problem solving. *Cognitive Development*, 18, 431-450.

Paris, S.G. (1987). Introduction to current issues in reading comprehension. *Educational Psychologist*, 22 (3 & 4), 209-212.

Paris, S.G. (1991). Assessment and remediation of metacognitive aspects of reading comprehension. *Topics in Language Disorders*, 12, 32-50.

Paris, S.G. (2002). When is metacognition helpful, debilitating, or benign? In P. Chambres, M. Izaute & P-J. Marescaux. (Eds.), *Metacognition: Process, function and use*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Paris, S.G. et al. (1992). A framework for authentic literacy assessment. *The Reading Teacher*, 46, (2), 88-116.

Paris, S.G., Byrnes, J.P. & Paris, A.H. (2001). Constructing Theories, Identities, and Actions of Self-Regulated Learners. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: LEA.

Paris, S.G., Cross, D.R., & Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1239-1252.

Paris, S.G., & Jacobs J.E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development, 55*, 2083-2093.

Paris, S.G., & Lindauer, B. (1977). Constructive aspects of children's comprehension and memory. In R.V. Kail JR & J.W. Hagen. (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale: LEA.

Paris, S.G., Lipson, M.Y. & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*, 293-316.

Paris, S.G. & Oka, E.R. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review, 6*, 25-56.

Paris, S.G. & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36* (2), 89-101.

Paris, S.G., Wasik, B.A., & Turner, J.C. (1990). The development of strategic readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. Vol. II. New York: Longman.

Paris, S.G., & Winograd, P. (1990a). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Journal of Remedial and Special Education*, 11, 7-15.

Paris, S.G. & Winograd, P. (1990b). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, N.J. : LEA.

Pascual, G. & Goikoetxea, E. (2003). Resumen y formulación de preguntas: efectos sobre la comprensión lectora en niños de Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 26, (4), 439-450.

Pereira-Laird, J.A. & Deane, F.P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Journal*, 18, 185-235.

Peronard, M., Velásquez, M., Crespo, N. & Viramonte, M. (2002). Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 131-145.

Phillips, L.M. (1988). Young readers' inference strategies in reading comprehension. *Cognition and Instruction*, 5 (3), 193-222.

Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Poggioli, L. (1997). *Estrategias cognitivas. Una perspectiva teórica*. Serie "Enseñando a Aprender." <http://www.fpolar.org.ve/Ediciones> en line@

Poggioli, L. (1998). *Estrategias metacognoscitivas*. Serie "Enseñando a Aprender." <http://www.fpolar.org.ve/Ediciones> en line@

Pozo, J.I. & Gómez Crespo, M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*. Vol. III. Mahwah, N.J.: LEA.

Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, N.J.: LEA.

Pressley, M. & Ghatala, E.S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25, (1), 19-33.

Pressley, M., Levin, J.R. & Ghatala, E.S. (1984). Memory strategy monitoring in adults and children. *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, 23, 270-288.

Pressley, M., Pressley, F., Elliot-Faust, D. & Miller, G. (1985). Children's use of cognitive strategies, how to

teach strategies, and what to do if they can't be taught. In M. Pressley & Ch. Brainerd (Eds.), *Cognitive learning and Memory in children*. N.Y.: Springer-Verlag.

Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.

Puente, A. (2000). Variables por categorías. *Comunicación personal*.

Puente, A. (2001). *El viaje de las letras y los problemas de lectura*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Puente, A. (2002). *Dislexia y disgrafía*. Sevilla: Fundación Verbum.

Reid, J. (1966). Learning to think about reading. *Educational Research*, 9, 56-62.

Rickheit, G. & Bock, M. (1983). *Psycholinguistics studies in language processing*. Berlin: Walter de Gruyter.

Rickheit, G. & Kock, H. (1983). Inference processes in text comprehension. In G. Rickheit & M. Bock (Eds.), *Psycholinguistics studies in language processing*. Berlin: Walter de Gruyter.

Rickheit, G., Schnotz, W., & Strohner, H. (1985). The concept of inference in discourse comprehension. En G. Rickheit & H. Strohner (Eds.), *Inferences in text processing*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.

Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Eds.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Ríos, P. (1999a). Resolver problemas. En P. Ríos (Eds.), *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus, C.A.

Ríos, P. (1999b). Leer para aprender. En P. Ríos (Eds.), *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus, C.A.

Rodríguez, J.L. (1991). Evaluación de la comprensión de la lectura. En A. Puente (Eds.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Rohwer, W.D., and Thomas, J.W. & Jr. (1989). Domain-specific knowledge, metacognition, and the promise of instructional reform. In C.B. Mc Cormick, G.E. Miller & M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*. N.Y.: Springer Verlag.

Rosenshine, B.V. (1980). Skill Hierarchies in Reading Comprehension. In R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer. (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale. N.J.: LEA.

Ruddell, R.B., & Spicker, R.B. (1985). The interactive reading process: A model. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, D.E.: International Reading Association.

Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, D.E.: International Reading Association.

Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Saarnio, D.A., Oka, E.R., & Paris, S.G. (1990). Developmental predictors of children's reading comprehension. In T.H. Carr & B.A. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sainz, J. (1991). Procesos de lectura y comprensión del lenguaje. En J. Mayor & J.L. Pinillos (Eds.), *Tratado de Psicología General. Vol. 6. Comunicación y Lenguaje*. Madrid: Alambra.

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

Sánchez, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: CIDE.

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

Sánchez, E. (1999). Texto y conversación: de cómo ayudar al lector a conversar con los textos. En J.I. Pozo & C.

Monereo (coord) (Eds.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, Aula XXI.

Sánchez, E. (2003). La entrevista.
http://www.aulainfantil.com/entrevistas/emilio_sanchez.shtml.

Santisteban, C. & Alvarado, J.M. (2001). *Modelos psicométricos*. Madrid: UNED.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1984). Development of strategies in text processing. In H. Manal, N. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Schmitt, J.T. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43 (7), 454-461.

Schraw, G. (1997). The effect of generalized metacognitive knowledge on test performance and confidence judgments. *The Journal of Experimental Education*, 65 (2), 135-146.

Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7, (4), 351-371.

Schraw, G. & Sperling, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Seidenberg, M.S. & Mc Clelland, J.L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.

Shimamura, A.P. (2000). What is metacognition? The brain knows. *American Journal of Psychology*, 113 (1), 142-146.

Short, E.J. & Ryan, E.B. (1984). Metacognitive differences between skilled and less skilled readers: remediating deficits through story grammar and attribution training. *Journal of Educational Psychology*, 76 (2), 225-235

Short, E.J. & Weissberg-Benchell, J.A. (1989). The triple alliance for learning: cognition, metacognition and motivation. In C.B. Mc Cormick, G.E. Miller & M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*. N.Y.: Springer Verlag.

Sinclair, H. (1978). Conceptualization and awareness in Piaget's theory and its relevance to the child's conception of language. In A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag.

Smith, F. (1982). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

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

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

SQ3R - A reading/study system.

<http://www.ucc.vt.edu/stdysk/sq3r.html>

Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16, 32-71.

Steelman, L.A., Levy, P.E. & Snell, A.F. (2004). The Feedback Environment Scale: construct definition, measurement and validation. *Educational and Psychological Measurement*, 64, (1), 165-184.

Sternberg, R.J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *The behavioural and brain Sciences*, 7, 269-315.

Swanson, H.L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology* 82 (2), 306-314.

Taraban, R. & Mc Clelland, J. (1988). Constituent attachment and thematic role assignment in sentence processing: influences of content-based expectations. *Journal of memory and language*, 27, 597-632.

Taylor, W.L. (1953). Cloze procedure. A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30. 415-432.

Taylor, N.E. (1983). Metacognitive ability: A curriculum priority. *Reading Psychology: An international Quarterly*, 4, 69-278.

Thiede, K.W., Anderson, M.C.M., & Therriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology* 95, 1, 66-73.

Tulving, E. & Madigan, S.A. (1970). Memory and verbal learning. *Annual review of psychology*. Vol 21. 437-484.

Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Relieve*, 7 (2-1).

Universidad de La Salle, Córdoba, Argentina. *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. Recuperado en Septiembre de 2001. http://www.vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_paradig_const_2.htm

Uriel, E.J. (1993). *Diagnóstico y predicción del rendimiento escolar*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

Vallés Arándiga, A. (1998). *Meta-comprensión lectora*. Valencia: Promolibro.

Vallés Arándiga, A. & Vallés Tortosa, C. (1996). *Comprensión lectora 2. Programas de técnicas cognitivas y metacognitivas para comprender textos escritos*. Madrid: Escuela Española.

Van Haneghan, J.P. & Baker, L. (1989). Cognitive monitoring in mathematics. In C.B. Mc Cormick, G.E. Miller & M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*. N.Y.: Springer Verlag.

Vidal-Abarca, E. & Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: CEPE.

Vygotsky, L.S. (1973). Pensamiento y palabra. En L.S. Vygotsky (Eds.), *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

Webb, N. (1982). Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*, 52, 421-445.

Weinert, F.E. (1987). Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: LEA.

Weinstein, C.E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. In R. Schmeck (Eds.), *Learning strategies and learning styles*. N.Y.: Plenum.

Wellman, H.M. (1985). The origins of metacognition. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinson & T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, Cognition and Human Performances. Vol. 1*. N.Y.: Academic Press.

Wellman, H.M. & Gelman, S.A. (1992). Cognitive development: foundational theories of core domains. *Annual Review Psychology*, 43, 337-375.

White, P. (1980). Limitations on verbal reports of internal events: A refutation of Nisbett and Wilson and of Bem. *Psychological Review*, 87, 105-112.

Winograd, P., Paris, S.G., & Bridge, C.A. (1991). Improving the assessment of reading. *The Reading Teacher*, 45, 108-116.

Wixson, K. & Peters, C. (1987). Comprehension Assessment: Implementing an interactive view of reading. *Educational Psychologist*, 22 (3 & 4), 333-356.

Yussen, S.R. (1985). The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinson & T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, Cognition and Human Performances. Vol 1*. N.Y.: Academic Press.

Zimmerman, B.J. (1998). Academic Studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33 (2/3), 73-86.

Zimmerman, B.J. & Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.

Zimmerman, B.J. & Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 283-290.

Zimmerman, B.J. & Schunk, D. (2001). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: LEA.

ANEXOS

ANEXO A

Artículo El País Digital 28/5/00

CULTURA

ÍNDICE

BÚSCA


Portada Intern España Opinión Sociedad Cultura Gente Deportes EconomíaIV CONCURSO
fotografía
on line
participa

EL TIEMPO

7 DIAS

DEBATES

CARTAS

SUGERENCIAS

PASATIEMPOS

AYUDA

JUEGOS

libros



videos



El club de los imitadores de la literatura

Críticos, editores y autores reflexionan sobre el auge de la metaliteratura y sobre si es una señal de crisis o de búsqueda

WINSTON MANRIQUE , Madrid

Creen que la búsqueda de nuevas rutas literarias debe hacerse páginas adentro, en el mismo universo del libro. Por eso Helicón ha recibido una inusitada procesión de escritores como pocas veces ha visto en su mítica historia. Porque en estas visitas que ahora los autores hacen a la isla de las musas griegas no sólo se limitan a invocar sus favores, sino que acuden como exploradores tras los rastros de los grandes nombres, o en un intento por desvelar las rutas literarias que llevaron a aquellos a la Historia de las letras. Y para eso se han aliado con la metaliteratura o metaficción, con la literatura que habla de sí misma, de la cual, pese a tener tantos amigos como enemigos, esperan vientos renovadores.

Una tendencia de entre siglos de la cual dan fe en estos días casi medio centenar de autores en lengua española y en otros idiomas con la publicación de obras en narrativa y ensayo. Todos procedentes de las diversas rutas de Helicón: desde la más tradicional que opta por la erudición/información en cuanto a investigar y recrear las razones por las que dejaron de escribir grandes personajes, según la recuperación que hace Enrique Vila-Matas en su *Bartleby y compañía* (Anagrama); pasando por quienes rinden homenajes como el de Juan Manuel de Prada a la poetisa Ana María Martínez Sagi en *Las esquinas del aire* (Planeta), o en las que se cuentan ciertas relaciones de los escritores como relata Sealtiel Alatríste de Kafka en *El daño* (Espasa). O rutas en las que se resucitan personajes como el Tazio de Thomas Mann de la mano de Luis G. Martín en *La muerte de Tazio* (Alfaguara). O caminos zigzagueados de críticas a obra y creadores como Bernhard o Pessoa según los ojos de Pablo d'Ors en *El estreno* (Anagrama), o donde se parodia a alguno de ellos según la licencia que se toma Luciano G. Egido con Proust en *El amor, la inocencia y otros excesos* (Tusquets). O donde simplemente se reflexiona sobre el arte de escribir y se les rinde tributo a nombres como Platónov o Rimbaud en *La compañía de los solitarios* (Pre-Textos), de Juan Bonilla. O rutas que intentan mostrar con personajes nuevos el mundo y las razones de los escritores en la voz de Héctor Abad Faciolince con *Basura* (Lengua de Trapo). Y, así, rutas bifurcadas que surgen de otras bifurcaciones

¿Autocomplacencia? ¿Crisis creativa? ¿Narcisismo? ¿O simplemente un remanso en el fluir de las letras del cual, tras su inmersión, se espera una nueva corriente con ideas frescas? Éstos son algunos de los interrogantes que rondan las cabezas de críticos, editores y de los propios autores. Las razones de esta exploración dentro del propio mundo literario son tan variadas como ventajas, riesgos y enemigos tiene la metaliteratura. "Es un recurso que prueba que el autor ha fracasado en su conexión con la realidad, y busca el reflejo de ese mundo real en la literatura con experiencias interpuestas. Y es un síntoma de nuestra época debido al temor o a la incapacidad", afirma Manuel Borrás, editor de Pre-Textos, que prepara la celebración de los 25 años de la editorial con un libro en el que 25 autores escribirán un cuento sobre personajes literarios.

Es como si los grandes temas de la vida se hubieran agotado en la literatura de Occidente, reflexiona Juan Manuel de Prada; "como si la calidad de vida hubiera adormilado la capacidad de asombro y creatividad que, en cambio, parece estar en el mundo de los países convulsos", donde la vida no termina de acomodarse ni de dar nuevas visiones a los creadores.

"Este agotamiento es una respuesta a cierto exceso de la narratividad que ha desembocado en este filón que ofrece una literatura endogámica y de la autorreferencialidad", asegura el crítico Ernesto Ayala-Dip. Una especie de retroceso, según Soledad Puértolas -que ha recurrido a la libre mitografía de lo artúrico en *La rosa de plata*, Espasa-, porque ella prefiere "explorar la vida viva, en función de lo que sucede hoy". Incluso hay quienes, como Tom Wolfe, son más duros con esta vertiente literaria a la que consideran como parte de una cultura decadente y narcisista: "¡Otra historia sobre un escritor que escribe una historia! ¡Otro *regressus ad infinitum*! ¿Quién no prefiere un arte que, ostensiblemente al menos, imita algo distinto de sus propios procesos?".

Pese a ello, la destilación de la esencia de la literatura es importante para Vila-Matas, uno de los españoles que más ha trabajado el tema, y está convencido de que el universo literario sí es una parte importante de la realidad y la vida. "Yo abordo el tema desde la ficción e imaginación, desde mis lecturas, desde la realidad entendida como tal y a ellas incorporo mi experiencia vital". Una ruta creativa que él vivifica y que, según De Prada, siempre ha ejercido sobre el escritor una fascinación que lo lleva a transformar la literatura en sustancia literaria, de tal manera que la ha convertido "en una coartada imaginativa estupenda". Sólo que hoy el uso de estos materiales es más explícito, reconoce Luis G. Martín.

Es entonces cuando aparece la figura de quien casi convirtió la metaficción en un género en sí mismo y en su sello y aporte a las letras del siglo XX. No sólo por concebir el paraíso ideal como una gran biblioteca, sino por considerar que de todos los instrumentos creados por el hombre el más asombroso era el libro: "Los demás son extensiones de su cuerpo", dijo Jorge Luis Borges, para luego añadir que "el libro es una extensión de la memoria, de la imaginación". Aunque la prehistoria de este recurso se encuentra en el siglo XVIII en *Tristram Shandy*, de Laurence Sterne; mientras que uno de los primeros debates públicos sobre el arte de la escritura lo tuvieron en 1884

Henry James, R.L. Stenvenson y Walter Besant.

Todo un juego de letras en el que coinciden ese medio centenar de autores entre los que también figuran Kundera, Cunningham, Haefs o Crume y que Vila-Matas justifica con un truco metaliterario al decir que son las consecuencias de la huida que han emprendido los personajes de uno de sus libros y se dedicaron a dar vueltas en otros libros en busca de continuar la fiesta de *shandys* iniciada hace 15 años tras la edición de su *Historia abreviada de la literatura portátil*, el más claro antecedente de metaficción en la cultura reciente española. Y cree que es una de las rutas de la cual saldrá una nueva literatura; porque, paradójicamente, de la inmersión en el pasado como límite último puede surgir un nuevo aliento en los creadores tras el enfrentamiento con quienes ya pueblan la historia de la literatura. Vila-Matas ya vislumbra una ruta: "Las fronteras entre la llamada ficción y no ficción cada vez se difuminan más con estos textos mestizos donde los recursos literarios y ensayísticos se amplían y se entrecruzan sin problemas para reflexionar de algo de forma narrativa".

En cuanto a las piedras en ese desandar, Ayala-Dip advierte la de que la metaficción "se convierta en una retahíla de citas sin ton ni son, y se deje al lector como espectador de un discurso pedante o trivial". Ése es el principal peligro que inquieta a Martín, que además considera este recurso como un arma de doble filo. Sobre todo, "porque es algo que casi siempre se queda en sí mismo, en una literatura circular", dice Puértolas. Otro temor es que este auge de la metaficción sea aprovechado por editoriales o autores que trivialicen el tema y quieran llevarlo a los tentadores predios donde especulan con el ofrecimiento de descifrar los secretos de la creación literaria.

Sea la ruta que sea, los exploradores de Helicón ya habrán topado con las palabras de Nabokov de que "la literatura es invención", y que por eso "todo gran escritor es un gran embaucador"; sin olvidar que "una cosa es tratar de averiguar los vínculos y etapas de la vida, y otra muy distinta tratar de comprender la vida y el fenómeno de la inspiración".

- [Más información](#)

EL PAIS de los TENTACIONES

[Películas](#) / [Discos](#) / [Libros](#) / [CD Rom](#) / [Agenda](#)

[Estrenos cinematográficos](#) / [Novedades literarias](#) / [Nueva discografía](#)

[Índice](#) | [Busca](#) | [7 Dias](#)

[Portada](#) | [Internacional](#) | [España](#) | [Opinión](#) | [Sociedad](#) | [Cultura](#) | [Gente](#) | [Deportes](#) | [Economía](#)
[El Tiempo](#) | [Debates](#) | [Cartas](#) | [Sugerencias](#) | [Pasatiempos](#) | [Ayuda](#) | [Juegos](#)
[Publicidad](#) | [Nosotros](#)



© Copyright DIARIO EL PAIS, S.A. - Miguel Yuste 40, 28037 Madrid
digital@elpais.es | publicidad@elpais.es

ANEXO B

ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

Instrucciones:

A continuación se presenta un conjunto de situaciones, algunas de las cuales son reales y otras inventadas. Piensa en estas situaciones y elige una de las alternativas, marcando con una (X) dentro del paréntesis. Al imaginar las situaciones piensa que puede ser posible más de una alternativa. Elige aquella que te parezca más adecuada.

1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?
a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad. (...)
b) Algunos son más difíciles de comprender que otros. (...)
c) No importa la dificultad si se sabe leer. (...)
2. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?
a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer. (...)
b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer. (...)
c) Elijo un lugar confortable para leer. (...)
3. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?
a) Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor/a, enciclopedias, etc). (...)
b) Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura. (...)
c) Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda. (...)
4. Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...
a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta. (...)
b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras. (...)
c) Leen veloz y correctamente las palabras. (...)
5. Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?
a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo. (...)
b) Me salto aquellas partes que no son importantes. (...)
c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante. (...)
6. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?
a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada. (...)
b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños. (...)
c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores. (...)
7. Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura ...
a) Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el/la profesor/a. (...)
b) Me será más fácil buscar las ideas importantes. (...)
c) No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien. (...)
8. En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...
a) Leen rápido pero no se dan cuenta de los errores. (...)
b) Leen rápido, entienden bien y se dan cuenta de los errores. (...)
c) Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen. (...)
9. Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?
a) Leo con la televisión y/o con la música puesta. (...)

- b) Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas. (...)
- c) Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas. (...)
10. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...
- a) La comprensión será más fácil y rápida. (...)
- b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión. (...)
- c) Conocer el tema no ayudará nada. (...)
11. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?
- a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales. (...)
- b) Analizando las oraciones más largas. (...)
- c) Recordando los detalles que se describen. (...)
12. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?
- a) Leerlo tantas veces como me sea posible. (...)
- b) Repasar las partes importantes del texto. (...)
- c) Leerlo despacio comprendiéndolo y memorizándolo. (...)
13. Si lees un libro sobre un tema interesante...
- a) La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente. (...)
- b) La lectura será más fácil, probablemente. (...)
- c) La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente. (...)
14. Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?
- a) Leer libros con muchas ilustraciones. (...)
- b) Leer más libros en mis ratos libres. (...)
- c) Leer libros a otros y comentarlos con ellos. (...)
15. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?
- a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo. (...)
- b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema. (...)
- c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante. (...)
16. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?
- a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes... (...)
- b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido. (...)
- c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo. (...)
17. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:
- a) Leerlo más lentamente. (...)
- b) Leerlo más veces. (...)
- c) Leerlo lenta y comprensivamente. (...)
18. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?
- a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado. (...)
- b) Me olvido de la frase y continúo leyendo. (...)
- c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado. (...)
19. ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?
- a) Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles. (...)
- b) Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles. (...)
- c) Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes. (...)
20. Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?
- a) Esperar a que el/la profesor/a me diga lo que debo hacer. (...)
- b) Dedicar más tiempo a la lectura. (...)

- c) Darme cuenta de los errores y corregirlos. (...)
21. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...
- a) Algunos/as estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor. (...)
- b) Todos/as saben leer pero algunos/as estudian más. (...)
- c) Leer bien o mal no tiene mucha importancia. (...)
22. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?
- a) Leer las partes más importantes del texto. (...)
- b) Leer preferentemente las palabras largas y nuevas. (...)
- c) Leer hasta donde me permita el tiempo. (...)
23. ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?
- a) Leer libros cortos que usen palabras fáciles. (...)
- b) Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo. (...)
- c) Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender. (...)
24. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?
- a) El texto, que es muy difícil de leer. (...)
- b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien. (...)
- c) La forma en que leo, que no es la adecuada. (...)
25. Cuando lees un texto...
- a) Leo simplemente por leer. (...)
- b) Leo procurando comprender lo leído. (...)
- c) Leo para obtener información. (...)
26. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...
- a) Leo sólo el primer párrafo. (...)
- b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda. (...)
- c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos. (...)
27. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?
- a) Normalmente no se puede saber. (...)
- b) Por las palabras y pistas del texto. (...)
- c) Por lo que espero que me cuente el texto. (...)
28. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?
- a) Leo sólo la primera parte. (...)
- b) Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general. (...)
- c) Leo todo muy deprisa. (...)
29. Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?
- a) Recomendarle que lea todos los días. (...)
- b) Leer con él/ella ayudándolo/a a comprender el texto. (...)
- c) Leer juntos y comentar lo leído. (...)
30. ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?
- a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande. (...)
- b) Los que su contenido me resulta familiar. (...)
- c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión. (...)
31. Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...
- a) Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique. (...)
- b) Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo. (...)

- c) Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo. (...)
32. ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?
- a) Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone, con mis palabras. (...)
- b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes. (...)
- c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa. (...)
33. La mejor forma de empezar a leer un texto es ...
- a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué va. (...)
- b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo. (...)
- c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido. (...)
34. Al llevar a cabo una actividad de lectura:
- a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito. (...)
- b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor. (...)
- c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación. (...)
35. Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?
- a) No, porque me desconcentro. (...)
- b) Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura. (...)
- c) A veces, puesto que me ayuda a entender aspectos poco claros. (...)
36. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?
- a) Porque así lo exige la presentación del texto. (...)
- b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior. (...)
- c) Porque facilita la comprensión del texto. (...)
37. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?
- a) Saber de qué trata el texto que he leído. (...)
- b) Recordar los detalles de los que trata el texto. (...)
- c) Poder resumir las ideas principales. (...)
38. ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?
- a) El que tiene un objetivo claro. (...)
- b) El que tiene más tiempo. (...)
- c) El que sólo lee la parte que le gusta. (...)
39. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?
- a) Busco el significado en un diccionario. (...)
- b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto. (...)
- c) Me salto la palabra y sigo leyendo. (...)
40. ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar, ... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?
- a) Las estrategias sólo me ayudan a entender mejor. (...)
- b) Las estrategias sólo me ayudan a no perder el tiempo. (...)
- c) Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas. (...)
41. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?
- a) Practico mis habilidades de adivinador/a. (...)
- b) Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar. (...)
- c) Trato de descubrir alguna pista que me ayude. (...)
42. Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?.
- a) Releo las palabras anteriores y leo las posteriores. (...)
- b) Busco en un diccionario. (...)

- c) Adivino el significado por la ortografía de la palabra. (...)
43. ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?
- a) Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto. (...)
- b) Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito. (...)
- c) Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído. (...)
44. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?
- a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia. (...)
- b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído. (...)
- c) No necesito leerla porque ya tengo la información. (...)
45. ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?
- a) Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo. (...)
- b) Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender. (...)
- c) Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura. (...)
46. Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?
- a) Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee. (...)
- b) No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro. (...)
- c) No, el pensamiento es diferente, la novela es más interesante. (...)
47. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?
- a) Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto. (...)
- b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes. (...)
- c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas. (...)
48. Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...
- a) Leo primero el párrafo y lo complemento con la lectura de las notas en los márgenes. (...)
- b) Vuelvo a leer todo el texto. (...)
- c) Leo sólo el párrafo más importante. (...)
49. ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?
- a) No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración. (...)
- b) No importa puesto que la actividad es la misma. (...)
- c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta. (...)
50. ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?
- a) Me la salto y sigo leyendo. (...)
- b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra. (...)
- c) La marco para preguntar más tarde a un/a compañero/a o al profesor/a. (...)
51. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?
- a) Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden. (...)
- b) Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones(...)
- c) Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen (...)
52. Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?
- a) Lo leo varias veces. (...)
- b) Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo. (...)
- c) Hago un resumen en mi cuaderno después de leer. (...)
53. ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?
- a) Cuando soy capaz de explicársela a un/a compañero/a con mis propias palabras. (...)
- b) Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia. (...)

- c) Cuando soy capaz de resumir las ideas principales. (...)
54. Cuando preparas un examen te parece importante...
- a) Planificar el tiempo distribuyendo la materia. (...)
 - b) Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar. (...)
 - c) Leer la materia solamente el día anterior al examen. (...)
55. ¿Qué haces para seleccionar una lectura?
- a) Me fijo en el título y la tabla de contenidos o índice. (...)
 - b) Me fijo en las ilustraciones y la extensión. (...)
 - c) Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones. (...)
56. ¿Cuándo comprendes mejor un texto?
- a) Cuando lo leo en voz alta. (...)
 - b) Cuando lo leo “para mí”. (...)
 - c) Cuando lo oigo leer a otro. (...)

MÓDULO D-35

INSTRUCCIONES

Esta escala tiene por objeto conocer cómo las personas se enfrentan a tareas de lectura. Algunas de las preguntas describen situaciones reales y otras son inventadas. Lee con cuidado cada una de ellas y decide si estás o no estás de acuerdo con las afirmaciones o situaciones que se describen. Si estás de acuerdo marca en la hoja de respuestas (de color salmón) la letra A y si no estás de acuerdo marca la letra B (Repito: Letra A cuando la respuesta sea SÍ y letra B cuando la respuesta sea NO). Las marcas hay que hacerlas con lápiz (nunca con boli o pluma) de la siguiente manera:

marca así		así no marques									
A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
■	□	◻	□	✗	□	□	✗	□	◉	□	✗

Recuerda: No se trata de un examen ni vamos a poner nota por realizar la tarea. Sin embargo, es muy conveniente realizar la actividad con todo cuidado y sinceridad. Toda respuesta que refleje fielmente tu modo de pensar o actuar, es una buena respuesta. El tiempo para ejecutar la tarea es libre, lo importante es hacerla bien.

ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad?
2. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer, ¿amplías tus conocimientos y desarrollas nuevas estrategias de lectura?
3. Si después de leer un texto tienes que hacer un resumen, ¿te saltas aquellas partes cuyo significado no entiendes?
4. Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura, ¿podrás dirigir mejor la lectura hacia lo que él/ella quiere?
5. En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. ¿Crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que leen rápido aunque no se den cuenta de los errores?
6. ¿Conseguirías leer mejor cada día si leyeras libros con muchas ilustraciones?
7. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿te detienes ante el problema y piensas en la manera de solucionarlo?

8. Cuando lees un texto, ¿te fijas en todos los aspectos, incluso en los detalles sin importancia?
9. Cuando tienes que leer un texto difícil, ¿crees que lo aconsejable es leerlo más lentamente?
10. Cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes, ¿relees las frases anteriores y lees las posteriores porque te ayuda a comprender el significado?
11. Cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen, ¿dedicas más tiempo a lo difícil y haces resúmenes?
- 12.- Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿esperas a que te diga lo que debes hacer?
13. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros, ¿crees que leer bien o mal no tiene mucha importancia?
- 14.- ¿Crees que pedir a otras personas que te corrijan cuando lees te puede ayudar a ser mejor lector/a?
15. Cuando lees un texto, ¿lees simplemente por leer?
16. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto, ¿intentas leer todo muy deprisa aunque no lo entiendas?
17. ¿Crees que se puede saber qué oraciones son las más importantes de una historia si tomas en cuenta las palabras y pistas del texto?
18. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿lees sólo la primera parte?
19. Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿leerías con él/ella ayudándolo/la a comprender el texto?
20. ¿Crees que los textos que están adaptados a tu nivel de comprensión son más fáciles de leer?
21. Mientras estás leyendo, ¿te detienes a veces a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a puesto que ayuda a entender aspectos poco claros?
22. ¿Crees que los textos están divididos en párrafos porque así lo exige la presentación del libro o capítulo?
23. ¿Consideras que lo más importante cuando terminas de leer un texto es poder resumir las ideas principales?
24. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿buscas el significado en un diccionario?
25. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿crees que no es necesario leerla porque ya se tiene la información?

26. ¿Crees que piensas de igual forma cuando lees una novela que cuando lees un texto, porque leer es leer sin importar lo que se lee?
27. Mientras lees un texto, ¿intentas siempre descubrir las partes de que se compone (por ejemplo: introducción, nudo y desenlace) puesto que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto?
28. Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto, ¿ lees sólo el párrafo más importante?
29. Cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes, ¿te la saltas y sigues leyendo?
30. Si vas a realizar un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿crees que lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada es leer con atención y marcar con una línea lo que te piden?
31. Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿haces un resumen en tu cuaderno después de leer?
32. Crees que has entendido una lectura cuando recuerdas ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia?
33. Cuando preparas un examen, ¿te parece importante leer la materia solamente el día anterior al examen?
34. Para seleccionar una lectura, ¿te fijas en el título y la tabla de contenidos o índice?
35. ¿Comprendes mejor un texto cuando lo oyes leer a otro?

COMPRESIÓN DE TEXTOS.

A continuación vas a leer un texto titulado "LOS ESQUIMALES". Tu tarea consistirá en extraer y recordar la mayor cantidad de información posible para poder responder después a unas preguntas sin el texto delante.

LOS ESQUIMALES

El medio natural en que vive el pueblo esquimal es uno de los más duros de la Tierra. No conocen la estación cálida, el sol no luce durante los nueve o diez largos meses de invierno y la fría noche ártica sólo se ilumina de vez en cuando por las auroras boreales.

El mar está cubierto de un gran banco de hielo durante las tres cuartas partes del año. Cuando se produce el deshielo parcial, en los meses que van de julio a septiembre, se puede navegar por los canales formados entre bloques de hielo que se desprenden, sorteando los icebergs desprendidos de los glaciares continentales. Pero el esquimal se ha mostrado lo bastante rico en recursos no sólo para vivir en las regiones más septentrionales de la Tierra, sino incluso para disfrutar de una vida hasta cierto punto confortable.

La fauna le proporciona prácticamente todo lo que necesita para su alimentación, vestido y vivienda: aceites animales para el alumbrado y para cocinar los alimentos, carne de pescado, de foca, de oso blanco, pieles y cueros. Los materiales de construcción para su casa de invierno, el iglú, proceden del mismo hielo. Pero la fauna tiene sus límites y cuando sus migraciones periódicas la alejan de las zonas en que viven los hombres, el hambre puede hacer desaparecer colectividades enteras de esquimales.

Los habitantes del Ártico van cubiertos de pieles de los pies a la cabeza.

Sus medios de locomoción son el trineo, para deslizarse sobre la superficie del hielo, y el kayak, canoa cubierta y con una pequeña abertura redonda en la superficie, en la que se sienta el esquimal prácticamente hundido entre pieles.

La historia de los esquimales, tal como puede reconstruirse a través de los relatos de los exploradores de finales del siglo XIX y comienzos del XX, es una historia de lucha con la Naturaleza, en la que los periodos de prosperidad y crecimiento iban seguidos de periodos de hambre que reducían las comunidades y llegaban a poner en peligro la vida de determinadas poblaciones.

COMPRESIÓN DE TEXTOS.

LOS ESQUIMALES

- 1.- ¿Qué estación del año desconocen los esquimales?

- 2.- ¿Durante qué meses pueden navegar entre los bloques de hielo?

- 3.- ¿Por qué los esquimales necesitan, más que otro pueblo, materiales de alumbrado?

- 4.- ¿De qué depende la supervivencia de los esquimales?

- 5.- ¿Por qué cuando se producen migraciones de la fauna pueden desaparecer colectividades enteras?

- 6.- ¿Qué hacen las auroras boreales en la noche ártica?

- 7.- ¿Por qué no pueden utilizar el kayak durante tres cuartas partes del año?

- 8.- ¿Por qué se dice que la fauna les proporciona lo necesario para vivir?

- 9.- ¿Quiénes fueron los primeros en dar a conocer la forma de vida de los esquimales?

- 10.- ¿Por qué se dice que la historia de los esquimales es una historia de lucha con la Naturaleza?

LOS ESQUIMALES

1.- ¿Qué estación del año desconocen los esquimales?

Verano. Estación cálida.

2.- ¿Durante qué meses pueden navegar entre los bloques de hielo?

Al menos debe indicar dos meses que sean correctos. Ej.: Julio y Agosto. No se dará por correcto si responden "de junio a septiembre".

3.- ¿Por qué los esquimales necesitan, más que otro pueblo, materiales de alumbrado?

El sol no luce durante 9 ó 10 meses. Porque el sol sale muy poco tiempo al año. Porque casi siempre es de noche ...

4.- ¿De qué depende la supervivencia de los esquimales?

De los animales. De la fauna. También se dará por válida una respuesta concreta: "De la carne de los animales y sus pieles ..."

5.- ¿Por qué cuando se producen migraciones de la fauna pueden desaparecer colectividades enteras?

Viven gracias a los animales. Alguna idea que indique que los animales desaparecen (se marchan) y no tienen con qué alimentarse, ... vestirse, ... el hambre les obliga a buscar alimentos ...

6.- ¿Qué hacen las auroras boreales en la noche ártica?

Iluminar. Iluminar la noche. Dar luz. Iluminación.

7.- ¿Por qué no pueden utilizar el kayak durante tres cuartas partes del año?

El mar está helado. Alguna idea que indique que hay hielo o que sólo se puede navegar si hay agua. Ej.: *El río está helado, el suelo está helado* ...

8.- ¿Por qué se dice que la fauna les proporciona lo necesario para vivir?

Obtienen alimentos, vestidos, pieles, aceite, alumbrado ... (Debe indicar al menos dos utilidades). No se dará por correcta una respuesta demasiado imprecisa: *porque se extraen productos, se obtienen cosas, ...*

9.- ¿Quiénes fueron los primeros en dar a conocer la forma de vida de los esquimales?

Exploradores. Expediciones. Científicos. Aventureros.

10.- ¿Por qué se dice que la historia de los esquimales es una historia de lucha con la Naturaleza?

Se considerará correcta siempre que contenga la idea de la dificultad de las condiciones de vida: condiciones adversas, dureza del clima, la vida es muy dura debido al frío. No se dará por correcta si la respuesta es vaga e imprecisa: *porque no tenían con qué alimentarse, porque no podían cazar ...*

ESTRUCTURA DE UN TEXTO.

A continuación vas a leer otro texto, titulado "EL PLANETA ÁUREA". También debes leer el texto para obtener información, pero a diferencia del texto anterior, tu tarea consistirá en completar un esquema sin el texto delante. Deberás completar las palabras que faltan en el esquema que figura en la hoja que te van a dar después de la lectura.

EL PLANETA ÁUREA

Después de varios meses navegando por el espacio, los astronautas llegaron al planeta Áurea. Aterrizaron por la zona sur y se encontraron con unos extraños habitantes que tenían un solo brazo y tres piernas. Eran bajos y fuertes, y vestían una especie de armadura metálica. Después de varios días observándoles, comprobaron que había tres grupos sociales claramente diferenciados: los jefes, encargados de organizar y dar las órdenes, los cazadores encargados de buscar la comida y los artesanos destinados a la construcción de las viviendas y de los vestidos.

Su alimento principal lo constituía una especie de ratas gigantes de las que existían varios tipos: las ratas blancas, a las que capturaban por la noche; las negras, a las que cazaban por el día y las marrones, a las que sólo cazaban en determinadas fechas. Su forma de desplazarse dependía de la prisa que tuviesen. Cuando iban paseando utilizaban sólo dos piernas, dejando la tercera ligeramente en el aire a escasos centímetros del suelo. Si querían correr, apoyaban las tres piernas y con la del medio se impulsaban, dando grandes saltos.

Una vez concluida la observación, los astronautas se fueron a la zona norte del planeta y allí se encontraron con otros habitantes muy diferentes a los anteriores. Estos eran altos y delgados y tenían sólo una pierna, aunque cuatro brazos. Eran muy pacíficos y vegetarianos. Se dedicaban a disfrutar del sol y del aire libre. Socialmente se dividían en dos grupos: los cultivadores de flores y los carpinteros encargados de hacer las viviendas y muebles.

Su comida preferida eran las flores que diferenciaban por su forma. Por la mañana comían las de grandes pétalos y por la tarde las de formas redondas.

Eran gente muy tranquila que no solían tener nunca prisa y que se pasaban mucho tiempo conversando. Su principal entretenimiento era hacer bonitas figuras con barro y flores. Con dos de sus brazos amasaban el barro, con otro brazo colocaban las flores y el cuarto brazo lo dedicaban a espantar los insectos que no paraban de acercarse a las flores.

ESTRUCTURA DE UN TEXTO.

Tienen un brazo y _____ piernas
Son _____ y fuertes

(HABITANTES DEL SUR) Organización social _____

Se alimentan de _____ negras _____

Se desplazan _____ dos piernas (_____) _____
_____ (correr)

**HABITANTES
DE ÁUREA**

Tienen _____ y una pierna
Son _____ y _____

_____ carpinteros

(_____) _____ flores _____
formas redondas

Entretenimiento _____ dos brazos _____
_____ espantar insectos

PUNTUACIÓN _____
Puntuación máxima = 22

ESTRUCTURA DE UN TEXTO.

Tienen un brazo y tres piernas
Son bajos y fuertes

(HABITANTES DEL SUR) Organización social jefes
cazadores
artesanos

Se alimentan de ratas blancas
negras
marrones

Se desplazan dos piernas (paseando/
andando)
tres piernas (correr)

**HABITANTES
DE ÁUREA**

Tienen cuatro brazos y una pierna
Son altos y delgados

Organización social cultivadores
de flores

carpinteros

(HABITANTES DEL NORTE)

comen/
se alimentan de flores grandes
pétalos

formas redondas

dos brazos amasan/
moldean barro
Entretenimiento un brazo colocan/
ponen flores
cuarto brazo espantar insectos

PUNTUACIÓN _____
Puntuación máxima = 22

Nombre del alumno: _____ Edad: _____
Colegio: _____ Curso: _____
Código alumno: _____ Código experto: _____

Instrucción: Marque con una equis (x) la categoría que se ajusta mejor a cada caso.

- 1.- En términos generales, me parece que el nivel lector es:
Muy malo 0 () Malo 1 () Regular 2 () Bueno 3 () Muy bueno 4 ()
- 2.- Cuando lee, trata de entender el contenido general, no las palabras sueltas.
Siempre 0 () Casi siempre 1 () A veces 2 () Casi nunca 3 () Nunca 4 ()
- 3.- Al terminar la lectura saca conclusiones y deducciones personales.
Nunca 0 () Casi nunca 1 () A veces 2 () Casi siempre 3 () Siempre 4 ()
- 4.- La lectura oral no es:
Muy mala 0 () Mala 1 () Regular 2 () Buena 3 () Muy buena 4 ()
- 5.- Después de la lectura es capaz de explicar o resumir con sus propias palabras, las ideas principales.
Nunca 0 () Casi nunca 1 () A veces 2 () Casi siempre 3 () Siempre 4 ()
- 6.- Durante la lectura utiliza estrategias para ser un lector más eficaz (subraya, resume, aclara, relea).
Nunca 0 () Casi nunca 1 () A veces 2 () Casi siempre 3 () Siempre 4 ()
- 7.- El vocabulario que utiliza para su edad es:
Muy bueno 0 () Bueno 1 () Regular 2 () Malo 3 () Muy malo 4 ()
- 8.- Comete errores de ortografía:
Nunca 0 () Casi nunca 1 () A veces 2 () Casi siempre 3 () Siempre 4 ()
- 9.- El nivel de confianza de mis afirmaciones anteriores creo que es:
Muy poco acertado 0 () Poco acertado 1 () Más o menos acertado 2 ()
Acertado 3 () Muy acertado 4 ()

Muchas gracias por su colaboración.

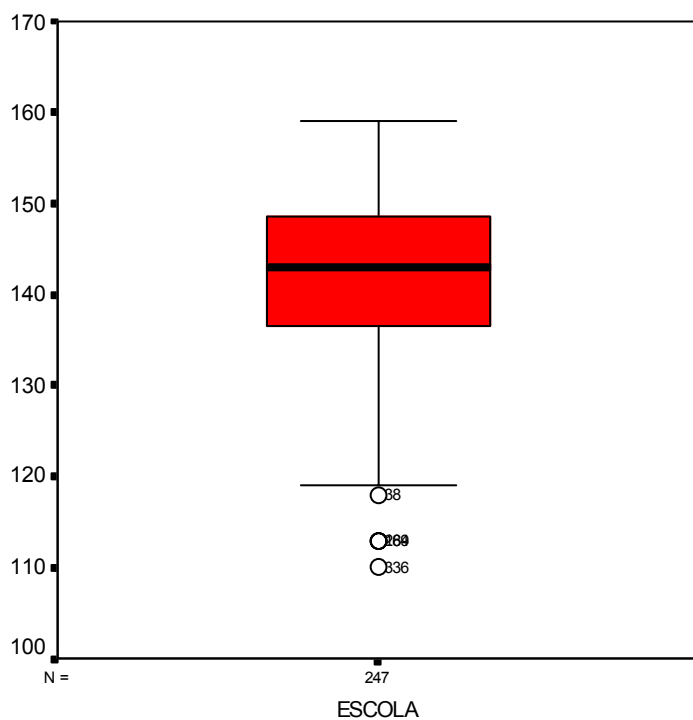
ANEXO E

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	<i>N</i>	Porcentaje	<i>N</i>	Porcentaje	<i>N</i>	Porcentaje
ESCOLA	247	71,2%	100	28,8%	347	100,0%

Descriptivos

		Estadístico	Error típ.
ESCOLA	Media	141,6275	,57601
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	140,4930 142,7621
	Media recortada al 5%	142,0394	
	Mediana	143,0000	
	Varianza	81,950	
	Desv. típ.	9,05263	
	Mínimo	110,00	
	Máximo	159,00	
	Rango	49,00	
	Amplitud intercuartil	13,0000	
	Asimetría	-,738	,155
	Curtosis	,510	,309



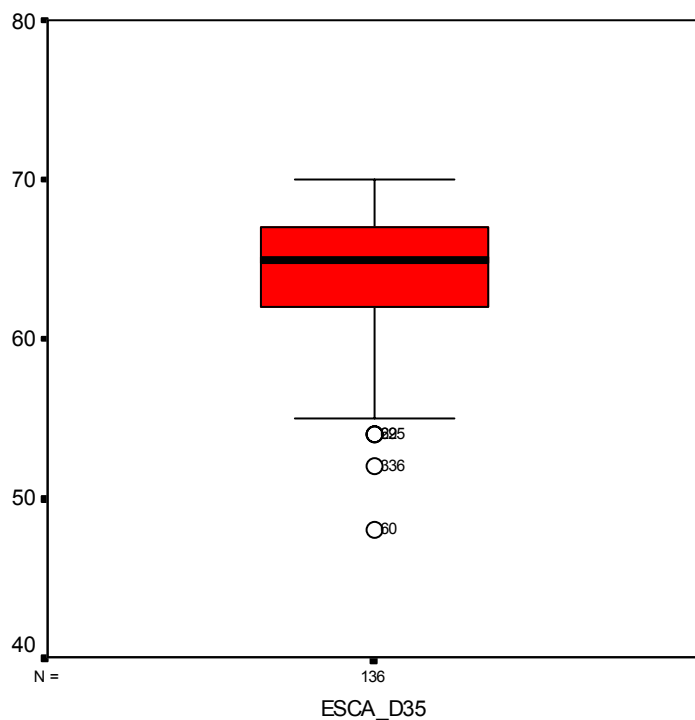
ANEXO F

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
ESCA_D35	136	39,2%	211	60,8%	347	100,0%

Descriptivos

		Estadístico	Error típ.
ESCA_D35	Media	63,8088	,33780
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	63,1408 64,4769
	Media recortada al 5%	64,0768	
	Mediana	65,0000	
	Varianza	15,519	
	Desv. típ.	3,93938	
	Mínimo	48,00	
	Máximo	70,00	
	Rango	22,00	
	Amplitud intercuartil	5,0000	
	Asimetría	-1,074	,208
	Curtosis	1,633	,413



El módulo D-35 es una prueba asequible y fácil de contestar por los sujetos de estas edades con un nivel de conciencia lectora aceptable.

ANEXO G

Los dígitos 1 y 0 corresponden al sexo mujer y varón respectivamente.

Resumen del procesamiento de los casos

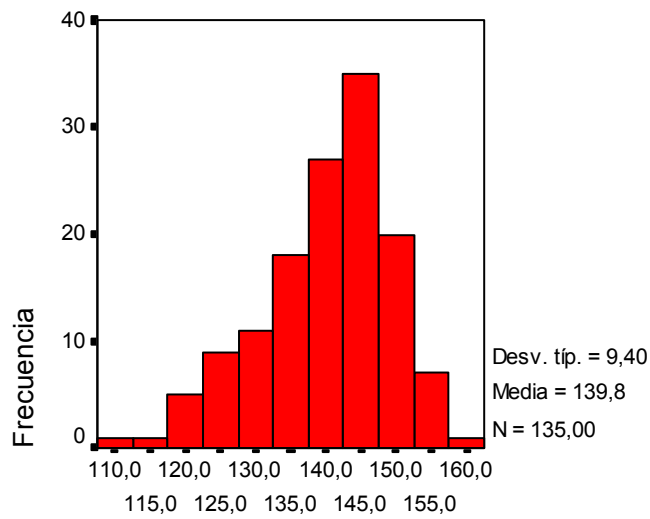
		Casos					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
ESCOL	0	135	71,8%	53	28,2%	188	100,0%
A	1	112	70,4%	47	29,6%	159	100,0%

Descriptivos

SEXO				Estadístico	Error típ.
ESCOLA	0	Media		139,8222	,80873
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	138,2227	
			Límite superior	141,4218	
		Media recortada al 5%		140,1955	
		Mediana		141,0000	
		Varianza		88,297	
		Desv. típ.		9,39662	
		Mínimo		110,00	
		Máximo		158,00	
		Rango		48,00	
		Amplitud intercuartil		12,0000	
		Asimetría		-,663	,209
		Curtosis		,248	,414
			1	Media	
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior			142,2791	
	Límite superior			145,3280	
Media recortada al 5%				144,1528	
Mediana				145,0000	
Varianza				66,285	
Desv. típ.				8,14158	
Mínimo				113,00	
Máximo				159,00	
Rango				46,00	
Amplitud intercuartil				11,0000	
Asimetría				-,769	,228
Curtosis				,878	,453

Histograma

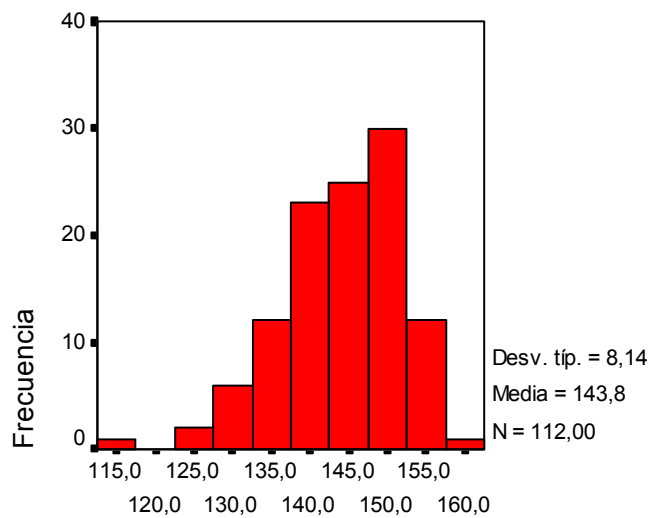
Para SEXO= 0



ESCOLA

Histograma

Para SEXO= 1



ESCOLA

Ambos histogramas se encuentran ligeramente sesgados hacia la derecha, con lo que se puede decir que la mayoría de los sujetos poseen alta conciencia lectora.

Los 10 factores obtenidos explican el 37% de la varianza total de la escala. Los valores propios y el porcentaje de varianza explicada por cada factor se muestran en la tabla siguiente.

Varianza total explicada

Factor	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	4,703	8,398	8,398	2,519
2	2,090	3,732	12,130	1,905
3	1,991	3,555	15,685	2,329
4	1,914	3,417	19,102	2,144
5	1,839	3,284	22,386	1,748
6	1,777	3,174	25,560	2,226
7	1,720	3,071	28,630	1,676
8	1,597	2,851	31,482	2,166
9	1,562	2,789	34,271	1,365
10	1,526	2,725	36,996	1,378

Método de extracción: Mínimos cuadrados generalizados.

Matriz de estructura

	Factor									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ESC41	.739	.258	.161	.178		.163	.130	.142		
ESC40	.576	.132	.326	.186		.282	.102	.347		.186
ESC11	.416	.157	.196	.248	.167	.147	.115			
ESC38	.403		.378		.152	.179			-.104	
ESC23	.283	.260				.175				-.157
ESC15	.228								.105	
ESC43	.186			.144					-.119	
ESC7	.177	-.116						.124		.175
ESC12	.176	.543						.138		.126
ESC8		.534		.109	.146		-.130			
ESC17	.165	.529	.210			.249	.224	.338		
ESC25	.135	.261	.106		.187	.109	.132			-.108
ESC46	.121	.241	.103	.138			.235			
ESC21		.214	.110		.182	.131		.136		
ESC54	.255	.136	.990	.308	.202	.296	.137	.310		
ESC55	.124		.160	.478	.188	.275				
ESC10			.230	.467			.147	.177		
ESC13	.242			.429		-.121		-.128	.250	
ESC33	.141	.371			.118			.168		.227
ESC49		.260	.110	.384		.136	.126	.225	.110	-.105
ESC47				.329					-.133	.264
ESC45	.280	.198	.142	.286	.170	.177		.192		.157
ESC39			.127	.129	.647				.201	
ESC42	.130		.192	.112	.629			.140		
ESC29		.236	.170		.365	.232	.130	.250	-.207	
ESC44	.215				.247		.144			
ESC31	.133		.171		.108		.141	.143		
ESC51	.236	.264	.364	.346	.178	.415		.382		-.294
ESC53	.175	.140	.197			.376		.120		
ESC50	.193	.228	.109	.207	.269	.337	.139	.103		-.156
ESC37	.242		.235	.117	.174	.300	.159	.117	-.113	
ESC35		-.185		.206		.238	.208	.143		
ESC52						.105	.829	.103		.147
ESC24	.206			.168		.165	.363	.148		
ESC4	.237	.102	.107		.195	.160	.355			
ESC36	.162		.145		.103		.243			
ESC26	.182		.244	.169		.242	.104	.464		
ESC34	.194	-.122	.274	.270	-.277	.195		.425		.152
ESC18	.225	.102	.110		.128			.405		.235
ESC28	.122		.246				.184	.306	.193	
ESC6				.261	.119			.298	-.203	.209
ESC3		.161	.159					.250		
ESC32	.172		.229	.195		.174		-.240	.166	.123
ESC2		.135		.145				.215	-.136	
ESC48		.115		.127		.106		.129		
ESC56	-.106				.108	.128			.556	
ESC14	-.188		.110		.110	.196		.128	-.370	
ESC1			.119	.122	.135				.347	-.117
ESC5	.126							.152	.321	
ESC20				.171	.142	.144	.156	.299	-.307	.107
ESC9		.147	.105		.160	.176			-.217	
ESC16	.208	.107	.165		.108		.118	.144		.497
ESC27				.129		.133		.119		.433
ESC30	.198		.123	.175	-.142	.278	.222	.219	-.196	.352
ESC22	.119		.130				.143		.151	.285
ESC19	.164		.152	.197	-.117	.149	.201	.231	-.205	.256

Método de extracción: Mínimos cuadrados generalizados. Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

A la vista de esta tabla de análisis factorial, se observan los siguientes factores que se corresponden con las etiquetas del dendrograma de ESCOLA completa (Figura 4.4):

- Factor 1. - Resolución de problemas.
- Factor 2.- Percepción del buen lector.
- Factor 3.- Control de progresos académicos.
- Factor 4.- Enfrentamiento a la dificultad.
- Factor 5.- Ajuste de atención y esfuerzo (control).
- Factor 6.- Conocimiento de acciones correctoras para alcanzar el éxito académico.
- Factor 7.- Control del rendimiento lector.
- Factor 8.- Información relevante.
- Factor 9.- Procedimiento de búsqueda de información.
- Factor 10.- Conocimiento y control de herramientas lectoras.

Observaciones:

* En el factor 10, hay tres ítems (55, 10 y 35) que puntúan más alto en el factor 4 (Enfrentamiento a la dificultad); ello es debido a la proximidad con este factor según el dendrograma. De todas maneras, están incluidos dentro de la etiqueta de "Perseverancia + Autoeficacia", por lo que, igualmente, se podrían incluir en el factor 4.

*El ítem 15 debería puntuar en el factor 5; sin embargo lo hace en el factor 1. Pero si se observa el dendrograma se aprecia que el factor 5 (Ajuste de atención y esfuerzo) está relacionado con el 1 (Resolución de problemas) mediante línea cursiva.

*El ítem 7 debería puntuar en el factor 7 (control del rendimiento lector), pero no lo hace, y sí en el factor 1 (resolución de problemas). Ambos factores están incluidos dentro del primer gran bloque que aparece en el mapa conceptual de la pág. 215 denominado "Conocimiento y control metacognitivo".

*El ítem 2 aparece (según el dendrograma antes mencionado) en el bloque primero que corresponde al factor 1, pero en el análisis factorial puntúa en el factor 2. Tampoco supone alteración alguna ya que ambos factores se encuentran situados dentro de "Conocimiento estratégico del buen lector".

*El ítem 48 debería estar incluido en el factor 3, pero puntúa en el factor 6, por lo que tampoco habría alteración significativa al encontrarse dentro de la etiqueta "Actitud ante el examen".

ANEXO I

ESCOLA	MOD D-35	PLA.PER	PLA.TAR	PLA.TEX	SUP.PER	SUP.TAR	SUP.TEX	EVA.PER	EVA.TAR	EVA.TEX	TEST 1	TEST 2	LIKERT 1
ESCOLA	1	.599**	.691**	.664**	.547**	.539**	.529**	.530**	.419**	.489**	.140*	.250**	.357**
MOD D-35	1	.421**	.358**	.370**	.195	.297**	.316**	.257**	.426**	.109	.051	.312**	.328*
PLA. PER	.421**	1	.284**	.223**	.345**	.317**	.249**	.362**	.261**	.229**	.118*	.202**	.189**
PLA. TAR	.358**	.284**	1	.335**	.212**	.306**	.328**	.251**	.244**	.263**	.065	.109	.300**
PLA. TEX	.370**	.223**	.335**	1	.213**	.241**	.217**	.205**	.198**	.310**	.107	.123*	.179*
SUP. PER	.195	.345**	.212**	.213**	1	.224**	.230**	.243**	.227**	.158**	.115	.155**	.137
SUP. TAR	.297**	.317**	.306**	.241**	.224**	1	.102	.274**	.143*	.108	.071	.137*	.174*
SUP. TEX	.316**	.249**	.328**	.217**	.230**	.102	1	.189**	.197**	.124*	.052	.007	.110
EVA. PER	.257**	.362**	.251**	.205**	.243**	.274**	.189**	1	.011	.234**	.022	.034	.175*
EVA. TAR	.426**	.261**	.244**	.198**	.227**	.143*	.197**	.011	1	.119*	.084	.091	.074.
EVA. TEX	.109	.229**	.263**	.310**	.158**	.108	.124*	.234**	.119*	1	.100	.165**	.355**
TEST 1	.051	.118*	.065	.107	.115	.071	.052	.022	.084	.100	1	.631**	.026
TEST 2	.312**	.202**	.109	.123*	.155**	.137**	.007	.034	.091	.165**	.631**	1	.170**
LIKERT 1	.328*	.189**	.300**	.179*	.137	.174*	.110	.175*	.074	.355**	.026	.170**	1
LIKERT 2	.152	.284	.060	.039	.114	-.008	.348*	-.006	.042	.387**	.326**	.527**	.586**
LIKERT 3	.601**	.341*	.314*	.390**	.310*	.026	.256	.121	.146	.395**	.426**	.531**	.882**

Nota: * $p < .05$. ** $p < .01$.

"Et dixit: nunc coepia."