



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

*ANÁLISIS DE VARIABLES ASOCIADAS A LA LECTO-COMPRENSIÓN EN ESTUDIANTES
DE SECUNDARIA:*

HACIA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

P R E S E N T A
HAYDEÉ ALMAZÁN LEÓN

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA GUADALUPE SANTOS CARRETO

CUERNAVACA, MORELOS, MAYO 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

ANÁLISIS DE VARIABLES ASOCIADAS A LA LECTO-COMPRESIÓN EN ESTUDIANTES

DE SECUNDARIA:

HACIA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

**PRESENTA
HAYDEÉ ALMAZÁN LEÓN**

COMITÉ REVISOR

DRA. MARÍA GUADALUPE SANTOS CARRETO
DR. LEONARDO MANRÍQUEZ LÓPEZ
DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA
DRA. ALMA JANETH MORENO AGUIRRE
DRA. LAURA PADILLA CASTRO

DIRECTORA
TUTOR
TUTOR
REVISORA
REVISORA

CUERNAVACA, MORELOS,

MAYO , 2018

Dedicatoria

Especialmente a Vali y Alex, por estar hoy y siempre a mi lado.

A mi esposo José Alejandro, por apoyarme en esta dura contienda.

A mis padres y hermanos, por su cariño y ayuda incondicional.

A ti, madre, por ese inmenso cariño que nos demuestras cada día.

A mi suegra Miriam Bahena, por su comprensión y solidaridad.

“Un ser humano es parte del todo que llamamos universo, una parte limitada en el tiempo y en el espacio. Está convencido de que él mismo, sus pensamientos y sus sentimientos, son algo independiente de los demás, una especie de ilusión óptica de su conciencia. Esa ilusión es una cárcel para nosotros, los limita a nuestros deseos personales y a sentir afecto por los pocos que tenemos más cerca. Nuestra tarea tiene que ser liberarnos de esa cárcel, ampliando nuestro círculo de compasión, para abarcar a todos los seres vivos y a toda la naturaleza”.

Albert Einstein

Agradecimientos

A ti, mi lindo y amado Señor, que siempre me has acompañado.

Quiero agradecer en primer lugar a la Facultad de Comunicación Humana por abrir estos espacios educativos para que los profesores sigamos profesionalizándonos y continuemos mejorando nuestra práctica docente. En esta maravillosa y exhaustiva maestría, que me costó sudor y lágrimas, tuve el honor de conocer y participar con talentosos investigadores, investigadoras y maestr@s; todos ellos comprometidos en el arte de la enseñanza.

Agradezco de manera especial a la Dra. Lupita, el hecho de haber aceptado ser mi tutora y de haberse echado a cuestras a una novata en materia clínica-educativa. Mil gracias por su acompañamiento, gentileza y todo el apoyo otorgado.

También va mi admiración y respeto al Dr. Leonardo, persona inigualable y con gran calidez humana; gracias por ese amor y entrega a la noble labor de profesor.

Al Dr. Eduardo, gran conocedor de la estadística; quedo maravillada ante tanto conocimiento que posee en esta rama –además de otras. Gracias por todo su apoyo y paciencia.

Extiendo también mi gratitud a dos investigadoras más: a la Dra. Alma Janeth, con quien conté en todo momento y amablemente aceptó ser lectora de mi humilde tesis; a la Dra. Laura Padilla, quien también colaboró con la lectura en este trabajo de investigación.

A todos ell@s, un fraternal abrazo. Fue un enorme gusto haber sido su alumna. Me llevo todos los conocimientos compartidos, su calidez humana y experiencias vividas. Siempre los recordaré.

Al CONACYT por haberme otorgado esa grandiosa beca para que pudiera superarme profesionalmente.

ÍNDICE.

RESUMEN.....	7
 CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Introducción.....	8
1.2. Objetivos	17
1.3. Justificación	18
 CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
2.1. Comprensión lectora: definición, inferencias, complejidad y dificultades.....	19
2.2. Modelos lectores	
2.2.1. Modelo de procesamiento ascendente	27
2.2.2. Modelo de procesamiento descendente	27
2.2.3. Modelo interactivo	27
2.2.3.1. Modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch	28
2.3. Variables que inciden en la comprensión lectora	34
2.3.1. Variables cognitivas	
2.3.1.1. Memoria	35
2.3.1.2. Vocabulario	40
2.3.1.3. Metacognición	43
2.3.2. Variables afectivas	
2.3.2.1. Motivación	48
2.4. Educación obligatoria: Atención a la diversidad en la educación básica	
2.4.1. Educación Básica	51
2.4.2. Atención a la diversidad	55
2.4.2.1. Modelo inclusivo	57
 CAPÍTULO 3 MÉTODO	
3.1. Diseño	60
3.2. Participantes	60
3.3. Contexto escolar	60
3.4. Instrumentos de evaluación	61
3.5. Procedimiento	65

CAPÍTULO 4 RESULTADOS

4.1. Valores descriptivos: medias y desviaciones estándar	68
4.2. Prueba Z de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.....	69
4.3 Prueba correlacional de Pearson	70
4.4. Análisis de regresión lineal múltiple	70

CAPÍTULO 5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Discusión	72
5.2. Conclusiones	77

PROPUESTA DIDÁCTICA	79
----------------------------------	----

LIMITACIONES DEL ESTUDIO	84
---------------------------------------	----

Referencias	85
--------------------------	----

•

Anexos

Anexo 1 Consentimiento informado.....	93
Anexo 2 Test cloze.....	94
Anexo 3 Motivación hacia actividades académicas.....	95
Anexo 4 Inventario de conciencia metacognitiva de estrategias lectoras (MARSI)..	96

RESUMEN

Desde la psicología cognitiva y educativa, la comprensión lectora continúa siendo evaluada tanto por su complejidad y variedad de procesos como por su alto impacto en el aprendizaje estudiantil, además de ser considerada como una condición indispensable para desenvolverse en la vida cotidiana. En esta investigación cuantitativa de alcance correlacional con diseño *ex- post facto*, con una muestra total de 84 estudiantes, se analizan los grados y efectos entre algunas variables cognitivas y afectivas que influyen en la comprensión lectora en adolescentes que ingresan a primer grado de secundaria de una escuela regular vespertina, para reflexionar desde ahí y poder contribuir en la elaboración de una propuesta didáctica basada en el Modelo cognitivo de Van Dijk y Kintsch, que permita favorecer la lectura comprensiva de los educandos. Se analizaron los datos a través del paquete estadístico IBM SPSS. En los resultados arrojados, las variables vocabulario y memoria obtuvieron una correlación significativa con la comprensión lectora. Los bajos índices resultantes del análisis del grado de incidencia que obtuvieron algunas variables con la comprensión lectora, confirman la existencia de dificultades relacionadas con la lectura comprensiva en los estudiantes de los grupos participantes.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, variables cognitivas, afectivas, Modelo estratégico.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Introducción

Las demandas y exigencias a todas las escuelas de todos los niveles educativos en los últimos años, ha ido en ascenso (Zorrilla y Pérez, 2006). Lo anterior deriva de que en la sociedad globalizada actual se ven reflejados aspectos como: la exclusión, la marginación, la desigualdad y la injusticia social (Lozano, 2012). Por ello, “los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al reto de ofrecer a los niños y a los jóvenes una educación de calidad” (Echeíta y Ainscow, 2011, p. 28).

Ante esta situación, existe un creciente interés a nivel internacional por una “educación inclusiva”, como quedó estipulada en la 48ª Conferencia Internacional de Educación auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); dicha conferencia se centra en los medios de proporcionar educación a cientos de millones de personas de todo el mundo que tienen poco acceso a las oportunidades de aprendizaje (UNESCO, 2008). A escala internacional, el término educación inclusiva es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2005 como se cita en Echeíta y Ainscow, 2011):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005, p. 14).

La educación en la diversidad, es “una exigencia ineludible y la escuela se constituye en un medio de socialización del alumnado, comprometiéndose en la construcción de una sociedad democrática, igualitaria, justa y participativa” (Echeíta, 2006, p. 112).

Vista la educación desde un marco inclusivo y de atención a la diversidad, en México el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), refiere que la educación en la sociedad actual, ya no debe basarse sólo en la transmisión de conocimientos e informaciones, sino en el desarrollo de la capacidad de producirlos y de saber utilizarlos. Por lo que es conveniente e impostergable que los futuros ciudadanos dispongan de habilidades en áreas clave como la lectura, así como de la capacidad para aprender a aprender que subyace también en esa misma área y favorecer integralmente el aprendizaje a lo largo de su vida (INEE, 2016).

En relación al párrafo anterior, resulta destacable mencionar que México participa desde el año 2000, en el estudio internacional Programme for International Student Assessment (PISA) promovido por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el cual está centrado en la capacidad de los estudiantes para usar sus conocimientos y habilidades, siendo uno de sus principales propósitos la de aportar información a los sistemas educativos de los países y economías participantes sobre los aprendizajes que logran los estudiantes de 15 años de edad que se encuentran cursando algún grado de educación secundaria o media superior. La idea central de la OCDE es que los resultados obtenidos por cada país sean analizados, tanto en el ámbito internacional como en el nacional, a fin de que la información sirva para identificar áreas de oportunidad, y con ello se diseñen políticas y programas educativos orientados a mejorar la oferta educativa, así como la calidad y equidad de los resultados de aprendizaje (INEE, 2013).

En los recientes resultados de la evaluación PISA del 2015 en el ámbito de lectura, México obtuvo un desempeño de 423 puntos, mismos que lo ubican por debajo de la media de la OCDE (496) en donde un alto porcentaje de estudiantes mexicanos (54%) se encuentra en los niveles intermedios (niveles 2 y 3), y 41% está debajo del nivel 2 definido por PISA como el mínimo de competencia necesario para que los jóvenes accedan a estudios superiores o realicen las actividades que implica la vida en las complejas sociedades contemporáneas del

conocimiento. Según la OCDE, esta proporción de estudiantes mexicanos que no logran alcanzar el nivel mínimo de competencias en lectura no ha variado desde el 2009. En este mismo estudio se muestra un comparativo de resultados que comprenden los años 2000, 2012 y 2015 en materia lectora, en el que se aprecia que las medias han ido disminuyendo, yendo éstas de 425 a 423 puntos; para el INEE esto permite visualizar las tendencias de aprendizajes de los estudiantes a lo largo del tiempo, y con ello identificar la evolución del país en materia de resultados educativos (INEE, 2016).

A nivel nacional la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha realizado desde 1998 y en forma anual, evaluaciones nacionales de aprendizaje en el marco del programa denominado Estándares Nacionales en Español y Matemáticas. Dichas pruebas representan una de las estrategias evaluativas que más ha contribuido a la medición de niveles de logro educativo en estudiantes mexicanos del nivel básico. También permitió evaluar el comportamiento de variables personales y contextuales tales como el sexo, los antecedentes escolares, el nivel socioeconómico, la configuración, el ambiente y las familiares, y el efecto de éstas sobre los niveles de logro (Carvallo, Caso Niebla y Contreras, 2007).

Una nueva prueba creada por el INEE y la SEP, puesta en operación en el ciclo escolar 2014-2015 llamada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), que tiene como propósito conocer la medida en que los estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria, logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria en dos áreas: lenguaje y comunicación y matemáticas. De los resultados obtenidos en lenguaje y comunicación, se puede observar el bajo nivel de aprendizaje en los dos ambientes educativos. En Primaria, la mitad de los alumnos (49.5%) se encuentran en nivel uno, caracterizado por seleccionar información sencilla que está explícitamente expuesta en textos descriptivos, lo cual refleja una carencia en la comprensión de información en textos

expositivos y literarios. También en nivel secundaria, los niveles de logro más altos se concentraron en los niveles uno (46%) y dos (29.4%), por lo que los estudiantes no logran llegar a niveles de interpretación hechos, de comparación de textos, de identificación de secuencias argumentativas y de valoración de sus fundamentos en un ensayo, un artículo de opinión y debate, ubicándolos en un nivel de logro apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículum. Lo anterior expuesto, confirma los bajos niveles de desempeño en el Sistema Educativo Nacional reportados en otros estudios para educación básica (INEE, 2015).

En relación a lo anterior y desde el punto de vista de mejora de la educación, García-Madruga y Fernández (2008) y Peralbo, Porto, Barca, Risso, Mayor y García (2009), en sus estudios relacionados con el rendimiento académico y variables que inciden en él, encuentran que la comprensión lectora ocupa un lugar destacado en el aprendizaje escolar. Por ello concluyen que se debe actuar principalmente en la mejora de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes.

Para Esquivel, Martínez, Córdoba y Reyes (2016), la lectura comprensiva envuelve una compleja interacción entre el lector, el texto y la tarea y requiere una serie de subhabilidades gramaticales, semánticas, sintácticas y lexicales, además de la construcción de significados, inferencias, análisis, síntesis, crítica y reorganización del conocimiento previo.

En cambio, Rosselli, Matute y Ardila (2006) mencionan que la adquisición de la lectura es un proceso complejo que descansa en el desarrollo de diversas funciones cognitivas. Para esta autora, según el momento lector, el desarrollo cerebral, el método de enseñanza, el tipo de texto y las características del ambiente, se privilegia el uso de diversas estrategias tales como la decodificación, el reconocimiento visual, el reconocimiento global-semántico, entre otras.

García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate (2004) la comprensión lectora es “un proceso interactivo que implica la construcción de una representación mental acerca del significado global del discurso” (p. 48).

Debido a la complejidad que presenta el proceso lector, muchas investigaciones empíricas sustentan la influencia de diversas variables que afectan la comprensión lectora, mismas que han sido abordadas desde diversos enfoques (cognitivos, afectivos y sociales) y dependen, en gran medida, de la manera en la que se conceptualiza y se delimita su funcionalidad; algunas de ellas se menciona a continuación:

En la investigación con corte cuasiexperimental de Inchausti y Mara (2009) sobre procesos cognitivos y metacognitivos, realizado con 89 educandos brasileños con una edad promedio de doce años, que evaluó la eficacia de un programa de instrucción con el propósito de mejorar la capacidad de lectura comprensiva de alumnos de 5º año de la enseñanza primaria, obtuvo en sus resultados que la comprensión lectora de los estudiantes mejoró después de la intervención realizada, desarrollar el conocimiento declarativo sobre las macroestructuras y superestructuras de texto, como el conocimiento procedimental de cómo operar con ellas, es decir, cómo leer para comprender, organizando sus estrategias cognitivas y metacognitivas. Los investigadores sugieren al final que en futuras intervenciones se trabaje más explícitamente la relación entre las estrategias cognitivas y los objetivos, fomentando que los alumnos sepan siempre el porqué de las actividades solicitadas.

En el estudio correlacional con diseño no experimental transversal de Demagistri, Canet, Naveira y Richards (2012), que evalúa relaciones entre memoria de trabajo, mecanismos inhibitorios y comprensión lectora en adolescentes del primer año de la educación secundaria básica de Mar de Plata, en sus resultados señalan que el acceso a un vocabulario amplio contribuye a la construcción de representaciones coherentes del texto y que conocer el significado

de las palabras y el acceso eficiente en ello, implica poder destinar recursos cognitivos a otros procesos como integración inferencial o monitoreo. La correlación entre comprensión lectora y memoria de trabajo, sostiene que los procesos lectores implican la realización simultánea de tareas en donde es necesario procesar y almacenar información en función de la construcción mental del significado de lo que se lee. En cuanto a los mecanismos inhibitorios, indican que la capacidad de inhibir información irrelevante y activar sólo la relevante, está implicada en el proceso comprensivo.

Por otro lado Manzanal, Jimenez-Taracido y Flores-Vidal (2016) indagan en su estudio correlacional descriptivo sobre el control de la comprensión lectora en 214 estudiantes de 1° secundaria hasta 1° de bachillerato en Madrid, con el fin de identificar su comportamiento metacognitivo ante textos expositivos; ellos confirman al final de su estudio la existencia de dificultades metacomprendivas. Consideran imprescindible instruir al alumnado con estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezca el aprendizaje autorregulado.

En la investigación de Abusamra, Cartoceti, Raiter y Ferreres (2008), se buscó la relación entre la memoria de trabajo y las habilidades de comprensión, se realizó con 153 alumnos de cuarto de primaria de Argentina. El objetivo de este experimento fue indagar si los niños con habilidades pobres de comprensión lectora diferían de los buenos comprendedores en cuanto al rendimiento en esta tarea dependiente de las funciones ejecutivas. Encontró que la memoria de trabajo juega un papel esencial en el proceso de comprensión y verifica una correlación significativa entre el rendimiento de memoria de trabajo y la comprensión lectora.

Suárez, Moreno y Godoy (2010), en su estudio correlacional con muestreo estratificado aplicado a 3883 escolares con edades entre 7 y 12 años de la Comunidad Autónoma de Extremadura, España, cuyo objetivo era analizar la relación entre pobreza de vocabulario y déficit en la comprensión lectora, encontró que según el baremo de Garret (1979) el nivel de

vocabulario tiene una correlación marcada con la comprensión lectora por lo que existe una mayor tendencia de aumentar la comprensión lectora conforme aumenta el vocabulario.

En el estudio de Calleja, Rodríguez-Santosa, Torresa y García-Orza (2014), se analizan las habilidades lectoras de 45 estudiantes entre 12 y 16 años pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en un contexto socioeconómico y familiar medio-bajo y medio alto en la provincia de Málaga, España, para realizar inferencias causales de contenido emocional en la lectura de los textos narrativos, intentando evidenciar si la activación de los estados emocionales de los protagonistas de un texto narrativo se halla mediada por el nivel lector de los sujetos. En sus resultados muestran que los sujetos que presentan un buen nivel lector son los que han realizado correctamente todo el trabajo exigido por la narración: han realizado las inferencias adecuadas, dado que las emociones no estaban etiquetadas explícitamente, y mediante estas inferencias han logrado activar adecuadamente el estado emocional de los protagonistas, citando al final de la investigación que es preciso considerar la capacidad para realizar inferencias no simplemente como el resultado de una buena capacidad de comprensión lectora sino como una causa de esa buena comprensión.

Arán- Filippetti y López (2016) en su investigación correlacional realizada con una muestra de 168 alumnos de 9 a 15 años de edad, teniendo como objetivos: analizar la relación entre las habilidades verbales, la atención, las funciones ejecutivas (FE) y la comprensión lectora en población hispanohablante y examinar qué procesos ejecutivos predicen un porcentaje único de la varianza de la comprensión lectora, en sus resultados las correlaciones mostraron que la comprensión lectora se asocia a la mayoría de las tareas cognitivas analizadas. Sugieren al final que diferentes tareas de lectura comprensiva podrían variar en cuanto a su demanda ejecutiva, y que futuros estudios deberían analizar la contribución de cada función ejecutiva en diferentes

habilidades de lectura, controlando el efecto de otros posibles predictores cognitivos y sociodemográficos.

Flores, Jiménez y García (2015), en su estudio comparativo transversal realizado con estudiantes de primero de secundaria a primero de bachillerato en México, con el objetivo de establecer en qué procesos cognoscitivos básicos asociados a la lectura residen las dificultades de un grupo de adolescentes pobres lectores, encontró que los pobres lectores tienen un desempeño menor de conciencia fonológica, procesamiento ortográfico y procesamiento sintáctico que los normo lectores; resaltando en sus resultados la importancia de considerar la identificación oportuna de los procesos cognoscitivos básicos que subyacen a la manifestación de dificultades específicas en la comprensión en los adolescentes pobres lectores. Por lo que los apoyos que se les proporcionen deberán considerar los diferentes procesos así como variables sociales y afectivas que motiven la lectura.

Con el objetivo de describir el proceso lector, Madero y Gómez (2013) en su estudio mixto secuencial cuantitativo y cualitativo realizado con 258 estudiantes de tercero de secundaria, de diferentes escuelas de Guadalajara, México, en sus resultados evidencia que existe una relación entre las creencias lectoras y el nivel de comprensión de los alumnos, refiriendo también que la metacognición podría tener un papel fundamental como detonador de estrategias de comprensión lectora.

Además de las variables antes mencionadas, existen otras señaladas en la investigación de Roselli, et al., (2006) quienes señalan que el aprendizaje de la lectura requiere factores ambientales tales como suficiente exposición a la lectura, al igual que el desarrollo de una actitud y motivación positivas hacia ella; evidenciando que el ambiente de la casa desempeña un papel esencial en el desarrollo de la motivación académica del niño y en su rendimiento lector. De igual manera, el ambiente sociocultural está implicado en el aprendizaje lector ya que los niños que

viven en ambientes socioculturales pobres, tienden a tener un desempeño lector más limitado y mayores dificultades en el aprendizaje de la lectura; a diferencia de aquellos con padres que tienen niveles educativos más altos, los cuales cuentan con mayores expectativas con relación a los logros académicos de sus hijos y se involucran más en las actividades escolares y lectoras que los padres con bajos niveles educativos (Suárez et al., 2010).

También en estudios realizados con adolescentes mexicanos, encontraron que los niveles altos en las expectativas de los padres, el nivel de estudios de la madre y del padre, el supervisar la realización de las tareas escolares y el deseo de seguir estudiando, explican de manera significativa el logro educativo en los dominios de matemáticas y español (Backhoff, et al., 2006 como se cita en Caso-Niebla y Hernández, 2010).

La complejidad de la comprensión lectora, también ha sido investigada desde el funcionamiento del proceso lector; vista desde modelos – de procesamiento ascendente, descendente e interactivo- que hablan sobre el tipo de procesamiento de la información manejada por el sistema cognitivo en la lectura de textos (Canet, Andrés y Ané, 2005).

Los estudios expuestos anteriormente, muestran numerosas variables y de diversa índole que influyen en la lectura comprensiva; sin embargo, desde el contexto escolar, falta abordar la comprensión de textos desde la transición de nivel primaria a secundaria en poblaciones escolares con necesidades más particulares y desde algunas variables que están implícitas en un modelo específico de lectura que atiende la diversidad en el aprendizaje lector.

1.2. Objetivos

Con base en lo anterior y con el propósito de analizar el grado de relación y efecto entre variables que influyen en la comprensión lectora en estudiantes que ingresan a primero de secundaria, se propone lo siguiente:

Objetivo general:

Analizar la influencia que algunas variables cognitivas y afectivas tienen en la comprensión lectora en adolescentes que cursan primero de secundaria de turno vespertino.

Objetivos específicos:

- Analizar el grado de incidencia de la memoria, metacognición, inferencias, vocabulario y motivación en la comprensión lectora de estudiantes del primer grado de secundaria.
- Evaluar el efecto de las inferencias, el vocabulario, la motivación y de las dimensiones de memoria y metacognición en la comprensión lectora en estudiantes del primer nivel de secundaria, según el Modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch.
- Diseñar una propuesta didáctica con vista a fortalecer la comprensión de textos en estudiantes de primero de secundaria.

1.3. Justificación

En la Educación básica de nuestro país, tanto en primarias como en secundarias, reiteradamente se manifiestan bajos resultados en pruebas nacionales que miden el aprovechamiento lector de los educandos, sobre todo en aquellos que provienen de los estratos de menores ingresos, en estudiantes de turnos vespertinos, en los hablantes de lenguas indígenas, en los habitantes urbanos que residen en zonas marginadas y que tienen menos posibilidades de desarrollar al máximo su potencial en la lectura. Según los resultados de Planea 2015, la escuela participante en este estudio está ubicada en una zona con un índice de marginación en grado medio, dicho índice representa las carencias que padece la población que vive en las cercanías de la escuela respecto a educación, vivienda, distribución de la población e ingresos económico, lo cual mantiene una estrecha relación con los aprendizajes esperados y la comprensión lectora. Es por ello, que la enseñanza de la comprensión lectora, considerada un eje fundamental en el aprendizaje escolar para el desarrollo de competencias en otras áreas, debe encauzarse en atención a la diversidad que deriva del principio “escuela para todos” del modelo inclusivo vigente en el Plan y Programa del 2011 de la Educación básica; lo anterior, para que todas y todos los estudiantes mejoren sus habilidades lectoras y éstas impacten en otras áreas del conocimiento.

Enseñar la lectura de comprensión desde un modelo de lectura interactivo y dinámico, que contiene los procesos fundamentales para ello, que atiende la diversidad estudiantil y posibilita la mejora de niveles de desempeño en esta área, puede servir tanto como medida preventiva para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes que ingresan al primer año de secundaria como para evitar que sigan arrastrando déficits lectores.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Comprensión lectora: definición, inferencias, complejidad y dificultades

Desde la psicología cognitiva, cuyo enfoque está basado en el procesamiento de información y que intenta comprender la mente y sus habilidades o logros en percepción, aprendizaje, pensamiento y el uso del lenguaje (Bower y Hilgard, 2003), comprender es fijarse metas epistémicas, requiere mayor implicación personal, mayor compromiso en el aprendizaje; implica una construcción personal del significado de la tarea; es siempre traducir un material a las propias palabras, reconstruirlo a partir de los propios conocimientos almacenados en la memoria permanente (Pozo, 2008).

García Madruga, et al., (2004) definen la lectura de comprensión como “un proceso interactivo que implica la construcción de una representación mental acerca del significado global del discurso” (p. 48).

Para este estudio se considera la definición de comprensión lectora del párrafo anterior, ya que está en correspondencia con el modelo cognitivo de comprensión del discurso de Van Dijk y Kintsch (1983) y con la atención a la diversidad.

Cabe señalar, que tradicionalmente, la comprensión lectora se concebía como un subconjunto de habilidades a enseñar secuencialmente de manera jerarquizada (decodificar, identificar idea principal). Se consideraba que el dominio de estas habilidades era sinónimo de dominio lector o de capacidad de comprensión lectora. También se postulaba que el significado se encontraba en el texto a leer y el lector debía desentrañarlo, se sostenía que el comprendedor transfería a su memoria un significado preciso determinado por el autor (Luceño, 2000).

En la década de los setenta, el paso más importante en el estudio de la lectura fue reconocer su complejidad. Laberge y Samuels (1974 como se cita en Ostroski-Solís y Ardila,

2003) señalaron que “la complejidad del proceso de comprensión parece ser tan grande como la del pensamiento en general” (p.156); lo anterior se debe a que ésta es el resultado de un conjunto de análisis visuales, fonéticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos, que se suceden en paralelo e interaccionan entre sí.

Defior (2014), coincide en dicha complejidad lectora. En sus estudios arguye que la lectura no es un acto natural y que el cerebro debe aprender a leer; a diferencia del lenguaje oral que biológicamente está determinado, la actividad lectora no tiene instrucciones prefijas.

Para esta autora, al aprender a leer se rompen conocimientos existentes del lenguaje oral y se inicia conciencia de la esencia que lo compone: las palabras, las estructuras silábicas, los fonemas; de tal manera que cerebro se va especializando en decodificar un nuevo tipo de estímulos visuales y los pone en relación con los conocimientos lingüísticos. Así, para llegar a ser un lector competente son necesarias dos grandes habilidades: la habilidad para reconocer palabras escritas y la habilidad para comprender textos, ambos constituyen los dos grandes componentes de la lectura (decodificar y comprender).

Esta misma investigadora, refiere que la distinción entre decodificación de las palabras y comprensión ha sido ampliamente usada y es la base del modelo simple de lectura; para esta autora, estos dos componentes mantienen una relación asimétrica, en donde el reconocimiento de palabras es un requisito *sine qua non* para comprender, pero la comprensión lectora no es imprescindible para reconocer palabras.

El estudio de los procesos cognitivos complejos, como la comprensión, entendida como “un proceso cognitivo de alto orden que reúne sistemas de memoria, de atención, procesos de codificación y percepción y de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en factores contextuales propios de la situación a comprender” (De Vega, 1984 como se cita en Marmolejo-Ramos, 2007 p. 332), es especialmente tratado por la psicología del discurso como

asunto central en la cognición humana. Para Marmolejo-Ramos (2007), la comprensión de textos precisa de recursos de memoria para mantener la información procesada, operaciones inferenciales para integrar grupos de datos y procesos de construcción de conocimiento, dentro de un marco interactivo entre lector y texto.

“La inferencia es el núcleo del proceso de comprensión y, por esta razón, las inferencias constituyen el centro de la comunicación humana, sirven para unir estrechamente las entradas en un todo relacionado. Con frecuencia las inferencias son el punto principal del mensaje” (Shank, 1975, pág. 187 como se cita en García Madruga, 2005).

Desde este enfoque, comprender un texto significa construir una representación de una situación en el mundo real o el mundo de las ideas, en donde los procesos inferenciales establecen vínculos no explícitamente indicados en el texto, vinculándolos con el conocimiento previo (Molinari & Duarte, 2007).

Al enfrentarse a un texto, el lector debe integrar las distintas partes del discurso, debe conectar el conocimiento categorial con que cuenta y la información presentada en la lectura. En fin, debe establecer tanto una coherencia local y global, así como relaciones causales y resolver problemas anafóricos: debe realizar inferencias. Sin embargo, la elaboración de inferencias es parte de un proceso que requiere de almacenes de memoria (memoria de trabajo, a corto y a largo plazo), fuentes de información (el texto y los esquemas de conocimiento con que cuenta el lector) y niveles de representación (alcanzados gracias al nivel de comprensión que se realice) que sólo cuando interactúan al unísono permiten alcanzar niveles de representación de alto orden (Marmolejo-Ramos, 2012, p. 332)

Molinari y Duarte (2007) mencionan que existen diversos tipos de inferencias, en los cuales se emplean diferentes criterios. Una clasificación propuesta es la de León (2003) y Singer

(1994); ellos diferencian entre inferencias lógicas -que se basan en la aplicación de reglas formales y con un grado máximo de certeza- e inferencias pragmáticas, mismas que tienen como base el conocimiento común de las personas y con frecuencia son altamente probables; éstas últimas son llamadas “inferencias basadas en conocimientos”.

También O’Brien, Shank, Myers y Rayner (1988, como se cita en Molinari y Duarte, 2007), determinaron dos tipos de inferencias, según un criterio de necesidad: las inferencias requeridas y las opcionales.

Las primeras que contribuyen a la formación del modelo de situación de Van Dijk y Kintsch (1983), constan de tres categorías:

1.- Inferencias puente: encargadas de enlazar oraciones contiguas en ausencia de un referente explícito compartido.

2.- Inferencias anafóricas: vinculan elementos correferenciales; son indispensables para garantizar la coherencia local y global del texto.

3.- Inferencias causales: se basa en el acceso al conocimiento previo general para explicar el acontecimiento central.

Las segundas, no son esenciales para la comprensión por su condición elaborativa, pero especifican y amplían la información.

Siguiendo el modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch, García Madruga, et al. (2005) corroboran que el procesamiento inferencial es fundamental para la comprensión, mismas que brotan del conocimiento del mundo y la capacidad de generarlas distingue el conocimiento superficial del profundo; también considera que la actividad inferencial guarda relación con la amplitud de memoria operativa y que discrimina entre buenos y malos lectores.

También refieren, estos mismos autores, que sin inferencias se elimina la posibilidad de integrar las distintas partes del discurso, tampoco hay posibilidad de lograr coherencia local y

global no hay posibilidad de establecer relaciones causales ni de resolver problemas anafóricos; lo anterior debido a que los procesos de comprensión del discurso precisan de un fuerte componente inferencial; en resumen, sin inferencias no hay posibilidad de comprensión. Para ellos, la coherencia ha sido uno de los aspectos que más se ha estudiado en el campo del procesamiento del discurso y es considerado inherente a la propia naturaleza de la comprensión; ésta se asegura gracias a las relaciones entre las proposiciones expresadas por frases en el texto y su conocimiento del mundo existente en la memoria.

Las inferencias que se consideran privilegiadas con relación al establecimiento de la coherencia local, son las inferencias puente (hacia atrás) y su función es unir la parte del texto recién leída con otra parte leída con anterioridad; estas referencias llevan al lector a completar e integrar la información del texto cuando éste no indique explícitamente cómo la nueva información se relaciona con la anterior presentada.

También las inferencias referenciales (conectan elementos de un texto) y las inferencias causales (conectan en términos de causa-efecto los acontecimientos que aparecen en el escrito), son indispensables para el establecimiento de coherencia local (García Madruga, et al., 2005).

Dentro de la coherencia global, las inferencias elaborativas u opcionales se implican enormemente en la comprensión profunda, ya que éstas se ligan a la función de “rellenar lagunas” y en general implican el conocimiento de objetos, situaciones y relaciones que se dan en el mundo con los que se construyen los escenarios y los modelos de la situación descrita por el texto.

Tras los datos expuestos, González (2009) indica que los lectores menos expertos muestran dificultades para realizar inferencias de todo tipo, en general en la integración de información procedente de distintas partes del texto. Concretamente, se les dificulta con:

- Las inferencias puente o conectivas: en éstas sólo los mejores lectores son capaces de hacer un adecuado uso de ellas, tanto en la reproducción como en la comprensión del texto o de inferirlas cuando no se encuentran presentes explícitamente en el texto.
- La anáfora: aquí los lectores menos expertos presentan dificultad para comprender a quién se refiere un pronombre.
- Inferencias elaboradas: referidas a la extracción de información que está sólo implícita en el texto, establecer conexiones entre ideas del texto, integrar la información de varias frases separadas para obtener el sentido global o inferir el significado de una palabra a partir del contexto.

Este mismo investigador también señala, que una menor cantidad de conocimientos relevantes sobre el tema del texto como un menor número de interrelaciones entre ellos, origina una representación del conocimiento escasamente estructurada.

Vista la lectura como una actividad compleja, cabe mencionar que estudiosos de la comprensión lectora coinciden en que ésta es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto y que al ejecutar una lectura hábil, se activan una serie de operaciones específicas que inician con el análisis visual de los estímulos escritos; estas operaciones que se dirigen al reconocimiento de palabras no son suficientes para asegurar que se produzca la comprensión. Si el lector no puede almacenar la información del texto, no tiene conocimientos previos sobre el mismo, no extrae la información esencial o no puede conectar la información que ya tiene con la que le proporciona el texto, la comprensión fallará, y por ende, experimentará dificultades para lograr una lectura eficaz (Defior, 2000). Algunas de estas causas son:

- I. Deficiencias en la codificación: Los lectores no dominan la decodificación, su dedicación para identificar las letras y las palabras hacen que todos sus recursos atencionales se concentren en esa tarea, produciéndose una sobrecarga en la memoria operativa; también olvidan el significado de las palabras que aparecieron al principio, pierden el hilo conductor y no pueden captar el significado global del texto.
- II. Confusión respecto a las demandas de tarea: Se refiere a la poca conciencia de que la principal demanda de la tarea de lectura es captar el significado del texto; requiere del conocimiento de los diferentes niveles estructurales de los textos, sentir la necesidad de integrar los niveles léxico, sintáctico y semántico y ajustar sus estrategias en función de las metas de la lectura y las características del texto.
- III. Pobreza de vocabulario: Un vocabulario extenso y cohesionado, característica de los lectores hábiles-, es una condición necesaria e importante para la comprensión, pero no asegura por sí sola la obtención del núcleo de la información contenida en el texto.
- IV. Escasos conocimientos previos: Se refiere al conocimiento adquirido a través de la experiencia que las personas almacenan y organizan en forma de esquema de conocimientos y que al leer un texto se activan en la memoria siempre y cuando estén asociados, lo cual permite realizar inferencias.
- V. Problemas de memoria: La memoria de trabajo u operativa, permite mantener la información ya procesada durante poco tiempo mientras se procesa la nueva información y al mismo tiempo que se recupera información de la memoria a largo plazo.
- VI. Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión: Se relaciona con la habilidad para el manejo de estrategias: localizar ideas principales, realizar inferencias, resumir, releer o autocuestionarse, todas ellas valiosas para asegurar la comprensión.

VII. Escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas): Alude al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva, implica conocimiento sobre la actividad cognitiva y su control.

VIII. Baja autoestima

IX. Escaso interés en la tarea

Estos factores señalados que se han analizado como posibles causas de la comprensión lectora aunados a los afectivo-emocionales, raramente operan de manera independiente, refiriendo la autora Defior (2000) que existen enormes zonas de confluencia entre ellos.

También desde la perspectiva cognitiva, se han desarrollado diversos modelos que han intentado explicar los procesos implicados en la actividad lectora. A continuación se abordan.

2.2. MODELOS LECTORES

En la búsqueda por comprender, a nivel cognitivo, la complejidad de la actividad lectora, surgieron propuestas de diversa índole que buscan identificar y explicar los mecanismos implicados en esta compleja tarea. Por ello se plantearon tres modelos que hablan sobre el tipo de procesamiento de la información manejada por el sistema cognitivo al leer unidades lingüístico-comunicativas llamadas textos (Canet, et al., 2005); mismos que se describen en la Figura 1.

Figura 1. Modelos cognitivos de lectura

Modelo de procesamiento ascendente (Primarios, superficiales)	Modelo de procesamiento descendente (Secundarios o profundos)	Modelo interactivo
La información se distribuye de abajo a arriba en el sistema.	Su procesamiento es descendente, unidireccional y jerárquico.	La comprensión se produce a través de la interacción de procesos ascendentes y descendentes.
El análisis lector parte de las letras hasta llegar a las frases.	Enfatiza la importancia de los procesos superiores.	El lector relaciona sus ideas con el texto para darle significado.
Es crucial un hábil manejo en la decodificación, lo cual posibilita el procesamiento del texto.	El proceso lector se guía por las hipótesis que el comprendedor plantea sobre el posible significado del texto.	Ve la lectura como una <i>actividad cognitiva y compleja</i> y al lector como un <i>procesador activo</i> de la información que contiene el texto.
Son fundamentales los procesos perceptivos en detrimento de los procesos cognitivos superiores.	El comprendedor se sirve de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles escritos.	La decodificación, el reconocimiento de grafías y sonidos, la integración de sonidos en palabras, la activación de esquemas de conocimiento e integración en la memoria, la interpretación y el dar sentido a lo que se lee, forman parte del proceso de lectura que conlleva el acceso a la comprensión.
Primordial importancia al texto.	El significado del texto reside en el lector.	Los esquemas cognitivos representan el papel fundamental para la nueva asimilación.
Ambos presentan dificultades para adaptarse a lo que ocurre en la actividad lectora real.		

Síntesis propia tomada de Canet, et al. (2005)

Desde la perspectiva del modelo interactivo, Tijero (2009) resalta que diversos modelos impactan en esta área de estudio, porque buscan describir el proceso de comprensión y cuyo principal objetivo es llegar a “explicar” cómo se genera la comprensión de lo que leemos. Uno de ellos es el modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch (1983), en el cual los autores refieren que los diversos conocimientos del sujeto y los del contenido del texto juegan un papel primordial en la comprensión lectora. García Madruga, et al., (2004) refiere que en esta actividad cognitiva, los lectores también deben construir otros componentes de la representación semántica; por lo tanto, vemos necesario explicitarlos al igual que el proceso marcado por los creadores del modelo citado, para lograr la lectura de comprensión. Antes de exponerlos, definiremos brevemente la función y la importancia de los esquemas en la comprensión lectora dentro de un marco cognitivo.

2.2.3.1. MODELO ESTRATÉGICO DE VAN DIJK Y KINTSCH (1983)

En un estudio realizado por Tijero (2009), la investigadora menciona que la actividad cognitiva humana –para propósitos científicos- debe ser descrita en términos de representaciones mentales, entendidas como “constructos que subyacen a la revolución cognitiva en psicología y que resultan útiles para dar cuenta del pensamiento humano en términos conductuales, neurológicos, de influencias culturales o de la experiencia fenomenológica” (p. 6). De esta manera, desde la última década del siglo pasado, los psicólogos cognitivos vienen explorando cómo la mente humana incorpora la información del mundo.

Concerniente a la comprensión de un texto, resulta necesario que el lector posea algún esquema que le permita vincular la información que el escrito presenta con lo que él o ella ya sabe (Canet, et al. 2005).

Los esquemas facilitan la comprensión al proporcionar un marco de referencia para organizar y analizar datos del escrito, además de que los sujetos pueden adoptar estrategias, estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica (Canet, et al., 2005). Para Bartlett (1995):

Un esquema se refiere a una organización activa de reacciones anteriores o de experiencias pasadas que funcionará siempre que hay un orden o regularidad en la conducta. Es posible que se produzca una respuesta particular solo porque está relacionada con otras respuestas similares que se han organizado de manera serial, y que sin embargo funcionan no solo como elementos aislados uno tras otro, sino como un conjunto unitario. La determinación impuesta por los esquemas es el modo más esencial en que nos vemos influidos por reacciones y experiencias que ocurrieron en algún momento de nuestro pasado (Tijero, 2009, p. 269).

En cambio para Piaget, un esquema es una estructura cognoscitiva que se refiere a una clase semejante de secuencias de acción, las que forzosamente son totalidades fuertes, integradas y cuyos elementos de comportamiento están íntimamente relacionados (Flavell, 1984).

La autora Tijero (2009) en su investigación afirma que para Van Dijk y Kintsch, un esquema es la representación mental de una situación estereotipada que no explica cómo nos adecuamos a situaciones nuevas, lo cual difiere con el modelo de situación (MS) planteado por estos autores, en el que contemplan variaciones contextuales de una misma situación. Para ellos el MS es la estructura representacional de una situación específica referida por el texto y constituye el tercer nivel de representación del modelo de lectura inicial de Van Dijk y Kintsch (1978).

Derivado de numerosas investigaciones que caracterizan la comprensión del discurso como la construcción mental del significado del mismo, en el modelo cognitivo de comprensión lectora de Van Dijk y Kintsch (1983), nombrado modelo estratégico (Tijero, 2009), el MS es el resultado final de esta representación mental y que se construye interactivamente, tanto a partir de lo que aparece en el texto como a partir de los diferentes conocimientos previos que incorpora el sujeto en el curso del procesamiento lector (García-Madruga et al., 2005). En este marco, a fines del siglo XX, Van Dijk y Kintsch (1983) proponen que los comprendedores (de textos orales como escritos) procesan la información textual a partir de tres niveles de representación: código de superficie, texto base y el MS (Tijero, 2009):

- a) Código de superficie, entendido como la forma explícita de los términos y la sintaxis de las oraciones utilizadas en el texto; se corresponde con el aspecto perceptual y verbal del lenguaje, e incluye la identificación de palabras y el reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas.
- b) El texto base (*microestructura*), refiere al aspecto semántico del lenguaje y queda representado mediante proposiciones (unidades de significado y de procesamiento) y sus relaciones. La importancia de este nivel radica en que la representación del significado de las frases se independiza de la forma del texto, pues el formato proposicional solo recoge las relaciones entre los predicados y argumentos sin requerir de la forma superficial del texto para ser expresadas. Implica el logro de la coherencia a nivel local (García Madruga, et al., 2004).
- c) Modelo de situación (*macroestructura*), presupone que el comprendedor construye una representación de la situación específica planteada por el texto a partir de su conocimiento previo y de la información del texto (García Madruga, et al., 2004). Aquí se construyen de manera estratégica *proposiciones macroestructurales* que corresponden a la aplicación de

macrorreglas –selección, generalización y construcción- a una serie de *proposiciones microestructurales*. Este nivel contiene la información más importante, abstracta o general del texto expresada por *macroproposiciones* que dan coherencia al discurso, permiten el manejo efectivo de la información facilitando su almacenamiento y recuperación. En este nivel, también se abarcan funciones de planeación, control y ejecución de tareas complejas de diversa índole (Ostrosky-Solís y Ardila, 2003).

García Madruga, et al., (2004), señalan que las macrorreglas son operaciones cognoscitivas y pueden considerarse como procesos de inferencia que permiten reducir y organizar la información: la selección elimina información secundaria y redundante, eligiendo la esencial; la generalización, sustituye frases del texto por otras proposiciones *supraordenadas* y la construcción sustituye un grupo de proposiciones por una nueva proposición global. Van Dijk y Kintsch (1978), señalan que las macrorreglas están bajo el control de dos clases de estructuras cognoscitivas: los esquemas (unidades de información de carácter general, representan características prototípicas de objetos, situaciones y hechos) y las superestructuras (representan formas fijas de organización global, caracterizan a los discursos); la repetida aplicación de las macrorreglas, permite alcanzar diferentes niveles de abstracción y generalidad (Ostrosky-Solís y Ardila, 2003).

Inicialmente, el modelo cognitivo de lectura creado por Van Dijk y Kintsch (1978 como se cita en Tijero, 2009), contaba con dos niveles de representación mental: código de superficie y el texto base. En este escenario basado en los esquemas, los lectores podrían establecer cuáles son las partes esenciales del texto; además de que los esquemas proporcionan una base para los procesos de “arriba hacia abajo” porque permiten inferir la información que no está en el texto y prescindir de aquella considerada insignificante o poco pertinente. A pesar de su aceptación y su utilidad en la comprensión textual, para estos autores el esquema presentaba limitaciones

referente a su adaptación a un determinado contexto, incorporando así un tercer nivel de representación a su modelo cognitivo inicial y que completa a los niveles ya propuestos: el MS.

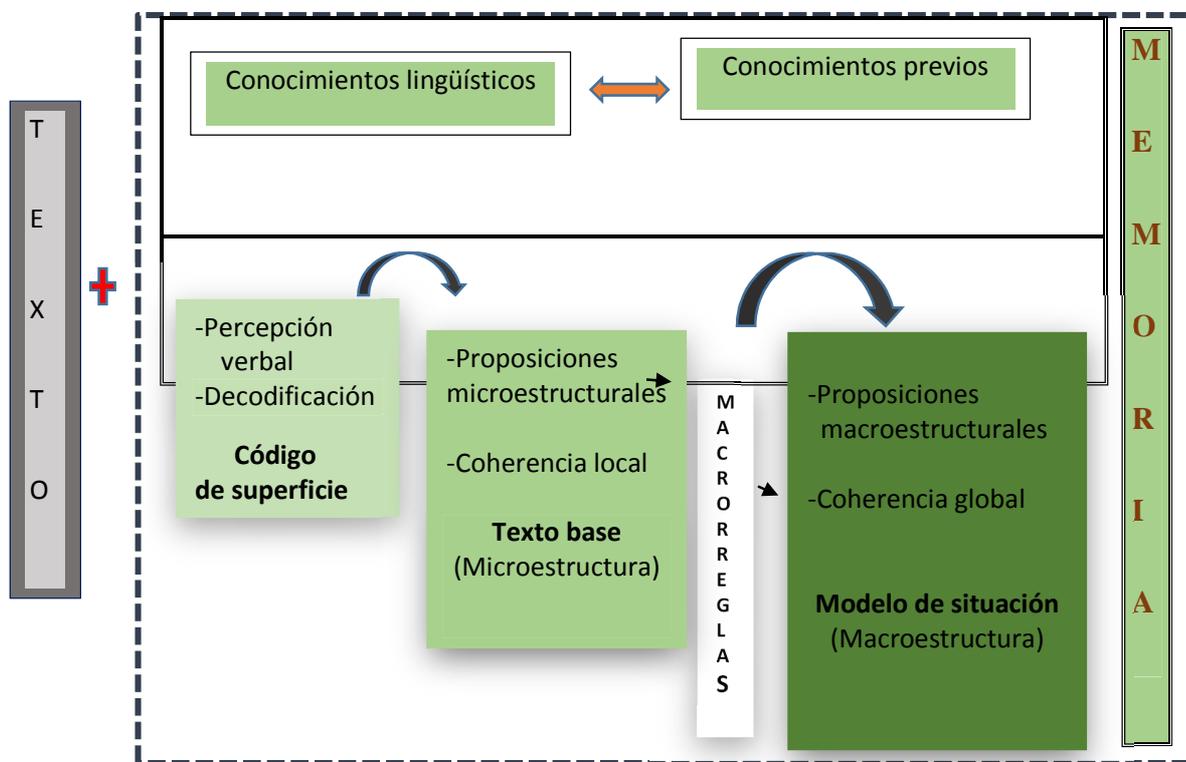
Para los autores, este MS implica haber superado las limitaciones que presentaba la noción de esquema o guion. Tijero (2009), deja constancia en su investigación de que el MS supone:

Ir más allá de una representación lingüística o conceptual; involucrada la comprensión y no solo palabras, oraciones y párrafos; la organización y el almacenamiento de la información previa de los lectores; modificaciones cuando ingresa información nueva o cuando los individuos se enfrentan a otras situaciones; y que los lectores sean capaces de relacionar el texto con alguna estructura existente de su conocimiento para poder crear un MS adecuado.

Esta misma autora, concluye mencionando que la comprensión de un texto supone la construcción de una representación semántica del texto dado, que al interactuar con nuestras creencias, objetivos, en general y con nuestro conocimiento previo, permite la construcción de una representación mental coherente del suceso o situación particular descrita.

Miller y Kintsch (1980 como se cita en García Madruga, et al., 2004), indican que la representación que se construye en cada nivel es la entrada del nivel inmediatamente superior; además de que hay una compleja interacción entre procesos y productos parciales y finales de la comprensión. Para una mayor comprensión, en la Figura 2 se representan los componentes y el proceso del modelo lector.

Figura 2. Modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch (1983)



Esquema de autoría propia basado en la información de Tijero (2009) y García-Madruga (2004)

En el esquema anteriormente ilustrado, se representan los tres ciclos de procesamiento consecutivos relacionados con el grado de profundidad que va teniendo el lector al interactuar con el texto, el cual opera sobre proposiciones (coherentes) en la construcción del significado, manteniendo constante acceso a la memoria para recuperar la información almacenada. Para Van Dijk y Kintsch, la comprensión lectora se logra en el último nivel (MS) del modelo presentado.

Tras los datos expuestos, observamos cómo el lector incorpora información a sus mecanismos cognitivos al interactuar con el texto; por ello se considera relevante en este estudio tomar en cuenta las variables que intervienen en la lectura comprensiva, mismas que permiten reconocer el papel que tiene cada una de ellas y que debe ser tomado en cuenta al momento de la enseñanza de la comprensión lectora.

2.3. VARIABLES QUE INCIDEN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Luceño (2000) menciona que diversos investigadores convergen en cuanto a factores que intervienen en la lectura y que a medida que se interrelacionan mejoran la lectura comprensiva. Éstas son lector, texto y contexto que a continuación se explican:

- I. El factor lector comprende las estructuras del sujeto (características y actitudes) y los procesos de lectura (habilidades o destrezas que el lector pone en acción) que son utilizados por éste.
- II. En el siguiente que es el texto, se hace referencia al material que se lee y se considera bajo tres aspectos principales:
 - a) La intención del autor del texto, vista desde la estructura del texto (organización de ideas) y el contenido de éste (conceptos, conocimientos, vocabulario).
- III. El último componente, que es el contexto, comprende variables que literalmente no forman parte del texto y no afectan los procesos de lectura pero influyen en la comprensión del mismo. Se consideran tres tipos:
 - a) Contexto psicológico: intención, finalidad lectora, intereses hacia el texto, motivación.
 - b) Contexto social: intervenciones y/o interacciones entre alumnos- profesor, alumno- alumno
 - c) Contexto físico: condiciones materiales en las que se desarrolla la lectura, estos son calidad del texto, ruido, temperatura.

Además de estos factores que intervienen en la lectura, se han estudiado variables de carácter cognitivo, afectivo y contextual que evidencian la estrecha relación con la comprensión de textos y aclaran el proceso lector. En este trabajo de investigación sólo se considerarán las variables cognitivas y afectivas, por razones de tiempos marcados en esta maestría.

2.3.1. VARIABLES COGNITIVAS

2.3.1.1. Memoria

Desde el punto de vista del desarrollo psicológico, la característica definitiva de los primeros estadios del desarrollo cognoscitivo es la memoria; desde la neuropsicología, la memoria es un mecanismo o proceso que permite conservar la información transmitida por una señal después de que se ha suspendido la acción de dicha señal; nos permite almacenar experiencias y percepciones para evocarlas posteriormente (Ostrosky-Solís y Ardila, 2003).

Ostrosky-Solís y Ardila (2003) indican que la memoria es uno de los procesos cognoscitivos más complejos, y que al igual que la atención, interviene en el adecuado funcionamiento de muchos procesos cognoscitivos, como la adquisición del lenguaje. Para estos autores, existen diferentes etapas en la memoria: una fase de retención o registro (recepción de información), una fase de almacenamiento o de conservación de la información y una fase de evocación o de recuperación de la huella de memoria.

En 1968, según indica Anderson (2001), Richard Atkinson y Richard Shiffrin, publicaron su teoría de la memoria humana; en ella se indican dos tipos de almacenamiento: la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo, en donde

- la memoria a corto plazo, fue considerada como un sistema de almacenamiento temporal que contendría una cantidad reducida de información, en donde la capacidad para recordar era ligeramente mayor a 7 dígitos; y
- en cambio, la memoria a largo plazo se consideraba como un depósito de conocimiento más permanente, sin ninguna limitación de capacidad, pero en la que es difícil introducir conocimientos.

En esta teoría se pensaba que el conocimiento tenía que ser ensayado en la memoria a corto plazo durante algún tiempo para que entrara a la memoria a largo plazo.

En estudios realizados por Ostrosky-Solís y Ardila (2003) muestran que existen diversos modelos de la memoria, tanto estructurales como de funcionamiento y ellos distinguen el modelo compuesto por memoria sensorial, a corto y largo plazo, que a continuación se explica:

Memoria sensorial:

En este almacén, la información recibida por un órgano sensorial particular, se retiene por breves instantes (décimas de segundo). Ésta puede transferirse a la memoria a corto plazo o desaparecer rápidamente. Este almacén sensorial es preatentivo; algunas características de este tipo de memoria son: su naturaleza transitoria, capacidad relativamente grande y naturaleza de una modalidad específica.

Memoria a corto plazo:

Se relaciona con la evocación de la información inmediatamente después de su presentación; se distingue de la sensorial en virtud de su capacidad limitada, por el descubrimiento de que la información se pierde principalmente por un proceso de desplazamiento y por una tasa lenta de olvido. Este tipo de memoria no depende de un sistema único, sino de un grupo de sistemas distintos en donde la explicación más completa es el modelo de memoria de trabajo propuesto por Baddeley y Hitch (1974). Anderson (2001), plantea que Baddeley llamó memoria de trabajo al sistema general, pretendiendo denotar que dicho sistema contiene toda la información con la que se opera, y es esencial para el rendimiento mental. Baddeley (García Madruga, 2004) plantea, que la memoria de trabajo se forma por tres componentes: el ejecutivo central, que tiene una capacidad limitada y su función es controlar y coordinar a los otros dos sistemas: el lazo fonológico, el registro visoespacial. El lazo fonológico es el responsable del proceso y almacenamiento temporal de la información verbal, mientras que el registro visoespacial se especializa en mantener y manejar la información visual y espacial. Por su parte, las funciones del ejecutivo central, incluyen la asignación de la atención, la coordinación

del flujo de información, la recuperación de ésta en almacenes de memoria a largo plazo más permanentes incluyendo la aplicación de estrategias para ese logro, el razonamiento lógico y los cálculos aritméticos mentales (Baddeley, 1992,2003; Baddeley y Hitch, 1974 como se cita en Ostrosky-Solís y Ardila, 2003).

Memoria a largo plazo:

Se refiere a la evocación de la información después de un intervalo durante el cual la atención del paciente se ha enfocado en otras áreas; se clasifica en memoria semántica y memoria episódica. La memoria semántica se refiere al conocimiento casi permanente del mundo: a la comprensión del significado de palabras y conocimiento de hechos. Por otro lado, la episódica se refiere a los recuerdos de episodios específicos previamente vividos y ubicados en el tiempo y el espacio.

En las décadas de los setenta y ochenta, las teorías sobre la comprensión lectora incidían en la memoria operativa para dar cuenta de las necesidades de almacenamiento y de recursos cognitivos implicados en el procesamiento.

Para Just y Carpenter (1987) la memoria operativa es concebida como un espacio donde se depositan los resultados del procesamiento. Para Gathercole y Baddeley (1993), ésta es un sistema que permite mantener y manipular la información que necesitamos en el proceso de la comprensión del lenguaje. Actualmente, la memoria operativa se concibe como “una capacidad cognitiva básica, que nos permite mantener y manipular la información que vamos necesitando en la realización de tareas cognitivas complejas, tales como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión” (García Madruga, et al., 2004, p. 15). Esta misma capacidad cognitiva se ha venido estudiando como posible factor determinante de las diferencias individuales en las principales habilidades cognitivas, dichas diferencias enfocadas en cuanto a su eficacia en habilidades de procesamiento.

La memoria operativa o de trabajo, como se entiende actualmente (González, 2009), juega un papel crucial en la comprensión lectora; esto debido a que la comprensión supone un proceso cognitivo complejo que exige la interacción de diferentes fuentes de información y la realización de operaciones paralelas que compiten con los recursos limitados de almacenamiento y procesamiento de la memoria operativa. Just y Carpenter (1992 como se cita en García Madruga, et al., 2004)) mencionan que esa interacción de procesos, indispensable para alcanzar la representación global del texto, estaría restringida por la capacidad de la memoria operativa de los sujetos.

La memoria de trabajo está incorporada al modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch (1983); dicho modelo contempla la construcción de un modelo situacional que da cuenta del significado global del texto y en donde también deben construir componentes de la representación semántica: la microestructura y la macroestructura, como se explica en apartados anteriores.

Desde este enfoque, la comprensión activa la información al ser codificada partiendo del texto, al ser generada por el sujeto (inferir) o al ser recuperada de la memoria a largo plazo; a partir de un determinado nivel de activación, cualquier información entra a formar parte de la memoria de trabajo con lo que se mantiene disponible para operar con ella a diferentes niveles. González (2009), admite que la capacidad de almacenamiento y computación de la memoria de trabajo influyen en la rapidez y precisión de la comprensión del texto; afectan a procesos como el procesamiento sintáctico, resolución de la ambigüedad léxica, integración de información de diversas fuentes, interpretación de la estructural textual, establecimiento de la coherencia global y local, capacidad para establecer conexiones entre texto-lector o la asignación diferencial de los recursos atencionales disponibles.

Según González (2009), los peores lectores muestran una mayor dificultad en el acceso a la memoria de trabajo y utilizan menos eficientemente los recursos disponibles. En concreto, los peores lectores:

- 1.- Evidencian mayor dificultad para recordar y reproducir series de números, de letras o sonidos aislados, de forma directa o inversa.
- 2.- Cuando leen y escuchan varias frases seguidas, tienen dificultad para recordar la última palabra de cada una de ellas; igual ocurre con series de números.
- 3.- Mantienen activa una cantidad inferior de información sintáctica y semántica, por lo que tienen menor probabilidad de procesar correctamente estructuras sintácticas difíciles y de encontrar rápidamente el significado de las palabras.
- 4.- Todo ello, les impide el acceso fácil a la información recientemente procesada, suprimir la que es irrelevante, comprender adecuada información subsiguiente, resolver ambigüedades léxicas, sintácticas y semánticas, integrar y dar coherencia al texto, detectar posibles errores en el texto, realizar y recordar las inferencias durante la lectura o corregir los errores cometidos en el proceso de comprensión.
- 5.- Contestan a preguntas sólo cuando las partes del texto son fácilmente integrables.

Por lo tanto, para superar la limitación de la memoria de trabajo se deben activar automáticamente los procesos subyacentes de la lectura, de manera que se vuelvan rápidos e inconscientes y dejar libre a la mente consciente (MT) para concentrarse en la comprensión del significado. Por ello es fundamental decodificar en forma rápida y certera (Hirsch, 2007). Atendiendo lo anterior, cabe señalar que los sujetos con memoria operativa alta destacan en cuanto a que manejan un procesamiento interactivo, en capacidad para mantener más de una representación del significado mientras dura el procesamiento en textos cargados en ambigüedad

sintáctica, emplean menor tiempo al leer y comprenden frases complejas con mayor exactitud (Just y Carpenter como se cita en García Madruga, et al., 2004).

Otra variable cognitiva que mantiene una estrecha relación con la comprensión lectora es el vocabulario. El conocimiento de muchas palabras, para algunos autores, es valorado como algo básico para desarrollar la inteligencia y analizar la realidad (Suárez, et al., 2010). Por ello, a continuación se aborda el tema.

2.3.1.2. Vocabulario

El lenguaje define al ser humano y también, a las relaciones fundamentales que establecemos con la realidad interior y con el mundo que nos rodea (Alliende & Condemarín, 1982 como se cita en Marchant, Lucchini y Cuadrado, 2007). Estimular las habilidades verbales constituye la base del desarrollo del pensamiento del niño y de la calidad de sus futuros aprendizajes (Marchant, et al., 2007).

Para Vigotsky (2001) “la unidad que refleja la unión del pensamiento y el lenguaje es el *significado de la palabra*” (p. 288). Ésta es la unidad de ambos procesos. Este autor afirma que el significado es el rasgo necesario constitutivo de la propia palabra; es decir, el significado es la propia palabra vista desde su aspecto interno y es a la vez un fenómeno verbal e intelectual.

Para Villalonga, Padilla y Burín (2014) un factor esencial de la comprensión lectora es el conocimiento del significado de las palabras, pues el desarrollo del vocabulario representa un componente básico en la comprensión de textos escritos. Estos constructos mantienen una relación recíproca, puesto que el vocabulario incide en la comprensión lectora y la comprensión de un texto puede ayudar al desarrollo del léxico.

Estos mismos autores, plantean que el conocimiento léxico-semántico o vocabulario alude “al conocimiento de palabras propias de un idioma y abarca una serie de aspectos o

subhabilidades del procesamiento léxico, por lo menos el reconocimiento de palabras y las habilidades semánticas” (p. 262); en el reconocimiento de palabras está involucrado el procesamiento visual de las formas de los grafemas que conducen a la activación léxica y en las habilidades semánticas está implicado el conocimiento acerca del significado de las palabras, lo cual parece constituir un factor necesario para lograr la comprensión textual.

Desde la perspectiva educativa, estudios realizados en niños de escolaridad básica o primaria, encontraron que a nivel léxico, los lectores hábiles activan con mayor precisión y rapidez la información ortográfica y fonológica que los lectores menos hábiles. También estudios internacionales mostraron que los lectores menos hábiles tenían un bajo rendimiento en la lectura de palabras frecuentes y poco frecuentes y en el establecimiento de relaciones de significado como sinonimia, paronimia y antinomia, lo cual daría cuenta de dificultades en los procesos semánticos (Villalonga et al., 2014).

También derivado de estudios empíricos, se evidencia que el vocabulario

ha sido identificado como uno de los principales predictores de la comprensión lectora en varias lenguas. Se ha llegado a estimar que un lector que no puede entender el 90% de las palabras de un texto, no podrá comprender lo que lee y, por lo tanto, no podrá tampoco aprender las palabras desconocidas únicamente a través de la lectura independiente. Por ello, es necesaria una intervención explícita que permita expandir el vocabulario de los lectores para que puedan contar con las herramientas necesarias para comprender un texto (Thorne, C.; Morla, K.; Uccelli, P.; Nakano, T.; Mauchi, B.; Landeo, L.; Vásquez, A. y Huerta, R. 2013, p. 9).

Teniendo en cuenta lo antes desarrollado, cabe señalar que el significado de las palabras, como factor esencial en la comprensión lectora, media dos habilidades de orden inferior (en relación al nivel de integración del texto): la decodificación y el conocimiento léxico-semántico;

éstas se hayan asociadas y se influyen mutuamente. La comprensión derivada de la decodificación depende de que se alcancen suficientes significados de palabras. Estas habilidades realizadas en forma automática y fluida posibilitarían que los recursos de procesamiento estén disponibles para procesos de alto nivel en comprensión (Villalonga, et al., 2014).

Por otro lado, una dimensión del vocabulario está relacionada con la profundidad, en ella se tratan de especificar las tareas que puede realizar un lector que conoce una palabra; se considera que una persona conoce a profundidad una palabra cuando es capaz de realizar las siguientes tareas (González, 2009, p.100):

- a) Elaborar una definición de la misma
- b) Conocer sus múltiples significados y acceder a ellos con facilidad
- c) Señalar sus connotaciones, usos metafóricos y relaciones con otros términos
- d) Reconocer y seleccionar contextos en donde es aplicable
- e) Aplicarla correctamente en cualquier situación
- f) Utilizarla realmente en el pensamiento y el discurso habituales

Desde el modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch (1983), las palabras ingresan al sistema cognitivo a través de los ciclos del procesamiento de la información: inicia con el sistema perceptual; luego, las representaciones de las palabras se traducen a estructuras sintácticas y proposiciones semánticas. Estas últimas se combinan para formar una representación integrada del texto misma que es generada por la interacción de los ciclos, en los cuales paulatinamente se suma al modelo representacional la información derivada de las oraciones entrantes obteniendo el producto final que es el modelo de situación. Todo ello realizado exitosamente contribuye a la comprensión del texto (Irrazábal y Saux, 2005).

Continuando con la exposición de variables asociadas a la lectura de comprensión, desde la perspectiva cognitiva, la metacognición es otra de ellas que ejerce una fuerte influencia en el acto lector comprensivo; su objeto de estudio se centra en el conocimiento de las distintas operaciones mentales del sujeto y saber cómo, cuándo y para qué debe usarlas. Esta variable se manifiesta en los nuevos programas escolares y las reformas de estudio de los últimos años, enfocada a que la instrucción no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino también enseñar a los alumnos a aprender a aprender. En el siguiente apartado, se revisan los procesos cognitivos y metacognitivos desde el punto de vista comparativo; después nos centramos en los orígenes de la metacognición y finalizamos exponiendo la aplicación de estrategias metacognitivas y su impacto en el desarrollo de la habilidad para comprender textos.

2.3.1.3. Metacognición

La Psicología Educativa y la Psicología Cognitiva han estudiado los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en las competencias lectoras de los estudiantes (Aragón y Caicedo, 2009). Los procesos cognitivos, según Muria (1994), son

un conjunto de actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognitivos) que se llevan a cabo con un propósito determinado, como sería mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información (Klimenko y Alvares, 2009, p. 18).

Éstas relacionadas a la lectura de comprensión lectora, se definen como

las operaciones cognitivas involucradas en la comprensión lectora incluyen reconocimiento de letras y su integración en sílabas; codificación de palabras; codificación sintáctica; codificación de proposiciones e integración temática para

construir un modelo coherente e integrado del texto global. Para ello, el sujeto debe buscar relaciones entre partes de una materia (relacionar), distinguir puntos secundarios y principales (seleccionar), pensar ejemplos (concretizar) y buscar aplicaciones (aplicar). Todas estas actividades hacen al procesamiento cognitivo (Maturano, Soliveres y Macías 2002, p. 416).

Para Flavell,

la metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes de la información y de los datos. Por ejemplo, yo estoy implicado en la metacognición, si advierto que me resulta más fácil aprender A que B... La metacognición se refiere, entre otras cosas, a la continua observación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que se apoya, generalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo (Burón, 1997, p. 79).

El término metacognición fue acuñado en la década de los setenta por Flavell (1971); inicialmente se aplica a la metamemoria, posteriormente se relaciona con dominios específicos, como la lectura, la comprensión, la atención, la interacción social. Fue a mediados de los ochenta, cuando se replantea con fuerza la aplicación del término a la metacognición en general y la necesidad de definirlo teórica y operacionalmente (Mayor, Suengas y González-Márques, 1993).

Desde que Flavell (1971) acuñara el término metacognición, se han realizado múltiples investigaciones en torno a este concepto. En investigaciones recientes, Defior (2000), Ossés y Jaramillo (2008) y Jiménez, Puente y Alvarado (2009) coinciden en que el término

metacognición alude a dos componentes básicos relacionados: el conocimiento y la regulación de la propia actividad cognitiva por parte del sujeto que la realiza; Por tanto, implica dos aspectos: por un lado, la conciencia de los procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad (conocimiento sobre la actividad cognitiva: *saber qué hacer*); y, por el otro, la capacidad de guiar, revisar, evaluar y controlar esa actividad, de manera que el sujeto pueda realizar correcciones cuando detecta que sigue un proceso equivocado (*saber cómo y cuándo hacer qué cosa*)

También otros investigadores en este campo, como Brown, Armbruster y Baker (1986), Baker (1994), Campanario (1994), Martí (1995), Otero (1990, 1995, 1997) y Palincsar y Brown (1997), entre otros, han estudiado las dificultades de los estudiantes en la comprensión y retención de la información importante que provee un texto (Maturano, et al., 2002).

La comprensión lectora, vista desde el modelo teórico propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983), es

una actividad compleja que depende de una amplia variedad de procesos, unos automatizados y otros conscientes de carácter cognitivo y estratégico. Más allá de los procesos básicos y automatizados de la lectura, como es el reconocimiento de las palabras, una lectura profunda requiere de la puesta en marcha de procesos de monitorización y de regulación en función de los objetivos establecidos para dicha lectura, lo cual va a determinar en gran medida el uso de unas u otras estrategias (Arias-Gundín, Fidalgo y Robledo, 2012, p. 196).

En la actualidad, se atribuye el fracaso en la lectura comprensiva principalmente a un déficit estratégico. Las estrategias “son los instrumentos, recursos u acciones de carácter

cognitivo que pueden ser deliberadamente seleccionados, adaptados y utilizados con la finalidad de facilitar la comprensión lectora y el aprendizaje” (Arias-Gundín, et al., 2012, p. 2), e identifican dos tipos de ellas: las cognitivas y las metacognitivas.

Ossés y Jaramillo (2008) arguyen que las estrategias cognitivas apuntan a aumentar y mejorar los productos de nuestra actividad cognitiva, favoreciendo la codificación y almacenamiento de información, su recuperación posterior y su utilización en la solución de problemas. Las estrategias metacognitivas, en cambio, se emplean para planificar, supervisar y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas. Se infiere, por tanto, que las estrategias metacognitivas constituyen un apoyo para las estrategias cognitivas.

Vista la metacognición desde la teoría del modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch (1983), “si el lector no ha automatizado tareas como decodificar y acceder al significado de las palabras, éste consumirá muchos recursos cognitivos en ello, lo que va en detrimento de otras tareas de mayor nivel como monitorear su comprensión”, y para alcanzar una comprensión profunda (MS), es necesario que el lector active estrategias (macrorreglas) para monitorear y evaluar su comprensión (Manzanal, et al., 2016, p. 195).

Bajo esta perspectiva, diversas investigaciones han demostrado que con cierta frecuencia los adolescentes de educación secundaria, “calibran defectuosamente su comprensión”, no emplean estrategias metacognitivas o las aplican de forma incorrecta (Manzanal, et al., 2016).

Concerniente a la adolescencia, etapa por la que atraviesan los participantes de este estudio, ésta es un periodo de la vida que oscila entre la niñez y la adultez, es una época en que la biología, la psicología y la interacción social del individuo, se ponen en crisis (González, et al., 2013) y se generaliza a diferencia de otras etapas que es específica en algún aspecto, por ello la denominan etapa de “un nuevo nacimiento”. Para estos mismos autores, la duración de esta etapa

está determinada más bien por la cultura, por la raza, por el clima y por otros factores individuales o familiares y oscila de los 9 a los 24 años de edad.

Desde la neurociencia, Feinstein (2016) explica que el cerebro adolescente se potencia en cuanto al razonamiento, a su capacidad de memoria, sus procesos de pensamiento, sus habilidades de lenguaje y sus emociones, en la transición del cerebro infantil al adolescente. Esta misma autora, explica que los responsables del procesamiento cognitivo son los lóbulos frontales, localizados en la parte anterior del cerebro, empiezan a madurar en la adolescencia y forman la parte más amplia de la corteza. Esta autora arguye que

hablar, leer y escribir, entre otras habilidades cognitivas, se procesan en los lóbulos frontales junto con la capacidad de analizar, aplicar y evaluar. Los adolescentes jóvenes comienzan a pensar de manera abstracta y se vuelven capaces de reflexionar acerca de conceptos que tienen poca o ninguna base en la realidad concreta y no todos desarrollan la capacidad de pensamiento abstracto al mismo tiempo, necesiándose estrategias concretas de aprendizaje en los niveles de educación media y media superior (Feinstein, 2016, p. 27-28).

Para Piaget, en su teoría sobre los estadios del desarrollo (Flavell, 1984), el pensamiento operacional formal es propio de los adolescentes y adultos y que a nivel cognitivo, el sujeto operacional formal inspecciona los datos del problema, hipotetiza y deduce (razonamiento hipotético-deductivo). Dicho de otro modo, el sujeto elabora una descripción plausible de lo que pudiera estar sucediendo, se imagina lo que lógicamente debería ocurrir en la realidad si esa descripción fuera la correcta, prueba para comprobar lo que sucede para poder aceptar, rechazar o revisar su descripción acorde a los resultados obtenidos. “También el sujeto operacional formal, evalúa proposiciones individuales, razona sobre las relaciones lógicas que se establecen entre dos

o más proposiciones; esta forma de razonamiento más abstracta y sutil, Piaget la denomina *interproposicional*” (Flavell, 1984, p. 121-123).

Hemos visto que en la adolescencia, a nivel cognitivo, los procesos de razonamiento y las habilidades del lenguaje se potencian y los sujetos desarrollan un pensamiento abstracto, pero no todos lo desarrollan al mismo tiempo por lo que se requieren estrategias concretas en el aprendizaje. Promover en el alumnado habilidades de supervisión y reflexión sobre los propios pensamientos, enseñarle explícitamente estrategias metacognitivas para que aprendan a manejar conscientemente sus estrategias de pensamiento les permite ser más competentes en lo que hacen, lo cual implica un cambio en el proceso de aprendizaje que conlleva a aprender a aprender, respondiendo con esto a necesidades educativas y sociales actuales (Bornhofen, Franco de la Rosa y Chirino, 2013).

Cabe señalar que el desarrollo metacognitivo es motivacional por naturaleza: un alumno metacognitivamente desarrollado generalmente conoce el esfuerzo que requiere una tarea, posee recursos para realizarla, tiene conciencia de que el esfuerzo le lleva a un rendimiento superior, y por consiguiente, está motivado; y el sentirse eficaz, es una fuente poderosa de motivación (Burón, 1979). También el proceso de comprensión lectora está altamente influenciado por la motivación del lector, aspecto crucial que actualmente constituye un particular desafío con la población adolescente (Thorne, et al., 2013). Por lo que vemos necesario abordar el tema motivación como una variable importante en el aprendizaje de la comprensión de textos.

2.3.2. Variables afectivas

2.3.2.1. Motivación

En los últimos años, la investigación cognitiva enfatiza el progresivo reconocimiento del papel que desempeñan las variables motivacionales y afectivas en el desempeño de las tareas cognitivas (Ossés y Jaramillo, 2008).

Desde la neurobiología, se reconoce que cuando a una persona se le enfrenta a una situación interesante en la que suceden cosas inesperadas, se libera en ciertas áreas cerebrales un neurotransmisor: la dopamina, entre cuyos efectos está aumentar la activación y el procesamiento de esos sucesos, de modo que se incrementa la probabilidad de aprender (Pozo, 2008).

Para explicar la motivación humana, desde los orígenes de la Psicología, los teóricos recurrieron a dos tipos de razonamiento: unos centran la base motivacional en los impulsos internos los cuales se conectan con necesidades que el individuo tiene que satisfacer; otros la sitúan fuera del individuo, en la presencia de determinados refuerzos que potencian la aparición de la mayoría de las conductas humanas y no humanas (Gámez y Marrero, 2006).

Desde el enfoque educativo, diversos autores consideran la motivación como el problema central del aprendizaje escolar, puesto que “aprender implica cambiar, arriesgar parte de nuestra identidad y sobre todo, supone un esfuerzo que requiere buena dosis de motivación, en un sentido literal de *moverse hacia el aprendizaje* y superar la inercia de no aprender” (Pozo, 2008, p.38).

La motivación, según González (2009) consta de dos ejes: intrínseca y extrínseca. En la primera la conducta intrínsecamente motivada es aquella que se ejecuta por sí misma, por la satisfacción que produce, el aprendizaje que posibilita o el sentimiento de realización que despierta en el aprendiz. La segunda que es extrínsecamente motivada, implica la ejecución de una conducta con el fin de alcanzar una meta externa, como obtener un premio o evitar un castigo.

Siguiendo el modelo de motivación, de Ryan y Deci (2000 como se cita en González, 2009), se consideran diversos tipos y causas de la motivación: desmotivación, motivación intrínseca y motivación extrínseca; en donde

- el primer tipo se relaciona con la falta de intención para actuar y la falta de sentido de causación debido a pensamientos sobre la propia falta de capacidad, convicción de que una tarea es demasiado difícil y sentimientos de indefensión;
- en la motivación intrínseca, se consideran tres tipos: para conocer (relacionada al placer de aprender), de logro (satisfacción al autosuperarse) y para experimentar estimulación (participar en actividades para vivir sensaciones agradables). Algunos factores que favorecen la motivación intrínseca son: sentimiento de competencia, sensación de autonomía, relaciones positivas con otros, percepción de control personal; y
- en la motivación extrínseca se muestran diferentes niveles según el grado de regulación: regulación externa, introyectada e integrada. En la externa, las conductas se realizan para satisfacer una demanda exterior; en la introyectada el aprendiz actúa con un sentimiento de presión para evitar la sensación de culpa, en la integrada ocurre cuando la identificación se ha asimilado dentro del propio yo, estableciendo relaciones armoniosas entre esa conducta y otros valores, necesidades o metas personales.

Caso-Niebla y Hernández (2007), reconocen el efecto positivo que ejerce la motivación en el desempeño y calificaciones escolares. En el ámbito del nivel secundaria, Flores y Gómez (2010) señalan que los adolescentes cambian su percepción de la motivación en el transcurso de la vida escolar, que no están motivados de la misma manera y que hay una tendencia a atribuir sus éxitos y fracasos a causas externas, como la dificultad de la tarea o al profesor, y esto puede relacionarse con deficiencias en sus estrategias de aprendizaje, su poco interés por las tareas escolares –que se hace más notorio conforme se avanza de grado– y la presión social por concluir la secundaria.

Bajo este enfoque, Flores y Gómez (2010), identifican dos tipos de metas: las de maestría (intrínsecas) y las de desempeño (extrínsecas):

- Las primeras favorecen la aparición de procesos cognoscitivos complejos que repercuten en un mejor aprendizaje, el logro de la autonomía cognoscitiva y la aparición de reacciones afectivas positivas en la realización de las tareas.
- Las segundas, favorecen la aparición de procesos cognoscitivos simples, pueden implicar la aproximación a la tarea si es sencilla y favorece el alcanzar un beneficio o la evitación si la tarea es desafiante y una realización incorrecta provoca críticas o juicios negativos.

Se han expuesto algunas variables que inciden en la comprensión lectora según el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983); cabe decir, que para estos autores un factor determinante para lograr la comprensión local y global del texto es el conocimiento previo del lector.

Dada la importancia de algunas de las variables, antes expuestas, que inciden en la comprensión de textos, para este estudio resulta relevante atender la parte enfocada al Sistema Educativo Nacional, el cual estará centrado en la educación básica, específicamente en el nivel de secundaria.

2.4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

2.4.1. Educación Básica

En el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como instrumento legal que regula al sistema educativo, establece que

la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos

humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, y basada en los resultados del progreso científico (DOF, 2011)

La Ley General de Educación, amplía algunos de los principios establecidos en el artículo tercero constitucional. Esta ley señala que todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional; que la educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; y que es un proceso permanente orientado a contribuir al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad. El proceso educativo debe asegurar la participación activa del educando y estimular su iniciativa y su sentido de responsabilidad (SEP, 2011)

La educación básica en México, integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, experimentó entre 2004 y 2011 una reforma curricular (Reforma Integral de la Educación Básica) que culminó con el Decreto de Articulación de la Educación Básica, siendo un proceso extenso de ajustes curriculares en aras de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, planteado bajo el enfoque de educación por competencias acorde a tendencias registradas a nivel mundial (Ruiz, 2012).

En el marco de la RIEB, El Plan de estudios 2011 Educación Básica es el documento rector, es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. También reconoce, entre otras características, que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo. En este

sentido, el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural, con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo.

Dicho Plan, se sustenta en varios principios pedagógicos, considerados esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Dos de ellos se mencionan por su relevancia para este estudio:

I.1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje

El estudiante es el referente principal en el aprendizaje; se requiere generar su disposición, desde edades tempranas, y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida.

Los alumnos cuentan con conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera que aprendan, acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento. En este sentido, es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés.

I.2. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en

nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva. Es pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular e inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación (DOF, 2011)

Uno de los campos de formación para la Educación Básica es Lenguaje y Comunicación, contemplado en la asignatura de español, el cual favorece el desarrollo de competencias comunicativas que parten del uso del lenguaje y su estudio formal, sólo así los estudiantes acceden a formas de pensamiento que les permiten construir conocimientos complejos.

En el nivel secundaria, la materia de español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje (modos de interacción, producción e interpretación orales y escritas); formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla (DOF, 2011).

El propósito esencial del plan de estudios de la secundaria es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el

fortalecimiento de los contenidos que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer (SEP, 2011).

Con el trabajo en esta asignatura se espera que los alumnos desarrollen competencias comunicativas, concebidas como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje (competencias lingüísticas) como la habilidad para emplearlo (competencias sociales para el uso del lenguaje).

Para atender la diversidad en la Educación Básica, planteada como principio pedagógico en Plan de estudios 2011, debemos centrarnos en modelos pedagógicos, en este caso en el Modelo Inclusivo que responde al principio de una educación de calidad para todos y todas. Antes de exponer el modelo aludido, expondremos brevemente disposiciones derivadas de documentos de carácter legal y con impacto internacional que hablan acerca de una escuela para todos. Posteriormente tocaremos el tema del modelo inclusivo, así como sus fundamentos, principios y exigencias en el ámbito educativo.

2.4.2. Atención a la diversidad

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por el Gobierno español en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994), se aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y Marco de Acción en junio de 1994, en la que se reafirma el compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación. Además se respalda el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyas disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos. En este documento se proclama:

- Que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Que los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Asimismo, en el año 2006 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) desarrolló e implementó un instrumento internacional de derecho humano: La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con el propósito de proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, mismo que supone un cambio de paradigma en los enfoques de la discapacidad al pasar de un enfoque asistencialista y caritativo para la atención de personas con discapacidad a un modelo en el que estas personas son reconocidas como titulares de sus derechos humanos y capaces de reivindicar sus derechos. El Artículo 24 de esta Convención, trata sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, lo que implica el

acceso a una educación inclusiva de calidad y gratuita en igualdad de condiciones con los demás y en la comunidad en la que vivan (Hume y López, 2015).

2.4.2.1. Modelo inclusivo

Actualmente, la educación básica en México cuenta con la perspectiva de inclusión para atender las diversas necesidades educativas que pueden presentarse en un ambiente escolar. Para llegar a ella, se han cruzado varios caminos, en los cuales se ubica la historia de la educación especial, en la que se ha realizado un análisis de los alumnos vulnerables, que pueden ser excluidos. Ha transitado desde el rechazo, la atención médica o clínica, la educativa, la integración escolar, hasta llegar a un punto más amplio y completo: la inclusión escolar (Parra, 2009).

En el marco de las necesidades educativas existen algunos términos para referirse a la población atendida en educación especial, destacan: discapacitados, minusválidos, alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación, y alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). El concepto NEE surgió como una propuesta para evitar etiquetas diagnósticas, connotaciones peyorativas, ambientes segregadores, currículos paralelos, y otorgó responsabilidad al contexto (Bautista, 1993 citado en Parra 2009); comprende a los alumnos con discapacidad o sin discapacidad, su denominador común es la necesidad de apoyos educativos específicos. En la Ley Orgánica (2006), se sustituyó el concepto de alumno con necesidades educativas especiales por alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) por ser un concepto más general, por lo que implica alumnos con necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar, entre otros (Hume y López, 2015).

El Modelo inclusivo, aunado con la respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), toma en cuenta tanto las características individuales como las sociales para alcanzar una comprensión global de la situación para ofrecer a los alumnos las estrategias más adecuadas a sus necesidades; se fundamenta en los derechos humanos de justicia e igualdad de oportunidades. Los principios que los caracterizan y destacan son los siguientes:

- a) Respeto a las diferencias: Consiste en aceptar las diferencias y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para que desarrolle al máximo sus potencialidades y tenga una mejor calidad de vida.
- b) Calidad de vida: Se relaciona con las condiciones de vida óptimas como resultado de la satisfacción de las necesidades y el mejoramiento de vida de las personas; siendo la educación un medio esencial para mejorar la calidad de vida de todo individuo.
- c) Escuela para todos: Este principio va más allá de asegurar a todos el acceso a la escuela; garantiza que tod@s los estudiantes reciban una educación de calidad mediante el reconocimiento y la atención a la diversidad; contar con flexibilidad curricular que responda a las diferentes necesidades educativas, preocuparse por la actualización del personal docente y promover la autogestión.
- d) Autodeterminación y vida dependiente: Se plantea que todos los seres humanos aspiran legítimamente a la autodeterminación y a la vida independiente, cuyo logro constituye la base de la propia realización, por lo que es muy importante atender las necesidades de todas las personas con criterios de oportunidad y calidad, en un contexto de libre elección y participación.
- e) Accesibilidad y diseño universal: Establece el derecho a eliminar barreras que excluyan a las personas para participar en las diferentes actividades educativas.
- f) Participación ciudadana: Se propone como medio para que todas las estructuras de la sociedad

reconozcan la participación de todas las personas en la elaboración y puesta en marcha de las políticas, planes, programas y servicios sociales.

Para Pujolas (2001), la diversidad no se explica sólo por las posibles diferencias entre las capacidades de los alumnos, sino que depende de muchos otros factores como los intereses, las motivaciones, los conocimientos previos, los estilos y ritmos de aprendizaje y que los conflictos cognitivos que se pueden propiciar en alumnos “diferentes” favorecen el aprendizaje de todos, especialmente si trabajan en grupo, de forma cooperativa y no individual o competitiva. Para ella, la diversidad del grupo es algo positivo, es un valor cultural propio de cualquier situación de grupo y los intentos de homogeneizar esta diversidad son una manera de desvirtuar la riqueza implícita en la heterogeneidad propia de las personas.

Desde su punto de vista, y partiendo de la premisa de que todos los alumn@s son diferentes, atender la diversidad no significa preguntarse qué se debe hacer para los alumnos diversos puesto que todos son diversos, se requiere de preguntarse qué se puede hacer para que tod@s aprendan de manera significativa.

Cada uno de los fundamentos del modelo inclusivo antes indicados, han sido indispensables para respaldar y fortalecer el principio de la inclusión educativa y su propósito fundamental de favorecer el desarrollo y la proliferación de escuelas donde se promueva la aceptación de la diversidad como uno de los ejes en la consolidación de una sociedad más justa (Hume y López, 2015)

Para esta investigación, enfocada a uno de los objetivos específicos que consiste en elaborar una propuesta didáctica que favorezca las habilidades en la comprensión lectora en adolescentes de primero de secundaria, se trabajará con el modelo inclusivo que atiende grupos escolares heterogéneos, mismo que servirá de pauta para elaborarla.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

3.1. Diseño

El presente estudio es de corte cuantitativo con alcance correlacional y diseño ex-post facto.

3.2. Participantes

Grado y grupo	Matrícula	Sexo		Edades
		Mujeres	Hombres	
1° A	30	16	14	Entre 12 y 13 años
1° D	27	14	13	Entre 11 y 14 años
1° E	27	12	15	Entre 12 y 14 años
Total	84	42	42	

Participaron 84 estudiantes: 42 mujeres y 42 hombres, con edades que fluctúan entre los 11 y 14 años, matriculados en el primer grado de educación secundaria de turno vespertino ubicada en la Ciudad de México, inscritos en el ciclo escolar 2016- 2017. La muestra fue intencionada e integrada por tres grupos ya conformados por la escuela, éstos fueron solicitados a las autoridades educativas por el tipo de estudio a realizar (correlacional) y que ellos mismos designaron.

3.3. Contexto escolar

La Secundaria Diurna Gustavo Cabrera Acevedo No. 284 del turno vespertino, está ubicada en el poblado de San Andrés Totoltepec de la delegación Tlalpan en la Ciudad de México, considerada en los resultados publicados por el INEE y SEP del 2015 con un grado de marginación medio. Cuenta con cinco grupos por grado y tiene una matrícula de 502 estudiantes.

Está constituida por un Director, un subdirector administrativo, cuarenta y dos profesores, nueve administrativos, un psicólogo educativo en el área de Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), una trabajadora social, dos orientadores, un médico escolar y seis personas en intendencia. En sus instalaciones cuenta con tres laboratorios, de los cuales solo dos son utilizados por el turno de la tarde; una biblioteca sin bibliotecario; dos canchas: una de basquetbol que está en proceso de remodelación, otra de volibol y un área de cómputo atendida por un profesor con estudio en informática. Dentro del contexto estudiantil, los alumnos presentan en su mayoría bajo rendimiento escolar, dificultades con comprensión de textos, pocos hábitos de estudio y de lectura, problemas familiares y desinterés por el estudio, según refieren las autoridades educativas. Una gran parte de los jóvenes que asisten a esta institución, provienen de zonas aledañas a la escuela mencionada.

3.4. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos utilizados son:

- Test Cloze:

Instrumento diseñado por Wilson Taylor (1953); según Difabio de Anglat (2008) “es la mejor medida para evaluar los procesos esenciales de la lectura (anticipación, inferencia, juicio, resolución de problemas) y, por ello, resulta particularmente efectivo para detectar las dificultades del alumno y promover su advertencia metacognitiva de las mismas”; también es calificado como indicador del proceso comprensivo (González, 1988).

En su modalidad estándar o de elección libre de respuesta, se dejan intactas la primera y última oración y se suprime una palabra de cada cinco, dejando un espacio en blanco de la misma longitud en cada una de ellas, para que el lector lo complete (Difabio de Anglat, 2008); cuenta

con validez para medir la comprensión en lectora en lengua castellana y tiene un coeficiente de correlación múltiple con pruebas tradicionales de .7955 (López, 1983).

Para su calificación, se clasificaron las respuestas como correctas (esperadas o alternativas) otorgando un puntaje de 1, e incorrectas a las que se les asignó puntuación de 0. Lo anterior se debe a que se busca evaluar la capacidad del lector para captar el significado del texto (Difabio de Anglat, 2008).

Se consideraron cinco lecturas tipo cloze, graduadas y de diversos géneros, sustraídas del libro *Comprensión de la lectura 2* elaboradas por Allende, Condemarín, Chadwick y Milicic dirigidas a estudiantes de 10 a 12 años, las cuales suman un total de 321 puntos y fueron aplicadas de manera grupal a los educandos dentro de su salón de clase en cinco sesiones de 50 minutos, dando tiempo extra a aquellos que lo requerían para concluirla.

- Motivación hacia actividades académicas de Flores y Gómez (2010)

Instrumento tipo escala Likert con cinco opciones de respuesta, en donde el puntaje más alto corresponde a “muy parecido a mí” y el más bajo “nada parecido a mí”. Tiene un índice de Alpha de Cronbach de 0.88 y está dirigido a adolescentes de secundaria mexicana. Consta de 56 reactivos clasificados por nueve subescalas (autoeficacia, aprendizaje, juicio social, calificaciones, habilidad, esfuerzo, maestro, dificultad de la tarea, suerte-maestro) referidas a dos tipos de metas: de maestría (intrínsecas) y de desempeño (extrínsecas). Para este estudio se consideran solo tres de ellas relacionadas con metas de maestría: aprendizaje, esfuerzo y calificaciones ya que éstas correlacionan con las de desempeño. En la clasificación asignada por los autores, las metas de maestría favorecen la aparición de procesos cognoscitivos complejos que repercuten en un mejor aprendizaje, en la autonomía positiva y en reacciones positivas en la realización de las tareas y las de desempeño dan acceso a procesos cognoscitivos simples como

aproximarse a la tarea si es sencilla o alcanzar un beneficio o evitarla si es desafiante. Este instrumento se aplicó de manera grupal a cada uno de los educandos dentro de su salón de clase en una sesión de 50 minutos. Se consideró la puntuación marcada en la escala que va del uno al cinco y cuenta con un total de 90 puntos.

- Inventario de conciencia metacognitiva de estrategias lectoras (MARSI por sus siglas en inglés)

Instrumento diseñado por Mokhtari y Reichard (2002), dirigido a adolescentes de secundaria, adaptado al lenguaje español por María Vallejos Atala (2012). Mide el grado de conciencia lectora y estrategias empleadas mientras los estudiantes leen material académico. Por su carácter de autoinforme, la información obtenida de dicha prueba resulta útil para que los estudiantes puedan incrementar la conciencia que tienen de su propio proceso de comprensión así como para que el profesorado entienda las necesidades de éstos. Puede utilizarse de manera individual o grupal (Vallejos, 2012). El Metacognitive Awareness Reading Inventory (MARSI), tipo escala Likert con un rango del 1 al 5, está formado por 30 enunciados agrupados en tres subescalas, marcadas como (a) estrategias globales de lectura, relacionadas con el control y la gestión de la lectura por parte del lector; (b) estrategias de resolución de problemas, vinculadas con la resolución de los obstáculos en la comprensión de un texto; y (c) estrategias de apoyo a la lectura las cuales son estrategias que el lector emplea para incrementar su comprensión del texto. Cuenta con una consistencia interna de $\alpha = .89$. Vallejos (2012), confirma la confiabilidad de dicho instrumento obteniendo en su estudio $\alpha = .889$. En relación a la puntuación, se valoraron las respuestas de acuerdo a la escala presentada, sumándose los puntos obtenidos y registrándose en la columna de cada una de las tres estrategias indicadas; su clave de promedio para interpretar los puntajes se sitúa en tres niveles: (a) alto, de 3.5 o más puntos; (b) medio, de 2.5 a 3.4 puntos; y (c) bajo con 2.4 o menos puntos. Se aplicó de manera grupal a los estudiantes, en una sesión de 50 minutos dentro del salón de clases asignado por las autoridades educativas.

Debido al ausentismo que se estaba presentando en varios alumnos que participaban en este estudio, se decidió aplicar la prueba MARSÍ a principios de mayo sin estar aún validada a través de un jueceo. Dicho juicio posteriormente se llevó a cabo por dos expertas en la materia: la Dra. Alma Janeth Moreno Aguirre y la Dra. Laura Cruz Abarca, quienes emitieron su opinión respecto a la pertinencia y claridad del vocabulario empleado en cada ítem del instrumento; sin embargo, éste no pudo ser reaplicado por razones derivadas del sismo que se registró en el mes de septiembre del año en curso, ocasionando bajas en la matrícula de varios educandos participantes en esta investigación.

- WISC-IV Escala Wechsler de Inteligencia para Niños de David Wechsler.

Versión estandarizada. Es un instrumento clínico de aplicación individual para la evaluación de la capacidad cognoscitiva de niños desde los 6 años 0 meses hasta los 16 años 11 meses de edad. Proporciona subpruebas y puntuaciones compuestas que representan el funcionamiento intelectual en dominios cognoscitivos específicos, así como una puntuación compuesta que representa la capacidad intelectual general. El área de comprensión verbal está compuesta por tres subpruebas: semejanzas, vocabulario y comprensión. Como herramienta psicoeducativa, el WISC-IV también puede usarse como parte de una evaluación para identificar la inteligencia sobresaliente, el retraso mental y las fortalezas y debilidades cognitivas.

Para este estudio sólo se empleará la subprueba de vocabulario con los reactivos verbales de 9 a 11 y de 12 a 16 años, los cuales suman un total de 29 reactivos y fueron calificados en un rango de 0 a 2, como lo indica el manual. Se aplicó de manera individual en el área de biblioteca en una sesión de 20 minutos.

- NEUROPSI de Ostrosky-Solís, Gómez, Matute, Roselli, Ardila y Pineda (2003).

Instrumento de evaluación neuropsicológica. Evalúa en funciones de atención y memoria necesarias para el adecuado funcionamiento de otros procesos cognoscitivos, en sujetos con

edades entre 6 a 85 años. Estandarizada en población hispanohablante. Es de aplicación individual. Para este estudio se consideraron las subescalas de la memoria de trabajo y memoria verbal. De la memoria de trabajo se consideraron: Dígitos en progresión, curva memoria codificación volumen promedio, memoria verbal espontánea total, memoria verbal por claves total, memoria verbal reconocimiento total; y las subescalas relacionadas con la memoria verbal: memoria lógica codificación promedio historias, memoria lógica codificación promedio temas, memoria lógica evocación promedio historias, memoria lógica evocación promedio temas.

Se consideraron los puntajes asignados en cada subescala, en donde 57 corresponden a la memoria de trabajo y 42, a la memoria verbal.

3.5. Procedimiento

Se solicitó permiso a las autoridades educativas explicándoles el motivo del estudio, posteriormente el subdirector designó tres grupos de primer grado de secundaria solicitados para esta investigación. A cada grupo designado se le explicó el objetivo de la investigación a realizar y se hizo entrega del consentimiento informado a cada uno de los estudiantes, mismo que regresaron firmado por parte de los papás en señal de aprobación. Enseguida se aplicaron los distintos instrumentos, primero los de carácter grupal y al final los individuales, dando al inicio de cada uno de ellos la recomendación de contestarlos con calma y registrar respuestas honestas:

El test cloze se aplicó de manera grupal en cinco sesiones de 50 minutos, dando tiempo extra a aquéllos estudiantes que lo requirieron. Éstas se realizaban dentro de las aulas asignadas a los estudiantes de cada grado.

La escala que mide la motivación en estudiantes adolescentes, se aplicó dentro de los salones asignados a cada grupo, en forma grupal y en una sesión de 50 minutos. Al inicio, se pidió a uno de los estudiantes que leyera en forma oral las instrucciones para el llenado del

instrumento. Posteriormente se explicó el objetivo de la misma, se solicitó que observaran el formato que tenía la escala y se tomó una oración del primer apartado de ésta para ejemplificar cómo debían seleccionar las posibles respuestas. También se les indicó que en cualquier momento ellas y ellos podían aclarar dudas de manera individual.

Para la aplicación del inventario de conciencia metacognitiva de estrategias lectoras (MARSI), se distribuyeron copias del inventario a cada estudiante de cada grupo, se leyeron las instrucciones en voz alta dando un ejemplo de cómo utilizar la escala, confirmando al término la comprensión de las indicaciones.

La subprueba de vocabulario de la escala Wechsler de inteligencia para niños, y la prueba neuropsicológica Neuropsi, se aplicaron de manera individual a cada estudiante de los grupos designados en una sesión de 20 minutos, dentro del área de biblioteca. Al principio se les explicó a los jóvenes la intención de cada prueba, se les dio la indicación de que no era un examen y que debían ser honestos al responderla; lo anterior para infundirles confianza y obtener un grado de respuestas más confiables. La autora de esta investigación, recibió asesoría de dos especialistas para poder aplicar la prueba de vocabulario: la Dra. María Guadalupe Santos Carreto, quien funge como directora de esta tesis y es catedrática de la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y de la terapeuta en lenguaje Naraahí Vargas Sánchez, estudiante de esta maestría. Al aplicarla, se leían en voz alta las instrucciones del test al educando y si no entendía la pregunta se les repetía y se les mostraba el reactivo escrito, tal como lo indica el manual. En relación a la prueba Neuropsi, se solicitó la asesoría de la maestra Fernanda Gabriela Martínez Flores, especialista en la aplicación de pruebas psicométricas y catedrática de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM y al doctor Leonardo Manríquez López, especialista en neuropsicología y coordinador de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva (MADEI) de la UAEM, a los cuales se les pidió

apoyo para elegir las subescalas que midieran la memoria a corto y a largo plazo en relación a esta investigación. También se solicitó el apoyo de tres terapeutas en lenguaje, estudiantes de MADEI, para aplicar dicho instrumento de evaluación. Las instrucciones de la evaluación se dieron en voz alta a cada estudiante y las respuestas se registraban al mismo tiempo que ellos y ellas las decían, según los lineamientos marcados en el manual.

CAPÍTULO 4 RESULTADOS

Análisis estadístico

Se realizaron los siguientes tipos de análisis:

- a) Obtención de estadísticos básicos: medias aritméticas y desviaciones estándar.
- b) Prueba Z de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.
- c) Prueba correlacional de Pearson entre variables independientes y dependiente.
- d) Análisis de regresión lineal múltiple, que proporcionó información sobre la contribución de cada constructo y de las dimensiones que lo conforman, respecto a la comprensión lectora.

4.1. Valores descriptivos: media aritmética y desviaciones estándar

Tabla 1. *Media aritmética y desviación típica de variables independientes y dependiente*

Variables	Media	Desviación típica
Cloze (Comprensión lectora)	121.87	62.74
Vocabulario	18.39	6.35
Motivación	58.01	13.20
Metacognición		
Estrategias globales de lectura	2.8	.69
Estrategias de resolución de problemas	3.05	.77
Estrategias de apoyo	2.77	.70
Memoria		
Memoria de trabajo	31.88	6.00
Memoria verbal	22.45	7.26

En la Tabla 1 se observa que los valores arrojados en la media de la mayoría de las variables expresan niveles bajos, no así los puntajes de la variable de metacognición en donde las tres dimensiones registran grados medios. Con relación a la desviación típica, la variable cloze es la

que más variabilidad presenta en sus datos, a diferencia de metacognición que indica más homogeneidad.

Con el propósito de verificar el efecto de las variables cognitivas y afectivas sobre la comprensión lectora, previo al análisis de regresión múltiple, se aplicó el modelo Kolmogorov para medir el grado de concordancia existente entre la distribución de variables, presentada en la Tabla 2.

4.2. Prueba Z de Kolmogorov

Tabla 2. Prueba Z de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

Variables independientes	Z-KS	P
Vocabulario	.16	p >.05
Motivación	.76	p >.05
Metacognición		
Estrategias globales de lectura	.59	p >.05
Estrategias de resolución de problemas	.68	p >.05
Estrategias de apoyo	.65	p >.05
Memoria		
Memoria de trabajo	.72	p >.05
Memoria verbal	.48	p >.05

Como se puede apreciar en la tabla, todas las variables independientes consideradas dentro de este estudio reflejan valores que fluctúan entre .16 y .76, evidenciando registros mayores al .05, lo cual indica que éstas se distribuyen de una forma normal; por tanto, son aplicables al estudio.

Se procede ahora a medir la asociación lineal (grados de relación) entre dichas variables, mostradas en la Tabla 3.

4.3 Prueba de Pearson

Tabla 3. Prueba correlacional de Pearson entre variables independientes y Test cloze

Variables independientes	Test cloze	
	R	Probabilidad
Vocabulario	.67	.001*
Motivación	.18	.098
Metacognición	.05	.636
Memoria	.46	.001*

*Variables estadísticamente significativas $p < .05$

En los resultados obtenidos, se observa en la tabla que las correlaciones entre las variables independientes y dependiente varían entre valores de .05 y .63; lo cual indica que la variable que presenta un mayor grado de correlación con el test cloze es el vocabulario (.67), seguida de la variable memoria (.46) por su aproximación al coeficiente correlacional 1. En cambio, aquellas próximas al coeficiente 0 como motivación y metacognición, mantienen un índice de asociación bajo. Lo anterior afirma la presencia de colinealidad entre variables implicadas en este estudio.

Con la finalidad de evaluar el grado de interrelación y el impacto entre variables independientes y dependiente, se realiza el análisis de regresión lineal múltiple por pasos (ver Tabla 4).

4.4. Análisis de regresión lineal múltiple por pasos

Tabla 4. Análisis de regresión lineal múltiple por pasos entre la variable dependiente y las predictoras

Variable dependiente	Variables predictoras	P	R cuadrado
Cloze	Vocabulario	.000*	.443
	Memoria	.027*	.479

*Variables significativas $p < .05$

En la tabla, podemos observar que los índices arrojados en el R cuadrado más situados al valor 1, corresponden a las variables vocabulario y memoria; por tanto, son las que más se ajustan al

modelo y se implican con la comprensión lectora. Por el nivel de significancia obtenido, estas mismas variables predicen la comprensión lectora que se mide con el Test cloze.

CAPÍTULO 5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Discusión

En este trabajo, se analizó el grado de incidencia que algunas variables cognitivas y afectivas tienen con la comprensión de textos, además se evaluó el efecto que tienen éstas con relación al modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch (1983), para concluir en una propuesta didáctica que pudiera fortalecer la comprensión lectora en estudiantes que ingresan a primer grado de secundaria. Los resultados obtenidos en esta investigación, coinciden con los hallazgos en diversos estudios.

Respecto a la media y la desviación típica de cada uno de los constructos y dimensiones de algunas variables, los resultados relacionados con la comprensión lectora medida a través del Test cloze (ver Tabla 1), evidencian que la mayoría de los estudiantes que ingresan a primer año de secundaria presentan numerosas dificultades en el reconocimiento de palabras y en la fluidez, presentando una comprensión deficiente del contenido y estructura del texto, ubicándolos por ello, dentro de la escala de *frustración*, índice establecido para el idioma español en el test cloze (Condemarín y Milicic, 1988 como se cita en Difabio de Anglat, 2008). Relacionado a los procesos que evalúa dicho test, se evidencian dificultades en el manejo de la anticipación, la inferencia y las estrategias metacognitivas.

Lo anterior coincide con Defior (2000) quien arguye que la anticipación es necesaria para activar los conocimientos previos que conlleva a la realización de inferencias la cual es inherente y fundamental a la comprensión lectora (García Madruga, et al. 2004), ya que sin ellas hay escasa posibilidad de integrar las distintas partes del discurso para lograr una coherencia local y global del mismo. La autora mantiene también que el escaso conocimiento y control de las propias actividades cognitivas conlleva una comprensión deficiente. En esta prueba se evidencia también

el escaso interés en la tarea, marcada por la investigadora como una dificultad para el logro de una lectura eficiente.

También concuerda con los bajos resultados nacionales en Lenguaje y comunicación de la prueba Planea 2015, en donde los educandos se ubican en el nivel de logro apenas indispensable en los aprendizajes clave. Esto demuestra el poco desarrollo en habilidades de extracción de información, comprensión global, desarrollo de interpretación y análisis de forma y contenido del texto, que son dimensiones de la comprensión lectora que se evalúan en dicha prueba.

En la Tabla 1, se aprecian los resultados obtenidos de la subprueba de vocabulario en donde la mayoría del alumnado presenta dificultades tanto en el reconocimiento de palabras como en los procesos semánticos referidos a su significado. Estos resultados confirman lo planteado por Villalonga, et al., (2014), quienes sostienen que los sujetos que no poseen un vocabulario sistematizado, interconectado y organizado no logran niveles de comprensión, ya que el vocabulario es un componente básico en la comprensión lectora. También es congruente con lo señala por Thorne et al., (2013) y Defior (2014), quienes señalan que las dificultades en la lectura están en relación a un inadecuado bagaje en vocabulario.

En relación a los resultados arrojados de la variable motivación, referente a calificaciones, aprendizaje y esfuerzo, ponen de manifiesto una baja motivación hacia la realización de tareas que repercuten en un mejor aprendizaje y en la autonomía positiva en el alumnado (ver Tabla 1); coincidiendo éstos con lo planteado por Roselli, et al., (2006) quienes señalan que el aprendizaje de la lectura requiere del desarrollo de una actitud y motivación positivas hacia la actividad lectora. También es congruente con Caso-Niebla y Hernández (2010) quienes afirman que la motivación ejerce un efecto positivo en el desempeño escolar.

Concerniente a la prueba MARSI que mide las estrategias metacognitivas, en este estudio se consideraron las tres dimensiones del constructo, y los resultados arrojados señalan que el

alumnado utiliza estrategias incluidas en este inventario en un grado medio, según los parámetros marcados en este instrumento (ver Tabla 1). Lo anterior indica que los educandos ejecutan de manera moderada estrategias globales, que se relacionan con el control y gestión de la lectura, como son: propósitos de lectura, activación del conocimiento previo, anticipación y predicción del contenido. También emplean medianamente estrategias vinculadas con la resolución de los obstáculos en la comprensión de textos, tales como: leer atentamente, conjeturar significados, releer, visualizar información, entre otros; y en promedio medio, usan estrategias de apoyo que refieren a mecanismos de apoyo a la lectura: tomar notas, autopreguntarse, parafrasear información.

Sin embargo, llama la atención que la estrategia de resolución de problemas, la cual obtuvo un puntaje más alto a diferencia de las otras dos subescalas, no coincide con los resultados arrojados por el test cloze, en el cual está comprometida la metacognición. Por lo anterior presentado y coincidiendo con Puente (2010), en los resultados de la prueba MARSI influye la deseabilidad social, referida a que lo que dice el estudiante no es lo que realmente hace en la práctica lectora. Por lo que existe la necesidad de mejorarla a largo plazo. Lo anterior se apoya con los estudios realizados por Manzanal, et al., (2016), Madero y Gómez (2013), Bonrhofen , et al., (2013), los cuales evidencian que las estrategias metacognitivas deben ser enseñadas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Esto es posible afirmarlo por lo evidenciado en el estado de la cuestión de investigaciones relacionadas con las estrategias metacognitivas, en donde se señala que la enseñanza de la metacognición es un aspecto importante en la mejora significativa de la lectura comprensiva en los estudiantes.

Los datos arrojados de la variable memoria de trabajo (ver Tabla 1), evidencian que los estudiantes presentan dificultad en el acceso a ésta y un bajo mantenimiento y manipulación de información necesaria para realizar tareas cognitivas complejas, como lo es la comprensión. En el

proceso lector se implican de manera simultánea varias tareas y es necesario procesar y almacenar información en función de la construcción mental del significado que se lee; siendo estos procesos indispensables para llegar a la comprensión global del texto.

Estos resultados relacionados a la comprensión lectora, coinciden con lo que plantea García-Madruga (2004), quien señala que la memoria de trabajo influye en la rapidez y comprensión del texto; también afecta el procesamiento sintáctico, la coherencia local y global de la información, la interpretación y la capacidad para establecer conexiones entre lector y texto.

El análisis de algunas variables cognitivas y afectivas con relación a la comprensión lectora, evidencian los bajos niveles en el uso y manejo de las mismas por parte de los estudiantes, demostrando la poca habilidad que ellos tienen en el manejo de distintas estrategias tanto cognitivas como metacognitivas, lo cual repercute en la comprensión de textos escritos.

Por ello, vemos necesario relacionarlas desde el modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch (1983) para clarificar el proceso mental y el involucramiento de cada una de ellas en la comprensión lectora.

Las variables anteriormente expuestas vistas desde este modelo, indican en los resultados arrojados en el análisis de regresión múltiple por pasos (ver Tabla 4), que la variable vocabulario es la más significativa, lo cual predice lo marcado en la teoría del modelo mental de los autores Van Dijk y Kintsch (1983), en donde ésta se señala como una habilidad imprescindible para la lectura comprensiva; responde a la identificación y el reconocimiento del vocabulario en su aspecto sintáctico y semántico y está representada en el primer nivel del modelo lector de estos autores.

Siguiendo este modelo, la memoria de trabajo es la segunda variable también significativa según los resultados observados en la tabla 4; ésta juega un papel primordial en la construcción del significado del texto ya que se mantiene constante acceso a la memoria para recuperar la

información almacenada y manejarla en los tres niveles de procesamiento del modelo estratégico planteado por Van Dijk y Kintsch (1983) hasta llegar a la comprensión lectora.

Conocer el lugar que ocupa cada una de las variables mencionadas en este estudio siguiendo el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), contribuye a la fundamentación de una propuesta didáctica en ese contexto educativo, que pudiera favorecer la problemática asociada a los bajos niveles en la comprensión lectora de los estudiantes que ingresan a primer año de secundaria.

El modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch (1983) por su carácter general, su flexibilidad y por los niveles de procesamiento que marca, está dirigido a atender la diversidad estudiantil; por lo que se sugiere implicarlo en la práctica escolar para la enseñanza de la comprensión de textos en estudiantes de secundaria en aras de aprender a aprender como lo indica el nuevo modelo educativo.

5.2 Conclusiones

Este trabajo de investigación surge por el deseo de la autora quien a raíz de varios años de trabajo realizado con adolescentes que cursan la educación secundaria, observó que continuamente los educandos tanto los que ingresaban al primer grado como los que cursaban segundo y tercer año, presentaban dificultades en la comprensión de textos. Lo cual derivó en un estudio profundo referente al desarrollo de la habilidad lectora.

Es sabido que las poblaciones escolares difieren en su contexto, tanto a nivel social como económico, cultural, familiar y escolar (Planea, 2015). En los últimos resultados de evaluaciones que miden la lectura en forma global en educación básica, se muestra el nivel en cuanto a la adquisición de distintas habilidades relacionadas con la comprensión de textos; sin embargo, a nivel particular, la comprensión lectora va a depender de diversas condiciones personales, familiares y escolares.

Por lo anterior, el tema de esta investigación responde a la necesidad de contar con estudios que algunas variables tienen en la comprensión lectora en contextos educativos con necesidades particulares, con el fin de observar cuáles de ellas quedarían excluidas y cuáles adquirirían mayor importancia.

Los resultados que presentaron los estudiantes de esta escuela secundaria participante, evidencian la importancia de tomar acciones encaminadas principalmente a mejorar las habilidades de los dos componentes de la lectura: decodificar y comprender. También deben de conducir en la práctica educativa a una concienciación en relación a la complejidad de la actividad de la lectura por parte del profesorado que atiende a educandos que ingresan a primero de secundaria. Pensamos que el conocer las distintas variables que inciden en la comprensión lectora vistas desde un modelo cognitivo, puede conllevar a los docentes a generar y mejorar estrategias en la enseñanza de la lecto-comprensión para fortalecerla en el alumnado.

En esta comunidad escolar consideramos que es necesario atender la problemática de la comprensión lectora realizando intervenciones a partir de tres aspectos que se mencionan a continuación, con la finalidad de que los estudiantes puedan favorecer su lectura comprensiva.

Para ello, se describen diversas propuestas didácticas centradas en la enseñanza y el fortalecimiento de la comprensión lectora en atención a la diversidad de estudiantes que cursan el primer año de secundaria: la primera, se relaciona con la habilidad decodificadora; la segunda, se vincula a la comprensión del vocabulario de un texto y se presenta a través de un proyecto didáctico y, la última, aborda técnicas para mejorar la memoria de trabajo en el alumnado.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta parte de la idea de que la comprensión lectora es una habilidad compleja que más que ser evaluada, debe seguir siendo enseñada en el contexto educativo de nivel secundaria. A través de las propuestas descritas a continuación, se pretende que los docentes reconozcan la complejidad de la comprensión de textos, atiendan los procesos involucrados en esta tarea y que a través del aprendizaje cooperativo den acompañamiento al alumnado en el desarrollo de la lectura comprensiva en los estudiantes de primer año de secundaria, en aras de fortalecerla.

Debido a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje las interacciones sociales representan un papel fundamental en la construcción del conocimiento y en la realización del aprendizaje significativo, se propone el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las actividades didácticas propuestas, con el fin de fomentar relaciones positivas entre alumno-alumno y profesor-alumnos, de facilitar el trabajo con grupos heterogéneos, de atender la diversidad de los educandos y de favorecer el aprendizaje de todos ellos.

Por lo anterior expuesto, las actividades propuestas cuentan con un enfoque cooperativo, lúdico y motivador, y comprometen la utilización del mayor número posible de sentidos (quinestésico, visual, auditivo, táctil).

- I. La primer propuesta a destacar es referida a reforzar la habilidad decodificadora en los estudiantes del nivel antes mencionado; para lo cual se proponen diversas actividades que pueden estimular el interés y la motivación hacia el uso del lenguaje con relación a la estructura sintáctica, semántica y fonémica, para que en lo posible la automaticen y puedan concentrarse en la comprensión del significado:

- a) Interesarlos en el uso y manejo del lenguaje a través de juegos interactivos para el reconocimiento de los fonemas, grafemas, sílabas, vocabulario, sintaxis: el juego de la lotería (vocabulario), rompecabezas de palabras (sílabas), videos de karaoke (grafemas y fonemas), completar historietas (vocabulario), recomposición de frases y párrafos (sintaxis y semántica) con palabras recortadas.
 - b) También se considera necesario que reconozcan la estructura tanto de los textos expositivos como de los narrativos e identifiquen las características del formato de los dos tipos de escritos para facilitar el manejo del contenido. Para ello se sugiere que se manejen los textos por párrafos y algunos de ellos por frases, tipo rompecabezas.
- II. La segunda propuesta se relaciona con la habilidad de comprender; para ello sugerimos trabajar con textos expositivos y narrativos que cuenten con una estructura lógica en sus relaciones; es decir, que sean coherentes y claros. Dicha habilidad puede optimizarse a través de un proyecto didáctico que involucre algunas variables que inciden en la comprensión lectora contempladas en el modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch (1983).

En este caso, se considera la variable vocabulario que es la más significativa respecto al modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch. Se sugiere el siguiente esquema, mismo que puede modificarse en contenido y forma según la variable que aborde el docente.

Figura 3. Proyecto didáctico para mejorar la comprensión del vocabulario de un texto

Tema: El vocabulario como condición necesaria para una lectura comprensiva			
Propósito	Ciclos de procesamiento	Actividades de aprendizaje y acompañamiento docente	Producto
<p>Que los estudiantes desarrollen la habilidad de reconocer, inferir, definir y dominar palabras contenidas en un texto y con ello favorecer la comprensión lectora.</p>	<p>Código de superficie</p>	<p>-El docente activará los conocimientos previos de los educandos para predecir el contenido de un escrito a partir del título del mismo. -Por equipo armarán por párrafos el texto presentado con base en el título comentado, detectando por la estructura del escrito el tipo de texto; también subrayarán términos desconocidos. -En equipo comentarán las posibles definiciones de esas palabras a partir del contexto que se aborde en la lectura. -El docente preguntará a un integrante del equipo las acepciones logradas. -En plenaria, verificarán los significados de las palabras y al mismo tiempo, los educandos las irán registrando en un cuaderno.</p>	<p>En equipo, seleccionarán y elaborarán un tipo de organizador gráfico y en él definirán o explicarán palabras nuevas o desconocidas del texto leído.</p> 
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto expositivo recortado en párrafos con algunos pronombres negrillados • Equipos de 3 a 5 integrantes • Aprendizaje cooperativo • Organizador (Se sugieren los de Dinah Zike's) • Tijeras • Pegamento • Hojas de colores 	<p>Texto base</p>	<p>-Los integrantes del equipo, darán nuevamente lectura al texto considerando el ritmo de cada uno de ellos y al final comentarán el tema en equipo y en plenaria. -El profesor solicitará a los integrantes del equipo que localicen ciertos pronombres negrillados ubicados en diferentes párrafos del texto, para que en equipo los interpreten. -El docente extraerá distintas ideas elementales del texto para ir formando proposiciones (inferencias), y a través de preguntas detonantes mantendrá el interés del estudiante en el texto, llegando a la construcción de la coherencia local.</p>	<p>Evaluación</p> <p>Desempeño como proceso.</p> <p>Creatividad y uso del lenguaje escrito en el organizador gráfico.</p> <p>Colaboración entre participantes de cada equipo.</p>
	<p>Modelo de situación</p>	<p>-Cada integrante del equipo comentará el tema que trata cada párrafo y cotejarán entre ellos. -Juntos redactarán y jerarquizarán las macroproposiciones (ideas globales), las conjuntarán con las del texto para después sintetizar la información.</p>	

III. La memoria de trabajo fue la segunda variable significativa en relación a la lecto-comprensión. Lo siguiente puede servir como posible guía para favorecer la memoria y mejorar la comprensión de textos:

1.- Acompañar el texto con imágenes que contengan detalles extravagantes, dibujos, esquemas, gráficos, para despertar curiosidad en el educando.

2.- Activar constantemente los conocimientos previos mostrando imágenes, formulando preguntas a los estudiantes, representando situaciones reales que involucren el tema a estudiar, para con ello conservar el interés en la lectura y los educandos vayan recuperando información almacenada en la memoria a largo plazo para después mantenerla en la memoria de trabajo y con ello ir enlazando las ideas del texto con las experiencias de l@s estudiantes (formar proposiciones).

3.- Emplear estrategias mnemotécnicas, ya que éstas constituyen herramientas didácticas encaminadas a mejorar no sólo la memoria, sino también el conocimiento, el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje oral. Algunas actividades sugeridas son:

a) Armar una historieta con imágenes impresas que representen las acciones presentadas en el texto, esto porque las imágenes son más sencillas de retener que las descripciones verbales de los mismos.

b) Realizar historias sencillas que tengan sentido y que se relacionen con palabras técnicas, desconocidas o poco comunes.

c) Agrupar y organizar datos con orden de clasificación, jerarquía o categoría en un organizador gráfico.

4.- Presentar apoyos visuales que refuercen el contenido del texto trabajado: cortometrajes y con subtítulos, animaciones, carteles entre otros.

- IV. La última propuesta es en relación a la motivación, cuyo propósito es interesar a los estudiantes y animarlos a la lectura, a través de la promoción de actividades lúdicas, artísticas y creativas en donde todos los estudiantes participen según las habilidades que los caractericen:
- c) Presentar obras teatrales: sketches, sainetes, biografías contadas y dramatizadas, teatro en atril y guiñol.
 - d) Participar en cine-debate de lecturas.
 - e) Componer canciones o poesías derivadas de cuentos cortos.
 - f) Presenciar la actuación de un cuentacuentos e interactuar con él cuando se requiera.
 - g) Integrarse en círculos de lectura para comentar historietas, cuentos o cualquier historia leída, difundirlas en carteles, memes o frente a grupo; también para redactar relatos cortos empleando texto e imágenes de emoticones o personajes de alguna caricatura favorita y por último escribirlas en clave para compartirlas con algunos compañer@s de escuela.
 - h) Animarse a contar relatos o sucesos terroríficos representativos de algunas comunidades o experimentados por ellos y así poder realizar un video en la computadora para proyectarlo.
 - i) Caracterizar a un personaje literario que les haya llamado la atención y llevar a cabo una entrevista con escenario característico a la época.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Una limitación del presente estudio que podrían considerarse en estudios posteriores, se relacionan con el test cloze, ya que este instrumento está dirigido a los buenos lectores quienes poseen un alto nivel de motivación a la lectura; también es necesario mencionar que esta prueba carece del nivel de juicio o valoración de la lectura considerada como una capacidad lectora dentro de la competencia en lectura marcada en la evaluación PISA. Se elige este test por las pocas pruebas estandarizadas que existen para la población mexicana en estudiantes de secundaria y se elige también, porque empata con el modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch a diferencia de la prueba Prolec-SE que mide la comprensión literal e inferencial a través de textos expositivos, sin llegar a valorar los textos y medir la metacognición en los educandos al momento de la actividad lectora.

Otra limitación de este trabajo es con la prueba MARSÍ que mide la metacognición, ya que por su carácter de autoinforme debe interpretarse de manera cuidadosa debido a que no hay certeza entre lo que dice y el estudiante y lo que realmente realiza el sujeto en la práctica lectora. Para darle validez a este instrumento, se llevó a cabo un juicio de expertos en relación a la pertinencia del vocabulario; sin embargo, no se reaplicó a los estudiantes en el mes de noviembre debido a la baja matrícula de los grupos participantes, esto derivado de que las instalaciones de la escuela presentan daños en los muros de algunas aulas.

También importa mencionar que durante la aplicación de los instrumentos, hubo constante ausentismo de estudiantes en los tres grupos designados.

Otra cuestión a considerar en futuras investigaciones, es comprobar el efecto del proyecto didáctico sugerido para el manejo del vocabulario y su impacto en la comprensión lectora en atención a la diversidad estudiantil.

Referencias

- Abusamra, V.; Cartoceti, R.; Raiter, A. & Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico* Vol. 39, No. 3, pp. 352-361
- Anderson, J. R. (2001) *Aprendizaje y memoria. Un enfoque integral*. Traducido por Jorge Alberto Velázquez Arellano y Ángeles Izquierdo Castañeda. 2ª edición Editorial McGrawHill.
- Aragón, E. L. & Caicedo, T. A. M. (2009) La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico* Vol. 5 No. 12 pp. 125-138
- Arán-Filippetti, V., & López, M. B. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas. *Cuadernos de Neuropsicología Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10 (1).
- Arias-Gundín, O.; Fidalgo, R. & Robledo, P. (2012) Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista de Psicología*, N°1 Vol. 2, 2012. Pp. 195-201
- Artola, G. T. (1988) El procedimiento cloze como medida procesual de la comprensión lectora. *Revista Española de Pedagogía* Vol. 46 No. 180 pp. 323-334
- Bornhofen, G de M. L.; Franco de la Rosa, A. C. & Chirino, B. V. (2013) La metacognición como estrategia reguladora de la comprensión lectora en alumnos de 6º año de primaria. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, Año 4, Núm. 7.
- Bower, H. G. & Hilgard, R. E. (2003) *Teorías del aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Burón, O. J. (1997) *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición* Bilbao: Ediciones

- Calleja, M.; Rodríguez-Santosa, J. M.; Torres, S.; & García-Orza, J. (2009). La generación de inferencias causales de naturaleza emocional en sujetos con alto y bajo nivel lector. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development* 32 (4), pp. 583-595
- Canet, J. L.; Andrés, M. L. & Ané, A. (2005) *XII Jornadas de investigación y primer encuentro de investigadores en psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Carvalho P. M.; Caso Niebla, J. & Contreras, N. L. A. (2007). Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 9, No. 2.
- Carvalho, M. (2007) Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: Un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, No. 3
- Caso, N. J. & Hernández, G. H. (2010) Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 3, Núm. 2.
- Defior, C. S. (2000) *Las dificultades de aprendizaje Un enfoque cognitivo Lectura, escritura, matemáticas* España: Ediciones Aljibe.
- Defior, S. (2014) Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 2014, pp. 25-44
- Demagistri, M. S.; Canet, L.; Naveira; L. & Richard's, M. (2012) Memoria de trabajo, mecanismos inhibitorios y rendimiento lecto-comprensivo en grupos de comprendedores de secundaria básica. *Revista chilena de neuropsicología*. 7(2): 72-78

Diario Oficial de la Federación (2011) Acuerdo número 592 por el que se establece la

Articulación de la Educación Básica. Tomado de

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

Difabio de Anglat, H. (2008) El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto

informativo de nivel universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* Vol. 46 No.

1 pp. 121-137.

Echeíta, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, S.

A. de Ediciones

Echeíta, S. G. & Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de

referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo:*

Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura Vol. 12 pp. 26-46

Esquivel, G. I.; Martínez, O. W.; Córdoba, V. R. & Reyes, G. C. (2016) Memoria operativa y

lectura comprensiva: medición con pruebas de amplitud lectora y tipo Cloze en ámbitos

pre y universitarios. *Apertura*, Vol. 8, Núm. 2, pp. 38-53

Feinstein, S. G. (2016) *Secretos del cerebro adolescente. Estrategias basadas en investigación*

para entablar contacto y facilitar la enseñanza de los adolescentes de hoy. 1ª edición

México Grupo Editorial Patria.

Flavell, H. J. (1984) El desarrollo cognitivo. Traducción de Juan Ignacio Pozo. Madrid:

Aprendizaje visor

Flores, R.; Jiménez, J. E. & García, E. (2015). Adolescentes pobres lectores: evaluación de

procesos cognitivos básicos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 34-

47.

- Flores, M. R. del C. & Gómez, B. J. (2008) Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 12 No. 1
- Gámez, A.E. & Marrero, H. H. (2006) *¿Por qué hacemos lo que hacemos? Dimensiones básicas de la motivación*. Ediciones Idea Edición electrónica
- García, M. J. A. & Fernández, C. T. (2008) Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología*, Vol. 39, Núm. 1 pp. 133-157
- García, M. J. A.; Elosúa, M. A.; Gutiérrez, F.; Luque, J. L. & Garate, M. (2004) *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. España: Editorial Paidós.
- González, F. A. (2009) *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis
- González, G. M. T. (2013) Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12 (2). 5-27
- Hirsch, E. D. (2007) La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. *Estudios públicos* 108 Tomado de www.cepchile.cl
- Hume, F. M. & López A. G. (2015) *Trastornos del desarrollo y problemas de aprendizaje*. Vol. 1 México: Editorial Fontamara.
- Inchausti, J. G. & Mara, S. T. (2009) *Lectura comprensiva: un estudio de intervención*. Revista Interamericana de Psicología Vol. 43 Núm. 1 pp. 12-21
- INEE (2013). *México en PISA 2012*. 1a edición. México.
- INEE (2015) Resultados nacionales de Planea Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/resultados-nacionales>

- INEE (2016). *México en PISA 2015*. 1a edición. México Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>
- Irrazábal, N. & Saux, G. I. (2005) Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. III No. 3 pp.33-55
- Jiménez, R. V; Puente, F. A.; Alvarado, I. J. M & Arrebillaga, D. L. (2009) Medición de estrategias metacognitivas mediante la Escala de Conciencia Lectora: ESCOLA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 7, núm. 18, pp. 779-804
- Klimenko, O. & Alvares, J. L. (2009) Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Investigación pedagógica* volumen 12, número 2, pp. 11-28
- López, R. H. (2009) Los niveles socioeconómicos y la distribución del gasto. *Instituto de Investigaciones Sociales, S.C.* Recuperado de <http://edu.knowpad.com.mx/articulos/NivelSocioeconomicoAMAI.pdf>
- López, R. N. Una técnica para medir comprensión lectora: el test cloze. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*. No. 1 pp. 299-310
- Lozano, M. J. (2012). Diversidad y Educación. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 11-24.
- Luceño, C. J. L. (2000) *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias pedagógicas*. Madrid: Editorial Universitas.
- Madero, S. I. P. & Gómez, L. L. F. (2013) El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18 Núm. 56 pp. 113-139 Madrid: Alianza Editorial.
- Manzanal, M. A. I.; Jiménez-Taracido, L.; Flores-Vidal, P. A. (2016) El control de la comprensión lectora de textos científicos: una evaluación en Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 15, No. 2, pp. 192-214

- Marchan, T.; Lucchini, G. & Cuadrado, B. (2007) ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. *PSYKHE* Vol.16, Nº 2, 3-16
- Marmolejo-Ramos (2007) Nuevos avances en el estudio científico de la comprensión de textos. *Universitas Psychologica*, Vol. 6, Núm. 2, pp. 331-343.
- Maturano, C.I.; Soliveres, M. A. & Macías, A. (2012) Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Investigación didáctica Enseñanza de las ciencias* 20 (3) pp. 415-425
- Mayor, J., Suengas, A., & González-Marqués, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Ed. Síntesis Psicología. Madrid.
- Molinari, M. C. & Duarte, A. (2007) Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y procesos cognitivos*, págs. 163-183.
- Ossés, B.S. & Jaramillo, M. S. (2008) Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, Nº 1: 187-197
- Ostrosky-Solís, F. & Ardila, A. (2003) *Lenguaje oral y escrito*. México: Editorial Trillas.
- Parra, M. M. L. (2009) Inclusión escolar en secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* Vol. 11, núm. 2, pp. 191-205
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212414011>
- Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M.A. & García, M. (2009) Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga.
- Pozo, J. I. (2008) *Aprendices y maestros La psicología cognitiva de aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

- Pujolas, M. P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rosselli, M.; Matute, E.; Ardila, A. (2006) Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología* 42 (4): 202-210
- Ruiz, C. G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 51-60.
- SEP (2015) Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Educación Básica. Recuperado de <http://143.137.111.132/PLANEA/Resultados2015/Basica2015/R15baCCTGeneral.aspx>
- SEP (2011) Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Español. México, D. F.
- Suárez, M. A.; Moreno, M. J. M. & Godoy, M. M. J. (2010) Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe Revista de la red de Universidades lectoras*, Vol. 1. Núm. 1
- Thorne, C.; Morla, K.; Uccelli, P.; Nakano, T.; Mauchi, B.; Landeo, L.; Vásquez, A.; & Huerta, R. (2013) Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología* Vol. 31 (1).
- Tijero, N. T. (2009) Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein* 19 (2009/1): 111-138
- UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA>

UNESCO (2008) La 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/48a-reuni%C3%B3n-2008>

Vallejos, A. M. (2012). La motivación, la actitud hacia las ciencias, la ansiedad y las estrategias metacognitivas de lectura en el rendimiento de los estudiantes universitarios: un análisis longitudinal (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

Vygotski, L. S. (2001) *Obras escogidas II Pensamiento y lenguaje*. Traducción de José María Bravo Madrid: Antonio Machado libros S. A.

Villalonga, P. M. M.; Padilla, C. & Burin, D. (2014) Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria *Interdisciplinaria*, 31 (2), p. 259-274

Zorrilla, F. M. & Pérez, M. G. (2006) Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4.4 (2006): 113-127

Anexo 1. Consentimiento informado



Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Facultad de Comunicación Humana



Ciudad de México, a 13 de septiembre de 2016

Estimado Sr (a): _____

La que suscribe Lic. Haydeé Almazán León, profesora del área de Español de la Secundaria Diurna No. 284 "Gustavo Cabrera Acevedo" del turno vespertino y estudiante de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma de Morelos, respetuosamente solicita a usted su autorización _____ para _____ que _____ su _____ hij@ _____

_____, quien cursa el primer grado de secundaria en la institución educativa antes señalada, participe en un estudio con fines científicos relacionado con algunas variables que inciden en la comprensión lectora en adolescentes de secundaria; dicha investigación consistirá en la aplicación de pruebas psicométricas y cuestionarios, mismas que se aplicarán los días martes de cada semana en un periodo comprendido del 20 de septiembre del 2016 al 12 de diciembre del mismo año, con el fin de conocer el grado y efecto de las variables en la lectura comprensiva. Lo anterior, tiene como finalidad realizar una propuesta didáctica para favorecer la comprensión lectora en estudiantes que cursen primer grado de secundaria.

Marque con una X el cuadro que indique su decisión.

Sí autorizo la participación de mi hij@

No autorizo la participación de mi hij@

Nombre y firma del padre o tutor



Anexo 2. Test cloze

COMPLETA EL TEXTO

Mauricio y Anita tenían un simpático perro pequinés. Los niños jugaban todo _____ día con él. El Pequi, _____ se llamaba el perro, _____ causaba ninguna clase de _____.

Un día, los niños _____ un gatito perdido. Mauricio _____ envolvió en su parka _____ lo llevó hasta la _____ . Allí lo pusieron en _____ caja de cartón. Anita _____ llevó leche y le _____ una cama con ropa _____ sus muñecas. El pequeño _____ se tomó la leche, _____ un rato en su _____ cama y luego decidió _____ a explorar su nuevo _____.

Apenas asomó su cabeza _____ encima de los bordes _____ la caja, un gruñido _____ lo hizo retroceder. El Pequi _____ furioso.

-¡Se lo va _____ comer! -gritó Anita, muerta _____ miedo. El Pequi se _____ con gruñir, pero siguió _____ la caja.

-Pobre gatito - _____ Mauricio-. Va a tener _____ pasar toda su vida _____ de la caja.

-No _____ derecho -dijo Anita-. A _____ gatito le gustaría andar _____ todas partes. Hay que _____ al Pequi.

-Al Pequi _____ le gusta estar amarrado.

- _____ hay que ponerle un _____.

-¿Y cómo va a _____ en ese caso? Además _____ gato lo podría atacar _____ sus garras y el Pequi _____ podría defenderse.

-Ya sé - _____ Anita-. Vamos a decirle _____ Pequi que este gatito _____ un perro chico y _____ puede jugar con él.

- _____ lo disfrazo de perro - _____ Mauricio-. Le hago unas _____ largas de plasticina y _____ alargo un poco la _____ con una corneta de _____ . El Pequi va a _____ convencido de que es _____.

-Sí, pero hay un _____ . El gato va a _____ que el Pequi es _____ y no va a _____ jugar con él.

-Habría _____ disfrazar al Pequi de _____.

Seguro que no le _____.

Vaya problema. ¿Por qué no ayudan a Anita y Mauricio?

Anexo 3. Motivación hacia actividades académicas

Instrucciones y reactivos clasificados por subescalas. Al aplicar el instrumento los reactivos se mezclaron.

Instrucciones: Aquí te presentamos una serie de oraciones que los estudiantes emplean al hablar de la escuela. Lee con mucha atención cada una de las oraciones y traza una (X) en el cuadro que más se acerca a tu forma de ser. Para practicar, lee los siguientes ejemplos y analiza que significa la (X). Si tienes alguna duda pregunta al instructor. Recuerda que tus respuestas son anónimas y no cuentan en tus calificaciones, la información que nos proporcionas nos será de gran utilidad para conocer cómo piensan los estudiantes y así poder ayudarlos a estudiar y aprender.

Reactivos clasificados por subescalas

CALIFICACIONES	Nada	Poco	Medio	Parecido	Muy parecido a mí
Realizo tareas sólo por la calificación					
Resuelvo los exámenes extraordinarios solo por la calificación					
Estudio para los exámenes sólo por la calificación					
Estudio para los exámenes extraordinarios por la calificación					
Lo único que me importa al pasar el año escolar, son las calificaciones					
APRENDIZAJE					
Realizo mis tareas porque me interesa saber más sobre el tema de la tarea					
Cumplo con la mayoría de mis tareas porque me gusta aprender de ellas					
Me gusta resolver exámenes					
Estudio para los exámenes porque me gusta aprender el tema de estudio					
Estudio para los exámenes extraordinarios porque me interesa aprender					
Me interesa pasar de año porque quiero aprender nuevas cosas					
ESFUERZO					
Que la tarea me salga bien depende de mi esfuerzo					
Cumplir con la mayoría de las tareas depende de mi esfuerzo					
Pasar o reprobado un examen, depende de mi esfuerzo					
Resolver bien un examen extraordinario depende de mi esfuerzo					
Estudiar para un examen depende de mi esfuerzo					
Estudiar para aprobar un examen extraordinario depende de mi esfuerzo					
Pasar o reprobado el año depende de mi esfuerzo durante el año escolar					

Anexo 4. Metacognición

Inventario de conciencia metacognitiva de estrategias lectoras (MARSÍ. Mokhtari y Reichard, 2002)

INSTRUCCIONES: La lista de oraciones que te presentamos a continuación son estrategias que se aplican cuando se leen textos académicos o escolares. Los cinco números que aparecen al lado de cada oración significan:

- 1 significa "Nunca o casi nunca hago eso"
- 2 significa "Hago eso de vez en cuando"
- 3 significa "Algunas veces hago eso (el 50% de las veces)"
- 4 significa "Normalmente hago eso"
- 5 significa "Siempre o casi siempre hago eso"

Después de leer cada oración rodea con un círculo el número (1, 2, 3, 4, o 5) que creas que va mejor con lo que tú haces. Por favor, date cuenta de que NO hay respuestas correctas y respuestas erróneas.

		1	2	3	4	5
1	Tengo una idea en mente cuando leo.					
2	Mientras leo tomo notas que me ayudan a comprender lo que estoy leyendo.					
3	Pienso sobre lo que conozco para que me ayude a comprender lo que leo.					
4	Hecho una ojeada al texto para ver de qué se trata antes de leerlo.					
5	Cuando el texto es difícil, leo en voz alta para entender mejor lo que leo.					
6	Resumo lo que leo para recoger la información importante del texto.					
7	Pienso si el contenido del texto encaja dentro de lo que me esperaba de la lectura.					
8	Leo lenta y cuidadosamente para estar seguro de entender lo que leo.					
9	Comento lo que leo con otros compañeros para comprobar si he entendido la lectura.					
10	Primero hojeo el texto para ver sus características como la longitud y la organización del mismo.					
11	Intento volver atrás (en la lectura) cuando pierdo la concentración.					
12	Subrayo o meto en un círculo la información del texto para que me ayude a recordarlo.					
13	Ajusto mi velocidad lectora de acuerdo a lo que leo.					
14	Decido qué leer atentamente y qué ignorar.					
15	Utilizo materiales como el diccionario para comprender lo que leo.					
16	Pongo más atención a lo que leo cuando el texto me resulta difícil.					
17	Utilizo las figuras y dibujos que aparecen en el texto para aumentar mi comprensión.					
18	Me detengo de vez en cuando en mi lectura y pienso sobre lo que estoy leyendo.					
19	Utilizo pistas que me da el texto para entender mejor lo que leo.					
20	Parafraseo (repito las ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.					
21	Intento dibujar o imaginar la información para que me ayude a recordar lo que leo.					
22	Utilizo las ayudas tipográficas como la negrita y la cursiva para identificar la información relevante del texto.					
23	Analizo y evalúo de manera crítica la información que aparece en el texto.					
24	Voy leyendo hacia delante y hacia atrás para encontrar las relaciones entre las ideas que se dan en el texto.					
25	Compruebo mi comprensión cuando me encuentro con información contradictoria.					
26	Intento averiguar de qué trata el material cuando leo.					
27	Cuando el texto me resulta difícil, vuelvo a leerlo para mejorar mi comprensión.					
28	Me hago autopreguntas que me gustaría responder con el texto.					
29	Compruebo si mis suposiciones sobre el texto son correctas o no.					
30	Intento adivinar el significado de palabras o frases desconocidas.					