

Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

García Jurado Velarde, Raquel G.

Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés

Perfiles Educativos, vol. XXXI, núm. 123, 2009, pp. 60-78

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211176005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés

Raquel G. García Jurado Velarde*

Las universidades en México exigen una certificación de comprensión de lectura en un idioma extranjero como requisito de egreso para licenciatura y de ingreso para estudios de posgrado; sin embargo, los niveles de reprobación para certificar dicha comprensión son altos. Esto llevó a buscar un medio que permitiera a los estudiantes adquirir las estrategias y estructura del idioma necesarios para acreditar estos exámenes. A partir de un análisis cognitivo de tareas se desarrolló una estrategia instruccional enfocada a la enseñanza de la comprensión de lectura, la cual permitió identificar la ejecución de lectores expertos y modelarla para apoyar a los estudiantes en la comprensión de la lectura en inglés.

—
Comprensión de lectura en inglés
Análisis cognitivo de tareas
Estrategias de lectura
Modelos de ejecución experta
Exámenes de requisito
Diseño instruccional.

The universities in Mexico use to demand a certification of reading comprehension in a foreign language as a requirement for graduating and for entering postgraduate studies. However, the failure levels to get the certification are surprisingly high. This has lead to look for the means to make it possible for students to acquire the strategies and linguistic structure that are necessary for those tests. Starting from a cognitive task analysis an instructional strategy has been developed focused on teaching reading comprehension that made possible to achieve the implementation of expert readers and to shape this performance in a way that could help the students to increase their reading comprehension skills in English.

—
*Reading comprehension in English
Cognitive task analysis
Reading strategies
Expert performance models
Requirement examinations
Instructional design*

*

Maestra en Psicología Educativa por la UNAM. Profesora titular de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán de la UNAM, donde imparte cursos para el departamento de Inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas y para la licenciatura de enseñanza de inglés. Es autora de diversos manuales de comprensión de lectura en inglés.

Recepción: 17 de noviembre de 2007 / Aprobación: 11 de febrero de 2009

INTRODUCCIÓN

Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizan evaluaciones de tareas básicas como la lectura y las matemáticas para conocer el desempeño de los jóvenes en varios países del mundo; por ello, el fomento de la habilidad para comprender textos se ha convertido en una prioridad para muchas naciones. En el Estudio sobre el Progreso de la Pericia de Lectura a Nivel Internacional llevado a cabo por la OCDE en el 2001, se compararon los hábitos y aprovechamiento de la lectura en niños de 35 países (Eduteka, 2003); la destreza de lectura se midió utilizando una escala de competencia lectora de cinco niveles: en el nivel 1, los lectores solamente son capaces de localizar un único fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano; el nivel 2 midió la habilidad de realizar tareas básicas de lectura como localizar información explícita, realizar inferencias de bajo nivel y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderlo; el nivel 3 midió la habilidad de realizar tareas de lectura de complejidad moderada como localizar fragmentos de información, establecer nexos entre diferentes partes de un texto y relacionarlos con sus conocimientos cotidianos; el nivel 4 midió la habilidad de realizar tareas de lectura difíciles, como localizar información oculta, abordar ambigüedades y valorar un texto de forma crítica; el nivel 5 midió la habilidad para manejar de manera eficiente la información que se presenta en textos con los que no se está familiarizado, evaluar de forma crítica, construir hipótesis, exponer conocimientos especializados y adaptar conceptos que pueden ser contrarios a las expectativas (OCDE, 2003).

En esta evaluación México obtuvo 422 de un puntaje máximo de 662 puntos en el área de comprensión de lectura, por lo que los

jóvenes mexicanos se situaron en el lugar 31 de 35 y alcanzaron un promedio general que coloca a México en el nivel 2 de destreza en lectura. La OCDE (2003), encontró que el 10% más bajo de los lectores mexicanos carecen de una cultura de la lectura y que menos de 1% de los estudiantes alcanzó el nivel 5. También observó que uno de cada tres lectores mexicanos se encuentra en el nivel 1 y que tiene menos destreza para leer textos no continuos (mapas, tablas, diagramas) que textos en prosa.

Los resultados obtenidos en ésta y subsiguientes evaluaciones han hecho imprescindible la necesidad de desarrollar en los jóvenes mexicanos la habilidad para comprender e interpretar información, tanto en lengua materna como en otros idiomas, especialmente en inglés. Anderson (1999) opina que la lectura es una habilidad esencial en estudiantes de inglés como lengua extranjera, ya que al ser buenos lectores pueden desarrollar mejor sus áreas académicas. Además, buena parte de la información científica y tecnológica se encuentra en artículos escritos en inglés.

En este sentido, la mayoría de las universidades tanto públicas como privadas en México, solicitan a sus estudiantes acreditar exámenes de comprensión de lectura en idiomas extranjeros como requisito de titulación o para poder ingresar a estudios de posgrado. Sin embargo, muchos estudiantes tienen dificultades para acreditar estos exámenes.

Para analizar esta situación, se obtuvieron medidas de los resultados de los tres niveles ofrecidos en los cursos regulares de comprensión de lectura en inglés, impartidos durante los semestres de los años 2001 a 2004 en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. Los datos revelaron lo siguiente: de 282 estudiantes inscritos, sólo 58.5% aprobó los exámenes mientras que la deserción y reprobación sumaron 41.5%

Tabla 1. Medias de aprobación, no aprobación y deserción de los cursos regulares de inglés
Medias de los cursos de comprensión de lectura en inglés (semestres 2001-1 a 2004-2).

	N*	Mean	Std. Deviation
Inscritos	24	282.2	103.9
Aprobados	24	170.8	80.7
% aprobados	24	58.5	12.1
No aprobados	24	38.6	22.4
% no aprobados	24	15.2	11.3
Deserción	24	71.5	31.7
% deserción	24	26.3	6.0
%NA + deserción	24	41.5	12.1

* Se tomaron en cuenta las medias de los estudiantes inscritos en los tres niveles que conforman el curso a lo largo de ocho semestres, lo que resulta en 24 medidas.

Muchos estudiantes de la FES Acatlán optan por presentar exámenes extemporáneos de comprensión de lectura en vez de tomar un curso; dichos exámenes se ofrecen en varias fechas durante el semestre. Para analizar la situación de estos exámenes, se obtuvieron

los datos de las 43 fechas de exámenes extemporáneos aplicados durante los semestres de los años 2001 a 2004. Las cifras mostraron que sólo 42.8% logra acreditarlo; aquellos que no acreditan o no se presentan al examen representan 57.1%.

Tabla 2. Medias de aprobación, reprobación y que no presentaron los exámenes extemporáneos
Medias de 43 fechas de exámenes extemporáneos (semestres 2001-1 al 2004-2).

	N	Mean	Std. Deviation
Inscritos	8	324.00	201.8
Aprobados	8	141.60	88.5
% aprobados	8	42.80	9.5
No aprobados	8	160.30	107.9
% no aprobados	8	51.06	10.3
No presentaron	8	22.60	21.0
% no presentaron	8	5.90	2.3
% NA + NP	8	57.10	9.6

Los datos estadísticos aquí presentados revelan la necesidad de llevar a cabo una intervención que fomente un mejor rendimiento del estudiante durante su proceso de aprendizaje de la comprensión de lectura. En México se han realizado, con buenos resultados, algunas intervenciones para desarrollar habilidades de comprensión de lectura en los estudiantes a partir del modelamiento de estrategias de lectura; es el caso de la diseñada por Martínez y Díaz Barriga (1994) para la enseñanza de

estrategias de aprendizaje, cognoscitivas y metacognoscitivas, en la que las autoras consiguieron un incremento en el nivel de comprensión de los estudiantes de 5º año de primaria de bajo rendimiento académico.

La intervención de Aguilar y otros (1993) tuvo el propósito de entrenar a los estudiantes en la identificación de la oración tópico en pasajes expositivos breves; los investigadores encontraron efectos significativos del *pretest* y del entrenamiento.

La intervención de modelos instruccionales para la enseñanza de estrategias de lectura de García Jurado (2003) mostró que la ejecución de los estudiantes que recibieron materiales diseñados para la enseñanza de estrategias de lectura lograron una adecuada ejecución en la comprensión de lectura en inglés; también se encontró que los estudiantes que mostraban una mejor ejecución auto-reportaron medidas altas en estrategias de adquisición selectiva de información, en la percepción de su eficacia y en la percepción que tenían de los materiales que utilizaban para obtener mejores resultados en sus estudios. Este estudio demostró que es posible promover el uso adecuado de estrategias de lectura a partir de la enseñanza explícita de las mismas, ya que aún cuando existan deficiencias en la lectura en lengua materna, éstas se pueden salvar por medio de materiales que modelen el uso de estrategias de lectura. A partir de lo anterior, se advirtió la necesidad de desarrollar un modelo instruccional que represente la ejecución de lectores expertos.

Por ello, el objetivo de esta investigación fue diseñar un modelo de ejecución experta para la enseñanza de la comprensión de lectura, que modelará en estudiantes universitarios los pasos a seguir para lograr una comprensión eficiente de lectura en inglés como lengua extranjera, que les apoye en el cumplimiento de sus tareas académicas y les permita obtener la certificación para egresar de sus respectivas licenciaturas, o en su caso, ingresar a un posgrado.

Para generar el modelo instruccional de ejecución experta se revisó la literatura correspondiente a: *a)* la comprensión de lectura, *b)* la elección de tareas para la construcción de modelos y *c)* al aprendizaje estratégico; temas que se desarrollarán a continuación.

LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

Aunque la investigación sobre la comprensión de lectura en inglés comenzó hace un poco más de 100 años, la metodología de la enseñanza de lenguas consideraba la lectura como una habilidad pasiva cuyo propósito era re-

forzar la gramática que se había enseñado en una lección. La creación de modelos que explican el proceso de la comprensión de lectura comenzó hace aproximadamente 30 años, gracias a los psicolingüistas de finales de la década de los años 70 (Silberstein, 1987).

En ese momento la discusión se enfocó en tres modelos de lectura: el Modelo Ascendente, que se basa en la decodificación de los símbolos gráficos (letras y oraciones) para comprender la información contenida en un texto; el Modelo Descendente, que enfatiza el procesamiento de la información por medio de la formulación de hipótesis a partir del acervo cultural y cognoscitivo del lector acerca del contenido de un texto y, el Modelo Interactivo, que toma en cuenta tanto la comprensión del código como la capacidad de hacer inferencias al leer un texto.

Estos modelos se utilizaron en la enseñanza de la comprensión durante la mayor parte del siglo XX, hasta la llegada del aprendizaje estratégico, a finales del siglo, que propuso cambios en la aproximación de la enseñanza de esta habilidad.

CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

La comprensión de lectura es una habilidad compleja, que consta de por lo menos tres componentes: el lector (que utiliza su conocimiento previo para hacer inferencias sobre el contenido de un texto), el texto (que transmite tanto los aspectos lingüísticos como los conceptos que el autor desea transmitir) y la tarea (la demanda cognoscitiva que el lector aporta para comprender el texto). Durante el proceso de lectura estos componentes interactúan y son inseparables.

Durante la lectura, los lectores despliegan una serie de capacidades tales como la fluidez con la que reconocen las palabras, sus objetivos de lectura, sus motivaciones y sus propósitos ante la actividad de lectura. Las investigaciones realizadas sobre la comprensión de lectura desde una perspectiva socio-cultural encontraron que cuando los estu-

diantes leen materiales culturalmente familiares, son capaces de leer más rápido, recordar con mayor precisión y cometer pocos errores de comprensión. También influyen en las habilidades de comprensión de lectura: el nivel socio-económico del lector, el grupo étnico al que pertenece, su lengua materna y las fortalezas y debilidades obtenidas durante la adquisición de la pericia para la comprensión de lectura (Snow, s/f).

Con respecto al texto, Castañeda (2001) explica que debe ser concebido como una jerarquía de contenidos, en la que hechos y declaraciones se interrelacionan estableciendo conexiones que se supra y subordinan, unas con otras, para comunicar y enseñar un contenido instruccional, en la manera, la estructura y con el énfasis con los que el escritor lo deseó. Schwarz y Flammer (1981) mostraron que se comprenden y recuerdan mejor los textos moderadamente estructurados que los menos estructurados (carentes de coherencia o mala sintaxis). Britton, Glynn, Meyer y Penland (1982) demostraron que textos con estructuras sintácticas sencillas imponen menor carga de procesamiento al lector debido a que se emplean menos componentes y estructuras compuestas y se evita el uso de construcciones verbales complejas.

La actividad de lectura se refiere a las acciones que el lector realiza durante la lectura (Snow, s/f) y comprenden: el propósito (desarrollo de estrategias, desarrollo de vocabulario, etc.); operaciones (procesos cognitivos y procedimientos para la construcción de representaciones significativas); y consecuencias (el producto de la comprensión).

Al respecto, Castañeda (1986) encontró que la comprensión y recuerdo de la información de un texto breve de física, cuyo nivel de dificultad era alto, dependió del tipo de contexto de recuperación y tarea de comprensión particular en la que fue medido; ya que cuando el contexto de recuperación implicaba construir la respuesta, y ésta era de tipo abstracto, la ejecución no logró un nivel aceptable, aún en estudiantes exitosos; pero cuando el contexto de recuperación sólo pedía seleccionar la respuesta entre varias opciones y la tarea era de discriminación, la ejecución fue promedio, aún para estudiantes de bajo rendimiento.

La ejecución de un estudiante se puede mejorar en la medida en que recurre al aprendizaje estratégico, ya que poseer un repertorio de estrategias facilita la adquisición de conocimientos; por este motivo se hará una breve revisión de esta forma de aprender.

APRENDIZAJE ESTRATÉGICO

El aprendizaje, a partir de finales del siglo XX y hasta nuestros días, se ha ubicado en el empleo de estrategias de diversos tipos. Desde el punto de vista instruccional el aprendizaje estratégico es visto como la asociación entre la adquisición de un conocimiento específico y el desarrollo de estrategias de aprendizaje que permiten el fomento de los procesos de pensamiento y autorregulación. Según Castañeda y Martínez (1999) y Weinstein, y otros (1998), este tipo de aprendizaje representa un cambio sustancial de las teorías conductistas del aprendizaje hacia una perspectiva cognoscitiva de la educación, en donde se toma en cuenta la participación activa de los estudiantes para construir metas, enfrentarse a problemas, establecer criterios de éxito, trabajar en proyectos y desarrollar conocimientos y habilidades específicas en la adquisición, integración y aplicación del conocimiento nuevo.

Las estrategias de aprendizaje son operaciones empleadas por el estudiante para facilitar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y uso de la información; esto es, son acciones específicas que asume un estudiante para facilitar el aprendizaje.

Dentro de las estrategias de aprendizaje encontramos las siguientes (Weinstein, *et al.*, 1998; Pintrich, 1998; De Jong, 1990):

- cognitivas
- afectivas
- memoria
- autorregulación
- manejo de recursos

Dentro de las estrategias cognitivas se encuentran las estrategias de ensayo, que se usan

para seleccionar y codificar la información a la letra. Las estrategias de ensayo se usan para tareas de aprendizaje básico e involucran: la recitación o la repetición de la información. Estas estrategias también se pueden usar para tareas de aprendizaje complejo o de contenido cuando incluyen: copiar el material, tomar notas y subrayar o marcar el texto.

Las estrategias de elaboración se usan para hacer la información significativa y para construir conexiones entre la información dada en el material a aprender y el conocimiento existente del estudiante. Las estrategias de elaboración para tareas de aprendizaje básico incluyen: la creación de imágenes mentales y el uso de técnicas mnemónicas para asociar información arbitraria al conoci-

miento significativo personal. Las estrategias de elaboración para tareas de aprendizaje complejo incluyen: utilizar la información para parafrasear, resumir, crear analogías y relacionar nueva información con el conocimiento previo.

Las estrategias de organización se usan para construir conexiones internas entre las piezas de información encontradas en el material a aprender. Las estrategias de organización para tareas de aprendizaje básico incluyen: ordenar la información relacionada de acuerdo con características comunes; para tareas complejas incluyen: hacer esquemas o diagramas de la información y crear relaciones espaciales usando estrategias tales como la confección de redes.

Tabla 3. Estrategias cognitivas de aprendizaje

Estrategias de ensayo	Estrategias de elaboración	Estrategias de organización
Permiten seleccionar información	Permiten conectar la información que se va a aprender con el conocimiento previo	Permiten aprender el material a estudiar (guardarlo en la memoria)
Copiar	Crear imágenes mentales	Seleccionar ideas principales
Subrayar	Parafrasear	Identificar el tipo de texto
Marcar textos	Generalizar y resumir	Agrupar /separar información
Memorizar	Crear analogías	Elaborar cuadros sinópticos
Agrupar ideas	Cuestionar	Elaborar diagramas de flujo
Repasar	Explicar y conectar ideas	Elaborar mapas conceptuales
	Tomar notas	

Las estrategias de autorregulación permiten el monitoreo, control y regulación que los estudiantes hacen de sus propias actividades cognitivas personales y de su conducta real; son usadas para corregir el comportamiento de estudio, y entre ellas se encuentran las estrategias de monitoreo, de planeación, de control y de regulación (Pintrich, 1998).

Las estrategias afectivas se usan para ayudar a enfocar la atención del estudiante y

mantener su motivación. Estas estrategias incluyen: auto-tareas positivas, la reducción de la ansiedad y el manejo del tiempo.

Las estrategias de memoria ayudan al estudiante a guardar y recuperar información, y entre ellas se encuentra la mnemotecnia y la imaginación. Dentro de las estrategias de manejo de recursos encontramos la elección del tiempo y del medio ambiente y la búsqueda de ayuda en caso de no poder efectuar solo la tarea.

Tabla 4. Estrategias de autorregulación y afectivas

<i>Planeación</i>	<i>Monitoreo</i>	<i>Administración de recursos</i>	<i>Anticipación de exámenes</i>	<i>Afectivas</i>
Elección de objetivos	Rastrear la atención	Administración del tiempo	Solución de problemas	Autoeficacia
Activación de conocimiento previo	Verificar comprensión	Administración del lugar de estudio	Evaluación de mi trabajo	Reducción de ansiedad
Inspeccionar la tarea	Ajustar tiempo y velocidad de estudio	Búsqueda de ayuda	Manejo del tiempo en el examen	Pensamiento positivo
Elegir estrategias	Controlar el esfuerzo		Elección de estrategias	

Además de las estrategias generales de aprendizaje existen estrategias dirigidas a tareas específicas, como las estrategias de lectura, que se orientan a la comprensión del

material lingüístico del texto y a la comprensión de los conceptos vertidos en el mismo.

Las estrategias de lectura utilizadas en este material se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 5. Estrategias de lectura

Estrategias para comprensión del léxico	Estrategias para la comprensión de la estructura	Estrategias para la comprensión detallada
Identificación de:	Identificación de:	Localización:
pausación /puntuación elementos tipo-iconográficos mínimo comunicativo sistema verbal referentes formantes palabra clave inferencia léxica	conectores oración simple oración compleja oración tópico detalles de apoyo bloques de información	tema general ideas principales idea central hipótesis-predicción-inferencia generalización ordenamiento-clasificación-jerarquización información relevante información factual

Para poder identificar las estrategias que debían utilizarse en el modelo instruccional fue necesario realizar un análisis cognitivo de la tarea de comprender textos, a fin de identificar los componentes que se debían incluir en éste. A continuación se hace una breve descripción de cómo se realizó dicho análisis.

ANÁLISIS COGNITIVO DE LA TAREA DE COMPRENDER TEXTOS

Para conocer qué estrategias utilizan los lectores eficientes fue necesario elaborar un análisis cognitivo de tareas (ACT). Este análisis examina, en una secuencia progresiva, la actividad a ser evaluada en pasos específicos

para identificar los conocimientos y habilidades a utilizar, los procesos requeridos para la solución de problemas, la toma de decisiones, la focalización de la atención, la autorregulación, las estrategias de ejecución y de organización necesarias para la realización de una actividad (Redding, 1992).

Los componentes analizados en el ACT fueron el gradiente de complejidad del contexto de medición, el gradiente de complejidad de los conocimientos a evaluar, y el de procesos subyacentes a la ejecución.

El gradiente de complejidad del contexto de medición contempló dos contextos: *a)* el de reconocimiento (proceso de comparación entre la respuesta correcta y la información contenida en la memoria) y *b)* el de recuer-

do (generación de los indicadores de recuperación de la información para elegir el más adecuado a la respuesta).

El gradiente de complejidad de los conocimientos a evaluar incluyó el conocimiento factual (conocimiento de la información) y el procedimental (conocimiento de cómo se aplica dicha información).

El gradiente de complejidad de los procesos subyacentes a la ejecución solicitada incluyó: la discriminación, la generalización, la categorización, la estructuración y la solución de problemas. A continuación se presenta una síntesis del análisis sobre aspectos de la lengua inglesa.

El siguiente paso consistió en la selección de las estrategias de lectura más apropiadas

Tabla 6. Análisis cognitivo de la tarea de comprender un texto

Complejidad de la estrategia en tipo de lectura	Complejidad de la estrategia en tipo de discurso	Conocimiento	Contexto	Proceso utilizado
Familiarización	Expositivo	Declarativo	Reconocimiento	Atención
Estudio	Descriptivo	Procedimental	Recuerdo	Codificación
Búsqueda	Narrativo			Discriminación
	Argumentativo			Síntesis
				Comprensión
				Generalización
				Categorización/ clasificación
				Esquematización
				Solución de problemas

para realizar las tareas contempladas en el ACT. Las estrategias seleccionadas se presentan en la Tabla 7.

El modelo instruccional de ejecución experta objeto de este estudio, tiene como fin presentar a los estudiantes los procesos que describen la ejecución de una tarea dada con el fin de señalar la ruta crítica que siguen los expertos de un dominio en la ejecución de las tareas propias de su ámbito de pericia. Como las diferencias entre expertos y novatos estri-

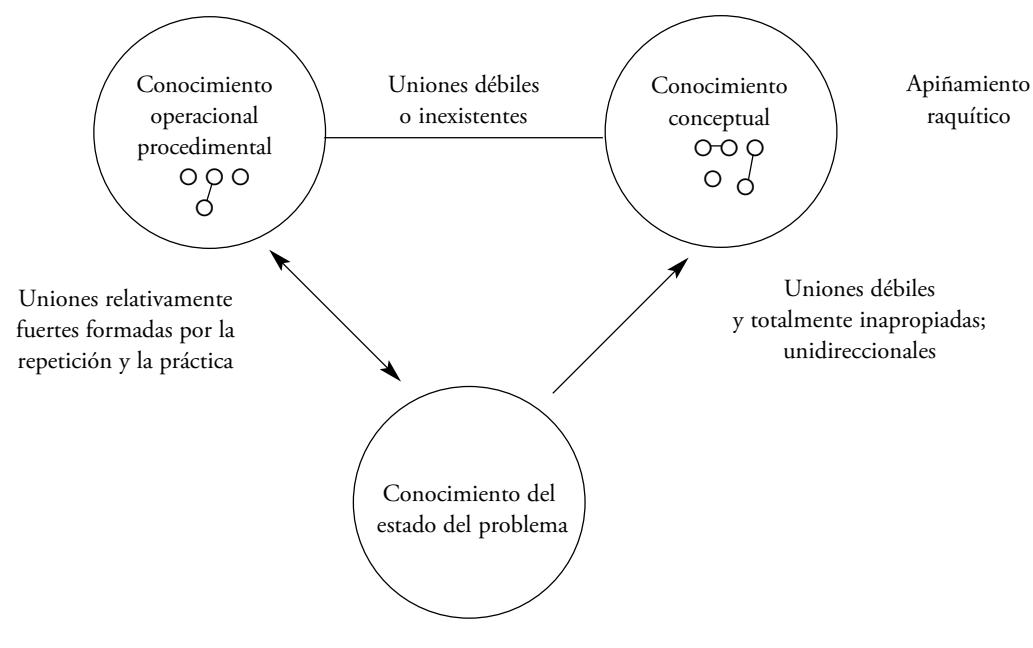
ban básicamente en la amplitud y calidad de su conocimiento, los esquemas de donde los novatos asimilan la realidad son diferentes; éstos utilizan criterios superficiales para la categorización de problemas científicos, tienen concepciones espontáneas, intuitivas, y un mayor número de categorías básicas, en seguida se ilustra la forma en que está constituida la estructura cognitiva de un novato.

Por otra parte, los expertos hacen más discriminaciones e integraciones en las que en

Tabla 7. Estrategias de lectura y tareas incluidas en el modelo instruccional

Estrategias	Tareas a realizar
Comprensión de la información a través de la comprensión del código	distribución de sustantivos y verbos en el enunciado; interpretación de los elementos de cohesión; interpretación de los elementos de coherencia; interpretación del párrafo a partir de sus componentes; identificación del campo semántico.
Interpretación del párrafo a partir de sus componentes	interpretación de elementos tipográficos; localización del tema general; localización de palabras clave; extracción de la idea principal.
Elaboración de la información obtenida	identificación de la intención del autor; identificación de la posición del autor; ordenamiento de la información; clasificación de la información; generalización de la información; interpretación de las relaciones causales; toma de notas; elaboración de esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos y mapas conceptuales.

Figura 1. Estructura cognitiva de estudiantes novatos



cada categoría se abarca más, además de que utilizan múltiples rutas, como se muestra en la figura 2.

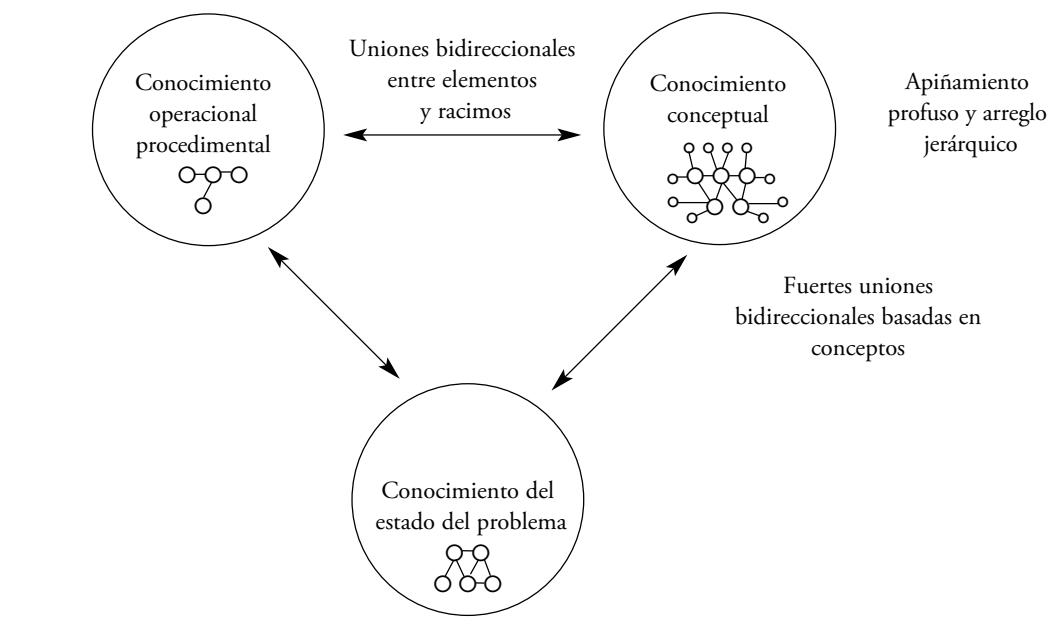
Hasta ahora, la forma de establecer el tipo de tareas que componen la ejecución experta se ha realizado a partir de protocolos de reflexión en voz alta. Estas investigaciones toman varios años en su realización y requieren de una infraestructura sólida. En este estudio se realizó una revisión de varias investigaciones que emplearon protocolos de “razonamiento en voz alta” de expertos lectores, para compararlas y determinar las tareas que realizan los lectores expertos. Estas tareas conformaron el análisis cognitivo de tareas que permitió el desarrollo del diseño instruccional. Una síntesis de dicha revisión se presenta a continuación.

IDENTIFICACIÓN DE LA CONDUCTA EXPERTA EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA

Chase y Simon (1973) plantearon que la adquisición de los expertos de diversas formas de pericia era el resultado de muchos años de experiencia en su dominio, gran cantidad de conocimientos y la habilidad para recordar patrones. Los procesos de los expertos se encuentran automatizados, y por tanto, no requieren de atención consciente ni consumen tiempo, el experto reconoce de inmediato en el planteamiento del problema la representación que lo llevará a la solución; la figura 2 muestra la estructura cognitiva de un experto.

En lo referente a la lectura, los lectores expertos planean su lectura y predicen resultados, además de que monitorean su ejecu-

Figura 2. Estructura cognitiva de estudiantes expertos



ción; también son capaces de detectar inconsistencias durante la lectura y usualmente releen o recuerdan estas inconsistencias (Yang, 2002). Cano y Justicia (1996), realizaron una investigación sobre la relaciones de factores académicos (rendimiento alto y bajo) y las estrategias y estilos de aprendizaje, en univer-

sitarios de cursos iniciales y finales de la Universidad de Granada, en el cual encontraron que los grupos de alto rendimiento (estudiantes con comportamiento experto) utilizaban estrategias de procesamiento profundo (definido por un proceso de conceptualización, búsqueda de significado, de compara-

ción y contraste, de categorización, organización y de evaluación crítica), memoria de hechos (almacenamiento de información factual, hechos, detalles, fórmulas y definiciones) y registran una alta motivación de logro (competitividad y seguridad en sí mismos).

Feng y Mokhtari (1998) llevaron a cabo una investigación con estudiantes chinos a los que se les pidió hacer comentarios en voz alta a partir de la lectura de textos en inglés de entre 150 a 200 palabras. Los autores encontraron que al leer textos difíciles los buenos lectores reportaron el empleo de estrategias con más frecuencia y que estaban más conscientes de las estrategias utilizadas que los malos lectores. Los buenos lectores mostraron ser más flexibles en el uso de estrategias y las ajustaron al tipo de texto y propósito de lectura. Los investigadores reportaron las siguientes estrategias utilizadas por los lectores eficientes:

- a) manejo del conocimiento de la sintaxis y estructura;
- b) empleo de claves contextuales;
- c) localización de palabras clave;
- d) identificación de ideas principales;
- e) paráfrasis de información;
- f) integración de información;
- g) elaboración de imágenes mentales de lo que se lee;
- h) creación de predicciones;
- i) confirmación de la información leída.

Las estrategias propuestas por estos investigadores se pueden clasificar en estrategias de comprensión del código, incisos a) a c); comprensión del encadenamiento de conceptos en el texto, incisos d) a f); las últimas estrategias son de procesamiento mental, incisos g) a i). Estas estrategias se utilizaron en la construcción del modelo instruccional porque contemplan los aspectos fundamentales para la comprensión de textos, la decodificación de la lengua, el conocimiento de la estructura del discurso escrito y el procesamiento necesario para interpretar la información.

Feng y Mokhtari (1998) encontraron que los lectores eficientes emplean estrategias

durante la lectura mientras que los malos lectores no están conscientes de cómo y cuándo utilizarlas; se encontró que el uso de una estrategia de lectura depende del tipo de texto a leer y qué las estrategias deben ser aprendidas a partir de la instrucción formal, ya que no es posible utilizar un conocimiento que no ha sido enseñado.

Palincsar y Brown (1984) realizaron un análisis de las estrategias de ejecución basado en estudios sobre pericia humana, a partir del cual identificaron seis funciones esenciales para la comprensión de lectura, en las que el lector:

- entiende que su objetivo es la construcción de conocimiento;
- activa su conocimiento previo;
- se centra en las ideas de contenido sustancial;
- evalúa la consistencia interna y compatibilidad de lo leído;
- establece y prueba inferencias;
- monitorea todo lo anterior.

A partir de esas funciones, Palincsar y Brown (1986) identificaron cuatro estrategias que incluyen las funciones arriba mencionadas:

- resumir;
- cuestionar;
- aclarar;
- predecir.

Las funciones propuestas por Palincsar y Brown están enfocadas al empleo de estrategias metacognitivas, esto es, a la reflexión de los pasos realizados para llevar a cabo una tarea. Este tipo de estrategias también se incluyó en el modelo instruccional, pues apoya al estudiante en la organización de su forma de estudio.

Según estos investigadores, un lector que resume y cuestiona un texto activa su conocimiento previo para integrar la información leída, dedica atención a las ideas principales y evalúa la consistencia de lo comprendido; cuando aclara lo comprendido, presta atención a los puntos difíciles y realiza una evaluación crítica de lo entendido; de igual

manera, lleva a cabo predicciones, verifica sus inferencias y activa su conocimiento previo; lo que al final llevará al lector al objetivo de construir significado de lo leído.

Graves y Frederiksen (1991), analizaron la pericia literaria asociada a la narrativa a partir de la representación de la estructura del discurso, de las estrategias del escritor y del proceso de comprensión del lector. Los autores dividieron la representación de la estructura del discurso en tres aspectos: el lingüístico, el proposicional y el conceptual. Los aspectos que estos investigadores analizaron son los que comúnmente se encuentran en los escritos empleados para la enseñanza de la comprensión de lectura. En el modelo instruccional se empleó esta información para seleccionar y organizar los textos en un nivel de dificultad ascendente.

El análisis de los resultados obtenidos en estas investigaciones, tanto de las estrategias que utilizan los lectores expertos para comprender textos en inglés, como del análisis cognitivo de la tarea de leer textos en inglés, permitió determinar las tareas a incluir en el modelo instruccional. Dicho modelo consideró los siguientes elementos: *a) la comprensión del código de la lengua, b) el reconocimiento de la estructura del texto y c) la organización de la información*.

De la revisión teórica que sustenta este estudio se utilizó el análisis de Graves y Frederiksen (1991) para conformar el componente *comprensión del código de la lengua*. El empleo de este componente está relacionado con las estrategias de la comprensión del léxico y la composición oracional, lo que permite que el lector comprenda la información de un texto de manera global.

El componente *reconocimiento de la estructura del texto*, se integró a partir del análisis de Graves y Frederiksen (1991) y Feng y Mokhtari (1998), sobre elementos que se relacionan con el empleo de estrategias para la comprensión detallada de la información de un texto.

El componente *organización de la información del texto* se construyó con información del análisis realizado por Palincsar y Brown (1986) y Feng y Mokhtari (1998) sobre la

comprensión de la organización del texto y la elaboración de la información obtenida.

Los tipos de discurso de los textos elegidos para el modelo se basaron en la descripción de Graves y Frederiksen (1991).

En el siguiente apartado se describirá la manera en que se relacionaron dichos elementos para elaborar el modelo instruccional de ejecución experta.

DISEÑO DE UN CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS

Una vez obtenida la información arriba descrita, fue necesario elegir un modelo de lectura que fuera lo suficientemente flexible para conjuntarlo con los elementos encontrados a partir del ACT. El modelo elegido fue el Modelo Situacional propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983) en el que se distinguen dos niveles en la estructura semántica del texto:

- la microestructura: que corresponde al nivel local del discurso e incluye la estructura de las proposiciones individuales;
- la macroestructura: indica los significados globales que caracterizan al texto como un todo.

El modelo instruccional propuesto abarcó 12 sesiones de trabajo de dos horas cada una y tomó en cuenta las estrategias de aprendizaje de ensayo, de elaboración y de organización antes descritas.

El modelo también incluyó las siguientes estrategias de autorregulación: planeación, monitoreo, evaluación, planteamiento de objetivos, autoeficacia, toma de notas, administración del tiempo, solución de problemas y anticipación de exámenes.

Se introdujeron tres tipos de lectura, la *lectura de familiarización*, que permite comprender información de un texto de manera global; la *lectura de estudio*, que permite reconocer las ideas principales, seleccionar la información relevante y sintetizarla y la *lectura de búsqueda*, que permite localizar información para cumplir con un objetivo de lectura.

Tabla 8. Contenido de los modelos basados en ejecución experta para la enseñanza de estrategias de lectura

Unidad Código	Estructura	Organización de la información	Estrategias de lectura		Estrategias cognitivas	Estrategias autorregulación	Tipo de texto	Tipo de lectura
			Estrategias de lectura	Estrategias cognitivas				
1	puntuación /entonación	puntuación palabra clave/ casos especiales	elementos tipográficos iconográfico	ensayo imagen mental	eficacia elección de objetivos	expositivo narración expositivo descripción	familiarización familiarización	familiarización
2	mínimo comunicativo	campo semántico	hipótesis	ensayo	planeación	argumentativo /narración	argumentativo	familiarización
3	sustantivos /referentes, sustitutos cognados	temporalidad tema general	hipótesis predicciones inferencia	ensayo ensayo elaboración	toma de notas elección estrategia solución de problemas	argumentativo expositivo narración expositivo descripción	familiarización familiarización	familiarización
4	verbos	oración compleja inferencia léxica	clasificación: = /* síntesis-resumen	elaboración	monitorio administración del tiempo	argumentativo expositivo descripción	estudio estudio	estudio
5	verbos compuestos	párrafos						
6	coherencia (conectores)							
7	formantes							
8	tópico-detalles							
9	ideas principales-bloques	idea central tipo de texto coherencia-cohesión	generalización causalidad inf. factual-opinión	elaboración elaboración organización	evaluación anticipación exámenes anticipación exámenes	argumentativo expositivo descripción argumentativo	estudio búsqueda	estudio
10	síntesis-resumen							
11	síntesis cuadro y mapa							
12	jerarquización	organización textual	relevante/irrelevante	organización	integración	expositivo narración descripción	búsqueda	búsqueda

FASES CONSTITUTIVAS DEL MODELO INSTRUCCIONAL

El modelo instruccional muestra al estudiante en qué consiste la estrategia a aprender, cuáles son sus características esenciales, cómo se utilizan, además de darle la práctica suficiente para que aprenda la estrategia. Esto se llevó a cabo con el desarrollo de cinco fases: *a) presentación de la estrategia a aprender, b) construcción del andamiaje, c) ejercicio de observación, d) ejercicio de práctica, e) ejercicio de evaluación.*

La fase uno, asignada a la presentación de la estrategia a aprender, tiene como fin proveer al estudiante de conocimiento declarativo sobre la estrategia, incluye definiciones de la estrategia, se explica el funcionamiento de la estrategia paso a paso, se enumeran sus componentes y la función de cada uno de ellos en la aplicación de la estrategia y se enumeran los pasos que se deben llevar a cabo para poder usarla.

La fase dos, dedicada a la construcción del andamiaje, tiene como fin mostrar al estudiante el funcionamiento de la estrategia a partir de un mapa conceptual. El empleo de mapas conceptuales permite que el estudiante vea de manera jerárquica las relaciones de los elementos constitutivos de la estrategia y cómo se relacionan, a fin de que tenga una perspectiva completa de la estrategia que va a estudiar, sus alcances y el orden en que deben utilizarse sus componentes.

Esta fase le permite a los estudiantes que no utilizan estrategias de forma consciente darse cuenta de cómo funcionan y de que muchas tareas que realizan de forma automática son en realidad estrategias de varios tipos.

La fase tres del modelo presenta un ejercicio de observación, que desarrolla el conocimiento procedimental; la diferencia con otro tipo de ejercicios de práctica estriba en que este ejercicio presenta una descripción de cómo se utiliza la estrategia para resolver una tarea de comprensión. Esta fase explica la vía de solución de una tarea paso a paso, con el propósito de que el estudiante utilice los pasos en el mismo orden. En caso de que no logre resolver la tarea, puede volver a consultar esta fase para recordar la secuencia de los pasos que debe seguir para completar la tarea

La fase cuatro presenta un ejercicio de práctica de tipo objetivo que invita al estudiante a utilizar la estrategia pero sin el esfuerzo de recordar todos los pasos de la tarea, ya que sólo tiene que reconocer el procedimiento y elegir una opción.

La fase cinco es un ejercicio de autoevaluación, donde el estudiante aplica sus conocimientos sobre el empleo de la estrategia para comprobar que realmente sabe utilizarla.

De esta manera, el modelo presenta y modela varias estrategias presentando la información de varias maneras: primero describiendo el uso de la estrategia, después mostrándola de manera gráfica, posteriormente se muestra cómo funciona la estrategia con una tarea a cumplir. Las últimas dos fases del modelo tienen como finalidad que el estudiante practique lo aprendido y evalúe su comprensión de la estrategia.

A continuación se presentan fragmentos de una unidad que modela el uso de la referencia contextual en el Curso de Comprensión de Lectura en Inglés como Lengua Extranjera.

Fase 1. Presentación de la estrategia de lectura: localización de referentes

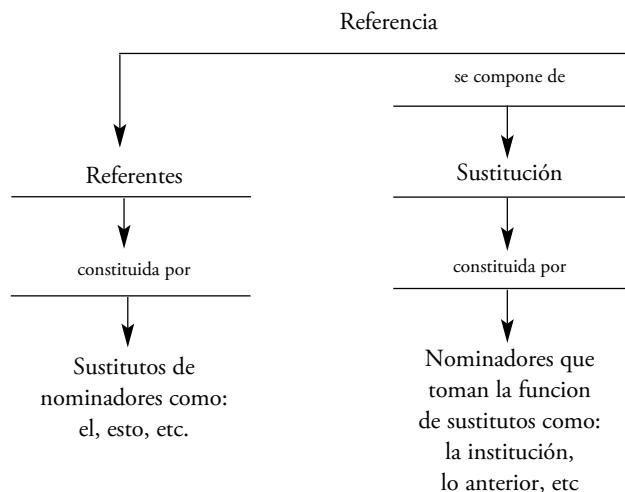
Un referente es una palabra de tipo gramatical, que se utiliza para no repetir un objeto varias veces y dar fluidez a la lectura. Hay referentes de varias clases, por ejemplo en español “la Institución” puede ser sustituida por las siguientes palabras:

Ésta;
la misma;
esa;
ella.

Estas palabras se utilizan para hacer la lectura del texto más fluida, ya que evitan la repetición de sustantivos y otras palabras que pueden volver tediosa la lectura. Existen referentes de dos clases: los referentes y los sustitutos. Los referentes son pronombres o adjetivos de diversos tipos que sustituyen a un sustantivo. Los sustitutos son palabras generalizadoras que sustituyen a un término específico, por ejemplo “México” puede ser sustituido por la palabra “nación”.

Fase 2. Mapa conceptual

El siguiente mapa corresponde a la misma estrategia de identificación de los sustitutos en un texto:



Fase 3. Modelo de observación:

El sustituto *it* se refiere a la plegaria que ya habíamos leído y se encuentra en el siguiente párrafo:

This prayer hangs on the wall of a reception room in a large country house in Kent. Over the years, it has been read by hundreds of people. Some were wealthy, others were famous. They are all addicts.

Fase 4. Ejercicio de práctica

A continuación encontrarás un artículo llamado *STOP THE MONKEY*. Por favor léelo y escribe en tu cuaderno las ideas que el autor expone cuando:

- habla de sí mismo;
- le habla al lector;
- se refiere a una persona específica;
- se refiere a un suceso específico.

Un ejemplo sería la plegaria con que inicia el artículo; la idea que expone el autor es:
La petición a Dios para que se le conceda sabiduría al tomar decisiones.

Fase 5. Ejercicio de evaluación:

Contesta lo siguiente a partir de la información que encontraste en el texto que acabas de leer.

¿Cuántos adictos mueren a consecuencia de su adicción? _____

¿Qué le sucedió a Beechy Colclough debido a su adicción? _____

VALIDACIÓN DEL MODELO INSTRUCCIONAL

Antes de presentarlo a los estudiantes, el material fue validado por 10 expertos en elaboración de materiales de lectura en lengua extranjera, académicos, diseñadores y evaluadores de materiales por más de diez años en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán y miembros de la Comisión Interdepartamental de los Cursos de Lectura del Centro de Enseñanza de Idiomas. La evaluación se llevó a cabo con un

formato diseñado para evaluar el modelo instruccional.

Se entregó un formato de evaluación a cada uno de los jueces y copias de los materiales a evaluar. Los jueces eligieron *acuerdo o desacuerdo* si consideraban los contenidos propuestos adecuados o no. Además calificaron la pertinencia de los materiales utilizando una escala de 0 a 3, tomando en cuenta el nivel de dominio exigido a los estudiantes para acreditar el examen de requisito de comprensión de lectura en inglés. Los resultados del análisis se muestran a continuación.

Tabla 9. Análisis comparativo de acuerdos entre jueces.

<i>Componentes</i>	<i>Presencia del componente</i>	<i>Pertinencia</i>
Código de la lengua	Kendall's W=.630, df =11, p=0.00	Kendall's W=.293, df =23, p=0.07
Estructura oracional	Kendall's W=1, df =11, p=0.00	Kendall's W=605, df =23, p=0.00
Organización de información	Kendall's W=1, df =11, p=0.00	Kendall's W=570, df =23, p=0.00
Estrategias cognitivas	Kendall's W=1, df =11, p=0.00	Kendall's W=431, df =23, p=0.01
Estrategias autorregulación	Kendall's W=.200, df =11, p=0.443	Kendall's W=.215, df =23, p=0.362
Tipo de texto	Kendall's W=1, df =11, p=0.00	Kendall's W=513, df =23, p=0.00
Tipo de lectura	Kendall's W=1, df =11, p=0.00	Kendall's W=793, df =23, p=0.00
Nivel de dominio solicitado	Kendall's W=1, df =11, p=0.00	Kendall's W=607, df =21, p=0.00
Conocimiento solicitado	Kendall's W=1, df =11, p=0.00	Kendall's W=.200, df =21, p=0.459
Relación entre temas	Kendall's W=.200, df =11, p=0.443	Kendall's W=.200, df =23, p=0.457

La evaluación realizada por los jueces se analizó estadísticamente, utilizando una *W de Kendall*, que permite conocer el nivel de acuerdo entre varios evaluadores. Para la mayor parte de los componentes del curso estadísticamente se encontró un alto grado de acuerdo, excepto en el orden en el que se presentaron los temas, que fue modificado en el modelo final, a partir de las indicaciones dadas por los jueces. Con respecto a la perti-

nencia de los contenidos, algunos jueces objetaron el uso de estrategias de auto-regulación, por no ser un componente directamente relacionado con la habilidad de lectura.

ESTUDIO EXPERIMENTAL DEL MODELO INSTRUCCIONAL

Después de ser validado, el modelo instruccional se probó de manera experimental. En el

estudio participó una muestra de 73 estudiantes entre 18 y 23 años de edad provenientes de las licenciaturas impartidas en la FES Acatlán. Se asignaron 43 participantes al grupo experimental: 11 hombres y 32 mujeres, y 30 al grupo control: 7 hombres y 23 mujeres. Los participantes colaboraron de manera voluntaria. En el grupo control participaron estudiantes de las licenciaturas de Ciencias Políticas y Administración Pública, Derecho, Diseño Gráfico, Ingeniería Civil, Letras Hispánicas, Matemáticas Aplicadas, Pedagogía, Periodismo, Relaciones Internacionales y Sociología;

en el grupo experimental participaron alumnos de la licenciatura de Comunicación.

Los datos obtenidos a partir del arreglo experimental se analizaron mediante pruebas t , para establecer si existían diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control. El análisis estadístico se realizó mediante el Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 12.0 para MSWindows. A continuación se presentan los datos descriptivos correspondientes a ambos grupos. También se presentan los resultados de las pruebas t para los grupos experimental “A” y control “B”.

Tabla 10. Test t para instrumentos de ejecución en inglés grupos “A” y “B”

Evaluación diagnóstica	N	t	gl
Pre-examen inglés grupo “A”	43	-.500	94.9
Pre-examen inglés grupo “B”	54	-.486	95.0
Post-examen inglés grupo “A”	43	-4.349*	59.3
Post-examen inglés grupo “B”	30	-4.409*	71.0

* $p < .000$

Al observar las medias de ambos grupos, se puede advertir que en el pre-examen de inglés no se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimental y control. Sin embargo, en el post examen de inglés, el grupo experimental obtuvo medias superiores al grupo control después del tratamiento. Los resultados estadísticos obtenidos en esta investigación muestran que el modelo instruccional desarrolló en los alumnos un mejor empleo de estrategias utilizadas para la comprensión de textos académicos

CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación permitió aportar algunos desarrollos en el campo de la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera; uno de ellos fue el diseño de un modelo instruccional basado en ejecución experta elaborado a partir de un análisis cognitivo de tareas.

Aunque existen modelos basados en la ejecución experta en el salón de clase, éstos

se derivan de la observación directa del experto ejecutando la tarea; por ejemplo, un profesor modelando una tarea para que los estudiantes la practiquen. En nuestro caso, los modelos se presentaron en forma de materiales impresos, lo que permitió a los estudiantes repasar estos materiales y utilizarlos como referencia durante los ejercicios de práctica de las estrategias estudiadas.

Otra aportación de este estudio es el análisis de la literatura sobre protocolos en voz alta de lectores expertos, los cuales describen aspectos fundamentales del proceso de comprensión de lectura que los expertos son capaces de llevar a cabo gracias a sus niveles de pericia. La recopilación de información sobre la ejecución experta comentada en estas investigaciones es, en sí misma, un aporte importante para los diseñadores de materiales y de cursos de comprensión de lectura, ya que al explicar cuáles son las estrategias que permiten llevar a cabo una lectura eficiente, se podrán elaborar materiales directamente enfocados al desarrollo

de éstas, logrando que los materiales y los cursos sean más eficaces.

El desarrollo del análisis cognitivo de tareas permitió organizar los contenidos del modelo instruccional de lo simple a lo complejo, proporcionando en cada caso el tipo de conocimiento demandado y los procesos mentales utilizados según los niveles de pericia requeridos para llevar a cabo la tarea. Asimismo, permitió establecer qué estrategias de aprendizaje y autorregulación son las más apropiadas para realizar la tarea demandada.

El diseño del modelo instruccional proporciona a los estudiantes la explicación detallada tanto de las estrategias de estudio como de lectura, lo que les permite desarrollar sus habilidades con un menor esfuerzo y en menos tiempo que con otras aproximaciones didácticas. Lo anterior es posible porque el modelo instruccional explica al aprendiz la ruta crítica a seguir para desarrollar una lectura eficiente.

Este estudio ofrece a los investigadores, a los diseñadores de materiales y a los profesores un mapa completo de las habilidades, estrategias y conocimientos que emplea un lector experto, a fin de que puedan ser incorporadas en materiales de enseñanza; entre éstos cabe mencionar: la inclusión del conocimiento procedimental además del declarativo, el cual permite la comprensión del funcionamiento de una tarea para utilizarla de manera práctica.

Otra contribución de este estudio fue la integración de estrategias de aprendizaje y de autoregulación en los modelos instruccionales. En la mayoría de los materiales diseñados para cursos de lectura sólo se estudian las estrategias de lectura y se explican los aspectos estructurales de la lengua. Esto favorece la comprensión

de la lengua inglesa, pero deja de lado aspectos de planeación, reflexión y monitoreo del aprendizaje; la aproximación aquí descrita hace consciente al estudiante de las estrategias que utiliza y promueve el uso de otras que no conoce. La inclusión de estrategias de autorregulación permite al estudiante organizar su forma de estudio, planear sus tiempos y optimizar el manejo de la información que tiene que comprender, lo que le permitirá el desarrollo de la autonomía en su lectura.

El diseño instruccional también consolida los conocimientos que el estudiante posee y le provee de los que carece, pues el empleo del modelaje, de mapas conceptuales y organizadores construye el andamiaje que le permite tener una visión organizada y jerarquizada de los conceptos a aprender, permitiéndole que sistematice su conocimiento y que conecte el que ya posee con el conocimiento adquirido.

Con fundamento en los resultados obtenidos en la prueba piloto de los materiales derivados del diseño instruccional se puede decir que éste es un material accesible para los estudiantes por las características de las explicaciones sobre el uso de estrategias ofrecidas en el modelo, además de que promueve buenos hábitos de estudio, ayuda a la integración de nuevos conocimientos y fomenta el empleo del aprendizaje estratégico.

Por todo ello se considera que esta propuesta es una herramienta eficaz para el fomento del aprendizaje estratégico enfocado a la comprensión de lectura que apoya al estudiante a adquirir y organizar información escrita no sólo en una lengua extranjera, ya que, al transferir estos conocimientos a su lengua materna, también le serán útiles para apoyar su aprendizaje.

REFERENCIAS

- AGUILAR, J., L. Peña y J. Sarmiento y Pacheco (1993), "Efectos de un adiestramiento para identificar o elaborar la idea principal de un pasaje expositivo", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 1, núm. 2, pp. 233-240.
- ANDERSON, N. (1999), *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*, Boston, Heinle y Heinle.
- BRITTON, B.K., S.M. Glynn, B.J.F. Meyer y M.J. Penland (1982), "Effects of Text Structure on use of Cognitive Capacity during Reading", *Journal of Educational Psychology*, núm. 74, pp. 51-61.
- CASTAÑEDA, S. (1986), "Validación de un sistema de análisis de textos instrucionales de carácter

- científico”, Reporte técnico y prepublicación interna del Depto. de Psicología General Experimental del Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- CASTAÑEDA, S. (2001), “Evaluación y fomento de la comprensión estratégica de textos”, en Aldo Bazán R. (ed.), *Enseñanza y evaluación de la lectura y la escritura: algunos aportes de la investigación en Psicología*, México, Instituto Tecnológico de Sonora, pp. 227-263.
- CASTAÑEDA, S. y R. Martínez (1999), “Enseñanza y aprendizaje estratégicos. Modelo integral de evaluación e instrucción”, *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, núm. 4, pp. 251-278.
- CANO, F. y F. Justicia (1996), “Los procesos y las estrategias de aprendizaje”, en *Psicología de la Instrucción*, vol. 2, *Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*, Barcelona, EUB.
- CHASE, W. y H. Simon (1973), “The Mind’s Eye in Chess”, en W. Chase (ed.), *Visual Information Processing*, Nueva York, Academic Press, pp. 215-281.
- DE JONG, F. (1990), “Cognitive and Metacognitive Processes of Self Regulated Learning”, en J.M. Pieters, et al., *Research on Computer Based Instruction*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger, pp. 81-100.
- EDUTEKA (2003), “Estudio Internacional de Competencia en Lectura”, Edición 18(4), pp. 18-31. En línea en: www.eduteka.org/. Consultado 29/10/03.
- FENG, X. y K. Mokhtari (1998), “Reading Easy and Difficult Texts in English and Chinese: Strategy Used by Native Speakers of Chinese”, *Asian Journal of English Language Teaching*, núm. 8, pp. 19-40.
- GARCÍA Jurado, R. (2003), “Factores instruccionales que inciden en el aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera en alumnos de la UNAM, Campus Acatlán”, Tesis de maestría, Facultad de Psicología, UNAM.
- GRAVES, B. y C. Frederiksen (1991), “Literary expertise in the description of a fictional narrative”, *North-Holland-Elsevier Science Publishers*, núm. 20, pp. 1-26.
- MARTÍNEZ, R. y F. Díaz Barriga (1994), “Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria”, *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 2, núm. 2, pp. 287-304.
- OCDE (2003), *Reading for Change. Performance and Engagement across Countries. Results from PISA 2000*, Executive Summary, Organization for Economic Cooperation and Development.
- PALINCSAR, A.S. y A.L. Brown (1984), “Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Comprehension-monitoring activites”, *Cognition and Instruction*, núm. 1(2), pp. 117-175.
- PALINCSAR, A. S., y A.L. Brown (1986), “Interactive Teaching to Promote Independent Learning from Text”, *Reading Teacher*, núm. 39, pp. 771-777.
- PINTRICH, P. (1998), “El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado”, en S. Castañeda, *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI* (Colección Problemas Educativos de México), México, UNAM/CONACYT/Porrúa, pp. 229-262.
- REDDING, R. (1992), *A Standard Procedure for Conducting Cognitive Task Analysis*, Human Technology, Inc.
- SILBERSTEIN, S. (1987), “Let’s Take Another Look at Reading: Twenty five years of Reading Instruction”, en *English Teaching Forum*, vol. XXV, núm. 4, oct. 1987, pp. 28-35.
- SCHWARZ, M. y A. Flammer (1981), “Text Structure and Title. Effects on Comprehension and Recall”, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, núm. 20, pp. 61-66.
- SNOW, C. (s/f). *Reading for Understanding: Toward and R & D Program in Reading comprehension*. En línea en: <http://www.rand.org/publications/MR/MR1465/MR1465.pdf>. Consultado el 24/11/03.
- VAN DIJK, T. A. y W. Kintsch (1983), *Strategies in Discourse Comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- WEINSTEIN, C., L. Powdrill, J. Husman, L. Roska y D. Dierking (1998), en Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*, Colección “Problemas Educativos de México”, México, UNAM/CONACYT/Porrúa, pp. 197-228.
- YANG, Y (2002), “Reassessing Readers’ Comprehension Monitoring”, *Reading in a Foreign Language*, vol. 14, núm. 1, abril.