



Revista de Psicología

ISSN: 0254-9247

revpsicologia@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú

Perú

Morales Silva, Silvia
Programa de enriquecimiento en lectura para adolescentes talentosos
Revista de Psicología, vol. XXVI, núm. 1, julio, 2008, pp. 93-124
Pontificia Universidad Católica del Perú
Lima, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829505006>

- ▶ 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

Programa de enriquecimiento en lectura para adolescentes talentosos¹

Silvia Morales Silva²

Pontificia Universidad Católica del Perú

Esta investigación de nivel descriptivo examina el desempeño en comprensión de lectura de cuatro adolescentes talentosos durante un programa de enriquecimiento en lectura. Este desempeño es relacionado con las variables asociadas a la conducta talentosa, de acuerdo al modelo de Mönks: motivación, creatividad, alta capacidad, escuela, pares y familia. Se encontró que la escuela no satisface las demandas cognitivas ni brinda el soporte social esperado. La familia brinda el soporte social principal. La motivación, la creatividad, el alto nivel de lenguaje y de concentración de los participantes facilitan el aprendizaje. El programa de lectura es descrito por los participantes como motivador debido a los temas y la metodología; además, por la oportunidad del intercambio con pares del mismo nivel cognitivo.

Palabras clave: programa de enriquecimiento, lectura, talento, motivación, creatividad, padres, adolescentes, Mönks.

A reading enrichment program for gifted adolescents

This descriptive research examines the performance on reading comprehension of four gifted adolescents participating in a reading enrichment program. This performance is related to the variables associated to the gifted performance following the model developed by Mönks: motivation, creativity, high ability, school, peers and family. Results showed that school does not satisfy the cognitive needs of these students and it does not offer the required social support either. The family provides the main social support. The motivation, creativity, the high level of language and concentration of the participants facilitate learning. The reading program is described by the participants as motivating due to the subject-matters and methodology; furthermore, due to the opportunity to deal with peers who have a similar cognitive level.

Keywords: Enrichment program, reading comprehension, giftedness, motivation, creativity, parents, adolescents, Mönks.

¹ Este artículo se basa en parte de la investigación presentada en el curso *Specialist in Gifted Education* de ECHA - Universidad Radboud de Nimega, Holanda.

² Psicóloga Educacional por la PUCP. Candidata al grado de doctor por la Universidad Radboud de Nimega. Investiga comprensión de lectura y metacognición, creatividad y talento. Especialista en educación del talentoso. Terapista en problemas de aprendizaje. Dirección postal: Calle Inglaterra 218, Urb. Portales de Javier Prado, etapa 5, Ate, Lima 3, Perú. Correo electrónico: slmorale@pucp.edu.pe

El desarrollo de la conducta talentosa ha sido explicado a partir de un conjunto de rasgos del individuo y del contexto que interactúan entre sí. Algunos teóricos han planteado modelos que integran estas variables con el fin de tratar de explicar la conducta talentosa. Entre ellos se encuentran el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1990), el Modelo de Interdependencia Triádica de Mönks (Mönks, Ypenburg & Blumen, 1997), el Modelo de Munich desarrollado por Heller en 1990 (Ziegler & Heller, 2000) y el Modelo del Desarrollo del Experto de Sternberg (2000). En el modelo de Mönks —que se planteó en base al modelo de Renzulli— la conducta talentosa se explica teniendo en cuenta tres variables de la personalidad: motivación, creatividad y alta capacidad intelectual, y tres variables del ambiente: escuela, pares y familia. La motivación implica el compromiso con la tarea, asumir riesgos, tener perspectiva del futuro, planificar y anticipar. Incluye un componente emocional, pues la tarea tendrá que ser atractiva para la persona. La creatividad se refiere a la apertura y receptividad a la experiencia novedosa, con fluencia, flexibilidad y originalidad de pensamiento. La alta capacidad intelectual se refiere a las personas que pertenecen al rango 5-10% superior. En relación con este aspecto, Sternberg (2000) considera en su modelo las habilidades de aprendizaje. La coincidencia de los tres factores centrales determina la conducta talentosa (Figura 1). Además, al considerar la tríada ambiental se pone énfasis en que cada persona necesita de modelos significativos como agentes de su desarrollo. La figura social es un factor crucial en el desarrollo de las personas muy capaces. En el caso de la escuela, el profesor tendría que ser capaz de brindar la ayuda y oportunidades necesarias que permitan al alumno desarrollar su independencia, autoconfianza, interés por el aprendizaje y responsabilidad (Tourón, Peralta & Repáraz, 1998).

Para los adolescentes talentosos, la comprensión de lectura tiene una importancia particular: es una de las vías para acceder a la información

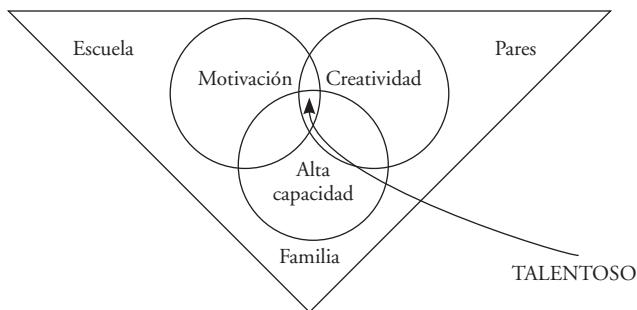


Figura 1. Modelo Multifactorial de Talento (Mönks, 1992).

—que es muy valorada por ellos— y es imprescindible en el período de vida que enfrentan, en el que se presentan retos académicos mayores.

La comprensión de un texto surge de la interacción entre el lector y el texto, influida por el contexto temporo-espacial. Se suele estimular a través de lo siguiente: responder y generar preguntas sobre el texto, diseñar mapas conceptuales (Novak, 1998) que representan relaciones significativas entre conceptos de proposiciones, y abordar diferentes tipos de textos: narrativo, periodístico y expositivo (Condemarín, Galdamés & Medina, 1995; Jolibert, 1995; Jolibert & Jacob, 1998; Ministerio de Educación, 1999).

La metacognición se refiere al entendimiento y control de conocimiento sobre los propios procesos y productos cognitivos (Flavel, como se cita en Garner, 1994) y otros importantes elementos del talento (Jackson & Butterfield, como se cita en Sternberg, 2000). En relación a la lectura, la metacognición implica tomar conciencia de los procesos que se activan en el momento de leer, de cómo se están llevando a cabo y la capacidad de regularlos para cumplir con el objetivo (Pinzás, 2003). Se puede estimular a través de las técnicas de completamiento tipo Cloze, los autorreportes, la toma de conciencia sobre la calidad de la comprensión, el trabajo del texto con incoherencias, las estrategias antes, durante y después de la lectura (Alliende & Condemarín, 2003; Allington, 1998; Allington & Cunningham, 1996; Baker & Anderson, como se cita en Hannah & Shore, 1995; Manzo & Manzo, 1993).

Los alumnos talentosos necesitan una estimulación especial (Mönks, Ypenburg & Blumen, 1997; Tourón, Peralta & Repáraz, 1999). Como afirman algunos autores (e. g. Duffy-Hester, 1999), la formación docente no ha considerado el entrenamiento para apoyar a los alumnos de altas capacidades. Este entrenamiento en el Perú se está implementando recién desde el año 2007, pero aún no es un programa intenso a nivel nacional y por el momento es solo vía virtual (C. Vallejos, comunicación personal, 5 de diciembre, 2007). Debido a esto, implementar un programa para alumnos talentosos fuera del horario escolar, que sea dirigido por un especialista, es una alternativa. Debe plantearse a partir de un diagnóstico de los participantes, estar basado en una teoría del proceso intelectual (Cano & Paz, 1994) y apuntar al desarrollo de talentos de esa población específica (Moon & Rosselli, 2000).

En la presente investigación se pretende conocer cómo se da el desempeño en comprensión de lectura de 4 adolescentes durante su participación en un programa de enriquecimiento en lectura y explorar las variables que están asociadas al desempeño talentoso en lectura, de acuerdo al modelo de Mönks. Para ello se responderá a la siguiente pregunta: ¿Cómo es el desempeño en comprensión de lectura y factores asociados al desempeño talentoso según Mönks, de 4 adolescentes talentosos que asisten a un programa de enriquecimiento en lectura con un enfoque metacognitivo y crítico?

Metodología

La presente investigación fue de nivel descriptivo. A partir de la descripción de casos, se exploró el desempeño en comprensión de lectura y los factores asociados a la conducta talentosa.

Participantes

En el programa de estimulación participaron 6 estudiantes de entre los 11 y 16 años. Ellos fueron seleccionados, de un grupo de 60 escolares,

en un proceso de identificación previo. El estudio de casos se realizó sólo con 4 de ellos, debido a dificultades de contacto posterior.

Instrumentos

- Programa Leer Más+: el objetivo general del programa fue que los participantes aprendan a trabajar textos narrativos, de contenido y periodísticos desde una perspectiva metacognitiva y crítica, de modo que aprendan a detectar cuando un texto está bien construido, responder y formular preguntas, y elaborar un resumen o comentario en forma oral o escrita. El programa estuvo compuesto por diez sesiones que se llevaron a cabo una vez por semana. En la primera sesión se dio la evaluación inicial, y en la última, la evaluación final. Los temas que se trataron incluyeron los elementos indispensables de un texto, estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura, una aproximación literal, inferencial y crítica de un texto. Cada sesión duró una hora y media. En primer lugar se presentaba el tema, luego se realizaba un trabajo grupal guiado y, por último, un trabajo individual que después era revisado.
- Portafolio para el participante: con el propósito de archivar los trabajos y luego analizarlos.
- Entrevista para el participante: la entrevista se focalizó en la motivación, la familia, los pares, la escuela y el programa.
- Entrevista para los padres: la entrevista se centró en la motivación y el programa.
- Historia de vida del participante: se obtuvo información sobre las áreas evolutiva, educativa, social, crianza y vida diaria.

Procedimiento

Después de recibir el consentimiento de los padres de los adolescentes identificados como talentosos, se llevó a cabo el programa Leer Más+. Después de cada sesión, las tareas escritas y orales de los participantes eran archivadas y analizadas para el seguimiento de sus avances.

Al finalizar el programa se realizaron las entrevistas a los participantes y sus padres. Los datos obtenidos se analizaron y finalmente se elaboraron la discusión, las conclusiones, las limitaciones, los aportes y las recomendaciones.

Resultados

En primer lugar se presentan los resultados descriptivos de cada uno de los 4 participantes (cuyos nombres han sido cambiados para respetar su privacidad). Luego los resultados cuantitativos de todo el grupo.

Miguel (16)

Características personales

Es un muchacho delgado. Presenta sentido del humor y toma los problemas diarios con mucho positivismo (“el mundo no se acaba por un problema”). Se muestra abierto a lo nuevo y le gusta reflexionar sobre lo que hace. Suele abstraerse por un largo período de tiempo en alguna actividad que le interesa. No suele empezar una conversación con personas que recién conoce, pero responde amablemente cuando otros le conversan. Por otro lado, al inicio no suele dar su opinión de manera espontánea; solo lo hace cuando ya ha adquirido la confianza suficiente.

En el colegio le gustaban más los cursos orientados a la ciencia e investigación, como matemáticas, química y biología. Asimismo, ha demostrado una gran inclinación hacia la música y toca saxo y violín.

Antecedentes y familia

Miguel vive con sus padres, dos hermanos menores y su abuelo. Su familia pertenece al estrato socioeconómico medio-bajo de Lima, donde todas las necesidades básicas están cubiertas. Asiste a un colegio estatal. La familia suele realizar muchas actividades donde participan todos los miembros por igual; por ejemplo, limpian la casa y suelen

reunirse para conversar cuando van a tomar decisiones. El diálogo entre todos es una característica constante.

De pequeño (3 años), Miguel solía esperar a que su padre regrese del trabajo para sentarse a su costado y verlo trabajar después de cenar. Entonces también le asignaban alguna tarea y así aprendió, casi solo, las letras. Actualmente presenta un vocabulario amplio, mayor al esperado para su grupo de referencia, y cuando explica algo, suele explayarse más allá de lo esperado.

Miguel tuvo el apoyo de su familia durante todo el programa. El sentimiento era de satisfacción. La familia y Miguel coinciden en haberse entusiasmado por el programa, especialmente porque intuían que la experiencia iba a ser muy beneficiosa.

Escuela y pares

La escuela no tuvo una intervención directa en el programa de enriquecimiento de lectura al que asistió Miguel en este estudio. Miguel no comentó a nadie sobre esto. Sin embargo, la escuela tuvo una presencia significativa durante el periodo del programa, ya que es allí donde el estudiante pasaba la mayor parte de su tiempo, tanto por las clases regulares, como por los cursos extracurriculares (e. g. música) y otras actividades (e. g. concursos). Asimismo, porque le exigía a Miguel que cumpliera con las tareas y exámenes del último bimestre de su último año escolar. Él tuvo que reorganizar sus actividades para poder cumplir con todas ellas.

En cuanto a los pares, Miguel ha manifestado que muchas veces se aburre con sus amigos del colegio. Cuando ellos lo buscan para salir, muchas veces él prefiere quedarse en casa leyendo un libro. Sin embargo, durante el programa Miguel se adaptó rápidamente al grupo.

Motivación

La idea de tener una oportunidad para hacer algo nuevo atraía mucho a Miguel, a pesar de que antes de empezar el programa no sabía

exactamente de qué se trataba. Durante el programa, Miguel —según los familiares— se sintió satisfecho. Siempre fue puntual. Organizó sus múltiples actividades extracurriculares (e. g. la clase de saxo, los concursos del colegio) de modo que no interfiriesen entre sí. Esto le causó mucho esfuerzo, pues era el último bimestre de su último año de colegio. Algunas veces manifestó que si tuviera que elegir, preferiría asistir a una sesión del programa que al colegio.

Por otro lado, los padres notaron en él un aumento de su autoconfianza, porque empezó a mostrar más seguridad para expresar sus opiniones. Al parecer adquirió cierto impulso para hacer con mayor fuerza lo que realmente le gusta. Por ejemplo, asistió con mayor frecuencia a los conciertos del Museo de la Nación.

Otro aspecto que se debe resaltar es su agrado por el contacto con los otros participantes del programa. Ha disfrutado mucho las conversaciones y el intercambio con el grupo. Ha expresado que mientras que con sus compañeros del colegio se siente diferente, no sabe sobre qué conversar y se aburre, con el nuevo grupo fue más espontáneo (lo que sorprendió a sus padres), se sintió cómodo al hablar sobre cualquier tema y siempre quiso quedarse más tiempo, después de la sesión, para seguir conversando. Todo esto ocurrió desde el primer día.

Por otro lado, ha sido importante para Miguel la comodidad del espacio físico (local), donde se realizó el programa, así como el acceso a los materiales para todos. Al terminar el programa ha manifestado su satisfacción por la experiencia y cierta pena porque no sabe si volverá a tener contacto con sus amigos nuevos.

Creatividad

A lo largo del programa Miguel ha mostrado apertura y receptividad a la experiencia novedosa, tanto por su interés hacia los temas que eran nuevos para él, como por la manera en que estos fueron abordados. Además, le atrajeron los retos que cada actividad presentaba. En este sentido, su curiosidad pudo ser satisfecha en cada sesión.

Capacidad de aprendizaje y desempeño en lectura

En el colegio Miguel siempre ha ocupado el primer puesto. Durante el programa muestra una adecuada capacidad de aprendizaje. Puede seguir instrucciones y concentrarse en la tarea de manera rápida. Atiende las explicaciones del programa de manera concentrada, desde el inicio de cada sesión. Su manejo del lenguaje, tanto oral como escrito, es efectivo.

Trabaja de manera pareja, constante y a un ritmo ligeramente lento, en comparación con sus compañeros del taller. Cuando se apura, comete errores, pero luego él mismo se da cuenta y se corrige. Está acostumbrado a reflexionar sobre cada aspecto de la tarea y a resolver sus dudas él mismo, sin consultar a otros. Por otro lado, participa activamente.

Presenta dificultades en identificar textos bien o mal redactados. Para él casi todos los textos del ejercicio están redactados correctamente, lo cual significa una efectividad de 40%, que es un nivel por debajo del promedio del grupo. Suele expresar ideas correctas (e. g. en relación a ubicar personajes, lugar y tiempo), pero se le tiene que pedir su opinión directamente, porque él no la brinda de manera espontánea.

Miguel es capaz de adoptar la perspectiva metacognitiva para abordar un texto (antes, durante y después de la lectura). En cuanto al conocimiento metacognitivo (saber qué se tiene que hacer antes, durante y después de la lectura), Miguel acierta en un 76.5% después del entrenamiento. Al hacer la posterior corrección grupal de manera oral junto con la psicóloga parece entender mejor la idea.

De otro lado, Miguel no conocía los tipos de preguntas (literal, inferencial y de opinión); le fue más difícil ubicar las inferenciales. Durante el programa, mejoró su desempeño. Aprendió rápido a formular los tipos de pregunta. Fue uno de los temas que más le atrajo. Por otro lado, la aproximación a la lectura de un artículo periodístico significó para él un tema nuevo que le brindó muchas satisfacciones. Asimismo, el adolescente nunca había tenido experiencia previa en la aproximación crítica de un texto, pero captó la idea rápidamente. Sin embargo, en el momento de expresar su opinión por escrito, se inclinó más a resumir las ideas más importantes para él y no expresó su parecer.

Opinión sobre el programa

Uno de los aspectos que Miguel ha resaltado del programa es que hubo siempre un ambiente de confianza y sin presiones de ningún tipo (“uno se sentía relajado”). Sugirió que el programa podría mejorar si brindara mayor tiempo para el desarrollo de los temas. Además, le pareció importante que los tipos de texto que se utilizan para trabajar en las actividades presenten un adecuado nivel de dificultad y temas que atraigan.

Lidia (13)

Características personales

Lidia es una adolescente responsable y muy activa. Le gusta mucho participar en distintas actividades y tener nuevas experiencias. Practica varios deportes (remo, básquet, atletismo) y suele quedarse en el colegio por las tardes para los entrenamientos y campeonatos. Ella es muy independiente y suele enfrentar sola los problemas. Generalmente obtiene resultados satisfactorios. En cuanto a su estado de ánimo, la madre ha señalado que por momentos se muestra alegre y otras veces, seria.

Antecedentes y familia

Lidia vive con su padre (91), su madre (44) y tres hermanas mayores (19, 20 y 22). Su familia pertenece al estrato socioeconómico medio de Lima, donde todas las necesidades básicas están cubiertas. Asiste a un colegio privado. Su padre es jubilado del Poder Judicial y siempre ha incentivado en sus hijas la lectura, la adecuada escritura, la buena letra, el valor del estudio y de la educación. A todos en casa les gusta aprender el uso correcto de las palabras y utilizar un vocabulario especializado.

A la familia en general le gustó que Lidia participara en el programa, pero no demostró mucho entusiasmo, más allá de algunos comentarios y bromas de las hermanas. La madre fue la que demostró más entusiasmo. El padre fue más indiferente y no consideró necesario

ni siquiera conversar al respecto con su hija. Esta indiferencia afectó a Lidia, quien sintió que su padre no reconocía su esfuerzo por haber logrado algo. No existió ninguna modificación especial para facilitar la participación de Lidia en el programa, más allá de haberlo consentido. La familia siempre ha esperado que ella cumpla con sus obligaciones de manera responsable.

Escuela y pares

La escuela ha estado siempre presente porque Lidia suele pasar allí, no sólo las mañanas, sino las tardes y fines de semana para cumplir con las múltiples actividades deportivas y extracurriculares.

En cuanto a los pares, la adolescente se relaciona de manera adecuada con sus compañeros del colegio. Tiene facilidad para comunicarse, hacer amistades y adaptarse a un nuevo ambiente. No exige que los demás se adapten a ella. Sin embargo, no siempre está conforme con la manera de ser de sus compañeros de aula. A veces los ve muy irresponsables.

Durante el programa, se adapta rápidamente al grupo, a pesar de ser la única mujer. Se interesa por lo que cuentan sus compañeros y siempre da su opinión. Participa constantemente. Parece disfrutar de las actividades.

Motivación

Lidia se comprometió con el programa de lectura y organizó todas sus actividades para poder cumplir con ellas (entrenamiento de básquet, voley y remo, campeonatos). En este contexto, no pudo evitar sentirse cansada o con menor concentración en algunas ocasiones. Sin embargo, esta situación no influyó negativamente en su compromiso.

Antes de empezar el programa, tenía la expectativa de que aprendería algo nuevo que le sería útil en el estudio. Al final se sintió satisfecha porque logró colmar sus expectativas. Asimismo, ella manifestó que le hubiera gustado que el programa se prolongara para aprender mucho más.

Otro aspecto que Lidia ha mencionado es que el grupo de nuevos amigos era divertido y que le gustaría volver a reunirse con ellos (“Con-
geniamos desde el primer día...sabía que no iba a ser aburrido”).

Creatividad

Durante el programa, Lidia presentó fluidez en su discurso oral. Además, demostró flexibilidad al responder a los nuevos conocimientos, pues modificó y hasta amplió sus anteriores patrones de asimilación. Todo esto lo logró en un tiempo relativamente corto y más rápido que el promedio de su grupo. Casi siempre fue la primera en terminar un tarea y con resultados satisfactorios.

Asimismo, la adolescente demostró apertura y receptividad a la experiencia novedosa. Siempre se le vio interesada en las actividades. Por otro lado, presentó sensibilidad hacia el detalle, incluso mostró inclinaciones estéticas. En este aspecto destacó ante sus compañeros.

Capacidad de aprendizaje y desempeño en lectura

En el colegio Lidia siempre ha ocupado el primer lugar. Durante el programa de lectura mostró una adecuada y rápida capacidad de aprendizaje mediante sus intervenciones orales y escritas. Esto denotó su flexibilidad cognitiva y capacidad para generalizar los nuevos aprendizajes.

Por otro lado, la adolescente evidenció capacidad para concentrarse adecuadamente cuando la tarea se lo exige (por ejemplo, al hacer la prueba de entrada). Además, es capaz de expresar sus ideas con claridad. En ese sentido, logra fundamentar su postura y utiliza un vocabulario amplio. Por otro lado, Lidia trabaja con efectividad cuando necesita inferir y memorizar. Por ejemplo, al realizar una tarea tipo Cloze —donde tiene que inferir información a partir del contexto y de lo que ha memorizado— ella presenta pocos errores en comparación con su grupo (dos de concepto y uno de sinónimo), y en tres ocasiones prefiere no escribir ninguna respuesta (omisiones).

En el análisis e identificación de textos bien / mal redactados, Lidia se desempeñó de manera regular, similar a su grupo. En algunas ocasiones dio una respuesta que no era del todo correcta, pero al hacer la revisión en grupo logró construir una respuesta de manera acertada y profunda. Por otro lado, la capacidad de síntesis de Lidia se encontró por debajo de sus otras áreas. En el resumen que redactó resaltó partes importantes, pero faltó una estructura de guía que ordene las ideas según su importancia.

En cuanto a la aproximación metacognitiva al texto, específicamente en la formulación de preguntas antes de leer el texto, Lidia redactó pocas preguntas (tres, en comparación con las cinco de sus compañeros) y no abarcó muchas áreas (menos que sus compañeros). Es interesante agregar que al trabajar realizó anotaciones, subrayados y hasta dibujos. En cuanto al conocimiento metacognitivo, Lidia se desempeñó con un 76.5% de eficiencia. En la tarea individual presentó tres afirmaciones mal ubicadas en tres diferentes momentos de la lectura y consideró como válida una que no lo era. En el trabajo en grupo, la adolescente aprendió rápidamente el concepto.

Por otro lado, Lidia no conocía los tipos de preguntas, pero captó la idea más rápido que sus compañeros. Logró identificar los tipos de preguntas con una eficiencia del 83.3%. Asimismo, se dio cuenta de su error al analizar su trabajo en forma grupal. Este tema le pareció “un poco difícil”. En relación a elaborar una crítica, al inicio se percibió en Lidia cierto desconcierto, pues le resultó muy novedoso el modo de trabajar este tema. Para ella fue importante aprender que para criticar hay que seguir algunas pautas y tener conocimiento del tema, entre otros aspectos. Ella manifestó que esa sesión le fue difícil de asimilar.

Opinión sobre el programa

A Lidia le pareció que el programa abarcó temas interesantes. La mayoría de los temas tratados no los había trabajado antes, y algunos sólo de manera superficial. En su colegio no han dado importancia a la lectura, sólo a la gramática. Para ella fue muy novedoso. Señaló que le hubiera gustado trabajar más tiempo los temas.

Uno de los temas que le pareció más difícil fue el de la crítica. Está consciente de haber captado la idea, pero sin haber llegado al dominio. Asimismo, ha visto la utilidad práctica de lo aprendido; en su caso, hacer resúmenes que es algo que siempre le ha costado mucho esfuerzo y formular preguntas, uno de los temas totalmente nuevo. Otro aspecto importante fue algo relacionado a sí misma. Se dio cuenta de que si quiere hacer algo, lo puede hacer. Le gustó que la ayudaran a tomar conciencia de su capacidad. Aprendió a tener mayor confianza en sí misma.

Celso (12)

Características personales

A Celso le gusta utilizar un vocabulario especializado. Ese es uno de los motivos por los que disfruta tanto la lectura (ha leído El Quijote dos veces): le gusta conocer nuevas palabras y luego emplearlas. Por otro lado, disfruta cuando juega con su hermano menor. Sin embargo, muestra dificultad para comunicarse con las personas que recién conoce, le falta autoconfianza para poder expresar su opinión. Ante los problemas, suele mostrarse preocupado y nervioso, duda mucho antes de tomar una decisión. Sus profesores opinan que es un alumno que se expresa adecuadamente. Se lleva bien con todos y muestra un grado alto de compañerismo. Además, es responsable.

Antecedentes y familia

Celso vive con su padre (73) nacido en Lima, su madre (36) de Cusco, y un hermano menor (10). Todos ellos conforman una familia que tiene recursos económicos para cubrir sus necesidades básicas, pero sin ningún tipo de lujos. Cuando los hijos están de vacaciones, pasan casi todo el día juntos, porque el padre trabaja la mayoría de los días en casa y la madre sólo se dedica al hogar. Entonces todos preparan el almuerzo y salen a pasear.

Los padres suelen ser un poco sobreprotectores con sus hijos. Por ejemplo, Celso es llamado “Celsito” y los padres no le dan libertad para salir si no es con ellos (“porque podría pasarle algo”). En cuanto a la disciplina, los problemas que pudieran darse son solucionados quitándole algo que le guste (e. g. ver TV) y a veces, con gritos.

Los padres se sintieron satisfechos cuando se enteraron que Celso había sido seleccionado para el programa. A la madre le pareció interesante el intercambio que su hijo iba a tener con otros escolares. Al inicio del programa, los padres no sabían cómo sería el programa, aunque pensaban que iba a servir a su hijo para ser mejor. En ese sentido, ambos padres decidieron apoyarlo en todo lo que pudiesen, especialmente en adecuar sus horarios para llevarlo y traerlo, en un viaje de aproximadamente una hora y media. La condición que pusieron los padres para que Celso participara en el programa fue que no descuidara sus estudios en el colegio.

Escuela y pares

La escuela ha significado para Celso un lugar al que tiene la obligación de ir, pero que no ha podido satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Él siempre ha ocupado el primer puesto sin mayor esfuerzo y, por ello, siempre ha estado buscando retos mayores. Además, Celso tampoco ha logrado establecer vínculos profundos con sus profesores; solamente tiene algunos amigos con los que se reúne en los recreos. Así, Celso no comentó con nadie su asistencia al programa. En este sentido, el adolescente no recibió ningún apoyo directo del ámbito escolar. Sin embargo, la escuela tuvo una presencia indirecta porque de ella dependía que Celso llegara a tiempo a las sesiones del programa.

En cuanto a la relación con los pares, Celso tiene pocos amigos del colegio con los que sólo alterna allí. Siempre ha mostrado dificultades para relacionarse y uno de sus temores es precisamente tener que adaptarse a un nuevo grupo. Es tímido y no suele intercambiar con sus compañeros. Sin embargo, durante al programa de lectura, aunque no era comunicativo, se le notaba cómodo en el grupo. Al final del programa señaló que le hubiera gustado conocer más a sus compañeros.

Motivación

Cuando Celso supo que había sido elegido para participar en el programa, se mostró algo preocupado; temía que pudiera ser difícil para él. Por otro lado, se sintió satisfecho por haber sido seleccionado, porque pensaba que iba a aprender cosas nuevas.

Para poder asistir a las sesiones, Celso tuvo que modificar su rutina diaria. Debido a que él vive y estudia a 1 hora y 15 minutos de la sede del programa, algunas veces tuvo que salir antes de la hora de salida del colegio para llegar a tiempo. Se distinguió por llegar siempre 10 minutos antes de cada sesión. Cuando regresaba a su casa era tarde, sin embargo a esa hora debía empezar a hacer sus tareas.

Durante el programa se ha sentido “tranquilo” y al culminar se sintió satisfecho. Ha manifestado que le gustó la experiencia porque pudo aprender y practicar cosas nuevas. En cuanto al grupo, hubiera preferido que los otros participantes sean más extrovertidos.

Creatividad

Durante el programa se ha observado en Celso tendencia a la apertura y receptividad a la experiencia novedosa, no sólo en relación a los temas nuevos, sino a la manera de abordarlos. En ese sentido, su curiosidad fue satisfecha en cada sesión. Asimismo, se observaron fluidez y flexibilidad en su desempeño en las tareas.

Capacidad de aprendizaje y desempeño en lectura

Celso es capaz de seguir instrucciones y comprende de manera adecuada. Su velocidad para realizar tareas se encuentra en el promedio de su grupo. Su ritmo de trabajo es pausado, pero efectivo. Utiliza adecuadamente el lenguaje oral y escrito, herramienta muy valiosa para su desempeño. Muchas veces ha necesitado que se le dé la confianza necesaria para explayarse en la fundamentación de su idea, que generalmente es adecuada y reflexiva. Es capaz de organizarse adecuadamente de manera escrita.

En la actividad oral en grupo, relacionada a cambiar acciones, personajes, lugar y tiempo en un texto dado, Celso se desempeña de manera promedio. Le cuesta un poco concentrarse y comete pequeños errores. Por otro lado, en el trabajo con el texto periodístico muestra una adecuada comprensión del tema, a pesar de la cantidad de términos no comunes relacionados al tema de las relaciones exteriores. Celso es el que mejor puntaje obtiene en la tarea de completamiento tipo Cloze. Es interesante destacar que sus pocos errores (tiene 86.2% de eficacia) se limitan a dos errores por sinónimo y dos por omisión. No presenta ningún error por falla en el concepto. Sus compañeros presentan siete y seis errores de ese tipo. Esto demuestra su alto grado de conocimiento lexical.

Celso se desempeña adecuadamente en el análisis e identificación de textos bien / mal redactados. Su rendimiento estuvo entre los mejores del grupo. Por otro lado, su rendimiento fue un poco bajo, en comparación con sus compañeros, en el enfoque metacognitivo antes, durante y después de la lectura. Al inicio mostró muy poco conocimiento al respecto. Después de la explicación fue capaz de realizar la actividad aplicando lo aprendido: logró formular preguntas sobre el texto, previas al momento de leer. Sus preguntas abarcaron sólo los aspectos básicos sobre el tema. Asimismo, al completar el cuadro Antes-Durante-Después, Celso obtuvo un rendimiento de 59%, que lo ubicó por debajo del rendimiento promedio en relación a su grupo. Presenta la mayoría de sus errores en ubicar las acciones *después*, pues tiende a ubicarlas en *durante*.

Los tipos de preguntas no eran conocidos por Celso. Asimismo, no estaba acostumbrado a formular preguntas sobre un texto. Le costó más identificar las preguntas inferenciales, como a los demás miembros del grupo. Fue capaz de identificar correctamente la mayoría de las preguntas.

Elaborar esquemas o cuadros sinópticos fue un tema que Celso ya conocía, pues lo había trabajado en el curso de historia en el colegio. Su rendimiento fue adecuado y se ubicó entre los mejores del grupo, sin embargo, aún no ha alcanzado un nivel máximo. Por otro lado, Celso

nunca había tenido oportunidad de ejercer la crítica constructiva y este fue uno de los temas más difíciles para él. Poco a poco logró expresar su opinión, pero aún le faltaba fluidez en su discurso.

Opinión sobre el programa

Celso comentó que le hubiera gustado que el programa incluyera más actividades lúdicas y que se hubiera dado más oportunidades para dialogar y conocerse entre los participantes. Asimismo, el programa constituyó una experiencia diferente; trabajó temas que nunca antes había tratado. Entre los tópicos nuevos y útiles para él se encontraron: el enfoque metacognitivo antes, durante y después de la lectura, elaborar fichas sobre los textos narrativo, periodístico y de contenido, y elaborar esquemas sobre un texto. Ya conocía la elaboración de esquemas o cuadros sinópticos, que había trabajado en el curso de historia en el colegio. El tema más difícil para él fue construir una opinión crítica.

Al final del programa Celso se mostró satisfecho con la experiencia. Le gustó, especialmente, el enfoque metacognitivo antes, durante y después de la lectura y haber encontrado mucha utilidad diaria en sus nuevos conocimientos. Piensa que esa experiencia le ha servido para mejorar en el colegio. Por otro lado, le pareció interesante el modo de enseñanza, diferente al tradicional.

Carlos (11)

Características personales

Carlos es un adolescente muy unido a su familia; se preocupa mucho por todos. Por otro lado, le gusta el teatro y la música; en el colegio forma parte de la banda. Ha sido calificado por sus profesores como un estudiante responsable (siempre puntual) y estudioso.

Los padres han señalado que Carlos a veces rechina los dientes al dormir. Además, ha demostrado en varias oportunidades un grado alto de ansiedad ante lo nuevo y ante los problemas. Aunque no es

comunicativo con personas que recién conoce, puede ser bromista y comunicativo con la gente a la que le tiene confianza.

Antecedentes y familia

Carlos vive con su padre (42), su madre (35), ambos de Ancash, y un hermano menor (7). La familia tiene pocos recursos económicos, ya que el sueldo del padre, como chofer de la policía, solo cubre lo mínimo indispensable. La familia suele realizar sus actividades en conjunto. A todos les gusta limpiar la casa y preparar el almuerzo juntos; asimismo, van a la Iglesia y de paseo los fines de semana. Los padres suelen dialogar con sus hijos sobre los temas de la casa.

El padre suele conversar con Carlos acerca de lo difícil que fue su infancia debido a las limitaciones económicas y la ausencia de padres que lo apoyaran. En ese sentido, le señala las ventajas que Carlos presenta al tener a sus padres vivos y acceso a educación. Constantemente lo alienta y presiona para que se comprometa seriamente en el estudio y que en el futuro llegue a ser un “buen profesional”. No valora las notas menores a 18 y Carlos se siente mal cuando las recibe. Carlos parece haber sido criado de una manera sobreprotectora.

De acuerdo a los datos brindados por los padres, Carlos ha mostrado un pequeño retraso en el desarrollo motor (se demoró en aprender a mamar y a caminar). Actualmente presenta un desempeño “regular” en deportes y le gusta el fútbol y la natación. Es interesante notar que en casa se habla el español, el inglés y el quechua. Los padres, quechua-hablantes en su niñez, presentan un español no correcto, el cual ha sido aprendido por Carlos.

Los padres se mostraron muy contentos cuando supieron de la admisión de su hijo al programa. Ellos pensaban que podrían consultar sus dudas sobre la formación de su hijo. Específicamente querían saber si era recomendable cambiar de colegio a su hijo. Ellos felicitaron a Carlos, lo abrazaron, le dijeron que él podía lograr cualquier cosa que quisiera. Se sintieron totalmente comprometidos con la actividad y decidieron apoyarlo en todo: adaptar su rutina de los lunes para llevarlo

y recogerlo de las clases. Hay que tener en cuenta que el viaje desde su hogar hasta el lugar donde se brindaba el programa duraba casi una hora y media en bus.

Al culminar el programa, los padres quisieron que su hijo continúe con otro programa más avanzado y mantener el contacto con la institución. Incluso acudieron al jefe del trabajo del padre para solicitarle un préstamo y cubrir los gastos.

Escuela y pares

La escuela ha tenido una presencia significativa en el aprendizaje de Carlos. Si bien él es el primer alumno de su clase y la escuela no le ha brindado mayores retos cognitivos, las profesoras sí le han brindado soporte. Especialmente su tutora y la profesora de inglés se mostraron muy contentas por su participación en el programa. Así, lo incentivaron a que realice su mayor esfuerzo y le dijeron que lo ayudarían en caso de que no entendiera algo. Esta actitud fue muy importante para Carlos, porque pensaba que sus padres no podrían ayudarlo en el aspecto académico.

Carlos no parece haber construido relaciones muy sólidas con sus pares. Está muy vinculado sólo a su familia y a otros adultos y le es difícil hacer amigos de su edad.

Motivación

Al saber que había sido seleccionado para el programa, Carlos se sintió por un lado muy alegre por haber logrado algo importante, y por otro lado, nervioso y preocupado. Sintió que tenía una gran responsabilidad sobre sí mismo y que debía demostrar que realmente era capaz. Los padres tuvieron que calmarlo.

Al inicio del programa, se sintió un poco extraño e incómodo. Esto debido a la gente diferente (de mayor nivel socioeconómico) con la que él no estaba acostumbrado a tratar y de la que tal vez esperaba un mal trato (no sabía si iban a ser “amables”). La forma en que fue

tratado fue importante para Carlos. Poco a poco logró sentirse cómodo en un medio muy diferente al suyo. Sin embargo, antes de cada sesión él siempre sintió cierta preocupación. Le sorprendía que, a veces, sus compañeros fueran más hábiles que él. Generalmente, al finalizar cada sesión, se sentía satisfecho en cuanto a su desempeño porque pudo superar el reto y por la metodología empleada.

Durante el programa se preocupó siempre por ser puntual. Se volvió más responsable y tuvo que organizarse para coordinar las actividades del colegio con las del programa. Muchas veces tuvo que quedarse a hacer tareas hasta tarde o levantarse muy temprano para estudiar dos horas antes de ir al colegio (de 5 am. a 7 pm.). De esta manera no presentó problemas en el colegio, aunque los exámenes del cuarto bimestre le parecieron mucho más difíciles.

Creatividad

A lo largo del programa se observó en Carlos características de apertura y aceptación de la experiencia novedosa.

Capacidad de aprendizaje y desempeño en lectura

Al parecer, Carlos presentaba facilidad para aprender en el colegio. Sin embargo, durante el programa de lectura seguido, mostró dificultad en el manejo del lenguaje, tanto oral como escrito. En el momento de intervenir oralmente presentó un discurso desordenado, utilizó los términos de manera inapropiada y se enredó. Podía hablar por largo tiempo, pero sin llegar a ninguna conclusión clara. Podía tratar el tema de interés sólo de manera tangencial y agregar otras ideas ligeramente relacionadas (que no eran el objetivo).

Asimismo, Carlos solía terminar con la tarea que se le asignaba en último lugar. Lo mismo ocurrió tanto en la evaluación de entrada, como en la de salida. En ese sentido, ha evidenciado necesitar más tiempo para asimilar un concepto nuevo, en comparación con los otros miembros del grupo. Por otro lado, aunque siempre estuvo dispuesto

a seguir instrucciones y concentrarse en la actividad, algunas veces perdió la concentración, especialmente cuando la tarea le costó más esfuerzo.

En el tema de la identificación de los elementos clave de un texto (personajes, acciones, tiempo y lugar), Carlos se desempeñó de manera adecuada, como el promedio de sus compañeros. Al ordenar cronológicamente las acciones fue el que más tiempo tardó en la tarea. Su trabajo presentó errores, pero luego se corrigió.

En la tarea grupal de cambiar las acciones, personajes, lugar y tiempo de un texto dado, Carlos fue el que más errores cometió. Asimismo, también tuvo dificultades en el trabajo con el texto periodístico. En la tarea tipo Cloze sobre el texto periodístico mencionado, Carlos tiene un 48% de efectividad y sus mayores errores son las omisiones.

En el análisis e identificación de textos bien / mal redactados, Carlos fue capaz de identificar este tipo de textos. En cuanto al enfoque metacognitivo para leer (saber qué hacer antes, durante y después de la lectura), al inicio no entendió el tema y presentó muy pocas ideas. Después de la explicación pudo aplicar lo aprendido. Por ejemplo, fue capaz de formular preguntas previas al acto de leer. Sus preguntas abarcaron aspectos de interés personal. En este caso su rendimiento fue promedio en relación a sus compañeros. Asimismo, al completar el cuadro Antes-Durante-Después, Carlos tuvo un rendimiento de 65% de efectividad, que lo ubicó en el promedio en relación a su grupo. Sin embargo, necesitó más tiempo que sus compañeros.

Respecto a los tipos de preguntas, Carlos contaba con muy poco conocimiento previo al respecto. No conocía los tipos de preguntas y tampoco estaba acostumbrado a formularlas. Le costó más esfuerzo identificar las preguntas inferenciales, como a los demás miembros del grupo. En la actividad, fue capaz de identificar correctamente el 82% de las preguntas. Aún le falta mejorar en la precisión lingüística y en la extensión de algunas preguntas (eran muy largas). Al momento de corregir, pareció entender su error.

Por otro lado, el adolescente no sabía hacer esquemas, ni las fichas del texto narrativo, de contenido y periodístico. Él conocía solamente

alguna de las partes del texto periodístico. Asimismo, nunca había tenido oportunidad de ejercer la crítica constructiva. Poco a poco, entendió la idea y logró expresar su opinión, pero aún le faltaba fluidez en su discurso. En la tarea para la casa (su opinión crítica de un texto sobre la televisión) Carlos realizó un comentario carente de solidez argumentativa. No fue capaz de definir claramente su propio punto de vista. Carlos también mostró dificultad en la elaboración de esquemas.

Opinión sobre el programa

Antes de empezar el programa, Carlos pensaba que iba a ser diferente: con muchos alumnos en un aula, como en el colegio, y que iba a durar más tiempo. Los temas nuevos para él fueron la identificación de los elementos clave de un texto (personajes, acciones, tiempo y lugar), ordenar cronológicamente las acciones, el enfoque metacognitivo para leer (saber qué hacer antes, durante y después de la lectura). No sabía hacer esquemas, ni las fichas del texto narrativo, de contenido y periodístico. Asimismo, nunca había tenido oportunidad de ejercer la crítica constructiva. Respecto a los tipos de preguntas, tenía muy poco conocimiento; y cierto conocimiento sobre las partes de un periódico.

Para Carlos uno de los temas difíciles fue la elaboración de esquemas y entender el vocabulario nuevo para él. Afirmó que el programa podría mejorar si durara más tiempo, si las sesiones fueran más largas para profundizar los temas y si los materiales incluyeran textos con palabras menos difíciles y más cortas. Al culminar el programa se sintió satisfecho porque “había desarrollado más su mente” y creía que esa experiencia le ayudaría en sus estudios. Asimismo, le gustó la metodología empleada.

Resultados

A continuación se presenta el resumen de los logros de cada participante después del programa (Tabla 1).

Tabla 1*Logros en Habilidades de Comprensión de Lectura después del programa*

<i>Participante</i>	<i>Logros</i>	<i>En proceso</i>
Miguel	Idea principal, formulación de preguntas, capacidad de síntesis y crítica oral.	Análisis de los elementos clave, habilidades cognitivas y crítica por escrito.
Lidia	Idea principal, formulación de preguntas y capacidad crítica.	Capacidad de síntesis, habilidad metacognitiva y redacción.
Celso	Formulación de preguntas, habilidad metacognitiva, capacidad de síntesis y crítica.	Idea principal y análisis de los elementos clave.
Carlos	Formulación de preguntas, análisis de los elementos clave y capacidad crítica.	Idea principal, síntesis y uso del lenguaje, tanto oral como escrito.

En la siguiente Tabla se muestran los puntajes totales de los participantes del estudio en ambas pruebas (Tabla 2). Los resultados cuantitativos de las evaluaciones de entrada y salida del programa Leer Más+ indican la mejora en el dominio de las habilidades, en la mayoría de los temas tratados, sin llegar necesariamente a la puntuación máxima.

Tabla 2*Puntajes de las Pruebas de Entrada (E) y Salida (S) de los participantes*

<i>Participante</i>	<i>E</i>	<i>S</i>
Miguel	33	34
Lidia	36	40
Celso	17.5	28
Carlos	22	30

En relación al tiempo que tomaron a los participantes las pruebas de entrada y de salida, la primera les tomó en promedio 63 minutos y la segunda 39 minutos. Esto ocurrió aunque ambas evaluaciones fueron similares.

Discusión

En cuanto al aspecto social, la escuela tiene una presencia significativa. Los alumnos pasan muchas horas allí, compartiendo actividades con sus compañeros y profesores. Además, exige tareas para las que los alumnos invierten tiempo fuera del horario escolar y también ofrece cursos extracurriculares que satisfacen, en alguna medida, la variedad de intereses de los estudiantes. Sin embargo, no brinda los retos académicos ni la orientación que necesitan los alumnos y, solo en uno de los casos estudiados, los profesores ofrecen el soporte necesario. Estas carencias afectan la construcción de la independencia, el desarrollo de la madurez y, a su vez, el desarrollo cognitivo (Mönks, 1992; Moon, Kelly & Feldhusen, 1997), lo cual afectaría la comprensión de lectura.

En cuanto a las relaciones interpersonales, los dos adolescentes menores presentan dificultad para relacionarse, debido a la carencia de habilidades sociales y a la diferencia de capacidad entre ellos y sus pares, que se pone en evidencia en cualquier situación social. Los adolescentes mayores muestran habilidades sociales satisfactorias, pero no se sienten a gusto con sus pares. Además, existe un conflicto entre la aceptación social y el desempeño exitoso, tal como lo han señalado algunos autores (Moon, Kelly & Feldhusen, 1997). Esto afecta la autoestima y el aprendizaje, al limitarse el intercambio. Se puede concluir que los participantes de este programa pudieron haber tenido mejores resultados si hubieran contado con mayor apoyo de sus pares.

En todos los casos, la familia constituye el principal soporte emocional y es la fuente generadora del valor de la educación. En dos casos, el padre dobla en edad a la madre y ambos vienen de diferentes lugares del Perú, lo que enriquece el ambiente familiar. En uno de los casos, es el pasado lleno de dificultades socioeconómicas de los padres lo que los ha motivado a superarse a través de la educación. Por otro lado, los padres que doblan la edad de sus esposas tienden a brindar un trato poco cálido a sus hijos. El vocabulario que utilizan es bastante formal. Esto ha influido en el alto desarrollo del lenguaje de los hijos –elemento crucial en el desarrollo de la comprensión de lectura; asimismo influye

en que ellos luzcan más maduros que sus pares. Por otro lado, ese ambiente formal ha incentivado a inhibir la expresión de emociones. En el caso de los participantes que son el hijo menor, la familia tiende a la sobreprotección. Esto afecta su desarrollo emocional, así como su desempeño. Es importante notar que en el periodo que están viviendo los adolescentes, puede ser una desventaja que solo la familia sea una fuente de soporte, pues se esperaría que las amistades y la escuela tuvieran una mayor presencia, como lo han sustentado algunos autores (Cornell, 1990; Mönks, 1992).

En cuanto a las variables personales, la motivación resultó un elemento fundamental en el desarrollo del programa, lo cual afectó positivamente el desarrollo de la comprensión de lectura. La participación de todos los adolescentes durante las sesiones fue constante. Esto se debe a diversas causas: la atracción por los temas, el ambiente de trabajo y el grupo en sí. Los temas que se desarrollaron fueron nuevos, retadores y se abordaron de una manera diferente a la acostumbrada; además fueron percibidos como útiles para mejorar su aprendizaje y estudio. Los temas más fáciles de asimilar fueron el abordaje de textos periodístico, narrativo y de contenido, y la formulación de preguntas. Entre los temas más difíciles estuvieron el enfoque metacognitivo y la crítica; y los considerados más útiles fueron el enfoque metacognitivo, los tipos de preguntas, la elaboración de esquemas y la crítica.

El desempeño creativo resultó un apoyo para el aprendizaje debido a la apertura a la novedad y flexibilidad cognitiva. La capacidad de lectura de los participantes dependió especialmente del desarrollo del lenguaje, factor necesario para aprender a leer (Gunning, 1992; Lerner, 1993; Perfetti & Hart, 2002), así como de la concentración adecuada y del grado de motivación.

A partir de lo anterior se puede concluir que el estudio, al explorar a profundidad la capacidad de lectura, ha evidenciado que la escuela cumple un papel importante debido a las horas de trabajo que exige y a las alternativas extracurriculares que ofrece. Sin embargo, no satisface las demandas cognitivas y solo brinda el soporte social en uno de los casos.

Los participantes carecen de relaciones satisfactorias con sus pares, ya sea por carecer de habilidades sociales o por no encontrar afinidad con ellos. La familia es el soporte principal.

La motivación es significativa y la creatividad de los participantes facilita el aprendizaje de las estrategias. La capacidad de lectura de los participantes es favorecida por el alto grado de desarrollo del lenguaje, de concentración y de motivación.

El programa Leer Más+ presenta elementos positivos como la novedad de los temas (el enfoque metacognitivo), la metodología y los materiales, además del agradable clima de trabajo y la oportunidad de intercambio con pares del mismo nivel cognitivo.

Dentro de las limitaciones del estudio, se debe tener en cuenta que la muestra con la que se ha trabajado no permite la generalización de los resultados a la población en general. Se pretendió ahondar en los casos individuales que podían aportar información válida para otros casos en similares condiciones y / o para confirmar o incorporar alguna excepción a la teoría general. Por otro lado, las pruebas de entrada y salida del programa no han pasado por el criterio de confiabilidad estadístico, lo cual influye en la confiabilidad de los resultados cuantitativos.

El presente trabajo constituye el primer estudio de casos en el Perú basado en el Modelo de Interdependencia Triádica de Mönks (Mönks, Ypenburg & Blumen, 1997). Asimismo, el programa Leer Más+ constituye un material valioso para la atención a adolescentes talentosos en esta área.

Entre las sugerencias para posteriores investigaciones, se ha considerado ampliar el número de participantes que permita realizar un estudio piloto. De otro lado, el programa podría mejorar si se ampliara el número de sesiones por área y se enriqueciera el material.

Referencias

- Allende, F. & Condemarín, M. (2003). *Fichas de comprensión de lectura* 2. Madrid: CEPE.
- Allington, R. L. (1998). *Teaching struggling readers*. Newark, DE: IRA.

- Allington, R. L. & Cunningham, P. M. (1996). *Schools that work. Where all children read and write*. Nueva York: Harper Collins.
- Cano, E. & Paz, A. M. (1994). Enfoque metacognitivo del aprendizaje escolar. *Revista de Psicología de la Universidad Ricardo Palma*, 6(1), 76-83.
- Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (1995). *Taller de lenguaje*. Santiago: Dolmen.
- Cornell, D. (1990). High ability students who are unpopular with their peers. *Gifted Child Quarterly*, 34(4), 155-160.
- Duffy-Hester, A. M. (1999). Teaching struggling readers in elementary school classrooms: A review of classroom reading programs and principles for instruction. *The Reading Teacher*, 52(5), 480-495.
- Garner, R. (1994). Metacognition and executive control. En R. B. Ruddel, M. R. Ruddel & H. Singer (Eds.), *Models and processes of reading* (4ta. ed.) (pp. 715-732). Newark, DE: IRA.
- Gunning, T. (1992). *Creating reading instruction for all children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hannah, C. L. & Shore, B. M. (1995). Metacognition and high intellectual ability: Insights from the study of learning-disabled gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 95-109.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños lectores de textos*. Santiago: Dolmen.
- Jolibert, J. & Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago: Dolmen.
- Lerner, J. (1993). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (6ta. ed.). Dallas: Houghton Mifflin.
- Manzo, A. V. & Manzo, U. C. (1993). *Literacy disorders. Holistic diagnosis and remediation*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Ministerio de Educación. (1999). *Programa de articulación*. Lima: Autor.
- Mönks, F. J. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Y. Benito (Ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 205-216). Salamanca: Amaru.
- Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños son talentosos*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

- Moon, S. M., Kelly, K. R. & Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 16-25.
- Moon, S. M. & Rosselli, H. C. (2000). Developing gifted programs. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2da. ed.) (pp. 499-526). Londres: Pergamon Press.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- Perfetti, C. A. & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. En L. Verhoeven, C. Elbro & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189-213). Amsterdam: Benjamins.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*, 63, 9-18.
- Sternberg, R. (2000). Giftedness as developing expertise. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2da. ed.) (pp. 55-66). Londres: Pergamon Press.
- Tourón, J., Peralta, F. & Repáraz, Ch. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Navarra: EUNSA.
- Ziegler, A. & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2da. ed.) (pp. 3-21). Londres: Pergamon Press.

Recibido el 25 de enero, 2008
Aceptado el 28 de marzo, 2008

Información para autores

La *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú se propone publicar artículos originales relacionados con la psicología y basados en trabajos de investigación empírica, teórica y/o aplicada. Asimismo, recibirá contribuciones en la forma de revisiones de literatura y reseñas bibliográficas; notas sobre temas de interés científico, ético y profesional; información sobre eventos de importancia para la psicología y el desarrollo institucional en el Perú.

Los trabajos deben ser originales y no estar considerados para su publicación en otra revista. El contenido de los artículos publicados en la *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Las contribuciones deben ser preparadas siguiendo las normas del Manual de Estilo de Publicaciones de la *American Psychological Association* (APA). En cuanto a la extensión de los artículos, se solicitan entre 15 y 30 páginas, escritas con fuente *Times New Roman* tamaño 11, a espacio y medio de interlineado.

La primera página debe incluir (a) título del artículo (máximo 12 palabras) en negrita; (b) nombre completo y afiliación institucional de cada autor; (c) breve currículum vitae, dirección postal y correo electrónico de cada autor (a pie de página); (d) resúmenes en castellano e inglés (máximo 120 palabras cada uno); (e) palabras clave en castellano e inglés. Se utiliza el inglés americano.

Todas las páginas del manuscrito deben ser numeradas en el extremo superior derecho. Los subtítulos deben ir en negritas, nunca en mayúsculas. Cada párrafo debe iniciarse con una sangría con tabulador.

Las referencias bibliográficas deben insertarse en el texto (nunca a pie de página) y deben ir alfabéticamente ordenadas al final del manuscrito bajo el subtítulo *Referencias*. El autor debe asegurarse de considerar solamente aquellas fuentes a las que se recurrió en la redacción del texto y no debe contemplar referencias adicionales que no hayan sido mencionadas en el texto. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Referencia de texto:

Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños son talentosos. Manual para padres y maestros*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año). *Título del libro en cursiva*. Ciudad de publicación: Editorial.

Capítulo dentro de texto:

Cueto, S. (2002). Desayuno escolar y rendimiento escolar. En E. Pollitt (Ed.), *Consecuencias de la desnutrición en el escolar peruano* (pp. 265-282). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año).

Título del capítulo. En Inicial del nombre del editor. Apellido del editor (Ed. si es un solo editor, Eds. si son más de uno), *Título del libro en cursiva* (número del volumen si es más de uno, pp. página inicial-página final). Ciudad: Nombre de la editorial.

Artículo en revista científica:

Mantilla, C. & Sologuren, S. (2006).

Criterios para evaluar la eficiencia: hablan psicoterapeutas psicoanalíticos, conductuales cognitivos, racionales emotivos y psicoanalistas. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 24 (2), 223-266.

Apellido, Inicial del nombre. (Año).

Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, volumen en cursiva* (año o semestre), página inicial-página final.

Las tablas y figuras deberán ir al final del documento y el autor indicará el lugar donde serán colocadas dentro del texto. La cantidad de tablas y figuras debe reducirse al mínimo necesario para exponer el tema adecuadamente.

La aceptación de los artículos se determinará según los informes de dos miembros del Comité Editorial expertos en el tema tratado. De haber desacuerdo considerable entre ellos, se apelaría a un tercer informe. Las contribuciones son seleccionadas sobre la base de su relevancia teórica y/o práctica. En general, antes que criterios metodológicos o epistemológicos rígidos, se considera el rigor con el cual se trata el tema.

Las contribuciones son publicadas en español e inglés con resúmenes en ambos idiomas.

El envío de contribuciones debe hacerse preferentemente por correo electrónico en archivo adjunto en formato Word 2000 o XP a revpsicologia@pucp.edu.pe. De lo contrario, enviar dos copias impresas del manuscrito y un CD en Word 2000 o XP a Dra. Cecilia Thorne, Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Apartado 1761, Lima 100-Perú

La *Revista de Psicología* es publicada dos veces al año en los meses de junio y diciembre por el Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú y se encuentra indexada en PsycINFO y Redalyc.