

Diseño de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios

*Klency González Hernández**

INTRODUCCIÓN

Comprender un texto supone un proceso complejo que incide directamente en el aprendizaje. En buena medida, los conocimientos que adquirimos nos llegan a través de la lectura y la comprensión de lo leído. Desde la primaria hasta el posgrado, se necesita comprender una variada gama de textos para apropiarse de diferentes conocimientos, y la importancia del hecho no sólo radica en el contenido, sino en la cantidad, el estilo y hasta en los propósitos de cada lectura.

Dada la complejidad de este proceso no resulta sorprendente que muchos niños atraviesen por serias dificultades para comprender lo que leen y muchos adultos mantengan, aún en estadios superiores de educación, dichas dificultades (Peronard *et al.*, 1998; Sánchez y García, 2006). Los datos revelan que, específicamente en el nivel superior, esta problemática es quizá una de las que más afecta el rendimiento de los estudiantes, así como la calidad de sus aprendizajes.

Con el fin de buscar algunas soluciones, los psicólogos cognitivos han intentado definir cuáles son los procesos que interactúan para

* Profesora instructora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba. Máster en Psicología Educativa. klency@psico.uh.cu ; klency@gmail.com

lograr una comprensión del texto (Kintsch y Van Dijk, 1973, 1984); para ello utilizan el concepto de proposición (De Vega, 1994). Cuando leemos, activamos las proposiciones que guardan relación con la información de entrada, posibilitando que el lector vaya más allá del texto primario. Esto ocurre a partir de un modelo inicial mínimo que permite elaborar diversos niveles de representación mental del significado del texto: la microestructura y la macroestructura.

Ahora bien, la construcción de la representación del significado del texto no sucede de la misma manera en todos los sujetos, por lo que aparece la distinción entre buenos y malos lectores (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992). Los buenos lectores construyen una representación coherente y articulada del texto en su memoria, mientras que los malos lectores sólo construyen una representación incoherente y desarticulada. Por otra parte, al parecer, existe una relación entre el tipo de representación construida y las estrategias que utilizan los lectores para comprender el texto (Pearson *et al.*, 1992; Sánchez, Orrantía y Rosales, 1998).

Desde esta perspectiva, las dificultades pueden ser corregidas mediante la implementación de un programa que enseñe estrategias para mejorar la comprensión de textos. Específicamente en los niveles superiores de educación existen pocos programas de este tipo (Luque *et al.*, 1999; Casar, 1998; Trujillo, 1999). Varios de los estudios consultados se centran en describir cuáles son las estrategias cognitivas y metacognitivas que usan los estudiantes para comprender textos (Maturano, Soliveres y Macías, 2002; Carranza *et al.*, 2004). Otros demuestran que un gran número de ellos no cuenta con las habilidades necesarias para comprenderlos (Sánchez y García, 2006; Peronard, 2001; Peronard, Crespo y Velásquez, 2000; OECD, 2000; Peronard *et al.*, 1998); mientras que algunos más hacen hincapié en la importancia que tiene el contexto para la comprensión (Rojas y Yáñez, 1992, *s/f*).

A modo de resumen podemos afirmar que la problemática de la comprensión de textos es probablemente una de las que más afecta el rendimiento de los estudiantes, y por tanto sus aprendizajes; las dificultades surgidas en la comprensión pueden ser explicadas por el uso de estrategias inapropiadas o inexistentes; una vía para mejorarla sería desarrollar un programa encaminado



a enseñar o modificar tales estrategias; en la educación superior existen muy pocos estudios interventivos encaminados a ese fin.

Por estas razones, con nuestra investigación nos propusimos diseñar un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. El programa fue evaluado utilizando el método Delphi, a partir del criterio de un grupo de expertos. Sin embargo, en esta ocasión sólo nos centraremos en el diseño del programa, dejando para otro artículo los resultados de dicha evaluación.

DISEÑO DEL PROGRAMA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

El Programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios está integrado por un conjunto organizado de tareas, fundamentadas a partir de un modelo de comprensión, que proponen determinadas formas de operar con los textos mediante el uso de estrategias. A continuación describiremos cada uno de sus componentes.



Presupuestos teórico-metodológicos que van a sustentar el diseño del programa

a) *Comprender implica construir una representación del texto en la memoria*

¿En qué consiste la construcción de esa representación y cuáles son las características que la definen? Vamos a ir respondiendo estas preguntas para esclarecer algunas ideas teóricas que guiarán el programa que estamos proponiendo.

Nuestro concepto de comprensión se sustenta en el modelo proposicional elaborado por Kintsch y Van Dijk (1984). Ambos autores postulan la existencia de niveles de representación de un texto en la memoria, teniendo en cuenta no sólo los conocimientos relativos a la estructura abstracta del mismo, sino también los que tiene el lector sobre el mundo. En primer lugar, para comprender algo, debe existir un texto al que ellos denominan “texto superficie”; éste corresponde a la representación literal de las palabras y oraciones, con la misma organización sintáctica que el texto original.

A partir del “texto superficie” se deriva el “texto base” que contiene las ideas del que escribe o dice algo. El “texto base” captura el significado de un texto. Puede darse el caso en que dos oraciones tengan el mismo significado aunque el texto de superficie sea diferente. Por tanto, la memoria de los aprendices debe almacenar algo distinto de la formulación precisa en forma de oración. Este algo hace alusión al significado y se representa mediante un lenguaje diferente al de palabras y oraciones utilizado para la estructura superficial; se representa en términos de proposiciones.

Las proposiciones son unidades abstractas de significado (De Vega, 1994). La gramática con que opera nuestra mente está basada en papeles semánticos, en formas de relación entre predicado y argumentos. Por tanto, toda proposición consiste en un “predicado”, que frecuentemente es un verbo, adjetivo o un adverbio, y uno o varios argumentos, que son sustantivos o, en el caso de proposiciones complejas, otras proposiciones.

El número de proposiciones del texto base suele ser mayor que el del texto superficie, ya que éstas no se corresponden con las oraciones o cláusulas, sino que se establecen cuando se realiza implícita o explícitamente un acto de predicación. Además, la construcción del texto base se realiza gracias a un “proceso recursivo” según el cual las propias proposiciones pueden erigirse en argumentos de otras proposiciones, evidenciando la importancia de algunas ideas sobre otras.

De esta forma, en el plano del texto base se establece ya un primer nivel de estructura denominado *microestructura* (Kintsch y Van Dijk, 1973, 1984). En ella se detectan las ideas contenidas en el texto superficie y se establece una coherencia local entre éstas, a partir de la construcción jerarquizada de proposiciones (o microproposiciones). La microestructura no contiene inferencias construidas sobre los conocimientos previos del lector. Sin embargo, permite ordenar las proposiciones del texto base asignándoles distintos niveles jerárquicos y establecer relaciones locales entre ellas, basadas en el principio de que comparten referentes comunes.

La comprensión del texto no deriva únicamente de la microestructura, sino también de la *macroestructura*, que implica una descripción semántica del contenido global y está constituida por un conjunto de proposiciones (macroproposiciones) que confir-



man el carácter activo de la comprensión. Penetrar en la esencia del texto supone no sólo identificar las ideas particulares que contiene, sino también acceder a un conjunto complejo y organizado de conocimientos sobre el mundo a los que el texto hace referencia, así como relativos a la organización del propio texto. Lo que tienden a recordar los sujetos cuando leen es lo que se denomina núcleo del texto y, en menor medida, los elementos periféricos. Por tanto, la noción de macroestructura está más vinculada a la representación psicológica de los textos en los procesos de comprensión y recuerdo que la microestructura.

Para construir la macroestructura los lectores deben aplicar determinadas reglas de proyección semánticas a la microestructura del texto (Kintsch y Van Dijk, 1984; Otero, 1997; León y Slisko, 2000). Éstas se denominan macrorreglas y son las encargadas de relacionar la información semántica de las proposiciones de nivel más bajo que incluyen las ideas expresadas en el texto (microproposiciones) con otras de nivel más alto que expresan el contenido esencial del mismo (macroproposiciones). Las macrorreglas reducen el número de proposiciones, a la vez que mantienen algunas relevantes e incorporan otras nuevas (Manzano, 2002). Son de carácter recursivo, por lo que pueden aplicarse una y otra vez sobre la base proposicional del texto. Han sido utilizadas como referentes en diversos estudios para entrenar o ejercitar la acción de resumir (Palincsar y Brown, 1989; Brown y Day, 1983).

En síntesis, comprender un texto supone construir una representación del mismo en la memoria. Esta construcción ocurre a partir de la microestructura, gracias a un proceso guiado “desde abajo” por las ideas explícitas del texto extraídas en el texto base, y “desde arriba” por los conocimientos acerca de la organización del texto y los relativos a su contenido que se pudieran tener previamente (macroestructura).

Analizando el conjunto de procesos guiados de “arriba-abajo”, encontramos una variable determinante de la comprensión lectora, relacionada con la habilidad que los lectores poseen para aprovecharse del conocimiento acerca de las características propias que tiene el texto. Nos referimos a la estructura de alto nivel, es decir, al patrón organizacional de un texto, que se caracteriza según el tipo de estructura que interrelaciona los tópicos aborda-



dos en él. Meyer (1985) ha identificado cinco tipos de estructuras de alto nivel: problema/solución, antecedente/consecuente, comparación, agrupación y descripción.

Todas estas relaciones no son excluyentes entre sí, por lo que pueden existir entre las ideas de un párrafo, o entre los propios párrafos del texto, e incluso entre los temas. Generalmente, los textos utilizados en el nivel superior presentan diversas relaciones. En ese caso, para comprender el texto es necesario tener en cuenta la estructura de alto nivel dominante o la estructura existente en cada párrafo, lo cual depende de los objetivos de la lectura. Identificar la estructura de alto nivel puede servir como guía del recuerdo y para localizar la información relevante del texto (Meyer, 1985; Poggioli, 2002).

Ahora bien, el proceso de comprensión no termina hasta que el lector articula el mensaje del texto con sus conocimientos previos. De hecho, es muy poco probable que los estudiantes comprendan un texto cuando carecen de conocimientos mínimos sobre el contenido que están leyendo y, por el contrario, cuanto mayor sea el conocimiento que tienen del tema más fácil les resultará integrarlo.

Conjuntamente con esto, es muy importante que los lectores puedan autorregular las diferentes actividades relacionadas con la comprensión. Los procesos de autorregulación constituyen actividades mentales que se realizan para la planificación y el establecimiento de metas y submetas, con el fin de guiar y comprobar cómo transcurre el proceso de comprensión. Estos procesos se incluyen bajo la denominación genérica de metacognición (Flavell, 1996) e involucran dos tipos de actividades. En primer lugar, el estar consciente o no de lo que sabemos acerca del material que debemos aprender y de los procesos involucrados en su adquisición; en segundo lugar, la regulación de las actividades que debemos realizar para que la comprensión sea exitosa.

Hasta aquí hemos analizado cómo se estructura y funciona el sistema encargado de conducirnos a la comprensión del texto. Sin embargo, es necesario señalar que el proceso de construcción de la representación mental del significado del texto no ocurre de la misma forma en todos los lectores. Así, emerge la distinción hecha entre buenos y malos lectores (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992, 1998).

Los buenos y malos lectores construyen representaciones diferentes del texto en su memoria

Los buenos lectores construyen una representación coherente y articulada del significado del texto (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992, 1998). Para ello, son conscientes de cuándo aparece un nuevo tema o cuándo uno mayor se concreta en otros particulares. Además, como no toda la información del texto posee el mismo grado de importancia, estos lectores son capaces de apreciar esa jerarquía, seleccionando las ideas principales y descartando aquellas que, de omitirse, no cambiarían el significado del mismo.

Conjuntamente con esto, descubren la lógica del texto para articular los significados que van derivando de su lectura, teniendo en cuenta que todos los textos poseen como mínimo una estructura de alto nivel (por ejemplo, en ellos se describe, se compara, se resuelve algo, etc.). Además, autorregulan las distintas actividades implicadas en el proceso de comprensión, realizando unas y otras con mayor o menor rigor según la meta que se hayan propuesto inicialmente.

Las proposiciones que integran este tipo de representación son múltiples y variadas, estableciendo la mayor cantidad de relaciones posibles entre los predicados y los argumentos, así como entre las mismas proposiciones. Contienen elementos del significado del texto y elementos relacionados con los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre los contenidos leídos.

Los malos lectores elaboran una representación elemental y desarticulada del texto. En primer lugar, incluyen un conjunto de detalles o ideas sueltas que no guardan relación entre ellas, no coinciden con la información relevante del texto, ni con sus conocimientos previos. Es una representación de tipo tema + detalles (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992), es decir, incluye el tema general del texto, más una colección de detalles vinculados a éste de forma inespecífica. No tienen en cuenta la estructura de alto nivel, ni autorregulan las actividades que van teniendo lugar durante el proceso de comprensión.

Las proposiciones que van conformando este tipo de representación son pocas y prácticamente sin relación entre predicados y argumentos. No se incluyen elementos del significado del texto re-



levantes para su comprensión, ni se relaciona la información contenida en éste con los conocimientos previos del lector.

Algunos autores (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992, 1998; Pearson *et al.*, 1992) coinciden en establecer una relación entre las características de los buenos o malos lectores y las estrategias que ellos utilizan para comprender el texto, y recomiendan la necesidad de que las estrategias formen parte esencial de la enseñanza de la comprensión lectora.

La representación coherente y la representación elemental son el resultado de la aplicación de un conjunto de estrategias de comprensión

La representación coherente que construyen los buenos lectores y la representación elemental que construyen los malos lectores son el resultado de la aplicación de un conjunto de estrategias de comprensión. Por una parte, los buenos lectores usan un conjunto de estrategias que comentaremos a continuación:

- *Uso estratégico de la progresión temática del texto* (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992, 1998).
- *Estrategia estructural* (Meyer, 1985).
- *Aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización e integración* (Kintsch y Van Dijk, 1973, 1984).
- *Uso flexible y adaptado de las estrategias y procesos* (Brown, Campione y Day, 1981).

La *estrategia de progresión temática* tiene que ver con que, en los textos, la información se presenta en forma ordenada, y cada idea se relaciona con un tema específico que es estable, pero a la vez cambiante. Por ejemplo, un texto puede hablar del enfoque del procesamiento de la información como tema general, pero en concreto puede hacer referencia al proceso atencional, como uno de los procesos cognitivos a los que se dedica este enfoque, y de manera más particular puede referirse al modelo de Posner sobre las redes atencionales y la atención selectiva. Usar esta estrategia posibilita que el lector perciba esa variación continua del texto, examinando la información para determinar cuáles ideas expresan el tema gene-



ral y cuáles amplían algo sobre él. En otras palabras, relacionan la información nueva con la ya dada, permitiendo que el texto y la interpretación que de él van derivando adquieran coherencia.

La estrategia estructural consiste en reconocer cómo se organizan entre sí las ideas del texto y utilizar esa organización para ordenar los significados que se pueden extraer. Concretamente, si un texto está organizado a partir de una estructura de alto nivel de comparación, el buen lector agrupa cuáles son los significados que distinguen lo que se quiere comparar (fenómenos, teorías, enfoques, experimentos) y cuáles los que enuncian en función de qué se realiza esa comparación (objeto de estudio, métodos para estudiar ese objeto, vigencia de esos métodos, variables que intervienen, etcétera).

Utilizar las *macrorreglas de omisión, generalización e integración* permite ir elaborando el significado global del texto, partiendo de elementos o proposiciones locales. La *omisión* consiste en suprimir todas aquellas proposiciones que no se configuran como una condición semántica para la interpretación de la siguiente, o sea, eliminar la información trivial. La *generalización* permite reducir la información expresada mediante la categorización de una secuencia de ideas en función de su naturaleza inclusora, o sea, que una secuencia de proposiciones puede ser sustituida por una macroproposición que incluya y recoja su sentido esencial. La *integración o construcción* consiste en generar una macroproposición que sustituya secuencias de proposiciones que sean condiciones, consecuencias o componentes de otra más global.

Usar de manera flexible las estrategias descritas implica autorregular las diferentes actividades relacionadas con el proceso de comprensión (Peronard, Crespo y Velásquez, 2000; Peronard, 2005). Para eso, es conveniente que los lectores realicen actividades mentales que les permitan conocer cómo, cuándo y para qué usar una determinada estrategia. Deben ser capaces de planificar los pasos a seguir en la lectura, verificar los resultados obtenidos, la efectividad de las acciones y finalmente, evaluar las estrategias utilizadas durante el proceso de comprensión.

En cuanto a las estrategias que usan los lectores que logran una mala comprensión del texto, Sánchez, Orrantía y Rosales (1992, 1998) las resumen de esta forma:



- *Deficiencias en el uso de la progresión temática del texto* (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992).
- *Estrategia de listado* (Meyer, 1985).
- *Estrategia de suprimir y copiar* (Brown, Campione y Day, 1983).
- *Deficiencias en los procesos autorregulatorios* (Ríos, 1991).

Las *deficiencias en el uso de la progresión temática* significan que los lectores presentan dificultades para integrar la información nueva con la ya dada, por lo que el significado que procuran darle al texto va perdiendo coherencia. *La estrategia de listado* convierte al texto en una lista de elementos simples, sin relación entre ellos. El lector no tiene en cuenta la estructura de alto nivel, ni tampoco relaciona la información brindada con sus conocimientos previos.

Para resumir los textos, los malos lectores utilizan la *estrategia de suprimir y copiar*, de forma que eliminan lo redundante y repiten literalmente el resto de la información. En ningún momento tratan de generalizar los contenidos, ni buscan la forma de integrarlos con sus esquemas. Por último, las *deficiencias en la supervisión y la autorregulación* hacen que los sujetos comienzan a leer y estudiar los textos con una concepción muy limitada de lo que es comprender y con habilidades muy deficientes para autorregular este proceso. Es decir, se centran en el producto de la comprensión sin tener en cuenta el proceso.

Consideramos que las estrategias propuestas por Sánchez, Orrantía y Rosales (1992, 1998) aportan a los lectores una herramienta para poder enfrentarse a los textos, facilitando su buena comprensión y posterior aprendizaje. Sin embargo, no sólo es necesario contar con un grupo de estrategias que mejoren el proceso de comprensión, sino profundizar en cómo enseñarlas.

Las estrategias para la comprensión de textos pueden entrenarse

Una de las vías más utilizadas para enseñar estrategias de comprensión ha sido implementando programas de intervención (Brown, Campione y Day, 1981; Sánchez, Orrantía y Rosales, 1998; León y Slisko, 2000; Manzano, 2002) que se fundamentan sobre algu-



nas ideas clave. Consideran que la comprensión y el recuerdo de un texto dependen de los conocimientos que tienen los lectores, las estrategias que activan y del propio texto. Las dificultades surgidas pueden ser explicadas porque las estrategias son inapropiadas o inexistentes. La comprensión puede ser mejorada a partir de acciones encaminadas a modificar tales estrategias y/o elaborarlas. Si el rendimiento de los sujetos mejora se cree que la estrategia era un componente importante de la tarea, y que las diferencias se debían al fracaso en usar espontáneamente una estrategia y no a un déficit de la capacidad de los sujetos.

Teniendo en cuenta estas ideas nos propusimos diseñar un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios, enseñando las estrategias que usan los buenos lectores. El programa pretende demostrar que si los estudiantes adquieren ciertas formas de proceder con los textos, mejora su capacidad para recordarlos y, por tanto, sus aprendizajes.

La implementación del programa nos remite a una situación de enseñanza-aprendizaje donde los lectores deben realizar un conjunto de tareas a partir de las cuales se desarrollan y ejercitan las estrategias. Para ello, debemos hacer hincapié no sólo en la ejecución que hagan los estudiantes de las tareas, sino también en el proceso de orientación que realicen los profesores.

En primer lugar, para que la orientación sea efectiva hay que tener en cuenta la motivación no sólo por aprender, sino por realizar tareas relacionadas con la comprensión de textos. Las teorías actuales de motivación postulan tres tipos de necesidades fundamentales: poder, afiliación y logro (para una revisión completa véase Carretero, 1993: 275). Como estamos tratando la motivación por el aprendizaje, el aspecto que más nos interesa es la motivación de logro, que estará determinada por los siguientes elementos: a) intensidad de la motivación al respecto: intrínseca y extrínseca, b) expectativa de conseguir lo que se propone, c) intensidad o cantidad de recompensa que espera obtener el lector.

Los individuos con motivación intrínseca tenderán a realizar las actividades mediante incentivos de carácter interno, mientras que los que posean una motivación extrínseca necesitarán más incentivos externos, que pueden ser materiales o sociales. Para favorecer un estilo motivacional intrínseco podemos tener en



cuenta un conjunto de orientaciones (*ídem*). Por ejemplo, antes de comenzar a realizar las tareas sería muy conveniente proporcionar información acerca de las modificaciones que puede tener la capacidad de aprendizaje mediante el esfuerzo individual de cada lector, así como presentar situaciones de logros en las que apenas existan componentes evaluativos; por supuesto, también es conveniente aumentar el sentimiento de autonomía personal. Durante la realización de las tareas resulta útil enseñar a los lectores a autocontrolarse y a establecer metas intermedias. Por último, después de la realización de las tareas es deseable centrar la evaluación sobre el proceso de ejecución, así como sobre el grado de aprendizaje obtenido de ella.

Otro elemento a tener en cuenta es analizar las condiciones necesarias para que las tareas que entrenan las estrategias puedan ser ejecutadas correctamente. Ante todo es importante ofrecer a los lectores determinados tipos de ayudas para realizar eficazmente las tareas. En este sentido, sería muy útil que el profesor tratara que los estudiantes tuvieran muy claro un esquema de los distintos elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje del que van a ser partícipes. Esto quiere decir que los alumnos, con la ayuda del profesor, deben representarse mentalmente en qué consisten las estrategias, cuáles son los objetivos de las tareas que van a realizar, qué instrucciones deben tener en cuenta para ello, así como la forma en que van a evaluar o controlar la realización exitosa de cada una.

Además, es preciso contar con un conocimiento acerca de los miembros que van a integrar el grupo. Para ello, antes de iniciar la implementación del programa puede aplicarse un conjunto de técnicas que permitirán conformar subgrupos en función de los estilos de aprendizaje, el cociente intelectual de razonamiento verbal, la comprensión de textos, etc. Esto se hará con el objetivo de poder ofrecer atención individualizada en caso de ser necesaria. La intervención debe facilitar un espacio de intercambio grupal, donde los lectores puedan determinar si tienen posibilidades de ejecutar cada tarea de acuerdo con sus exigencias; o si por el contrario, necesitan ayuda, ya sea del profesor o de otros miembros del grupo. Para ello, sería útil reflexionar acerca de las tareas, sus contenidos y discutir éstas u otras ideas que faciliten la ejecución de las mismas.



Estrategias y objetivos

Teniendo en cuenta los presupuestos teórico-metodológicos que sustentan el diseño del programa, la intervención estará dirigida a enseñar las estrategias que utilizan los buenos lectores: uso estratégico de la progresión temática de los textos, estrategia estructural, aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización y construcción y estrategias metacognitivas.

Cada una de estas estrategias se propone objetivos específicos, los cuales han sido planteados en función de las acciones que los lectores deben desarrollar para aprenderlas, teniendo en cuenta, además, las condiciones necesarias para realizar dichas acciones. Las estrategias serán entrenadas a partir de una secuencia de tareas, por lo que existe una estrecha relación entre ellas, los objetivos y las tareas. De esta forma, una misma tarea puede entrenar varias estrategias o a la inversa. El cuadro 1, que aparece a continuación, muestra esta relación.

CUADRO 1. Relación entre estrategias, objetivos y tareas



<i>Estrategias</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Tareas</i>
Uso estratégico de la progresión temática de los textos	Determinar proposiciones principales del texto, teniendo en cuenta las relaciones jerárquicas entre las ideas.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura global del texto. • Lectura detenida de cada párrafo. • Seleccionar ideas principales y buscar relaciones existentes entre ellas.
Estrategia estructural	Discriminar qué tipo(s) de estructura(s) de alto nivel tiene el texto, a partir de la detección de los componentes que caracterizan cada una de ellas.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la(s) estructura(s) de alto nivel del texto. • Localizar los componentes que integran la estructura de alto nivel del texto.
Aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización, e integración	Determinar el significado global del texto, mediante la aplicación de las macrorreglas.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un resumen del texto.

<p>Estrategias metacognitivas</p>	<p>Autorregular la comprensión a partir de su planificación, monitorización y evaluación de la lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leer el título del texto. • Lectura global del texto. • Lectura detenida de cada párrafo. • Seleccionar ideas principales y buscar relaciones existentes entre ellas. • Reconocer la(s) estructura(s) de alto nivel del texto. • Localizar los componentes que integran la estructura de alto nivel del texto. • Elaborar un resumen del texto. • Formular preguntas sobre el texto. • Autoevaluar la comprensión.
-----------------------------------	---	--

Tareas

Para alcanzar los objetivos propuestos y entrenar las estrategias desarrollamos un conjunto de tareas que describiremos a continuación.

Leer el título del texto

Esta tarea consiste en que el profesor solicita a los estudiantes que lean el título del texto, así como los distintos subtítulos que puedan estar incluidos en él. Posteriormente, les pide que establezcan el plan de acción para llevar a cabo la lectura. Para realizarlo deben tener en cuenta el tipo de texto que están leyendo, los conocimientos que poseen acerca del mismo, los sentimientos que provoca en ellos la asignatura a la cual pertenece el texto, así como los objetivos que persiguen con la lectura. El establecimiento de los objetivos de la lectura depende de la tarea a realizar. No es lo mismo leer un texto para resumirlo, que para incluir algunas de sus ideas en el informe de una clase práctica, o para exponer algunas ideas en un seminario, o para dominar y aprender los principales contenidos que allí se exponen.

El objetivo de esta tarea es que los estudiantes puedan dar ideas acerca de lo que trata el texto, anticipar y prever el contenido futuro de lo que leerán, así como activar los conocimientos que ya tienen



sobre el mismo. Estas actividades facilitarán la comprensión, la memorización y el recuerdo de los contenidos del texto.

Esta tarea entrena las estrategias metacognitivas, específicamente la planificación de la lectura. En primer lugar, porque el título, por lo general, sugiere información preliminar acerca de qué o de quién habla el autor y a partir de él los estudiantes pueden predecir el contenido futuro de lo que leerán. Para ello, es necesario que activen en su mente los conocimientos que tienen sobre ese tema para ir estableciendo nexos entre sus conocimientos previos y la nueva información que les brinda el texto. En segundo lugar, el plan de acción y los objetivos son herramientas que utilizarán durante toda la lectura y que permitirán la regulación constante del proceso de comprensión. El plan de acción permite asignar tiempo y atención a la tarea de comprender el texto, mientras que los objetivos determinarán, en gran medida, el nivel de recuerdo y aprendizaje que se logre del mismo.

Lectura global del texto



La tarea consiste en leer por primera vez el texto. A medida que los estudiantes lean, deben ser conscientes de las palabras o frases no comprendidas. En caso de que no entiendan alguna frase o palabra, el profesor puede sugerirles que intenten descubrir su significado a partir del contexto en el que aparece, busquen información en alguna fuente externa, como por ejemplo el diccionario, o soliciten ayuda a otras personas al interior del grupo que posean conocimientos sobre ese tema.

El objetivo de esta tarea es que los lectores puedan comprender cada una de las palabras o frases que integran el texto, a la vez que construyen la idea general sobre la que tratará el contenido del mismo.

Esta tarea permite desarrollar las estrategias metacognitivas a partir del proceso de supervisión de la comprensión. Primero porque esta lectura rápida permite formarse una idea general de los temas más importantes que aborda el autor y compararla con las ideas que, en la tarea anterior, se anticiparon en relación con los contenidos del texto. La coincidencia entre ambas puede ser un indicador de que la comprensión transcurre por un camino eficaz y de esta

forma los lectores podrán comprobar el grado de aproximación o alejamiento de la meta para alcanzar los objetivos trazados. Además, detectar las dificultades relacionadas con la comprensión de las palabras y expresiones utilizadas posibilita que los estudiantes puedan conocer las causas de esas dificultades y erradicarlas en el momento que surjan. Comprender todas las palabras y frases permite también que los estudiantes comiencen a construir una representación del contenido del texto en su memoria. De esta manera, comienza a entrenarse la estrategia de progresión temática del texto, a partir del descubrimiento del tema general que se aborda.

Lectura detenida de cada párrafo

Esta tarea consiste en leer detenidamente cada párrafo a fin de seleccionar su idea central. Para realizar esta tarea los estudiantes pueden buscar un título, utilizando una o dos palabras que reflejen esa idea central. Dicho título es representativo del tema del párrafo si la mayoría de las oraciones se refiere a él. Es necesario que los estudiantes entiendan que el título debe reflejar el tema específico del párrafo y no el tema general de todo el escrito. Por ejemplo, un texto puede hablar casi totalmente de la psicología cognitiva y esto quiere decir que su *tema general* es éste: “la psicología cognitiva”, pues de ella se habla en todos los párrafos. Ahora bien, si en uno de los párrafos se describen los métodos, no sería justo decir que el tema ahí es “la psicología cognitiva” sin más aclaración. Podríamos decir, en este caso, que el tema es “los métodos de la psicología cognitiva” y un posible título podría ser “Los métodos”.

El objetivo es precisar los contenidos específicos del texto que se debe leer, así como determinar la idea central en cada párrafo. Esta tarea puede resultar muy útil para entrenar la estrategia de progresión temática, porque determinar la idea central de cada párrafo implica que los lectores comiencen a identificar el tema general del texto, así como los restantes que se tratan en el mismo. En otras palabras, al realizar esta tarea comienzan a penetrar en las relaciones de subordinación de las ideas del texto, al tiempo que relacionan la información nueva con la ya dada, de forma que el texto y la interpretación que de él se va derivando adquiere co-



herencia. Conjuntamente, permite entrenar las estrategias metacognitivas a partir de la supervisión del proceso de comprensión, mediante la detección de los aspectos importantes del texto.

Seleccionar las ideas principales y buscar relaciones existentes entre ellas

Esta tarea consiste en que los estudiantes identifiquen las ideas principales y las ideas secundarias del texto. Se consideran ideas principales aquellas que si se omiten hacen incomprendible el significado del párrafo o texto. Una idea es principal cuando identifica un fenómeno o proceso, cuando compara elementos, cuando indica procedimientos para obtener resultados, cuando establece jerarquías o cuando explica las causas de algo. Las ideas secundarias suelen completar o ser un ejemplo de las principales, y de ser omitidas no alteran de manera sustancial el significado de un texto. Posteriormente, se podrán establecer relaciones entre las ideas que fueron seleccionadas.

El objetivo de la tarea es diferenciar entre la información importante del texto y aquella que de omitirse no interfiere en el significado del mismo. Realizando estas acciones pretendemos entrenar la estrategia de progresión temática porque determinar la información relevante permite a los estudiantes profundizar en los distintos temas sobre los que trata el texto, así como en el orden en que ellos aparecen. De esta forma, se avanza en el proceso de ir descubriendo las relaciones de subordinación existentes entre las ideas.

Esta tarea también permite potenciar las estrategias metacognitivas a partir del proceso de planificación y supervisión de la comprensión. Esto es posible porque a partir de los aspectos importantes del texto, los estudiantes pueden determinar si se están alejando o no de los objetivos de la lectura. Además, el nivel de comprensión alcanzado hasta el momento puede comprobarse a partir de la comparación entre los títulos seleccionados en la tarea anterior y las ideas principales que se identifican en ésta. La coincidencia entre ambos puede ser un indicador de que el proceso de comprensión está transcurriendo adecuadamente, y en caso de no



coincidir deberían identificarse las dificultades para tratar de corregirlas antes de seguir avanzando en el proceso.

Reconocer la estructura de alto nivel del texto

Esta tarea consiste en identificar la estructura de alto nivel del texto (Meyer, 1985). Para que los lectores entiendan las diferencias entre los cinco tipos de estructura, se pueden mostrar ejemplos de cada una de ellas.

El objetivo de esta tarea es que los estudiantes utilicen la estructura de alto nivel como una herramienta para organizar y asimilar la información que brinda el texto. Su realización entrenará la estrategia estructural porque el reconocimiento de dicha estructura permitirá ordenar los significados que se extraen del texto. También entrenará las estrategias metacognitivas a partir de la planificación y supervisión del proceso de lectura. En cuanto a la planificación tenemos que el reconocimiento de la estructura de alto nivel constituye otro elemento que permite comprobar las hipótesis previas sobre su contenido. De esta forma, si éstas coinciden con la estructura, se sigue avanzando en el proceso de comprensión, pero si no coinciden hay que detectar qué está pasando y ejecutar alguna acción correctiva, entrenando así la supervisión del proceso. Dicha supervisión también facilita que los estudiantes puedan responder preguntas sobre el texto, basadas en su estructura de alto nivel, es decir, en las relaciones entre sus partes o ideas.

Localizar los componentes que integran la estructura de alto nivel del texto

Esta tarea consiste en identificar los distintos elementos que integran la(s) estructura(s) de alto nivel del texto. Por ejemplo, si el texto es de problema-solución, los estudiantes deben localizar en qué parte se encuentra el problema, y en qué otra parte u otro párrafo se encuentran la solución o las soluciones posibles. Si, por el contrario, el texto expone una comparación, ellos deben localizar dónde se encuentran los conceptos, ideas o teorías que se comparan y dónde aparecen las semejanzas y las diferencias referidas a ellos.



Posteriormente, deben construir un esquema para ubicar la estructura de alto nivel, así como los componentes de la misma.

El objetivo de esta tarea es que los lectores utilicen los distintos componentes de la estructura de alto nivel del texto como una herramienta para organizar, asimilar y predecir la información que brinda el texto. Esta tarea permite entrenar la estrategia estructural porque el reconocimiento de los componentes de la estructura permitirá ordenar los significados que se extraen del texto.

Además, permite supervisar cómo transcurre el proceso de comprensión, entrenando las estrategias metacognitivas. En primer lugar, a través de la supervisión los estudiantes podrán comprobar si existe una relación entre la estructura de alto nivel del texto, los elementos que la componen y las macroproposiciones (títulos e ideas principales) que fueron identificadas en tareas anteriores. Si no sucede así, deben detectar cuáles son las dificultades de comprensión y corregirlas. En segundo lugar, permite que los estudiantes puedan formarse preguntas sobre el texto que faciliten su recuerdo posterior. La respuesta adecuada o no a estas preguntas será un indicador del nivel de comprensión alcanzado y de cuán cerca o no están de lograr la meta establecida al inicio.



Elaborar un resumen del texto

Esta tarea consiste en pedir a los estudiantes que realicen un resumen sobre el texto leído. Para ello es necesario enseñarles a operar con las macrorreglas (Kintsch y Van Dijk, 1973). Es fundamental explicarles en qué consiste cada una de ellas. El resumen debe contar con una forma final y elaborada, relacionando la información extraída de las partes donde se ha resumido, para que el texto final sea algo más que una serie de ideas yuxtapuestas. También debe aparecer, de algún modo, la estructura de alto nivel, a la que hacíamos referencia anteriormente.

Por último, a fin de potenciar una mayor motivación con la tarea es esencial que en el grupo se discuta la importancia que tiene hacer resúmenes. Para ello, se comenta con los estudiantes que la elaboración del resumen posibilita que ellos puedan autocomprobar el grado de comprensión de lo que han leído, pues

no ser capaces de elaborar un resumen adecuado puede ser un indicador de que el texto no se ha comprendido adecuadamente; elaborar trabajos teniendo como base múltiples fuentes bibliográficas, pues resumir textos y formularlos con palabras propias es más recomendable que copiar literalmente la información de varios de ellos; facilitar el estudio de otros textos, más si son difíciles o extensos (pues un texto difícil —ya sea por los conceptos que utiliza, o por las relaciones entre ellos— resultará más fácil de estudiar si se ha resumido con sus propias palabras; igual ocurrirá con uno muy extenso, se estudiará con menor esfuerzo si se abrevia, resumiéndolo convenientemente).

Hacer un resumen es una actividad de gran utilidad, ya que permite que los estudiantes puedan abreviar la información en una síntesis que recoge los elementos esenciales. Su elaboración exige un alto grado de comprensión del texto, a la vez que facilita su estudio y favorece el recuerdo. Con esta tarea se entrena fundamentalmente la estrategia de aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización y construcción, permitiendo el acceso a la elaboración del significado global del texto, partiendo de elementos o proposiciones locales. La estrategia estructural también es entrenada, porque para realizar un resumen adecuado los estudiantes deben tener en cuenta la estructura de alto nivel del texto. Asimismo, potencia las estrategias metacognitivas, porque el grado de ajuste, coherencia y relación entre el texto leído y las ideas extraídas de él para resumirlo serán un indicador que permitirá evaluar el nivel de comprensión alcanzado.

Formular preguntas sobre el texto

Esta tarea consiste en que los estudiantes sean capaces de formular preguntas acerca del texto; pueden ser directas, aquellas cuya respuesta aparece claramente en el texto; e indirectas, que para ser contestadas requieren una elaboración personal. La formulación de preguntas es una medida del nivel de comprensión que se ha logrado. Si al terminar de leer los estudiantes no son capaces de formular preguntas referidas a las ideas principales, o a las relaciones entre las distintas partes, o que reflejen el tipo de estructura

de alto nivel y sus componentes, es que no han comprendido bien el texto y deben releerlo con mayor atención.

Por tanto, es importante que a medida que los estudiantes avancen en la lectura se vayan haciendo preguntas y las puedan responder. En un primer momento, con la ayuda del libro si es necesario, para después contestarlas individualmente y comprobar, de esta manera, no sólo el grado de comprensión de lo leído, sino también el nivel de recuerdo de los contenidos.

Consideramos que esta tarea puede resultar muy útil para potenciar las estrategias metacognitivas. Por ejemplo, hay preguntas que pueden diagnosticar cómo se cumplieron los objetivos de la lectura y si el plan de acción trazado en la primera tarea fue efectivo, mientras que otras referidas a las principales macroproposiciones, las relaciones entre ellas, o a la estructura del texto, serán un indicador para que los estudiantes supervisen si en realidad detectaron los aspectos importantes del texto y si están próximos a cumplir la meta trazada inicialmente.

Autoevaluar la comprensión

Esta tarea consiste en que los lectores puedan darse cuenta de si comprendieron bien el texto o, si por el contrario, existen algunas partes que deben ser leídas nuevamente. En otras palabras, deben ser conscientes de la parte del texto que no entendieron bien, para que puedan modificar sus estrategias y seguir avanzando en el proceso de comprensión. La comprensión adecuada del texto se puede evaluar a partir de la realización de un conjunto de actividades entre las que sobresalen: contestar adecuadamente preguntas que profundicen en las ideas principales; relacionar entre sí, de modo acertado, esas ideas; resumir el contenido manteniendo la organización del texto; elaborar posibles preguntas sobre el mismo.

Una vez identificados los problemas en alguna de estas actividades, los profesores pueden brindar las siguientes sugerencias: retroceder y volver a leer el texto, de forma selectiva, deteniéndose más en los párrafos que no hayan comprendido y utilizando el diccionario si fuese necesario; subrayar las ideas que consideren más importantes (sin perder de vista que si subrayan todo o casi



todo el texto, esta actividad pierde su eficacia); anotar el problema que provoca la incomprensión, a la espera de que pueda tener solución en una parte posterior del texto; elaborar un esquema o mapa conceptual de los contenidos o relaciones del texto, lo que facilitará la comprensión; buscar ayuda externa, siempre que no hayan dado resultado las estrategias referidas anteriormente.

Esta tarea es muy importante porque permite evaluar el proceso de comprensión y entrenar las estrategias metacognitivas, por una parte, a partir de la supervisión del proceso mediante la realización de las actividades que permiten evaluar si se comprendió totalmente el texto o no, y ejecutando algunas de las acciones descritas en el caso de que existan dificultades; por la otra, a partir de la evaluación del proceso. En este caso, los estudiantes podrán evaluar si realmente comprendieron el texto y si lograron construir una representación coherente del mismo en su memoria. Asimismo, pueden comprobar también si el uso que hicieron de la estrategia de progresión temática, de la estrategia estructural y de la estrategia de aplicación de las macrorreglas, fue efectivo y les facilitó el avance en el proceso de comprensión.

Procedimientos para implementar el programa propuesto

En este epígrafe enunciaremos algunas ideas a tener en cuenta para implementar el programa propuesto. Es importante destacar que todas las tareas implican una orientación por parte del profesor. Sin embargo, como no todas tienen el mismo grado de complejidad, dicha orientación debe variar en función de las exigencias. De esta forma, cuando se trate de las primeras sesiones o cuando la tarea tenga un nivel de complejidad alto, hay que brindar niveles de ayuda para facilitar la comprensión y la ejecución de las instrucciones. Por ejemplo, si hay que introducir conceptos nuevos sería conveniente explicar cada uno de ellos y dar ejemplos para demostrar cómo pueden verse en la práctica. Si se trata de una tarea compleja, el profesor puede apoyarse en un aprendizaje por modelado, realizando frente al grupo una demostración experta de todas las acciones que son necesarias para llevar a cabo dicha tarea.



En las sesiones posteriores no hay por qué repetir toda la información; el profesor y en la medida de lo posible los estudiantes pueden limitarse a recordar los conceptos que ya han sido introducidos, así como la secuencia de tareas y las acciones necesarias para desarrollar cada una. Posteriormente, en ambos casos, se lleva a cabo un trabajo individual para realizar la(s) tarea(s), otorgándole un espacio de tiempo a cada una en función de las características del grupo. Luego, esta realización se discute en plenaria donde se plantean todas las opciones y se acepta como definitiva la que resulte más apropiada, llegando a un consenso entre todos.

Los estudiantes, para ir apropiándose de las estrategias, deben poner en práctica, de manera repetida, la secuencia de tareas bajo la constante supervisión del profesor. Esta ejecución, ya sea de manera individual, en parejas, o en grupos pequeños, ayuda a condensar en una sola acción todas las instrucciones que fueron separadas antes en forma de orientaciones, lo que supone un ahorro de recursos cognitivos y facilita el uso de la secuencia de tareas en combinación con otras. Este tipo de práctica supone también una interacción entre los estudiantes, de forma tal que los errores no sólo sean corregidos por el profesor en su rol de supervisor, sino también por el resto del grupo, hasta que gradualmente cada uno pueda ir solucionando sus propios errores.

La orientación también implica motivar a los estudiantes a fin de que se involucren en cada una de las sesiones del programa. Para ello, puede comentarse la importancia que tiene la habilidad de comprensión dentro del currículo universitario, de ahí la necesidad de la intervención; o hablar de las implicaciones derivadas del uso de estrategias para comprender los textos y la relación que existe entre éstas y el rendimiento lector, subrayando la idea de que si los estudiantes aprenden a usar estrategias su nivel de comprensión aumentará y, por tanto, su recuerdo y aprendizaje. Esclarecer las metas que se pretenden obtener puede ser otro elemento que desarrolle conductas intrínsecamente motivadas en los estudiantes. Es importante aclarar que las metas del programa están encaminadas a aumentar el nivel de comprensión de textos y entrenarlos en el uso de estrategias para que puedan ir autorregulando este proceso, con vistas a poder mejorarlo paulatinamente.



CONCLUSIONES

Después de presentar el diseño del programa podemos afirmar que las estrategias seleccionadas para intervenir son las siguientes: progresión temática de los textos, estrategia estructural, aplicación de las macrorreglas y estrategias metacognitivas. Además, hay una articulación entre las estrategias propuestas y las tareas diseñadas para alcanzar los objetivos, por lo que no debe haber dificultades cuando en una fase posterior de la investigación procedamos a la implementación del programa.

El programa puede desarrollarse de varias maneras. Por ejemplo, cabría empezar por identificar la estructura de alto nivel del texto (estrategia estructural) y una vez develada ésta, ser conscientes y valorar cada una de las actividades realizadas (estrategias metacognitivas), a la vez que se reduzca la información a un número manejable de ideas de distinto valor e importancia (estrategia progresión temática y aplicación de las macrorreglas). O, por el contrario, iniciar el análisis identificando las ideas principales y la relación entre ellas (estrategia progresión temática), después reducir la información a ideas globales buscando acceder a un significado global, y por último desentrañar la estructura de alto nivel. Es decir, se pueden entrenar las distintas estrategias en el orden en que los docentes consideren más conveniente pero teniendo en cuenta las características del grupo.

Es importante destacar que el programa enseña modos de operar con los textos, por tanto, sería útil proporcionar un apoyo sistemático y adicional a los implicados para que apliquen lo aprendido a cualquier texto o circunstancia. Estas tareas con los textos deben desarrollarse en el contexto escolar normal mientras se aprenden contenidos específicos de cualquier materia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensi, M. "Comprensión lectora de personas sordas adultas: construcción y validación de un programa de instrucción", Tesis doctoral, España, Universidad de Valencia, 2004.

- Brown, A. L., J. C. Campione y J. D. Day. "Learning to learn: On training students to learn from text", en *Educational Researcher*, 10, 1981, pp. 14-21.
- Brown, A. L. y J. D. Day. "Macrorules for summarizing text: the development expertise", en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1983, pp. 1-14.
- Carranza, M., G. Celaya, J. Herrera y F. Carezzano. "Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1), 2004. Fecha de acceso 11 de febrero de 2007. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no1.contenido-carranza.html>.
- Carretero, M. *Constructivismo y educación*, Madrid, Edelvives, 1993.
- Casar, L. "El uso de los métodos participativos en la clase de idiomas", en G. Pérez. *Los métodos y técnicas participativas en la enseñanza superior*, Argentina, Universidad Nacional de Tucumán, 1998.
- De Vega, M. *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial, 1994.
- Flavell, J. *El desarrollo cognitivo*, España, Prentice Hall, 1996.
- Kintsch, W. y T. A. Van Dijk. "Comment on se rapelle et on résume une histoire", en *Langages*, 40, 1973, pp. 98-116.
- Kintsch, W. y T. A. Van Dijk. "Toward a model of text comprehension and production", en *Psychological Review*, 88, 1984, pp. 363-394.
- León, J. A. "Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector o estilos de escritura", en J. I. Pozo y C. Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Santillana, 1999, pp. 153-170.
- León, J. A. y J. Slisko. "La dificultad comprensiva de los textos de ciencias", en *Psicología Educativa*, vol. 6, núm. 1, 2000, pp. 7-26.
- Luque, J. L., J. A. García Madruga, F. Gutierrez, M. R. Elosua y M. Garate. "La construcción de la representación semántica de los textos", en *Comprensión lectura y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*, Barcelona, Paidós, 1999.



- Manzano, M.** *La comprensión del discurso*, La Habana, Facultad de Psicología-Universidad de la Habana, 2002.
- Maturano, C., M. Soliveres y A. Macías.** “Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias”, en *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), 2002, pp. 415-425.
- Meyer, B. F.** “Prose analysis: purposes, procedures and problems”, en B. K. Britton y J. B. Black. *Understanding expository text*, N. J., Hillsdale, 1985.
- OECD.** *Programme for International student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy*, París, OECD, 2000.
- Otero, J.** “El conocimiento de la falta de conocimiento de un texto científico”, en *Alambique*, 11, 1997, pp. 15-22.
- Palincsar, A. S y A. L. Brown.** “La enseñanza para la lectura autorregulada”, en L. Resnick y L. Klopfer (comps.). *Currículo y cognición*, Argentina, Aique, 1989.
- Pearson, P., L. Rholer, J. Dole y G. Duffy.** “Developing expertise in reading comprehension”, en S. Samuels y A. Farstrup (eds.). *What research has to say about reading instruction?* Newark, The International Reading Association, 2a. ed., 1992, pp. 145-199.
- Peronard, M.** “La metacognición como herramienta didáctica”, en *Revista Signos*, vol. 38 (57), 2005, pp. 61-74.
- Peronard, M.** *La comprensión de textos como proceso estratégico*, Segunda Jornada de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua, Bariloche, Universidad Nacional de Comahue, 2001.
- Peronard, M., N. Crespo y M. Velásquez.** “La evaluación del conocimiento metacomprendivo en alumnos de educación básica”, en *Revista Signos*, 33 (47), 2000, pp.167-180.
- Peronard, M., L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez.** *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1998.
- Poggioli, L.** *Serie enseñando a aprender*, Venezuela, Fundación Polar, 2002.
- Ríos, P.** “Metacognición y comprensión de la lectura”, en A. Puente (comp.). *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Pirámide, 1991.

- Rojas, V. F. y M. C. Yárnoz. “El conocimiento previo en la comprensión lectora”, en *Argos*, 16, 1992, pp. 37-77.
- Rojas, V. F. y R. M. Yárnoz. “Las pistas contextuales en la comprensión de la lectura”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, s/f.
- Sánchez, E. y R. H. García. “Relectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura”, en *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, Universidad de Salamanca, 2006, pp. 195-226.
- Sánchez, E., J. Orrantía y J. Rosales. “Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula”, en *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol 14, 1992, pp. 89-112.
- Sánchez, E., J. Orrantía y J. Rosales. “Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer”, en *Cultura y Educación*, 14/15, 71, 1998.
- Trujillo, M. H. “Diseño de una propuesta para el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral en la asignatura de Idioma Inglés”, Tesis de doctorado, Cuba, CEPES, 1999.

