

Comprensión de textos, Metacognición y Dificultades de aprendizaje



Juan José Navarro Hidalgo

E-PUBLISHING SERIES I+D+i (CASTELLANO E INGLÉS)

Directores:

Jesús de la Fuente Arias
Fernando Justicia Justicia

Subdirectores:

José Manuel Martínez Vicente
María Carmen Pichardo Martínez

AREA: OPTIMIZACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA

Serie: Aprendizajes instrumentales

Coordinador

Nicolás Gutiérrez Palma

* Publicación asociada al Electronic Journal of Research in Educational Psychology.
<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>
Peer review system.

© Juan José Navarro Hidalgo, 2011

© **Education & Psychology I+D+i**

C/ Costa Azul, 68 bajo
04009 – ALMERÍA (ESPAÑA)
Tfo: 34 950 624848 / 34 616 715893

<http://epublishing.education-psychology.com>

© Diseño Portada: José Manuel Martínez Vicente

ISBN: 978-84-938657-1-9
Depósito legal: AL 79-2012

Comprensión de Textos, Metacognición y Dificultades de Aprendizaje

*Análisis y evaluación de metaconocimientos sobre el significado y sentido
de la lectura y sobre las estrategias de comprensión*

Juan José Navarro Hidalgo

AGRADECIMIENTOS

El trabajo de investigación presentado ha contado con la colaboración inestimable de profesores y profesoras de los Centros educativos: CEIP Manuel Sánchez Alonso (Arahal), CEIP Andalucía (Sevilla), CEIP Poetas Andaluces (Montequinto-Dos Hermanas), IES Doña Leonor de Guzmán (Alcalá de Guadaira), IES La Jarcia (Puerto Real), IES Llanes (Sevilla), IES Los Azahares (La Rinconada), IES Nestor Almendros (Tomares). Así mismo, de forma especial, quiero agradecer aquí su colaboración al Prof. Dr. Joaquín Mora, por la labor de asesoramiento y apoyo que me ha prestado, así como, en el trabajo de campo del estudio, a Helena Lama, Ángela Molina, María José Alés, Eva Sánchez, Rafael Anaya, Maribel Gallardo y Alicia Sánchez. Por último, mi agradecimiento a Vanessa Gil y Manolo Fernández, sin los que gran parte de la ardua tarea de introducción de datos no hubiera podido realizarse.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRIMERA PARTE

Introducción y Marco teórico

Aproximación teórica a la lectura como construcción social en contextos de interacción, las dificultades de su aprendizaje, la metacognición y la evaluación de procesos metacognitivos en la comprensión de textos.

1. Introducción /6

 La Lectura como construcción social en contextos de interacción /11
2. Desarrollo y aprendizaje de metaconocimientos y procesos de autorregulación /19
3. Metacognición y Dificultades de Aprendizaje /29
4. Comprensión de textos y Metacognición /35
5. La constatación de un problema. ¿Cómo evaluar los procesos metacognitivos en la Comprensión lectora? /40

SEGUNDA PARTE

Desarrollo de la Investigación

Evaluación de Metaconocimientos sobre la Comprensión de Textos

Análisis descriptivo y comparativo de la presencia de metaconocimientos sobre la lectura y las estrategias de comprensión en alumnos y alumnas con y sin dificultades de aprendizaje de la lectura pertenecientes a diversos niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

6. Evaluación de Metaconocimientos sobre la comprensión de textos. Objetivos de la Investigación /70
7. Método /73

 Diseño de la Investigación /73
 Hipótesis planteadas /77
8. Procedimiento /80
9. Composición de la Muestra /86

10. Instrumentos /97

Análisis de la Prueba de Evaluación de Metaconocimientos en la Lectura (EML) /98

Formato y aplicación de la prueba /98

Análisis cualitativo del contenido de la prueba EML /100

Metaconocimientos sobre el sentido y significado de la lectura /104

Metaconocimientos sobre estrategias de planificación /106

Metaconocimientos sobre estrategias de supervisión /110

Metaconocimientos sobre estrategias de autoevaluación /115

Metaconocimientos sobre estrategias de transferencia y generalización de aprendizajes /119

Metaconocimientos sobre estrategias de integración textual /123

Metaconocimientos sobre estrategias de integración texto-conocimientos previos /129

Codificación de la Prueba /134

Extensión cuantitativa del Análisis de ítems y de la prueba EML en su conjunto /138

Análisis de algunos criterios de validez de la prueba EML /148

11. Resultados /154

12. Discusión /177

13. Conclusiones /193

Anexos /198

Anexo I. A modo de instrucciones /199

Anexo II. EML (Evaluación de Metaconocimientos en la Lectura) /201

Anexo III. Valoración de los profesores acerca de la puesta en práctica de estrategias de comprensión lectora por parte de sus alumnos /205

Referencias Bibliográficas /206

Primera Parte

Introducción y Marco Teórico

“Aproximación teórica a la lectura como construcción social en contextos de interacción, las dificultades de su aprendizaje, la metacognición y la evaluación de procesos metacognitivos en la comprensión de textos”.

1. INTRODUCCIÓN

La inmensa mayoría de las actividades que se desarrollan en los Centros educativos de educación primaria y secundaria tienen como eje central el lenguaje escrito, su aprendizaje y desarrollo, incluyendo el conocimiento de los distintos elementos lingüísticos que contribuyen a su dominio y a su adecuada comprensión, que hace posible en buena medida el abordaje de contenidos correspondientes a las distintas áreas de conocimiento. Se ha hecho referencia a que las demandas acerca de lo que es necesario aprender en relación con esta forma de comunicación, y a través de ella, han ido en aumento en las últimas décadas (Sánchez, 1999). La lectura y la escritura se han convertido, desde hace ya algún tiempo, en la mayoría de las sociedades, en instrumentos que pueden llegar a facilitar o, por el contrario, dificultar gravemente, la adaptación social de los individuos (Tolchinsky, 1990; Wells, 2001).

El afán y el reto de muchos educadores y profesionales que trabajan en relación con el ámbito educativo, comprometidos con una educación de calidad para todos, que sea herramienta de desarrollo socio-personal, lingüístico y cognitivo para el alumnado, especialmente en situaciones en las que por alguna circunstancia este desarrollo se haya visto alterado o comprometido, es dotar a cada actividad que se realiza de oportunidades para facilitar la reflexión y la adquisición de estrategias que permitan afrontar con éxito las tareas propuestas y mejorar el propio aprendizaje. La lectura, su aprendizaje y también su enseñanza, forma parte, sin duda, del reto al que aludimos; una parte importante y muy sentida por el profesorado.

Casi unido a la creciente demanda social a la que hacíamos mención anteriormente sobre la adquisición de la lectura y la escritura, se encuentra un hecho, más bien un proceso, de la reciente historia de la psicología educativa. El aprendizaje de la lectura y su estudio por parte de la psicología ha experimentado en los últimos treinta años un cambio significativo. Con la aparición en escena de la psicología cognitiva, el redescubrimiento de la obra de Vygotski y algunas aportaciones que evitaban olvidar componentes emocionales, el estudio de la lectura y, por tanto, el estudio de su aprendizaje, ha ido cobrando una relevancia notable en el panorama científico de la psicología relacionada con los procesos educativos. Uno de los aspectos que más trabajos ha concentrado ha sido el de la comprensión lectora. Por una parte, se ha ido

enriqueciendo la conceptualización del proceso de comprensión, incluyendo en su desarrollo y adquisición factores de tipo contextual, emocional, socio-cultural, lingüístico, cognitivo y metacognitivo. Igualmente, las dificultades de aprendizaje ligadas a la comprensión han sido consecuentemente abordadas de manera más acorde con la complejidad de este proceso. Paulatinamente, han ido apareciendo programas educativos para la mejora de la comprensión lectora y, progresivamente, algunos de ellos están llegando a las aulas, aunque su puesta en práctica esté siendo, en la mayoría de las ocasiones, poco continuada y sistemática. Debido en parte a este hecho y a la dificultad de evaluar programas de esta índole, existen aún pocas investigaciones que puedan ofrecer datos más concluyentes sobre la eficacia de estos programas. Existen algunos estudios, en los que nos detendremos posteriormente, que analizan algunos elementos pertenecientes a programas de comprensión, ofreciendo datos sobre su repercusión en la ejecución posterior de los sujetos experimentales.

Algunos de estos programas se han desarrollado con la intención de favorecer la adquisición de estrategias de aprendizaje por parte del alumno; estrategias que le permitan saber cómo identificar la estructura textual, comprender la intención del autor, poner en relación con los contenidos del texto sus experiencias y conocimientos previos, revisar la información obtenida a raíz de sus propios conocimientos, verificar la información, identificar ideas relevantes, formarse opiniones y ser capaz de valorar críticamente la información, controlar y regular el propio proceso de comprensión, etc. En definitiva, estos programas buscan desarrollar la capacidad de aprender a través del texto, de leer para aprender, y, en ocasiones se busca relacionar el trabajo sobre la lectura con el objetivo más amplio de aprender a aprender y con la enseñanza del pensamiento. (Alonso Tapia, 1992; Solé, 1992; Maruny, Ministral y Miralles, 2001; Repetto, 1997; Hernández y Quintero, 2001; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Paralelamente al auge de los trabajos encaminados a favorecer la adquisición y el desarrollo de la comprensión lectora, aunque en menor cantidad, ha tenido lugar el desarrollo de pruebas de evaluación. Estas pruebas no siempre han ido dirigidas a evaluar aquellos aspectos que contenían los programas que pretendían mejorar la comprensión y casi nunca se han dirigido a evaluar procesos. En efecto, la evaluación del lenguaje y, en concreto, del lenguaje escrito, se ha centrado casi exclusivamente en

el registro de respuestas proporcionadas respecto de algún test o tarea específica de comprensión lectora. Durante mucho tiempo, muchas de estas pruebas se han dirigido especialmente a valorar el producto de la comprensión (Alonso Tapia y Cols. 1992), a veces con tareas que primaban el recuerdo o estaban exclusivamente centradas en la detección de fallos o errores en las actividades propuestas. Sin embargo, se ha descrito que la simple detección de los errores cometidos por parte de los alumnos en este tipo de tareas, parece prestarse sólo a una descripción de los síntomas concretos que se perciben en el alumno/a con dificultades en el área del lenguaje escrito. Se trataría por consiguiente de una evaluación superficial, que, si no se ve complementada por un estudio más exhaustivo del problema, dirigido más a los procesos implicados en la comprensión y no tanto al producto final de la misma, será de poca utilidad en la práctica (Solé, 1992; Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Moreno y García, 2000).

Unido a lo anterior, o más bien ahondando en el tema, la tendencia seguida mayoritariamente por los profesionales de la Psicología durante mucho tiempo ha sido seguir este modelo de evaluación que se apuntaba, basado en pruebas estandarizadas. Éstas, aunque pueden ser de utilidad para aproximarnos al problema o como complemento para verificar alguna hipótesis, generalmente aportan poca información aprovechable para la intervención directa, máxime cuando la gran mayoría de estas pruebas no han sido construidas para ser analizadas cualitativamente, aún cuando este análisis cualitativo fuera realizado de forma complementaria. Una revisión de algunas de estas pruebas se puede encontrar en Defior y Ortúzar (1993) y Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán (1999).

Durante los últimos años, como decíamos, se ha producido un cambio significativo en la conceptualización misma de la comprensión. En su libro *Leer, Comprender y Pensar* (1992), Alonso Tapia y sus colaboradores realizaban una revisión de aquellos aspectos que sería necesario evaluar para acceder a la comprensión de por qué un alumno presenta dificultades en la lectura y de cuáles pueden ser esas dificultades. Incluye, entre esos aspectos, los relacionados con las ideas y los conocimientos que los sujetos poseen acerca de la naturaleza de la lectura y de lo que determina la comprensión. También incluye la necesidad de evaluar los procesos de supervisión y evaluación de la propia comprensión, haciendo alusión a la detección de

los errores o fallos en la comprensión, la valoración crítica de los contenidos, el proceso de construcción del significado —incluyendo la actividad inferencial del sujeto—, las estrategias para distinguir la información relevante y la información, en definitiva, que sería idóneo retener en función del propósito de la lectura; y el producto de la comprensión, es decir, la representación que el sujeto construye a raíz de su lectura, tanto la representación textual de base como la representación situacional.

En los últimos años, otros autores han abogado también por una evaluación de procesos en la lectura, que estuviera más acorde con las nuevas conceptualizaciones que se han ido construyendo sobre los procesos de lectura y comprensión y que pudiera dar una respuesta más eficaz a las necesidades planteadas en la realidad escolar. Algunas de estas propuestas incluyen también la evaluación de procesos metacognitivos como herramienta esencial para acceder a la comprensión de las dificultades de aprendizaje en los alumnos (Mateos, 1991; Alonso Tapia, Carriedo y Mateos, 1992; Alonso Tapia, Carriedo y González, 1992; Peronard, Crespo y Velásquez, 2000; Peronard, Crespo y Guerrero, 2001)

Durante el transcurso de este trabajo, y comenzando por este primer capítulo, analizaremos en primer lugar la lectura como proceso socio-históricamente construido en contextos de interacción. Esta interacción también será analizada en relación al lector y el texto (Solé, 1992; Moreno y García, 2000), y también en relación a los distintos elementos y procesos que contribuyen a la comprensión. A continuación haremos un breve recorrido por estos elementos y procesos implicados en la comprensión de textos que, a juicio de aquellos que han dedicado esfuerzos a determinarlos, es necesario evaluar.

En el capítulo dos nos detendremos en los procesos metacognitivos: los metaconocimientos y los procesos de autorregulación de la comprensión; observaremos cómo y cuándo tiene lugar el desarrollo de estos procesos en los niños y niñas. Realizar un análisis del desarrollo de la metacognición tiene interés en la medida en que nos ofrecerá un marco evolutivo en el cual situar nuestra investigación, al tiempo que puede sernos de gran ayuda a la hora de encuadrar e interpretar algunos de nuestros resultados. Por otra parte, la falta de un análisis fino sobre el desarrollo metacognitivo en la literatura, nos ha obligado a veces a efectuar un proceso de "filtrado" de aquellos

elementos relacionados con los procesos de control y regulación de las propias conductas o procesos cognitivos, de entre las descripciones y explicaciones sobre el desarrollo evolutivo general.

En el tercer capítulo trataremos de poner de manifiesto las relaciones entre el desarrollo de la metacognición y las dificultades de aprendizaje. Analizaremos las posiciones teóricas de autores como Vygotski en relación a la conveniencia o no del trabajo con alumnos que presentan problemas en su capacidad de aprendizaje, incluyendo los casos de alumnos con deficiencia intelectual, orientado especialmente a la adquisición de funciones superiores, es decir, de procesos de control y regulación de los propios procesos. Analizaremos igualmente lo que han dicho otros autores al respecto y los estudios que han desarrollado posteriormente las ideas y primeras observaciones de Vygotski.

En el capítulo cuatro pondremos en relación esta vez la metacognición con los procesos de comprensión de textos. Haremos una descripción de los elementos que, a lo largo del desarrollo de la investigación en este campo, se han ligado comúnmente a la metacognición: los metaconocimientos y los procesos ejecutivos de control y autorregulación. Analizaremos la presencia y la relevancia de estos procesos en la comprensión y listaremos una serie de estos metaconocimientos y habilidades metacognitivas de autorregulación que los alumnos pueden llegar a poner en práctica para mejorar la comprensión. Estos indicadores de la presencia y uso de procesos metacognitivos en relación a la comprensión de textos, han guiado la construcción del instrumento de evaluación de los metaconocimientos utilizado en este estudio.

A continuación, a lo largo del capítulo cinco, efectuaremos una revisión de algunas investigaciones que se han realizado en el campo de la evaluación de la comprensión, haciendo especial énfasis en aquellas que tenían como objetivo la valoración de procesos metacognitivos implicados en la comprensión. Nos detendremos también de forma especial en aquellas investigaciones que se han dirigido particularmente a la evaluación de metaconocimientos sobre la lectura o sobre estrategias de comprensión, ya que esto nos permitirá poder establecer, posteriormente, paralelismos y comparaciones, tanto sobre el proceso utilizado en la investigación para

acceder a la información sobre el conocimiento de las propias estrategias de comprensión o de los propósitos de la lectura, así como sobre los resultados obtenidos.

Por último, ya en la segunda parte de nuestro trabajo, presentaremos, en el capítulo seis, nuestro estudio. Expondremos, analizaremos y discutiremos el proceso y los resultados de una investigación llevada a cabo con niños y niñas pertenecientes a ocho centros educativos de Sevilla y Cádiz y en el que básicamente se ha aplicado, por parte de los profesores, y a sus grupos-clase, un cuestionario que evalúa metaconocimientos sobre el significado y sentido de la lectura y sobre las estrategias que pueden aplicarse. Unas conclusiones cerrarán este trabajo, algunas de las cuales serán necesariamente parciales, en el sentido de que habrán contribuido a la generación de nuevos interrogantes y nuevas vías de discusión, análisis y profundización sobre el conocimiento acerca de los procesos metacognitivos, y sobre cómo la facilitación de su puesta en práctica puede contribuir a mejorar los procesos de aprendizaje de la comprensión de textos.

La lectura como construcción social en contextos de interacción

La lectura es una construcción social. Se trata de un proceso que se ha construido y se construye en interacción. Desde un análisis socio-histórico, los intentos de plasmar el lenguaje humano en soportes de lo más variados y con fines también diversos, que iban desde el saber popular hasta las normas de convivencia o las creencias, se tradujeron en la progresiva convención social de signos gráficos que pudieran ser descodificados e interpretados por los miembros de la cultura de referencia. Igualmente, si hablamos de la actualización del hecho de leer un texto, seguimos hablando de una construcción social; incluso cuando quien afronta la lectura de un texto es una sola persona, se trata igualmente de un proceso interactivo (Solé, 1992; Alonso Tapia, 1992; Sánchez, 1999; Solé y Teberosky, 2001; Moreno y García, 2000) entre las características formales, contextuales y de contenido del propio texto y las características del sujeto que lee, sus habilidades, intereses, conocimientos, motivación y actitudes.

Si la estructura misma del lenguaje —como actividad psicológica— se origina alrededor de un núcleo pragmático, el lenguaje, según Vygotski (1978), se originaría a partir de las funciones comunicativas y de interacción. Esto es válido también para el lenguaje escrito, que, como apuntábamos más arriba es construido —históricamente y cada vez que se actualiza el hecho de leer o escribir— en continua interacción. Podríamos decir que cuando se escribe, se hace para comunicar algo y cuando se lee, se hace para entender y conocer algo que se ha querido comunicar.

Consiguientemente, todos los elementos que forman parte de la lectura se constituyen en procesos interactivos, tanto aquellos más relacionados con las conductas cognitivas que debe poner en práctica el sujeto para acceder al código y a la comprensión del texto, como también aquellos relacionados con los factores contextuales que favorecen o dificultan el acceso a la lectura; interactivos, no sólo porque un análisis de sus contenidos desvelaría una continua inter-relación de factores, sino porque la interacción de estos procesos permite el hecho de leer. Si esto es así, de la misma forma, aquellos elementos característicos de la educación escolar como la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la intervención educativa para favorecer el proceso de adquisición de habilidades lectoras o tratar de solucionar problemas en el dominio de la lectura, deben considerarse también procesos que se construyen en interacción, y la puesta en práctica de tareas, pruebas o actividades encaminadas a evaluar o intervenir sobre estos aspectos, debe contar con esto.

El aprendizaje de la lectura como proceso construido en interacción y que sigue patrones de procesamiento caracterizados, a su vez, por la interacción de los elementos implicados, supone la puesta en práctica de una serie de estrategias que permitan al lector ser capaz de acceder a la comprensión global y profunda del contenido de los textos y aprender de éstos. Desde esta perspectiva de la lectura como proceso interactivo, se han descrito algunas de estas estrategias:

* Ser conscientes de qué significa leer y para qué sirve (Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Maruny, Mistral y Miralles, 2001; Martín, 1999; Moreno y García, 2000; Repetto, 1997; Blanton, Wood y Moorman, 1990). Requiere saber qué es lo que debe conocerse y lo que se puede hacer para conseguir el objetivo marcado.

* El uso de claves textuales y del conocimiento previo para ser capaz de construir inferencias a raíz de información implícita contenida en el texto, integrar los nuevos contenidos con experiencias y conocimientos que ya se poseen y ser capaz de revisar y valorar críticamente la información nueva con base en lo ya conocido (Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Sánchez, 1999; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Hernández y Quintero, 2001; Meyer, 1984; 1985); estructurar y organizar la información y realizar predicciones sobre el significado de palabras, frases, fragmentos del texto, etc., pudiendo evaluar y revisar las hipótesis formuladas.

* El uso del contexto, tanto del contexto discursivo contenido en el texto, como del contexto más amplio que incluye la colaboración de profesores y compañeros, y el reconocimiento de situaciones sociales que influyen en el significado y sentido de un texto determinado en un momento concreto (Solé, 1992; Solé y Teberosky, 2001; Moreno y García, 2000; Edwards y Mercer, 1988; Mateos, 1991; Alonso y Carriedo, 1996).

* Estrategias de control y regulación de la propia comprensión y de sus estados motivacionales. Estas estrategias harían referencia al establecimiento de metas y objetivos en nuestra lectura, la secuenciación y jerarquización de operaciones a realizar, la supervisión del propio proceso de comprensión durante la lectura, dándonos cuenta de cuándo no estamos comprendiendo, la evaluación de todo el proceso y del resultado obtenido, valorando las estrategias utilizadas. También hacen referencia al control metacognitivo sobre cómo nos encontramos a la hora de afrontar la lectura y a cuál es nuestra actitud, interés y motivación para leer (Jolivet, 1995; Mateos, 1991; Alonso Tapia y Cols., 1992; Sánchez, 1998; 1999; Lin y Zabruscky, 1998; Moreno y García, 2000; Repetto, 1997; Hacker, 1998)

Las estrategias mencionadas han sido extraídas, lógicamente, de procesos de auto-observación y observación de situaciones de aprendizaje en las cuales los sujetos han dado muestra de ponerlas en práctica y, como consecuencia, de comprender y aprender de los textos escritos. En el ámbito de estudio de la comprensión lectora ha existido un notable interés por determinar qué hacían bien los alumnos/as que manifiestan buen nivel de comprensión y qué es lo que hacían mal los alumnos que manifestaban problemas para acceder a la comprensión de lo escrito. Este análisis ha

permitido configurar una serie de estrategias, como las anteriormente expuestas, que son consideradas idóneas, ya que su uso se ha relacionado con la comprensión y el aprendizaje a partir de los textos, y, como consecuencia, deseables para todos los alumnos. En otras palabras, se ha tratado de determinar cuáles son las estrategias que utilizan habitualmente los alumnos que leen bien, y pueden aprender de lo que leen y, al mismo tiempo, cuáles son las "estrategias" que utilizan los lectores con problemas en la comprensión y por qué. En un cuadro de Moreno y García (2000), al que hemos puesto referencias sobre trabajos que apoyan los elementos citados, resumimos estos puntos:

Por otra parte, de forma reiterada se ha puesto de manifiesto que la lectura, así como su enseñanza y aprendizaje es una actividad no exenta de complejidad (Sánchez, 1990; Solé, 1992). Basta tratar de profundizar un poco en los elementos y mecanismos necesarios en su realización, para desechar cualquier intento de explicación que corra el peligro de ser reduccionista o excesivamente simple. Hemos podido comprobar anteriormente que, ciertamente, leer exige poner en funcionamiento de forma simultánea actividades a su vez también complejas y que se ven altamente influenciadas —cuando no condicionadas— por factores que escaparían a un primer análisis basado exclusivamente en aspectos excluyentes, ya sean estos cognitivos, emocionales o de cualquier otra índole.

Tabla 1. Diferencias en la utilización de estrategias de comprensión (adaptado de Moreno y García, 2000)

<i>Qué hacen bien los alumnos/as con buen nivel de comprensión</i>	<i>Qué hacen mal los alumnos/as que presentan dificultades en la comprensión</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Focalizan de una forma flexible y estratégica su lectura (Cooper, 1990; Hernández y Quintero, 2001; Sánchez, 1998; 1999). • Organizan la información (Just y Carpenter, 1987; Solè, 1992). • Gestionan estrategias para solucionar problemas de comprensión (Palinskar y Brown, 1984; Solè, 1992; Brown, 1980; Montanero, Blázquez y León, 2002). 	<ul style="list-style-type: none"> • No focalizan de forma estratégica su atención (Palinskar y Brown, 1984). • No organizan la información, sino que abordan el proceso de forma lineal (Sánchez, 1999). • No detectan sus errores de comprensión o no ponen en marcha ninguna estrategia compensatoria (Alonso Tapia y Cols., 1992; Solè, 1992; Repetto, Téllez y Beltrán, 2002).

- Elaboran la información textual y la integran con sus conocimientos y con otras fuentes de información (generalización) (Palinskar y Brown, 1984; Solè, 1992; Carriedo, 1996; Sánchez, 1998).
- Verifican la información obtenida o supuesta (Solè, 1992; Buron, 1993; Jolivert, 1995; Repetto, Téllez y Beltrán, 2002).
- Son conscientes de los fines de la lectura (Palinskar y Brown, 1984; Solè, 1992; Blanton, Wood y Moorman, 1990; Repetto, Téllez y Beltrán, 2002).
- Entienden la lectura como un proceso (Solè, 1992).
- Tienen mayor metaconocimiento estratégico (Alonso Tapia y Col., 1992; Montanero, 2001)
- Uso estratégico de la progresión temática del texto (Sánchez, 1993; 1999)
- Uso de estrategias estructurales que permiten establecer relaciones significativas entre los distintos valores textuales (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Sánchez, 1993; 1998; 1999; Meyer, 1984; 1985; Meyer, Brandt y Blouth, 1980; Van Dijk, 1983).
- Buena autorregulación del proceso lector (Solè, 1992; Sánchez, 1998; 1999; Repetto, 1997; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Mateos, 1991; Jolivert, 1995; González, 1996; 1997; Lin y Zabruscky, 1998; Hacker, 1998; Repetto, Téllez y Beltrán, 2002).
- No elaboran la información y, por lo tanto, no se integra en sus conocimientos ni se generaliza a otras situaciones (Palinskar y Brown, 1984; Solè, 1992).
- No evalúan ni la eficacia ni la efectividad de su actividad lectora (Solè, 1992; Solè y Teberosky, 2001).
- No son conscientes de los fines, procesos, o estrategias implicadas en la lectura (Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Repetto, Téllez y Beltrán, 2002).
- Deficiencias en la progresión temática de los textos (Alonso Tapia y Carriedo, 1996).
- Actitud negativa hacia la lectura (Romero, 1990; Mora, 1991; Sánchez, 1999; Mora Merchán y Mora, 2000).
- Uso de estrategias de listado (reproducción de ideas inconexas y no captación del sentido global del texto) (Scardamalia y Bereiter, 1984).
- Uso de estrategias de "suprimir y copiar" (eliminar la información redundante y copiar el resto de forma literal) (Brown, Day y Jones, 1983; Winograd, 1984).
- Mala autorregulación del proceso lector (Sánchez, 1998; 1999; Alonso Tapia y Cols., 1992).

Consecuente con la afirmación anterior, y como ocurre en muchos otros procesos, el de la lectura exige también para su análisis exhaustivo, un recorrido minucioso a través de los elementos que los seres humanos ponemos en juego de forma simultánea cuando leemos un texto. Este análisis deberá mostrarse sensible a cada uno de los procesos que intervienen en la comprensión. Podríamos decir que, en principio, las acciones ejecutadas durante el proceso lector van encaminadas a la consecución de varios objetivos: por un lado, algunas están implicadas en la asignación de un significado a los símbolos arbitrarios que históricamente se han construido, poniendo en marcha, entre otros, procesos de identificación, asociación, discriminación visual y fonológica, etc.; otras acciones están más implicadas en la conjugación de las diversas segmentaciones de las que consta un texto, para su comprensión e interpretación global; hay un tercer grupo de acciones encaminadas a regular y controlar el propio proceso de la lectura; y, por último, están aquellas que se dirigen a la conexión del contenido del texto con las experiencias y los conocimientos previos.

Estas acciones tienen, asimismo, la doble característica de ponerse en práctica de forma interactiva (Adams, 1980; Rumelhart, 1980; Miller, 1985; Alonso y Mateos, 1985; Sánchez, 1990; Alonso Tapia y Col. 1992; Solé, 1987; 1992; Maruny, Ministral y Miralles, 2001) e inmediata (Sánchez, 1990). Quizás el concepto más relevante y que sintetiza más adecuadamente el tipo de relaciones que existen entre los distintos procesos y elementos puestos en juego en el hecho subjetivo de la comprensión de la lectura, sea el de interactividad. Con este concepto se hace referencia a que los procesos que se recogen en la figura 1 no tienen lugar de forma lineal o sucesiva; por el contrario su actuación se da de forma simultánea. Como se observa en la figura, todos influyen en la construcción de un modelo mental de comprensión (Valiña, Bernal y de Vega (1990), es decir en el nivel más alto de comprensión, que representa aquello que el sujeto ha aprendido del texto, donde se extrae e interpreta la idea esencial o "teoría" actual del lector acerca de lo leído. Los otros niveles de comprensión descritos: micronivel de comprensión o texto base, construido con las proposiciones de un texto, donde se accede al conocimiento de lo que propone el texto, sin proceder a su análisis exhaustivo; y macronivel de comprensión, que consiste en el resumen de la estructura proposicional, donde se construyen conclusiones y se crean los esquemas mentales acerca del contenido y la estructura textual, comparten la característica básica de interactividad de

los procesos puestos en juego, pero, obviamente, no la participación de todos los procesos descritos. A su vez, todos los procesos que influyen en la construcción de la comprensión global de un texto se ven influidos por los demás, conformando una red interactiva y sistémica de relaciones que explica la comprensión. Ahora bien, ¿qué papel juegan cada uno de los distintos procesos y elementos en la explicación del acceso a la lectura? ¿Son imprescindibles todos? ¿O se puede llegar a la comprensión de textos sin el concurso de alguno? Tratando de responder a estas preguntas, diferentes estudios de análisis componencial de la habilidad lectora pusieron de manifiesto que los componentes principales del proceso lector serían los procesos de decodificación y los de comprensión verbal (Jackson y McClelland, 1979; Palmer, McLeod, Hunt y Davidson, 1985; Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984). Posteriormente se ha revelado que, tanto en unos procesos, como en otros, juegan un papel especialmente relevante la puesta en práctica de los procesos metacognitivos: los metaconocimientos y las habilidades de autorregulación (Mora, 1991; Vidal-Abarca y Gilabeert, 1991; Alonso Tapia y Cols., 1992; Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Jiménez y Ortiz, 1998; Sánchez, 1999; Moreno y García, 2000).

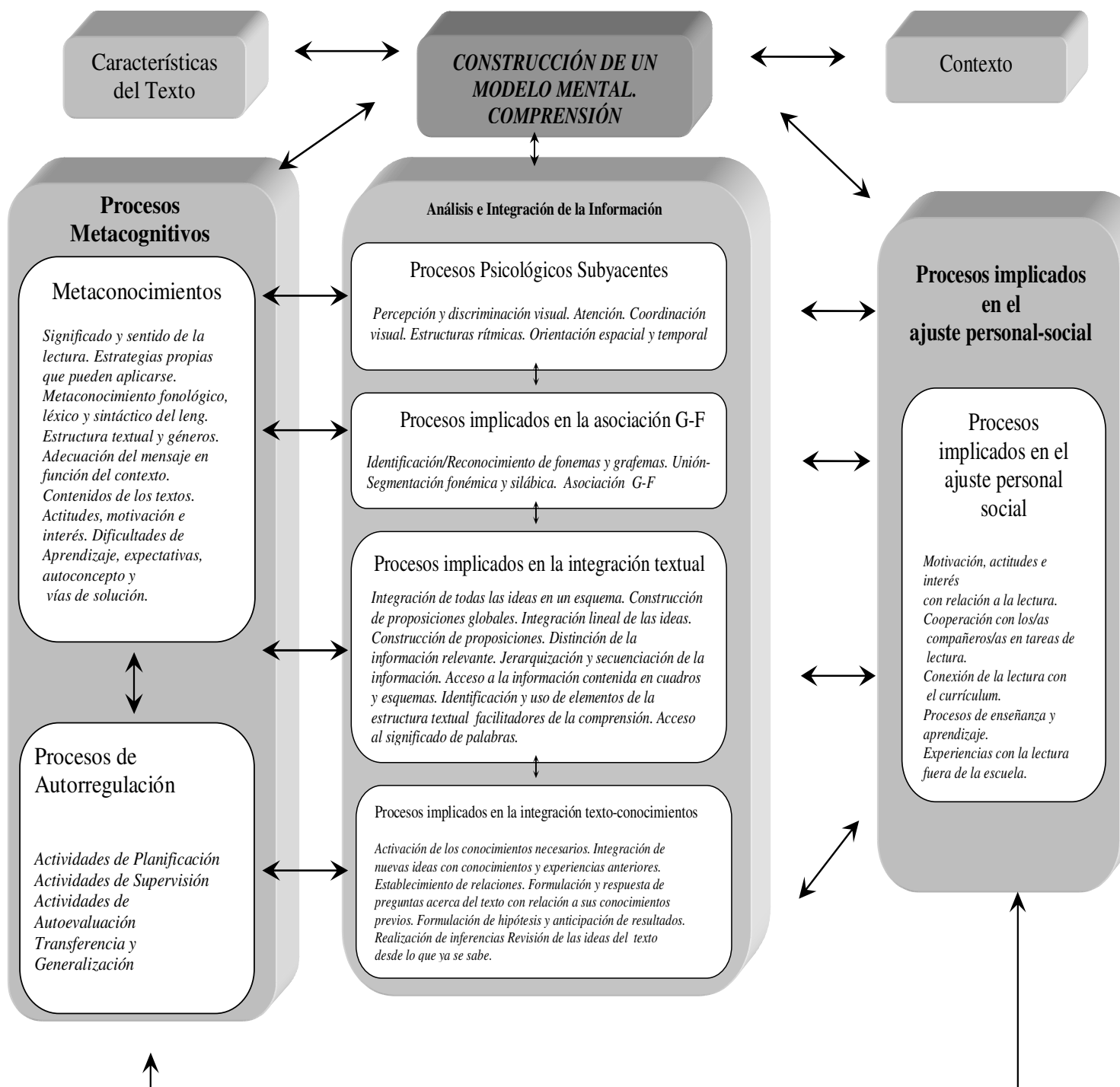


Figura 1. Relaciones entre los procesos implicados en la lectura

2. DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE METACONOCIMIENTOS Y PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN

Actualmente, parece existir un cierto consenso entre las distintas teorías del desarrollo y el aprendizaje acerca de que el pensamiento supone la puesta en práctica de procesos ejecutivos que faciliten la regulación de la propia actividad a través de la planificación, selección, seguimiento y evaluación de las estrategias (Martín, 1999). La explicación de la resolución de tareas en situaciones de aprendizaje ha introducido, además del conocimiento de las reglas y estrategias que son utilizadas por un sujeto, del objeto de aprendizaje, del tipo de respuesta que se pide en un momento determinado y del contexto para adecuar la respuesta a las exigencias del mismo; el conocimiento del propio funcionamiento cognitivo y la capacidad de ejercer control y regulación sobre los propios procesos, planificando acciones a realizar, supervisando la propia ejecución y evaluando los resultados obtenidos (Martín y Marchesi, 1990; Mora, 1998). La aportación de la teoría y la investigación sobre procesos metacognitivos ha puesto de manifiesto que lo específico de la inteligencia es esta capacidad de autorregulación de los propios procesos de pensamiento y aprendizaje; pero ¿cuál es el camino recorrido hasta poder pensar sobre nuestro propio pensamiento y controlar nuestras acciones y procesos de aprendizaje con el objeto de resolver tareas? A continuación haremos un breve recorrido evolutivo sobre el desarrollo metacognitivo y, posteriormente, nos centraremos en algunas peculiaridades de este desarrollo en los sujetos con necesidades educativas especiales.

El desarrollo de los niños y niñas tiene lugar en contextos de interacción: interacción con aquellos que son sus progenitores, sus cuidadores o sus iguales, e interacción con los objetos físicos que tienen a su alrededor. Estos contextos de interacción provocan la progresiva apropiación por parte del niño de los elementos culturales, incluidas las funciones psicológicas superiores del pensamiento infantil (Vygotski, 1931/1997; 1978; Rogoff, 1990). Esta apropiación no tiene lugar de manera uniforme por parte de todos los niños, sino que influyen decisivamente variables como la dotación biológica, las condiciones sociales y las experiencias de aprendizaje mediado (Feuerstein, 1991). Los adultos pueden llegar a estructurar el ambiente educativo en el que se desarrolla un niño, de tal forma, que el desarrollo de sus

capacidades se vea optimizado. Una de esas formas de estructurar el ambiente educativo consiste en facilitar experiencias de interacción en la zona de desarrollo próximo de los niños. Parece ser que mayores niveles de desarrollo cognitivo en los niños, son deudores de la actitud de sus madres o padres de situarse espontáneamente en esta zona de desarrollo próximo, ayudando al niño a emitir conductas que por sí solo no podría dar (Sigel, 1982; González y Palacios, 1990; Tulviste, 1991).

De forma más o menos paralela con la maduración del sistema nervioso, la interacción mediada por parte de los adultos facilita la aparición de determinadas conductas en el bebé que, de forma progresiva, van incrementando su repertorio conductual. Algunas de estas conductas, emitidas incidentalmente, provocan reacciones en las personas o los objetos que tiene alrededor y esto llevará a que tales conductas terminen repitiéndose para provocar la misma reacción. La interpretación y la asociación que los bebés realizan de tales eventos, unida a la atribución excesiva de intenciones que los padres suelen hacer de las conductas de su hijo, facilitarán que, paulatinamente, los bebés adquieran la capacidad de emitir conductas cargadas de intencionalidad. Hemos comentado que la interacción en la zona de desarrollo próximo de los bebés, ajustándose a las demandas del bebé y ayudándole a emitir conductas que por sí solo no podría realizar, y la facilitación por parte de los adultos de la aparición de determinadas conductas, son elementos que explican mayor nivel de desarrollo cognitivo. En este sentido, los indicios de conducta estratégica, así como la conciencia sobre los objetos o sobre sí mismo; aspectos que podrían considerarse como indicios de conducta metacognitiva, también son elementos susceptibles de mediación. La aparición del lenguaje, como instrumento potencial de control y regulación de la propia conducta, será de enorme importancia en este proceso de desarrollo de la metacognición.

A lo largo de los dos primeros años de vida comienza a formarse una cierta conciencia de sí mismo en el niño. Se hará efectiva una separación "mental" del bebé con respecto a aquellos a los que hasta entonces ha estado estrechamente unido. Según Vygotski (1932-1934/1996), el punto de partida de la conciencia sobre sí mismo es esa situación de intersubjetividad a la que llamó conciencia primaria de comunidad psíquica, caracterizada por la presencia semi-indiferenciada del adulto, del que, tras

unos meses, acabará diferenciándose en un "yo" y, a su vez, diferenciando al adulto en un "tu".

A partir del segundo año de vida la atención que es capaz de prestar el niño va ganando en capacidad de control, adaptabilidad y capacidad planificadora (Rodrigo, 2000). Puede observarse que el niño es capaz de mantener por más tiempo su atención en un objeto o dirigida hacia una situación de acción conjunta con el adulto. Este mantenimiento de la atención por más tiempo es un indicador de buena capacidad de aprendizaje, siendo utilizado por algunos autores para valorar procesos de control y regulación de la atención (Mora, 1998). Progresivamente el niño irá siendo capaz de ejercer este control sobre la atención para distinguir aspectos de las situaciones de interacción más relevantes que otros o, sencillamente, objetos que le interesan más, dejando a un lado aquello que ya no le llama la atención. Igualmente la capacidad atencional va incrementando su adaptabilidad y flexibilidad en las situaciones de interacción con objetos o con personas. Se produce también un cambio cualitativo en cuanto a la capacidad de prestar atención, que lleva de forma progresiva hacia el pensamiento por adelantado de una determinada secuencia de acciones que se va a realizar. Esto supone un cierto indicio de conducta planificadora que, aunque no conlleva la creación de metas o la secuenciación de acciones dirigidas a un objetivo, sí permiten anticipar la ocurrencia de una acción en situaciones de interacción con el adulto.

Será a partir de tres-cuatro años cuando observamos cambios muy importantes en lo que hasta ahora eran indicios de conducta estratégica, que, lógicamente, tienen mucho que ver con la evolución de las capacidades comunicativas, atencionales, perceptivas, mnémicas, que el niño ha experimentado en función de su experiencia con los demás en contextos de interacción, de su experiencia mediada con los objetos y de la maduración del sistema nervioso. Aunque antes de los cuatro años, observamos que muchos niños realizan modulaciones de la voz con la intención de obtener un determinado resultado o una determinada reacción en el interlocutor, es aproximadamente a esta edad cuando los niños pueden poner en práctica adaptaciones de su lenguaje en función de si hablan con un adulto extraño, con otro niño o con sus padres (Gelman y Shatz, 1978). El lenguaje es usado progresivamente, no solo para

comunicar necesidades, sino como instrumento que puede acompañar las propias acciones y, posteriormente, regularlas. Esta visión del lenguaje egocéntrico, según Vygotski (1978), con el que el niño puede hablar consigo mismo mientras está realizando una acción o resolviendo un problema, no es signo de un pensamiento a su vez egocéntrico y predecesor de un lenguaje socializado, como pensaba Piaget, sino que se convierte en el inicio de formas de utilización del lenguaje y de comunicación más maduras, dando paso al habla interna. En síntesis, Vygotski pensaba que el lenguaje egocéntrico que manifiestan los niños conlleva en sí mismo una cierta evolución, desde formas o expresiones que acompañan el final de las acciones, pasando por expresiones que acompañan un cambio de actividad, hasta las formas que suponen una conexión crucial con el desarrollo metacognitivo, como son expresiones que preceden a la acción, que planifican y controlan la propia acción del niño o de un grupo de niños. En este sentido, en las observaciones de Gearhart (1979), encontramos a niños de tres años que planificaban episodios jugando "a las tiendas". Mediante la interacción, los niños desarrollaron planes más explícitos y sofisticados en el curso de los episodios, verbalizando directamente las deficiencias de sus planes y de su comunicación.

Como decíamos anteriormente, los niños van siendo más capaces de poner en marcha mecanismos -a veces rudimentarios- de planificación para realizar tareas. En dos experimentos (Gauvain y Rogoff, 1989; Radziszewska y Rogoff, 1988) en los que niños desde 5 años hasta 8-9 debían llevar a cabo una tarea en la que debían trazar un cierto plan que optimizara sus resultados, los investigadores observaron que los niños mayores dedicaban más tiempo a planificar sus acciones, supervisando también la realización de la tarea encomendada, beneficiándose de ello, mientras que los más pequeños utilizaron en menor medida estas estrategias. Otro aspecto importante que observaron fue que las conductas de planificación mejoraron en ambos grupos de edades cuando se realizaban en colaboración (Rodrigo y Batista, 1995). Este hecho es de enorme importancia para el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los niños, y suele estar presente en muchas situaciones naturales de juego, en las que los niños deben planificar juntos determinadas acciones y controlar que se llevan a cabo de forma adecuada. También es muy importante para el contexto escolar, sobre todo en Educación infantil, ya que supone dar más relevancia al trabajo guiado de los niños en

colaboración, donde, de diversas formas, deben enfrentarse conjuntamente a la resolución de un problema.

En estudios llevados a cabo sobre el desarrollo de la conciencia metalingüística, autores como Flavell (1981), Tunmer y Fletcher (1981) y Tunmer y Herriman (1984), consideran que la "capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado", tiene su desarrollo entre los 4 y los 8 años de edad, una vez concluido el proceso de adquisición del lenguaje oral. Este desarrollo metalingüístico, según estos autores, se relacionaría con un modo nuevo de funcionamiento cognitivo emergente también durante estas edades: el funcionamiento metacognitivo (Tunmer, Herriman y Nesdale, 1988). La conciencia fonológica, referida específicamente a la capacidad para reflexionar y manipular mentalmente las unidades fonológicas del lenguaje, lo que se ha relacionado positivamente con el posterior aprendizaje de la lectura (Jiménez y Ortiz, 1998) hace su aparición en torno a los 4 y 5 años de edad (Liberman y Shankweiler, 1977). Al parecer existen diferencias en cuanto al momento de la adquisición de los distintos elementos lingüísticos que pueden ser objeto de reflexión y manipulación; así la aparición de la conciencia silábica tiene lugar antes que la conciencia fonémica (Jiménez y Ortiz, 1994). Por otra parte, autores como Clark y Andersen (1979) o Marshall y Morton (1978), argumentan que la conciencia metalingüística se desarrolla de forma paralela al lenguaje oral, basándose en la existencia de mecanismos de detección de errores e incoherencias lingüísticas en niños de corta edad. En este sentido, la detección de errores e incoherencias sería un signo de reflexión sobre el lenguaje y jugaría un papel relevante en el mismo proceso de adquisición del lenguaje oral.

En cuanto al pensamiento estratégico relacionado con la memoria, los estudios de Flavell, Beach y Chinsky (1966) ponían de manifiesto una separación un tanto acusada entre las capacidades manifestadas por niños de 5, 7 y 10 años en un experimento sobre estrategias de repetición verbal. Observaron que los niños de 7 años utilizaban asiduamente estrategias de repetición verbal que les permitían ejecutar la tarea posterior con más éxito, mientras que los más pequeños no mostraban la utilización de la estrategia. Observaron también que los más pequeños podían usar la estrategia con éxito si se les instruía en ella. Lo mismo ocurría en otro estudio, esta vez

sobre estrategias de organización llevado a cabo por Myerse y Perlmutter (1978). Esta vez los niños de 5 años no se mostraban capaces de utilizar eficazmente estrategias que supusieran organizar la información para facilitar el recuerdo, y eran los niños de 7 años los que, con la instrucción adecuada, podían realizar la tarea. En general algunos de estos estudios concluían con que a partir de los 7-8 años los niños ganan en actividad, eficacia y capacidad de planificación. Sin embargo, otros estudios han puesto en duda que existan cambios de grado muy acusados y parece existir, como venimos viendo a lo largo de todo este epígrafe, una progresión en el desarrollo de la metacognición sin saltos bruscos y que está decididamente influenciada por los procesos educativos intencionales. Algunos estudios, por ejemplo, han puesto de manifiesto que los resultados en cuanto a la utilización de estrategias de memoria, han sido significativamente mejores en situaciones naturales de juego que en situaciones de laboratorio (Istomina, 1975). Incluso para edades de 4 y 5 años, Rogoff y Mistry (1985) demostraron que los niños en situaciones cotidianas ponían en juego estrategias eficaces para el posterior recuerdo, como nombrar los objetos, tocarlos, relatar la actividad, etc.

Entre estos estudios que relacionan el desarrollo de un pensamiento estratégico con los procesos de memoria, debemos mencionar aquellos relativos al concepto de esquema. Los esquemas son un conjunto de conocimientos sobre la realidad que los sujetos van generando y asociando, a lo largo de su desarrollo, a determinados acontecimientos, personas y contextos, y que sirven para obtener una representación mental de una situación ya conocida. Según Resnick (1984) habría tres tipos de esquemas de conocimiento que influirían decisivamente en la comprensión: Los esquemas de conocimiento acerca de un dominio específico, que hace referencia, a su vez, al conjunto de conocimientos que se tienen sobre un campo específico del saber; los esquemas de conocimiento acerca de las estructuras textuales, que hacen referencia al conocimiento que se posee acerca de las formas en que un mensaje escrito puede venir dado; y, por último, los esquemas sobre el conocimiento general del funcionamiento del mundo, que incluye los conjuntos de conocimientos acerca de cómo funcionan las cosas, cuáles son las motivaciones, las causas, las consecuencias, los planes o las metas de las acciones humanas. Este tercer tipo de esquemas ha sido principalmente estudiado en relación con las historias y cuentos infantiles y se ha

demostrado que tienen una gran relevancia en la realización de inferencias necesarias para la comprensión. Estos esquemas de conocimiento serían almacenados en la memoria semántica y aparecen pronto en los niños (Rodrigo, 2000). Evidentemente, los esquemas dependen de las experiencias del sujeto y de las experiencias de aprendizaje mediado por los adultos sobre sus propias experiencias vitales. Estos esquemas son utilizados progresivamente de forma más flexible para representarnos el mundo sin necesidad de establecer continuamente las asociaciones y relaciones pertinentes para aprender y obtener información a raíz de una situación determinada. A partir de los 6-7 años esta utilización más flexible, como resultado de una evaluación más sensible de las demandas de la tarea a resolver, se ve completada por una mayor capacidad para pensar de forma consciente en estos esquemas, lo que supondría la generación de metacnocimientos. La importancia de los esquemas en la comprensión de textos, así como en el aprendizaje de la lectura, ha sido puesta de manifiesto por numerosos autores (p.e. Van Dijk y Kintsch, 1983; Marchesi, 1984; Daiute, 1993).

Por otra parte, los autores pertenecientes a la teoría del procesamiento de la información destacan que la capacidad de procesamiento, es decir, de operar mentalmente con mayor calidad con un mayor número de unidades de información, aumenta con la edad, generando procesos cognitivos más complejos. La capacidad atencional, perceptiva y mnémica experimentan mejoras notables y, al parecer, esto permite a los niños dedicar esfuerzos cognitivos a tareas de mayor complejidad para las que necesitan poner en práctica a su vez, componentes cognitivos de mayor calidad (Klahr, 1992). En esto tiene mucho que ver el desarrollo de los conocimientos y de la metacognición. Este aumento de la capacidad de procesamiento, y también de la velocidad de procesamiento, puede tener lugar debido a cambios estructurales —maduración del sistema nervioso central—que permitirían el acceso a una mayor velocidad de procesamiento, mayor capacidad atencional, etc.; pero también puede deberse a cambios de tipo funcional, es decir, a que los niños ganen en eficacia en la utilización de sus recursos cognitivos. Los niños aprenderían a usar mejor las capacidades que poseen. Esto puede estar unido al desarrollo de una de estas capacidades a las que no se hace especial mención en los estudios: la capacidad de aprendizaje. Los niños pueden aprender en las relaciones que mantienen con los adultos o con sus iguales formas de actuar y pensar progresivamente más complejas, que

querrán poner en práctica, generando de esta forma nuevas estrategias y nuevas formas de utilización de sus propios recursos. Esta hipótesis de cambio funcional en el procesamiento de la información no excluye que efectivamente se den cambios estructurales relacionados con la maduración biológica, pero pone especial énfasis en la práctica y la experiencia para mejorar los procesos cognitivos.

Otra forma de generar mayor capacidad de procesamiento de información, y, por consiguiente, mayor capacidad de funcionamiento cognitivo, supone la utilización de Instrumentos psicológicos como notaciones escritas, fórmulas matemáticas, mapas, sistemas de información auxiliares como ordenadores, otras personas, etc. (Kozulin, 2000). Esta utilización cada vez más consciente y deliberada de instrumentos psicológicos en la resolución de tareas se convierte en un elemento crucial en el progresivo y gradual desarrollo de las funciones metacognitivas. Los niños pueden llegar a utilizar estrategias que contienen elementos notacionales desde pequeños, pero parece ser que a partir de los 7 años son capaces de utilizar este tipo de estrategias con mayor adecuación a las demandas de la tarea y como clave de éxito en la resolución posterior de la tarea (Martí, Teberosky y García-Milà, 1999).

A medida que los niños ganan en capacidad de procesar información, incrementan su capacidad de atender selectivamente a los estímulos. Es más, puede ser que sea la capacidad de atender de forma selectiva a estímulos la que incrementa la capacidad de procesamiento; ya dijimos anteriormente que los niños de corta edad se mostraban ya capaces de mantener la atención en un estímulo durante un cierto tiempo y que esto iría progresivamente unido a la capacidad para seleccionar estímulos y controlar de este modo su propia atención. Este control voluntario sobre su propia atención influirá decisivamente en la capacidad del niño para planificar sus acciones (Vurpillot, 1968; Miller, 1990). Estas estrategias atencionales, que suponen la puesta en práctica de planificación de futuras acciones y el control de la acción, comienzan a tener lugar a raíz de los 6 años, pero se dan de una forma más eficaz a partir de los 8-9 años (Martí, 2000). A partir de esta edad los niños son capaces de mantener su atención durante largo tiempo, seleccionando activamente los estímulos y modificando su actuación y la selección de estímulos en función de los resultados de sus acciones.

También se muestran capaces de planificar una acción pensando previamente en la selección de la información que han efectuado, anticipando posibles errores.

Como se ha venido indicando, a partir de los 6 años, niños y niñas ponen ya en práctica —en algunos casos, aún de forma incipiente— estrategias atencionales y de memoria. Algunas de estas estrategias mejoran en cuanto a su uso intencional con la edad y con la experiencia acumulada. De hecho, estrategias mnémicas de organización que son utilizadas de forma más frecuente y espontánea por niños de 10-11 años, pueden ser aprendidas por niños al inicio de la Educación primaria (Martí, 2000). Los avances en el uso intencional y consciente de estrategias de memoria y atención, y su utilización para resolver tareas, están estrechamente relacionados con el desarrollo y adquisición de habilidades metacognitivas, que aplicadas a estos procesos permiten conocer mejor el propio funcionamiento cognitivo y aplicar en su caso estrategias notacionales para mejorar el recuerdo.

Este progreso en el desarrollo de los procesos metacognitivos a partir de los 6 años (Flavell, 1993; Martí, 2000; DeLoache, Miller y Pierroutsakos, 1998) tiene lugar en las dos dimensiones analizadas en los estudios sobre metacognición. Por una parte, los niños de 6 años en adelante se muestran más capaces de reflexionar sobre lo que saben, sobre cómo piensan, cómo hacen una tarea de memoria, etc. Esto supone una mayor consciencia de sus propios procesos mentales, a lo que llamamos habitualmente: metaconocimientos. También en cuanto a los procesos de autorregulación implicados en tareas de lectura y comprensión, se ha comprobado que algunos niños son capaces a los 5 ó 6 años de identificar tipos de texto y descubrir contradicciones que afectan a su comprensión (Mayor et al., 1993) Ya vimos anteriormente que algunos estudios, por ejemplo aquellos sobre conciencia metalingüística, situaban los inicios de la capacidad para reflexionar sobre aspectos estructurales del lenguaje hablado a partir de los 4 años, por lo que a parte de considerar el progreso gradual y las experiencias de aprendizaje mediado como elementos clave para explicar y entender el desarrollo evolutivo de los procesos metacognitivos, quizás sea necesario contemplar la posibilidad de que tal desarrollo no tenga lugar de manera uniforme e independiente del contenido de que se trate, sino que, por el contrario, podrían existir diferencias en cuanto a la adquisición de este tipo de pensamiento en función de que hablemos de la memoria, la atención,

aspectos relacionados con la lectura, la escritura, etc. Por otra parte, también se da una progresión en el desarrollo de la otra dimensión estudiada en la metacognición: los procesos de autorregulación. Los niños y niñas mayores de 6 años se muestran más capaces de planificar mejor sus acciones, estableciendo metas cada vez mejor definidas, seleccionando y secuenciando algunas operaciones y anticipando errores; también se muestran más capaces para supervisar sus propias realizaciones mientras las están llevando a cabo, dándose cuenta con mayor eficacia y rapidez de errores e incoherencias en las tareas emprendidas, pudiendo volver a iniciar un proceso cuando se han dado cuenta de que no estaba saliendo bien, etc. Por último también se muestran más capaces de evaluar su propio trabajo y los resultados obtenidos. En definitiva podríamos decir que los niños a partir de los 6 años —sin olvidar que se trata de progresos conseguidos gradualmente, que dependen en una cierta medida de las experiencias de aprendizaje mediado por los adultos y de las experiencias de aprendizaje en situaciones de interacción con sus iguales; y que pueden existir diferencias importantes en cuanto al desarrollo manifiesto de las capacidades metacognitivas en función de la naturaleza del contenido de los procesos que intervienen en las acciones ejecutadas— se muestran más reflexivos y estratégicos en sus acciones y su comportamiento.

3. METACOGNICIÓN Y DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

El recorrido evolutivo que hemos hecho a través de los primeros años del desarrollo metacognitivo nos ha servido para ver cómo se produce este desarrollo y qué factores pueden influir, en mayor o menor medida, para que éste tenga lugar. Nos queda ahora analizar si existen diferencias cualitativas en la adquisición de este tipo de pensamiento en los sujetos con dificultades de aprendizaje y en aquellos con necesidades educativas especiales permanentes. Se ha descrito que el proceso gradual en la adquisición del pensamiento estratégico y, en particular, del pensamiento metacognitivo, parece tener lugar en modo casi espontáneo en los sujetos sin ningún tipo de discapacidad ni problema de aprendizaje (Campione, Brown y Ferrara, 1987). Esto, obviamente, no quiere decir, como hemos visto, que tenga lugar de forma independiente a la mediación semiótica ejercida por los miembros adultos de la sociedad y la cultura de referencia, pero sí tiene que ver con que se da este desarrollo, con mayor o menor calidad, sin que exista una planificación intencional del sistema familiar ni —en muchos casos— del sistema educativo. Hemos visto cómo las situaciones de interacción, de juego, las situaciones cotidianas, el aprendizaje a través de los iguales y de los adultos de referencia, etc., pueden crear condiciones favorables para la aparición y desarrollo de conductas cada vez más estratégicas y reflexivas (Vygotski, 1931/1997; Feuerstein, 1991; Mora, 1998).

Este hecho no ocurre de igual manera en los sujetos con problemas de aprendizaje y con deficiencia intelectual. En estos casos, aunque, lógicamente, con una enorme variabilidad individual, se dan determinadas circunstancias que pueden hacer peligrar la consecución adecuada de procesos de control y regulación de conductas y pensamientos y una conciencia adecuada de los propios procesos mentales. Entre estas circunstancias pueden estar aquellas ligadas a problemas en la adquisición y desarrollo de la simbolización en general y del lenguaje en particular (Vygotski, 1978; Martín y Marchesi, 1990; Mora, 1998; Kurtz y Borkowski, 1987). Según Vygotski, el lenguaje se convertía progresivamente en un instrumento de control y regulación de la propia conducta, por lo que cabe esperar que niños que tienen problemas en el acceso al lenguaje y, como consecuencia, problemas en la comunicación con los otros, tengan problemas en la utilización de este instrumento para regular el comportamiento de los

demás y el suyo propio. Las interacciones, a las que antes aludíamos, en las cuales los adultos guían y ayudan a los niños en la resolución de tareas, modelando de forma espontánea o intencionada la utilización de estrategias que poco a poco serán interiorizadas y utilizadas a su vez por éstos, suponen la utilización continua del lenguaje y la comunicación (Coll y Rivière, 1985; Feuerstein, 1991). Estos aspectos, lenguaje y comunicación, son cruciales desde esta perspectiva metacognitiva en las dificultades de aprendizaje. Los problemas en la comunicación temprana, en la adquisición de un código lingüístico que progresivamente sea internalizado, repercutirán a su vez en los procesos de interiorización de las funciones metacognitivas de planificación y regulación de la propia actividad (Vygotski, 1931/1997; Martín y Marchesi, 1990; Mora, 1998).

La cuestión que se plantea, y que a todas luces es relevante en nuestra investigación, es si conviene planificar la acción educativa para los niños con necesidades educativas especiales priorizando el aprendizaje de estrategias metacognitivas. Numerosos estudios, algunos de los cuales analizamos más adelante, han abordado este tema, sobre todo desde el punto de vista de los beneficios obtenidos especialmente por los sujetos con dificultad cognitiva cuando son trabajados especialmente los procesos metacognitivos; pero quizás fue Vygotski quien trató este tema por primera vez, otorgando una explicación psico-evolutiva al hecho de la conveniencia de actuar, especialmente en el caso de los niños con deficiencia intelectual, sobre las funciones superiores. Al parecer, comenta Vygotski, en la mayoría de disfunciones cognitivas existen causas de orden primario, íntimamente ligadas a la propia disfunción y que, como consecuencia, son difíciles —o en algunos casos imposible— de subsanar. Tal es el caso de lesiones neurológicas, que conllevan alteraciones en la conducta, tornándola sumamente impulsiva y falta de control, o alteraciones en los procesos de memoria ligadas al retraso mental. En estos casos, las causas a las que alude Vygotski, y que serían difícilmente modificables, son la propia lesión neurológica y la propia deficiencia intelectual. Sin embargo, sus investigaciones —y posteriormente algunas llevadas a cabo por Luria (1995) en el campo de la neuropsicología— revelaron que precisamente la actuación sobre procesos superiores, que no se encontraban directamente relacionados con el "foco" de las deficiencias, es decir, con las causas de orden primario, podían mejorar significativamente las conductas

y la forma de afrontar las tareas por parte de estos sujetos. De esta forma, mediante el uso del lenguaje en su función de regulación y control de la propia conducta, las funciones superiores podían actuar a modo de "prótesis de significado" y compensar las dificultades manifiestas. Vygotski escribe en 1931 (1931/1997; páginas 221 y 222):

"...las mayores posibilidades de desarrollo del niño anormal se encuentran más bien en el campo de las funciones superiores, que en el área de las inferiores. "

"La dialéctica del desarrollo y de la educación del niño anormal consiste entre otras cosas, en que no se realizan por vía directa sino indirecta. Como ya se ha dicho, las funciones psíquicas surgidas en el proceso de desarrollo histórico de la humanidad y cuya estructuración depende de la conducta colectividad del niño constituyen el campo que admite en mayor medida la nivelación y atenuación de las consecuencias del defecto y presenta mayores posibilidades para una influencia educativa. "

Por otra parte, como ya hemos indicado, los estudios sobre metacognición destacan una doble dimensión (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983): el conocimiento de los propios procesos de pensamiento, incluyendo el conocimiento de las estrategias que podemos usar en una situación determinada, lo que ha recibido el nombre de metaconocimientos; y la autorregulación y control de nuestras conductas y pensamientos. En esta segunda dimensión se incluyen habitualmente los procesos de planificación de actividades cognitivas o de aprendizaje, la supervisión de tales acciones durante su realización y la evaluación de todo el proceso y de los resultados obtenidos. Pues bien, aunque estas dos dimensiones del concepto de metacognición se hallan estrechamente interrelacionadas, parece ser que existen diferencias en cuanto a las dificultades que entraña su adquisición y en cuanto al momento evolutivo en que se consiguen de una forma más o menos eficaz (Martín y Marchesi, 1990; Campione, Brown y Ferrara, 1987). Al parecer, la adquisición de los metaconocimientos puede tener lugar posteriormente a la de los procesos de autorregulación. Esto explicaría en parte por qué niños pequeños, como hemos visto al analizar algunos estudios, se muestran capaces de poner en práctica habilidades de planificación y supervisión de actividades cognitivas, mientras que su capacidad de reflexión sobre esas mismas capacidades y sobre los procesos cognitivos puestos en juego sea aún muy incipiente. Parece ser que tomar conciencia sobre aquello que hacemos o sobre lo que pensamos,

incluidos nuestros propios procesos de conocimiento y aprendizaje, es un paso que, habitualmente, damos una vez que utilizamos esas estrategias o esos conocimientos en actividades de aprendizaje. El hecho de que los metaconocimientos puedan desarrollarse más tarde que los procesos de autorregulación tiene un gran interés en relación con nuestro estudio, ya que, en función del desarrollo evolutivo de la metacognición, realizado con anterioridad, las cortas edades de algunos sujetos de nuestra muestra nos ayudarán a establecer una cierta progresión en el desarrollo de los metaconocimientos sobre la lectura y las estrategias de comprensión.

En cuanto a los niños con dificultades en su aprendizaje y los niños con deficiencia intelectual, lo que acabamos de explicitar parece cumplirse de una forma más acentuada, máxime cuando, como indican autores como Vygotski, (1931/1997), Wong (1986), Nisbett y Shuksmith (1987), Martín y Marchesi (1990), Campione, Brown y Ferrara (1987), Rivière (1997); Mora (1998) y Martín (1999), las estrategias metacognitivas, tanto los metaconocimientos, como los procesos de autorregulación, deben ser enseñadas intencionalmente, facilitando su adquisición y desarrollo mediante programas instruccionales adecuados, a los sujetos que presentan algún tipo de dificultad cognitiva. En este sentido, los programas de enriquecimiento cognitivo y otros trabajos encaminados a facilitar la adquisición y desarrollo de habilidades metacognitivas especialmente en sujetos con deficiencia intelectual o dificultades de aprendizaje, han puesto de manifiesto que estos sujetos pueden beneficiarse altamente de su práctica (Meichenbaum, 1986; Kurtz y Borkowski, 1987; Campione, Brown y Ferrara, 1987; Scrugg y Mastropieri, 1992; Mastropieri y Scrugg, 1997; Mora, 1998). Otro aspecto importante relacionado con la adquisición y desarrollo de estas habilidades metacognitivas en sujetos con dificultades es el referido a que estos sujetos parecen beneficiarse más de los programas principalmente encaminados a facilitar la adquisición de procesos de autorregulación (Martín y Marchesi, 1990), es decir, que se dirigen a la puesta en práctica de las habilidades de planificación, supervisión y autoevaluación, aunque bien es cierto que lo ideal es integrar ambas dimensiones de la metacognición.

Se ha hecho también referencia a que uno de los problemas más importantes con que se encuentra cualquier intervención dirigida a la facilitación de habilidades cognitivas o metacognitivas en sujetos con dificultades de aprendizaje y, en especial,

con deficiencia intelectual, lo constituye necesidad de transferencia y generalización de los aprendizajes (Campione y Brown, 1977; Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983; Das, 1985; Kurtz y Borkowski, 1987; Ashman y Conway, 1989; Mora, 1998; Whitman, 1990; Wong, 1994; Martín, 1999). En algunos programas de enriquecimiento cognitivo de orientación metacognitiva (Mora, 1998) se incluye la facilitación de estrategias de transferencia de los aprendizajes y la generalización de principios y leyes de carácter general entre sus objetivos, y ambos elementos están ligados estrechamente a los propios procesos metacognitivos.

Se han descrito igualmente otros problemas habituales y característicos de los sujetos que presentan algún tipo de dificultad. Entre estos se encuentran la mayor carencia de conocimientos específicos en comparación con sus compañeros (Chi, 1981; Voss, 1982; Dockrell y McShane, 1992) y los problemas de índole emocional, relacionados con el autoconcepto académico, los patrones atribucionales de éxito o fracaso, la formación de la identidad y la autoestima (De Coster, 1977; Greshman y MacMillan, 1997; Borkowski, Weyhing y Tuerner, 1986; Reid y Borkowski, 1987). Por su parte, Mora (1998) hace una descripción detallada de las dificultades principales que caracterizarían a la mayoría de los sujetos con dificultades de aprendizaje generalizadas, privación socio-cultural o deficiencia mental ligera. Recogemos aquí solo la enumeración de estas dificultades, ya que nos parece importante en función de referencias posteriores más relacionadas específicamente con el tema de la comprensión lectora. Estas dificultades son:

- Dificultades en el manejo de símbolos en general y en la capacidad de abstracción
- Un lenguaje caracterizado por un uso contextualizado y que no funciona habitualmente como elemento de regulación de la propia conducta, ni se utiliza en modo auto-referente
- La falta de tolerancia a la demora de reforzadores y, unido a esto, la escasa tolerancia a la frustración
- Un control externo de la conducta, lo que se relaciona con las dificultades en los procesos de autorregulación de la propia conducta
- Falta de motivación de logro

- Bajo nivel de metacognición, que, según el autor, puede estar influyendo, de una u otra forma, en los elementos restantes
- Escaso control de la impulsividad
- Una autoimagen negativa o no ajustada a la realidad
- Una inadecuada formación de la propia identidad
- Una baja capacidad de modificabilidad de sus estructuras cognitivas

4. COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y METACOGNICIÓN

A lo largo del capítulo de la introducción hacíamos referencia a un modelo interactivo como elemento explicativo de la comprensión, haciendo alusión a la interrelación existente entre los distintos procesos que intervienen en la lectura, desde procesos centrados en el alumno/a a otros más textuales y contextuales; esta interacción de procesos se da también cuando un lector gestiona y controla su propio proceso de lectura y las estrategias que pone en juego para activar conocimientos previos, realizar inferencias, poner en marcha mecanismos de revisión del contenido desde lo que ya sabe, colaborar con un compañero en la comprensión y resolución de un problema o comprender una frase (Moreno y García, 2000). En efecto, desde una perspectiva metacognitiva, no cabe imaginar uno modelo de lectura y comprensión que no presuponga la interacción continua de elementos y procesos implicados. Un elemento central de esta propuesta de evaluación es la adopción de esta perspectiva metacognitiva. En los últimos años, algunos programas de intervención en comprensión lectora han incluido entre sus propuestas la enseñanza o facilitación de estrategias metacognitivas en la lectura (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Mateos, 1991; Hernández y Quintero, 2001); y, por otra parte, ya se ha hecho mención aquí de la relevancia que han cobrado estos procesos en la explicación de la comprensión. Aún así, en la práctica, se denota una inquietante falta de penetración en la cultura de enseñanza y aprendizaje de los centros, de las ideas, los presupuestos y las propuestas concretas de acción, expuestas en estos programas. Las razones parecen estar en consonancia con el análisis de Sánchez, Rosales y Suárez (1999) sobre la descripción o exposición de "estados ideales" de comprensión o procesos de enseñanza-aprendizaje para favorecerla, y la casi total ausencia de elementos que permitan establecer progresivas conexiones entre lo que se hace habitualmente en los centros y lo que podría llegar a hacerse. Esto, al margen de otros factores, nada desdeñables, relativos a la formación y conocimiento de técnicas y modelos prácticos y teóricos sobre la enseñanza o facilitación de la puesta en práctica de estrategias de comprensión, en general, y sobre la metacognición y las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, en particular. Lógicamente, estas pinceladas sobre algunas de las dificultades existentes actualmente entre parte del profesorado para adoptar métodos de trabajo que primen la facilitación de la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje y el apoyo a las dificultades basado en la cesión progresiva

del control sobre los propios procesos de aprendizaje y en la interacción social que fomenta la cooperación para solucionar problemas, la discusión metacognitiva, la valoración crítica y la conexión de contenidos de aprendizaje con los conocimientos y experiencias previas; no hacen sino elicitar el deseo de poner en marcha programas y actuaciones más contextualizadas y que se caractericen por la colaboración en el abordaje de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Como veíamos en el epígrafe anterior, en sus escritos sobre la educación especial, Vygotski habla de proporcionar a los sujetos que manifiestan dificultades en el aprendizaje no asociados a disfunciones relacionadas con la capacidad de establecer comunicación con su entorno, elementos que fueran capaces de sustituir una organización mental deficiente, es decir, elementos de control y regulación de las funciones psicológicas. En otras palabras Vygotski estaba hablando de proporcionar habilidades metacognitivas especialmente a los sujetos con dificultades en su aprendizaje (Vygotski, 1931/1997). En investigaciones posteriores, autores como Nisbett y Shucksmith (1987), Mora (1998), Meichenbaum (1986), Brown, Campione, Bray y Wilcox (1973), etc. han mostrado resultados de la investigación que venían a confirmar las tesis del psicólogo ruso, obteniendo mejoras en el funcionamiento cognitivo de estos sujetos cuando eran instruidos en el uso de habilidades de autocontrol.

Los procesos metacognitivos se relacionan con el conocimiento, control y regulación de los propios procesos mentales, facilitando o, en ausencia de los mismos, dificultando el acceso de los sujetos a la comprensión del lenguaje escrito. La autoevaluación, los procesos de control y supervisión de la propia acción de la lectura, la continua creación de metas, el conocimiento sobre nuestras propias actitudes y capacidades y de cómo optimizarlas para mejorar, el conocimiento sobre el propio lenguaje, etc. son, sin duda, los elementos que consideramos más relevantes a la hora de comprender un texto escrito. Pero ¿Cuáles son y cómo se han agrupado estas habilidades o actividades metacognitivas que nos proponemos evaluar en nuestro estudio?

Por una parte están los metaconocimientos, que hacen referencia al conocimiento consciente que tenemos de nuestros propios procesos mentales, de cómo pensamos, procesamos la información o de aquello que sabemos. En lo que nos concierne, los metaconocimientos son relevantes en el estudio y la evaluación de los procesos de lectura (Sánchez, Orrantia y Rosales, 1992; Van Dijk, 1980; Alonso Tapia y Cols., 1992; Vidal-Abarca y Gilabeert, 1991; Moreno y García, 2000; Montanero, 2001), tanto los metaconocimientos referidos al significado y sentido de la lectura, es decir, para qué sirve leer, qué significa comprender un texto, etc.; los referidos al contenido de la lectura, es decir la conciencia de lo que sabemos y no sabemos acerca del contenido de una lectura determinada; así como los metaconocimientos referidos a los procedimientos y estrategias que podemos utilizar para acceder a la comprensión de un texto o a la resolución de una tarea propuesta. En el estudio que se presentará se evalúa la calidad de metaconocimiento sobre el significado y sentido de la lectura, y estratégico, aplicado a la comprensión de textos mediante la aplicación a grupos-clase de un cuestionario en el que los alumnos/as, ante las cuestiones planteadas, deben elegir entre un grupo de opciones, aquellas que le parecen más adecuadas para comprender mejor.

Por otra parte se encuentran los procesos de autorregulación, que son aquellos que permiten controlar y regular el propio proceso de lectura. Estos procesos juegan un papel muy importante en la comprensión, lo que se ha visto últimamente refrendado en numerosas publicaciones y programas de intervención en dificultades de lectura (Cooper, 1990; Jolivet, 1995; Sánchez, 1998, 1999; Moreno y García, 2000; Alonso Tapia y Cols, 1992; Mora, 1991; Vidal-Abarca y Gilabeert, 1991; Hernández y Quintero, 2001) Básicamente se han descrito tres tipos de estos procesos: procesos de planificación, procesos de supervisión y procesos de autoevaluación. En algunos programas de enriquecimiento cognitivo se han introducido dentro de las actividades metacognitivas aquellas encaminadas a facilitar la transferencia de estrategias a contextos de aprendizaje distintos de aquel en el que se aprendieron, y la generalización, mediante la formulación de principios de carácter general o la integración de conocimientos en sistemas de referencia más amplios (Mora, 1998).

A continuación, en la tabla 2, recogemos un listado de estas actividades metacognitivas que un alumno/a puede poner en marcha a la hora de comprender un texto y que, a su vez, nos han guiado en la construcción del instrumento de evaluación utilizado en nuestra investigación.

Tabla 2. Indicadores para el análisis de los procesos metacognitivos implicados en la comprensión lectora

<p style="text-align: center;"><u>Indicadores de Metaconocimiento sobre la lectura y sus contenidos y sobre las estrategias de lectura</u></p> <p>Es consciente de que leer sirve para obtener información Es consciente de que leer significa comprender lo que se ha leído Es consciente de la estructura fonológica, léxica y sintáctica del lenguaje Es consciente de lo que sabe sobre elementos estructurales y géneros de textos Conoce las propias estrategias que puede aplicar antes, durante y después de leer Conoce cómo y cuándo se aplican las propias estrategias y por qué son útiles Es consciente de lo que sabe acerca del contenido de una lectura Es consciente de lo correcto/incorrecto de un mensaje, desde un punto de vista semántico, en función del contexto Es consciente de su propia actitud, motivación e intereses relacionados con la lectura Es consciente de las propias DA relacionadas con la lectura, de sus expectativas y autoconcepto, así como de las posibles vías de solución a adoptar</p> <p style="text-align: center;"><u>Indicadores de Procesos implicados en la autorregulación de la comprensión</u></p> <p style="text-align: center;"><i>Actividades de Planificación</i></p> <p>Dirige por sí mismo/a procesos de reflexión y solución al problema planteado Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado Selecciona los recursos más adecuados para realizar la tarea Define y crea metas Anticipa errores Selecciona los recursos más adecuados para cada error Define/establece prioridades Secuencia operaciones a realizar</p> <p style="text-align: center;"><i>Actividades de supervisión</i></p> <p>Realiza actividades coherentes con la meta que ha definido, manteniendo los objetivos Manifiesta constancia de estrategias y de la secuencia de operaciones Supera obstáculos de la tarea Manifiesta flexibilidad en el uso de planes y estrategias</p>

Continuación de la tabla

Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias
Gestiona los errores positivamente
Destaca los absurdos y las incoherencias lingüísticas
Utiliza estrategias de memoria
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante
Utiliza la mediación verbal durante la lectura. Se cuenta a sí mismo lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas durante la tarea, plantea dudas...
Se recupera de las interrupciones y distracciones
Distribuye la atención de forma que se centra en los contenidos relevantes
Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo

Actividades de autoevaluación

Evalúa logros con relación a las metas definidas
Evalúa la adecuación de la conducta con relación a la consecución de las metas
Evalúa la adecuación de las metas
Evalúa la adecuación de las estrategias
Formula conclusiones autoalusivas
Verifica la información obtenida de la lectura
Se formula preguntas y dudas sobre el texto leído

Transferencia y generalización

Formula y reconoce principios o leyes de carácter general
Aplica estrategias o conclusiones a/de otras tareas

5. LA CONSTATACIÓN DE UN PROBLEMA:

¿Cómo Evaluar los Procesos Metacognitivos en la Comprensión Lectora?

Al comienzo de este trabajo hacíamos mención de que no ha sido muy abundante la investigación que se ha producido en relación a la influencia de los procesos metacognitivos en la comprensión lectora. A continuación entresacamos algunos de los episodios más relevantes, a nuestro juicio, de estas investigaciones, episodios que tratarán de reflejar, por una parte el "estatus" de esta serie de procesos en las teorías de base de los estudios, así como el modo en que se ha afrontado su evaluación, lo que nos ayudará a situarnos mejor en la propuesta de evaluación que se recoge en nuestra investigación. Así mismo, en función de la relevancia que los procesos metacognitivos parecen tener en la explicación de las dificultades de aprendizaje, así como en sus posibilidades de mejora (Meichenbaum, 1986; Kurtz y Borkowski, 1987; Campione, Brown y Ferrara, 1987; Scrugg y Mastropieri, 1992; Mastropieri y Scrugg, 1997; Mora, 1998; Aguilera y Saldaña, 2003; Romero, Elósegui, Ruiz y Lavigne, 2003; Navarro, 2008), prestaremos una especial atención a la incidencia que para este alumnado, tienen las investigaciones analizadas. Encontraremos, sin embargo, antes de abordar el análisis de estos estudios, una referencia a actividades específicas que se han propuesto, bien de forma independiente o insertadas en propuestas de listados generales de actividades de evaluación de los procesos implicados en la comprensión. Haremos referencia posteriormente a un primer grupo de estudios relacionados con la conciencia metalingüística y, en general, con los conocimientos que los niños —en ocasiones prelectores— poseen sobre el lenguaje escrito como forma de comunicación. Por otra parte, encontraremos en esta revisión algunos estudios sobre comprensión que, en sus propuestas, más sistematizadas, incluyen la necesidad de tener en cuenta los procesos de control y regulación de la propia comprensión, proponiendo algunas tareas específicas o la valoración acerca de la influencia de estos aspectos, por parte de los evaluadores. Por último haremos mención de estudios dirigidos especialmente a evaluar procesos metacognitivos en la comprensión.

Actividades específicas en la evaluación de procesos metacognitivos en la comprensión

Las actividades específicas que se han utilizado para evaluar las habilidades metacognitivas implicadas en el proceso lector se han caracterizado por tratar de poner de manifiesto la calidad de su utilización en tareas de lectura diseñadas especialmente para ello. Entre estas pruebas específicas se encuentra la detección de errores o incoherencias lingüísticas en un texto (August, Flavell y Clift, 1984; Garner, 1987). En este tipo de tareas, como hemos analizado ya con anterioridad, en las que se introducen intencionalmente errores de tipo léxico, sintáctico o semántico en un texto, se trata de provocar la posible puesta en práctica de mecanismos de supervisión para detectar los errores y, en su caso, para dar solución a los mismos. En otras pruebas planteadas, los sujetos deben comparar textos en función de la dificultad de su comprensión, provocando un análisis sobre dónde se encontraban estas dificultades y sobre cómo solventarlas. Otro tipo de tarea específica que se ha utilizado para evaluar procesos metacognitivos en la lectura, consiste en pedir a los sujetos que expliciten verbalmente las estrategias que deben ponerse en marcha para comprender un texto; en ocasiones también se ha pedido a un alumno que ayude a otro compañero en una tarea de lectura, esperando que verbalice estrategias de comprensión para apoyar la actividad (Garner, Macready y Wagoner, 1984). Por otra parte, también se ha propuesto la recogida de información mediante la observación y la entrevista metacognitiva durante la realización de diversas tareas de lectura, acerca de la puesta en práctica de estas habilidades metacognitivas (Olshavsky, 1976; Garner y Alexander, 1982; Hare y Smith, 1982). En este sentido, se trata de aprovechar los momentos de resolución de las tareas por parte del alumnado para realizar preguntas que nos orienten acerca del conocimiento que tiene sobre su proceso de comprensión y sobre las estrategias que conoce, y que nos den información sobre la puesta en práctica de procesos de autorregulación.

Autores como Meichembaum (1985) y Garner (1987) han realizado revisiones críticas sobre la existencia de algunos problemas metodológicos que presentan cada una de las opciones presentadas más arriba. Entre estos problemas se encuentran principalmente: (a) aspectos relacionados con las dificultades para inferir la utilización del pensamiento estratégico del sujeto a raíz de actividades orales o escritas; y (b) las

interferencias que, casi inevitablemente, se producen con otros aspectos relacionados con el lenguaje (contenido de los textos utilizados, dificultades por parte del alumno en expresar oralmente procesos cognitivos, dificultades en la comprensión de los textos o las cuestiones propuestas...) o con los procesos de memoria, por parte del alumnado, que pueden confundirse con la adecuada utilización de procesos de autorregulación. Algunos de estos problemas han tratado de ser controlados en posteriores aplicaciones de los trabajos referidos para minimizar los efectos que acabamos de comentar, habiéndose obtenido mejores resultados. Por ejemplo, Garner hace una revisión de aquellos elementos que habría que tener en cuenta para optimizar la validez de uno de los procedimientos citados anteriormente más utilizados en la evaluación de procesos, la entrevista metacognitiva. Estos elementos serían: (a) evitar preguntas concernientes a procesos automáticos y que por tanto son inaccesibles a los procesos de reflexión. Tareas complejas, difíciles y nuevas constituyen mejores objetivos que tareas simples y muy conocidas; (b) reducir el intervalo entre el procesamiento y la respuesta del sujeto; (c) al evaluar conocimiento y uso de estrategias, emplear diferentes métodos que no compartan la misma fuente de error (por ejemplo: entrevistas y pruebas específicas). Los datos provenientes de una prueba específica pueden corroborar (o no) los obtenidos mediante una respuesta verbal; (d) evitar los sesgos del experimentador usando preguntas indirectas; (e) tener en cuenta el uso de técnicas que reduzcan las demandas lingüísticas de los entrevistados, sobre todo si estos son niños pequeños; (f) evitar situaciones hipotéticas o cuestiones muy generales, sobre todo en las entrevistas a niños muy pequeños; (g) evaluar el acuerdo interjueces al reducir el total de respuestas verbales a temas de interés; y (h) evaluar la consistencia de las respuestas a la entrevista para algún grupo de sujetos.

Conciencia metalingüística y conocimiento sobre el lenguaje escrito en los inicios del aprendizaje de la lectura

Con relación al primer grupo de estudios al que hacíamos referencia, son especialmente interesantes los trabajos llevados a cabo en nuestro país sobre el conocimiento de prelectores acerca de nociones sobre el lenguaje escrito. Estos conocimientos suponen un acercamiento a la reflexión sobre elementos que permiten la comunicación y que son vistos ya por los niños como elementos que permiten la

expresión y la comunicación. En estos estudios, básicamente, se pone de manifiesto que los niños, antes de comenzar el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela, poseen ya ciertas nociones sobre el lenguaje escrito (Maruny, Mistral y Miralles, 2001; Solè, 2001; Solè y Teberosky, 2001). Estas concepciones dependen en buena medida del ambiente socio-cultural y familiar en el que se desenvuelve el niño, del contacto con la literatura, —especialmente con los cuentos—, de la presencia de la lectura en contextos significativos para él, de sus experiencias en definitiva; y puede llegar a ser relevante a la hora de explicar diferencias en cuanto al acceso al lenguaje escrito en la educación formal. Los niños, según estos estudios, no solamente son capaces de atribuir ya intencionalidad y significado a lo escrito, sino que también se muestran capaces de reflexionar y manipular distintos segmentos estructurales de estos mensajes (Ferreiro y Teberosky, 1982; Ferreiro, 1997).

En este mismo sentido, aunque con objetivos distintos, se desarrollan los estudios más específicos sobre conciencia metalingüística que han proliferado en los últimos años. Algunos de estos estudios han relacionado causalmente la capacidad para reflexionar y manipular la estructura fonológica del lenguaje hablado, y en concreto, para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral —lo que hace referencia a la conciencia fonológica (Sinclair, Jarvella y Levelt, 1978)— en edades de 5 años, y por lo tanto correspondientes a la Educación infantil, con mejores niveles de comprensión de textos al finalizar el segundo curso de la Educación primaria (Jiménez y Ortiz, 1998). Un elemento común a algunas de las investigaciones reseñadas, y relacionadas con el lenguaje escrito, es el conocimiento explícito sobre el propio lenguaje y sobre su uso en situaciones de escritura y lectura, lo que hace referencia de forma general a esta conciencia metalingüística. La relación que aquí se apunta lo es en un doble sentido; por una parte, la reflexión metalingüística influye en la mejora de las estrategias de comprensión lectora y la composición de textos, y, por otra, también el uso estratégico de la actividad intelectual en la comprensión influye en que puedan hacerse conscientes distintas partes del mensaje o se pueda reflexionar sobre el propio mensaje, su sentido, a quién va dirigido, etc. (Olson, 1998; Ferreiro y Pontecorvo, 1996). Otras investigaciones también apuntalan estas evidencias destacando que el conocimiento explícito del lenguaje y de diversos aspectos de su

funcionamiento contribuye a un uso competente del mismo (Van Dijk, 1983; Miras, 2000).

Propuestas de evaluación de la comprensión que incluyen aspectos metacognitivos

El segundo grupo de investigaciones al que hacíamos referencia es aquel que en su propuesta general de evaluación de la comprensión incluye la valoración de los procesos metacognitivos o, al menos, de una parte de ellos. Muchas de estas investigaciones se han dirigido especialmente a valorar el uso y la conciencia que tenían los alumnos acerca del conocimiento sobre las estructuras textuales. Los esquemas acerca de la estructura textual son utilizados por lectores que emplean lo que Meyer (1984; 1985) llamó una «estrategia estructural». Ésta consiste, básicamente, en establecer un plan de procesamiento del contenido del texto con base en la estructura organizativa que éste tiene. Al parecer, el empleo de esta estrategia facilita la codificación de la información proporcionada por los textos, ya que el lector establece relaciones entre los contenidos del texto y los distintos elementos estructurales de los que consta (Meyer, Brandt, y Bluth, 1980; Vidal-Abarca, 1989). Estos elementos estructurales pueden hacer referencia en ocasiones a palabras que anteceden habitualmente a proposiciones comparativas o de relación causal, palabras que pueden favorecer la anticipación de contenidos y una mejor relación y conexión entre las ideas del texto. También se mejora el recuerdo, ya que la estructura textual puede ser utilizada para reorganizar mentalmente y reproducir el texto a partir de ésta. Se ha comprobado que los sujetos con dificultades de aprendizaje no utilizan habitualmente la estructura textual para acceder a la comprensión. Se ha descrito, en cambio, que utilizan lo que se ha denominado una «estrategia de listado», en la que la codificación de la información adolecería de este plan de procesamiento de la información guiado por la estructura textual, limitándose la comprensión en la mayor parte de las ocasiones por una codificación inconexa de ideas, sin establecimiento de relaciones con experiencias y conocimientos previos y sin aprovechar la estructura en la reproducción y el recuerdo. Hemos encontrado estudios que prueban que cuando se suprime algún elemento estructural del esquema general, incluso los niños más pequeños podían recordar la historia, añadiendo oportunamente la parte que faltaba. En otros casos, se ha alterado el

orden natural de presentación de una historia (Mandler, 1978; Stein y Nerzowski, 1978). Los niños han reproducido posteriormente la historia tal y como supuestamente deberían haberla encontrado, ordenando las distintas partes o añadiendo las que faltaban. En general, estos estudios demuestran que el conocimiento sobre las estructuras textuales de las historias es muy importante para la comprensión, facilitando la realización de inferencias. Pero hay algo más, parece igualmente importante la conciencia que los niños desarrollan de los esquemas estructurales de las historias, lo cual indicaría, como ya apuntábamos anteriormente, que, probablemente, han aprendido estos esquemas y modelos mentales a través de relatos o cuentos infantiles en contextos de interacción altamente significativos (Rodrigo, 1999; Rodrigo y Correa, 2001).

En un estudio de Stevens (1988), realizado mediante enseñanza asistida por ordenador, con alumnos que presentaban dificultades en el aprendizaje de la lectura y recibían clases de apoyo, se trataba de evaluar la captación de ideas principales en textos con diferentes estructuras de tipo expositivo: textos con una estructura textual descriptiva, textos con estructura comparativa, textos que poseían una organización estructural secuencial y, por último, textos con estructura causal. La investigación, a su vez, consideraba dos factores distintos: entrenamiento o ausencia de entrenamiento estratégico, y entrenamiento o ausencia del mismo en habilidades de clasificación. El entrenamiento estratégico incluía entrenamiento en habilidades de comprensión, para identificar la idea principal de un texto, y también entrenamiento en habilidades metacomprendivas, en relación a identificar si la respuesta dada era adecuada y por qué lo era. Un tercer grupo de alumnos recibió un entrenamiento combinado de ambas estrategias: identificación de ideas principales y clasificación; y, por último, el cuarto grupo de alumnos formado recibió solo entrenamiento en identificar la idea principal del texto, sin entrenamiento en habilidades de metacomprensión. Los resultados pusieron de manifiesto la importancia del entrenamiento en las habilidades de metacomprensión (se trataba en este caso de habilidades de supervisión y autoevaluación) en la explicación de la identificación de ideas principales y del éxito obtenido por el grupo que recibió entrenamiento estratégico.

En otra investigación, llevada a cabo por Armbruster, Anderson y Ostertag (1987), también en relación a la instrucción de la estructura textual, se trató de

establecer relaciones entre el entrenamiento, mediante instrucción directa, en la toma de conciencia de los niños (niños de 5° grado de escuelas públicas) acerca de la estructura textual expositiva denominada problema/solución, por un lado, y la comprensión efectiva de los textos, por otro. El grupo experimental (GE) recibió entrenamiento relacionado con la toma de conciencia sobre la estructura textual citada y también con respecto a la utilización de dicha conciencia en el aprendizaje de textos. Los niños debían poner en práctica habilidades de autoevaluación, ya que debían revisar los resúmenes de los textos con estructura problema/solución. El grupo control (GC) recibió también instrucción a partir de los mismos textos que el grupo experimental. Esta instrucción consistió en leer y contestar preguntas acerca del texto, las cuales eran corregidas y discutidas posteriormente. Tanto los alumnos del GE como los del GC debían reproducir el texto utilizando un esquema organizativo con base en la estructura citada. Los autores establecen, a raíz de los resultados, una relación positiva entre el entrenamiento efectuado en el GE, es decir, la toma de conciencia sobre la estructura textual y su utilización en el aprendizaje de los textos mediante la práctica de resúmenes organizados según la estructura entrenada, y la comprensión, medida a través de la elaboración de resúmenes, que contenían mejor la idea global de los textos en el grupo de tratamiento, y de la identificación de la idea principal, que era también mejor en este grupo, siendo estos resultados independientes de las habilidades de lectura previas de los niños.

Se han realizado algunos estudios —utilizando también textos expositivos— para medir esta conciencia estructural a la que hacíamos mención en la investigación citada anteriormente. Richgels et al. (1987), Cook y Mayer (1988) y Vidal-Abarca (1989), han utilizado la lectura de textos cortos con distinta estructura textual, pidiendo posteriormente a los niños que agruparan estos textos en función de su estructura. De otro modo, Brooks y Danserau (1983), Taylor y Beach (1984), Meyer et al. (1980; 1984), Vidal-Abarca (1989) y Sánchez (1989), han utilizado el recuerdo para comprobar que los niños, al reproducir el texto, mantenían la misma estructura textual que la del pasaje leído. Algunas de las conclusiones que se extraen de estos estudios (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991) hacen referencia a que la conciencia estructural se relaciona positivamente con la comprensión y el recuerdo de la información relevante.

En un interesante estudio de Scardamalia y Bereiter (1984), llevado a cabo con alumnos de 12 a 16 años, se presentaron una serie de textos que debían ser ordenados. Los alumnos encontraban una serie de frases que correspondían a dos textos, uno narrativo y otro expositivo. Los alumnos debían ordenar las frases para conformar un texto coherente. Los autores de la investigación utilizaron una interesante técnica que consistía en grabar lo que, en voz alta, relataban los alumnos durante el transcurso de la tarea, lo que, en teoría, permitiría acceder a los procesos de control y regulación de las propias estrategias seguidas por los alumnos. Aparte de la comprobación sobre las diferencias de ejecución en función de las edades de los chicos, Scardamalia y Bereiter hacen alusión en su análisis de la investigación a las justificaciones que los alumnos dan a la colocación final que efectuaron. Los alumnos más jóvenes dieron justificaciones que remitían al propio contenido de la frase o a que, simplemente, les parecía una buena colocación la que habían realizado; en cambio, los chicos mayores del estudio ofrecieron justificaciones que implicaban la consideración de la función de una determinada frase dentro del texto, realizando inferencias para unir el contenido de frases sueltas con el sentido del texto global. Los autores hacen también referencia a que, tanto el procedimiento seguido para ordenar adecuadamente los textos, como las justificaciones establecidas, es decir, las estrategias seguidas para resolver adecuadamente la tarea propuesta, implican un proceso de aprendizaje que contiene también elementos de conexión entre aquello que se va entendiendo de los textos y los conocimientos previos.

En otro estudio, realizado en nuestro contexto (Pascual y Goikoetxea, 2003), se investigaron los efectos sobre la mejora en comprensión lectora de dos de las estrategias de Enseñanza Recíproca que se han mostrado más eficaces: el resumen y la autoformulación de preguntas. 55 alumnos de 3º y 4º de primaria formaban parte del GE, de los cuales 27 recibieron una intervención centrada en estrategias de resumen y 28 en autoformulación de preguntas; por su parte, 51 alumnos conformaron el GC. La totalidad del alumnado participante pertenecía a dos centros que atienden a población con un nivel sociocultural bajo. Las investigadoras utilizaron un enfoque de la Enseñanza Recíproca (Palinscar y Brown, 1984; Brown y Palinscar, 1989) que incluía la enseñanza explícita de las estrategias mencionadas, esperando que niños y niñas más pequeños de los que habitualmente son entrenados en el uso de este tipo de estrategias

obtuvieran mejoras en su comprensión de textos. Se utilizó el subtest de comprensión lectora de la Batería PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996) para la obtención de medidas pretest de comprensión. Posteriormente, se realizó la intervención en el GE durante 9 sesiones, consistente en el entrenamiento de las estrategias citadas utilizando textos elaborados por las propias autoras y otros correspondientes a programas de comprensión lectora. En el postest se utilizaron dos textos largos, uno de los cuales fue elaborado por las mismas investigadoras con una estructura clara y otro fue elegido de la prueba de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) (Alliende, Condemarín y Milicic, 1991). Las medidas concretas utilizadas fueron la redacción de ideas principales de cada párrafo, el resumen realizado y la formulación de preguntas. Los resultados fueron analizados por separado en función de los dos textos utilizados para el postest. En el primero de ellos, de estructura clara, los resultados mostraron que los dos grupos de tratamiento incluyeron mayor número de ideas principales que el GC, tanto en los resúmenes como en las preguntas formuladas; también mostraron que el grupo que fue entrenado en estrategias de resumen utilizó menos ideas «detalle» que el GC. Encontraron, así mismo, un efecto significativo del curso para el índice de ideas no principales destacadas; así, los alumnos de 4º curso expresaron menos ideas «detalle» que los de 3º.

Otro análisis interesante realizado en la investigación anterior, fue el relativo a las reglas utilizadas para la construcción de los resúmenes; se distinguieron tres tipos de reglas en función de la estrategia utilizada para destacar las ideas principales: selección, integración y generalización. También se analizó la variable ausencia de reglas y copia literal. Hallaron diferencias significativas entre el GE y el GC en el uso de la regla de integración y generalización; en cambio no hallaron diferencias con respecto al GC para el uso de estrategias de selección. La regla de generalización fue también más empleada tanto por el grupo entrenado en resumen como por el grupo entrenado en autoformulación de preguntas con relación al GC. No se observaron diferencias entre los dos GE en el uso de estrategias de integración y generalización. Por último, hallaron diferencias muy significativas en la utilización de la copia; mientras que los GE prácticamente no hicieron uso de la copia en ninguno de los párrafos analizados, el GC utilizó masivamente esta estrategia.

En cuanto al análisis efectuado con el texto de estructura poco clara, los resultados, aunque de menor magnitud, también apuntaban hacia una superioridad de los GE; en concreto, el GE de resumen de los niños y niñas de 3º incluyó más ideas principales en la actividad de resumen que el GC y copió significativamente menos en la redacción de sus ideas; también el GE de preguntas incluyó más ideas principales y menos ideas detalle que el GC en la tarea de preguntas. A tenor de los resultados, las investigadoras sugirieron un efecto de la especificidad del entrenamiento para explicar las menores diferencias encontradas entre los grupos experimental y control cuando se analizó el postest con el texto estandarizado. Este componente del estudio ya había sido destacado por Rosenshine y Meister (1994) en su revisión de estudios que habían empleado la Enseñanza Recíproca, revelando que en tan solo dos estudios sobre once se encontraron ganancias en medidas realizadas con pruebas estandarizadas o que supusieran diferencias importantes con respecto al entrenamiento efectuado. En este caso, la transferencia necesaria desde el uso de estrategias aprendidas en textos mayoritariamente elaborados por las investigadoras y con una estructura manipulada para favorecer una mayor coherencia y claridad, hacia su utilización en textos con estructura menos clara, pudo explicar en parte los resultados. Otro aspecto importante es la duración del entrenamiento; las autoras, citando a Meloth (1990), destacan la posibilidad de que el periodo de intervención no haya sido suficiente para reflejar mayores diferencias y que tal vez hicieran falta un mínimo de 16 semanas para observar efectos con estrategias metacognitivas, sobre todo en niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje.

En este segundo grupo de investigaciones al que dirigimos nuestra atención, incluimos la referencia a dos programas de instrucción en la comprensión lectora que contienen, entre el grupo de destrezas, habilidades o estrategias a conseguir por los alumnos, aquellas relacionadas con los procesos metacognitivos. En la descripción de las investigaciones llevadas a cabo para aplicar experimentalmente los programas, se hace referencia también a la evaluación de estos procesos, a la valoración que los autores realizan de esta evaluación y, en su caso, a la justificación sobre su inclusión en los programas. Nosotros haremos una breve síntesis de los objetivos de estos programas y nos detendremos especialmente en las referencias de los autores con relación a los procesos metacognitivos.

El programa de instrucción Comprender para Aprender (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991) es un programa para mejorar la comprensión de textos y lograr habilidades que permitan aprender de estos textos. Está relacionado con los procesos de autorregulación de la lectura. Pretende básicamente enseñar al alumnado tres habilidades generales: (a) distinción de la información relevante; (b) estructuración y organización adecuada de la información que los textos proporcionan; y (c) habilidades metacognitivas de control y regulación de la propia comprensión. Se compone de doce sesiones de trabajo en las que se analizan y trabajan textos de distinta estructura. Se realizan, ya sea de forma independiente o mediante la práctica guiada por el profesorado, diversas actividades que van encaminadas a poner en práctica y mejorar las habilidades mencionadas anteriormente. En el estudio realizado por los autores del programa (Gilabert y Vidal-Abarca, 1990), éstos comprobaron que los efectos positivos de la aplicación del programa estaban relacionados con una mayor capacidad de los alumnos del grupo experimental para identificar las ideas principales de los textos, para recordar la información más importante y para poner en práctica estrategias de autorregulación de la comprensión más eficaces, resultados que se mantuvieron en un estudio de seguimiento realizado cuatro meses después de la aplicación del programa. Estos resultados positivos se ampliaron a la valoración del profesorado que había aplicado el programa en cuanto a que manifestaron un enriquecimiento profesional con relación a la enseñanza de destrezas de aprendizaje y comprensión de textos.

Otro programa de instrucción en el que también se hace alusión a las habilidades de control y regulación del proceso de comprensión es el programa Mejorar nuestra comprensión y expresión escrita (Hernández y Quintero, 2001) y fue aplicado experimentalmente con alumnos/as de 3º curso de E.S.O., obteniendo resultados positivos. El objetivo fundamental del programa se relaciona con la transformación de las estrategias inadecuadas que muchos alumnos ponen en práctica a la hora de enfrentarse con los textos, por estrategias que permitan de una forma más eficaz actuar de manera autónoma en el acceso a la comprensión. El programa se fundamenta en la transmisión-interiorización-apropiación de tres tipos de conocimientos: declarativo (conocimientos sobre el propio proceso de lectura y sobre los elementos que lo componen), procedimental (lo que haría referencia al conocimiento de las estrategias más eficaces para comprender textos y al modo de ponerlas en práctica) y condicional

(conocer cuándo y dónde deben ponerse en práctica las estrategias que seleccionamos). Estos tres conocimientos —o metaconocimientos— serían necesarios, tanto para el dominio de las estrategias, como para evaluar y regular su rendimiento. Según las autoras, a través de estos tres conocimientos, los alumnos aprenderán en qué consiste la estrategia a emplear, qué debe hacer para ponerla en práctica, y cuándo y dónde pueden y deben emplearla. El programa consta de cuatro módulos de aprendizaje en los que se trabajan de forma interrelacionada estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y la composición escrita. Por lo que respecta a la comprensión, los objetivos específicos del programa van dirigidos a poner en marcha unos procesos de comprensión asentados en un comportamiento estratégico que permita al alumnado: (a) Identificar y/o elaborar la información textualmente importante de un pasaje, jerarquizando las diferentes ideas y atendiendo selectivamente a los niveles de importancia de la información que el texto les proporciona; (b) Descubrir las características de determinadas estructuras textuales en orden a organizar, integrar y asimilar adecuadamente la información; y (c) Controlar y regular el propio proceso de comprensión a través de una actuación progresivamente más autónoma e inteligente ante los textos.

Los procesos metacognitivos como eje de la evaluación de la comprensión de textos

Hay un tercer grupo de estudios, al que hacíamos referencia al comenzar este apartado, en el que, en función de la teoría de base con la que se afrontan los trabajos, se contemplan los procesos metacognitivos, explícitamente, como parte fundamental a evaluar en la comprensión de textos. Algunos de estos estudios evalúan varios procesos implicados en la comprensión, tratando de determinar la relevancia de cada uno de ellos en este proceso. Otros tratan de verificar la hipótesis de que una determinada propuesta de intervención, que pone el énfasis sobre uno de estos procesos, ocasionará mayor rendimiento en comprensión. Por último, otros estudios se proponen evaluar sólo aspectos relacionados con los metaconocimientos o los procesos de autorregulación.

Entre este tercer grupo de investigaciones cabe destacar el trabajo de Alonso Tapia, Carriedo y Mateos (1992) con la elaboración y aplicación experimental de la batería SURCO, de orientación metacognitiva. La evaluación de la supervisión y

regulación de la comprensión, es decir, lo que constituye el objetivo de la batería citada, se propone valorar la identificación de errores en la propia comprensión y la adopción de estrategias apropiadas para subsanar dichos errores. En un primer estudio realizado se analizó la prueba construida con el objetivo de establecer medidas estándar en función de los resultados obtenidos, y de verificar las hipótesis construidas, referentes a la correlación que debería existir entre la proporción de fallos de comprensión detectados y diversos aspectos considerados. Entre estos aspectos, se encontraban: (a) los fallos de comprensión totales, (b) el conocimiento de las estrategias adecuadas para remediar esos fallos, y (c) la comprensión final manifiesta en textos que habían sido diseñados por los autores de forma que dicha comprensión solo pudiera tener lugar tras adoptar las estrategias evaluadas anteriormente. Para el estudio se contó con una muestra de 607 alumnos que cursaban 6º, 7º y 8º de E.G.B., pertenecientes a colegios de Madrid.

Se utilizaron en las pruebas un total de 22 textos. Con base en estos mismos textos se formularon las actividades que debían realizar los alumnos. La prueba desarrollada consta a su vez de tres subpruebas: una primera de detección de fallos de comprensión, una segunda de conocimiento de estrategias adecuadas para resolver o subsanar los fallos de comprensión detectados y una tercera de uso de esas estrategias. A continuación se describen más pormenorizadamente estas actividades:

1. Detección de fallos de comprensión. Esta subprueba consta de dos partes. En la primera se presentan al sujeto 22 textos en relación a los cuales debe formular alguna pregunta relacionada con los problemas que haya tenido para entenderlos. De esta forma se obtiene una medida de "fallos de comprensión detectados". En la segunda parte de la prueba se evalúan los fallos de comprensión no detectados, los cuales se obtendrían a partir de preguntas de comprensión realizadas en la tercera de las subpruebas. Se obtiene finalmente una proporción de fallos detectados dividiendo el número de éstos por el número total de fallos.

2. Prueba de conocimiento de las estrategias reguladoras a aplicar en situaciones específicas. Consta de 22 cuestiones de opción múltiple realizadas cada una a raíz de la lectura de los mismos 22 textos. En cada una de las cuestiones se sugiere un

posible fallo de comprensión y se pregunta al alumno qué estrategia de las presentadas será la idónea para resolver dicho fallo.

3. Prueba de comprensión basada en el uso de estrategias. Esta tercera subprueba está basada en los mismos 22 textos aludidos anteriormente. Se realiza a los alumnos una pregunta de comprensión para cuya respuesta debe poner en práctica la estrategia idónea que se relaciona con la solución al problema de comprensión que se plantea. Con el objeto de evitar que el alumno tenga que leer dos veces cada uno de los 22 textos, esta subprueba se incluye inmediatamente después de la pregunta sobre uso de estrategias.

El análisis de los resultados de una prueba como esta resulta especialmente interesante, ya que, entre otros aspectos, permite ir construyendo un mayor cuerpo de conocimientos acerca del uso de estrategias metacognitivas y de la presencia de conocimiento sobre estrategias de comprensión en nuestra población de alumnos. Por otra parte, los autores constatan que, en general, las puntuaciones en estas dos subpruebas: conocimiento y uso de las estrategias de comprensión, aumentan con la edad, aunque solo resultan significativas las diferencias entre 7º y 8º curso con respecto a 6º. Los autores hacen alusión en el estudio a que las medias obtenidas como promedio por parte de los alumnos, en función del nivel máximo que era posible obtener, revelan que los niveles de conocimiento y uso de las estrategias metacognitivas de comprensión distan mucho de ser adecuados y que, por lo tanto, se hace necesario facilitar su adquisición. Por último, los autores realizan una comprobación de la hipótesis planteada. Los resultados del análisis ponen de manifiesto la relación que existe entre las puntuaciones obtenidas en las subpruebas detección de fallos de comprensión y conocimiento de las estrategias adecuadas para solventar esos fallos, por una parte, y las puntuaciones obtenidas en la subprueba uso de las estrategias de comprensión. Las puntuaciones en las dos primeras subpruebas permitirían en parte predecir y explicar las puntuaciones en la tercera subprueba. Es decir, según los autores, la capacidad de supervisar y regular la propia comprensión permite explicar la comprensión posteriormente lograda.

Otra batería que incluye la evaluación del conocimiento estratégico entre los elementos centrales de su propuesta es la elaborada por Alonso Tapia, Carriedo y

González (1992): Evaluación de la capacidad de comprender y resumir lo importante (Batería IDEPA). El trabajo de investigación se planteó con un triple objetivo: (a) en primer lugar, construir unas pruebas que, evitando los problemas que plantea el uso del recuerdo libre para evaluar la comprensión, permitieran detectar la capacidad de los alumnos para identificar las ideas principales y para resumir las ideas más importantes de un texto, determinando, a su vez, el grado en que las habilidades evaluadas se hayan presentes en la muestra examinada; (b) por otra parte, un segundo objetivo de la investigación era construir pruebas que midieran una serie de variables como: vocabulario, representación de las relaciones jerárquicas de las ideas presentes en los textos, y conocimiento estratégico necesario para identificar ideas principales y resumir adecuadamente un texto; (c) por último, el tercer objetivo se centraba en comprobar en qué medida estas variables mencionadas determinan las capacidades estudiadas (identificar la idea principal y resumir lo importante). Para conseguir estos tres objetivos se realizaron un total de tres estudios complementarios.

En el primero de los estudios se analizaron las características de las siguientes pruebas: identificación de ideas principales (con formato de opción múltiple); elaboración de ideas principales (formato de respuesta abierta); prueba de vocabulario (formato de opción múltiple); prueba de conocimientos estratégicos (con formato de opción múltiple); identificación del resumen más adecuado para un texto dado (formato de opción múltiple); y elaboración de resúmenes (formato de respuesta abierta). Para todas estas pruebas se utilizaron un total de 22 textos cortos (de 100 a 200 palabras) y 8 textos más largos (de unas 600 palabras). De éstos, la mayoría eran de estructura expositiva, con representación de diferentes tipologías (descriptivos, problema/solución, etc.) y algunos tenían una estructura narrativa. Entre los textos largos, la estructura era mixta, es decir, había más de una estructura textual en cada uno de ellos.

La subprueba de conocimiento estratégico constaba de 10 elementos con formato de opción múltiple. A los alumnos se les presentaba un formato compuesto a su vez por una pequeña explicación acerca de la intención del autor en un pequeño texto que venía a continuación. Esta explicación en realidad permitía saber la estructura textual del pequeño texto. Posteriormente el alumno debía elegir una opción de respuesta de entre las propuestas, que indicara la estrategia idónea a seguir para

identificar la idea principal en función de la naturaleza y estructura del texto. La muestra utilizada en este primer estudio fue de 428 alumnos en el caso de las pruebas encaminadas a la evaluación de la identificación de ideas principales; se trataba de alumnado perteneciente a los cursos de 6º, 7º y 8º de E.G.B de dos colegios de nivel socio-cultural medio de Madrid. En el caso de las pruebas encaminadas a la evaluación de la capacidad de resumir, la muestra fue de 150 alumnos, también de los cursos citados anteriormente y de otros dos colegios de Madrid, en este caso, uno de ellos de un nivel socio-cultural bajo.

Las conclusiones extraídas por los autores sobre este primer estudio hacen alusión a que tanto las pruebas de identificación de ideas principales —las de formato de opción múltiple y aquellas que se elaboraron con un formato de respuesta abierta—, como las pruebas de resumen, igualmente en sus dos formatos de respuesta, fueron buenos indicadores de la capacidad de los sujetos para identificar la idea principal que transmitía el texto, así como de la capacidad para resumir el texto. Quedó también de manifiesto la mayor dificultad de las pruebas de carácter abierto en contraposición con las de opción múltiple, en especial con respecto a las pruebas de elaboración de ideas principales. Por último, en cuanto al conocimiento estratégico, no se encontró relación entre éste y las pruebas de identificación de ideas principales. Según los autores, esto pudo deberse a que el formato de la prueba en su conjunto no habría conseguido evaluar variables determinantes de la prueba de ideas principales; al parecer, comentan también Alonso Tapia y sus colaboradores, quizás no baste con conocer una estrategia para que esto afecte positivamente a la comprensión. En este sentido cabe mencionar de nuevo aquí la relevancia de lo que algunos autores han denominado conocimiento condicional (Paris, Lipson y Wixon, 1983; Hernández y Quintero, 2001; Martín, 1999), que hace referencia al conocimiento del cuándo y dónde son útiles y necesarias las estrategias a utilizar. Los autores hablan de evaluar el conocimiento estratégico en contexto, al tiempo que se evalúa la representación que el sujeto se hace de lo leído para poder comprobar en qué medida puede influir este conocimiento condicional. En general, los índices de dificultad de esta subprueba eran muy altos, lo que, unido a la no correlación con las demás pruebas, ofrecía pocas garantías de su validez tal y como se había formulado.

El segundo estudio que presentan estos autores en la investigación, pretende corregir algunas limitaciones encontradas en varios de los elementos de las subpruebas anteriores y, sobre todo, pretende analizar si existe una dependencia causal de los resultados obtenidos en la prueba de identificación de ideas principales con respecto a los de las pruebas: vocabulario específico del texto; una prueba diseñada para evaluar la representación de la relación entre las ideas del texto; y la prueba —rediseñada— de conocimientos estratégicos. Igualmente se quería comprobar la posible dependencia causal de la prueba de resumen con respecto a las tres pruebas mencionadas de vocabulario, representación textual y conocimiento estratégico. La subprueba de conocimiento estratégico se rehízo, como habíamos indicado, debido a la alta dificultad que supuso en el primero de los estudios y a la falta de correlación existente con las otras subpruebas. Se construyó otra atendiendo a tres criterios: (a) contextualizar las preguntas, formulándolas con relación a los mismos textos trabajados para identificar la idea principal y la elaboración del resumen; (b) formular alternativas de respuesta más concretas; y (c) resaltar de un modo más explícito la estructura textual del texto que estaban leyendo, con el fin de mostrar que la pregunta hacía referencia a ese tipo de textos en concreto. Para este segundo estudio, y en lo que respecta a las pruebas relacionadas con la identificación de la idea principal, se utilizó una muestra de 421 alumnos de los cursos de 6º, 7º y 8º de E.G.B., procedentes de colegios de Madrid. En cuanto a la evaluación relacionada con la capacidad de resumir, se trabajó con 179 alumnos procedentes de un colegio, también de Madrid.

En cuanto a los resultados, lo primero destacable es que se vio reducido el índice de dificultad de la subprueba de conocimientos estratégicos, situándose en 57,46% de promedio de fracaso en las respuestas relacionadas con la identificación de la idea principal, y 48,64% de promedio de fracaso en las respuestas que evaluaban conocimiento estratégico de la capacidad de resumir un texto. Igualmente los autores destacan que en esta ocasión la prueba de conocimiento estratégico resultó ser un buen predictor de la puntuación obtenida en identificación de ideas principales y resumen. En este sentido, el análisis efectuado para determinar la posible dependencia causal de la identificación de ideas principales y de la prueba de resumen con respecto a las pruebas de vocabulario, representación textual y conocimiento estratégico, reveló resultados significativos para las tres. Según los autores no cabría descartar la hipótesis de que para

identificar adecuadamente las ideas principales de un texto es necesario, además de poseer un conocimiento adecuado del vocabulario específico del mismo, ser capaz de representarse de modo adecuado las relaciones jerárquicas entre las ideas contenidas en él, y también conocer, en función de la estructura textual, qué estrategia es la más adecuada para acceder, tanto a la identificación de la idea principal, como al resumen más adecuado.

El tercer y último estudio de la investigación tenía un doble objetivo. Por un lado estandarizar las pruebas cerradas de evaluación, una vez que se habían corregido algunas limitaciones observadas, tanto en el primero de los estudios, como en el segundo. Por otro, realizar una réplica, con una muestra diferente, de las relaciones halladas en el segundo estudio entre identificación de ideas principales, vocabulario, representación textual y conocimiento estratégico. Estos objetivos se pretendían igualmente con respecto a la prueba de resumen.

Se utilizó una muestra de 634 sujetos para las pruebas de identificación de ideas principales, también de los cursos de 6º, 7º y 8º de E.G.B. (571 chicos y 63 chicas), procedentes de tres colegios de Madrid. Para las pruebas de resumen se trabajó con una muestra de 520 alumnos, también de los cursos citados anteriormente (436 chicos y 84 chicas), todos procedentes de colegios situados en la misma ciudad. En esta muestra del tercer estudio realizado por estos investigadores, se incluyeron también alumnos pertenecientes a medios socialmente desfavorecidos, lo que pareció haber influido en que se incrementaran los índices de dificultad de algunas pruebas. En cuanto a estos índices para las pruebas de conocimiento estratégico, éstos se mantuvieron en niveles relativamente parecidos a los del segundo estudio: 62,87% de promedio de fracaso con relación a la prueba de identificación de ideas principales y 41,68% de promedio de fracaso con relación a la prueba de resumen.

En cuanto a la réplica de las relaciones existentes entre las variables: vocabulario, representación textual y conocimiento estratégico, como predictoras de la variable identificación de la idea principal o, en otro caso, identificación del resumen adecuado del texto, los análisis efectuados confirmaron los anteriores del segundo estudio. Aunque se trata de datos correlacionales, éstos permiten, según los autores, sostener la posible relación causal entre las tres variables citadas con respecto a la

identificación de ideas principales o el resumen. Se volvía a confirmar en este caso el peso del conocimiento estratégico en las dos capacidades evaluadas. Se analizaron también las diferencias en función de la edad/curso —estas variables se analizaron conjuntamente— para las distintas pruebas. Se observaron diferencias significativas para todas las pruebas, si bien estas diferencias, posteriormente analizadas, se daban sobre todo entre 6° curso, por un lado, y 7° y 8° por otro, tanto en las pruebas de identificación de ideas principales como de resumen. También se observaron diferencias entre 7° y 8° curso a favor de 7° en las pruebas de resumen, lo que, según los autores, indicaría la relevancia de este curso en las destrezas y la adquisición de los conocimientos evaluados en la investigación, por lo que se trataría de un curso idóneo para estimular el aprendizaje de las capacidades evaluadas, de forma explícita.

En una investigación llevada a cabo con alumnos de 5° de EGB para evaluar la efectividad de un nuevo programa de instrucción dirigido a mejorar las habilidades de supervisión de la comprensión lectora mediante la explicación, el modelado y la práctica dirigida (Mateos,1991), se procedió a conformar tres grupos a los que se aplicaron diferentes versiones del programa. En el primero de los grupos se incluían los elementos metodológicos citados, mientras que en los otros dos la aplicación del programa carecía de estos elementos. Las dos versiones del programa que sirvieron para comparar los efectos obtenidos con la primera, sólo diferían de ésta en los procedimientos de instrucción prescritos. Los sujetos fueron equiparados en sus niveles de decodificación y comprensión y asignados aleatoriamente a las tres condiciones de entrenamiento. Las medidas empleadas incluyeron un test estandarizado de comprensión, un test de conocimientos generales sobre el proceso de supervisión, un test de detección de fallos de comprensión, un test de conocimiento de estrategias, un test de uso de estrategias, una tarea de pensamiento en voz alta y una tarea en la que era necesario completar textos. Los resultados arrojaron diferencias significativas favorables a la primera condición en las medidas de la supervisión de la comprensión y casi significativas en las medidas de la comprensión lectora.

En unas investigaciones recientes, llevadas a cabo por Peronard, Crespo y Velásquez (2000) y Peronard, Crespo y Guerrero (2001) en los países de Chile y Argentina, las autoras elaboraron un cuestionario con 48 preguntas de opción múltiple

con el objetivo de evaluar el conocimiento metacognitivo relacionado con la comprensión. Las preguntas estaban agrupadas en torno a seis categorías o procesos que creían relevante evaluar: (1) los conocimientos de los alumnos acerca de las estrategias a utilizar en función de la tarea a realizar; (2) los conocimientos estratégicos con relación a la superestructura que podían presentar los textos, al carácter jerárquico de las ideas que contenían, así como sobre su carácter intencional; (3) los conocimientos sobre estrategias de comprensión no ligadas exclusivamente a los procesos de autorregulación; (4) conocimientos sobre procesos de planificación; (5) conocimientos sobre estrategias remediales (detección de errores y control de la comprensión durante la lectura); y (6) conocimiento de estrategias de evaluación de la comprensión.

Realizan su estudio con una muestra perteneciente a centros públicos, concertados y privados de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar (Chile) y Córdoba (Argentina). La muestra quedó constituida con la participación de 10 alumnos por aula escogidos al azar de clases de 6° y 8° grado de Educación básica y 2° y 4° grado de Enseñanza media. El total de alumnos y alumnas fue de 540 estudiantes chilenos y argentinos. A todos se les aplicó el cuestionario elaborado. Las autoras habían diseñado un sistema de puntuación que se sustentaba en una teoría de base relativa a la posible existencia de fases en el desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión y, sobre todo, con relación al grado en que las respuestas de los alumnos reflejaran una visión interactiva y comunicativa de la lectura en contraste a visiones o teorías de la lectura más superficiales e imprecisas. Concretamente la puntuación otorgada tenía en cuenta las diferentes opciones de respuesta que podía señalar un alumno, otorgando el máximo de puntos a las respuestas elegidas que supusieran una visión interactiva, comunicativa y pragmática de la lectura, seguidas en puntuación por respuestas que reflejaran una teoría del «traspaso» del contenido del texto al lector; menos puntos recibían respuestas que fueran indicio de un desconocimiento del papel activo y autónomo del lector, enfatizando actitudes de dependencia o pasividad en la tarea; posteriormente, en cuanto a menor puntuación otorgada, se encontraban las respuestas que reflejaran una teoría de la lectura basada en lo externo y físico; como penúltima opción se encontraban respuestas que hacían ver una teoría superficial e imprecisa; y, por último, las respuestas que reflejaban ausencia de metaconocimientos, ejemplificado

por la elección de la opción: «no lo he pensado», que se encontraba en todas las preguntas.

En cuanto a los resultados, las autoras comienzan reflejando que es necesario matizar la anteriormente citada teoría de base en la cual se fundamentó la aplicación de la puntuación del cuestionario y que hacía referencia a la evolución del desarrollo de las fases que se puntuaban diferencialmente hasta llegar a momentos evolutivos en los que se poseen teorías sobre la lectura basadas en presupuestos de interactividad y presididas por enfoques comunicativos y pragmáticos. Las autoras aluden a que “no se trataría de etapas o fases que se van sustituyendo como un todo en un momento dado de la evolución de la metacognición.” Los resultados que obtuvieron hacían matizar estos presupuestos de partida en el sentido de que parece ser que determinados campos o procesos implicados en la comprensión se desarrollarían antes que otros y a que habría una variabilidad individual relevante en la adquisición de estos procesos, ligada al desarrollo de la inteligencia general o a las experiencias con la lectura. Pudieron comprobar las diferencias en cuanto al conocimiento metacomprendido en función de diferentes centros educativos, lo que hace pensar en la influencia de los modelos instruccionales en la adquisición y desarrollo, tanto de las fases mencionadas por las autoras, como del mismo desarrollo de la metacognición.

Con relación al método de análisis de las respuestas, nos parece sumamente interesante el hecho de analizar la puntuación de la prueba teniendo en cuenta cualquier respuesta que diera el alumno. Esto ofrece la posibilidad de evaluar cualitativamente — y no solo cuantitativamente— las respuestas dadas por el alumnado. Las autoras hacen referencia a que el modo de elaborar y analizar el cuestionario, con las opciones de respuesta proporcionadas, permite inferir grados de consecución de objetivos o, dicho de otro modo, en qué medida se acerca el sujeto a modos de pensar más característicos de visiones más idóneas acerca del proceso de la lectura.

Otro aspecto interesante de la investigación consistía en determinar hasta qué punto los «campos» evaluados, es decir, los conocimientos sobre las estrategias generales de lectura, de planificación, estrategias remediales, estrategias de evaluación, estrategias en función de la tarea y estrategias en función del texto; constituían realidades psicológicas distintas, o podría decirse que forman un único constructo. Los

resultados muestran que existía correlación significativa entre todos los campos observados y analizados, lo cual parece indicar que el desempeño en cada uno de estos campos incide en los otros. Análisis posteriores, en función de la fuerza de la correlación observada, hacen inferir a las autoras que no podría hablarse de un constructo común sin diferenciación de cada uno de los campos o procesos analizados en el cuestionario. Para apoyar esta idea, mediante un análisis exploratorio, se hace referencia a que la evolución de cada uno de estos procesos presentes en el cuestionario es diferente en función de los cuatro niveles educativos estudiados.

La teoría de base adoptada y la hipótesis del estudio relativa al desarrollo progresivo del proceso lector que descansaría sobre concepciones más interactivas y globales, está apoyada, en parte, como reflejan sus autoras, en los trabajos y planteamientos de Karmiloff-Smith (1994), que, acogiendo a su vez planteamientos de Piaget y Vygotski, destaca que el desarrollo cognitivo tendría lugar desde estamentos de cognición más concreta y menos reflexiva a otros en los que el lenguaje y los procesos de interiorización de funciones superiores implicarían y ayudarían a la formación de cogniciones más reflexivas, relacionándose igualmente estos avances en la cognición con una capacidad creciente de complejidad de las relaciones existentes entre elementos, logrando así visiones más ricas y adecuadas de los fenómenos. En investigaciones anteriores, citadas en Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte (2002), las investigadoras hacen referencia a que las teorías citadas anteriormente se veían corroboradas en parte. Mediante la utilización de técnicas de entrevistas semidirigidas con sujetos de Educación básica y Enseñanza media, pudieron estimar etapas iniciales y finales del desarrollo con relación a la consecución de las fases analizadas en el estudio anterior. Las autoras constataron que el desarrollo de estas fases se incrementaba con la edad y en un doble sentido: por una parte, desde una visión de la lectura como proceso dirigido por factores externos hacia formas de entender la lectura con mayor presencia de la conciencia sobre el propio papel ejercido, de su propia actitud e implicación, y también de una mayor valoración acerca del propio conocimiento sobre el propio proceso lector. Por otra parte, se produce una progresión desde una visión simple, homogénea y mecánica de la lectura a una visión más compleja, flexible y que se ajusta mejor a los objetivos marcados.

En otros estudios, desarrollados para determinar en qué medida la introducción de conocimientos específicos durante las sesiones de trabajo —conocimientos que, por otra parte, habían sido valorados en investigaciones anteriores como insuficientes para comprender los textos— influía en la mejora de la comprensión, Mckeown et al. (1992), McNamara y Kintsch (1996), utilizando la fórmula de aportar los conocimientos previos necesarios en una sesión anterior a las sesiones de lectura, y Sinatra, Beck y Mckeown (1993), utilizando la fórmula de intercalar preguntas e información durante el proceso de lectura; comprobaron que en parte de la muestra la aportación de estos conocimientos previos no supuso una mejora en la comprensión, por cuanto parece ser, concluyen los autores, que los problemas se encontraban en que, aún disponiendo en principio de los elementos necesarios para acceder a la comprensión, los alumnos mostraban incapacidad para dilucidar qué era lo que no comprendían, es decir, para supervisar y evaluar su propia comprensión.

En nuestro contexto, en una investigación llevada a cabo con alumnos de 3º curso de E.S.O. por Montanero (2000), la capacidad para representar la estructura textual de la información (descriptiva, comparativa o causal) se mostró, junto con el nivel de conocimientos previos de los sujetos, como la variable que mejor predecía la respuesta a preguntas que requerían inferencias sobre información implícita, pero relevante, para una comprensión profunda del contenido de los textos. En el estudio, a través de un enfoque básicamente estructural, se trataba de mejorar la utilización de estrategias metacognitivas en los sujetos mediante el apoyo de mediadores gráficos y verbales. Se buscaba que los alumnos fueran capaces de evaluar la consistencia y la coherencia de los textos y de seleccionar aquellos conocimientos previos que les permitieran construir un modelo mental del texto, así como evaluar su adecuación a la estructura textual propuesta. En un programa de intervención, propuesto sobre la base de los resultados de la investigación anterior, el autor destaca la capacidad de construir y reconstruir, en colaboración, la representación textual mediante la utilización de la continua supervisión de la adecuación de la estructura textual propuesta con relación al contenido construido. Las actividades específicas de metacompreensión se presentaban a los alumnos como «rompecabezas» que éstos debían resolver. Se trataba de enseñar a los alumnos diferentes formas de representar el contenido en función de la estructura textual previa. Las actividades específicas que los alumnos debían realizar, como

transformar una estructura textual descriptiva en una comparativa, para lo cual era necesario proceder a reconstruir partes del texto e incluso la representación global del contenido, no tienen sentido, según el autor de la investigación, sin un contexto de interacción y mediación por parte del profesor. Igualmente, cuando la reconstrucción de la representación situacional del texto tiene lugar de forma cooperativa, hay mayores posibilidades de aprender y consolidar el método usado para confrontar representaciones textuales subjetivas con la representación textual contenida en el texto, mostrándose los participantes más capaces de generar autoexplicaciones. En definitiva se pretende la interiorización del método seguido con relación a dos aspectos: (a) la utilización de autointerrogaciones por parte de los alumnos, mediadas por la representación gráfica del contenido del texto; y (b) la discusión metacognitiva en grupo (Dansereau, 1979), guiada y apoyada por el profesor, para acceder progresivamente a formas más idóneas de evaluación de diferentes representaciones textuales, así como a una mayor comprensión global del contenido.

Otra investigación reciente (Montanero, Blázquez y León (2002), realizada ésta con 35 alumnos que participan de programas de Diversificación Curricular en E.S.O., se proponía comparar la efectividad de distintos programas encaminados a mejorar la comprensión. Estos estaban basados en las distintas tipologías de programas más habituales en Educación Secundaria: programas encaminados a mejorar las técnicas de estudio, programas encaminados a mejorar estrategias cognitivas básicas, y programas que tratan de introducir la adquisición de estrategias de aprendizaje incardinándolas en actividades propias del currículum. Esta tercera alternativa, con el propósito de enseñar a comprender, agrupa diversos programas centrados principalmente en el entrenamiento de estrategias metacognitivas, semánticas y estructurales, que intervienen en la comprensión de textos expositivos. Los autores realizan una propuesta que, básicamente, se encuentra dentro de este tercer enfoque aunque con algunas modificaciones relevantes, y que lleva a utilizar secuenciada y progresivamente estrategias trabajadas también en los otros programas, buscando la transferencia de las habilidades entrenadas a actividades curriculares. El objetivo fundamental de la investigación se centraba, por tanto, en evaluar la eficacia de esta propuesta de intervención, que los autores denominaron I.E.N. (Intervención Estratégica en Niveles). La propuesta se presentaba integrada en el currículum de Ciencias Sociales del segundo

ciclo de E.S.O., y se quería comprobar si mejorarían con su instrucción las estrategias de comprensión de alumnos con bajo rendimiento. Se presentaba como alternativa a los programas de enseñar a pensar basados en la enseñanza de estrategias cognitivas básicas y a los programas de instrucción de técnicas de estudio. La hipótesis de partida consistía en que la I.E.N. produciría resultados más positivos en cuanto a la mejora de la comprensión y el recuerdo de textos que la instrucción efectuada con los otros programas. Los resultados de la investigación mostraron diferencias en el postest a favor del grupo que recibió instrucción mediante la propuesta de I.E.N. Estas diferencias se obtuvieron, tanto para la variable operativizada de comprensión, como para la de recuerdo. Los autores hacen referencia a que la herramienta estratégica que habría mejorado la comprensión en el grupo de I.E.N. se fundamentaba en la generación de «autoexplicaciones» y «autocomparaciones» a partir del esquema de las ideas del texto, lo que nos remitiría claramente a la puesta en práctica de estrategias de supervisión y autoevaluación. Según los autores, y siguiendo a Sánchez (1993), la principal innovación que permitió que se dieran mejoras en la comprensión «profunda» del contenido, es decir, en la utilización de estrategias que permitían la construcción de una representación situacional del texto y no solamente una representación básica de los contenidos explícitos del mismo, se basaría en la utilización del esquema estructural del contenido para seleccionar y dirigir estratégicamente las autopreguntas, como si se tratara de la construcción de un «rompecabezas». En el caso de alumnos con dificultades de aprendizaje en la comprensión, este tipo de entrenamiento pudo haber contribuido a acrecentar la motivación por un comportamiento reflexivo ante la tarea, comportamiento que, según los autores, no se daría sin una instrucción basada en estrategias y relativamente extensa.

El programa Comprender y Aprender en el Aula (Repetto, Sutil, Manzano y cols. Téllez y Beltrán, 2002), es un programa educativo de orientación metacognitiva para la mejora de la comprensión lectora. Anteriormente denominado OMECOL, el programa, en sus inicios, fue objeto de varias tesis y trabajos de investigación en los que se realizó la evaluación del programa tras su aplicación en las comunidades de Madrid, Andalucía, País Vasco, Cantabria y Galicia. A pesar de los resultados positivos obtenidos, donde se comprobó la validez de las estrategias que en él se trabajaban y la incidencia positiva en variables tales como el rendimiento académico en Ciencias

Sociales (Castro García, 1993; Martín Núñez, 1993), mejora de la comprensión o incremento de aptitudes verbales, razonamiento e inteligencia general; el programa ha sido revisado y modificado en los últimos años. Esta modificación y actualización ha obedecido principalmente a la idea de integrar dentro del currículum escolar las estrategias de comprensión lectora trabajadas en el programa (Repetto, Beltrán, Manzano y Téllez, 2001). Por otra parte, la relevancia de esta integración de las estrategias en el currículum hacía pensar en la necesidad de dirigir también el programa hacia el profesorado, su práctica diaria y su formación. El programa *Comprender y Aprender en el Aula* ha sido recientemente evaluado en su nueva versión. La aplicación piloto del programa fue llevada a cabo por dos de los autores, siendo fundamentalmente su intención la de vivenciar personalmente las deficiencias y potencialidades del programa, así como las dificultades que podría plantear su aplicación en la práctica. Los resultados obtenidos fueron considerados muy positivos. A pesar de que se trata fundamentalmente de un programa de intervención; aspectos relativos a sus contenidos y, de forma especial, al enfoque metodológico y a la propuesta de evaluación de la aplicación del programa en el contexto escolar; hacen que sea especialmente relevante para nosotros su revisión, tanto del proceso de aplicación, como de los resultados obtenidos.

En este sentido, la evaluación de la aplicación experimental del programa, efectuada por Téllez (2004), y centrada en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria, adoptó un enfoque metaevaluativo en el análisis del proceso y de los resultados de la fase de tratamiento, pretendiendo destacar las fortalezas y debilidades del estudio realizado, al tiempo que optimizar futuras investigaciones. Se evaluaron tres aspectos: (a) la incidencia del programa en el alumnado; (b) el proceso de aplicación por parte del profesorado; y (c) aspectos relativos al programa en sí, como la valoración general del mismo o aquellos aspectos que dificultaron su aplicación. Se utilizaron diversas medidas, pruebas y cuestionarios como criterio; entre ellos, el Cuestionario para el profesorado sobre la enseñanza de la lectura; las pruebas ACL-5 y ACL-6 (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001); el Cuestionario EML-Nivel 2 (Repetto, Manzano, Sutil, Beltrán y Téllez, 2001); y las calificaciones del profesorado. Las variables dependientes utilizadas en el estudio fueron: el nivel de lectura, los procesos implicados en la comprensión lectora, y el rendimiento académico en las áreas de

Conocimiento del medio y Lenguaje. Entre las conclusiones relativas al profesorado, se destacó una mayor conciencia sobre los diferentes procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la comprensión, así como un uso adecuado de estrategias metodológicas para enseñar los diversos procesos. En cuanto a los efectos observados en el grupo de alumnos sobre el nivel de lectura, evaluado con las pruebas ACL, se informó de diferencias significativas entre los grupos experimental y control. Igualmente, con relación a los procesos implicados en la comprensión lectora, se obtuvieron ganancias significativas en el GE, medidas a través del cuestionario EML. En este sentido, entre las conclusiones se señaló también un uso diferenciado de los procesos evaluados en función de los niveles de lectura presentados. En cuanto al rendimiento académico, el autor encontró una correlación muy significativa entre los resultados obtenidos en la prueba ACL y las calificaciones en Conocimiento del medio y en Lengua, y niveles de correlación significativos entre los resultados en EML y las calificaciones. Se observó un incremento significativo de las calificaciones medias obtenidas por el GE en la segunda evaluación con relación a la primera, en la que el GC había mostrado mejores resultados, que, sin embargo, no mantuvo en la posterior valoración. Por otra parte, con relación al programa, se informó de una valoración generalmente positiva en cuanto a los diversos elementos que fueron evaluados. De este modo, más allá de las mejoras observadas en las pruebas de criterio, se advirtió una alta participación y motivación del alumnado; una relación positiva entre el nivel de comprensión lectora y el razonamiento crítico de los sujetos; una mayor autonomía y un comportamiento más estratégico; así como una transferencia gradual de lo aprendido en las sesiones de aplicación experimental, a otras situaciones de aprendizaje.

En definitiva, de muchos de estos estudios podría desprenderse que la capacidad para controlar y regular el propio proceso de comprensión, utilizando adecuadamente estrategias eficaces, se relaciona positivamente con una mayor comprensión de los textos. Para que este uso hábil de las propias estrategias tenga lugar, se hace necesario, igualmente, el conocimiento por parte de los alumnos acerca de sus propias estrategias, de cuándo utilizarlas y del por qué son útiles. Ambas dimensiones de la metacognición están, como hemos tenido oportunidad de ver, íntimamente relacionadas. Nuestro estudio, que desarrollaremos en el siguiente capítulo, profundizará en el conocimiento

consciente de los alumnos sobre la naturaleza de la lectura, sobre el significado de leer un texto y sobre sus propias estrategias para comprender.

Segunda Parte

Desarrollo de la Investigación

Evaluación de Metaconocimientos sobre la Comprensión de Textos

“Análisis descriptivo y comparativo de la presencia de metaconocimientos sobre la lectura y las estrategias de comprensión en alumnos y alumnas con y sin dificultades de aprendizaje de la lectura pertenecientes a diversos niveles de Educación Primaria y E.S.O”.

6. EVALUACIÓN DE METACONOCIMIENTOS SOBRE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El conocimiento consciente del alumnado acerca de sus propias estrategias para acceder a la comprensión de un texto escrito y el ser progresivamente capaz de manejar y controlar el uso de este conocimiento, constituye uno de los elementos fundamentales del proceso de lectura y comprensión (Alonso Tapia, Carriedo y Mateos, 1992; Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Moreno y García, 2000; Repetto, 1997; Solé y Teberosky, 2001; Repetto, Téllez y Beltrán, 2002). Al mismo tiempo, la facilitación de su aprendizaje se ha convertido en uno de los retos más importantes para el profesorado, ya que, por una parte, existe un amplio consenso en la comunidad científica acerca de la relación existente entre un bajo nivel de funcionamiento metacognitivo y dificultades en el aprendizaje en general (Vygotski, 1978; Nisbett y Shucksmith, 1987; Brown, Campione y Ferrara, 1987; Campione, 1987; Brown, 1980; Whitman, 1990; Mora, 1998; Swanson, 1993; Swanson y Trahan, 1996; Male, 1996) y, por otra, algunos estudios han puesto también de manifiesto que niveles bajos de comprensión lectora también se relacionan con niveles bajos en los procesos metacognitivos (Jiménez y Ortiz, 1998; Bransford, Vye, Adams y Perfetto, 1989; Alonso Tapia y Cols., 1992; Montanero, 2000).

El estudio que se presenta pretende contribuir a incrementar las evidencias que ponen de manifiesto las relaciones entre metacognición y comprensión lectora, a las que anteriormente hacíamos referencia, al tiempo que introduce algunos elementos que completan investigaciones previas o que, a su vez, abren nuevas vías para futuros análisis. Concretamente, un primer objetivo del estudio es tratar de poner de manifiesto la relación entre la presencia de metaconocimientos sobre la lectura y sobre las estrategias de comprensión —evaluados con la prueba EML, de aplicación grupal—, y las dificultades de aprendizaje de las habilidades lectoras. El segundo objetivo se propone indagar sobre si se da una mejora de las habilidades metacognitivas implicadas en la lectura con el paso del tiempo, independientemente de que exista un proceso de instrucción encaminado específicamente a ello en alumnos/as que presentan dificultades de aprendizaje de la lectura o, por el contrario, no se encuentran diferencias

significativas —o éstas son mínimas— en función de la edad para estos alumnos/as a lo largo de la escolarización básica.

El estudio también se propone, como tercer objetivo, realizar un análisis descriptivo de la cantidad y cualidad de la utilización de metaconocimientos sobre el significado y sentido de la lectura y sobre las estrategias de comprensión que pueden aplicarse, evaluado mediante la prueba EML, pudiéndose establecer posteriormente un cierto patrón evolutivo en función de las edades presentes en el estudio y una referencia estándar con base en las puntuaciones obtenidas en la muestra y para los grupos de edad y nivel educativo evaluados.

Por último, un objetivo que no nos proponemos cumplir en este trabajo, pero que nos parece interesante descubrir aquí para enfocar más nítidamente el resto de objetivos presentados, así como algunos de los análisis que efectuaremos a lo largo de la presentación del informe de investigación, es establecer una comparación entre la aplicación grupal del cuestionario (EML) y su aplicación individual en su versión D, mediante evaluación dinámica. Se parte de la hipótesis de que la evaluación dinámica de los metaconocimientos en la lectura, evaluados con el instrumento EDML, ofrecerá a los evaluadores mayor información sobre el conocimiento que los alumnos y alumnas que presentan dificultades de aprendizaje tienen acerca de sus propios conocimientos sobre la lectura y sobre sus propias estrategias de comprensión. Adecuándose a las características de la evaluación dinámica, la metodología empleada en la aplicación de la prueba, cuyos resultados serán presentados en una ocasión posterior, permite realizar preguntas al alumno mientras está realizando la actividad, intervenir en ella de modo que se puedan establecer apoyos en la comprensión de las respuestas u opciones que permitan conocer dónde se encuentran las dificultades del alumno en relación con el acceso a sus propios conocimientos sobre sus estrategias; igualmente, el evaluador indagará las razones por las cuales se ha contestado una determinada opción, con lo que obtendremos información valiosa acerca del conocimiento del alumno y del por qué de su proceder. Además de la posibilidad de recoger información sobre los metaconocimientos en la comprensión, la evaluación dinámica de estos procesos permite analizar también los procesos de autorregulación de la propia comprensión, es decir, en qué medida el alumno conoce y utiliza aquello sobre lo que se le está

evaluando en la prueba de metaconocimientos. La tarea permite observar y analizar, mediante la interacción adecuada con el alumno, los procesos de planificación, supervisión y autoevaluación de la propia actividad, con lo que el evaluador podrá recoger una información más completa y con mayor grado de validez y fiabilidad. Lógicamente, esta hipótesis responde a una visión de la evaluación más cercana a los postulados de Vygotski, que señalaba lo idóneo de las situaciones de interacción y de aprendizaje para observar y analizar los procesos cognitivos de los niños y determinar la mejor forma de incidir positivamente en la mejora de tales procesos; por el contrario, se aleja más de las concepciones de la evaluación basadas en la idea de que la forma idónea de valorar las capacidades intelectuales de los niños es enfrentarles a situaciones problemáticas poco familiares y de forma individual (Kozulin, 2000).

7. MÉTODO

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se ha utilizado en esta investigación un diseño prospectivo de grupo único (García Gallego, 2001). A continuación se explicitan las características del diseño utilizado, así como la justificación de las decisiones tomadas al respecto:

En el estudio, se trata de comparar los resultados obtenidos por diferentes grupos —normalmente se han contrastado las puntuaciones de dos grupos— de alumnos, tras la aplicación de una sola variable (el cuestionario sobre metaconocimientos en la lectura EML) en función de distintas hipótesis y de distintas variables que funcionaban como predictoras: nivel educativo, presencia o no de dificultades de aprendizaje de la lectura identificadas por los profesores u orientadores, presencia o no de discapacidad, privación socio-cultural, participación o no de clases de apoyo, participación de programas de Diversificación Curricular, participación de la optativa de refuerzo de Lengua en E.S.O., etc.

Se trata de un diseño *ex post facto*, en el sentido de que los valores de la variable independiente vienen determinados previamente, y por tanto, el control total sobre las variables estudiadas no es posible. En general el contexto educativo ofrece escasas posibilidades de realizar estudios de tipo experimental en sentido puro (Arnau, 1986). La aleatorización de los sujetos es de partida algo prácticamente imposible. Los alumnos no han sido asignados al azar a un grupo de tratamiento, sino que, en este caso, se ha realizado una selección diferencial de los sujetos en función de que cumplieran una serie de características. Igualmente el control ejercido sobre las variables que podían influir, como la edad dentro de los distintos niveles educativos o el nivel de inteligencia general, no es absoluto.

Habitualmente, se ha descrito que en investigación educativa los grupos que a la postre se compararán, aún ejercido el máximo control posible, no podrán ser totalmente similares. En la literatura especializada se habla de amenazas a la validez interna de la investigación cuando se procede en modo análogo al que hemos procedido nosotros, ya que, sin duda la selección diferencial en función de una determinada característica

puede afectar a los resultados de la investigación (Campbell, D. y Stanley, J. 1973). En investigación educativa este hecho es, sin duda, deseable a veces; es decir, muchas de las hipótesis experimentales, o cuasiexperimentales, que se formulan en las investigaciones de carácter evolutivo, educativo o social, cuentan deliberadamente con posibles efectos de una característica previamente seleccionada en los sujetos de la muestra en los resultados del estudio. A veces interesará saber si los sujetos con buen rendimiento previo en problemas matemáticos, muestran un alto rendimiento también en la resolución de silogismos. Para investigar esto, lógicamente, es necesario seleccionar previamente la muestra de sujetos en función de su rendimiento previo en la resolución de problemas matemáticos. Esto constituye una característica de la investigación educativa. En nuestro caso, la selección de la muestra —en la que nos detendremos más tarde— ha venido dada principalmente por el nivel educativo que cursaban los alumnos. En todo caso, hemos de concluir que los controles ejercidos sobre las variables y el diseño utilizado, responden a la mejor opción posible y tratan de minimizar los efectos negativos sobre la validez interna de la prueba.

Se ha descrito, por otra parte, que la composición de muestras a raíz de grupos clase, en los que, como hemos visto, existen diferencias en cuanto a nivel de rendimiento previo en los aspectos que nos disponemos a evaluar, diferencias relacionadas con la presencia de profesores distintos, que, a su vez, pueden tener estilos educativos que, al menos en parte, difieran; diferencias en cuanto a nivel socio-cultural de procedencia; etc. puede constituir una ventaja, más que un inconveniente (Mora, 1998). La consideración en nuestra investigación de grupos clase distintos y la intención de recoger el máximo de información posible sobre las circunstancias pedagógicas, socio-culturales o de cualquier otra índole, ya sea sobre el grupo completo o que afecten a algún alumno en especial, nos permitirá establecer descripciones en relación al conocimiento de los propios procesos de comprensión por parte de los alumnos, y comparaciones entre grupos que respondan mejor a la realidad y a la composición real de los grupos. Pueden abordarse de esta forma la validación de nuestras hipótesis en función de las características de las submuestras que componen la muestra total o incluso de un grupo de sujetos que cumple una determinada característica. Podríamos decir que los grupos de tratamiento, a los cuales se ha aplicado el cuestionario sobre metacogniciones para observar los resultados, son tantos como grupos queramos

considerar en función de que cumplan una característica que sea relevante para el estudio (tener o no dificultades de aprendizaje, pertenecer a un Centro de Actuación Educativa Preferente, participar de programas de Diversificación Curricular, encontrarse escolarizado en tercer curso de Educación primaria, o en cuarto, etc.). Por tanto, el análisis que se efectuará en función de las características y circunstancias de aplicación de la actividad de evaluación, y en función de las observaciones y comparaciones que se realizarán en función de esas circunstancias de aplicación, para un grupo de sujetos, un grupo clase o un alumno de forma individual, aconseja que el diseño pueda ser el siguiente:

- X1 O1 → Con relación al nivel educativo
- X2 O2 → Con relación a la edad
- X3 O3 → Con relación a la presencia de dificultades de aprendizaje
- X4 O4 → Con relación a situación de deprivación socio-cultural
- X5 O5 → Con relación a si recibe apoyo
- X6 O6 → Con relación a la opción de Refuerzo de Lengua
- X7 O7 → Con relación a la participación de programas de D.C.

En definitiva, este diseño permitirá efectuar comparaciones entre estas submuestras determinadas por las características o circunstancias pedagógicas y/o sociales que son relevantes y, por tanto, a tener en cuenta en nuestra investigación.

El diseño ha sido también transversal en cuanto al hecho de que sujetos pertenecientes a distintas cohortes han sido evaluados en un solo momento, con el objetivo de obtener resultados sobre el conocimiento de los propios procesos de comprensión en diferentes tramos de edad.

Por otra parte, la investigación ha sido llevada a cabo en el contexto natural donde se producen los aprendizajes —en este caso el aprendizaje de la lectura y el trabajo sobre la comprensión— y donde se encontrarían las posibles dificultades

encontradas en estos procesos. Aunque la introducción en el ámbito escolar de cualquier elemento que suponga salir de las actividades previamente programadas por los profesores o que, quizás de otra modo, los alumnos "esperan", además con un cierto conocimiento en la mayoría de los casos de la secuencia en que aparecerán estas actividades de aprendizaje, supone una ruptura con la dinámica del trabajo del aula y, en cierto modo, una actividad que puede ser vista como "extraña" por el alumno; no parece que la actividad propuesta haya sido contemplada por los alumnos y alumnas que componían la muestra como excesivamente extraña, al menos en lo que respecta a su forma, duración y contenido global. Se trataba de preguntas sobre un contenido que no les es ajeno, la lectura, que debían responder utilizando una fórmula cada vez más extendida como es la de selección de respuesta en un cuestionario de opción múltiple y que duraba aproximadamente unos 45 minutos.

En nuestro caso, y especialmente para el grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje en la comprensión, era necesario prestar una especial atención a la posibilidad de que se produjeran interacciones en la aplicación del instrumento de evaluación que pudieran alterar los resultados. Los alumnos que han participado de la evaluación sobre metaconocimientos en la lectura, se encuentran, lógicamente, escolarizados en los distintos niveles educativos considerados en el estudio y, sin duda, están recibiendo clases de Lenguaje. Nos interesaba saber si, además de las clases de Lenguaje, se estaba trabajando algún programa educativo encaminado especialmente a la mejora de los procesos metacognitivos implicados en la lectura. La información sobre esta circunstancia la debían dar los profesores y orientadores que han participado activamente de la investigación. El objeto de tener esta información no era eliminar de la muestra a ese hipotético grupo, sino conocer esta circunstancia para poder efectuar un análisis de los datos que diera mejor cuenta de las circunstancias que pueden estar influyendo en la mayor o menor presencia de los metaconocimientos relacionados con la comprensión en los escolares. Por otra parte, este conocimiento sobre la posible participación de alumnos en programas de mejora de la comprensión, y, en especial, de programas de orientación metacognitiva, era especialmente importante acerca de los alumnos con dificultades de aprendizaje. En este caso, algunos de estos alumnos participan a tiempo parcial del trabajo en aulas de apoyo o logopedia; o bien forman parte de agrupamientos flexibles en los cuales se trabaja de una determinada forma, con

ratios más reducidas o con la atención por parte de dos profesores en el aula; o participan de refuerzo educativo, apoyo a ciclo, etc. Estos espacios educativos suelen ser, por diversas circunstancias, el lugar donde tiene lugar en no pocas ocasiones la puesta en práctica de este tipo de programas de mejora de la comprensión.

Por el motivo anteriormente explicitado, interesaba conocer el máximo de circunstancias, tanto a nivel de grupo como individualmente, que pudiera enriquecer el posterior análisis.

HIPÓTESIS PLANTEADAS EN LA INVESTIGACIÓN

Las hipótesis planteadas en nuestra investigación están, lógicamente, en relación con los objetivos a los que hacíamos referencia en páginas anteriores. A continuación efectuamos una relación de estas hipótesis de trabajo:

1. Los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje de la lectura presentarán significativamente un menor nivel de metaconocimientos en relación al significado y sentido de la lectura y a las estrategias de comprensión que pueden aplicarse, con respecto al resto de sus compañeros/as.

2. Se encontrará un bajo nivel de metaconocimientos sobre la lectura y las estrategias de comprensión que pueden aplicarse, tanto en alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje pertenecientes a niveles educativos de 3º y 4º de Educación primaria, como en alumnos con dificultades de aprendizaje pertenecientes a los cursos de E.S.O.

3. No encontraremos diferencias significativas entre los niveles de metaconocimientos encontrados en alumnos con dificultades de aprendizaje pertenecientes a los niveles educativos de 3º y 4º de E. primaria y alumnos con dificultades de aprendizaje de 6º curso de E. Primaria y E.S.O.

Lógicamente, entre estas hipótesis hay unas que han conllevado un mayor riesgo a la hora de ser formuladas y mantenidas a lo largo de la investigación. Por una parte, la primera hipótesis hace referencia a un hecho que ya ha sido mostrado en algunos estudios, estudios que hemos citado en este trabajo. El hecho de que los alumnos que

presentan dificultades de aprendizaje relacionadas con la comprensión manifiesten niveles de funcionamiento metacognitivo por debajo del de sus compañeros que no presentan dificultades, debía entrar dentro de lo esperable. Sin embargo era necesario formular esta hipótesis, ya que, como quedó descrito, no han sido frecuentes las investigaciones que, especialmente, se hayan dirigido a establecer patrones de respuesta en relación al conocimiento de las propias estrategias de comprensión entre nuestra población de alumnos, y, en todo caso, es relevante, en función de otro de los objetivos de la investigación: comprobar si el instrumento de evaluación utilizado se muestra capaz de discriminar el nivel de metaconocimientos en los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje.

La segunda y tercera hipótesis son, sin duda, las más arriesgadas en esta investigación. En la formulación de ambas hipótesis complementarias subyace la idea de que si no existe una intervención específica para facilitar el acceso consciente a los propios conocimientos sobre estrategias o sobre otros elementos de la lectura, o para facilitar el uso adecuado de estrategias que permitan regular y controlar el propio proceso lector; los alumnos que manifestaban dificultades de aprendizaje y bajo nivel de metaconocimientos y autorregulación en los primeros cursos de E. primaria evaluados en este estudio (3° y 4° curso), seguirían teniendo dificultades de aprendizaje acompañadas de bajo nivel de funcionamiento metacognitivo en los cursos de 6° de E. Primaria y E.S.O. En el capítulo 2 hemos podido realizar un análisis evolutivo sobre el desarrollo metacognitivo. Hemos hecho referencia allí a que este desarrollo, según las pocas investigaciones que existen al respecto, no parece tener lugar de igual forma para alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje. Se trataría de comprobar en este estudio si esta hipótesis se ve confirmada en el sentido de encontrar diferencias entre la adquisición y desarrollo de estos procesos en alumnos con y sin dificultades. Por otra parte también se hacía referencia en nuestro recorrido evolutivo al hecho de que hacía falta una instrucción intencional para facilitar la adquisición de habilidades metacognitivas en sujetos con dificultades, mientras que en los sujetos con un desarrollo exento de problemas aparentes, este desarrollo y adquisición de habilidades de control y regulación de sus procesos mentales parecía darse de forma "casi espontánea". Nuestra investigación podría apoyar estas tesis con una base empírica relacionada con el desarrollo y adquisición de habilidades metacognitivas en el ámbito de la comprensión

lectora. En definitiva, los metaconocimientos, según nuestra hipótesis, cambiarían poco con la edad en el alumnado con dificultades de aprendizaje —en todo caso mantendrían un bajo nivel—, y se necesitaría intervención específica para facilitar su desarrollo.

Estas hipótesis fueron formuladas pensando en una estrategia longitudinal de estudio. En cambio, como se ha podido ya conocer, la estrategia evolutiva utilizada ha sido transversal. Esto no parece anular del todo la validez de las hipótesis, dado el número de sujetos que ha compuesto la muestra. En este caso, suponemos que si un número importante de alumnos y alumnas de 3º y 4º curso de E. primaria manifiestan dificultades de aprendizaje y bajo nivel de metaconocimientos, y estos resultados se obtienen también con los alumnos de la muestra pertenecientes a los cursos mayores, no encontrando diferencias significativas entre ellos en las puntuaciones obtenidas en la actividad, o encontrando unas diferencias menores a las obtenidas por el resto de compañeros en su evolución en edad y nivel educativo, estaríamos en condiciones de ver confirmada nuestra hipótesis.

8. PROCEDIMIENTO

Esta investigación empezó a gestarse en el contexto de un pequeño grupo de trabajo en el que algunos psicólogos —con la estimulación y guía iniciales del Prof. Dr. Joaquín Mora— que realizamos nuestra labor profesional en el ámbito del apoyo y el asesoramiento psico-educativos, llevamos ya varios años tratando de dar respuesta a algunos interrogantes y desafíos que han tenido como denominador común las relaciones entre metacognición y comprensión de textos. Por una parte, estas respuestas lo son a la necesidad de contar con instrumentos de evaluación psicopedagógica que sean sensibles a captar dónde se encuentran las dificultades de aprendizaje de la lectura que manifiestan muchos alumnos en nuestros centros educativos, para lo cual ha sido necesario un minucioso análisis de los procesos que intervienen de una u otra forma en la comprensión, y, por otra, a que esos instrumentos de evaluación se encuadren en un patrón de actuación metodológica que, incidiendo en la provocación de experiencias metacognitivas conscientes en los alumnos con dificultades, mediante una interacción en situaciones de aprendizaje en las cuales se reformulan tareas y preguntas en función de las respuestas otorgadas y se ofrece apoyo con objeto de determinar el grado de ayuda necesaria y en qué sentido debe articularse ésta, establezca las condiciones óptimas para recoger información sobre los procesos a mejorar en el alumno, en qué situaciones de aprendizaje encuentra éste mayores problemas para acceder a la comprensión y mediante qué sistemas de apoyo se paliarán o solventarán estos problemas (Navarro, Lama y Molina, 2001).

En una propuesta de evaluación dinámica de procesos metacognitivos en la comprensión, este grupo de trabajo al que hacíamos referencia anteriormente, incluía una actividad de evaluación dinámica de los metaconocimientos sobre el significado y sentido de la lectura y sobre las estrategias de comprensión a utilizar. Esta actividad está inserta en un bloque de tres actividades amplias para valorar especialmente la puesta en práctica de procesos metacognitivos, tanto los metaconocimientos como los procesos de autorregulación. De forma que, inicialmente, la actividad de evaluación que supone el instrumento utilizado en el estudio presentado, fue diseñado para su utilización en una propuesta de evaluación dinámica. Posteriormente, cuando se pensaba abordar el diseño de una investigación que desarrollara una parte del trabajo mencionado,

pensamos que podía ser interesante realizar una aplicación grupal de la actividad de evaluación de los metaconocimientos, ya que, por una parte, su formato de cuestionario con preguntas y opción múltiple de respuesta hacían relativamente fácil, al tiempo que atractiva, su aplicación a grupos-clase, y, por otra, sería interesante obtener datos de una muestra amplia sobre la presencia de metaconocimientos en la comprensión. Con todo, decidimos también utilizar la actividad tal y como había sido diseñada en la propuesta de evaluación dinámica. Al fin y al cabo, en nuestro fuero interno estábamos convencidos de que, con objeto de intervención psicopedagógica ante los problemas de aprendizaje de los alumnos, la forma idónea de evaluación debía contemplar la interacción mediada en situaciones de aprendizaje entre profesor y alumno. Esta utilización de la versión "original" del instrumento, que podríamos llamar de ahora en adelante versión D (de dinámica) sería propuesta para la evaluación de alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje o que presentaran discapacidad. Asimismo, esta propuesta de evaluación dinámica sería efectuada por los profesores-colaboradores en la investigación: profesores y profesoras de apoyo, logopedas y orientadores. Finalmente, como apuntábamos con anterioridad, los resultados de este segundo estudio no podrán ser ofrecidos en este trabajo, debido, principalmente, a lo complejo que resultaba presentar dos trabajos de investigación que, aunque compartían en buena medida objetivos y un instrumento de evaluación similar, tenían procesos de desarrollo y análisis de los resultados muy diferentes.

Se procedió por tanto a modificar el instrumento de evaluación para poder ser utilizado en aplicación grupal. Tras examinarlo a fondo, y a sabiendas de que algunas peculiaridades que no eran obstáculo alguno en la propuesta inicial, podían llegar a serlo en una aplicación grupal, no requiso a nuestro juicio de una modificación significativa, introduciendo, eso sí, algunos cambios en aspectos relevantes que tenían que ver con su realización de forma autónoma por parte del alumnado. La actividad original llevaba una doble columna para facilitar la valoración, por una parte, de aquello que conocemos acerca de las estrategias adecuadas para comprender, y, por otra, del conocimiento de las propias estrategias y de si las ponemos en práctica. Esta doble columna fue eliminada por entender que incluía un elemento de dificultad notable, que afectaría claramente a la posibilidad de aplicación en cursos del segundo ciclo de E. primaria. De esta forma se dejó tan solo una columna, entendiendo que se valoraban los

conocimientos sobre las estrategias, propias o ajenas, —lo que será objeto de discusión más adelante— adecuadas para comprender.

Se procedió por tanto a la elaboración del cuestionario que formaría parte de la aplicación grupal, EML (Anexo II). Desde un primer momento las hipótesis de trabajo estuvieron claras debido al interés que, como hemos referido, suscitaba la aplicación a una muestra amplia del cuestionario sobre metaconocimientos. Este interés se centraba en la posibilidad de establecer un cierto patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión, por una parte, y también en las posibilidades de establecer comparaciones que nos aportaran información sobre distintos grupos de alumnos, sobre todo en función de la presencia de dificultades de aprendizaje, pero también en función de la edad y el nivel educativo, participación de programas de apoyo específicos, etc. En un principio se pensó que un número de 120 alumnos podría bastar para obtener datos concluyentes en función de las comparaciones que se querían efectuar. La muestra, como veremos más adelante, fue ampliándose con la colaboración y participación de un mayor número de profesores, tanto de la Escuela primaria como de los Institutos de Educación secundaria.

Debido a que la aplicación de la versión D del cuestionario sobre metaconocimientos requería de cierta formación previa de los aplicadores, se contó con una serie de profesionales del ámbito del apoyo y asesoramiento psicopedagógicos con los que se tuvieron dos sesiones de formación anteriores a la aplicación. Este equipo de colaboradores, seis en total, han realizado también una tarea fundamental de contacto con los Departamentos de Orientación de sus Centros, contactos con el profesorado que pudiera estar interesado en aplicar el cuestionario sobre metaconocimientos en sus grupos-clase, asegurarse de que los cuestionarios contenían toda la información que se requería del tutor del alumno en caso de presentar dificultades de aprendizaje, discapacidad, privación socio-cultural o estar recibiendo algún tipo de apoyo, etc.

Por otra parte también se ha contado con un número de profesores tutores y especialistas que, a la postre, han sido parte esencial en nuestra investigación. Como apuntábamos, algunos de estos profesores no se han limitado a permitir que se aplicara el cuestionario sobre metaconocimientos EML, sino que se han implicado personalmente, obteniendo información a través de los profesionales aplicadores-

colaboradores, a los que se hacía mención anteriormente, o también a través de nosotros mismos. Cuando se ha tenido oportunidad, algunos de los análisis parciales efectuados han sido comentados con los tutores que han colaborado en la investigación, constituyendo este hecho una oportunidad para reflejar preocupaciones por alumnos concretos, revisar algunas características descritas sobre alumnos que formaban parte de la muestra o realizar interesantes valoraciones sobre la estrategia global de evaluación utilizada.

En total, a lo largo del estudio, se ha contado con la colaboración de docentes y alumnado pertenecientes a un total de 8 Centros educativos de E. primaria y E.S.O., siendo más de 30 los profesores y las profesoras que han participado de una u otra forma en la investigación.

La necesidad y lo oportuno de establecer algún tipo de medida de validez externa de los resultados que obtendríamos en nuestro estudio, hizo pensar desde un principio en la aplicación de una prueba de comprensión que acompañaría a la prueba de metaconocimientos en la lectura en el grupo-clase o a la aplicación dinámica de la actividad. En vista de las dificultades que esto suponía en relación a nuestras posibilidades reales de acción, así como del tiempo disponible, se optó por una medida que podía ser igualmente relevante para establecer esta validez externa de los resultados y que introducía nuevas posibilidades de análisis que añadirían más interés al estudio. Se trataba de la valoración del profesorado acerca de la puesta en práctica por parte de sus alumnos de las estrategias de comprensión cuyo conocimiento consciente valoraron estos. De esta forma se decidió construir una plantilla (Anexo III) que recogía: (a) los nombres de los alumnos pertenecientes a cada grupo-clase participante; (b) cada uno de los 7 bloques de procesos que recoge el Cuestionario de evaluación de los metaconocimientos, con una breve y sencilla explicación sobre su contenido, que pretendía servir como criterio para valorar su uso; y, por último, (c) una gradación cualitativa en 4 niveles:

1. Nivel bajo o muy bajo
2. Nivel medio-bajo

3. Nivel medio-alto
4. Nivel alto o muy alto.

La explicación, necesariamente breve y condensada, sobre cada uno de los bloques de procesos que debían valorar los profesores, era esta:

Significado y Sentido de la lectura: Muestra capacidad de reflexión acerca de para qué sirve leer y sobre las estrategias que puede utilizar.

Estrategias de planificación: Planifica su actividad de lectura, identificando la tarea a realizar, estableciendo metas, secuenciando operaciones.

Supervisión: Supervisa su propia comprensión, plantea dudas o preguntas al leer, se recupera de interrupciones y distracciones, destaca los errores o incoherencias del texto, controla su lectura para darse cuenta de cuándo no comprende.

Autoevaluación: Evalúa su propia comprensión al terminar la lectura, formula conclusiones, realiza comentarios o preguntas, plantea dudas sobre el texto leído.

Transferencia y Generalización: Formula o reconoce principios de carácter general, aplicables a distintas tareas relacionadas con la lectura; aplica estrategias o conclusiones a distintas tareas de lectura.

Integración del significado del texto: Destaca la idea principal, establece relaciones, usa la estructura del texto, realiza inferencias a raíz del texto leído.

Texto-conocimientos: Realiza comentarios sobre sus experiencias y conocimientos previos, y los relaciona con el texto leído, elabora esquemas o resúmenes con las ideas principales, revisa críticamente las ideas del texto desde lo que ya sabe.

Los profesores debían puntuar de uno a cuatro la calidad de la presencia de los conocimientos sobre los propósitos de la lectura y de la utilización de las estrategias a las que se hacía referencia en el Cuestionario. Lástima que las posibilidades de recoger esta valoración de los profesores se redujeran sensiblemente. Las causas han sido al parecer la tardanza con que hemos elaborado y puesto en circulación la plantilla de

valoración, lo que ha ocasionado que en muchos de los Centros su llegada haya coincidido con épocas difíciles para la atención de asuntos poco relacionados con tareas cercanas a los problemas cotidianos que suelen aparecer en las últimas fechas del curso. Aún así, hemos obtenido un total de 8 valoraciones de profesores, para un total de 189 alumnos/as, lo que ha supuesto una posibilidad excelente para poder establecer las relaciones oportunas entre los resultados obtenidos por los alumnos, por una parte, y la valoración que han efectuado sus profesores sobre la utilización de conocimientos y estrategias de comprensión, por otra. Nótese que en nuestra redacción hemos reiterado que los profesores han realizado su valoración, no sobre la calidad de los metaconocimientos en sus alumnos y alumnas, sino sobre la calidad de la puesta en práctica de sus estrategias de comprensión y sobre el conocimiento que demostraban en relación a los propósitos de la lectura. Con esto se pretendía obtener una medida — además de la ya comentada relación entre valoración de los profesores y resultados de los alumnos en el Cuestionario— de la correlación entre los metaconocimientos en la comprensión, medidos con el Cuestionario EML y la puesta en práctica de estrategias de comprensión por parte de los alumnos, medida con la valoración del profesorado que habitualmente trabaja con estos alumnos.

La duración total de esta investigación ha sido de 2 cursos académicos. Aunque solo durante el segundo ha tenido lugar la formación de los aplicadores-colaboradores, la aplicación del instrumento de evaluación de los metaconocimientos, tanto en su versión de grupo-clase, como en su versión de aplicación dinámica, así como la valoración del profesorado mediante las plantillas descritas anteriormente; por su parte, la construcción y definición del instrumento, así como la elaboración, adaptación y discusión del proyecto de investigación, han tenido lugar en el primero de estos dos cursos a los que he hecho mención.

9. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA

En la selección y composición de la muestra definitiva para este estudio también ha habido un proceso de elaboración-formulación / reelaboración-reformulación, que ha permitido optimizar las posibilidades que ofrecía nuestro diseño de investigación y la realidad de los Centros educativos. En un primer momento, las hipótesis de partida aconsejaban que los alumnos seleccionados pertenecieran a niveles educativos de 3º y 4º curso de E. primaria, por una parte, y alumnos de 6º de primaria, 1º y 2º curso de E.S.O., por otra. Como ya se ha apuntado, durante el transcurso de la investigación, la posibilidad de contar con una muestra más amplia, al tiempo que también se ensanchaban los horizontes de nuestras hipótesis de trabajo, incluyendo la idoneidad de establecer comparaciones en función de aspectos como la participación de algunos alumnos en programas de Diversificación Curricular, la materia optativa de Refuerzo de Lengua, etc.; ocasionó que la muestra se viera, de manera efectiva, sustancialmente ampliada. El total de la muestra ha sido de 1006 alumnos, que se distribuían de la forma que sigue:

299 alumnos/as pertenecientes a 3 Centros de Educación primaria de Sevilla y su provincia, el C.P. Andalucía (Sevilla), el C.P. Manuel Sánchez Alonso (Arahal) y el C.P. Poetas Andaluces, de Montequinto (Dos Hermanas). La muestra estaba constituida por 150 niñas y 149 niños. La distribución por cursos era la siguiente: 88 alumnos cursaban 3º; 83 cursaban 4º; 47 pertenecían a 5º curso; y 81 cursaban 6º. Las edades, por tanto, han oscilado entre los 8 y los 11-12 años. Entre estos alumnos, el número de aquellos que, según sus profesores u orientadores, presentaban dificultades de aprendizaje en la comprensión era de 48, lo que representa un 16,05% de la muestra perteneciente a Educación primaria. Por otra parte, los alumnos y alumnas con privación socio-cultural eran 31 en esta muestra. De estos 31 alumnos, 28 pertenecían a un centro situado en una Z.A.E.P. (Zona de Actuación Educativa Preferente), ubicado en una franja deprivada de la zona sur de Sevilla. A pesar de que se ha contado en esta muestra con alumnos pertenecientes a tres grupos-clase de este Centro educativo con especiales niveles de riesgo de absentismo escolar o situaciones de privación social y cultural, lo cierto es que podríamos catalogar al total de la muestra en Educación primaria como perteneciente a un nivel socio-cultural medio-bajo.

La inclusión en la muestra de alumnos pertenecientes a un Centro con las características anteriormente descritas, respondía a la relevancia de establecer comparaciones en cuanto a las medidas efectuadas en la investigación, en función de situaciones de deprivación socio-cultural. La población escolar en estas situaciones ha sido la principal destinataria de algunos programas encaminados a la mejora de las habilidades de pensamiento y de sus recursos cognitivos en general (Feuerstein, 1991; Mora, 1991), y, aunque nuestro estudio se propone objetivos bien distintos, la posibilidad de contar con una muestra de alumnos que respondiera de una manera clara a estas características, era motivo más que suficiente para su inclusión en la muestra. Por otra parte, conocíamos que en el Centro mencionado se estaban llevando a cabo experiencias de apoyo basadas en agrupamientos flexibles para contenidos especialmente relacionados con el aprendizaje y desarrollo de la lectura, lo cual constituía un motivo extra para contar con una muestra de estos alumnos, ya que podía ser interesante averiguar en qué medida estos aspectos organizacionales y de estructuración de tiempo y contenido en función de los niveles de competencia curricular de los alumnos, se reflejarían en los resultados obtenidos.

La muestra ha estado compuesta también por 707 alumnos pertenecientes a cinco I.E.S. de Sevilla y Cádiz, el I.E.S. Doña Leonor de Guzmán, de Alcalá Guadaíra (Sevilla); I.E.S. Los Azahares, en La Rinconada (Sevilla); I.E.S. Llanes (Sevilla); I.E.S. La Jarcia, en Puerto Real (Cádiz); y el I.E.S. Néstor Almendros, en Tomares (Sevilla). Del total de la muestra perteneciente a E.S.O., 369 eran chicas y 338 eran chicos. La distribución por cursos ha sido la siguiente: 175 alumnos eran de 1º curso de E.S.O.; 229 de 2º; 180 de 3º; y 123 cursaban 4º. Las edades han estado comprendidas entre los 11-12 y los 16-17 años. Los alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje ligadas a la comprensión han sido 109, lo que ha representado el 15,41% de la muestra de Educación secundaria. Por otra parte, los alumnos con deprivación socio-cultural, valorada esta situación por sus profesores o por los orientadores de los centros, han sido 31, y aquellos que participaban de programas de Diversificación Curricular, 19. El nivel educativo y socio-cultural de esta muestra de alumnos de Educación secundaria podría ser catalogado, igualmente que el de E. primaria, de medio-bajo, en función de la información recogida a través de los

orientadores de los Centros y del profesorado que ha colaborado en la aplicación de la prueba.

Se ha hecho referencia a que la catalogación de alumno con dificultades de aprendizaje, a efectos de poder establecer descripciones en cuanto a patrón de respuestas o comparaciones en función de los resultados obtenidos en la prueba, era efectuada por los profesores de los alumnos —incluidos profesores de apoyo y logopedas que participan de su atención educativa— y/o los orientadores, tanto en E. primaria como en E. secundaria. Se optó por esta vía en función de dos criterios: quedaba fuera de nuestras posibilidades aplicar una prueba o batería de pruebas que determinaran qué alumnos tenían dificultades de aprendizaje en comprensión; y, por otra parte, nos parecía idóneo que la catalogación de alumno con dificultades de aprendizaje en comprensión viniera dada de aquellos profesionales que desarrollan cotidianamente su trabajo con estos alumnos y mejor conocen su nivel de competencia. Esta opción tenía algunos riesgos y algunas ventajas, además de la ya comentada con relación a la validez ecológica que supone la determinación de dificultades por el maestro que trabaja todos los días con el alumno. Uno de los riesgos era que, desgraciadamente, no todos los profesores tienen una información detallada y completa sobre las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, y, sobre todo, cuando se les pide que determinen la existencia o no de dificultades ligadas a un aspecto específico del aprendizaje, como es la comprensión lectora. En ocasiones, sobre todo en Institutos de Educación Secundaria nos hemos encontrado con tutores que no pertenecían al ámbito de la enseñanza de Lengua y que, por circunstancias organizativas del Centro, ostentaban la tutoría de un grupo con no más de dos horas de clase con ese grupo. Lógicamente, en estos casos ha sido más difícil determinar con claridad qué alumnos presentaban dificultades de aprendizaje de forma previa a la pasación de la prueba. La labor del orientador ha sido crucial para solventar algunos de estos inconvenientes, pero, por otra parte, en Centros con ochocientos o mil alumnos, no cabe esperar que el orientador u orientadora tenga un conocimiento sumamente detallado de todos y cada uno de ellos. En estos casos, se ha tratado de completar la información que otorgaba el tutor de los alumnos con todos los datos complementarios que han estado a nuestro alcance: entrevista con el orientador del centro por parte de los profesores-

colaboradores, entrevista con los tutores por parte de los orientadores que han colaborado en la investigación, etc.

Una de las ventajas que ha tenido la opción tomada en relación a que fueran los profesores los que determinaran si un alumno debía ser considerado o no con dificultades de aprendizaje en comprensión, ha sido el de obtener un criterio de validez externa de la investigación. Este punto será abordado con más detalle posteriormente, pero podemos adelantar que, aún con las limitaciones comentadas anteriormente, ha constituido un elemento relevante a la hora de poder determinar la validez de los resultados obtenidos en función de un criterio externo, en este caso, la valoración previa del profesorado acerca del alumnado con dificultades de aprendizaje, de los que, en buena lógica, cabía esperar menores puntuaciones en la actividad.

En un pequeño documento que se entregó a los profesores y orientadores colaboradores en la investigación (Anexo I), en el que se relataban los objetivos generales de la misma y la forma en que debía aplicarse el instrumento, se recogía igualmente una instrucción en relación a la colocación en el Cuestionario, por parte del tutor y una vez finalizada la actividad, de indicaciones relativas a sus dificultades de aprendizaje. Esta información debía contener, así mismo, si la información provenía solo del tutor, del profesor o profesora de apoyo, del profesor de audición y lenguaje, de un informe psicopedagógico en el que se recogiera explícitamente que el alumno presentaba dificultades de aprendizaje en la lectura, del propio orientador del Centro o miembros de los Equipos de Orientación Educativa, o de varios de estos profesionales. En todos los casos, a veces a lo largo del desarrollo de la investigación, se recogió información también sobre la existencia de situaciones de deprivación socio-cultural entre el alumnado, presencia de discapacidad, participación en programas de Diversificación Curricular (en alumnos y alumnas de 4º curso de E.S.O.), participación de grupos de refuerzo educativo, apoyo a ciclo, agrupamientos flexibles, etc.; participación de la materia optativa de Refuerzo de Lengua (para alumnos y alumnas de 1º, 2º y 3º de E.S.O., etc. Igualmente, esta información podía ser más extensa si se deseaba y contener otros aspectos de interés como detallar en qué consistían las dificultades de aprendizaje, programas de mejora de la comprensión que pudieran estar llevándose a cabo, etc.

En el caso de que algún profesor pidiera aclaraciones sobre los criterios con los que debía determinar si un alumno presentaba o no dificultades de aprendizaje de la lectura —aspecto sumamente comprensible, ya que no siempre se manejan los mismos criterios a la hora de determinar qué alumnos integran este grupo— ofrecíamos ciertos rasgos característicos de la población escolar que debía formar parte, en esta ocasión, de la muestra de alumnos con dificultades. Estos rasgos característicos coinciden básicamente con los recogidos por Sánchez (1999) y hacen referencia principalmente a las dificultades de aprendizaje de la lectura que se manifiesten tanto en el reconocimiento de palabras, como en niveles más profundos de comprensión. En general debía contemplarse que la capacidad intelectual de los sujetos fuera considerada normal; que se apreciara un desfase escolar con relación a las habilidades lectoras de al menos dos años; que el alumno hubiera contado con la oportunidad de aprender, esto es, que ha recibido una enseñanza convencional: asistencia regular a las aulas con una formación adecuada; que no hubiera una causa que por sí misma pudiera explicar el retraso escolar, sean problemas sensoriales importantes, problemas emocionales que hayan impedido la participación del alumno en las experiencias de aprendizaje y enseñanza, o discapacidad psíquica; que se manifestara una escasa o pobre utilización de la memoria de trabajo; un escaso control y regulación de la atención, y, en general, de todos los procesos cognitivos necesarios para acceder a la comprensión; que existieran dificultades para relacionar o conectar ideas entre sí, etc.

Por otra parte, dado que muchos de los niños que presentan dificultades de aprendizaje en la lectura, y con los cuales se trabaja habitualmente en las tutorías y también en las aulas de apoyo, son alumnos/as que presentan también otras necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad; nosotros optamos por incluir en este estudio a estos alumnos/as, pudiendo proceder posteriormente, en el análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de la evaluación de los metaconocimientos en la comprensión, a una valoración por separado, o conjunta, de los resultados obtenidos.

Otro elemento que ha ocasionado algunas dudas en el profesorado que ha colaborado con nosotros en la pasación del instrumento de aplicación grupal ha sido la catalogación de alumnos con deprivación socio-cultural. Ya comentamos antes que una parte importante de estos alumnos lo componen en nuestra muestra alumnos de un

Centro de actuación educativa preferente, por lo que la determinación por parte del profesorado de que se trataba de alumnos en situación de privación social no dejó lugar a muchas dudas. En los demás casos, los profesores y los orientadores han debido determinar si un alumno se encontraba en esta situación de riesgo, aún cuando la zona en la que estuviera enclavado el Centro no fuera especialmente privada. A la hora de aclarar y unificar los criterios para que un alumno fuera considerado en nuestra investigación como alumno con privación socio-cultural, se han comentado con los profesores las características que habíamos considerado; básicamente se trataba de alumnos de los que se tuviera conocimiento de que vivían bajo condiciones sociales y familiares que no facilitaban, antes bien, perjudicaban, su desarrollo social, cultural y escolar.

Ya comentábamos en el apartado dedicado al diseño de la investigación que una investigación como la nuestra, que se instala dentro de la investigación educativa, tratando de extraer información relevante para la comprensión de procesos cognitivos y también educativos dentro del contexto escolar y con instrumentos de medida lo más parecidos posible a tareas que los alumnos tengan la oportunidad de realizar; algunos requisitos de los estudios experimentales no podían ser cumplidos totalmente. De este modo se comentó que, por ejemplo, la aleatorización de los sujetos no podía ser completa y que la equivalencia total entre los grupos que posteriormente podían ser comparados, no podía ser total. Dado que la muestra ha sido seleccionada en función de los niveles académicos que cursaban los alumnos y que se ha pasado la prueba a grupos-clase completos; y dado también que el hecho de que se haya pasado la prueba en un curso determinado y no en otro ha respondido la mayoría de las veces a la facilidad que han otorgado algunos profesores y al mayor interés mostrado por éstos y por algunos orientadores de los Centros; cabía la posibilidad de que existiera un efecto no controlado debido al quehacer de unos profesores con respecto a otros en el tratamiento cotidiano de la comprensión en sus clases. Sin embargo, la amplia muestra recogida y la diversidad de aulas, profesores y Centros educativos participantes de la investigación han debido funcionar suficientemente como elementos que aleatorizaran cualquier efecto que se pudiera haber producido en el sentido mencionado. Por otra parte, como ya comentábamos anteriormente, la información recogida por los profesores y orientadores que han colaborado más estrechamente en el estudio no ha revelado que

tuviera lugar especialmente la puesta en práctica de programas específicos encaminados a la mejora de procesos de comprensión.

Con respecto a la equivalencia de los sexos en la muestra, hemos podido comprobar que, a tenor del número de niños y niñas que recoge la muestra, no parece que puedan darse resultados sesgados significativamente en función de la mayor presencia de un sexo u otro en algunos de los grupos comparados. Bien es cierto que se ha descrito que pueden existir diferencias en cuanto a rendimiento y pautas de desarrollo en algunas áreas o ámbitos de estudio. Entre estas áreas se encuentra el lenguaje, en el que los resultados de la observación parecen decantarse a favor de un mayor rendimiento por parte de las niñas (Valmaseda, 1999; del Río, 1999). Se ha hecho mención en la literatura de una mayor precocidad en la adquisición de habilidades lingüísticas y de adaptación social (Mora, 1998), y también se ha descrito una mayor prevalencia de alumnos con dificultades de aprendizaje entre los niños (Romero, 1999). Estos apuntes, que posteriormente veremos o no confirmados con nuestros datos, podrían influir en que las comparaciones efectuadas estuvieran realizadas con grupos poco equivalentes en razón de la mayor presencia de uno de los sexos que sesgara hacia arriba o hacia abajo las puntuaciones obtenidas. Hemos realizado un contraste estadístico con la prueba chi cuadrado para evaluar esta equivalencia. Primero la efectuamos a nivel global y, posteriormente, la efectuaremos cuando sea necesario para analizar la equivalencia de grupos a comparar.

Prueba de chi-cuadrado

Frecuencias

Sexo

	N observado	N esperado	Residual
niña	519	503,0	16,0
niño	487	503,0	-16,0
Total	1006		

Estadísticos de contraste

	sexo
Chi-cuadrado(a)	1,018
gl	1
Sig. asintót.	,313
a 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 503,0.	

Como podemos observar en los datos mostrados, no existen diferencias significativas entre el número de niños y niñas que forman parte de nuestra muestra. Existe por tanto equivalencia en cuanto a la presencia de los sexos en la muestra.

Por otra parte, la equivalencia en cuanto a la muestra de E. primaria está asegurada por cuanto hay prácticamente la misma cantidad de niños (149) que de niñas (150). En cuanto a la muestra de E.S.O., hemos analizado, de nuevo utilizando la prueba chi cuadrado la equivalencia de los sexos en la muestra. Los resultados se reflejan en la siguiente tabla:

Prueba de chi-cuadrado

Frecuencias

Sexo

	N observado	N esperado	Residual
niña	369	353,5	15,5
niño	338	353,5	-15,5
Total	707		

Estadísticos de contraste

	sexo
Chi-cuadrado(a)	1,359
gl	1
Sig. asintót.	,244

a 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 353,5.

Podemos observar como tampoco existen diferencias significativas en el número de chicas y chicos en la muestra perteneciente a E.S.O., con lo que podemos confirmar la equivalencia en función de la presencia de ambos sexos.

Otro elemento que sin duda nos preocupaba era la diferencia que podía existir entre los alumnos evaluados en función de su nivel de inteligencia general. Aunque no es habitual en las investigaciones relacionadas con la evaluación de la comprensión tener en cuenta el rendimiento cognitivo del sujeto en pruebas de inteligencia estandarizadas, es bastante común pensar, por otra parte, que el CI de los sujetos puede llegar a ser una variable explicativa del rendimiento posterior en pruebas escolares, entre ellas las pruebas de lectura que no se encuentran exclusivamente ligadas a procesos de asociación de grafemas y fonemas. Ante esto, existían dos posibilidades: aplicar una prueba estandarizada a los sujetos de la muestra y establecer posteriormente las correlaciones oportunas para evaluar el peso del CI en los resultados, o dar por sentado que el rendimiento cognitivo general tendrá una influencia en los resultados obtenidos, aunque no sepamos cuánto ni cómo. En este sentido, y sin abandonar el tema de la posible influencia del nivel de inteligencia general en los resultados obtenidos, debemos decir que, a nivel de las comparaciones que efectuaremos entre los distintos grupos de nivel académico, ciclos, etc., los efectos de la variable CI, o inteligencia general, se verían aleatorizados, con lo que podríamos hablar de la neutralización de esa variable en función de la muestra de sujetos recogida y de la lógica diversidad de los alumnos en las aulas, los niveles académicos o los ciclos.

Por lo que respecto al factor edad, éste constituye precisamente una de las variables en función de la cual queremos observar la evolución de los metaconocimientos sobre las estrategias de comprensión. Por tanto es una variable que será tomada en cuenta cuando se establezcan las comparaciones oportunas entre grupos. De esta forma, en algunas de las comparaciones efectuadas convendrá tener en cuenta por separado los factores Nivel educativo o curso que realizan los chicos/as, por un lado, y edad, por otro, ya que en ocasiones nos encontraremos con que en un mismo curso hay alumnos con 3 edades distintas. De esta forma podremos determinar en cierto grado el peso de la evolución cronológica en la adquisición de metaconocimientos en comparación con el peso de condicionamientos más ligados a las experiencias habidas durante la escolarización.

Por otra parte, los resultados obtenidos en el análisis de nuestra investigación, que serán expuestos y valorados posteriormente, nos han permitido extraer de la muestra total de sujetos participantes, una submuestra a efectos de establecer unas puntuaciones estándar sobre la presencia y calidad en estos alumnos de metaconocimientos en la comprensión lectora y determinar unas puntuaciones centiles que ayuden a situar las puntuaciones de los alumnos con respecto a las totales. A continuación ofrecemos algunos datos sobre la confección y la composición de esta submuestra.

Esta submuestra ha sido confeccionada en función de la no diferenciación estadística entre las puntuaciones globales obtenidas y está compuesta por 788 alumnos, pertenecientes a los cursos de 6º de E. primaria y a los cuatro cursos de E.S.O.

En la muestra están presentes alumnos y alumnas de los tres Centros educativos de E. primaria a los que se hacía referencia y, lógicamente, a los cinco Centros de Educación secundaria. La distribución por sexos es de 407 niñas y 381 niños. El rango de edad oscila entre los 11 años y los 17 años (En realidad hay una alumna con 10 años que se encuentra en 6º curso y, por otra parte, la mayor parte de la muestra se encuentra entre los 11 y los 15 años, ya que los alumnos con 16 y, sobre todo, con 17 años representan una parte mínima de la muestra).

De estos alumnos, 123 han sido catalogados como con dificultades de aprendizaje en la comprensión, de los cuales 13 presentan algún tipo de discapacidad: 7 alumnos con deficiencia mental, 2 con parálisis cerebral, 2 con trastorno del comportamiento social (en uno de los casos se trata de mutismo selectivo y en otro de un trastorno de conducta disocial), 1 con problemas de lenguaje oral y 1 con TDAH (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad).

Del total de alumnos de esta muestra, 40 presentaban deprivación socio-cultural, de los cuales 9 pertenecían al Centro mencionado con anterioridad, y 19 alumnos participaban de programas de Diversificación Curricular. También se pudo recoger información de 344 alumnos en función de si tenían como materia optativa Refuerzo de Lengua. Aunque, la organización interna de los I.E.S. puede variar en cuanto a la formación de grupos, en función de que un mismo grupo comparta las mismas optativas o, por el contrario, en un mismo grupo haya alumnos que participen de distintas materias optativas; básicamente los alumnos participantes de esta materia suelen ser aquellos en los que se han detectado algún tipo de dificultades relacionadas con el área de Lenguaje, y no es infrecuente que estas dificultades estén relacionadas con el área de la comprensión. A muchos de estos alumnos, bien desde el Departamento de Orientación de los Institutos, bien desde el propio profesorado, se les trata de orientar hacia esta u otra de las optativas disponibles en función de la información que se tenga sobre él en relación a las posibles dificultades que manifieste. De estos alumnos, 208 no tenían esa optativa y 136 sí la tenían.

Había en esta muestra 31 alumnos que recibían algún tipo de apoyo escolar extraordinario. De estos alumnos, 14 recibían apoyo a la integración; 8 recibían apoyo a ciclo o refuerzo educativo; 8 participaban de agrupamientos flexibles como medida de apoyo grupal; y 1 alumna, además de formar parte del grupo flexible mencionado anteriormente, recibía sesiones de logopedia.

10. INSTRUMENTOS

Tal y como referíamos con anterioridad, en otro trabajo (Navarro, Lama y Molina, 2001) se proponía, mediante la realización de un cuestionario en una situación de aprendizaje mediado, la evaluación dinámica de los metaconocimientos que los alumnos poseen en relación a las tareas de comprensión de textos, y la evaluación de procesos de autorregulación puestos en práctica durante la prueba de los metaconocimientos. Como ya se dijo, nos pareció interesante realizar, con una pequeña adaptación, una aplicación grupal del cuestionario, con una muestra lo más amplia posible, para, entre otras cosas, tratar de obtener un cierto perfil o patrón evolutivo de la presencia de metaconocimientos en la población escolar estudiada.

Básicamente se trata de una actividad de evaluación en la que se pretenden valorar los metaconocimientos acerca de las estrategias que pueden usarse a la hora de comprender textos y acerca de los objetivos y el sentido mismo de la lectura. El formato de actividad elegido en un principio, y que se ha mantenido en la aplicación grupal, fue el de preguntas con opción múltiple de respuesta. Según Alonso Tapia y colaboradores (1992), entre las pruebas de evaluación más eficaces a la hora de recoger información sobre el producto de la comprensión (en nuestro caso se trataría del producto de metaconocimientos sobre la comprensión) estarían las elaboradas mediante preguntas y opción múltiple de respuesta. También hace referencia, sin embargo, a que se trata de pruebas difíciles de elaborar. En efecto, las dificultades para confeccionar pruebas de este tipo, en el que las opciones de respuesta adecuadas reflejen fielmente aquellos contenidos que queremos examinar, mientras que se logra establecer un grado de discriminación fina con respecto al resto de opciones de la pregunta, no resulta tarea fácil. Siguiendo con los argumentos que plantea el citado autor, estas pruebas permitirían o facilitarían una evaluación efectuada a un gran número de sujetos, mientras que, con respecto a otras pruebas, como el reconocimiento de proposiciones en pruebas de verdadero o falso, minimizaría las posibilidades de aciertos al azar al diversificar las opciones de respuesta.

Por otra parte, la validez de estas pruebas, al margen de consideraciones nada desdeñables relativas a la posibilidad o no de evaluar procesos, o a las relaciones entre los resultados obtenidos con ellas y la intervención psicopedagógica; se encuentra también mediatizada por la necesidad de que la elaboración de la prueba, y sus contenidos, esté respaldada por una base teórica que de sentido a la interpretación de los resultados, tanto de aquellos que reflejan aciertos, como de aquellos que reflejan errores. Esto, en parte, permitiría reducir la distancia que parece haber entre la aplicación e interpretación de los resultados de la mayoría de estas pruebas y la posterior intervención educativa en casos concretos. Lógicamente ésta ha sido la intención que ha presidido la elaboración de esta actividad.

La adopción de una actividad pensada en principio para ser realizada en situaciones de interacción mediada, entre alumno y profesor, en la cual cabría la posibilidad de establecer demandas y cuestiones a los alumnos en función de sus realizaciones, de proponer preguntas que justificaran las opciones marcadas, de dilucidar hasta que punto las respuestas dadas eran fruto del conocimiento de estrategias que habitualmente no se ponían en práctica, o, por el contrario, se trataba de conocimiento de las propias estrategias utilizadas para comprender; y a pesar de realizar una adaptación, tanto en el formato que se presentaría a los alumnos, como en su contenido; conllevó igualmente la adopción de ciertas características que formaban parte del cuestionario y que lo hacían, como tendremos oportunidad de ver, un tanto peculiar en relación a las pruebas estándar habituales.

ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE EVALUACIÓN DE METACONOCIMIENTOS EN LA LECTURA (EML)

Formato y aplicación de la prueba

La prueba consta de 26 preguntas, que se encuentran agrupadas en función de los contenidos o procesos cuyo conocimiento consciente evalúa. El número de ítems de respuesta para cada pregunta no es equivalente, de forma que hay 17 preguntas que tienen 3 opciones de respuesta; 4 preguntas que tienen 4 opciones de respuesta; 2 que tienen 5 opciones de respuesta; 2 que tienen 6 opciones; y 1 pregunta que contiene 12 opciones de respuesta. El número total de ítems es de 101. El número de ítems

considerados adecuados o correctos es de 37, con lo que, lógicamente, existen preguntas que contienen más de una opción de respuesta considerada como adecuada.

Aunque no existe un tiempo límite para realizar la prueba, se orientaba a los profesores acerca de que podría durar su realización de 45 minutos a 1 hora aproximadamente. En general el tiempo de realización ha estado en torno a esta previsión, tardando un poco más los alumnos pertenecientes a los cursos de 2º ciclo de primaria. Era preferible, y así se hacía saber por escrito a los profesores, que la actividad pudiera hacerse con la mayor tranquilidad posible en cuanto al tiempo requerido por los alumnos para su cumplimentación. En ningún caso se quería valorar la rapidez, sino los conocimientos de los alumnos sobre sus estrategias de comprensión, para lo cual se les enfrentaba a una tarea de reflexión metacognitiva y esto debe suponer tiempo para pensar.

Asimismo, se insistía a los alumnos sobre el hecho de que no se trataba de ningún examen, en el sentido de que no habría una calificación "sancionadora" en función de los resultados; aunque al tiempo se les decía que realizaran la actividad con la mayor atención, el mayor interés posible y lo mejor que pudieran. Se les insistía igualmente en el propósito de la actividad, es decir, pensar sobre sí mismos, sobre lo que piensan acerca de la lectura, y sobre los trucos o estrategias que utilizan para comprender mejor.

Se les decía también a los alumnos, antes de comenzar el ejercicio, que podían realizar preguntas a los profesores cuando no comprendieran alguna cuestión o alguna opción de respuesta. Nos interesaba que los alumnos explicitaran sus metaconocimientos sobre la lectura, aunque para ello debiéramos leerles la pregunta o las respuestas. En este sentido, quedó claro a todos los profesores que aplicaron la prueba, que se trataba, en todo caso, de leer o aclarar la pregunta o la opción de respuesta que el alumno, o grupo de alumnos, no entendía, y que, en ningún caso, se podía orientar la respuesta del alumno. Estos casos serían previsiblemente asiduos en relación a los niños y niñas con dificultades de aprendizaje de la lectura. En este sentido se instaba a los profesores a atender, siempre que fuera posible, las preguntas y dudas que pudieran surgirles a los alumnos que presentaran más dificultades en la comprensión del sentido de las preguntas u opciones. La ayuda propuesta era la

comentada anteriormente, consistente básicamente en leer las preguntas u opciones y pedir al alumno que pensara bien y eligiera una o cuantas opciones de respuesta creyera adecuadas.

El cuestionario se presentaba a los alumnos en formato de cuadernillo y constaba de 4 páginas. En la primera el alumno debía hacer constar algunos datos personales e inmediatamente después, antes de comenzar la actividad, se encontraba con un pequeño texto que contenía, a modo de instrucciones, algunas ideas básicas que servían para centrar la atención del alumno e informarle sobre cómo rellenar el cuestionario. El texto era a su vez leído por el profesor que aplicaba la prueba, y, al finalizar, los alumnos podían realizar preguntas que aclararan las dudas existentes. Aunque previamente, los profesores habían insistido en el hecho de que podían contestarse las preguntas con más de una opción, si eran consideradas correctas; en el texto citado, se encontraba nuevamente esta idea con objeto de que los alumnos lo tuvieran presente. También durante el transcurso de la prueba se recordaba esto a los alumnos.

Análisis cualitativo del contenido de la prueba EML

Uno de los análisis, sin duda, más comprometidos y difíciles que debemos acometer en este estudio es el dirigido a determinar en qué medida estamos evaluando aquello que nos proponemos evaluar, es decir, metaconocimientos sobre la lectura y la comprensión. Aunque este será un análisis que no agotaremos ahora, es relevante en estos momentos hacer alusión a él, ya que nos proponemos en las siguientes páginas profundizar en cada uno de los bloques de contenidos o procesos relacionados con la comprensión, las preguntas elaboradas para evaluar los metaconocimientos y cada uno de los ítems considerados adecuados y que, por tanto, deberían discriminar en función del contenido que evaluamos. Este análisis irá enfocado a determinar si estamos evaluando verdaderamente metaconocimientos, es decir, conocimiento consciente de las propias estrategias o de los propios conocimientos sobre lectura, o, por el contrario, en la actividad o en parte de ella se valora, por ejemplo, el conocimiento sobre estrategias de comprensión, es decir, el conocimiento estratégico (Alonso Tapia y Cols., 1992). Esta distinción entre metaconocimiento y conocimiento estratégico no es irrelevante, aunque en la literatura sobre el tema ambos términos aparecen normalmente de forma indistinta. Nuestro trabajo ha pretendido, al menos esa ha sido su intención, evaluar

metaconocimientos (sobre significado y sentido de la lectura y sobre estrategias de comprensión) y no conocimiento estratégico, aunque es posible, y esto es lo que pretendemos analizar, que el formato de aplicación grupal haya ocasionado que, en cierta medida, no podamos estar seguros de si hemos evaluado una cosa u otra. Como hemos comentado, la prueba fue elaborada pensando en su utilización mediante aplicación individual y de forma dinámica. La prueba contenía dos columnas, en una de las cuales se preguntaba al niño qué estrategias de las que aparecían entre las opciones, ponía habitualmente en práctica. De esta forma, unido a la interacción mediada que ejercería el profesor, en el sentido de tratar de provocar experiencias metacognitivas conscientes (Mora, 2000) en el alumno, es decir, experiencias de aprendizaje en las cuales el alumno piense de forma consciente sobre sus propios procesos cognitivos o sobre las estrategias que está utilizando o puede utilizar; se pretendía hacerle pensar sobre sus propias estrategias y obtener información sobre las estrategias conocidas por éste en relación a la comprensión. El presupuesto de partida es que la evaluación dinámica durante esta experiencia metacognitiva, provocada intencionalmente por el profesor y por las demandas de la tarea propuesta por éste, constituye una fuente de información idónea para acceder a los procesos de pensamiento del alumno y detectar dónde se encuentran sus dificultades.

Sin embargo la aplicación de la prueba a grupos-clase, una vez eliminada esta segunda columna a la que hacíamos referencia, y sin la participación del profesor en el proceso de construcción conjunta de significados que le permite interactuar y mediar entre la tarea y el alumno, parece introducir ciertas dificultades para que tenga lugar una verdadera reflexión metacognitiva por parte de los alumnos, y, por tanto, para que el producto de su trabajo, plasmado en las cruces que deberá colocar en aquellas opciones que considera adecuadas, sea realmente reflejo de sus metaconocimientos sobre la lectura y sobre estrategias de comprensión.

En este sentido cabe pensar en si el alumno, al enfrentarse en solitario a la tarea de tener que pensar sobre si es mejor volver a leer el trozo de la lectura donde aparece una palabra que no conozco, para intentar entender el significado; o, por el contrario, es mejor buscar el significado de la palabra en el diccionario, pone en marcha procesos de pensamiento que le conducen a sus propias estrategias, o, simplemente reconoce de

entre las opciones, aquella estrategia que más se asemeja con lo que él cree en esos momentos que habrá que hacer. En uno y otro caso el comportamiento cognitivo del sujeto es bien distinto y, a efectos de determinar qué se está evaluando en realidad, esta distinción no es un asunto superfluo. Esta reflexión nos llevaría a pensar que un cuestionario sobre metaconocimientos realizado mediante aplicación grupal, siembra dudas acerca de los procesos cognitivos que el sujeto pone en marcha, no estando totalmente seguros de que lo que se refleje en el papel sea fruto de reflexión metacognitiva.

Por otra parte, una variable que puede hacer disminuir este riesgo al que aludíamos lo constituye el modo en que están formuladas las preguntas. En efecto, no es lo mismo que la pregunta esté formulada de manera que se cuestione directamente al alumno: ¿Qué pasa cuando no comprendo lo que estoy leyendo? o ¿Qué hacemos cuando hemos terminado de leer?, que preguntar: ¿Cuál es un buen plan para leer? o ¿Cuál es la mejor forma de destacar la información importante de una lectura? En estos casos puede comprobarse que, al menos en función del modo en que están formuladas las preguntas, y de la interpretación habitual que damos a esas fórmulas, no estamos aludiendo al mismo conocimiento. Es cierto que muchos autores, al no diferenciar entre conocimiento estratégico y metaconocimientos, parecen estar identificando a todo pensamiento estratégico con metacognición (Martín, 1999; Montanero, 2000; Alonso Tapia y Cols., 1992), pero nosotros no estamos de acuerdo con esta identificación sin más, por lo que, a nuestro juicio, cabría pensar que el alumno puede poner en marcha mecanismos distintos para contestar una y otra pregunta.

Estas reflexiones nos han llevado a un análisis profundo sobre la evaluación realizada y a buscar fundamentos teóricos sólidos que apoyaran o desacreditaran las valoraciones efectuadas. En las anteriores citas y en otros estudios a los que ya se ha hecho referencia cuando se revisaban las investigaciones que han incluido la valoración de procesos metacognitivos entre los aspectos valorados, hemos encontrado, por una parte, como ya comentábamos, una identificación notable entre conocimiento de estrategias y metacognición, lo cual hace estéril la discusión que manteníamos; por otra, cuando se ha realizado un estudio parecido al que presentamos —recuérdese el estudio de Peronard, Crespo y Velásquez (2000)—, se han presentado igualmente

formulaciones de preguntas que respondían a una posible disyunción de los procesos ejecutados para contestar, con lo cual la fundamentación teórica del estudio de estas autoras se vería en cierta forma empañado por la no contemplación de la posibilidad de respuesta diferenciada a la que aludíamos. Por otra parte, parece cierto que, aunque teóricamente no debiera confundirse conocimiento estratégico con metaconocimiento estratégico y que no todo pensamiento estratégico es metacognición, lo relevante sería facilitar la reflexión metacognitiva en los alumnos mediante las preguntas formuladas y la necesidad de encontrar opciones adecuadas. En este sentido, y en cualquier caso, el instrumento presentado parece facilitar la reflexión sobre el propio pensamiento de los alumnos, sobre todo cuando las preguntas, o incluso las opciones de respuesta, están formuladas directamente hacia el alumno, o, de alguna forma, tratando de implicar a éste, incitándole a que piense sobre lo que hace o piensa cuando lee. Permitiría, por tanto, comprobar en qué medida y con qué calidad el alumno se ha mostrado capaz de llevar a su consciencia su propio conocimiento con el objeto de seleccionar una opción de respuesta. En este sentido, se estarían valorando metaconocimientos en todas y cada una de las preguntas formuladas.

Pero, llegados a este punto, conviene no olvidar tan pronto las reflexiones anteriores, ya que nuestro cuestionario contiene ambos tipos de preguntas a las que hacíamos referencia y, debido a esto, es necesario realizar un análisis más exhaustivo acerca de la seguridad con la que afirmaríamos que estamos evaluando metaconocimientos sobre comprensión. Al mismo tiempo, independientemente del modo de formulación de las preguntas, debemos analizar minuciosamente el contenido de éstas y de las opciones. En el caso de las opciones consideradas correctas, para valorar si evaluamos con cada una de ellas —en función de la pregunta formulada— metaconocimientos sobre lectura y comprensión, o, como decíamos al comienzo de estas reflexiones, estamos valorando simplemente el conocimiento que posee el alumno sobre aspectos relacionados con la lectura; y, en el caso de las opciones no correctas, por una parte, para establecer si es óptimo el grado de discriminación entre estas opciones y las correctas, y, por otra, para incrementar las posibilidades de analizar cualitativamente la actividad, ya que este tipo de opciones informarían, no solo sobre la ausencia o baja calidad de metaconocimientos sobre la comprensión, sino que también darían información sobre concepciones de la lectura denominadas "pasivas" y

"lineales", así como sobre la presencia de otros factores de índole emocional que igualmente pueden estar influyendo notablemente en el rendimiento del alumnado.

A continuación presentamos, por tanto, un análisis cualitativo de cada uno de los ítems que conforman la prueba EML. Se realizará una primera aproximación a nuestros propósitos de evaluación de metaconocimientos con relación a cada uno de los bloques contemplados y se analizará posteriormente tanto la adecuación a estos propósitos de las preguntas formuladas en la prueba, así como de cada uno de los ítems de respuesta.

METACONOCIMIENTOS SOBRE EL SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA LECTURA

3 preguntas / 4 opciones correctas.

Los objetivos y propósitos con los que los alumnos afrontan una determinada tarea constituyen un elemento explicativo del éxito en esa tarea. Ya comentábamos en los primeros capítulos de este trabajo que la evaluación de la comprensión lectora debía contener aspectos relativos a los conocimientos sobre el lenguaje escrito y sobre la naturaleza de la lectura (Alonso Tapia y Col., 1992). Igualmente, otros autores hacen referencia a los propósitos que guían la lectura como indicadores que discriminan a lectores estratégicos, que no presentan dificultades, de aquellos que manifiestan problemas con la lectura (Solè, 1992; Moreno y García, 2000; Solè y Teberosky, 2001).

Pregunta 1. ¿Para qué sirve leer?

Los ítems que representan opciones correctas hacen referencia a los objetivos de la lectura en relación a la obtención de información y al conocimiento y el aprendizaje.

- Para obtener información sobre algo
- Para conocer muchas cosas y aprender

En la medida en que se facilita el acceso al nivel de consciencia del sujeto de sus propios conocimientos acerca de los propósitos, naturaleza y objetivos de la lectura, estaríamos valorando el conocimiento del sujeto acerca de lo que sabe sobre los propósitos, la naturaleza y los objetivos de la lectura. Por tanto hablaríamos de metacnocimientos. Este razonamiento sería válido para el resto de preguntas del bloque de metacnocimientos sobre el sentido y significado de la lectura.

Pregunta 2. **¿Qué significa leer?**

El ítem considerado correcto en esta pregunta liga el significado de la lectura a la comprensión.

- Comprender el significado de lo que se ha leído

Pregunta 3. **La lectura, la escritura, el habla y la escucha...**

El ítem correcto hace referencia a la interrelación e interacción entre los elementos mencionados. Se hace alusión igualmente a que son actividades que sirven para comunicarnos. Ya hacíamos referencia en el primer capítulo que el lenguaje escrito nace y se desarrolla también en contextos de interacción y comunicación (Vygotski, 1978). El reconocimiento de la lectura como proceso interactivo en un contexto de comunicación (Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte (2002) implica también poner en marcha mecanismos de corte metacognitivo, ya que, desde esta perspectiva, el reconocer la interrelación de procesos, estableciendo la generalización de principios de carácter general, puede suponer poner en práctica estrategias de evaluación de procesos.

- Son actividades que se relacionan y que nos sirven para comunicarnos

En general, algo común a muchas de las opciones encontradas en la prueba, y concretamente en este primer bloque de elementos, hacen referencia a conductas que no deben ser consideradas como negativas o necesariamente inadecuadas. Hemos tratado de que el sujeto debe enfrentarse a una serie de opciones de respuesta entre las que debe elegir aquella, o aquellas, que son más adecuadas en función de la pregunta formulada y el objetivo marcado. Las opciones de respuesta que, en este caso representan opciones

no correctas, reflejan básicamente concepciones de la lectura consideradas como pasivas, es decir, lectura encaminada a "no equivocarse" en la lectura en voz alta o lectura encaminada a "hacer los deberes"; o a conocer todas las letras del abecedario como elemento que explica el significado de la lectura. Esta lectura pasiva lo es en contraposición a la consideración de lectura activa, descrita por autores como Solè (1992), Alonso Tapia y Carriedo (1996), en la cual el lector gestiona estratégicamente sus propios procesos, elabora predicciones sobre los contenidos de la lectura y comprueba su cumplimiento, revisando y reformulando continuamente estas predicciones y realizando continuas reconstrucciones del contenido del texto.

Otro elemento relevante de este primer bloque de procesos y en referencia a aquello que caracteriza, en función del modelo interactivo y de construcción socio-cultural del que se parte, y de la perspectiva metacognitiva que adoptamos en este trabajo, a las opciones que representan opciones incorrectas, es que reflejan una consideración de la lectura como "algo que se trabaja en la hora de lengua" y algo que constituye un elemento inconexo de otros elementos como habla, escucha y escritura.

METACONOCIMIENTOS SOBRE ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN

3 preguntas / 3 opciones correctas.

Los procesos de planificación son considerados procesos metacognitivos de autorregulación, es decir, formarían parte de ese segundo ámbito de la metacognición que describieron y desarrollaron autores como Brown (1985), Brown, Campione y Ferrara (1987), Nisbett y Shuksmith (1987). Relacionado con la comprensión de textos, un alumno pone en práctica habilidades metacognitivas de planificación cuando, previamente a su lectura, crea o selecciona unos objetivos y unas metas que guiarán su actividad, selecciona determinadas actividades que convienen a los propósitos de su lectura (por ejemplo piensa anotar en una hoja aparte aquello más relevante del texto que va a leer), secuencia operaciones que va a realizar (por ejemplo, primero hará una lectura más o menos rápida para, posteriormente, leer de nuevo deteniéndose en aquellos aspectos más relevantes) o anticipa posibles dificultades que va a encontrar y

piensa en algunas estrategias para poder solucionarlas. Estas actividades implican, por una parte conocimiento consciente de sus propias estrategias y, por otra, posibilidad de regular y controlar esas estrategias.

Las tres preguntas planteadas en nuestra prueba tratan de poner al alumno en la situación previa a la lectura. Se busca la reflexión acerca de lo que se piensa y se hace antes de leer un texto. En este sentido, la posibilidad de provocar reflexión metacognitiva en el sujeto, es decir, de provocar experiencia metacognitiva consciente, es mayor y más fiable.

Pregunta 4. ¿Qué pienso antes de leer?

El ítem correcto para esta pregunta hace referencia a la reflexión acerca del sentido que cobra la actividad que se va a comenzar, es decir, para qué le servirá al sujeto la lectura que se propone realizar.

- Pienso en para qué me servirá la lectura que voy a hacer

Pregunta 5. ¿Cuál es un buen plan para leer?

Es esta una de las preguntas que se halla formulada en un modo que puede dificultar la provocación de reflexión acerca de las propias estrategias del alumno y remitir a lo que se considera "externamente" un buen plan para la lectura. Lógicamente, esta distinción, como ya apuntábamos en la reflexión anteriormente expuesta, no es fácil de hacer y lo más habitual es que ambas cosas se confundan, es decir, que el alumno realice una reflexión acerca de las estrategias que considera adecuadas en relación a la pregunta formulada y que esas estrategias coincidan ampliamente con las que, al menos, trata de poner en práctica. En todo caso, como se comentaba también con anterioridad, nos aseguraríamos con estas preguntas que se facilita el acceso a nivel de la consciencia del sujeto de su pensamiento acerca, en este caso, de lo que supondría un buen plan para la lectura.

El ítem correcto para esta cuestión se refiere a saber el motivo de la lectura, es decir ser conscientes de los propósitos u objetivos de la misma, y, nuevamente, hace mención del conocimiento de para qué nos servirá realizarla. Como se habrá observado, las dos primeras preguntas están relacionadas con el primer bloque de contenidos referido al significado y sentido de la lectura. Tal y como expresábamos al comienzo de este segundo bloque, referido a la planificación, uno de los elementos básicos de la misma consiste en crear o seleccionar el propósito o las metas que guiarán nuestra lectura. La selección de objetivos o metas implica el conocimiento de los motivos que guiarán nuestra actividad, así como el conocimiento de para qué nos será útil.

- Saber cuál es el motivo de la lectura y para qué me sirve

Pregunta 6. Cuan voy a empezar a leer...

En cuanto al ítem correcto para esta pregunta, éste hace referencia, por una parte, a la reflexión del alumno acerca de la tarea que se propone realizar, lo cual remitiría al qué se va a hacer; y, por otra, al modo en que dicha tarea se va a afrontar, lo que nos hablaría del cómo se va a hacer. En palabras de Flavell (1993) esta distinción que acabamos de hacer haría referencia al conocimiento declarativo, es decir, saber o conocer qué se va a hacer, y, por otra parte, al conocimiento procedimental, o saber cómo se va a hacer algo. Según autores como Schacter y Tulving (1994), que conceptualizan los sistemas de memoria relacionándolos con las descripciones de conocimiento declarativo y procedimental, éste último se caracterizaría por no ser fácilmente accesible a lo consciente, es decir, funcionaría en modo más automático que sujeto a control consciente por parte del sujeto, lo que remite directamente a características descritas acerca de los procesos ejecutivos de control y regulación cognitiva. Mientras que el primero de estos conocimientos, el declarativo, parece relacionarse sin mayores problemas conceptuales con los metaconocimientos, el conocimiento procedimental ha sido relacionado, aunque con mayores reservas, con los procesos ejecutivos de control y regulación de los propios procesos (Reder, 1996). En nuestra opinión, el concepto de procesos de autorregulación, que, como se ha dicho, implica habitualmente control y regulación de los propios procesos (Brown, 1985; Brown, Campione y Ferrara, 1987; Mora, 1998; Martí, 2000) reduce las posibles

confusiones terminológicas y conceptuales que pueden producirse al ligar conocimiento procedimental, lo que remite al ámbito del conocimiento, con acciones cognitivas encaminadas a planificar nuestra actividad, supervisarla y evaluarla. Por otra parte, toda acción cognitiva que suponga regulación y control de la propia cognición, supone a su vez el conocimiento de los propios procesos y estrategias de pensamiento (Rivière, 1997), así como de las circunstancias y elementos condicionantes para llevar a cabo la actividad, lo que Paris, Lipson y Wixon (1983) denominan conocimiento condicional. Por tanto, en cuanto al contenido evaluado en nuestra tercera pregunta, parece claro que se busca facilitar la reflexión metacognitiva acerca de la actividad que se va a emprender, con todo lo que ello conllevaría, es decir, pensar sobre sus elementos, su sentido, sus objetivos... Por otra parte, en la segunda parte de la pregunta se hace referencia al metaconocimiento estratégico, es decir, a pensar cómo se va a realizar esa actividad, lo que remite a pensar sobre nuestras estrategias. En definitiva, con esta pregunta evaluaríamos metaconocimientos y no conocimiento procedimental en el sentido planteado anteriormente.

- Pienso en la lectura que voy a hacer y en cómo la voy a leer.

En cuanto a las opciones de respuesta incorrectas, éstas buscan discriminar, por una parte, la ausencia de reflexión metacognitiva ante las tareas de lectura, encaminada esta reflexión a poner en marcha habilidades de planificación, es decir, no pensar en nada antes de leer. Por otra parte también se hace referencia en algunas de las respuestas a reflexiones previas a la lectura dirigidas a buscar palabras largas y difíciles como plan para leer, o a leer muy despacio para comprender mejor.

En la tercera pregunta, algunas de las opciones de respuesta consideradas incorrectas hacen alusión a conductas y reflexiones que en sí no son habitualmente consideradas inadecuadas, o que hacen referencia a aspectos de índole emocional, con lo que, como ya se ha comentado, un análisis cualitativo del instrumento, más allá de ofrecernos datos sobre el número de respuestas correctas que ha obtenido un alumno, puede darnos, en caso de encontrar marcadas este tipo de respuestas consideradas no adecuadas, mucha información valiosa acerca de las ideas del alumno, sus creencias sobre la lectura, conductas que habitualmente se ejercen o procesos de ajuste personal-social, que pueden estar influyendo notablemente en los procesos de comprensión del

alumno y en su rendimiento en general. Aparecen, por tanto, algunas opciones que hacen referencia directa a la reflexión sobre la propia falta de capacidad para leer bien o a la falta de autonomía con la que se emprenden o y realizan las actividades de lectura.

METACONOCIMIENTOS SOBRE ESTRATEGIAS DE SUPERVISIÓN

6 preguntas / 6 opciones correctas.

La supervisión de la propia comprensión, mientras tiene lugar la actividad de lectura constituye un elemento esencial en la evaluación de la comprensión (Mateos, 1991; Alonso Tapia y Cols. 1992; Solè, 1992; Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Sánchez, 1998, 1999; Moreno y García, 2000). Los procesos de supervisión hacen referencia al control y regulación de la propia comprensión durante la lectura. Acciones como identificar errores e incoherencias lingüísticas en los textos, darnos cuenta de cuándo no estamos comprendiendo, poner en práctica estrategias para resolver o compensar posibles errores en la comprensión, ejecutar procesos de mediación verbal que ayuden a tomar conciencia de lo que se está entendiendo, identificar elementos de la estructura textual que apoyen la comprensión, etc., se encuadran en este tipo de habilidades. Nuestro propósito con la prueba EML no puede ser evaluar la puesta en práctica de los procesos de supervisión por parte de los alumnos; para ello ya hemos comentado que, a nuestro juicio, son necesarios métodos de observación y evaluación dinámica de estos procesos, que optimicen la recogida de información a través de la realización de pruebas o tareas, que, a su vez, pueden ser específicamente diseñadas a tal fin, lo cual facilita la utilización de estas habilidades por parte del alumno.

En nuestro caso nos proponemos evaluar en este bloque los metaconocimientos sobre las estrategias de supervisión de la propia comprensión. Para ello hemos diseñado 6 preguntas que recogemos a continuación con algunos comentarios acerca de las opciones correctas, así como sobre las opciones no adecuadas, que, como se ha visto, encierran la posibilidad de análisis cualitativos que enriquecen la prueba.

Pregunta 7. ¿Qué hago cuando la lectura es difícil de comprender?

El ítem correcto en esta pregunta hace referencia a uno de los elementos básicos de los procesos de supervisión citados anteriormente y también a elementos considerados como de ajuste personal-social, en este caso, la petición de colaboración y la autonomía en el trabajo. Las estrategias que pueden ponerse en marcha para tratar de comprender un texto que se nos ha resistido en una primera lectura pueden ser varias. Aquí se recoge, entre las tres opciones propuestas, como la más adecuada aquella encaminada a volver a leer el texto con la intención y el objetivo de tratar de comprender mejor, lo que, a su vez implica reforzar los niveles de atención en la actividad. Al mismo tiempo se formula la opción considerando, después de intentar comprender mejor volviendo a leer, la petición de ayuda a la maestra. La persistencia ante las dificultades y, por otra parte, la solicitud de colaboración han sido aspectos destacados como positivos en programas de enriquecimiento cognitivo (Mora, 1998). La petición de colaboración, cuando se realiza posteriormente a haber intentado realizar una actividad, implica un aspecto crucial, que no hay que pasar por alto, como es la puesta en práctica de la supervisión de la propia comprensión y la evaluación ejercida sobre la misma, necesaria para ser consciente de que no se ha comprendido y solicitar ayuda. Cuando un niño no comprende y no solicita ayuda, existen muchas posibilidades de que nos encontremos con que el niño no es consciente de no haber comprendido, lo que informa de sus recursos metacognitivos y, por otra parte, dificulta de forma importante su proceso de aprendizaje.

- Vuelvo a leerla para intentar comprenderla mejor, y pido ayuda a la maestra

Pregunta 8. ¿Qué hacemos cuando no comprendemos una palabra?

El ítem correcto para esta cuestión enfatiza la utilización del contexto textual para facilitar la comprensión sin distorsionar el proceso de lectura (Alonso Tapia y Cols., 1992). Al mismo tiempo hace alusión también a la persistencia ante las dificultades encontradas y, como consecuencia, a la autonomía en el trabajo. El ítem se contrapone en este caso a algunas opciones que son consideradas como positivas habitualmente por muchos profesores, como son buscar la palabra en un diccionario y

preguntar el significado al profesor. Ambas opciones, lógicamente, no son incorrectas o inadecuadas en sentido estricto y en función de las circunstancias en las que nos encontremos; pero nuestra intención ha sido discriminar lo más finamente posible entre estas opciones y aquella que supone utilizar el contexto discursivo para tratar de comprender una palabra del texto.

- Vuelvo a leer el trozo de la lectura donde aparece la palabra, para intentar entender el significado

Pregunta 9. ¿Qué hago cuando estoy leyendo?

En este caso, el ítem correcto hace referencia directamente a que el alumno, mientras lee, está pensando en aquello que está leyendo. Se enfatiza el hecho de ser conscientes de aquello que realizamos, en este caso, una tarea de lectura. Si el alumno está pensando en el significado de lo que está leyendo multiplica las posibilidades de obtener información acerca del contenido del texto, de que este contenido pueda elicitar la activación de experiencias y conocimientos previos, de poder darse cuenta de cuándo no está comprendiendo, pudiendo poner en marcha estrategias para remediar este hecho, de supervisar, en definitiva, su propia comprensión.

- Mientras leo, pienso en el significado de lo que estoy leyendo

En esta pregunta, las opciones que acompañan a la considerada correcta, aluden, por una parte a la lectura "sin pensar" en lo que se está leyendo. Subyace a esta opción una visión de la lectura encaminada a leer "deprisa", porque lo que supuestamente importa es decodificar adecuadamente. Por otra parte, como en anteriores opciones, aquí se recoge una opción que hace referencia a procesos de ajuste personal-social. En este caso se hace referencia a la distracción del alumno debido a que no le gusta leer. El rechazo a la lectura, sobre todo en algunos casos en los que se tenido una historia importante de fracaso reiterado en el acceso al código y también a mayores niveles de comprensión, es una característica de algunos chicos que presentan dificultades de aprendizaje a partir de 10-11 años. Estos componentes de índole emocional influyen decisivamente en el rendimiento lector y es necesario acercarse a la evaluación de este impacto sobre la lectura y sobre el desarrollo en general de los alumnos (Mora, 1991; Moreno y García, 2000; Mora-Merchán y Mora, 2000; Romero, 1990; Sánchez, 1999).

Pregunta 10. ¿Qué pasa cuando no comprendo lo que estoy leyendo?

El ítem correcto alude a los mismos conceptos y, prácticamente, a la misma acción a los que se hacía referencia en la pregunta 7, es decir, a utilizar una estrategia consistente en volver a leer para tratar de entender mejor, una vez que se ha detectado que no se está comprendiendo algo. Como entonces, se hace énfasis igualmente en esta opción en el aspecto de autonomía en la actividad: el alumno supervisa su propia comprensión, se da cuenta de que no ha comprendido algo y selecciona la estrategia de volver a leer para tratar de comprender mejor.

- Cuando no comprendo una palabra o una frase, vuelvo atrás y trato de entenderlo mejor

En este caso, las opciones incorrectas hacen referencia a la no consciencia sobre el proceso de comprensión, es decir, a no darse cuenta de cuando no se comprende. En otra opción se hace referencia también a la falta de autonomía en el aprendizaje, por cuanto se consideraría lo más adecuado preguntar siempre a la maestra cuando no se comprende algo.

Pregunta 11. Mientras estamos leyendo una lectura o haciendo un ejercicio de Lenguaje...

En esta pregunta, el ítem correcto hace alusión a la utilización de otro de los elementos que citábamos al comienzo como acciones prototípicas de las habilidades de supervisión: la mediación verbal del proceso de comprensión. Concretamente se alude al pensamiento para uno mismo en relación a la actividad que se está realizando. Desde los ya comentados trabajos de Vygotski (1931/1997; 1978) sobre el papel progresivamente creciente de los procesos de mediación verbal en la regulación y control de la actividad por parte del niño pequeño, hasta los trabajos de Meichenbaum (1986), en los que se pone de manifiesto la relevancia del lenguaje interiorizado en la construcción de estrategias metacognitivas de control y regulación de la conducta en niños con problemas de control de la impulsividad; muchos han sido los autores que han destacado el papel de la mediación ejercida por nuestro propio lenguaje en la actividad realizada. Por tanto, en relación a nuestro propósito de evaluar el conocimiento consciente sobre las propias estrategias de comprensión, el reconocimiento de esta

opción como la más adecuada, en contraposición a las demás opciones planteadas, sería indicador de este metaconocimiento.

- Pienso en voz alta, o para mí, lo que tengo que hacer, lo que estoy haciendo o lo que he hecho

Las opciones que acompañan a esta hacen alusión en esta ocasión a preguntar siempre lo que hay que hacer, opción encaminada, como veremos más adelante, a detectar un determinado perfil de respuestas caracterizadas por una dependencia excesiva del profesor y, consecuentemente, una escasa autonomía en el trabajo y bajo nivel de persistencia ante las dificultades. Por otra parte, otra de las opciones hace referencia a leer rápidamente, para terminar lo antes posible. Lógicamente, a esta opción subyace el objetivo primordial de terminar la tarea, no importan las condiciones. Podría entenderse que esta visión de la realización de tareas de lectura es poco compatible con una actitud reflexiva ante el aprendizaje, que es capaz de ampliar y valorar críticamente los contenidos del texto (Solè, 1992; Alonso Tapia y Cols., 1992) y reconstruir continuamente la representación mental a la que se ha tenido acceso, en función de la continua revisión de los contenidos a la luz de nuestros propios conocimientos previos, con la utilización consecuente de procesos de supervisión de la propia comprensión.

Pregunta 12. ¿Cuándo se comprende mejor un texto?

El ítem correcto para esta pregunta hace referencia a la relevancia de focalizar estratégicamente la atención durante el proceso de lectura (Moreno y García, 2000) y a comprobar que se está entendiendo el texto. Por tanto, mantener la atención durante la lectura, comprobando que se está entendiendo. Es relevante destacar que se liga un aspecto al otro, es decir, mantener la atención es una actividad que se concreta, en este caso, en una estrategia de supervisión de la propia comprensión; de ahí que hablemos de focalizar estratégicamente la atención. El segundo de estos aspectos alude directamente a la detección de dificultades en el proceso de comprensión, lo cual llevaría, en un lector estratégico, a tratar de encontrar remedios a esas dificultades (Alonso Tapia y Cols., 1992; Solè, 1992; Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002; Sánchez, 1999).

- Cuando mantengo la atención durante la lectura, comprobando que estoy entendiéndola

Los ítems de opciones no adecuadas, en este caso, hacen alusión a dos aspectos diferenciados; por una parte, uno de ellos se repite en varias de las preguntas, con la intención ya señalada de buscar un cierto patrón de respuestas en determinados sujetos, y hace referencia a que se comprende mejor cuando se lee de una vez y "deprisa". Por otra parte, otra de las opciones, alude a la comprensión entendida como proceso de extracción de información de la base textual, es decir, de palabras y frases por separado. Una visión de la comprensión de este tipo hace alusión a lo que Valiña, Bernal y de Vega (1990) llamaron microniveles de comprensión o texto base, en el que, como queda recogido en el primer capítulo del trabajo, la construcción del significado estaría basada en la comprensión básica de sus proposiciones, sin acceder a procesos de análisis, reflexión y valoración del mismo.

METACONOCIMIENTOS SOBRE ESTRATEGIAS DE AUTOEVALUACIÓN

3 preguntas / 5 opciones correctas.

Al igual que los procesos de planificación y supervisión, la autoevaluación de la propia comprensión, habitualmente cuando ha finalizado una determinada tarea de lectura o también durante la actividad, cuando realizamos una detención para valorar en qué medida hemos entendido el texto, activamos y ponemos en relación nuestros conocimientos en relación con los contenidos, valoramos críticamente su contenido, o pensamos acerca de su dificultad; constituye un elemento central de los procesos de comprensión lectora (Alonso Tapia y Cols., 1992; Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Moreno y García, 2000; Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002; Sánchez, 1998, 1999; Martín, 1999; Solè y Teberosky, 2001) . La autoevaluación supone poner en marcha mecanismos de detección y valoración de dificultades en nuestra comprensión, de la dificultad y facilidad global de un texto, de valoración acerca de su corrección desde un punto de vista léxico, sintáctico y semántico en función de un determinado contexto social o discursivo. Supone valorar nuestras propias estrategias

puestas en juego, por ejemplo, a la hora de haber afrontado el estudio de un texto, valorar en qué grado hemos comprendido y en qué grado hemos conseguido los propósitos que habíamos formulado en relación a la tarea de lectura, etc.

Cuando analizamos y llevamos al plano de la consciencia el conocimiento que un sujeto posee acerca de sus propias estrategias para valorar su comprensión, estamos evaluando metaconocimiento estratégico (Moreno y García, 2000) referido en este caso a las estrategias de evaluación.

Pregunta 13. ¿Qué hacemos cuando hemos terminado de leer?

El ítem que aparece como correcto para esta pregunta alude directamente a la reflexión posterior a la lectura, por parte del alumno, acerca de la comprensión del texto leído, es decir, el alumno debe pensar sobre sus propios pensamientos al finalizar de leer un texto. Reconocer que se efectúa una reflexión acerca de si se ha comprendido adecuadamente el texto, constituiría un reflejo de su metaconocimiento estratégico.

- Pienso si he entendido bien lo que he leído

En este caso, las opciones no correctas que se contraponen a la que mostramos, hacen referencia a dos aspectos diferenciados; por un lado, a no hacer nada, ya que hemos terminado de leer. Recordamos que en el bloque de planificación también había una opción que se refería a que no pensamos ni hacemos nada antes de leer, ya que no hemos comenzado todavía. Con estas opciones de respuesta, lógicamente, se trata de detectar la ausencia total de metaconocimiento estratégico relacionado con la comprensión en los alumnos. Por otro lado, la otra opción alude intentar recordar la lectura repitiéndola de memoria. Esta opción es relevante a la hora de determinar, no una ausencia de pensamiento estratégico, ni siquiera de metaconocimiento estratégico, ya que el alumno, supuestamente, ha debido realizar la misma operación cognitiva que otro alumno que hubiera contestado la opción correcta, es decir, pensar conscientemente sobre sus propias estrategias de comprensión una vez que ha leído un texto; sino, precisamente, la inadecuación de las estrategias conocidas, y seleccionadas como las más adecuadas, por parte del alumno. En este sentido, la opción hace referencia a una utilización de estrategias de memoria repetitiva y no comprensiva, al tiempo que subyace la no utilización de estrategias estructurales (Meyer, 1984; 1985) que favorecen

la organización y el recuerdo de los textos (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Alonso Tapia y Cols., 1992; Sánchez, 1999; Hernández y Quintero, 2001).

Pregunta 14. ¿Qué pienso cuando he terminado la lectura?

En este caso, hay 3 ítems correctos entre 6 opciones de respuesta. Los ítems correctos hacen referencia, por una parte, a la reflexión metacognitiva sobre si se han conseguido los objetivos propuestos para la lectura, realizando una conexión en el ítem con las preguntas y opciones del bloque de procesos de planificación, ya que, explícitamente, se hace mención de que se formularon propósitos antes de empezar a leer. Por otra parte, se alude a la reflexión metacognitiva acerca de si se produce una valoración crítica del contenido del texto, concretamente si se piensa al terminar de leer en el acuerdo o desacuerdo con lo que cuenta la lectura. Por último, la tercera opción correcta hace referencia a la evaluación de la propia comprensión una vez finalizada la lectura de un texto y, como consecuencia, si se reflexiona acerca de lo que habría que hacer para entender mejor ese texto. En síntesis se evalúan con estas preguntas: metaconocimientos sobre evaluación del grado en que se cumplieron nuestros objetivos de lectura; metaconocimientos sobre evaluación de nuestra valoración crítica acerca del contenido leído; y metaconocimiento sobre evaluación de nuestra comprensión y, como consecuencia, sobre las estrategias a poner en práctica para comprender mejor. Parece adecuado concluir que se están valorando adecuadamente los metaconocimientos referidos a los aspectos centrales del proceso de autoevaluación.

- Pienso si he conseguido lo que me había propuesto antes de empezar a leer
- Pienso si estoy de acuerdo con lo que cuenta la lectura
- Pienso en lo que tengo que hacer para entender mejor esta lectura

Por otra parte, en cuanto a las opciones de respuesta no correctas para esta pregunta, su elaboración fue pensada para discriminar entre un lector guiado por un pensamiento reflexivo y metacognitivo, que piensa y actúa una vez terminada la lectura de un texto, que pone en marcha mecanismos de revisión del contenido desde lo que ya sabe, que valora críticamente el contenido, etc.; en contraposición a un lector que "no

piensa nada más" una vez terminada la lectura, o que piensa, sencillamente, que ahora "toca" empezar otra tarea. Tratan de distinguirse de esta forma concepciones distintas de la lectura. En este caso, las opciones mencionadas como no correctas, aluden a concepciones de la lectura como simple ejercicio escolar, que no trasciende más allá, que no implica "aprender" de los textos, ya que no se piensa ni se reflexiona una vez realizada una tarea de lectura.

Pregunta 15. ¿Qué podemos hacer para saber si hemos entendido una lectura?

Hay un ítem correcto para esta pregunta y se trata con éste de poner en relación la autoevaluación de la comprensión con las estrategias que podríamos utilizar para saber que efectivamente hemos entendido. En definitiva, se trata de poner al alumno en la tesitura de tener que realizar una doble operación. Por una parte, debe imaginar (todas las situaciones que se plantean en cada una de las preguntas requieren que el alumno realice el esfuerzo de "situarse mentalmente" ante una tarea de lectura para escoger, en función de la pregunta realizada, qué estrategia es la más adecuada para comprender) la evaluación de la propia comprensión y el modo, la estrategia a utilizar para valorar que se ha comprendido bien. Esta doble operación metacognitiva apunta a conectar metaconocimiento estratégico con acción autorreguladora (Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002; Rivière, 1997).

- Contar el contenido de la lectura con nuestras propias palabras.

Las opciones no correctas hacen referencia, por una parte, a que no podemos hacer nada para saber si hemos entendido una lectura, lo que nuevamente nos llevaría al terreno de la ausencia de metaconocimiento estratégico. Por otra parte, otras estrategias apuntadas entre las opciones hacen referencia a conocer el significado de todas las palabras o a decirla de memoria. Al igual que en preguntas anteriores, un análisis cualitativo de estos ítems nos lleva a considerar la concepción de la lectura que subyace a estas respuestas, basada en interpretaciones textuales de base (Valiña, Bernal y de Vega, 1990) y en la utilización de estrategias de memoria basadas en la repetición simple del texto. Como consecuencia, y dado que estas concepciones de la lectura correlacionan con dificultades manifiestas en la lectura o, en cualquier caso, con niveles de comprensión bajos, este análisis puede ofrecernos la posibilidad de intervenir para la

mejora de estos procesos. En cualquier caso, trataremos de analizar estos aspectos en los siguientes apartados dedicados a los resultados y a la discusión sobre los mismos.

METACONOCIMIENTOS SOBRE ESTRATEGIAS DE TRANSFERENCIA Y GENERALIZACIÓN DE APRENDIZAJES

2 preguntas / 8 opciones correctas.

La capacidad de trasladar los conocimientos y habilidades adquiridas en un determinado contexto a otro distinto remite habitualmente al concepto de transferencia. Por otra parte, la capacidad de extraer principios generales de las situaciones de aprendizaje, que nos sirvan en distintas actividades y que sean aplicables con carácter "general", alude al término de generalización. Ambos conceptos han sido estudiados principalmente por los autores que han dedicado sus esfuerzos a conceptualizar y desarrollar el campo de las estrategias de aprendizaje y, más concretamente, el de la metacognición (Brown, Campione y Ferrara, 1987; Nisbett y Shuksmith, 1987; Mora, 1991; 1998). Ya comentábamos en los capítulos de desarrollo teórico que tanto la transferencia como la generalización de aprendizajes ocupan un lugar crucial en la explicación de las dificultades de aprendizaje, en paralelo o incluidas directamente dentro de los procesos metacognitivos, y que, habitualmente, en relación a la intervención, constituyen un obstáculo difícil de pasar, en el sentido de que parecen ser estos procesos los que dificultan enormemente el desarrollo y consolidación de estrategias y habilidades, aparentemente logradas en procesos de entrenamiento metacognitivo y en el transcurso de la aplicación de programas que pretenden mejorar las habilidades de pensamiento en general (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983; Wong, 1985; Loper y Murphy, 1985; Scrugg y Mastropieri, 1992; Mastropieri y Scrugg, 1997). Por otra parte, Campione y Brown (1977) ya hicieron referencia a que transferir y generalizar lo aprendido a nuevas situaciones era un indicador de auténtico aprendizaje; esto, unido a su identificación como posible variable explicativa de las dificultades encontradas durante años en la mejora y mantenimiento de esas mejoras de procesos de aprendizaje en sujetos con dificultades de aprendizaje o con deficiencia intelectual (Campione, Brown y Ferrara, 1987), ha ocasionado que estas estrategias

hayan sido incluidas y desarrolladas en nuevos programas encaminados a enriquecer cognitiva y metacognitivamente a estos sujetos (Mora, 1998; Ashman y Conway, 1989; Whitman, 1990; Wong, 1994).

Nuestro propósito, por tanto, es acceder al conocimiento consciente que tienen los alumnos acerca de sus estrategias para poner en marcha mecanismos de transferencia y generalización de estrategias de comprensión.

Pregunta 16. ¿Siempre leemos de la misma forma?

El ítem que se considera correcto entre los tres presentados en esta pregunta hace referencia explícitamente a que pueden usarse algunos "trucos" que pueden servir para entender mejor cualquier lectura. Se hace alusión por tanto al concepto de generalización. Determinadas estrategias, como por ejemplo pensar en los propósitos de la lectura que voy a realizar, saber que puedo recoger información tomando notas al margen del texto o en una hoja aparte, que puedo detenerme y volver atrás si no comprendo algo, que puedo extraer información de la estructura textual que presenta el texto que estoy leyendo, etc., pueden ser utilizadas efectivamente en cualquier lectura que realicemos. Ser conscientes de esto, tras la reflexión sobre lo que uno piensa y hace en relación al contenido de la pregunta, caracterizaría, para nuestro propósito en esta evaluación, a un buen lector, con un adecuado metaconocimiento estratégico referido en este caso a las estrategias de generalización.

* Puedo usar algunos trucos que me sirven para entender mejor cualquier lectura

Con respecto a las opciones incorrectas, en este caso se contraponen opciones referidas, por una parte, a que debe leerse siempre igual, lo cual hace alusión práctica a la ausencia de estrategias que se adapten a la gran diversidad de textos, estilos, géneros, estructuras, intenciones del autor, etc., que pueden encontrarse (Català, Català, Molina y Monclús, 2001), y, como consecuencia, lograr captar la significación proposicional y situacional del texto y desarrollar un modelo mental a raíz del mismo (Valiña, Bernal y de Vega, 1990). Por otra parte, la otra opción hace referencia a un aspecto que, en principio, no guarda relación con la pregunta, y remite directamente a la sensación del alumno de comprender unos textos sí y otros no. En este caso, esta respuesta debe ser interpretada, como otras a las cuales hemos hecho alusión, como signo de reflexión

metacognitiva por parte de los sujetos a la hora de realizar esta tarea, al igual que es signo de autoevaluación, en el sentido de que se tiene la conciencia de haber evaluado la propia comprensión de los textos y no haber accedido a la comprensión de todos; pero, igualmente, debe servirnos para conocer que el alumno tiene la sensación o la idea de que, efectivamente, no accede a la comprensión de todos los textos, y también de que, entre las tres opciones dadas, no ha reflejado el hecho de ser consciente de que puede usar estrategias generales que sirven para diversas situaciones de lectura de textos, lo cual indicaría falta de metaconocimiento estratégico referido a este tipo de estrategias.

Pregunta 17. De los siguientes trucos o estrategias, ¿Cuáles puedo usar con cualquier lectura para entender mejor?

Las opciones consideradas correctas para esta pregunta son siete. En ellas se hace alusión a estrategias que pueden ser utilizadas para comprender mejor en cualquier situación de lectura. Estas estrategias son:

- Pensar en lo que tengo que hacer y en cómo voy a hacerlo
- Estar muy atento mientras voy leyendo para darme cuenta de cuándo no me estoy enterando
- Puedo pararme mientras voy leyendo y pensar si estoy comprendiendo
- Puedo pensar en el significado de lo que estoy leyendo y hacerme preguntas sobre el contenido de la lectura
- Puedo pensar en las cosas que yo ya sabía sobre el contenido de la lectura
- Revisar al final de la lectura si la hemos entendido bien o no
- Podemos pensar en cómo hemos leído y si hemos conseguido lo que queríamos cuando empezamos a leer

Como puede comprobarse, las estrategias a las que se refieren las opciones son estrategias de planificación (la primera), de supervisión (la segunda, la tercera y la

cuarta), de autoevaluación (la sexta y la séptima), y de integración del contenido del texto con experiencias y conocimientos previos (la quinta). Algunas estrategias aparecen casi literalmente en opciones de respuesta referidas a estos procesos, con lo que cabría la posibilidad de establecer este tipo de relaciones, lo cual supone un alto nivel de conocimiento de estos procesos y de establecimiento de relaciones. En definitiva, nuestro propósito con la prueba EML no puede ser otro que provocar la reflexión sobre los propios pensamientos en relación al conocimiento de que tales estrategias pueden ser generales a distintas situaciones de lectura de textos. La pregunta obliga a pensar en distintas situaciones de lectura y reconocer qué estrategias de las que se presentan pueden ser útiles en todas ellas.

Como se habrá comprobado, nuestra evaluación de metaconocimiento estratégico referido a este apartado, solo hace referencia a las estrategias de generalización. La causa de que no aparezcan preguntas referidas a metaconocimientos sobre estrategias de transferencia es sencillamente la interrelación que guardan ambos conceptos en la práctica. Si teóricamente hacemos un esfuerzo por distinguir conceptualmente estos términos, lo cierto es que cuando valoramos en la práctica uno de ellos, estamos también accediendo a la capacidad que muestra el sujeto en el otro.

Por otra parte, los ítems no correctos son 5 en esta pregunta y hacen referencia a estrategias que, como en ocasiones anteriores, reflejan concepciones de la lectura basadas en elementos absolutos: leer siempre dos veces la lectura o siempre despacio, o siempre deprisa; o nunca volver atrás en nuestra lectura. A parte del elemento absoluto, contrapuesto a la flexibilidad cognitiva que supone el uso de estrategias que se adaptan a diversas situaciones y actividades; los contenidos en sí de las estrategias también suponen concepciones de la lectura que no se relacionan con lectores estratégicos y que aprenden leyendo (Solè, 1992). El ítem de no volver atrás nunca invalidaría la estrategia citada en el bloque de procesos de supervisión que hacía referencia a volver a leer el texto cuando no se ha logrado comprenderlo, o a buscar la comprensión de una palabra volviendo a leer el trozo donde aparece para intentar comprender el significado que toma la palabra en función del contexto. Por último, hay un ítem que habla de usar la estrategia de no equivocarse leyendo en voz alta. Por tanto el énfasis no se pone en la comprensión del texto, o en evocar nuestros conocimientos o valorar el contenido del

texto, sino en la decodificación correcta en voz alta como estrategia a usar en diferentes lecturas. En definitiva, la elección de estas opciones de respuesta, si esta elección, como así se espera, ha supuesto una reflexión metacognitiva sobre las propias estrategias, reflejaría un pobre repertorio de estrategias encaminadas a transferir los aprendizajes y a reconocer estrategias generales aplicables a diferentes tareas de lectura.

METACONOCIMIENTOS SOBRE ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN TEXTUAL

5 preguntas / 6 opciones correctas.

Este bloque de contenidos hace referencia a los procesos de integración textual. En la tabla I, expuesta en los primeros capítulos del trabajo, hacemos referencia a los procesos que lo integran. Los elementos destacados ahí: construcción de proposiciones globales, integración de todas las ideas en un esquema, acceso a la información contenida en cuadros y esquemas, jerarquización y secuenciación de la información, realización de inferencias, distinción de la información relevante, identificación de la estructura textual, etc., encuadrados en lo que denominamos procesos de análisis e integración de la información, remiten al uso de la estrategia estructural (Meyer, 1984; 1985; Armbruster, Anderson y Ostertag, 1987), estrategias para identificar la idea principal y la información relevante del texto (Alonso Tapia y Cols., 1992; Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; estrategias de jerarquización y organización de la información (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Hernández y Quintero, 2001); estrategias para descubrir información implícita del texto, realizando inferencias (Alonso Tapia y Cols., 1992; Català, Català, Molina y Monclús, 2001), etc. Nuestro objetivo, en este caso, no es evaluar la puesta en práctica de estas estrategias, sino valorar el conocimiento consciente del alumno acerca de su puesta en práctica para comprender mejor. El alumno se enfrentará a preguntas que demandarán de él que se represente situaciones de lectura de textos y reconocer, entre las opciones dadas, aquellas estrategias más adecuadas para acceder a la comprensión. Tal y como reflejábamos en la discusión realizada al comienzo de este epígrafe, no podemos tener la absoluta seguridad de que se produce una reflexión metacognitiva del sujeto, pero

podemos provocar este tipo de reflexión y, en cierta medida, provocarla con la formulación de las preguntas y con las opciones dadas. En este caso, las estrategias que forman parte de este bloque no son estrategias metacognitivas. Lo que queremos evaluar en cambio, sí es metacognición, ya que se trata de valorar los metaconocimientos sobre estrategias de comprensión, en este caso sobre estrategias de integración textual. La marcación de las opciones de respuesta, debería reflejar esta reflexión metacognitiva de la que hacíamos mención, que debe haber efectuado el alumno en relación a sus propias estrategias.

Pregunta 18. ¿Cuál es la mejor forma de destacar la información importante de una lectura?

Los dos ítems correctos para esta pregunta hacen referencia al conocimiento de habilidades o estrategias que facilitan la organización y la jerarquización de la información, y, como consecuencia, el recuerdo de la misma. En referencia al segundo de los ítems correctos, queremos destacar la utilización de la notación como estrategia de mediación instrumental (Kozulin, 2000). En efecto, la utilización de esta estrategia como "prótesis" para la memoria (Vygotski, 1978), supone en realidad una regulación y control del proceso cognitivo de la memoria, un uso estratégico que se ha denominado metamemoria (Flavell, 1993). Por tanto, un conocimiento consciente de esta estrategia por parte del alumno reflejaría, por una parte, metaconocimiento estratégico en relación a los procesos de integración textual, y, de forma implícita, el conocimiento sobre estrategias que suponen un control y regulación de los procesos de memoria.

- Subrayar las ideas principales
- Escribir en una hoja aparte las ideas principales del texto

En general, las opciones incorrectas en esta pregunta aluden a estrategias que resultan menos útiles para destacar la información relevante, como por ejemplo: leer tres veces la lectura, buscar el significado de las palabras importantes o subrayar todas las ideas del texto. El marcar estas respuestas reflejaría además que no se considera la estrategia de notación como instrumento adecuado para organizar, jerarquizar y, en definitiva, destacar la información importante del texto, lo que sería indicio de un conocimiento —y probablemente uso— pobre de estrategias.

Pregunta 19. Para comprender mejor lo que leemos...

El ítem correcto de entre los tres que se presentan en esta pregunta hace referencia a la necesidad de identificar y comprender las ideas principales que nos comunica el texto. La identificación de la idea principal ha recibido una consideración excepcional en los estudios sobre comprensión lectora y, como consecuencia, en los programas de intervención (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Alonso Tapia, Carriedo y González, 1992). El conocimiento consciente sobre la necesidad de identificar la información relevante o las ideas principales del texto, presupone la reflexión metacognitiva del sujeto. Si esto tiene lugar, la marcación de esta opción reflejaría un adecuado metaconocimiento estratégico sobre la identificación de ideas principales y la necesidad de acceder a su comprensión.

- Sacamos y entendemos las ideas principales

Las opciones incorrectas en esta pregunta aluden a la utilización de la memoria, de nuevo en modo no comprensivo ni estratégico (Martí, 2000), destacando que para comprender mejor lo que leemos debemos aprendernos el texto de memoria. Otra opción que acompaña a la correcta, anteriormente analizada, hace referencia a que para comprender mejor es necesario leer en voz alta. Es esta una creencia que, en ocasiones, se alterna con la contraria, es decir, que para comprender es necesario leer en voz baja. Ambas ideas, cuando se encuentran confrontadas con una opción que remite a la identificación y comprensión de ideas principales para comprender mejor, reflejan escaso conocimiento de estrategias eficaces en la comprensión.

Pregunta 20. También tenemos que...

Lógicamente, la formulación de esta cuestión, así como las opciones de respuesta dadas, se enlaza con la anterior. En este caso, la opción correcta hace referencia al establecimiento de relaciones entre proposiciones del texto. Esta acción es imprescindible para llegar a construir proposiciones globales, integrar ideas en un esquema global y llegar a la construcción de representaciones textuales más elaboradas y complejas (Sánchez, 1999). Ser capaz de establecer relaciones entre diversos elementos del texto es una característica fundamental de la puesta en práctica de procesos de integración textual, facilitando el acceso a la comprensión global. Nuestro

objetivo en esta pregunta es evaluar el metaconocimiento estratégico relacionado con el establecimiento de relaciones entre elementos del texto.

* Relacionar unas frases con otras

Las opciones incorrectas se refieren a poner en práctica estrategias que, por una parte, no aluden a la relación entre elementos, y, por otra, no resultan eficaces en la comprensión. Comprender sobre todo el final como estrategia encaminada a comprender mejor lo que leemos, expresa una idea errónea, ya que no proporcionaría, en la inmensa mayoría de las ocasiones, instrumentos para acceder a la comprensión de los textos. Por otra parte, otra opción hace alusión a no hacer caso del título. En este caso, igualmente, podríamos decir que el marcar esta opción en oposición a la correcta supondría, aparte de no reconocer la relevancia de establecer relaciones entre los elementos como factor facilitador de comprensión, un conocimiento inadecuado de estrategias, ya que, en principio, la utilización del título para construir hipótesis sobre el significado del texto, hipótesis que serán reconstruidas a lo largo de la lectura, ayudando a construir y reconstruir continuamente representaciones más complejas y globales; supone un uso estratégico de los elementos estructurales del texto (Solè, 1992; Hernández y Quintero, 2001).

Pregunta 21. ¿Qué nos puede ayudar a entender mejor un texto?

El ítem correcto para esta pregunta hace referencia al conocimiento y uso de la estructura textual para comprender mejor. Ya hemos hecho referencia en este trabajo, tanto en el desarrollo teórico expuesto, en las investigaciones que ilustraban el recorrido de la evaluación de procesos metacognitivos en la lectura, como en el análisis efectuado en las últimas páginas a raíz de alguna de las cuestiones de la prueba; a la relevancia del uso de estrategias estructurales que faciliten la jerarquización y organización de la información, que permitan realizar hipótesis sobre el contenido de los textos, realizar inferencias que conlleven una comprensión menos basada en la literalidad del texto y, por el contrario, ampliada en cuanto a los horizontes gráficos y proposicionales que lo conforman, etc. Hacíamos mención también en el análisis de las investigaciones sobre la estructura textual en la comprensión, de la importancia que cobraba el hacer conscientes a los sujetos sobre distintos tipos de estructura textual (Armbruster, Anderson y

Ostertag, 1987; Richgels y otros, 1987; Cook y Mayer, 1988; Vidal-Abarca, 1989b) y la relación que tendría esta conciencia estructural con la comprensión y el recuerdo de la información relevante (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Por otra parte, el ítem hace alusión directa a la necesidad de observar qué tipo de texto nos disponemos a leer. La demanda hacia el alumno consiste, implícitamente, en que reconozca la importancia de observar la estructura que ofrecen los textos que puede leer habitualmente, en este caso se hace referencia a distintos tipos de textos, ante los cuales el alumno debería adaptar flexiblemente sus estrategias y activar la llamada estrategia estructural, facilitando de esta forma su comprensión.

- Nos fijamos en el tipo de texto que es (un cuento, una novela, un artículo de periódico, un problema de matemáticas...

Por otra parte, las alternativas de respuesta no correctas hacen alusión a que debemos leer igual cualquier tipo de texto. En otra opción de respuesta (pregunta 16) también se decía: "Tengo que leer siempre igual". En este caso hacemos referencia explícita a que la lectura debe ser igual ante cualquier tipo de texto; por tanto no estaría guiada por la observación de la estructura textual y no se activarían estrategias encaminadas a utilizar esta estructura para elaborar hipótesis, organizar y jerarquizar la información o realizar inferencias sobre el contenido del texto.

En la otra opción de respuesta se hace referencia a que escuchamos leer a nuestros compañeros para poder entender. Lógicamente, esta opción, no refleja un metaconocimiento adecuado sobre estrategias de comprensión; sin embargo, puede ofrecernos información valiosa sobre la valoración que efectúa el sujeto acerca sí mismo, y, en concreto, de las dificultades que puede encontrar para comprender un texto de forma autónoma. La marcación de esta opción no solo supondría que no se ha elegido la opción que habla del uso de la estrategia estructural para facilitar la comprensión de textos, sino que la estrategia considerada adecuada sería escuchar leer a otros para poder entender, lo que implicaría, en función de la pregunta realizada y de la formulación de la opción de respuesta, una valoración negativa acerca de la propia capacidad para comprender los textos autónomamente.

En síntesis, el metaconocimiento estratégico referido a la utilización de la estructura textual para facilitar la comprensión se reflejaría en la marcación de la opción de respuesta que hemos destacado más arriba; sin embargo, cualquier otra opción, aunque puede ser fruto de los metaconocimientos del alumno sobre estrategias encaminadas a comprender mejor, no reflejan, como hemos tenido oportunidad de comprobar, una adecuada calidad de este metaconocimiento.

Pregunta 22. ¿Qué nos puede indicar que hemos comprendido bien?

El ítem correcto en este caso hace alusión directa a haber extraído y entendido ideas que no se encuentran literalmente en el texto. Por lo tanto hace referencia a la realización de inferencias. La comprensión inferencial (Català, Català, Molina y Monclús, 2001), es decir la capacidad de comprender información que no se encuentra explícitamente en los textos, forma parte del sistema de procesos cognitivos y metacognitivos que se entrelazan para la construcción de un modelo mental en el sujeto. Igualmente, la capacidad del sujeto para ser consciente de la necesidad de deducir, construir y reconstruir información no explícita, que tendrá que evaluar y revisar a la luz de sus propios conocimientos para seguir construyendo su comprensión, y de la relevancia de estos procesos para comprender globalmente un texto, toma una importancia crucial en la explicación de la comprensión. A nosotros, obviamente, nos interesa especialmente valorar este último punto.

Por otra parte, en esta pregunta se está pidiendo al alumno que realice nuevamente una doble operación; por una parte, como hemos visto, se le pide que realice una reflexión metacognitiva acerca de sus propias estrategias de comprensión, en este caso se trata de estrategias relacionadas con la integración textual, y, por otra, en esta pregunta se le pide que se represente una situación de lectura y evalúe qué estrategia nos podría indicar que se ha comprendido bien. En la pregunta número 15, en el bloque de autoevaluación, se hacía referencia a qué podemos hacer para saber si hemos entendido una lectura. En ese caso, el alumno debía realizar una reflexión metacognitiva acerca de sus estrategias de autoevaluación y elegir la más adecuada. En este caso debe hacer algo parecido, pero su reflexión debe ir dirigida a establecer qué estrategia es más adecuada para valorar que se ha comprendido bien, teniendo en cuenta que se dan, entre las opciones, estrategias de integración textual.

- Que hemos sacado y entendido algunas ideas importantes que no se encuentran literalmente en el texto

En cuanto a las opciones no correctas planteadas en esta pregunta, con ellas se hace referencia a que la indicación de una comprensión adecuada vendría a través de la comprensión de las palabras importantes del texto, o por la no utilización de petición de ayuda a los profesores, o cuando hemos leído la lectura varias veces. Como puede comprobarse, en estas opciones de respuesta se trata, nuevamente, de reconocer ideas o concepciones de la lectura y la comprensión que, aunque puedan ser fruto de la reflexión metacognitiva del sujeto, no reflejan un adecuado metaconocimiento estratégico sobre la comprensión y, en este caso, sobre las estrategias de integración textual.

METACONOCIMIENTOS SOBRE ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN TEXTO-CONOCIMIENTOS PREVIOS

4 preguntas / 5 opciones correctas.

Existe un amplio consenso entre los investigadores que han abordado el tema de la comprensión lectora sobre la conveniencia de evaluar procesos implicados en la integración de la información obtenida con los conocimientos y experiencias previas del sujeto. Estos procesos permiten o facilitan que se produzcan aprendizajes verdaderamente significativos, se pueda revisar el contenido del texto desde lo que ya se conocía y se pueda acceder a la valoración de la información obtenida (Solè, 1992; Carriedo y Alonso Tapia, 1994; García Madruga, Martín, Luque y Santamaría, 1995; Sánchez, 1998; 1999). Hemos tenido también oportunidad de revisar algunas investigaciones (McKeown et al., 1992; McNamara y Kintsch, 1996; Sinatra, Beck y McKeown, 1993) en las que se ponía de manifiesto que la introducción de los conocimientos necesarios para la comprensión de textos, no suponía una mejora en la comprensión para una parte de la muestra, lo que remitía, según estos autores, a la capacidad de estos sujetos para evaluar y supervisar su propia comprensión, siendo conscientes de qué es lo que no comprendían. Por tanto, la relevancia que, sin duda,

tienen los conocimientos y experiencias previas de los alumnos en su comprensión, debe observarse desde concepciones interactivas y constructivas de la lectura (Solè, 1992; Solè y Teberosky, 2001), donde estos procesos entran en continua interacción con otros en una continua construcción y reconstrucción de las representaciones textuales y situacionales del sujeto, y desde perspectivas que enfatizan el conocimiento consciente de los procesos puestos en juego y la utilización de estrategias metacognitivas de control y regulación de la comprensión.

Pregunta 23. ¿Qué podemos hacer para saber de qué trata un texto sin leerlo del todo?

El ítem correcto para esta pregunta hace referencia a aspectos relacionados con la predicción del contenido de la lectura cuando aún no se ha leído ésta. El conocimiento consciente de estrategias que facilitan la elaboración de hipótesis sobre el contenido, hipótesis, que, por otra parte, están influenciadas por nuestros conocimientos y experiencias previas en relación a la información de que dispongamos (el título, ilustraciones, la estructura textual, el contexto donde tiene lugar la lectura, etc.); debe ser un buen indicador del uso de estas estrategias. En cualquier caso, nuestro propósito, como se ha reiterado en distintas preguntas, no es evaluar el uso de estas estrategias, sino los metaconocimientos del alumno en relación a estas estrategias.

- Leer el título y fijarnos en las ilustraciones si las hay

Las opciones de respuesta que se contraponen a ésta en la misma pregunta hacen referencia a estrategias que no resultan eficaces para el propósito de la tarea: observar el texto con atención, pero sin leerlo, y leer el final. Se pretende discriminar, utilizando estas opciones de respuesta, la utilización adecuada de estrategias más centradas en la estructura textual y en aquellos elementos del texto que pueden ofrecernos ideas centrales del texto. Habitualmente el título cumple esta función de expresar en pocas palabras de qué trata el texto. En cualquier caso se trata de un elemento que, normalmente, permite elaborar hipótesis sobre el contenido. Por su parte, las ilustraciones, con funciones diferentes en función de la estructura textual de que se trate, suelen ofrecer también información valiosa para la elaboración de hipótesis sobre los contenidos de los textos y, en ocasiones, sobre las ideas centrales que se manejarán.

Pregunta 24. ¿Qué puedo hacer para relacionar y encajar el contenido de la lectura con lo que yo ya sé?

Los dos ítems de respuesta correcta aluden directamente a estrategias para relacionar conocimientos y experiencias previas con el contenido de la lectura. La demanda que se hace al alumno es que reflexione metacognitivamente, es decir, concretamente se le pide que piense sobre si el hecho de pensar en las cosas que ya sabe sobre el contenido de los textos que está leyendo, puede ayudarle a establecer relaciones adecuadas. Por otra parte, la otra opción hace referencia a revisar el contenido y las ideas del texto desde lo que ya sabe (Solè, 1992; Moreno y García, 2000), lo cual, en la práctica, supone un proceso de interacción con procesos de regulación y control centrados en la supervisión y evaluación de la propia comprensión. Es decir, es necesario poner en práctica mecanismos de control y regulación de la comprensión, ser conscientes de que sabemos algo que se contradice, ilustra, explica, completa o revisa aquello que estamos leyendo, activar y acceder a esos conocimientos que poseemos y aplicar estos procesos de revisión al contenido del texto.

- Pienso en las cosas que ya sé sobre el contenido de la lectura
- Reviso las ideas del texto desde lo que yo ya sabía

Por otra parte, algunas de las opciones no consideradas correctas se contraponen directamente a éstas, son incompatibles. Por ejemplo, quedarse siempre con lo que ya sé implica no poner en relación los nuevos contenidos con lo ya sabido, y esto supondría a su vez una visión errónea de cómo se puede llegar a aprender. Por el contrario, otra opción hace hincapié en el sentido opuesto, es decir, en aprenderse el contenido de la lectura porque es lo nuevo. Ambas opciones reflejarían un metaconocimiento inadecuado acerca del establecimiento de relaciones entre lo ya sabido y experimentado, por una parte, y los nuevos contenidos de un texto.

Pregunta 25. ¿Qué puedo hacer para estudiar mejor un texto?

El ítem correcto en esta pregunta hace referencia a la conciencia sobre la necesidad de utilizar estrategias que permitan la jerarquización, organización, esquematización y recuerdo de la información relevante (Peronard, Velásquez, Crespo y

Viramonte, 2002). Para ello, se ha descrito que es necesario poner en marcha mecanismos de activación de conocimientos previos sobre estructura textual, progresión temática de los textos, ideas a las que alude el texto y sobre el modo concreto de plasmar de forma idónea las técnicas, habilidades o estrategias utilizadas (Vidal-Abarca, 1991; Solè, 1992). El ser conscientes de que la utilización de esquemas y resúmenes que contengan las ideas más importantes del texto leído, ayudará a comprender mejor y a aprender de lo leído, constituye, por tanto, uno de los síntomas de lectura estratégica que citábamos en capítulos anteriores (Moreno y García, 2000).

- Elaborar esquemas y resúmenes que contengan las ideas principales

Una de las opciones no correctas de esta pregunta hace alusión a una estrategia que es encontrada habitualmente entre nuestros alumnos: leer muchas veces para recordarlo mejor. En nuestra opinión, en la base de la utilización de este tipo de estrategias por parte de los alumnos, pueden encontrarse prácticas educativas dirigidas fundamentalmente a reforzar el recuerdo de las ideas más importantes de un texto y a plasmar éstas en los exámenes, sin incidir suficientemente en la relevancia de elaborar y reelaborar personalmente la información, organizándola y jerarquizándola, estableciendo relaciones con los propios conocimientos que activen procesos de revisión y valoración crítica de la misma, todo esto con el objetivo de llegar a niveles de comprensión no superficiales del texto (Montanero, 2001).

Pregunta 26. ¿Cómo puedo entender mejor?

El ítem correcto de esta última pregunta hace referencia explícita a utilizar lo que ya sabemos para comprender mejor el significado del texto. La conciencia de que utilizar esta estrategia supone poder entender mejor, reflejaría un adecuado metaconocimiento estratégico en relación a los procesos de integración texto-conocimientos.

- Utilizo lo que ya sé para entender mejor el significado

En cuanto a las opciones incorrectas para esta pregunta, una de ellas se contraponen directamente a la correcta, en el sentido ya comentado en otra de las opciones que aparecía en este bloque, es decir, se hace referencia a la utilización de la

estrategia de olvidarse de lo que uno sabe para concentrarse en la lectura. Por tanto, no se vería la utilidad de establecer relaciones entre lo ya sabido y el contenido nuevo que aporta la lectura. En cuanto a la otra opción, hace alusión de forma indirecta a procesos de ajuste personal-social. La opción recoge el hecho de no acordarse de lo que uno sabe sobre el tema cuando se está leyendo. Como ocurre con otras tantas opciones, la marcación de esta nos puede dar información, por una parte, sobre la reflexión metacognitiva que ha efectuado el sujeto al reflejar su conocimiento sobre su propio funcionamiento cognitivo (en este caso referido a la memoria); y, por otra, sobre posibles relaciones que puedan existir entre esta sensación que experimentaría el alumno y que ha reflejado en su respuesta, y actitudes pasivas, de desmotivación o desinterés hacia la lectura que, lógicamente, pueden estar a su vez influidas por la sensación continua de fracaso que puede haber experimentado el sujeto en su contacto con el lenguaje escrito.

A continuación presentamos, a modo de orientación, una tabla que recoge cada uno de los bloques de contenidos de la prueba, así como los procesos evaluados que reflejan cada una de las opciones de respuesta. Lógicamente responde a la lógica de concepción de la lectura y de los procesos de comprensión que hemos adoptado, algunos de las opciones de respuesta contempladas en la prueba podrían encuadrarse en más de un proceso de los que se reflejan.

Procesos que reflejan las respuestas

<i>Bloques de contenidos</i>	Metaconocimiento o sobre objetivos, propósito y naturaleza de la lectura	Metaconocimiento o estratégico	Concepción "pasiva" de la lectura. No estratégica.	Procesos de ajuste personal-social. Rechazo, dependencia, desmotivación..	Ausencia de metaconocimientos y distractores
Significado y Sentido de la lectura	Opciones: 1b, 1e, 2c, 3c		Opciones: 1c, 2a, 2b, 3a, 3b		Opciones: 1a, 1d
Estrategias de Planificación		Opciones: 4b, 5c, 6a	Opciones: 4c, 5a, 5b, 6c, 6d	Opciones: 6b	Opciones: 4a
Estrategias de Supervisión		Opciones: 7c, 8c, 9b, 10b, 11b, 12c	Opciones: 7b, 8b, 8d, 9a, 11c, 12a, 12b	Opciones: 7a, 8a, 9c, 10c, 11a	Opciones: 10a

Estrategias de Autoevaluación		Opciones: 13b, 14a, 14c, 14e, 15b	Opciones: 13c, 14b, 15c, 15d		Opciones: 13a, 14d, 14f, 15a
Estrategias de Transferencia y Generalización		Opciones: 16b, 17c, 17d, 17e, 17f, 17h, 17k, 17l	Opciones: 16a, 17a, 17b, 17g, 17i, 17j		Opciones: 16c
Estrategias de Integración Textual		Opciones: 18d, 18e, 19b, 20b, 21a, 22b	Opciones: 18a, 18b, 18c, 19a, 19c, 20a, 20c, 21b, 22a, 22d	Opciones: 21c	Opciones: 22c
Estrategias de Integración Texto-Conocimientos		Opciones: 23a, 24b, 24e, 25b, 26a	Opciones: 23c, 24a, 24d, 24f, 25a, 26b	Opciones: 26c	Opciones: 23b, 24c, 25c

CODIFICACIÓN DE LA PRUEBA

Como ya comentamos cuando hacíamos alusión a la estructura de la prueba, ésta consta de preguntas con diferente número de opciones de respuesta y, así mismo, el número de opciones correctas puede variar de una pregunta a otra. Estas peculiaridades de la prueba, que obedecen, como ya se dijo, a consideraciones previas a la aplicación a grupos-clase (recuérdese que se trataba de una actividad de evaluación dinámica y que, por lo tanto, no estaba especialmente preocupada por cumplir sistemáticamente requisitos de estructura formal, en cuanto a la distribución de número de ítems en cada pregunta y de número de ítems correctos en función de las cuestiones realizadas), han tenido, lógicamente, influencia en la codificación efectuada para puntuar los resultados obtenidos por los alumnos, y, como consecuencia, en el análisis global sobre los resultados obtenidos que nos permitirán establecer, en definitiva, los contrastes oportunos en función de las hipótesis planteadas.

Había que idear una fórmula para corregir el hecho de que algunos alumnos pudieran utilizar un número elevado de respuestas que, a la postre, explicara la obtención de un mayor número de aciertos. Lógicamente, ante un mayor número de respuestas marcadas, las posibilidades de obtener mayor número de aciertos se incrementaban. Como hipótesis en este sentido, manteníamos que, tanto los alumnos de menor edad, como aquellos que presentarían dificultades de aprendizaje, utilizarían un mayor número de respuestas para cumplimentar el cuestionario. Esta lógica obedecería, entre otros aspectos posibles, a un menor grado de seguridad en las respuestas. Por

tanto, el nivel de eficacia obtenido al realizar la prueba sería un índice que necesariamente deberíamos tomar en cuenta a la hora de analizar los resultados.

Por otra parte, era necesario optar por una fórmula de corrección en función de la eficacia obtenida. Esta fórmula de corrección debería relacionarse, bien en función del total de respuestas marcadas y acertadas en la prueba, bien en función de cada una de las preguntas, o bien en función de cada uno de los bloques de procesos evaluados. Esta tercera opción nos pareció más justa, por cuanto permitía una valoración más ajustada en relación a los resultados obtenidos en cada uno de los procesos.

También había que tener en cuenta que, aunque el número de preguntas era de 26, el número de ítems correctos era de 37. Un análisis de la estructura de las pruebas estandarizadas comúnmente utilizadas, y que tenían en cuenta los índices de eficacia, nos informaba sobre la relación lógica en el cálculo del nivel de eficacia entre el número de respuestas acertadas y el número de respuestas marcadas que, en estos casos, coincidía plenamente con el número de respuestas que como máximo podían acertarse. En nuestro caso, el número máximo de respuestas que pueden acertarse en la prueba es de 37 y, obviamente, en cada uno de los procesos también hay un número de respuestas que como máximo pueden ser acertadas. Por tanto, si queremos efectuar un cálculo de las puntuaciones que corrija la posible inflación de los resultados en función del número de respuestas marcadas, y así mismo, tenga en cuenta el número de respuestas que como máximo pueden acertarse en cada bloque de contenidos contemplado, debemos efectuar una cierta manipulación de los datos directos para que los resultados reflejen más fielmente la realidad de la presencia y la calidad de los metaconocimientos en los alumnos.

Por tanto, la puntuación obtenida por los alumnos se explica de la siguiente forma:

Se obtiene un punto por respuesta acertada, siempre que el número de respuestas marcadas en cada proceso no supere el número de respuestas que como máximo pueden acertarse en ese mismo proceso. Por ejemplo, si un alumno, en el bloque de Metaconocimientos sobre el significado y sentido de la lectura tiene tres respuestas acertadas y ha marcado cuatro respuestas, su puntuación "revisada" sería de 3 puntos, ya

que, como se recordará, el número de ítems correctos en el primer bloque de procesos es de cuatro.

En cambio, si el número de respuestas marcadas por el alumno supera el número de opciones potencialmente correctas, se procede a la corrección, o revisión, de la puntuación. Esta revisión ha consistido en dividir el número de opciones potencialmente correctas para cada uno de los apartados o bloques, entre el número de respuestas marcadas, este resultado se ha multiplicado posteriormente por el número de respuestas acertadas por el alumno en el proceso de que se trate. Presentamos a continuación un ejemplo extraído de la matriz de datos realizada, donde puede observarse la diferente puntuación obtenida por dos alumnos que, en cambio, han acertado el mismo número de respuestas:

Donde el significado de los títulos es el siguiente:

Sentido	Resmarse	Sent.rev	Sent.100
3	4	3,00	75,00
3	5	2,40	60,00

Sentido → Respuestas acertadas en el bloque de Metaconocimientos sobre el significado y sentido de la lectura.

Resmarse → Respuestas marcadas por el alumno en el apartado de Significado y Sentido de la lectura.

Sent.rev → Puntuación obtenida por el alumno en este bloque, revisada o corregida tras aplicar la formula descrita.

Sent.100 → Puntuación obtenida ponderada sobre 100 con el objetivo de homologar y poder comparar las puntuaciones de los siete bloques de procesos contemplados

Lógicamente, en caso de no ser acertado el ítem correcto, la puntuación es 0.

Para obtener la puntuación global de la escala, se han sumado las puntuaciones revisadas que se han ido obteniendo en cada uno de los procesos. De esta forma, a la vez que obtenemos información sobre los resultados obtenidos por el alumno en cada

uno de los procesos, tanto del número de aciertos, como de la relación entre estos y el número de respuestas marcadas, lo que nos hablaría de la calidad y seguridad en sus respuestas; obtendremos una puntuación total o global de la prueba.

$$\text{sent.rev} + \text{plan.rev} + \text{sup.rev} + \text{auto.rev} + \text{tran.rev} + \text{intexrev} + \text{tcon.rev} = \text{tot.rev}$$

Donde el significado de los títulos que aparecen como sumandos hace referencia a la puntuación, ya revisada, obtenida por el alumno para cada uno de los bloques de procesos contemplados: Metaconocimientos sobre significado y sentido; sobre estrategias de planificación; sobre estrategias de supervisión, sobre estrategias de autoevaluación; sobre estrategias de integración textual; y sobre estrategias de integración texto-conocimientos previos. Por último, el significado del título que expresa el resultado, hace referencia a la puntuación total revisada obtenida por el alumno en función de la suma de cada una de las puntuaciones revisadas obtenidas en cada uno de los bloques de la prueba.

Esta puntuación total será también ponderada sobre 100 con el objeto de facilitar la homologación y comparación de procesos entre sí, así como entre procesos y el total.

Por otra parte, interesaba analizar la eficacia global en las respuestas, como un índice que podría complementar al ofrecido por la puntuación global obtenida. Aunque es cierto que en el cálculo de la puntuación global, tal como hemos comprobado, se introduce un elemento corrector en función del número de respuestas utilizado, lo que remitiría a la eficacia obtenida, hemos creído oportuno ofrecer un indicador global de la eficacia, en función del total de respuestas marcadas y acertadas, ya que será de más fácil manejo a la hora de establecer comparaciones y perfiles de los grupos de sujetos. El cálculo del índice de eficacia global en las respuestas ha sido efectuado sencillamente dividiendo el total de respuestas acertadas entre el total de respuestas marcadas. Como decíamos anteriormente, este total de respuestas marcadas también es un dato que nos interesaba especialmente, ya que podría ser un elemento que correlacionara con determinados grupos de alumnos.

Utilizamos de nuevo datos extraídos de la matriz para que nos ayuden a clarificar todo lo que hemos explicado.

total	tot.rev	pun.100	tot.resp	eficacia
25	21,56	58,26	38	,66
31	29,00	78,38	40	,78
24	22,14	59,85	35	,69
22	19,12	51,67	39	,56

Como puede observarse, en la tercera fila, un alumno ha obtenido 24 puntos directos, es decir, ha acertado 24 respuestas; sin embargo, su puntuación revisada es de 22,14, debido a que, en algún bloque de procesos ha marcado más respuestas de las potencialmente correctas para ese bloque. De esta forma, aunque el número total de respuestas que da en la prueba es de 35, lo que no supera el número total de respuestas potencialmente correctas en la prueba (recuérdese que es 37), su puntuación ha sido revisada. Esta fórmula contribuye, de esta manera, a no inflar las puntuaciones, minimizando el efecto del número de respuestas empleadas para resolver la prueba, y, por otra parte, permite observar diferencias cualitativas en la calidad de los metaconocimientos para cada uno de los bloques de procesos.

EXTENSIÓN CUANTITATIVA DEL ANÁLISIS ITEMS Y DE LA PRUEBA EML EN SU CONJUNTO

Hemos considerado oportuno completar el anterior análisis efectuado, con datos sobre el análisis de los ítems de la prueba en función de algunos indicadores que nos permitan conocer objetivamente la idoneidad de cada uno de ellos. Para ello se realizarán algunos cálculos relativos al índice de dificultad de cada ítem, así como al índice de dificultad global de la prueba; por otra parte, también se evaluará la correlación que mantiene cada ítem con el total y el índice de consistencia interna o fiabilidad.

Algunos de estos cálculos serán realizados con el total de la muestra, ya que resulta relevante en función de posteriores resultados; en cambio, se mostrarán también algunos de estos índices solo para composiciones de la muestra que han sido definidas posteriormente, durante el transcurso de la investigación, a la luz, precisamente, de algunos cálculos efectuados relativos a la coherencia de las respuestas o a los índices de dificultad de las mismas. En este sentido, algunos de estos cálculos se efectuarán sobre

una muestra a la que hacíamos mención en páginas anteriores. Esta muestra, como se recordará estaba compuesta por los alumnos y alumnas de 6º curso de E. primaria y el alumnado de E.S.O. En total son 788 alumnos.

En primer lugar se han calculado los índices de dificultad para cada uno de los ítems correctos de la prueba, los índices de homogeneidad de la misma y el coeficiente de fiabilidad para cada uno de los cursos analizados. Para el cálculo del índice de dificultad (ID) se ha utilizado el porcentaje de sujetos que fallan la respuesta correcta en cada uno de los ítems. Por otra parte, el cálculo del índice de homogeneidad de la prueba (IH) vendrá dado por la correlación que mantiene cada ítem de la escala con el total. En el caso del cálculo de la fiabilidad de la prueba, el coeficiente de fiabilidad utilizado es el Alfa de Cronbach. Hemos realizado una primera aproximación en función de los distintos niveles educativos con el objeto de observar la posible evolución en los niveles de dificultad y establecer relaciones entre estos resultados y algunos que, posteriormente, analizaremos en función de la puntuación global y la eficacia obtenida. Por razones de espacio, mostraremos los resultados en tablas separadas. En la primera de las tablas que se presentan, se mostrarán estos cálculos para los cursos de Educación primaria y a continuación se mostrarán los datos para E.S.O.

En cuanto a los niveles de dificultad global de la prueba podemos observar que existe un claro descenso de estos niveles desde 3º de E. Primaria, donde la prueba parece haber resultado quizás excesivamente difícil, con más del 62% de promedio de alumnos que no acierta su respuesta; hasta los cursos de E.S.O., donde se produce un cierto equilibrio en cuanto al nivel de dificultad, situándose en torno al 43-45% de promedio de alumnos que no aciertan. Estos niveles de dificultad, así como los cálculos sobre la homogeneidad de la prueba y la fiabilidad, han sido realizados teniendo en cuenta las puntuaciones directas obtenidas por los alumnos, es decir, sus respuestas acertadas o falladas. Recuérdese que las respuestas dadas por los alumnos sufrían una revisión debido a la necesidad de paliar el efecto del número de respuestas marcadas en los resultados finales. Sin embargo, para el cálculo de los indicadores de dificultad, homogeneidad y consistencia interna de la prueba, debíamos utilizar la presencia o ausencia de acierto en cada ítem de respuesta. Esto, como se habrá podido comprobar, ha ocasionado que el curso de 6º de primaria aparezca con unos niveles de dificultad

algo menores que los cursos de E.S.O., cuando sus puntuaciones globales, aunque no difieren significativamente de las de estos cursos, son menores. La explicación, lógicamente, se encuentra en los niveles de eficacia obtenidos por 6º de primaria, que, como tendremos oportunidad de comprobar posteriormente, son significativamente más bajos que los de los cursos de E.S.O. Aunque los indicadores en cuanto a nivel de dificultad, homogeneidad y fiabilidad pueden ser ciertamente tomados en cuenta, realizamos esta salvedad con la intención de explicar este "extraño" en los datos obtenidos, y para provocar la observación conjunta de estos datos ofrecidos ahora con los datos que ofreceremos posteriormente sobre puntuaciones globales y eficacia obtenida.

Un análisis relevante con respecto a los niveles de dificultad de una prueba como esta consiste en establecer qué ítems han resultado excesivamente difíciles o fáciles para los alumnos. Como el término "excesivamente" es un tanto subjetivo, hemos convenido en considerar que un porcentaje mayor al 80% de alumnos que fallan un ítem revelaría una dificultad notable, y, por el contrario, un porcentaje menor al 20% de alumnos que fallan, revelaría que el ítem en cuestión ha resultado demasiado fácil. Lógicamente, en una prueba con 26 preguntas y 101 ítems de respuesta, debe haber ítems que resulten más fáciles y otros que aparezcan como más difíciles para el alumnado; pero conviene establecer si alguno de estos ítems guarda también una baja relación con el total de la prueba y no contribuye a discriminar entre alumnos que realizan bien la prueba y alumnos que presentan dificultades. Así mismo conviene saber si los ítems excesivamente difíciles o fáciles lo son con independencia de los niveles analizados, lo que indicaría con mayor fuerza que esos ítems no ayudan a discriminar, ni en función de la edad de los sujetos, ni tampoco de forma significativa en función de las dificultades de aprendizaje, ya que para el total de alumnos resulta difícil; o, por el contrario, se da una evolución de estos grados de dificultad en función de los niveles educativos evaluados.

La inspección de los datos utilizando estos filtros nos informa de varios aspectos interesantes. En primer lugar, sí parece haber una evolución en el grado de dificultad de la prueba, aspecto que se refleja, no solo a nivel global, como ya comentábamos anteriormente, sino, lógicamente, también en relación a los ítems. Sin embargo, esta

gradación de mayor a menor dificultad no está circunscrita solo a aquellos ítems que aparecen como muy difíciles en los primeros cursos, sino que se da en la práctica totalidad de éstos. Por otra parte, como veremos, esta evolución parece tener ciertos límites, al menos en lo reflejado por nuestro estudio. En Educación primaria, podemos observar esta evolución claramente, sobre todo desde los índices de 3º curso hasta los de 4º y 5º (en estos dos últimos cursos, a veces los niveles de dificultad no difieren o incluso se invierten), y especialmente con el curso de 6º de primaria, en el que muy significativamente los niveles de dificultad son más bajos. Sin embargo, estos niveles de dificultad del último curso de la Educación primaria no difieren de los encontrados en E.S.O., por lo que la evolución en estos indicadores no parece seguir una tendencia totalmente lineal, en el sentido de menores índices de dificultad a medida que avanzamos en edad o nivel educativo, sino que, a partir de 6º de primaria, lo que viene a suponer a partir de 11 ó 12 años de edad, la gradación de dificultad se estabiliza, manteniéndose sin grandes diferencias durante los cuatro cursos de Educación secundaria. En el gráfico 1 representaremos la gradación de los niveles de dificultad medios para los cursos analizados.

TABLA 3. Índices de Dificultad (ID) para cada uno de los ítems de la prueba EML, Índice de homogeneidad (IH) y Coeficientes de fiabilidad para E. Primaria

ITEMS	3º E.P. (N= 88)		4º E.P. (N= 83)		5º E.P. (N= 47)		6º E.P. (N= 81)	
	I.D. % de alumnos que fallan el ítem	I.H.	I.D. % de alumnos que fallan el ítem	I.H.	I.D. % de alumnos que fallan el ítem	I.H.	I.D. % de alumnos que fallan el ítem	I.H.
Sent1b	75,00	0,01	49,40	0,31	31,91	0,25	29,63	0,33
Sent1e	20,45	-0,05	15,66	0,30	6,38	0,20	4,94	0,05
Sent2c	45,32	0,20	21,69	0,24	17,02	0,17	7,41	-0,10
Sent3c	65,91	0,24	54,22	0,17	38,30	0,56	33,33	0,27
Plan4b	55,68	0,14	59,04	0,17	55,32	0,17	45,68	0,19
Plan5c	90,91	0,19	83,13	0,26	57,45	0,18	60,49	0,15
Plan6a	68,18	0,17	59,04	0,08	70,21	-0,07	48,15	0,20
Super7c	21,59	0,04	13,25	0,39	21,28	0,33	18,52	0,00
Super8c	62,50	0,28	37,35	0,42	72,34	0,32	43,21	0,35
Super9b	13,63	-0,03	4,82	0,00	8,51	0,17	11,11	0,26
Super10b	44,32	0,21	22,89	0,38	27,66	0,15	25,93	0,06
Super11b	62,50	0,43	43,37	0,11	48,94	-0,06	38,27	0,30
Super12c	30,68	0,10	7,23	0,24	4,26	0,08	9,88	0,36
Auto13b	35,23	0,03	37,35	0,31	44,68	0,38	34,57	0,37
Auto14a	93,18	0,12	74,70	0,29	70,21	0,39	55,56	0,30
Auto14c	69,32	0,05	48,19	0,21	70,21	0,16	39,51	0,22

Comprensión de Textos, Metacognición y Dificultades de Aprendizaje

Auto14e	65,91	0,27	38,55	0,26	42,55	0,13	49,38	0,32
Auto15b	62,50	0,30	49,40	0,34	29,79	0,30	23,46	0,46
TyG16b	65,91	0,28	65,06	0,21	63,83	0,25	49,38	0,24
TyG17c	60,23	0,13	60,24	0,29	76,60	0,25	43,21	0,29
TyG17d	57,95	0,23	26,51	0,28	23,40	0,07	18,52	0,06
TyG17e	73,86	0,32	73,49	0,29	72,34	0,29	66,67	0,26
TyG17f	82,95	0,22	59,04	0,46	72,34	0,49	49,38	0,36
TyG17h	82,95	0,34	69,88	0,11	91,49	-0,12	81,48	0,32
TyG17k	81,82	0,11	50,60	0,40	46,81	0,23	46,91	0,40
TyG17l	89,77	0,41	61,45	0,19	78,72	0,16	59,26	0,15
Intex18d	82,95	0,26	86,75	0,29	78,72	0,20	74,07	0,14
Intex18e	73,86	0,36	73,49	0,07	59,57	0,25	49,38	0,32
Intex19b	60,23	0,10	53,01	0,21	55,32	0,16	41,98	0,22
Intex20b	55,68	0,46	54,22	0,22	40,43	0,48	30,86	0,33
Intex21a	62,50	0,43	66,27	0,35	65,96	0,30	46,91	0,21
Intex22b	80,68	0,09	62,65	0,17	63,83	0,30	48,15	0,31
Texco23a	48,86	0,31	44,58	0,19	55,32	0,31	33,33	0,04
Texco24b	64,77	0,20	65,06	0,40	76,60	0,22	54,32	0,25
Texco24e	78,41	0,30	73,49	0,19	76,60	0,00	60,49	0,42
Texco25b	64,77	0,14	72,29	0,30	42,55	0,29	29,63	0,40
Texco26a	54,55	0,35	44,58	0,26	40,43	0,30	38,27	0,28
Í. Medio de Dificultad Coef. Fiab.	ID 62,29 Coef. Alfa 0,71	ID 50,86 Coef. Alfa 0,77	ID 51,29 Coef. Alfa 0,74	ID 40,57 Coef. Alfa 0,77				

TABLA 4. Índice de Dificultad (ID) para cada uno de los ítems de la prueba EML, Índice de homogeneidad (IH) y Coeficientes de fiabilidad para E.S.O.

ITEMS	1° E.S.O. (N= 175)		2° E.S.O. (N= 229)		3° E.S.O. (N= 180)		4° E.S.O. (N= 123)	
	I.D. % de alumnos que fallan el ítem	I.H.	I.D. % de alumnos que fallan el ítem	I.H.	I.D. % de alumnos que fallan el ítem	I.H.	I.D. % de alumnos que fallan el ítem	I.H.
Sent1b	44,57	0,10	28,20	0,38	38,33	0,20	42,28	0,16
Sent1e	8,57	0,16	11,35	0,16	20,56	0,23	20,33	0,18
Sent2c	8,00	0,17	12,23	0,28	5,00	0,20	9,76	-0,05
Sent3c	20,00	0,35	19,65	0,41	15,00	0,39	13,01	0,21
Plan4b	43,43	0,07	54,15	0,28	57,78	0,13	64,23	0,14
Plan5c	60,57	0,34	55,46	0,26	59,44	0,19	58,54	0,17
Plan6a	59,43	0,23	59,39	0,08	56,67	0,07	52,85	0,05
Super7c	7,43	0,31	19,21	0,38	12,22	0,32	21,95	0,35
Super8c	45,14	0,27	51,97	0,38	46,67	0,39	36,59	0,24
Super9b	5,71	0,20	18,34	0,38	21,11	0,40	18,70	0,39
Super10b	18,86	0,39	22,71	0,33	18,33	0,35	28,46	0,23
Super11b	38,29	0,35	51,53	0,22	55,56	0,20	60,98	0,29
Super12c	7,43	0,27	10,92	0,10	11,67	0,22	12,20	0,15
Auto13b	28,57	0,27	35,81	0,30	41,67	0,31	40,65	0,39

Auto14a	62,86	0,15	64,19	0,15	63,89	0,10	60,98	0,27
Auto14c	52,00	0,32	58,08	0,29	60,00	0,20	65,04	0,27
Auto14e	54,86	0,18	66,38	0,31	75,00	0,24	69,92	0,23
Auto15b	16,57	0,45	21,40	0,48	15,56	0,29	7,32	0,25
TyG16b	41,14	0,35	54,15	0,33	61,11	0,31	69,11	0,36
TyG17c	68,00	0,11	67,69	0,14	73,33	-0,02	86,99	0,06
TyG17d	29,71	0,13	36,68	0,33	31,11	0,15	27,64	0,11
TyG17e	65,71	0,26	63,76	0,32	63,89	0,29	70,73	0,31
TyG17f	64,00	0,41	65,50	0,23	70,56	0,19	78,05	0,33
TyG17h	87,43	0,36	90,83	0,11	92,78	0,08	84,55	0,28
TyG17k	60,57	0,35	51,97	0,45	55,00	0,37	50,41	0,27
TyG17l	73,14	0,41	78,17	0,23	78,33	0,34	84,55	0,35
Intex18d	52,00	0,40	41,92	0,30	31,67	0,23	30,08	0,12
Intex18e	67,43	0,11	62,45	0,21	65,00	0,18	70,73	0,17
Intex19b	28,57	0,40	25,76	0,42	15,56	0,37	17,89	0,43
Intex20b	37,14	0,35	30,13	0,19	32,78	0,35	32,52	0,25
Intex21a	48,00	0,30	44,54	0,15	46,67	0,19	38,21	0,30
Intex22b	53,14	0,43	44,98	0,38	32,78	0,33	34,96	0,32
Texco23a	34,86	0,08	32,31	0,04	34,44	0,07	30,08	0,12
Texco24b	66,86	0,16	70,31	0,15	71,11	0,15	67,48	0,28
Texco24e	65,71	0,21	60,26	0,34	59,44	0,23	60,16	0,31
Texco25b	25,71	0,45	15,72	0,34	17,22	0,40	14,63	0,38
Texco26a	41,14	0,21	34,93	0,13	34,44	0,01	32,52	0,26
Í. Medio de Dificultad Coef. Fiab.	ID 43,04 Coef. Alfa. 0,79	ID 44,15 Coef. Alfa 0,79	ID 44,37 Coef. Alfa 0,74	ID 45,00 Coef. Alfa 0,76				

Otro aspecto relevante en relación a los índices de dificultad de la prueba era el referido a los ítems concretos que han supuesto una excesiva dificultad o facilidad para los alumnos. El análisis de los datos ofrecidos en las tablas confirma que la evolución de los niveles de dificultad, anteriormente expuesta, para la mayoría de los ítems de la prueba y en relación, sobre todo a los cursos de E. primaria, se da también claramente en cuanto a los ítems que han supuesto una mayor dificultad para los alumnos. En este sentido, en el curso de 3° de E. primaria encontramos hasta 8 ítems que superan el 80% de promedio de alumnos que fallaron el ítem, mientras que solo hay un ítem que claramente refleja el fallo de menos del 20% de los sujetos. Estos resultados comienzan a invertirse ya desde 4° y 5° de E. primaria, en los que ya hay más ítems excesivamente "fáciles" que difíciles. Es a partir de 6° de Educación primaria cuando se invierte totalmente la tendencia que ofrecía el primer curso analizado, y encontramos un solo ítem que ha representado excesiva dificultad (más del 80% de alumnos fallan el ítem) y hasta 6 ítems que fallan menos del 20% de los alumnos de este nivel. La tendencia

apuntada para 6º es la que sigue en Educación secundaria, incrementándose hasta 8 ítems los que fueron errados por menos del 20% de alumnos.

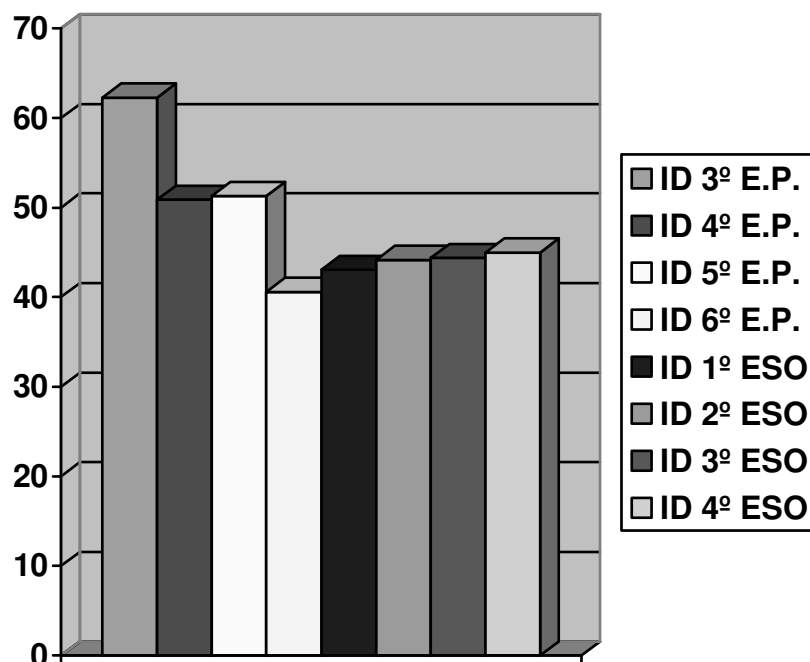


Gráfico 1. *Evolución de los índices de dificultad en los distintos niveles analizados*

Además de comprobar esta tendencia con respecto al número de ítems que resultaron fáciles o difíciles, nos interesa saber si estos ítems son los mismos, ya que solo esto nos ayudaría a saber si es necesario reformular o eliminar algunos elementos de la prueba, con objeto de incrementar su fiabilidad. El análisis efectuado ha revelado que 2 ítems presentan una excesiva facilidad, en relación a los límites que convenimos, en todos los cursos analizados, desde 3º de primaria (aunque su puntuación en el primero de los ítems supera ligeramente el tanto por ciento establecido) hasta 4º de E.S.O. Estos ítems son del bloque de Metaconocimientos sobre estrategias de Supervisión, concretamente los ítems: Super7c, que hace referencia a volver a leer un texto para intentar comprender mejor, cuando ha resultado difícil de entender, y pedir ayuda a la maestra; y Super9b, también del bloque de Metaconocimientos sobre estrategias de Supervisión, haciendo referencia al hecho de pensar en el significado de lo que se está leyendo mientras se lee. Indudablemente, estos resultados nos han hecho dirigirnos, por una parte, al Cuestionario, para analizar el tipo de respuesta, las opciones

que acompañaban a la correcta, la formulación de la pregunta, etc. En este sentido, ya se ha ofrecido un minucioso análisis de cada una de las preguntas y opciones de respuesta, por lo que no profundizaremos ahora en esto; pero sí podemos analizar si, conjuntamente con este resultado, se da una baja correlación general de estos ítems con el total de la prueba para cada uno de los cursos. Este análisis refleja, como ya apuntábamos anteriormente, que existe una baja correlación para los cursos de primaria, sobre todo para 3º, 4º y 5º en el caso del segundo ítem, correlación que va incrementándose a medida que nos fijamos en 6º curso y E.S.O. Esto podría indicar, por una parte, que los ítems que han resultado fáciles en los primeros cursos, han resultado fáciles también en cursos posteriores, lo cual informaría de la validez interna de la prueba; y, por otra parte, que estos ítems fáciles han encontrado un mayor ajuste en relación a la totalidad de la prueba en los alumnos mayores.

Hemos encontrado otros ítems que pueden haber resultado especialmente fáciles para los alumnos y alumnas de 4º, 5º y 6º de primaria y E.S.O. En general, podemos decir que estos ítems también se repiten a lo largo de los cursos analizados, reforzando la idea anterior de que los ítems fáciles en cursos menores, lo han sido también (en mayor grado habitualmente) en los cursos mayores. Estos ítems son: Sent1e (que obtiene índices de poca dificultad desde 4º de E.P. en adelante); Sent2c (de 5º de E.P. en adelante); Sent3c (de 1º de E.S.O. en adelante); los ítems ya vistos Super7c y Super9b (de 3º de E.P. en adelante); Super12c (de 5º de E.P. en adelante); Auto15b (de 1º de E.S.O. en adelante); y otros como Super10b, TyG17d, o Texco25b, que obtienen índices de baja dificultad en uno, dos, o como máximo tres cursos.

Hemos procedido a comprobar si las correlaciones que mantenían estos ítems con el total para los respectivos cursos, eran especialmente bajas, y, en general, no podemos afirmar que sea así. La mayoría de las correlaciones son medias o incluso altas. Por otra parte, las correlaciones manifiestan, como hemos indicado, una evolución también a medida que la "facilidad" de un ítem encuentra mayor ajuste en el resto de indicadores de dificultad de la prueba. Esto ocurre mayormente en los cursos de 6º de E. primaria y Educación secundaria.

Por último, en cuanto a los ítems que han representado una excesiva dificultad para los alumnos, ya hemos comentado que aparecen 8 ítems que fallan más del 80% de

alumnos en 3° de primaria, lo cual da una idea de lo compleja que puede haber resultado esta prueba para este curso. Entre los ítems difíciles para los alumnos de 3° hay uno que ha resultado a su vez también muy difícil para todos los alumnos, con independencia del nivel que cursaran. Este ítem es el TyG17h, del bloque de Metaconocimientos sobre estrategias de Transferencia y Generalización. El ítem hace referencia a pensar en las cosas que ya se sabían sobre el contenido de la lectura, como estrategia válida para usar ante cualquier texto y poder comprender mejor. Un análisis global de la fiabilidad, para el conjunto de la muestra, formada por 1006 alumnos y alumnas, indica que la hipotética eliminación de este ítem no incrementaría la fiabilidad de la prueba, que se sitúa en 0,79. Tampoco lo haría significativamente la eliminación de otros dos ítems pertenecientes al mismo bloque de procesos y que también han arrojado índices de alta dificultad en la práctica totalidad de los cursos. Estos ítems son TyG17c, y TyG17l. Por tanto, al menos globalmente, no parece que deba eliminarse ninguno de los ítems propuestos en la prueba. En todo caso, puede entenderse que los ítems que reflejan una excesiva dificultad, que, como hemos visto son muy pocos a partir de 4° y 5° curso de E. primaria, podrían discriminar a los alumnos y alumnas con mayor calidad de metaconocimiento estratégico, medido con nuestra prueba.

Por otra parte, sí parece más evidente que los resultados de nivel de dificultad en 3° de primaria, unidos a un menor coeficiente de fiabilidad, nos hacen dudar de la conveniencia de aplicar esta prueba con fines distintos a los expuestos en esta investigación.

En cuanto a los índices de homogeneidad, aunque, en parte, ya se ha hecho alusión a ellos, éstos ofrecen resultados dispares en función de los distintos niveles educativos. Aunque es cierto que la gran mayoría ofrece índices de correlación positiva entre cada uno de los ítems y el total, puede ser útil utilizar alguna medida estándar para valorar la fuerza de estas correlaciones. Una forma que puede ayudarnos a valorar globalmente el grado de correlación existente entre cada ítem y el total es establecer un nivel mínimo de correlación, a partir del cual puede considerarse que existe una relación adecuada entre lo que mide cada uno de los ítems y lo que mide el total de la prueba. En otros casos (Alonso Tapia y Col., 1992) este valor ha sido de 0,25. Nosotros hemos

adoptado este mismo indicador para valorar en qué medida cada uno de los ítems de nuestra prueba contribuyen a valorar lo mismo que el total.

Observando los resultados obtenidos en cada curso, podemos observar que 15 indicadores de correlación superan 0,25 en 3º de E. primaria; 20 en 4º; 18 en 5º; y 22 en 6º. Por otra parte, en cuanto a la Educación secundaria, observamos que 22 correlaciones superan 0,25 en 1º de ESO; 22 también en 2º de ESO; 15 en 3º y, por último, 21 en 4º de ESO. Una primera aproximación al análisis de estos resultados nos hace ver que hay una serie de ítems (en ocasiones distintos en función de los niveles) que no estarían evaluando en la dirección de la prueba en su conjunto. Igualmente podríamos decir que los resultados de los cursos de E. primaria revelan que hay comparativamente un mayor número de indicadores que no muestran relación con el total, o ésta es mínima o incluso negativa. Muchos de estos indicadores muestran, a su vez, como hemos tenido oportunidad de analizar anteriormente, relación con la excesiva dificultad o facilidad que para los alumnos ha supuesto ese ítem.

Como reflejaban los análisis anteriores, un hecho que se da a menudo es que aquellos ítems que han resultado más fáciles en 3º curso de primaria (por ejemplo los ítems Sent1e, del bloque de Significado y Sentido de la lectura; o Super9b, del bloque de Metaconocimientos sobre estrategias de Supervisión) y han tenido, como consecuencia, un bajo porcentaje de alumnos que han fallado la respuesta, mantienen a su vez unos índices de correlación muy bajos con el total de la prueba, ya que, globalmente, el índice medio de dificultad revela que la prueba ha resultado compleja para este curso. En cambio, esos mismos ítems, que también han resultado fáciles en cursos mayores, guardan una correlación alta o muy alta con el total de la prueba, ya que los resultados globales indican que el nivel medio de dificultad ha sido significativamente menor.

Por último nos queda hacer un comentario sobre los coeficientes de fiabilidad. Como puede observarse en las tablas, éstos son bastante aceptables en general. En 3º curso de primaria se encuentra el coeficiente más alejado del comúnmente aceptado 0,75 (Català, Català, Molina y Monclús, 2001). En el resto de los cursos, salvo 5º de E.P. y 3º de E.S.O. en los que el coeficiente se encuentra al límite del

anterior; encontramos coeficientes de fiabilidad que llegan a 0,79 (índice que refleja el análisis global de la fiabilidad).

ANÁLISIS DE ALGUNOS CRITERIOS DE VALIDEZ DE LA PRUEBA EML

Aunque en un principio no teníamos previsto realizar ningún tipo de cálculo sobre estos criterios, la ampliación de la muestra, así como la diversificación de la misma, nos han aconsejado mostrar algunos análisis efectuados con objeto de valorar aspectos relativos a la validez de la prueba aplicada.

En primer lugar, al hablar de la validez de contenido, hemos de hacer referencia al proceso de elaboración de la prueba EML. En este proceso, la construcción progresiva del conjunto de preguntas y opciones de respuesta se ha fundamentado en la teoría de base que puede deducirse del capítulo introductorio y del análisis mismo de nuestra investigación. El contenido de los ítems ha sido analizado minuciosamente de forma cualitativa y se han ofrecido algunos datos que completan en forma más cuantitativa este análisis. Estos análisis muestran en líneas generales que el contenido de la prueba EML evalúa aquello que se propone, permitiendo al mismo tiempo realizar análisis cualitativos sobre los errores cometidos o en función de la eficacia obtenida por los alumnos. Por otra parte, la fiabilidad obtenida también avala este criterio de validez del contenido de la prueba. En este sentido, ya hemos hecho mención a que la fiabilidad obtenida es de 0,79.

Por otra parte, nos interesaba saber qué grado de validez externa tenía nuestra prueba. Ya comentamos cuando hacíamos un recorrido por el procedimiento seguido en el desarrollo de nuestra investigación, que pusimos en circulación una plantilla para la valoración, por parte del profesorado, de los conocimientos y las estrategias de comprensión puestas en práctica por los alumnos. Estos conocimientos y estrategias estaban, lógicamente, extraídos de la prueba EML que había realizado los alumnos, y se fundamentaban en los postulados teóricos que hemos ido reflejando o exponiendo en este trabajo. La explicación del contenido de la plantilla de valoración ya está hecha en el apartado de procedimiento, por lo que no resta sino mostrar los resultados de las correlaciones efectuadas con objeto de valorar los dos aspectos a los que hacíamos mención cuando se exponía la plantilla: valorar el grado de correlación entre la

valoración de los profesores y los resultados obtenidos por los alumnos, y, al tiempo, valorar el grado de correlación entre la puesta en práctica de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los alumnos, valorada por sus profesores, y los metaconocimientos estratégicos de los alumnos, valorados con la prueba EML.

Hemos aplicado la correlación de Pearson para valorar el grado de relación existente. Primeramente estas comparaciones se fueron realizando grupo a grupo, obteniéndose niveles altamente significativos en 6 de los 8 grupos analizados. Ofrecemos aquí un análisis global que contiene los resultados de los 8 grupos con sus respectivas valoraciones de los profesores.

Estadísticos descriptivos	Media	Desviación típica	N
PUN.100	45,1143	12,2124	189
Suma de las valoraciones parciales efectuadas por los profesores acerca de la puesta en práctica de las estrategias de comprensión	18,47	7,01	189

Correlaciones		Suma de las valoraciones parciales efectuadas por los profesores acerca de la puesta en práctica de las estrategias de comprensión
PUN.100	Correlación de Pearson	0,255(**)
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	189

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Cuando se analiza globalmente, hay correlación significativa en contraste bilateral al 0,01 entre la puntuación global obtenida y la suma de las valoraciones que realizan los profesores sobre la puesta en práctica de cada uno de los procesos evaluados en la prueba. Cuando efectuamos un análisis por bloques de procesos, observamos que la correlación es altamente significativa en los procesos de Significado y Sentido de la lectura, Supervisión y Autoevaluación. En el resto de procesos no existe una correlación estadísticamente significativa: Planificación, Transferencia y Generalización, Integración textual e Integración Texto-conocimientos. A pesar de lo reducido de la muestra con la que se ha podido contar para este análisis en comparación con el total de alumnos y alumnas participantes del estudio, los resultados obtenidos nos indican que existe relación entre los resultados obtenidos por los alumnos, resultados sobre conocimiento consciente del significado y sentido de la lectura y de las estrategias de

comprensión, y la valoración que efectúan sus profesores. Esto, lógicamente, también nos habla de forma colateral del conocimiento que tienen los profesores acerca de sus alumnos. En este sentido habría sido relevante comparar estos resultados en función de la etapa educativa, ya que, existen variables como el tiempo efectivo que el tutor de los alumnos pasa con éstos, que podrían haber influido en la obtención de mayores niveles de correlación en la etapa de E. primaria. De los 8 cursos analizados, las correlaciones más altas se encuentran en esta etapa, aunque el número de cursos analizados en E.S.O. (tan solo 2 cursos) no nos permite por el momento ir más allá en nuestras hipótesis. Por otra parte, al producirse esta valoración sobre aspectos de la puesta en práctica de estrategias de comprensión, estos resultados nos ofrecerían también un indicador de relación entre metaconocimiento en la comprensión y puesta en práctica de estrategias de comprensión.

Otro criterio que podríamos utilizar para analizar la validez de la prueba consistiría en comprobar en qué medida la designación por parte del profesorado de alumnos y alumnas con DA en la comprensión, se ve reflejada en los resultados obtenidos posteriormente por el alumnado con dificultades. Esta medida, en esencia similar a la anterior, también nos hablaría lógicamente del conocimiento que tienen los profesores acerca de los alumnos con DA. En los resultados podemos comprobar que los alumnos que aparecían en la muestra con DA obtienen significativamente una menor puntuación y una menor eficacia global en las respuestas. Estos resultados avalarían lo dicho anteriormente y serían un indicador de la validez de la prueba, medida en este caso con el criterio externo que supone la valoración de profesores y orientadores sobre la presencia o no de DA en los alumnos. Sin embargo, debemos hacer constar que esta relación entre alumno que aparece con DA y baja puntuación, aunque significativa, no ha sido total. Hay, por una parte, alumnos con DA que obtienen puntuaciones que podríamos calificar de medias o medio-altas, y, por otra, hay alumnos que no aparecen con DA y, sin embargo, obtienen puntuaciones bajas e incluso muy bajas. Contando, lógicamente con que exista un determinado número de alumnos que, aún no teniendo mayores dificultades, hayan realizado el ejercicio sin interés, motivación, ni la concentración necesaria, hay un importante número de alumnos que responderían a la situación planteada anteriormente, encontrándose, sobre todo, en la etapa de Educación Secundaria. El contacto con los profesores y orientadores que han colaborado en la

investigación nos hace confirmar, de alguna forma, lo que ya apuntábamos anteriormente, en el sentido de que parece haber un menor conocimiento de casos de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje ligadas a la comprensión en E.S.O. Todo parece indicar que esto podría ir ligado al menor tiempo efectivo que los tutores tienen con sus alumnos en esta etapa educativa.

Por tanto, a pesar de que globalmente, al encontrar diferencias significativas entre alumnos con y sin DA, podríamos concluir que estos alumnos obtienen puntuaciones bajas, y que, por tanto, la prueba ha discriminado adecuadamente en función de la valoración previa de los profesores, hemos querido saber qué proporción de alumnos catalogados con DA ha obtenido realmente bajas puntuaciones, porque podría darse el caso de que solo una parte ha obtenido puntuaciones significativamente por debajo de sus compañeros, pero, al ser muy bajas estas puntuaciones, estarían contaminando la media, que a la postre, ha sido el elemento utilizado para establecer comparaciones. Para saber con mayor certeza esto, hemos procedido a establecer unas puntuaciones centiles, aunque no para el total de la muestra, ya que esto introduciría elementos de error importantes, relativos a que se encuentran diferencias muy significativas entre algunos de los niveles estudiados. Esto aconseja que las comprobaciones sobre la proporción de alumnos con DA que realmente obtienen puntuaciones bajas, las efectuemos en submuestras separadas. Concretamente, y en función de estas diferencias encontradas, hemos confeccionado las siguientes submuestras para estos cálculos: el nivel de 3º de E. primaria, por una parte, 4º y 5º de E. primaria, por otra; y los cursos de 6º de E. primaria y los cuatro de E.S.O., que formarían un tercer grupo.

El procedimiento ha sido el siguiente: hemos calculado las puntuaciones centiles para cada una de las submuestras definidas. Posteriormente hemos realizado un análisis de frecuencias para el nivel y hemos establecido el percentil 40, que incluiría las categorías casi bajo, bajo y muy bajo, en la escala hepta (Jiménez y Ortiz, 1998), como límite, por debajo del cual se encontrarían las puntuaciones que teóricamente deberían tener la mayoría de los alumnos y alumnas catalogados con DA. Una vez efectuada esta operación, hemos realizado un nuevo análisis de frecuencias, esta vez con las puntuaciones de los alumnos con DA de la submuestra. Por último hemos comprobado

qué tanto por ciento de alumnos con DA se encontraría por debajo de la puntuación que indicaba el percentil citado en el primer análisis de frecuencias efectuado.

En cuanto a la primera de las submuestras, es decir, la correspondiente al nivel de 3° de E. primaria, con 88 alumnos, hemos obtenido que sería el 50% de alumnos y alumnas con DA los que se encontrarían por debajo de la puntuación 30,02, que es la correspondiente al percentil 40. Lógicamente, este resultado concuerda con la escasa diferencia que existe en los resultados sobre puntuaciones, entre alumnos con y sin DA. Parece indicar en este caso, no tanto que los alumnos con DA lo han hecho muy bien y que han sacado altas puntuaciones, ya que no es el caso, sino que, en general, las puntuaciones, aunque ligeramente superiores en el caso de alumnos sin DA, son parecidas, lo que ha contribuido a que los alumnos con DA no se encuentren por debajo del percentil que indicaría una baja puntuación.

Por otra parte, nos interesaba también saber qué número de alumnos y alumnas han obtenido bajas puntuaciones, independientemente de que hubieran sido identificados como alumnos con DA. En este caso son 35 los alumnos de esta submuestra que obtienen puntuaciones por debajo del percentil 40, de los cuales 6, serían alumnos con DA. Por tanto, hay 29 alumnos, lo que supone un 32,95% de alumnos de esta submuestra, que obtienen puntuaciones bajas y que no aparecen como alumnos con DA.

En la submuestra de 4° y 5°, con 130 alumnos, el percentil 40 se sitúa en 39,92 puntos, siendo los alumnos con DA, 22. En este caso el porcentaje de alumnos con DA que obtiene puntuaciones por debajo de este percentil, se eleva al 80%. Parece estar acorde este resultado con las diferencias más marcadas que existen entre el grupo de alumnos con DA y el resto de compañeros. Por otra parte, el total de alumnos de la submuestra que obtuvieron puntuaciones bajas, es decir, por debajo del percentil 40, fue de 52, de los cuales 18 eran alumnos con DA. Por tanto, en esta submuestra habría 34 alumnos, un 26,15%, que presentaron bajas puntuaciones sin aparecer con DA.

Por último, en cuanto a la submuestra formada por los cursos de 6° de E. primaria y los cuatro niveles de E. secundaria, con un total de 788 alumnos; obtenemos un percentil 40 de 47,61 puntos, siendo el porcentaje de alumnos con DA que obtienen

una puntuación menor a ésta, del 64%. En este caso, también sería acorde este resultado, aunque algo menos que en la submuestra anterior, con las diferencias significativas que existen entre las puntuaciones globales de alumnos con y sin DA. Por otra parte, los alumnos y alumnas en general que obtienen puntuaciones menores al percentil citado son 315, de los cuales 79 aparecen con DA. Esto supone que 236 alumnos, es decir, el 29,95% de los alumnos de esta submuestra obtiene puntuaciones bajas sin aparecer como alumnos con DA.

11. RESULTADOS

La aplicación de una prueba de las características reseñadas y que ha contado con una muestra tan amplia y diversificada en cuanto a centros educativos, edad de los alumnos, nivel educativo, circunstancias relativas a la situación escolar del alumno, etc., conlleva, en proporción semejante, la generación de un buen paquete de resultados que no siempre es fácil de ordenar, jerarquizar o priorizar. En este apartado pretendemos mostrar los resultados obtenidos en nuestro estudio y, para ello, la mejor opción encontrada para hacerlo, de una forma mínimamente ordenada y jerarquizada, ha sido remitirnos a los objetivos y las hipótesis planteadas al comienzo de este capítulo.

Por otra parte, los resultados que mostraremos serán fruto de diversas comparaciones (entre grupos de nivel educativo distinto, en función de la edad, de la etapa educativa, de la participación o no de determinados programas, etc.), para las que, lógicamente, se habrán utilizado criterios de selección distintos a la hora de definir las muestras, con el objetivo de obtener datos que pudieran ser relevantes en función de los objetivos del estudio.

La primera de las hipótesis planteadas hacía referencia a las diferencias que deberíamos encontrar entre los resultados obtenidos por alumnos y alumnas sin dificultades de aprendizaje de la lectura y aquellos que sí presentan dificultades. En la siguiente tabla podemos observar los resultados promedio en la puntuación global obtenida para cada uno de los cursos analizados, tanto en E. primaria como en E.S.O. Así mismo se ofrecen los resultados promedio del índice de eficacia global en las respuestas y del número de respuestas marcadas. En la puntuación global se ha utilizado la puntuación sobre 100 para expresar los resultados.

Puede observarse que en todos los cursos, a excepción de 3º de E. primaria, se encuentran diferencias muy significativas en función de la puntuación global y del nivel de eficacia obtenida en la prueba. Es decir, en otras palabras, la prueba E.M.L. mostraría diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas entre alumnos y alumnas sin DA y aquellos que sí presentan dificultades relacionadas con la lectura, desde 4º de E. primaria hasta 4º de E.S.O. En tercer curso de primaria, aunque se observan diferencias entre los grupos con y sin DA, éstas no llegan a ser significativas

ni para la puntuación global ni para la eficacia. Posteriormente, en la discusión de los resultados, podremos analizar los motivos que pueden haber ocasionado la ausencia de diferencias significativas.

TABLA 5. Comparación por niveles de los resultados globales de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje de la lectura.

Curso	Dificultades de aprendizaje de la lectura	Puntuación global (media)	Desv. típica	Índice de eficacia global	Número de respuestas marcadas	N	(t) Pun.100 Eficacia Núm. de resp.	Sig. (bilat.) Pun.100 Eficacia Núm. de resp.
3º E.P.	Sin DA	33,286	8,162	0,410	34,88	76	0,838	0,404
	Con DA	31,080	10,338	0,370	37,17	12	1,378	0,172
							-0,705	0,483
4º E.P.	Sin DA	42,901	8,128	,472	40,10	72	4,540	0,000
	Con DA	30,614	9,849	,360	35,00	11	4,409	0,000
							1,746	0,085
5º E.P.	Sin DA	46,025	10,394	0,519	37,47	36	3,593	0,001
	Con DA	33,776	7,911	0,411	33,82	11	3,014	0,004
							1,366	0,179
6º E.P.	Sin DA	52,015	12,174	0,577	40,03	67	3,923	0,000
	Con DA	38,519	8,962	0,407	47,43	14	4,619	0,000
							-2,211	0,030
1º E.S.O.	Sin DA	52,099	12,295	0,617	35,54	158	3,502	0,001
	Con DA	40,975	13,822	0,492	35,12	17	3,213	0,002
							0,200	0,842
2º E.S.O.	Sin DA	50,082	12,823	0,575	36,59	192	2,556	0,011
	Con DA	44,230	12,372	0,514	37,38	37	2,598	0,010
							-0,580	0,563
3º E.S.O.	Sin DA	52,271	11,660	0,629	33,81	155	3,049	0,003
	Con DA	44,627	11,451	0,543	32,68	25	3,036	0,003
							0,806	0,421

4° E.S.O.	Sin DA	52,041	12,171	0,636	33,25	93	2,418	0,017
	Con DA	46,287	8,116	0,579	31,93	30	2,120	0,036
							0,889	0,376

En cuanto al número de respuestas marcadas por los alumnos, no hemos encontrado mayormente diferencias que fueran estadísticamente significativas en función del nivel educativo de los alumnos. Tan solo se dan estas diferencias en 6° curso, donde el grupo de alumnos con DA presenta un promedio de respuestas muy alto (47,43).

Interesa también saber si las diferencias encontradas se producen en la totalidad de los bloques de procesos estudiados. Hemos visto que los resultados globales confirman la presencia de diferencias altamente significativas, pero conviene saber si estos resultados son consecuencia de algunos procesos en especial o, por el contrario, las diferencias se establecen en todos ellos. Sin duda, esto es relevante a la hora de plantear posibles propuestas de intervención, ya que puede permitir afinar más adecuadamente en cuanto a la determinación del tipo de metacogniciones y estrategias de autorregulación que deben trabajarse. Para realizar este análisis, que se muestra en la tabla 6, utilizaremos la muestra completa. Ofreceremos previamente el análisis descriptivo efectuado por procesos para luego establecer los contrastes estadísticos.

Podemos observar que existen diferencias muy significativas en la totalidad de los bloques de procesos analizados. Por tanto, los alumnos con DA obtendrían significativamente menor puntuación que sus compañeros sin dificultades en relación a los metacogniciones sobre el significado y sentido de la lectura, así como a los metacogniciones estratégicos relacionados con cada proceso de comprensión analizado. En cuanto al número de respuestas utilizadas para cumplimentar la prueba, podemos comprobar que no existen diferencias dignas de destacar, situándose la media de respuestas marcadas para el total de la muestra en 35,95.

Las dos últimas hipótesis planteadas hacían referencia a que encontraríamos bajas puntuaciones en metacogniciones para los alumnos con DA, tanto en cursos pertenecientes al segundo ciclo de primaria, como en los cursos mayores. Esto lo hemos

podido comprobar ya con los datos ofrecidos, tanto en este apartado de resultados, como en anteriores referidos a determinar criterios de validez externa.

Hemos observado que los alumnos que fueron identificados por profesores u orientadores con DA en la comprensión, han obtenido puntuaciones significativamente más bajas que sus compañeros, tanto en comparaciones globales, como a nivel del curso académico en que se encuentren. También hemos analizado que estas diferencias se dan en todos los bloques de procesos evaluados en la prueba. Nos queda, por tanto, con referencia a estas dos hipótesis, valorar en qué medida se produce una evolución en las puntuaciones de los alumnos con DA a lo largo del periodo evolutivo que cubre nuestro estudio. Para ello hemos procedido a realizar un contraste de las puntuaciones obtenidas en función de la edad de los sujetos y también en función del nivel educativo, ya que no siempre coinciden ambos aspectos. Este contraste nos permitirá, por una parte, identificar si existen diferencias significativas entre el grupo de alumnos con DA pertenecientes a los primeros cursos de primaria analizados, y el grupo de alumnos con DA que cursan 6º curso de E. primaria y E.S.O.; por otra parte, podremos establecer un cierto patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión para este grupo de alumnos, en función de los resultados obtenidos en la prueba EML.

TABLA 6. Análisis descriptivo y comparativo de medias de alumnos con y sin DA efectuado para cada uno de los bloques de procesos de los que consta la prueba.

N= 1006 Sin DA= 849 con DA= 157		Media	Desviación típica	Error típico	F	Sig.
SENT100	sin DA	66,8349	21,0038	0,7208	17,386	0,000
	con DA	59,0249	24,3643	1,9445		
	Total	65,6161	21,7354	0,6853		
PLAN100	sin DA	34,1284	24,7916	0,8508	11,555	0,001
	con DA	26,9776	20,8026	1,6602		
	Total	33,0124	24,3418	0,7675		
SUP.100	sin DA	62,7144	19,8844	0,6824	33,232	0,000
	con DA	52,7397	20,0927	1,6036		
	Total	61,1577	20,2338	0,6379		
AUTO100	sin DA	50,0896	22,4112	0,7692	20,628	0,000
	con DA	41,2504	22,3534	1,7840		
	Total	48,7101	22,6199	0,7132		
TRANS100	sin DA	36,4171	20,2095	0,6936	14,651	0,000
	con DA	29,7539	19,0787	1,5226		
	Total	35,3772	20,1736	0,6360		
I.TEX100	sin DA	47,3054	24,0784	0,8264	9,304	0,002
	con DA	40,9539	23,3587	1,8642		
	Total	46,3141	24,0668	0,7588		

T.CON100	sin DA	47,8272	21,1940	0,7274	19,606	0,000
	con DA	39,6927	20,8877	1,6670		
	Total	46,5577	21,3416	0,6729		
PUN.100	sin DA	48,9401	12,8303	0,4403	50,163	0,000
	con DA	41,1335	11,8806	0,9482		
	Total	47,7218	12,9940	0,4097		
Índice de eficacia	sin DA	,5741	,1454	4,992E-03	44,631	0,000
	con DA	,4904	,1378	1,100E-02		
	Total	,5611	,1474	4,647E-03		
Total de respuestas dadas por el alumno/a.	sin DA	35,98	8,380	0,29	0,050	0,824
	con DA	35,81	9,72	0,78		
	Total	35,95	8,59	0,27		

Aunque en el apartado de Discusión analizaremos más detalladamente estos resultados, podemos adelantar que los análisis y contrastes efectuados nos permiten confirmar solo en parte nuestra hipótesis de que no habría grandes diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos con DA en función de su edad. Encontramos diferencias significativas en tres de los bloques de procesos que conforman la prueba y también en la puntuación global ($F= 20,616$; $p<0,000$) los índices de eficacia ($F= 23,893$; $p<0,000$) y el número de respuestas marcadas. En los contrastes posteriores, realizados para la puntuación global y la eficacia, hemos comprobado que estas diferencias están circunscritas a las edades de 8 y 9 años, por una parte, y las edades correspondientes a los cursos de E.S.O. Por tanto, no habría diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por alumnos con DA a lo largo de toda la E. primaria; sin embargo, sí se darían estas diferencias con los alumnos que presentan DA, ya en E.S.O.

Interesaría establecer un patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos a lo largo de las edades y cursos estudiados. También, como se recordará, era relevante para nuestro estudio establecer comparativamente los patrones evolutivos de los alumnos con y sin DA. Para estos análisis hemos optado por eliminar de la muestra a los alumnos con 16 y 17 años. La razón es obvia: un buen número de estos alumnos repiten curso o lo han hecho ya una o dos veces a lo largo de su escolarización, por lo que cabe pensar que sean alumnos que presenten algún tipo de dificultades de aprendizaje, lo que sesgaría notablemente los resultados a los efectos de obtener esta curva del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión, ya que no constituirían una muestra totalmente representativa de los chicos de su edad.

En el primero de los gráficos se muestra la evolución de las puntuaciones globales obtenidas por los alumnos de la muestra (N= 923) en función de la edad. Podemos observar un incremento significativo de las puntuaciones en las edades que van desde los 8-9 años a los 12. Es a partir de esta edad cuando las puntuaciones se estabilizan, no produciéndose diferencias significativas en toda la etapa de E. secundaria.

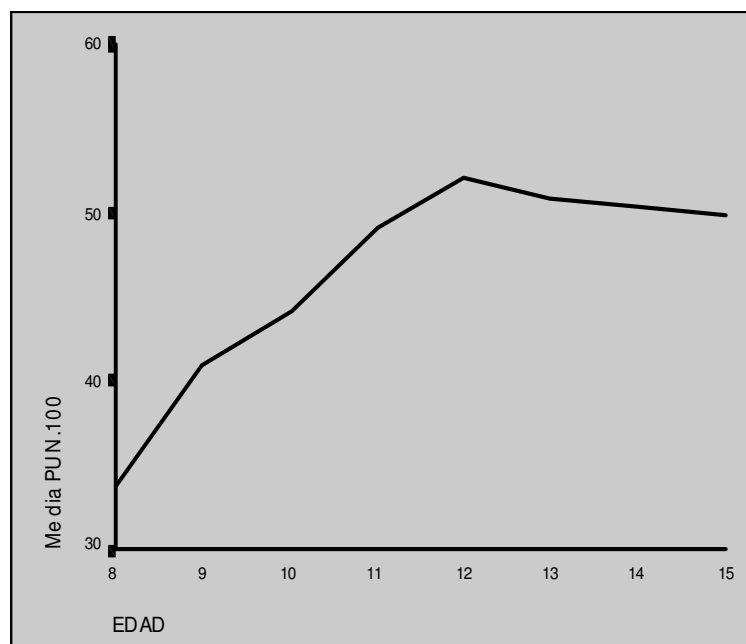


Gráfico 2. Patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión.

En los dos siguientes gráficos observamos el patrón evolutivo anterior con los límites inferior y superior del intervalo de predicción de cada una de las edades contempladas para el modelo cuadrático, y las diferencias que presentan las curvas del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión, en función de los grupos de alumnos con y sin DA, evaluados con nuestro instrumento. Los resultados ya indicaban que en las edades más tempranas apenas si existen diferencias entre alumnos con y sin DA, comenzando ambos grupos en un lugar casi común. Sin embargo, el grupo sin DA inicia rápidamente un "despegue" en sus puntuaciones, que le irá situando progresivamente muy por encima del grupo de alumnos con DA. Hemos comentado anteriormente que las puntuaciones tendían a estabilizarse al llegar a las edades de 12

años más o menos, respondiendo este comportamiento de rápido incremento, unido a una cierta estabilización posterior, a un modelo cuadrático. Este modelo explica aún mejor el comportamiento del grupo de alumnos sin DA por separado.

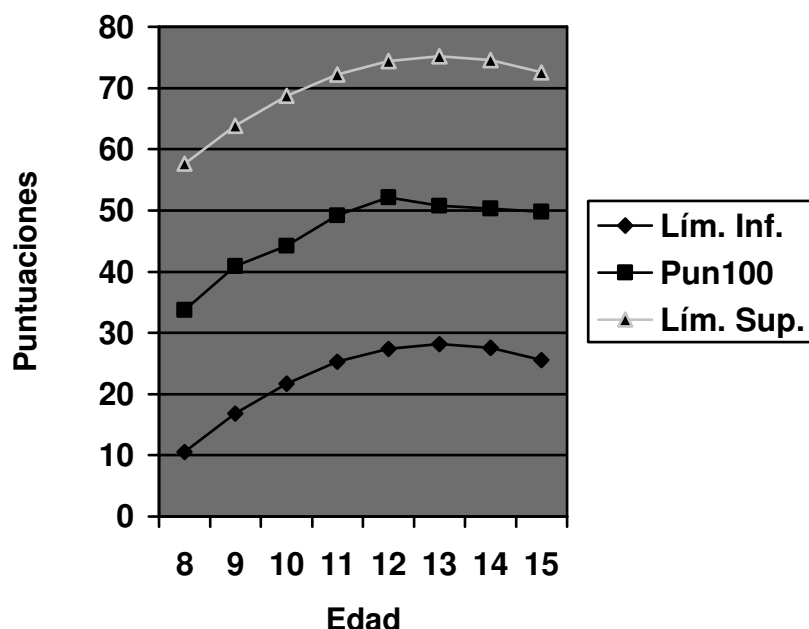


Gráfico 3. Patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos y límites inferior y superior del intervalo de predicción para el modelo cuadrático

En cuanto a la línea que representa el desarrollo de los metaconocimientos en el alumnado con DA, observamos cómo, partiendo casi del mismo lugar que la que representa a los alumnos sin DA, experimenta un incremento en las puntuaciones mucho más lento y caracterizado más por la discontinuidad, que por seguir un patrón continuado de subida. Varios modelos encuentran explicación para el comportamiento que observamos en la evolución de las puntuaciones de los alumnos con DA, desde el mismo modelo cuadrático, hasta el inverso o el lineal. También podemos observar que efectivamente hay crecimiento en las puntuaciones para estos alumnos con DA, pero que este crecimiento se da de forma más espaciada en el tiempo y siempre significativamente con puntuaciones por debajo de las de sus compañeros.

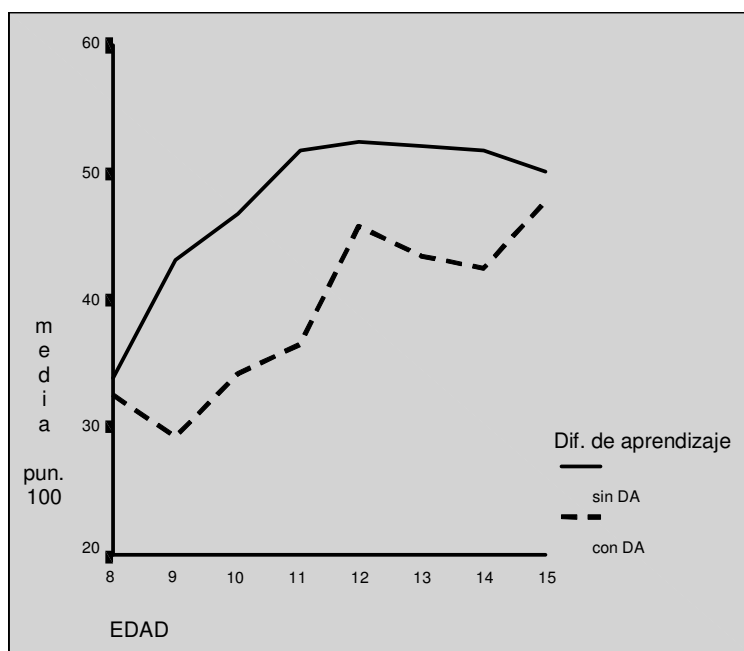


Gráfico 4. Diferentes patrones evolutivos del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión para alumnos con y sin DA.

Por último, nos parece relevante, a efectos de poder contrastar posteriormente nuestros resultados con otros estudios, ofrecer el patrón evolutivo del desarrollo de cada uno de los bloques de procesos que conforman la prueba, así como la relación que mantienen unos bloques con otros. De esta forma podremos discernir si los distintos bloques de metaconocimientos analizados responden a un mismo modelo de comportamiento o, por el contrario, se mueven evolutivamente de forma diferencial.

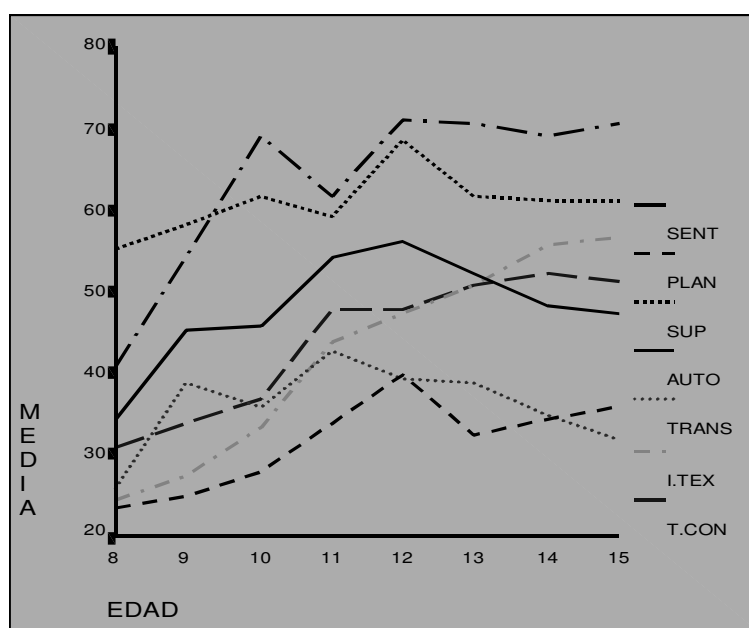


Gráfico 5. Patrones evolutivos del desarrollo de los distintos bloques de metacognición evaluados en la prueba.

En general podemos observar que todos los bloques de metacognición evaluados inician la línea de desarrollo de forma ascendente, con una subida más marcada en unos bloques que en otros. Por ejemplo, este incremento más brusco en las puntuaciones se da en los bloques de Sentido y Significado de la lectura, Metaconocimientos sobre estrategias de autoevaluación, y Metaconocimientos sobre estrategias de transferencia y generalización. En los demás bloques de metacognición observamos que la subida inicial está más suavizada, aunque, a la postre, finalicen su recorrido con puntuaciones más altas. Este es el caso de los bloques de Metaconocimientos sobre estrategias de integración textual y Metaconocimientos sobre estrategias de integración texto-conocimientos. La línea del desarrollo de los metaconocimientos sobre estrategias de planificación también inicia un incremento suave de sus puntuaciones que va acentuándose posteriormente y, tras una caída, vuelve a subir progresivamente, aunque sus valores, junto a los del bloque de transferencia y generalización, están muy por debajo del resto.

Todos los bloques experimentan crecimiento en función de la edad, aunque, como puede observarse, en unos casos este crecimiento es más acusado que en otros. Los altos índices de dificultad de algunos de los ítems correspondientes a los bloques de

metaconocimiento con una evolución menor o que presentan niveles iniciales y finales por debajo del resto, explican en gran medida los patrones resultantes.

Podemos observar, al igual que en el gráfico que ofrecía la línea del desarrollo de los metaconocimientos a partir de las puntuaciones globales, que existe en algunos de los bloques una cierta tendencia descendente cuando llega a las edades de 13, 14 y 15 años. Aunque esta tendencia descendente no supone realmente diferencias significativas, sí debíamos buscar una explicación a lo que, en principio, no debería ocurrir. Adelantándonos un poco a la discusión de los resultados, creemos necesario exponer aquí algunas valoraciones sobre este hecho. Explorando los datos, obtenemos que en el primer ciclo de E.S.O., es decir, en 1º y 2º cursos, hay un número de alumnos y alumnas considerable con 14 y 15 años. Presumiblemente, todos estos alumnos repiten o han repetido curso, lo que, sobre todo en 2º curso de E.S.O. (donde se dan puntuaciones ligeramente más bajas que en 1º curso) supone la presencia de un buen número de alumnos que han atravesado o atraviesan por dificultades en su aprendizaje. En efecto, de los 74 alumnos de primer ciclo de E.S.O. que tienen 14 y 15 años, y cuyas puntuaciones están por debajo, de forma significativa, de las de sus compañeros de ciclo, 18 son alumnos con DA y 30 reciben la optativa de Refuerzo de Lengua (posteriormente comprobaremos que los alumnos que reciben esta optativa se encuentran significativamente por debajo en sus puntuaciones que el resto de compañeros que cursan otras optativas). Por otra parte, hemos comprobado también que el 9,65% del alumnado de 11, 12 y 13 años tiene DA, mientras que esta cifra casi se cuadruplica en edades de 14 y 15 años, en alumnos que permanecen en el 1º ciclo de E.S.O. (34,61%). Estos datos hacen pensar que las puntuaciones obtenidas por los alumnos repetidores a lo largo de los distintos cursos analizados, con un porcentaje alto de estos alumnos que manifiestan dificultades relacionadas con el lenguaje escrito (fundamentalmente su influencia parece notarse en 2º curso de E.S.O.) han tenido una influencia notable en los resultados obtenidos y, como consecuencia, en la línea de desarrollo descrita.

En general, podemos concluir que el comportamiento de los patrones evolutivos del desarrollo de cada uno de los bloques de metaconocimiento, comparte ciertas similitudes en el sentido de experimentar un crecimiento inicial, que en unos casos es

más brusco y en otros es más suavizado, y tender posteriormente a una cierta estabilidad. El caso más atípico en cuanto a comportamiento de la línea de desarrollo lo constituye el bloque de Metaconocimientos sobre las estrategias de transferencia y generalización, que experimenta una fuerte subida al comienzo, se estabiliza al llegar a las edades de 11 y 12 años, pero parece tender a una menor puntuación al final, en las edades de 14 y 15 años.

Por otra parte, nos interesa saber si estos bloques de metaconocimientos contribuyen de forma agrupada a explicar los resultados y, por tanto, a explicar la presencia y calidad de metaconocimientos en la comprensión. Para acceder a esta información analizamos la matriz de correlaciones entre las puntuaciones obtenidas para cada uno de los bloques de metaconocimientos. Hemos calculado también la correlación con la puntuación global. Los resultados se presentan en la tabla 7.

TABLA 7. Matriz de correlaciones entre los distintos bloques de Metaconocimiento evaluados

	Sentido y Significado	Planificación	Supervisión	Auto-evaluación	T. y G.	Int. textual	Int. Texto-conocimientos	Puntuación global
Sentido y Significado	1,000	0,186(**)	0,270(**)	0,261(**)	0,131(**)	0,372(**)	0,287(**)	0,556(**)
Planificación	0,186(**)	1,000	0,167(**)	0,201(**)	0,125(**)	0,204(**)	0,177(**)	0,413(**)
Supervisión	0,270(**)	0,167(**)	1,000	0,268(**)	0,112(**)	0,263(**)	0,228(**)	0,552(**)
Autoevaluación	0,261(**)	0,201(**)	0,268(**)	1,000	0,354(**)	0,283(**)	0,280(**)	0,643(**)
Transferencia y G.	0,131(**)	0,125(**)	0,112(**)	0,354(**)	1,000	0,234(**)	0,190(**)	0,599(**)
Int. Textual	0,372(**)	0,204(**)	0,263(**)	0,283(**)	0,234(**)	1,000	0,462(**)	0,709(**)
Int. Texto-conocimientos	0,287(**)	0,177(**)	0,228(**)	0,280(**)	0,190(**)	0,462(**)	1,000	0,624(**)
Puntuación global	0,556(**)	0,413(**)	0,552(**)	0,643(**)	0,599(**)	0,709(**)	0,624(**)	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Podemos observar que todas las correlaciones son estadísticamente muy significativas. Este dato nos informaría sobre el hecho de que la presencia y calidad de los metaconocimientos en la comprensión para cada uno de estos bloques de contenido incide significativamente en los metaconocimientos sobre los demás bloques o aspectos contemplados. De esta forma, el resultado en cada uno de los bloques de procesos

explica parte de los resultados en los demás bloques. A pesar de estos datos, la constatación de que las correlaciones, aunque son significativas estadísticamente, no son muy altas, es decir, no se acercan mucho al valor 1; unido a las notables diferencias observadas en las puntuaciones de cada uno de los bloques y a la existencia de ciertas diferencias, que el gráfico anterior mostraba, en cuanto a los patrones evolutivos del desarrollo de los distintos bloques de metaconocimientos, nos hacen confirmar que los bloques de metaconocimientos contemplados, aunque contribuyen a explicar la presencia y calidad de los metaconocimientos en la comprensión, tienen entidad por sí mismos y, en consecuencia, su análisis diferencial puede ser útil, tanto para la explicación de las diferencias individuales y grupales observadas, como para la consideración de propuestas de intervención que contemplen los metaconocimientos en la comprensión lectora.

A parte de observar las posibles diferencias entre las puntuaciones de alumnos y alumnas que presentaban DA y aquellos que no tenían problemas de aprendizaje, hemos realizado otros contrastes en función de otras circunstancias ligadas a la situación escolar de los alumnos. Ya comentamos que al realizar la recogida de datos, tratamos de obtener la máxima información posible acerca de los alumnos: presencia o no de DA, discapacidad, deprivación socio-cultural, participación de clases de apoyo o de algún sistema de refuerzo educativo, participación de la materia optativa de Refuerzo de Lengua, en el caso de los alumnos de E.S.O. e, igualmente, para estos alumnos, participación de programas de Diversificación Curricular (D.C.). Muchas de estas circunstancias están, de una forma u otra, ligadas a las dificultades de aprendizaje, por lo que, lógicamente, toda esta información puede ser muy útil, por una parte, para observar posibles diferencias entre estos alumnos y el resto de compañeros que se encuentran en las mismas circunstancias; por otra, consideramos relevante afinar en nuestra valoración de los alumnos con DA, en función de si participan o no de sistemas de apoyo, programas de D.C., etc.

Hemos optado para estos contrastes por utilizar la submuestra compuesta por los alumnos y alumnas de 6º curso de E. primaria y E.S.O. La razón obedece principalmente a que, tal y como hemos podido comprobar durante el análisis de la prueba y los resultados, esta submuestra, compuesta por 788 alumnos, presenta unos

resultados bastante homogéneos en cuanto a sus puntuaciones globales (no existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los cinco niveles), así como unos índices de homogeneidad y de fiabilidad bastante aceptables. Por otra parte, se trata de un tramo de edad en el que, como hemos comprobado anteriormente cuando hemos analizado el patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión, los alumnos han adquirido unos niveles de desarrollo que, en principio, son estables y, por tanto, permiten establecer diferencias en función de otras variables, sin que la edad o el nivel educativo incidan significativamente como covariables.

En este sentido, los contrastes efectuados en función de la edad y el nivel educativo arrojan resultados de no significatividad de las diferencias en cuanto a las puntuaciones. En cuanto al nivel educativo, no se encuentran diferencias significativas para las puntuaciones globales obtenidas en la prueba ($F= 0,959$; $p<0,429$). En cambio, sí se dan estas diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones en eficacia global en las respuestas ($F= 7,504$; $p<0,000$) y también con respecto al número de respuestas marcadas ($F= 17,764$; $p<0,000$). Para la eficacia, en los contrastes posteriores, las diferencias se centran en los cursos de 6º de E.P. y 2º de ESO, con puntuaciones por debajo del resto de los cursos. En cuanto al número de respuestas, 6º de E.P. aparece con un mayor número de respuestas marcadas, siendo el único grupo que sobrepasa las 37 de promedio. Cuando efectuamos un contraste entre la etapa de ESO, con la puntuación media de todos los alumnos/as de la muestra de esta etapa y los alumnos/as de 6º curso, tampoco hallamos diferencias significativas en la puntuación global obtenida. Sí en eficacia y en el número de respuestas marcadas. Es necesario decir que en la muestra correspondiente a 6º curso se encuentra un grupo de alumnos y alumnas pertenecientes a un Centro situado en una Z.A.E.P. Las puntuaciones de este grupo, así como sus niveles de eficacia y el número de respuestas marcadas, reflejan unos niveles que están por debajo de las del resto de compañeros. En un análisis posterior hemos sacado a este grupo de los contrastes y, aunque es cierto que la puntuación global, la eficacia y el promedio de respuestas marcadas experimentan subidas o mayor ajuste en el caso del número de respuestas dadas, sigue habiendo diferencias significativas en la muestra en cuanto a la eficacia y al número de respuestas, y éstas siguen encontrándose en los cursos de 6º de E.P. y 2º de ESO.

Tampoco se encuentran diferencias significativas entre las puntuaciones globales obtenidas en función de la edad ($F= 1,544$; $p<0,161$). Las puntuaciones mayores se encuentran en las edades de 12, 13 y 14 años, produciéndose un decremento de las mismas en las edades de 15, 16 y 17 años. En estos grupos de edades, como se comentó anteriormente, se encuentran un número importante de alumnos/as que ha debido repetir curso —en ocasiones más de un curso, quizás también en E. Primaria— y es probable que arrastren dificultades en su aprendizaje. Por otra parte, en cuanto a la eficacia, se dan diferencias que llegan a ser significativas ($F= 2,163$; $p<0,045$), estando concentradas entre los grupos de edad de 11 años (con la eficacia más baja) y 12 años, con la más alta. En el número de respuestas marcadas, se encuentran más amplias diferencias significativas ($F= 8,090$; $p<0,000$), que se reparten entre varios de los grupos de edad. En el análisis se ha procedido a prescindir de una alumna que tenía 10 años, con objeto de poder realizar los contrastes bilaterales entre grupos.

Antes de adentrarnos en los análisis de contraste mencionados con anterioridad, queremos ofrecer un resumen de la información estadística básica para esta submuestra del total, así como algunos análisis correlacionales que afectan a la puntuación global, los niveles de eficacia y el número de respuestas marcadas.

TABLA 8. Indicadores estadísticos para la submuestra compuesta por los alumnos de 6° de E. Primaria y E. Secundaria.

Indicadores	Resultados para la submuestra compuesta por 6° de E.P. y E.S.O.
Muestra	788
Centros	3 de E.P. y 5 de E.S.O.
Chicas	407
Chicos	381
Edades	11 a 16 años
Ítems correctos de la prueba EML	37
Índice de Dificultad medio	43,72%
Índice medio de Homogeneidad	0,25
Puntuación media global (sobre 100)	50,3188
Error típico de la media	0,4432
Desviación típica	12,4424
Mediana	51,1197
Varianza	154,813
Puntuación mínima	16,22
Puntuación máxima	89,19
Rango	72,97
Amplitud intercuartil	15,7955
Asimetría	-0,182
Curtosis	0,085
Índice de eficacia global	0,59
Promedio del total de respuestas marcadas	35,63
Prueba Kolmogorov-Smirnov de normalidad	0,36 (Sig. 0,018)
Fiabilidad	0,77

Como hemos podido comprobar, los datos se ajustan aceptablemente a una distribución normal. En el siguiente gráfico se observa cómo se ha producido esta distribución.

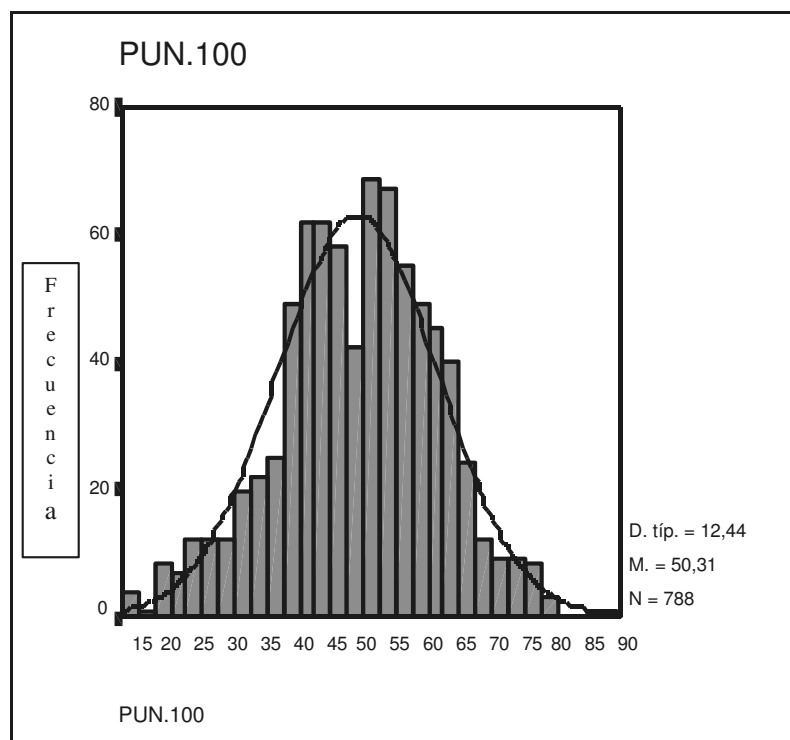


Gráfico 6. Distribución muestral de las puntuaciones globales

Por otra parte, también nos interesaba establecer, a modo lógicamente orientativo, unas puntuaciones estándar en función de una escala que pudiera dividir esta curva normal en sectores o partes que pudieran ajustarse a una información de tipo más cualitativo. Hemos procedido a extraer las puntuaciones centiles de esta submuestra y posteriormente hemos ajustado esas puntuaciones a la escala hepta, que divide la curva normal en 7 partes. Los percentiles hallados y su interpretación por medio de la escala citada son estos:

TABLA 9. Puntuaciones centiles y su interpretación en la escala hepta

Puntuaciones centiles	<i>1-5</i>	<i>6-20</i>	<i>21-40</i>	<i>41-60</i>	<i>61-80</i>	<i>81-95</i>	<i>96-99</i>
Puntuaciones obtenidas	0-27,14	27,15-40,54	40,55-47,61	47,62-54,05	54,06-60,81	60,82-69,99	70-78,38
Interpretación (escala hepta)	Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Casi alto	Alto	Muy alto

También para esta submuestra hemos pretendido conocer qué influencia real en los resultados del estudio ha tenido el hecho de tener la posibilidad, por parte de los sujetos, de contestar un número de respuestas indeterminado en función de lo adecuadas que las consideraran para contestar a la cuestión planteada. Ya hemos justificado la utilización de la revisión de las puntuaciones efectuada, con el fin de que los resultados no se vieran contaminados precisamente por la marcación de un número excesivo de respuestas. Hemos podido comprobar en la tabla 5, así como en datos anteriormente proporcionados referidos a la muestra en su totalidad, que el número medio de respuestas marcadas ha sido de 35,95 (para la muestra total) ó 35,63 (para esta submuestra). Estas medias se encuentran muy cerca del número de opciones correctas que contiene la prueba, por lo que, en principio, podemos sospechar que marcar un número excesivo de respuestas no ha tenido una correlación positiva con puntuaciones altas. Como decíamos, a pesar de haber introducido una corrección en función del nivel de eficacia obtenido en cada uno de los procesos y del número máximo de opciones correctas de ese mismo proceso, hemos querido comprobar estas posibles relaciones entre número de respuestas marcadas, nivel de eficacia y puntuación global obtenida. Para ello, hemos calculado la correlación entre estos tres factores, primero sin tener en cuenta el número de respuestas marcadas por los alumnos, y, posteriormente, realizando los mismos cálculos para los alumnos que marcaron más respuestas de las que se consideraban correctas en la prueba.

Análisis efectuado para el total de casos de la submuestra

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
PUN.100	50,3188	12,4424	788
Índice de eficacia	,5933	0,1416	788
Total de respuestas dadas por el alumno/a.	35,63	8,28	788

Correlaciones		PUN.100	Índice de eficacia
PUN.100	Correlación de Pearson		0,880(**)
	Sig. (bilateral)		0,000
Total de respuestas dadas por el alumno/a.	Correlación de Pearson	0,140(**)	-0,267(**)
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Puede observarse que, aunque existe una correlación muy significativa entre el número de respuestas marcadas y la puntuación obtenida, esta correlación ya es muy significativa, pero negativa, entre el número de respuestas marcadas y la eficacia obtenida. Lógicamente, siendo la media de las respuestas dadas de 35,63, es de esperar que, hasta llegar aproximadamente a ese número de respuestas, se dé una mayor puntuación en aquellos que más respuestas han dado, ya que, analizando los datos, observamos que algunos alumnos han marcado muy pocas respuestas, no siendo esto precisamente un signo de mayor eficacia, sino que más bien se ve relacionado con muy bajas puntuaciones. En este sentido, las puntuaciones más altas se relacionan, obviamente, con un número de respuestas dadas que se acerque a las 37. En los cálculos efectuados posteriormente veremos como algunos de estos datos se invierten, dirigiéndose hacia la lógica esperada.

Análisis efectuado para los casos en los que el número de respuestas marcadas ha superado el número de opciones correctas de la prueba.

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
PUN.100	52,7881	11,2640	250
Índice de eficacia	0,5484	0,1105	250
Total de respuestas dadas por el alumno/a.	45,21	7,29	250

Correlaciones		PUN.100	Índice de eficacia
PUN.100	Correlación de Pearson		0,950(**)
	Sig. (bilateral)		0,000
Total de respuestas dadas por el alumno/a.	Correlación de Pearson	-0,194(**)	-0,391(**)
	Sig. (bilateral)	0,002	0,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Cuando efectuamos el análisis con aquellos alumnos/as que han utilizado más de 37 respuestas para realizar la actividad, seguimos encontrando una alta correlación significativa entre el índice de eficacia y la puntuación obtenida. Por otra parte, se ha invertido la correlación entre el total de respuestas marcadas y la puntuación obtenida, pasando a ser negativa y también muy significativa en contraste bilateral al 0,01. También se incrementa la correlación negativa y significativa entre el total de respuestas marcadas, cuando éstas superan las 37, y la eficacia obtenida. Estos datos, unidos al promedio de respuestas marcadas (35,63) que, como decíamos, se acerca bastante al número de respuestas que aparecen como adecuadas en la actividad (37), nos hablan de que ha existido un ajuste importante en la mayoría de los alumnos/as en cuanto a dar un número de respuestas acorde con el que se esperaba, a pesar de que las instrucciones dejaban libertad para responder aquellas que se consideraran adecuadas, sin especificar el número de respuestas que había que dar en cada opción. Un análisis cualitativo del modo en que se presentan las cuestiones en el EML refleja que en 17 de las 26 cuestiones hay solo 3 opciones a responder, por lo que parece lógico que la mayoría de los alumnos/as —como así ha sido— respondiera como adecuada una sola opción. En 8 cuestiones se dan 4, 5 ó 6 opciones de respuesta, con lo que cabía esperar que se dieran

mayormente de 1 a 3 opciones como adecuadas. Por último está la pregunta 17 que tenía 12 opciones de respuesta, con lo que cabía esperar que se dieran 4, 5 ó 6 respuestas como adecuadas. Con este análisis podríamos decir que los resultados obtenidos, tanto en el promedio de respuestas marcadas, como en cuanto a los datos de correlaciones que se muestran más arriba, no están muy alejados de lo que cabía esperar antes de la realización de la prueba.

Una vez realizado el resumen de los estadísticos básicos para nuestra prueba y los análisis de correlación anteriores, nos dispondremos ya a efectuar los contrastes, para esta submuestra, entre alumnos que, de alguna u otra forma, presentan condiciones o situaciones escolares especiales, o, simplemente, podrían ver explicadas en parte sus puntuaciones por su pertenencia a un grupo determinado.

En este sentido, en primer lugar, hemos querido saber si existían diferencias en las puntuaciones de chicos y chicas. Ya comprobamos al comienzo de este capítulo, que no había diferencias en cuanto a la presencia de chicos y chicas en las distintas submuestras contempladas de E. primaria y E. secundaria. Comentábamos entonces que esa precaución se tenía, principalmente, debido a que se informa en la literatura acerca de la existencia de diferencias en cuanto al desarrollo de determinadas áreas y aptitudes, encontrándose éstas a favor de las chicas. De esta forma, sabiendo que no existían diferencias significativas en cuanto a la presencia de ambos sexos en la muestra, las comparaciones efectuadas en función de otras variables, no se verían mayormente afectadas por una mayor o menor presencia del grupo que supuestamente obtendría mayor rendimiento.

En este caso hemos realizado los contrastes oportunos también para los primeros cursos de primaria (3º, 4º y 5º), ya que cabía esperar que las diferencias, de tener lugar, serían más acusadas en estos cursos y que posteriormente, una vez llegados a la adolescencia, los resultados serían más parecidos. Nosotros hemos hallado diferencias entre chicas y chicos, tanto en los primeros cursos de primaria, como en la submuestra compuesta por 6º y E.S.O. Estas diferencias, que no llegan a ser significativas estadísticamente en los primeros cursos de primaria, se dan principalmente en las puntuaciones, pero no en cuanto al nivel de eficacia ni al número de respuestas

marcadas. En cambio, en la submuestra de chicos y chicas mayores, estas diferencias sí son estadísticamente significativas, encontrándose diferencias en las puntuaciones globales obtenidas en la prueba ($F= 12,96$; $p<0,000$) y en la eficacia global en las respuestas ($F= 6,809$; $P<0,009$). En cuanto al número de respuestas marcadas, no existen diferencias entre ambos grupos.

Lógicamente, hemos analizado la existencia de diferencias entre alumnos con y sin DA para esta submuestra. Habíamos comprobado ya que estas diferencias se daban para todos los procesos analizados en la prueba EML cuando analizábamos el total de la muestra. Nos queda ahora por saber si ocurre lo mismo para este grupo de alumnos. Los análisis efectuados confirman nuevamente estos resultados, observándose diferencias muy significativas en todos los bloques de procesos entre chicos identificados por sus profesores con DA y el resto de compañeros. Para la puntuación global la F obtenida fue de 43,291, con una probabilidad asociada de 0,000. Por lo que respecta a la eficacia: $F= 40,145$ y $p<0,000$. En el promedio de respuestas marcadas también se encontraron diferencias muy significativas.

Este grupo de alumnos con DA, como ya comentamos al describir la muestra, incluía algunos que presentaban discapacidad. Desgraciadamente, el número de alumnos con discapacidad que ha realizado la prueba, ha sido muy escaso, tan solo 13, de los cuales, solo 8 presentaban discapacidad cognitiva. Cuando eliminamos a este grupo de alumnos de los contrastes para evaluar diferencias entre alumnos con y sin DA, éstas no sufren variación digna de reseñar, pero, aún así, nos interesaba saber cómo se había comportando este grupo específicamente. Los análisis efectuados revelan que sus puntuaciones están muy por debajo del resto de compañeros (media en torno a 38 puntos), también de sus compañeros con DA que no presentan discapacidad, obteniendo puntuaciones y niveles de eficacia que rozan las diferencias estadísticamente significativas con los alumnos con DA ($t= -1,751$; $p<0,08$), para la puntuación global y $t= 1,865$; $p<0,06$ para la eficacia.

La casi totalidad de estos alumnos que presentaban discapacidad recibían apoyo específico, bien por parte del profesorado de apoyo a la integración o educación especial, bien por parte de los logopedas. Además de estos alumnos, otros con DA

recibían también apoyo, ampliando ahora el término para incluir sistemas de refuerzo educativo o apoyo a ciclo, sistemas de agrupamientos flexibles, etc. El total de alumnos que recibían alguno (o más de uno) de estos tipos de apoyo, ha sido en esta submuestra de 31. En los análisis efectuados, se encuentran diferencias altamente significativas entre los alumnos/as de la muestra que reciben apoyo —ya sea apoyo a la integración, logopedia, agrupamientos flexibles o apoyo a ciclo— y aquellos que no lo reciben, tanto en la puntuación global como en eficacia ($F= 8,793$; $p<0,000$ y $F= 14,707$; $p<0,000$).

Otro de los factores que nos interesaba contrastar era el de la deprivación socio-cultural. Los alumnos y alumnas en situación de desventaja socio-cultural de los cuales fuimos informados han sido 62 para el total de la muestra y 40 en esta submuestra que estamos utilizando. Los resultados del análisis de varianza efectuado arrojan diferencias muy significativas a favor de los alumnos sin desventaja socio-cultural, tanto en las puntuaciones obtenidas ($F= 7,791$; $p<0,005$), el nivel de eficacia obtenido ($F= 14,707$; $p<0,000$) y el número medio de respuestas marcadas, que fue muy superior al de opciones correctas de la prueba (42). Por el contrario, es destacable que en los primeros cursos de E. primaria (3º y 4º), al igual que ocurre con respecto a las dificultades de aprendizaje, tampoco se dan diferencias significativas entre el grupo de alumnos con deprivación y el resto. Incluso, las diferencias se encuentran tímidamente a favor del grupo con deprivación.

Para otro de los contrastes que nos han parecido relevantes en nuestro estudio, hemos obtenido información sobre los alumnos y alumnas que tenían la materia optativa de Refuerzo de Lengua. De los 344 alumnos sobre los que obtuvimos información acerca de si cursaban esta materia optativa, 208 no participaban de esta materia y 136 sí lo hacían. En los análisis efectuados observamos diferencias muy significativas entre las puntuaciones y la eficacia obtenida por los alumnos/as que participaban en la materia optativa Refuerzo de Lengua y aquellos que no tenían esta optativa ($F= 14,700$; $p<0,000$ y $F= 13,647$; $p<0,000$). Hemos introducido en este análisis a los alumnos/as de 6º de primaria. Lógicamente, también encontramos diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por éstos y los alumnos/as de Refuerzo de Lengua, ya que no hallábamos diferencias significativas entre los distintos niveles de la submuestra, incluyendo 6º. Sin embargo, en cuanto a la eficacia observamos que los alumnos/as de

Refuerzo y los de 6° de primaria tienen un comportamiento similar, ya que los niveles de eficacia en 6° de primaria eran sensiblemente menores que en el resto de los cursos de esta submuestra, mientras que hay diferencias muy significativas con los alumnos/as de E.S.O. sin Refuerzo de Lengua. Los contrastes posteriores reflejan igualmente que las diferencias encontradas entre estos grupos contrastados con respecto al número de respuestas marcadas se deben a la presencia en el análisis de los alumnos/as de 6° curso, que dan un número de respuestas mucho más elevado que los otros dos grupos.

El último de los contrastes que hemos realizado ha sido en función de la participación del alumnado de 4° curso de E.S.O. en los programas de Diversificación Curricular. Por tanto hemos seleccionado de la submuestra a los alumnos que cursaban 4° de E.S.O., un total de 123. Por otra parte, el total de alumnos de DC en nuestra muestra ha sido de 19, pertenecientes a dos I.E.S. Los resultados muestran una diferencia notable entre las medias de ambos grupos; sin embargo, a pesar de que existe diferencia en las medias obtenidas, ésta no llega a ser estadísticamente significativa entre los alumnos con DC y el resto de compañeros ($t= 1,132$; $p<0,185$ para la puntuación global y $t= 0,906$; $p<0,367$ para la eficacia). Por último, tampoco se encontraron diferencias significativas en cuanto al promedio de respuestas utilizadas para cumplimentar la prueba.

6. DISCUSIÓN

Debemos comenzar este apartado de análisis y discusión de los resultados obtenidos, en cambio, por un análisis crítico del instrumento de evaluación usado, o, mejor dicho, de su forma de aplicación. Ya hicimos algunos comentarios al respecto, tanto en la primera parte de este trabajo, como durante el análisis de ítems, cuando tratábamos de discernir si lográbamos evaluar con precisión aquello que nos proponíamos, es decir, metaconocimientos en la comprensión de textos. Entonces explicamos que el instrumento de evaluación usado fue diseñado en un principio como actividad de evaluación dinámica, primando, lógicamente, la interacción mediadora del profesor en la tarea propuesta que, en este caso, se trataba de contestar las preguntas de un cuestionario, preguntas que, por otra parte, se dirigían precisamente a provocar la reflexión metacognitiva acerca de los propios conocimientos sobre la lectura y sobre las estrategias más adecuadas para comprender. En esta forma, contábamos, la interacción y la mediación del profesor facilitaba el acceso a información que, en la forma de aplicación usada en el estudio presentado, sencillamente, no es posible. Por otra parte, se facilitaba igualmente la valoración del profesor acerca de la reflexión metacognitiva por parte del alumno, ya que podía intervenir durante la actividad para tratar de discernir si el alumno contestaba lo que creía más adecuado o lo que realmente hacía durante las actividades de comprensión de textos. La mediación del profesor "forzaba" en cierta forma al alumno a pensar conscientemente sobre sus estrategias y sobre sus propios conocimientos, y era en estos momentos, cuando tenía lugar una valoración más útil de las capacidades y dificultades del alumno para comprender. Hemos realizado de forma paralela a éste, un estudio en el que utilizábamos el instrumento presentado en su forma de aplicación original, es decir, mediante evaluación dinámica. Desgraciadamente, no ha sido posible presentar este estudio ahora, por lo que este análisis del proceso de la evaluación dinámica y de los resultados obtenidos con una muestra de 20 alumnos con especiales dificultades de aprendizaje, será presentado en otra ocasión.

En línea con el análisis crítico propuesto, una de las dificultades no comentadas hasta ahora con relación al uso de la forma de aplicación presentada en este estudio, la constituye el hecho de que tratamos de evaluar metaconocimientos en la comprensión y,

sin embargo, los resultados pueden llegar a estar contaminados por la capacidad actual de comprensión lectora de los ítems propuestos. A pesar del esfuerzo realizado durante la elaboración de la prueba para adaptar los contenidos de la evaluación de metaconocimientos a un lenguaje inteligible para los escolares de los cursos a los que se pensaba aplicar, no ha sido en absoluto fácil, como puede suponerse, ya que, en ocasiones, se trata de contenidos relacionados directamente con procesos cognitivos complejos, que hacen alusión necesariamente al conocimiento de uno mismo, en los que ineludiblemente deben aparecer palabras como: pensamiento, significado, comprensión, información, relación, etc., y expresiones que, igualmente, traten de poner de relieve que se hace referencia a momentos distintos del proceso de leer: "Pienso en para qué me servirá...", "Pienso en lo que tengo que hacer...", "Mientras leo...", etc. Por tanto, la actividad se encontraba, casi inevitablemente, llena de referencias a conceptos cognitivos y expresiones autoalusivas relativamente complejas, en función de la edad o el nivel educativo de los sujetos, y también a cuestiones de orden temporal igualmente complejas. Contemplando esta posibilidad, aparte de tratar de elaborar la prueba de forma que pudiera ser mayormente comprendida por los escolares destinatarios del estudio, se introducía, en el documento que se elaboró para entregar al profesorado que aplicaba la prueba, la instancia de facilitar la comprensión de cualquier pregunta u opción de respuesta que los niños, o algún niño con dificultades en particular, no hubiese entendido. Se pedía al profesorado que leyese, si era necesario, la pregunta u opción para facilitar esta comprensión. Esta forma de aplicación ha sido usada mayormente por algunos cursos de 3º de E. primaria, siendo este nivel educativo en general el que ha encontrado significativamente más dificultades que el resto de cursos para poder entender el contenido de la prueba.

Es cierto, por otra parte, que problemas en la comprensión se relacionan con bajas puntuaciones en metaconocimientos, es decir, dicho de otro modo, que si un alumno tiene problemas en la comprensión lectora y esto se refleja en que no es capaz de acceder adecuadamente a la comprensión de los ítems de nuestra prueba, esto se podría relacionar directamente con una menor presencia y calidad de metaconocimientos sobre la lectura y sobre las estrategias de comprensión. Como hemos tenido oportunidad de comprobar mediante la valoración efectuada por el profesorado acerca de las estrategias de comprensión puestas en práctica por sus

alumnos, esta relación es muy significativa. Los alumnos que, según los profesores, tenían una menor calidad en el uso de estrategias, manifestaban a su vez en los resultados del estudio, una menor puntuación en los metaconocimientos. Por tanto, si esta relación se da, y no solo en nuestra investigación (Armbruster, Anderson y Ostertag, 1987; Alonso Tapia y Cols., 1992; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992; Moreno y García, 2000; Montanero, 2001), la variable "comprensión de los enunciados" podría haber quedado minimizada. En cualquier caso, como comentábamos durante el análisis de los ítems, en el que hacíamos referencia a la falta de seguridad completa, usando de esta forma el instrumento, en cuanto a estar evaluando certeramente metaconocimientos, ahora hacemos una reflexión parecida en relación a la falta de seguridad absoluta en cuanto a que se produzca una discriminación totalmente adecuada entre la valoración que efectuamos sobre los metaconocimientos sobre la lectura y la comprensión que tiene un determinado chico, y su capacidad para comprender los enunciados propuestos.

En otro sentido, uno de los aspectos más relevantes de nuestro estudio ha sido la elaboración de un cierto patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión. Aunque en las primeras investigaciones analizadas al comienzo de este trabajo, no encontrábamos explícitamente referencias a este patrón de desarrollo en relación a la evolución de los metaconocimientos en la comprensión, sí se encontraban en algunas de ellas referencias parciales, centradas en un momento evolutivo determinado, o referidas al desarrollo de la metacognición en general, que pueden ayudarnos a contrastar evolutivamente nuestros resultados. De la misma forma, otro grupo de investigaciones más específicamente dedicadas al establecimiento de relaciones entre los procesos metacognitivos y la comprensión lectora, investigaciones a las que dedicábamos un mayor espacio en nuestra revisión, nos servirán de fondo en estos momentos para confrontar igualmente los resultados obtenidos en nuestro estudio, bien para confirmar resultados similares o en la misma dirección que los ya obtenidos, o bien para aportar nuevos resultados que contribuyan a conformar un mayor conocimiento de las relaciones entre metaconocimientos y comprensión, con el objetivo primordial de optimizar las prácticas educativas encaminadas a mejorar los procesos de comprensión lectora.

Para comenzar a "volver a leer" la investigación precedente desde lo que ahora sabemos, podemos revisar si con nuestro estudio "dañamos" en algo la concepción teórica de base en la que se sustenta el mismo, es decir, la lectura como construcción social en contextos de interacción. El estudio realizado se ha basado básicamente en la descripción del rendimiento de alumnos en una tarea que trata de evaluar metaconocimientos sobre la comprensión. Para realizar el estudio y poder contrastar algunas de sus hipótesis, se ha debido identificar a alumnos con DA u otras circunstancias sociales, personales o académicas, que pudieran funcionar, en cierto modo, como variables explicativas del rendimiento en la prueba. Podrían dar pie estos elementos para pensar que el estudio sustenta o representa una concepción estática del desarrollo, en el sentido de utilizar determinadas variables que "poseen" los sujetos, para explicar su rendimiento posterior (Coll y Miras, 2001).

Sin embargo, durante toda la primera parte de nuestro trabajo abogamos por concepciones interactivas del desarrollo y de los elementos que lo hacen posible. En esta primera entrega de nuestro estudio hemos pretendido ofrecer un patrón evolutivo del desarrollo de metaconocimientos, que, casi ineludiblemente, debía contar con la identificación de alumnos —en este caso por parte de profesores u orientadores— que manifestaran en su desenvolvimiento diario dificultades para comprender el lenguaje escrito. Por otra parte, el trabajo presentado se engloba en un proyecto amplio que incluye, como ya hemos comentado, análisis más dinámicos de las dificultades manifestadas en el contexto escolar. En esta línea, hemos analizado cualitativamente, durante este trabajo, algunos factores contextuales que podrían estar explicando en parte los resultados obtenidos por un determinado grupo de alumnos. Por tanto, las "categorías" asignadas a los alumnos con motivo de poder realizar los contrastes oportunos, no quieren representar categorías estáticas, en el sentido de inamovibles y estables. Por el contrario, durante el transcurso de este trabajo hemos podido constatar, mediante el conocimiento que teníamos sobre determinados grupos, la relevancia; tanto en la forma de identificación de las dificultades de aprendizaje, como en el rendimiento mismo de los alumnos; de variables contextuales y, sin duda, dinámicas por su naturaleza, relacionadas con la metodología de enseñanza, la estructura organizativa de los grupos de aprendizaje, los sistemas de apoyo, etc.

Los resultados obtenidos no son, por tanto, inamovibles, en el sentido de servir como patrones estándar por tiempo indefinido. Los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, elementos a los que hemos hecho alusión anteriormente, pueden introducir cambios significativos en los resultados obtenidos por un determinado grupo de alumnos con DA. Esto lo confirman todas aquellas investigaciones que han relacionado positivamente la intervención específica sobre los metaconocimientos y los procesos de control y regulación de los propios procesos cognitivos (incluidos los procesos lectores) con mejoras en el rendimiento escolar (Nisbett y Shuksmith, 1987; Meichenbaum, 1986; Scrugg y Mastropieri, 1992; Mastropieri y Scrugg, 1997; Mora, 1998).

En definitiva, volviendo a lo que escribíamos al comienzo, los contextos de interacción, en los cuales tiene lugar el desarrollo (en nuestro caso, la escuela), provocarían la progresiva apropiación de los elementos culturales, incluidos las funciones mentales superiores, entre las que Vygotski incluía, por cierto, la lectura misma y la escritura (Vygotski, 1978). Decíamos también que esta apropiación dependía de diversos factores que actuaban de forma interrelacionada, desde factores más biológicos a condiciones sociales y experiencias de aprendizaje mediado. Los contextos de interacción pueden estructurarse, por parte de los adultos, de forma que se optimice el desarrollo de las capacidades de los sujetos. Entre estas capacidades está la comprensión de textos escritos, por lo que la estructuración del ambiente educativo, que incluye las acciones concretas que los educadores ponen en práctica para mejorar el proceso de aprendizaje, constituye una variable fundamental, sobre la que se podría actuar, para modificar en sentido positivo los resultados obtenidos.

Destacábamos en nuestra revisión que los autores ligados a la teoría del procesamiento de la información, ponían de manifiesto que la capacidad de procesamiento cognitivo se veía incrementado con la edad, generando procesos cognitivos más complejos y eficaces. En la explicación dada, se argumentaba que la mayor capacidad relacionada con los procesos cognitivos básicos, permitía dedicar mayor energía y esfuerzos a los procesos incipientes más complejos (Klahr, 1992). Estos cambios podían tener lugar, en parte, debido a un mejor uso de los propios procesos cognitivos, a una mayor capacidad de aprender de las interacciones producidas

en su entorno y a la utilización progresiva de instrumentos psicológicos como notas escritas, un dibujo o la propia capacidad de otra persona (Kozulin, 2000). Algunas de las investigaciones en este sentido hablaban de que es a partir de los 7 años cuando los niños y niñas podían utilizar de una forma más certera este tipo de estrategias que le permitían sacar mayor rendimiento a sus propios procesos de pensamiento. En nuestro estudio también se ha observado un incremento de las puntuaciones obtenidas y de la eficacia global en las respuestas, en función de la edad. Se ha descrito un determinado patrón evolutivo que destaca un fuerte incremento de la capacidad para pensar conscientemente sobre las propias estrategias de comprensión desde la edad de 8 años hasta los 12. Posteriormente, este patrón que describe el comportamiento de los sujetos en nuestra prueba, tiende a estabilizarse en las edades correspondientes a la Educación secundaria. Estos resultados podrían ser congruentes con la investigación sobre la evolución de la capacidad de procesamiento de la información y con la progresiva adquisición de habilidades de mayor complejidad, que permiten usar con mayor eficacia los propios conocimientos para resolver tareas a su vez más complejas.

Por otra parte, la descripción que se hacía del desarrollo de la metacognición en sujetos sin dificultades de aprendizaje, desarrollo que tenía lugar “casi” en modo espontáneo, en el sentido de no estar mediado por intervención educativa intencional (Campione, Brown y Ferrara, 1987), y, así mismo, las referencias de los mismos autores citados anteriormente, en relación a que este desarrollo no tenía lugar de la misma forma en los sujetos con DA, lo que constituía en sí un explicación de la relevancia de estos procesos en el desarrollo, parecen elementos congruentes con los resultados obtenidos en nuestra investigación. En este sentido, nuestros resultados revelan que, a pesar de que toda la información que hemos obtenido es conducente a pensar que no se están poniendo en práctica mayoritariamente procesos de enseñanza de la comprensión guiados por enfoques metacognitivos, el desarrollo de los metaconocimientos sobre la lectura y sobre las estrategias de comprensión, tiene lugar, con mayor o menor calidad, en los sujetos que no presentan dificultades de aprendizaje. Por otra parte, los resultados establecen diferencias en cuanto al patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos entre estos alumnos sin DA y los que sí presentan problemas de aprendizaje ligados a la comprensión. Por tanto, se reflejarían estos dos patrones de desarrollo diferenciados de los que hablaban los anteriores autores.

No quiere decir esto que pensemos que los sujetos sin DA de nuestro estudio han obtenido resultados óptimos en cuanto a la presencia y calidad de los metaconocimientos. Al igual que en el estudio de Alonso Tapia, Carriedo y Mateos (1992) los resultados indican que "queda mucho por hacer". Aunque no se ha procedido en este estudio a analizar detalladamente los errores cometidos por los alumnos, sí hemos valorado qué tipo de información pueden darnos. Una exploración de estos datos nos lleva a concluir que en muchos alumnos persisten concepciones "pasivas" de la lectura y no centradas en la interacción de los elementos y procesos puestos en juego. De esta forma respuestas que destacan el uso no comprensivo de la memoria o estrategias de leer siempre despacio o en voz alta para comprender; el uso del diccionario como estrategia que mejor respondería a las dificultades de no entender una palabra en el texto en vez del uso del contexto para comprender y evitar interrumpir la lectura (elemento específico que también encuentran Alonso Tapia y sus colaboradores en su investigación), etc. son respuestas que han sido dadas por un porcentaje de alumnos que puede llegar en ocasiones al 40%. Por otra parte, respuestas que denotan cierta dependencia en el afrontamiento de las tareas de lectura, como tuvimos oportunidad de analizar, han sido también marcadas por un número de alumnos importante (muchas de estas respuestas han sido marcadas por el 30% de los alumnos).

Aunque, lógicamente, la mayoría de los errores anteriores se dan más en los primeros cursos de E. primaria y, en su mayor parte, se van reduciendo a medida que analizamos cursos mayores, lo cierto es que constituyen una fuente de información relevante a la hora de explicar un bajo rendimiento en tareas complejas de comprensión, tareas que conlleven tanto la colaboración con otros en la interpretación y valoración crítica de los textos, como la autonomía del lector para interactuar con las claves textuales del texto, mostrándose capaz de relacionar e integrar sus contenidos con experiencias y conocimientos propios, aplicando estrategias que le ayuden a planificar su lectura, supervisar y evaluar su propia comprensión para mejorar sus propios procesos, etc., todo ello con el fin de obtener una representación global y enriquecida del mismo.

Los resultados obtenidos también son congruentes con los postulados teóricos que hacen referencia a la conveniencia de enfocar la intervención psicopedagógica con los niños que presentan dificultades de aprendizaje y deficiencia intelectual, primando los procesos metacognitivos (Vygotski, 1931/1997; Campione, Brown y Ferrara, 1987; Martín y Marchesi, 1990; Mora, 1998). En nuestro estudio, los alumnos y alumnas identificados con DA por sus profesores y por los orientadores de los centros, muestran una menor capacidad de pensamiento consciente sobre sus propias estrategias de comprensión y muestran también un patrón evolutivo distinto en la adquisición de los metaconocimientos. Visto desde otra perspectiva, los metaconocimientos sobre la comprensión serían, por tanto, una importante variable explicativa de las dificultades que manifiestan los alumnos. Cabe pensar que integrar el trabajo sobre metaconocimientos en las prácticas de enseñanza y facilitación de la comprensión, especialmente con aquellos alumnos que presentan dificultades, incrementaría las posibilidades de estos alumnos.

Por otra parte, también nuestros resultados remiten a uno de los datos que analizábamos en nuestra revisión. En este caso nos referimos al hecho de que el desarrollo de los metaconocimientos pudiera tener lugar en modo desigual al de los procesos de autorregulación (Martín y Marchesi, 1990; Campione, Brown y Ferrara, 1987). Esto, como se recordará, nos interesaba especialmente, ya que una parte importante de nuestro estudio consistía en establecer este patrón de desarrollo evolutivo de los metaconocimientos en la comprensión. Concretamente se hacía alusión en los análisis de estos autores al hecho de que los metaconocimientos pudieran desarrollarse con posterioridad a los procesos de autocontrol y autorregulación. Aunque nosotros no hemos podido mostrar en este estudio los resultados de la aplicación dinámica del instrumento utilizado, lo que suponía la valoración de procesos de autorregulación durante la realización de la prueba, y, por tanto, la posibilidad de establecer comparaciones en cuanto a la mayor presencia y calidad de unos procesos sobre otros, lo que nos podría conducir al cómo y cuándo tiene lugar su desarrollo en el ámbito de la comprensión, sí podemos apuntar algunos datos obtenidos con nuestro estudio que nos pueden orientar en cuanto a la consideración de la mayor tardanza en su desarrollo, de los metaconocimientos. En primer lugar, hemos de constatar que, en función de la muestra analizada y de los resultados obtenidos con la aplicación grupal de la prueba

EML, el desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión lectora reflejaría un alto índice de dificultad en las edades de 8 y 9 años, con un alto número de errores que informan de concepciones pasivas y lineales (no interactiva) de la lectura, e incluso de ausencia de metaconocimientos en determinados aspectos. Sin embargo, nosotros no pensamos que los metaconocimientos comienzan a desarrollarse a los 8-9 años, ya que hemos tenido oportunidad de analizar cómo los indicios del conocimiento consciente sobre uno mismo y sobre los procesos de aprendizaje, tienen lugar anteriormente y de un modo mucho más gradual. El análisis realizado en nuestra investigación ha comenzado por los niños y niñas de 8 años; esto nos ha permitido observar, por una parte, que existen importantes dificultades ligadas a los conocimientos previos sobre estrategias, a la capacidad de comprensión de determinadas expresiones, y a la capacidad misma de pensar conscientemente sobre sus propias estrategias con una calidad adecuada. Estas dificultades, sin embargo, no ocultan otro hecho igualmente importante: dando la vuelta a los índices de dificultad, obtenemos que aproximadamente el 38% de alumnos de 8 años, como promedio, aciertan sus respuestas, reflejando, en estos casos, presencia y calidad de metaconocimientos sobre lectura y estrategias. Este dato nos informa sobre la presencia de metaconocimientos ya en estas edades.

Los datos de las revisiones efectuadas en este trabajo hablan, por una parte, de que el progreso en el desarrollo de los procesos metacognitivos, que se da en buena medida a partir de los 6 años, tiene lugar en las dos dimensiones de las que consta: metaconocimientos y procesos de autorregulación (Flavell, 1993; Martí, 2000; DeLoache, Miller y Pierroutsakos, 1998). Por otra, en otras investigaciones se hacía referencia a la utilización más temprana de procesos de planificación, supervisión y evaluación de las propias acciones (Gauvain y Rogoff, 1989; Radziszewska y Rogoff, 1988).

No podemos por tanto asegurar, con los datos de los que disponemos actualmente, que los metaconocimientos en la comprensión lectora se desarrollen con posterioridad a los procesos de autorregulación, tampoco en el caso de los alumnos con DA. Nos inclinamos a pensar que ambas dimensiones se desarrollan de forma interrelacionada, pero esto es solo una hipótesis que, de momento, no puede ser contrastada. En este sentido, lo que a todas luces es relevante, es que, para los alumnos

con DA, la ausencia de enseñanza intencional de estrategias encaminadas a generar metaconocimientos y el uso de procesos de autorregulación, a ser posible de forma integrada (Martín y Marchesi, 1990), conlleva, sin duda, un incremento en los tiempos y la calidad de su desarrollo metacognitivo.

Por otra parte, los resultados obtenidos en el bloque de metaconocimiento sobre las estrategias de transferencia y generalización parecen acordes con la descripción que efectuábamos de estos procesos como uno de los que constituían habitualmente un problema a la hora de la intervención dirigida a la facilitación de habilidades cognitivas y metacognitivas en sujetos con DA y deficiencia intelectual (Kurtz y Borkowski, 1987; Ashman y Conway, 1989; Mora, 1998; Whitman, 1990; Wong, 1994; Martín, 1999). Los resultados indican que la dificultad para pensar qué estrategias eran adecuadas para ser utilizadas en distintas actividades de lectura, ha sido notable, no solo en edades menores, sino también para los alumnos y alumnas de mayor edad de la muestra. Como tuvimos oportunidad de analizar, varios de los ítems que componen el bloque han tenido los índices de dificultad más altos. En este sentido, los metaconocimientos sobre estas estrategias parecen acompañar al uso mismo de las habilidades para transferir y generalizar aprendizajes en cuanto a ocupar los niveles más altos de dificultad, lo que nos habla, por otra parte, de la interrelación de ambas dimensiones de la metacognición.

La comparación de nuestros resultados con los obtenidos en investigaciones citadas anteriormente, que, explícitamente, trataban de evaluar procesos metacognitivos implicados en la comprensión lectora, como la que llevaron a cabo Alonso Tapia, Carriedo y Mateos (1992), era uno de nuestros cometidos al analizar los datos. Comentábamos cuando describíamos el estudio de estos autores, que nos interesaba especialmente debido a que, entre otros aspectos, se lograba ir construyendo y conformando un cierto cuerpo de conocimientos acerca del comportamiento de chicos y chicas en relación a la consciencia sobre sus propios procesos de pensamiento en tareas de comprensión y al uso de estrategias autorreguladoras que permitan optimizar su rendimiento. Los resultados obtenidos en el citado estudio revelan que el índice medio de dificultad para la subprueba de conocimiento estratégico, medido igualmente en función del promedio de sujetos que fallan los ítems de la subprueba, es del 41,51%, lo que representa un porcentaje muy similar al obtenido en nuestro estudio para los

alumnos de 6° de E. primaria y E.S.O. (43,72%). También los autores del estudio al que hacemos referencia aluden a que, en general, las puntuaciones obtenidas para la subprueba de conocimiento estratégico aumentan con la edad, siendo significativas las diferencias entre 6° grado, por una parte, y 7° y 8° por otro. En nuestros datos observamos la misma tendencia, es decir, las puntuaciones experimentan un incremento en función de la edad, aunque nosotros no hallamos diferencias estadísticamente significativas entre los cursos equivalentes en la actualidad: 6° curso de primaria y 1° y 2° curso de E.S.O. Sin embargo sí se da un resultado equiparable al obtenido en otra investigación que describíamos junto a la anterior (Alonso Tapia, Carriedo y González, 1992). En este estudio, en el que también se valoraba la influencia del conocimiento estratégico en actividades de comprensión de textos, se obtenía que las puntuaciones en esta variable eran superiores para 8° grado, es decir, lo que en la actualidad sería 2° curso de E.S.O. En nuestro estudio, aunque no llegan a ser estadísticamente significativas, sí se dan también estas diferencias entre 1° y 2° curso de la E. secundaria. En principio, nosotros pensamos que estas diferencias, más allá de la relevancia que pueda tener el 1° curso de esta etapa en la adquisición o consolidación de este tipo de conocimiento en los alumnos, pueden estar influenciadas, como tuvimos oportunidad de analizar con anterioridad en este mismo trabajo, por una mayor presencia de alumnos repetidores en 2° curso, alumnos que pueden presentar un mayor índice de dificultades de aprendizaje y que, por lo tanto, pueden estar contribuyendo a que los resultados globales sean menores.

Hemos efectuado una comparación de nuestros resultados con las investigaciones anteriores, aún a sabiendas de que no estábamos evaluando estrictamente los mismos procesos. En nuestra discusión acerca de los elementos y procesos que evaluábamos realmente con nuestra prueba, hacíamos mención a las posibles diferencias entre conocimiento estratégico y metacogniciones. Esta diferenciación cobra ahora toda su relevancia, en el sentido de que los estudios anteriormente descritos no formulaban ni parecían pretender tal distinción, sino que han enfatizado el conocimiento de estrategias reguladoras de la comprensión como variable explicativa del rendimiento en tareas de comprensión. Aludíamos nosotros en nuestra discusión que se podía establecer diferenciación entre conocer estrategias y acceder conscientemente a nuestros propios conocimientos sobre estrategias. Esta distinción

supone para nosotros un paso cualitativo en cuanto que da la posibilidad de evaluar al sujeto, no sobre su conocimiento de lo que sería un "objeto externo", aunque en este caso hablemos de estrategias, sino de evaluar sobre su conocimiento consciente acerca de sus propias estrategias. En la base de esta idea está la hipótesis de que un mayor grado de conocimiento consciente sobre las propias estrategias de comprensión se correspondería con mayores niveles de comprensión. Aunque esto lo hemos podido certificar en parte con nuestro estudio, un análisis más profundo, que necesitará inevitablemente de procedimientos más dinámicos de evaluación, podrá ser presentado en una posterior ocasión.

A pesar de lo dicho anteriormente, y salvando las posibles diferencias entre los elementos y procesos evaluados en nuestros estudios, podemos concluir que los resultados obtenidos por nosotros son relativamente similares a los obtenidos por Alonso Tapia y sus colaboradores, lo que, sin duda, aporta un nuevo y relevante criterio de validez a la prueba, en función de la comparación con otros instrumentos que también han pretendido acercarse a la evaluación de procesos metacognitivos en la comprensión.

Los otros estudios con los que nos parecía especialmente interesante contrastar nuestros resultados son los recientemente publicados y llevados a cabo en los contextos de Argentina y Chile, por Peronard, Crespo y Velásquez (2000) y Peronard, Crespo y Guerrero (2001). Como apuntábamos cuando describíamos el estudio, las autoras hacen alusión a la posible existencia de distintas fases en el desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión. Establecían un sistema de puntuación de la prueba aplicada en su investigación, que contemplaba la posibilidad, en función de las opciones de respuesta marcadas, de valorar en qué medida los alumnos se acercaban más a una de estas fases. Estos momentos del desarrollo de los metaconocimientos describían, desde la ausencia misma de los metaconocimientos, pasando por concepciones de la lectura basadas en representaciones textuales lineales y superficiales, concepciones que reflejan la presencia de actitudes negativas hacia la lectura, hasta la presencia de concepciones sobre la lectura que suponían la interacción de procesos y un enfoque primordialmente comunicativo. Las autoras hacían alusión igualmente a que sus resultados matizaron notablemente la idea de que estas fases tuvieran lugar en modo

sucesivo, en el sentido de que unas sustituyeran a otras en el curso evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos. Por el contrario, apuntaban variables relativas a la mayor tardanza en aparecer de unos procesos sobre otros, la variabilidad individual en la adquisición de los metaconocimientos, la inteligencia general o las experiencias con la lectura; para explicar la evolución de los metaconocimientos.

En cualquier caso, sí parece que tenga lugar, tanto en el estudio presentado por estas autoras, como en el nuestro, el hecho de que se produzca una progresión en función de la edad (mediatizada lógicamente por variables a las que se hacía alusión anteriormente, como por ejemplo las experiencias concretas con la lectura a las que se ha tenido acceso) desde formas de cognición ligadas a lo concreto y poco reflexivas, a formas de pensamiento más complejas y ricas en reflexión y establecimiento de relaciones, mediadas por el lenguaje y la interiorización progresiva de funciones psicológicas superiores (Karmiloff-Smith, 1994). La evolución de las puntuaciones en la prueba EML, a medida que avanzamos en la edad y el nivel educativo de los alumnos, unida a la comisión de menos errores que denoten concepciones pasivas y superficiales de la lectura y la comprensión, nos hacen pensar, al igual que a las autoras del estudio que citábamos, que esta evolución tiene lugar de forma general.

Por otra parte, con relación al mismo estudio, también nos resulta interesante contrastar la evolución diferencial de los bloques de metaconocimientos evaluados. Es congruente con nuestros resultados el hecho de que los distintos bloques de procesos tengan un patrón evolutivo diferencial, que se manifiesta a través de los momentos evolutivos en los que se aplica la prueba. Los bloques de procesos analizados en el estudio de Peronard y colaboradoras revelan que, aunque existe correlación significativa entre los resultados obtenidos en cada uno de los bloques, la relativa fuerza de esta correlación unida a otros análisis exploratorios sobre esta evolución diferencial de los distintos bloques de procesos, hacen pensar que cada uno de ellos tiene su espacio en la evaluación de metaconocimientos en la comprensión. En nuestro caso, los resultados obtenidos en cada uno de los bloques, los análisis gráficos realizados sobre el comportamiento de cada bloque de procesos a lo largo de la muestra, así como los datos ofrecidos por la realización de estos mismos análisis correlacionales para cada uno de los bloques de procesos contemplados, permiten extraer, prácticamente, idénticas

conclusiones, en el sentido de que cada uno de los 7 bloques de metaconocimientos que componen nuestra prueba contribuirían de manera relevante a la explicación de la presencia y calidad de los metaconocimientos en la comprensión.

En otro orden de cosas, a raíz de los análisis encaminados en nuestro estudio a describir el comportamiento de cada una de las submuestras analizadas, lo primero que debemos hacer notar es que los resultados obtenidos con la submuestra compuesta por el nivel de 3º han mostrado cierta incoherencia con el resto de resultados obtenidos en el estudio. Las escasas diferencias entre las medias de las puntuaciones obtenidas por alumnos que presentan DA y aquellos que no tienen problemas de aprendizaje, ha contribuido, por una parte, a "diluir" a los primeros entre los segundos a nivel de las puntuaciones obtenidas, y, por otra, y que se dé también el efecto contrario, es decir, que muchos alumnos que no aparecen con DA hayan obtenido puntuaciones que se encuentren por debajo del percentil 40. Si a esto unimos que los índices de dificultad eran significativamente más altos en este nivel y que la totalidad de los profesores que colaboraron en la aplicación de la prueba coincidieron, a priori, en que la veían excesivamente difícil para sus cursos, deberíamos relativizar el hecho de que el mayor porcentaje de alumnos sin DA, pero que obtienen puntuaciones bajas, se dé en esta submuestra.

En cuanto a las demás submuestras analizadas, los resultados coinciden más o menos con lo que esperábamos. El mayor porcentaje de alumnos sin DA que obtienen bajas puntuaciones se da en E.S.O., pero sin que exista una diferencia proporcional muy notable. Lo destacable en este caso es el hecho de que exista un número nada despreciable de alumnos y alumnas (270) que obtienen estas puntuaciones por debajo del percentil 40 sin aparecer como alumnos con DA. Ya comentábamos anteriormente que, con toda probabilidad, no todos estos alumnos necesitarían apoyo, o deberían ser identificados como alumnos con DA. Sin embargo, a menudo, en posteriores conversaciones con profesores tutores y orientadores, se han identificado algunos alumnos con DA que, en principio, no lo fueron. El mayor conocimiento de los alumnos a medida que avanzaba el curso, para aquellos profesores que tenían un determinado curso por primera vez, y el esfuerzo de los colaboradores por recoger la máxima información posible de los profesores que aplicaban las pruebas, ha contribuido a esta

identificación, que, sin duda, respondía mejor a lo que parecía ser la realidad. Aún así, parece ser, y así lo confirman también la mayoría de los profesores y orientadores colaboradores, que muchos alumnos y alumnas no aparecerían identificados con DA debido a los problemas ya comentados de falta de conocimiento por parte de tutores y/u orientadores a causa, principalmente, de varios aspectos: en primer lugar, el poco tiempo efectivo que muchos tutores (sobre todo en E.S.O.) tienen con sus alumnos; por otra parte, la no coordinación —en algunos casos— entre los profesores que atienden a un mismo grupo de alumnos, lo que ocasiona que la información que, tal vez, tiene el profesor de Lengua, no llegue al profesor de idioma, que, quizás es el tutor del grupo; y, por último, la poca estabilidad en el Centro de parte del profesorado, lo que ocasiona cambios continuos en las tutorías y dificultad obvia para mantener un seguimiento adecuado de los alumnos que presentan dificultades.

Por otra parte, en los contrastes dirigidos a evaluar la influencia del número de respuestas marcadas en las puntuaciones obtenidas, así como en relación a los distintos grupos de alumnos que conformaban la muestra, no se ha dado de una forma clara el hecho que apuntábamos como posible, en relación a que los alumnos con DA darían significativamente un mayor número de respuestas en la prueba. Aunque esto ha ocurrido (por ejemplo, el caso comentado de 6º curso), no se ha dado siempre, siendo una variable más explicativa en este caso el ajuste producido en e

l número de respuestas con respecto al número de aciertos, es decir, el nivel de eficacia. Ante un número de respuestas marcadas que en ocasiones es bastante similar, se han producido en cambio, diferencias altamente significativas en las puntuaciones obtenidas, lo que directamente remite al nivel de eficacia obtenido.

En otro sentido, es destacable que en los primeros cursos de E. primaria (3º y 4º) tampoco se dan diferencias significativas entre el grupo de alumnos con deprivación y el resto. Incluso, las diferencias se encuentran tímidamente a favor del grupo con deprivación. Estos datos, a parte de que puedan reflejar la ausencia de diferencias notables (sobre todo en 3º curso) entre alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y los que no, nos hicieron acometer un análisis más cualitativo de los resultados. Analizando detenidamente el grupo de alumnos con deprivación, observamos que la casi totalidad pertenecía a un Centro de Actuación Educativa

Preferente de la zona sur de Sevilla y que todos ellos participaban de agrupamientos flexibles como sistema de apoyo grupal. La organización y dinamización de agrupamientos flexibles (Santos Guerra, 1991) en situaciones de desventaja socio-cultural, conlleva, aparte del trabajo de adaptación de objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación al grupo formado en función de su nivel de competencia curricular, habitualmente una disminución de la ratio. Las experiencias de apoyo fundamentadas en estructuras escolares flexibles pueden llegar a favorecer una mayor motivación, interés y también un mayor rendimiento en los alumnos que participan de estas, por lo que estos elementos podrían explicar, al menos en parte, los buenos resultados obtenidos por este grupo de alumnos.

Resultados similares se han producido con respecto al grupo de alumnos de 4º de E.S.O. que participaban de programas de Diversificación Curricular. En este sentido, los alumnos pertenecientes a uno de los I.E.S. han obtenido puntuaciones medias y medio-altas, que, unidas a las del otro grupo de alumnos pertenecientes al otro I.E.S., han contribuido a que no se dieran diferencias estadísticamente significativas entre este grupo de 19 alumnos de DC y el resto de compañeros de 4º de E.S.O. La ratio reducida, las posibilidades de una atención más individualizada por parte del profesorado, los niveles de motivación e interés que manifiestan muchos de los alumnos que son orientados hacia estos programas, la atención personal por parte de la orientadora del Centro, etc., pueden ser factores que expliquen, al menos en parte, los resultados obtenidos. Si esto fuera así, es decir, si estos factores explicaran, como así parece, parte de los buenos resultados obtenidos, constituiría una importante fuente de información, al igual que ocurría en el caso de los alumnos en situación de desventaja socio-cultural que participaban de sistemas de agrupamiento flexible, sobre las posibilidades de optimizar el rendimiento en este tipo de tareas para los alumnos que, de una u otra forma, manifiestan dificultades de aprendizaje relacionadas con la comprensión de textos.

13. CONCLUSIONES

En función de los análisis efectuados y de los resultados obtenidos en nuestro estudio, presentamos a continuación una serie de conclusiones que pueden ser útiles, bien a efectos de abrir nuevas vías de análisis, como apuntábamos al comienzo de esta segunda parte del trabajo, o bien para ser tenidas en cuenta en la elaboración de propuestas de intervención encaminadas a mejorar los procesos de comprensión lectora en el alumnado, especialmente aquel que presenta dificultades en su aprendizaje. Las conclusiones presentadas tendrán, lógicamente, relación con los objetivos planteados en nuestra investigación y también con las hipótesis de trabajo que formulamos.

Existe una relación muy significativa entre un bajo nivel de metacnocimientos sobre el significado y sentido de la lectura y sobre las propias estrategias de comprensión, y la presencia de dificultades de aprendizaje de la lectura en el alumnado. Hemos observado que los alumnos que fueron identificados por profesores u orientadores con DA en la comprensión, han obtenido puntuaciones significativamente más bajas que sus compañeros en todos los niveles educativos (a excepción del curso de 3º de E. primaria, donde las diferencias encontradas no llegan a ser significativas), así como en las comparaciones globales efectuadas con el total de la muestra o con submuestras compuestas por varios niveles. También hemos analizado que estas diferencias son muy significativas en todos los bloques de metacnocimientos evaluados en la prueba (Metacnocimientos sobre el significado y sentido de la lectura, sobre estrategias de planificación, sobre estrategias de supervisión, sobre las estrategias de autoevaluación, las de transferencia y generalización, sobre las estrategias de integración textual, y, por último, sobre las estrategias de integración texto-cnocimientos) y en los niveles de eficacia global en las respuestas.

Existe también relación significativa entre un bajo nivel de metacnocimientos en la comprensión (evaluado con la prueba EML) y un uso inadecuado o ineficaz de las estrategias de comprensión por parte de los alumnos (evaluado mediante la valoración de los propios profesores de los alumnos).

El patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión lectora, evaluado mediante la aplicación de la prueba EML desde el tercer curso de E. primaria (8 años) hasta el 4º curso de E.S.O (15 años), para un total de 923 alumnos y alumnas, se caracteriza por un incremento inicial acusado de la presencia y calidad de metaconocimientos, que va desde los 8-9 años hasta los 11-12. Posteriormente la curva del desarrollo de los metaconocimientos se estabiliza, no presentando diferencias estadísticamente significativas entre los cursos: 6º de E. primaria, 1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O. Este patrón de desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión responde a un modelo matemático cuadrático.

Los resultados indican, con respecto a la curva del desarrollo obtenida, que en las edades más tempranas evaluadas apenas si existen diferencias entre alumnos con y sin DA, comenzando ambos grupos en un lugar casi común. Sin embargo, el grupo sin DA inicia rápidamente un "despegue" en sus puntuaciones, que le irá situando progresivamente muy por encima del grupo de alumnos con DA.

Los alumnos con DA experimentan una evolución en el desarrollo de sus metaconocimientos sobre la comprensión lectora. El patrón evolutivo de este desarrollo se caracteriza por un incremento caracterizado por una mayor lentitud en la adquisición con respecto a sus compañeros y a cierta discontinuidad en su evolución. A pesar de la evolución en el desarrollo de los metaconocimientos, a lo largo de la Educación primaria no se observan diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de estos alumnos. Sin embargo, las diferencias llegan a ser significativas en los alumnos con DA cuando comparamos alumnos de segundo ciclo de primaria con alumnos que cursan E.S.O.

No se encuentran diferencias significativas entre el número medio de respuestas marcadas en la cumplimentación de la prueba por alumnos con DA y aquellos que no presentan problemas de aprendizaje en la lectura. Ante un número de respuestas similar, la diferencia fundamental en las puntuaciones es claramente debida a la mayor eficacia de los alumnos que no presentaban DA, es decir, han respondido más opciones que representaban concepciones interaccionistas de la lectura y reflejaban mayor capacidad para pensar conscientemente sobre sus estrategias de comprensión. Sin embargo, los

alumnos con DA, habiendo dado un número de respuestas similar como promedio, han dirigido sus respuestas en mayor medida a las opciones que reflejaban ausencia o baja presencia y calidad de metaconocimiento estratégico o sobre la naturaleza y propósitos de la lectura.

El promedio de respuestas utilizadas por los alumnos se ha acercado mucho al número de opciones correctas de la prueba, 35,95 de promedio, por 37 ítems correctos, lo que nos hace pensar que, a pesar de que los alumnos podían responder de forma ilimitada en función de las opciones que consideraran adecuadas, el instrumento de evaluación utilizado, en su forma de aplicación grupal, ha ofrecido la estructura necesaria para que se produjera un ajuste casi óptimo entre las respuestas marcadas y el número de opciones correctas.

Los alumnos identificados por sus profesores, profesores de apoyo, logopedas u orientadores de los centros, como alumnos con DA en la comprensión de textos, han representado el 15,60% de la muestra evaluada. Ha habido una mayor correspondencia entre la identificación de alumno con DA y un posterior bajo nivel en los metaconocimientos, en la E. primaria. Por otra parte, los resultados indican que hay un número importante de alumnos y alumnas que obtienen muy bajas puntuaciones en la prueba, pero que no habían sido identificados por sus profesores como alumnos con DA. Aunque parte de estos alumnos realmente no presenten ningún tipo de dificultades, pudiéndose explicar su bajo rendimiento por otros motivos circunstanciales, el contacto con algunos profesores y orientadores, colaboradores de la investigación, nos hace constatar que una parte importante del alumnado con bajo rendimiento en la prueba y que no aparece con DA, podrían presentar realmente problemas en su aprendizaje.

Los índices de dificultad obtenidos en la submuestra compuesta por los alumnos de 6º curso y E.S.O., con un total de 788 sujetos evaluados, así como el análisis exploratorio de los errores cometidos, reflejan la existencia, por una parte, de un 43,72% de alumnos y alumnas como promedio, que cometen errores ligados a los metaconocimientos sobre la lectura y las estrategias, y, por otra, que esos errores denotan concepciones pasivas sobre la lectura y la comprensión, dependencia de otros agentes para la resolución de las tareas de comprensión, utilización de estrategias

ineficaces para los fines de la lectura y falta de conocimiento sobre los propósitos y naturaleza de la lectura.

Por otra parte, el análisis exploratorio de los errores cometidos y de los índices de dificultad medios de la prueba para el total de la muestra, refleja que los resultados se adecuan, en el sentido propuesto por Karmiloff-Smith, (1994), a una evolución en el desarrollo desde formas de pensamiento simples y no reflexivas hacia un pensamiento más complejo, que tiene en cuenta la interacción de elementos y procesos en la comprensión, que contempla la posibilidad de que distintas estrategias puedan ser usadas con cualquier texto, que reflexiona sobre elementos aparentemente ausentes de los textos, que se representa situaciones complejas de lectura y comprensión, y que accede conscientemente con mayor calidad a su propio pensamiento para decidir qué estrategia es la más adecuada para comprender textos escritos.

Los índices medios de dificultad obtenidos para cada uno de los niveles evaluados reflejan una tendencia caracterizada por su decremento a medida que avanzamos en edad y nivel educativo. Esta tendencia se estabiliza al llegar al curso de 6° de primaria. Desde este curso en adelante, los índices de dificultad no difieren significativamente. El alto índice de dificultad para el curso de 3° de E. primaria, unido a la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre alumnos con y sin DA, a menores índices de homogeneidad para los ítems de la prueba, a un menor índice de fiabilidad de la misma, y a los comentarios de los profesores de estos cursos en relación a la excesiva dificultad que esta prueba supondría para sus alumnos, nos hace pensar que la prueba EML no ofrece suficientes garantías de fiabilidad y validez para ser aplicada a este nivel en circunstancias distintas y con otros objetivos a los empleados en esta investigación.

Se produce un incremento significativo en todos los bloques de metaconocimientos, en función de la edad. Sin embargo, las diferencias entre los intervalos producidos en los distintos bloques son importantes. Los intervalos menores entre puntuaciones obtenidas por alumnos de 8 años y alumnos de 15, se dan en los bloques de Metaconocimientos sobre estrategias de planificación, Metaconocimientos sobre supervisión y Metaconocimientos sobre transferencia y generalización.

En línea con lo anterior, los bloques de Metaconocimientos sobre estrategias de transferencia y generalización, y de Metaconocimientos sobre estrategias de planificación han resultado ser los más difíciles para los alumnos. El análisis de los índices de dificultad de los ítems refleja que varias opciones de respuesta correspondientes al bloque de transferencia y generalización han resultado difíciles para la mayoría de los sujetos de la muestra. Por otra parte, el patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos sobre estos procesos se caracteriza, además de por el hecho de presentar niveles más bajos que el resto, por la presencia de saltos bruscos en los niveles y, como señalábamos anteriormente, un intervalo reducido entre los niveles alcanzados por los alumnos más pequeños de la muestra y los mayores.

ANEXOS

(Anexo I)

Evaluación de metacogniciones sobre el significado y sentido de la lectura y sobre las estrategias de comprensión que pueden aplicarse

A modo de instrucciones

(Documento de trabajo entregado a los profesores colaboradores)

A continuación tienes la actividad con la que trataríamos de evaluar la presencia de metacogniciones sobre la lectura y las estrategias de comprensión que pueden aplicarse. Este instrumento de evaluación consiste en un cuestionario con 26 preguntas de opción múltiple que el alumnado debe responder por escrito. En la investigación se pretende poner de manifiesto la relación entre las dificultades de aprendizaje de la lectura y el nivel de metacogniciones sobre estos procesos. También se pretenden conocer las relaciones entre la presencia de los metacogniciones sobre lectura y el Nivel educativo de los alumnos, para lo cual la muestra de la investigación estará compuesta por chicos y chicas pertenecientes a 2º y 3º ciclo de Educación Primaria, por una parte, y pertenecientes a los cuatro niveles de Educación Secundaria, por otra. Por consiguiente, la aplicación puede hacerse a un curso completo de los que se indican anteriormente.

Es necesario tener en cuenta algunos aspectos importantes:

- La realización de la actividad por parte del alumnado puede durar una o dos sesiones de 45 minutos. Es preferible, desde el punto de vista de la validez de los resultados, que la actividad pueda hacerse con total tranquilidad.
- Debe remarcarse a los alumnos que no se trata de ningún examen y que es una actividad en la que tendrán que pensar sobre sí mismos/as y sobre los trucos que utilizan para comprender mejor.
- Antes de comenzar se les dirá a los alumnos que pueden preguntar cuantas veces haga falta cuando no comprendan alguna pregunta o alguna de las respuestas que se ofrecen. Nos interesa que el alumno explicita sus metacogniciones sobre la lectura, aunque para ello debiéramos leerles la pregunta o las opciones de respuesta.
- Si algún alumno, de los que presentan dificultades de aprendizaje de la lectura, lee y comprende con dificultad las preguntas y respuestas, podemos leerlas nosotros/as cuando sea necesario, y siempre que nos sea posible.

- En los protocolos, una vez realizada la actividad, debemos reseñar si se trata de un alumno que presenta dificultades de aprendizaje de la lectura. Debemos recoger así mismo si el criterio para encuadrar al alumno en ese grupo ha sido:
 - Información del tutor/a
 - Información del profesor/a de apoyo a la integración
 - Información del profesor/a de audición y lenguaje
 - Informe del E.O.E. o del orientador/a del centro, donde específicamente habla de sus dificultades de aprendizaje de la lectura
 - Algunas de las opciones anteriores conjuntamente

- A ser posible, debe haber dos personas en el aula, para poder atender a los alumnos que planteen dudas o para estar atentos a que realizan la actividad de manera individual.

El evaluador, junto con el tutor del aula, puede explicar brevemente a los alumnos que se va a realizar una actividad de Lenguaje en la que deberán responder a unas preguntas. Se les insistirá en que pongan mucha atención para realizar lo mejor posible el ejercicio. Una vez repartidos los protocolos y explicada la cuestión de que se puede preguntar al profesor las dudas que vayan surgiendo en la cumplimentación del cuestionario, se dará comienzo.

Es conveniente leer colectivamente y despacio el texto que introduce la actividad. A raíz de esta lectura, el profesor puede contestar las dudas que surjan inicialmente. Una vez que se comience la tarea, el trabajo será individual y las dudas serán resueltas de forma individual.

(Anexo II)**E.M.L.
Evaluación de Metaconocimientos en la Lectura***Datos personales***Nombre y Apellidos:** _____ **Edad:** _____**Curso:** _____ **Centro escolar:** _____**Localidad:** _____ **Evaluador/a:** _____

Lee y contesta este cuestionario. Si lo haces despacio y pensando bien las respuestas, puedes aprender mucho sobre la lectura y sobre ti mismo/a. No es ningún examen y no tenemos ninguna prisa para hacerlo. Debes leer con muchísima atención las preguntas y respuestas; puedes señalar con una cruz la casilla perteneciente a la respuesta que te parezca más adecuada. Recuerda que puedes señalar más de una respuesta adecuada si lo crees conveniente. También puedes preguntar a tu profesor o profesora si no entiendes el significado de alguna palabra o te surge alguna duda. ¡Ya puedes comenzar!

1. ¿Para qué sirve leer?	
a. Para no aburrirnos.	
b. Para obtener información sobre algo.	
c. Para no equivocarnos.	
d. Para poder hacer los deberes.	
e. Para conocer muchas cosas y aprender	
2. ¿Qué significa leer?	
a. Que no nos equivocamos al decir las letras.	
b. Conocer todas las letras y el abecedario.	
c. Comprender el significado de lo que se ha leído.	
3. La lectura, la escritura, el habla y la escucha...	
a. La lectura y la escritura las aprendemos en el colegio, el habla y la escucha las aprendemos solos/as.	
b. Son actividades que hacemos en la hora de Lengua.	
c. Son actividades que se relacionan y que nos sirven para comunicarnos.	
4. ¿Qué pienso antes de leer?	
a. No pienso en nada, porque todavía no he empezado	
b. Pienso en para qué me servirá la lectura que voy a hacer	
c. Pienso en terminar de leer lo más rápido posible	
5. ¿Cuál es un buen plan para leer?	
a. Buscar las palabras más largas y difíciles	
b. Leer muy despacio para comprender mejor	
c. Saber cuál es el motivo de la lectura y para qué me sirve	

6. Cuando voy a empezar a leer...	
a. Pienso en la lectura que voy a hacer y en cómo la voy a leer	
b. Pienso que no soy capaz de leer bien	
c. Escucho leer a la maestra/o y después me acuerdo de la lectura cuando pregunta	
d. Me entero bien de lo que hay que hacer para hacerlo bien	
7. ¿Qué hago cuando la lectura es difícil de comprender?	
a. Dejo de leer y pregunto a la maestra para que me lo explique	
b. Sigo leyendo aunque no lo entienda, para terminar	
c. Vuelvo a leerla para intentar comprenderla mejor, y pido ayuda a la maestra	
8. ¿Qué hacemos cuando no comprendemos una palabra?	
a. Pregunto el significado a la maestra	
b. Sigo leyendo	
c. Vuelvo a leer el trozo de la lectura donde aparece la palabra, para intentar entender el significado	
d. La busco en el diccionario y copio el significado	
9. ¿Qué hago cuando estoy leyendo?	
a. Leo deprisa y sin pensar en lo que estoy leyendo	
b. Mientras leo, pienso en el significado de lo que estoy leyendo	
c. Me distraigo mucho, porque no me gusta leer mucho	
10. ¿Qué pasa cuando no comprendo lo que estoy leyendo?	
a. No me doy cuenta de cuando no comprendo	
b. Cuando no comprendo una palabra o una frase, vuelvo atrás y trato de entenderlo mejor	
c. Pregunto siempre a la maestra cuando no comprendo algo	
11. Mientras estamos leyendo una lectura o haciendo un ejercicio de Lenguaje...	
a. Pregunto siempre lo que hay que hacer	
b. Pienso en voz alta, o para mí, lo que tengo que hacer, lo que estoy haciendo o lo que he hecho	
c. Me pongo a leer o hacer el ejercicio rápidamente, para terminar lo antes posible	
12. ¿Cuándo se comprende mejor un texto?	
a. Cuando lo leo de una vez y deprisa	
b. Cuando comprendo el significado de las frases por separado	
c. Cuando mantengo la atención durante la lectura, comprobando que estoy entendiéndola	
13. ¿Qué hacemos cuando hemos terminado de leer?	
a. Nada, porque ya hemos terminado	
b. Pienso si he entendido bien lo que he leído	
c. Intento recordar la lectura repitiéndola de memoria	
14. ¿Qué pienso cuando he terminado la lectura?	
a. Pienso si he conseguido lo que me había propuesto antes de empezar a leer	
b. Pienso que ahora nos toca empezar otra cosa	
c. Pienso si estoy de acuerdo con lo que cuenta la lectura	
d. Cuando termino de leer, ya me lo sé todo	

<i>e. Pienso en lo que tengo que hacer para entenderla mejor</i>	
<i>f. Cuando termino de leer, ya no pienso nada más</i>	
15. ¿Qué podemos hacer para saber si hemos entendido una lectura?	
<i>a. No podemos hacer nada para saberlo</i>	
<i>b. Contar el contenido de la lectura con nuestras propias palabras</i>	
<i>c. Saber el significado de todas las palabras</i>	
<i>d. Decirla de memoria</i>	
16. ¿Siempre leemos de la misma forma?	
<i>a. Tengo que leer siempre igual</i>	
<i>b. Puedo usar algunos trucos que me sirven para entender mejor cualquier lectura</i>	
<i>c. Comprendo unos textos si y otros no</i>	
17. De los siguientes trucos o estrategias, ¿Cuáles puedo usar con cualquier lectura, para entender mejor?	
<i>a. Leer siempre deprisa</i>	
<i>b. No volver nunca atrás</i>	
<i>c. Pensar en lo que tengo que hacer y en cómo voy a hacerlo</i>	
<i>d. Estar muy atento mientras voy leyendo para darme cuenta de cuándo no me estoy enterando</i>	
<i>e. Puedo pararme mientras voy leyendo y pensar si estoy comprendiendo</i>	
<i>f. Puedo pensar en el significado de lo que estoy leyendo y hacerme preguntas sobre el contenido de la lectura</i>	
<i>g. No equivocarme leyendo en voz alta</i>	
<i>h. Puedo pensar en las cosas que yo ya sabía sobre el contenido de la lectura</i>	
<i>i. Leer siempre muy despacio</i>	
<i>j. Leer siempre dos veces la lectura</i>	
<i>k. Revisar al final de la lectura si la hemos entendido bien o no</i>	
<i>l. Podemos pensar en cómo hemos leído y si hemos conseguido lo que queríamos cuando empezamos a leer</i>	
18. ¿Cuál es la mejor forma de destacar la información importante de una lectura?	
<i>a. Leer siempre tres veces la lectura</i>	
<i>b. Buscar el significado de las palabras importantes</i>	
<i>c. Subrayar todas las ideas del texto</i>	
<i>d. Subrayar las ideas principales</i>	
<i>e. Escribir en una hoja aparte las ideas principales del texto</i>	
19. Para comprender mejor lo que leemos...	
<i>a. Nos aprendemos de memoria el texto</i>	
<i>b. Sacamos y entendemos las ideas principales</i>	
<i>c. Leemos en voz alta para comprender</i>	
20. También tenemos que...	
<i>a. Comprender sobre todo el final</i>	
<i>b. Relacionar unas frases con otras</i>	
<i>c. No hacer caso del título</i>	
21. ¿Qué nos puede ayudar a entender mejor un texto?	
<i>a. Nos fijamos en el tipo de texto que es: un cuento, una novela, un artículo de periódico, un problema de matemáticas...</i>	
<i>b. Debemos leer igual cualquier tipo de texto</i>	
<i>c. Escuchamos leer a nuestros compañeros/as para poder entender.</i>	

22. ¿Qué nos puede indicar que hemos comprendido bien?	
<i>a. Cuando hemos comprendido el significado de las palabras importantes</i>	
<i>b. Que hemos sacado y entendido algunas ideas importantes que no se encuentran literalmente en el texto</i>	
<i>c. Que no hemos tenido que preguntarle al maestro/a</i>	
<i>d. Cuando hemos leído varias veces</i>	
23. ¿Qué podemos hacer para saber de qué trata un texto sin leerlo del todo?	
<i>a. Leer el título y fijarnos en las ilustraciones si las hay</i>	
<i>b. Observar con atención el texto, pero sin leerlo</i>	
<i>c. Leer el final</i>	
24. ¿Qué puedo hacer para relacionar y encajar el contenido de la lectura con lo que yo ya sé?	
<i>a. Hablar con mis compañeros/as de la lectura</i>	
<i>b. Pienso en las cosas que ya sé sobre el contenido de la lectura</i>	
<i>c. Pienso en todo lo que se me ocurra y expreso mi opinión</i>	
<i>d. Me quedo siempre con lo que yo sabía</i>	
<i>e. Reviso las ideas del texto desde lo que yo ya sabía</i>	
<i>f. Me aprendo el contenido de la lectura, porque es lo nuevo</i>	
25. ¿Qué puedo hacer para estudiar mejor un texto?	
<i>a. Leer muchas veces el texto para recordarlo mejor</i>	
<i>b. Elaborar esquemas y resúmenes que contengan las ideas principales</i>	
<i>c. Conocer al autor/a que escribió el texto</i>	
26. ¿Cómo puedo entender mejor?	
<i>a. Utilizo lo que ya sé para entender mejor el significado</i>	
<i>b. Me olvido de lo que yo sé y me concentro en la lectura</i>	
<i>c. No me acuerdo cuando leo de lo que sé sobre el tema</i>	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1980): Failures to comprehend and levels of processing in reading. En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J. Lawrence Earlbaum.
- Aguilera, A. y Saldaña, D. (2003): La evaluación de las dificultades del aprendizaje. En A. Aguilera (coord.). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alliende, F.; Condemarín, M. y Milicic, N. (1991): *Prueba CLP. Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*. Madrid: CEPE.
- Alonso Tapia, J. y Mateos Sanz, M. (1985): Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, págs. 5-19.
- Alonso Tapia, J. Y Cols. (1992): *Leer, Comprender y Pensar: Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid. CIDE.
- Alonso Tapia, J.; Carriedo, N. y Mateos, M.M. (1992): Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión. La batería SURCO. En J. Alonso Tapia y Cols., *Leer, Comprender y Pensar. Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación* (págs. 11-57), Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E.
- Alonso Tapia, J.; Carriedo, N. y González, E. (1992): Evaluación de la capacidad de comprender y resumir lo importante: la batería IDEPA. En J. Alonso Tapia y Cols., *Leer, Comprender y Pensar. Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación* (págs. 59-183). Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E.
- Alonso Tapia, J. y Carriedo, N. (1996): Problemas de comprensión lectora: Evaluación e intervención. En C. Monereo e I. Solè (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza.
- Armbruster, B.B.; Anderson, T.H. y Ostertag, J. (1987): Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, XXIV, 331-346.
- Arnau Grass, J. (1986): *Diseños experimentales en Psicología y Educación*. Vol. 1. Edit. Trillas.
- Ashman, A. y Conway, R.N.F. (1989): *Cognitive strategies for special education*. Londres. Routledge.
- August, D.L.; Flavell, J.H. y Clift, R. (1984): Comparaison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. *Reading Research Quarterly*, XX, 39-53. Traducción en *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 129-143.
- Blanton, W.; Wood, K. y Moorman, G. (1990): The role of purpose in reading instruction. *The Reading Teacher*, 43 (7), 486-493.

- Borkowski, J.G.; Weyhing, R.S. y Turner, L.A. (1986): Attributional retraining and the teaching of strategies. *Exceptional children*, 53, 130-137.
- Bransford, J.D.; Vye, N.J.; Adams, L.T. y Perfetto, G.A. (1989): Learning skills and acquisition of knowledge. En A. Lesgold y R. Glaser (Eds.), *Foundation for a Psychology of education* (págs. 199-249). Hillsdale, N.J. Lawrence Earlbaum Associates.
- Brooks, L.W. y Danserau, D.F. (1983): Effects of structural schema training and Text Organization on Expository Prose Processing. *Journal of Educational Psychology*, 75, 6, 811-820.
- Brown, A.L. (1980): Metacognitive development en reading. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum.
- Brown, A.L. (1985): *Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from texts*. En H. Singer y R. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (págs. 501-526). Delaware, N.J., I.R.A.
- Brown, A.L.; Bransford, J.D.; Ferrara, R.A. y Campione, J.C. (1983): *Learning, remembering and understanding*. En P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, vol. 3: J. H. Flavell y E. Markman (Eds.), *Cognitive development*. New York. Wiley.
- Brown, A.L.; Campione, J.C.; Bray, N.W. y Wilcox, B.L. (1973): Keeping track of changing variables: Effects of rehearsal training and rehearsal prevention in normal and retarded adolescents. *Journal of Experimental Psychology*, 101, 123-131.
- Brown, A.L.; Day, J.D. y Jones, R.S. (1983): The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- Brown, A.L. y Palinscar, A.S. (1989): Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L.B. Resnick (ed.), *Knowledge, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, págs. 393-451. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Burón, J. (1993): Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao. Mensajero.
- Campbell, D y Stanley, J. (1973): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Campione, J.C. (1987): Metacognitive components of instruccional research with problem learners. En F.E. Weinert y R.H. Kluwe (eds.): *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Erlbaum.
- Campione, J.C. y Brown, A.L. (1977): Memory and metamemory development in educable retarded children. En R.V. Kail y J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, N.J. Lawrence Earlbaum Associates.
- Campione, J.C.; Brown, A.L. y Ferrara, R.A. (1982): Retraso mental e inteligencia. En: Sternberg, R.: *Inteligencia humana. Vol. II*. Barcelona: Paidós, 1987.

- Carriedo, N. y Alonso Tapia, J. (1994): *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid. U. Autónoma.
- Carriedo, N. (1996): Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 87-107.
- Castro García, R. (1993): *Estrategias de Metacompreensión en alumnos de 2º y 3º de E.G.B. y su influencia en el rendimiento en Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- Català, G.; Català, M.; Molina, E. y Monclús, R. (2001): *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Barcelona. Graó.
- Chi, M.T.H. (1981): Interactive roles of Knowledge and strategies in development. En J. S. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Hillsdale, N.J. Lawrence Earlbaum Associates.
- Clark, E. y Andersen, E. (1979): Spontaneous repairs: awareness in the process of acquiring language. *Papers and Reports on Child Language Development. Stanford University*, 16, 1-13.
- Coll, C. y Miras, M. (2001): Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar* (págs. 331-351). Madrid. Alianza.
- Coll, C. y Rivièrè, A.(1985): Individuación e interacción en el periodo sensoriomotor: apuntes sobre la construcción genética del sujeto y el objeto social. Xxème Journées d'Etude de l'APSLF. Lisboa.
- Cook, L.K. y Mayer, R.E. (1988): Teaching readers about structure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 488-546.
- Cooper, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Cuetos, F.; Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996): *PROLEC: Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA ed.
- Daiute, C. (1993): *The development of literacy through social interaction*. New Directions for Child Development, 61. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dansereau, D.F. (1979): Development and evaluation of learning strategy training program. *Journal of Educational Psychology*, 71, 64-73.
- Das, J.P. (1985): Remedial training for the amelioration of cognitive deficits in children. En A.F. Ashman y R.S. Laura (Eds.), *The education and training of the mentally retarded: recent advances*. Londres. Croom Helm.
- De Coster, W. (1977): *Educación Compensatoria*. Madrid. Servicio de Publicaciones del M.E.C.

- Del Rio, P. (1999): El cambio histórico-cultural y las identidades de género: los jóvenes españoles ante la diferencia de sexo. *Cultura y Educación, 14-15*, 147-176.
- Defior Citoler, S. y Ortúzar Sanz, R. (1993): La lectura: evaluación e intervención educativa. En R. Bautista (Comp.), *Necesidades Educativas Especiales*. Archidona-Málaga. Aljibe.
- DeLoache, J.; Miller, K.F. y Pierroutsakos, S.L. (1998): Reasoning and problem solving. En D. Kuhn y R.S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and Language* (págs. 801-850). Vol. II de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York. Wiley.
- Dockrell, J. y Mcshane, J. (1992): *Children's learning difficulties. A cognitive approach*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers. En Cast. (1997) *Dificultades de aprendizaje en la infancia*. Un enfoque cognitivo. Barcelona. Paidós.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988): El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona Paidós/MEC.
- Ferreiro, E. (1997): *Alfabetización. Teoría y práctica*. Méjico. Siglo XXI
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Méjico. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Pontecorvo, C. (1996): Los límites entre las palabras. En E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro e I. García Hidalgo, *Caperucita Roja aprende a escribir* (págs. 43-86). Barcelona. Gedisa.
- Feuerstein, R. (1991): La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. *Educación Cognitiva I*, 31-75. Mira Editores.
- Flavell, J. (1981): Cognitive monitoring. En W.P. Dickson (ed.): *Childrens Oral Communication Skills*. New York. Academic Press.
- Flavell, J. H.; Beach, D. H. y Chinsky, J. M. (1966): Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child development*, 37, 283-299.
- Flavell, J. H. (1993): *El Desarrollo cognitivo*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- García Gallego, C. (2001): Diseños ex post facto. En S. Fontes, C. García, A.J. Garriga, M.C. Pérez-Llantada y E. Sarriá: *Diseños de investigación en Psicología*. Madrid. UNED.
- García Madruga, J.A.; Martín Cordero, J.; Luque, J.L. y Santamaría, C. (1995): *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid. Siglo XXI
- Garner, R. (1987): *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Garner, R. y Alexander, P. (1982): Strategic processing of text: An investigation of the effects on adults question-answering performance. *Journal of Educational Research*, 75, 144-148.
- Garner, R.; Macready, G.B. y Wagoner, S. (1984): Readers aquisition of the components of the text-lookback strategy. *Journal of Educational Psychology*, 76, 300-309.

- Gauvain, M. y Rogoff, B. (1989): collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 25, 139-151.
- Gearhart, M. (1979): Social planning: Role play in a novel situation. Texto presentado en el Congreso de la Society for Research in Child Development. San Francisco.
- Gelman, R. y Shatz, M. (1978): Appropriate speech adjustments: The operation of conversational constraints on talk to two-years-olds. En M. Lewis y L. A. Rosenblum - (Eds.), *Interaction, conversation and the development of language* (págs. 27-61). New York. Wiley.
- Gilabert, R. y Vidal-Abarca, E. (1990): *Comprender para Aprender. Un proyecto de innovación educativa* (Memoria de investigación). Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Generalitat Valenciana. Valencia.
- González, A. (1996): Mejoras en la calibración de la comprensión. *Estudios de Psicología*, 56, 113-126.
- González, A. (1997): Metamemoria y aprendizaje de textos. *Estudios de Psicología*, 58, 59-83.
- González, M.M. y Palacios, J. (1990): La Zona de Desarrollo Próximo como tarea de construcción. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 99-122.
- Greshman, F.M. y McMillan, D.L. (1997): Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67, 4, 377-415.
- Hacker, D. (1998): Self-regulated comprehension during normal reading. En D. Hacher, J. Dunlosky y A. Graesser, *Metacognition in educational theory and practice*, págs. 165-192, Hillsdale, N. J. Lawrence Earlbaum Associates.
- Hare, V.C. y Smith, D.C. (1982): Reading to remember: Studies of metacognitive reading skills in elementary school-aged children. *Journal of Educational Research*, 75, 157-164.
- Hernández Martín, A. y Quintero Gallego, A. (2001): *Comprensión y Composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- Istomina, Z. M. (1975): The development of voluntary memory in preschool-age children. *Soviet Psychology*, 13, 5-64.
- Jackson, M.D. y McClelland, J.L. (1979): Processing determinants of reading speed. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, 151-181
- Jiménez González, J.E. y Ortiz González, M.R. (1994): Phonological Awareness in Learning Literacy. *Communication and Cognition-Artificial Intelligence*, 11, 127-152.
- Jiménez González, J.E. y Ortiz González, M.R. (1998): *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J.E.; Rodrigo, M.; Ortiz, M.R.; Guzmán, R. (1999): Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 107-122

- Jolivet, J. (1995): Formar niños lectores/productores de textos. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 81-92.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1987): *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Karmiloff-Smith, A. (1994): *Más allá de la modularidad. La Ciencia Cognitiva desde la perspectiva del Desarrollo*. Madrid. Alianza.
- Klahr, D. (1992): Information processing approaches to cognitive development. En M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: an advanced textbook* (3^o ed.). Hillsdale, N.J. Earlbaum.
- Kozulin, A. (2000): *Instrumentos Psicológicos. La educación desde una perspectiva socio-cultural*. Barcelona. Paidós.
- Kurtz, B.E. y Borkowski, J.G. (1987): Development of strategic skills in impulsive and reflective children: A longitudinal study of metacognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 129-148.
- Lieberman, I. y Shankweiler, D. (1977): Speech, the alphabet and teaching to read. En L. B. Resnick y P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (págs. 105-129). Hillsdale, N.J. Earlbaum.
- Lin, M. y Zabrusky, K. M. (1998): Calibration of Comprehension: research and implication for education and instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 345-391
- Luria, A.R. (1995): *Conciencia y Lenguaje*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Loper, A.B. y Murphy, D.M. (1985): Cognitive self-regulatory training for underachieving children. En D.L. Forrest-Presley, G.E. Mackinnon y T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance*. Nueva York. Academic Press.
- Male, D.B. (1996): Metamemorial functioning of children with moderate learning difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 2, 145-157
- Mandler, J.M. (1978): A code in the node: the use of a story schema in retrieval. *Discourse processes*, 1, 14-35.
- Marchesi, A. (1984): El desarrollo de la memoria. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Eds.), *Psicología Evolutiva, vol. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño* (págs. 251-282). Madrid. Alianza.
- Marshall, J. y Morton, J. (1978): On mechanics of EMMA. En A. Sinclair, R.J. Jarvella y W.J.M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language*. Berlín. Springer-Verlag.
- Martí, E. (2000): Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología Evolutiva*. (págs. 329-349). Madrid. Alianza.

- Martí, E.; Teberosky, A. y García-Milà, M. (1999): Desarrollo de las notaciones como memoria externa. Comunicación presentada en las *I Jornadas sobre memoria*. Barcelona, 12-14 de Marzo.
- Martín, E. (1999): Enseñar a pensar a través del currículo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid. Alianza.
- Martín, E. y Marchesi, A. (1990): Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza.
- Martín Núñez, M.C. (1993): *Incidencia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las ciencias sociales: un estudio con alumnos de 4º y 5º de E.G.B.* Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- Maruny Curto, L.; Ministrál Morillo, M. y Miralles Teixidó, M. (2001): *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Centro de Publicaciones del MEC y Edelvives.
- Mastropieri, M.A. y Scrugg, T.E. (1997): Best practice in promoting reading comprehension in student with learning difficulties. *Remedial and Special Education, 18, 4*, 197-213.
- Mateos, M.M. (1991): Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje, 56*, 61-76
- Mayor, J.; Suengas, A. y González, J. (1993): *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid. Síntesis.
- Mckeown, M.G.; Beck, I.L.; Sinatra, G.M. y Loxterman, J.A. (1992): The contribution of prior Knowledge and coherent text to comprehension. *International Reading Association, 27*, 79-93.
- McNamara, D.S. y Kintsch, W. (1996): Learning from texts: effects of prior knowlegde and text coherence. *Discourse processes, 22*, 247-288.
- Meichenbaum, D. (1985): Teaching thinking: A cognitive behaviorial perspective. En S.F. Chipman; J.W. Segal y R. Glaser, *Thinking and learning skills. Vol. 2. Research and open Questions*. Hillsdale, N.J., Lawrence Earlbaum Associates.
- Meichenbaum, D. (1986): Metacognitive Methods of instruction: Currents status and future prospects. En M. Schwebel y C.A. Maher. *Facilitating cognitive development: International perspectives, programs and practices*. Londres. The Haworth Press.
- Meloth, M.S. (1990): Changes in poor readers: Knowledge of cognition and the association of knowledge of cognition with regulation of cognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*, 792-798.

- Meyer, B.J.F. (1984): Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. Stein, T. Trabasso (Eds.): *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, B.J.F. (1985): Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems. En B. K. Britton y J. B. Black (Eds.). *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, B.J.F.; Brandt, D.M. y Bluth, G.J. (1980): Use of top level structure in text: Key for reading comprehension of night-grade studentes. *Reading Research Quarterly*, XVI, 1, 72-102.
- Meyer, B.J.F. y Freedle, R.O. (1984): Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21, 1, 121-143.
- Miller, J. R. (1985): A Knowledge-Based Model of Prose Comprehension: Application of Expository Texts. En B. K. Britton y J. B. Black (Eds.): *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N.J. Lawrence Earlbaum Associates.
- Miller, P.H. (1990): The development of strategies of selective attention. En D.F. Bjorklund (Ed.), *Children´s strategies: comtemporary views of cognitive development*. Hillsdale, N.J. Earlbaum.
- Miras, M. (2000): La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Montanero, M. (2000): La instrucción de estrategias de comprensión en el ámbito sociolingüístico del segundo ciclo de la E.S.O. Una propuesta didáctica para "enseñar a comprender". Tesis doctoral inédita. Universidad de Extremadura.
- Montanero, M. (2001): Metacompreión y aprendizaje a partir de textos. *Cultura y Educación*, 13, 3, 317-328.
- Montanero, M.; Blázquez, F. y León, J.A. (2002): Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 1, 37-52.
- Mora, J. (1991): *Evaluación del programa Comprender y Transformar*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, 1991.
- Mora, J. (1998): *El programa Comprender y Transformar. Bases, Metodología y Evaluación*. Sevilla: Repiso y Reguera.
- Mora, J. y Aguilera, A. (2000): *Atención a la diversidad en educación: dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*. Sevilla: Ediciones Kronos.

- Mora Merchán, J. y Mora, J. (2000): Trastornos del desarrollo emocional. En: J. Mora y A. Aguilera (coords.): *Atención a la diversidad en educación: dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*. Sevilla: Ediciones Kronos.
- Moreno Pérez, F.J. y García Gómez, I. (2000): Dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora. En: J. Mora y A. Aguilera (Coords.): *Atención a la diversidad en educación: dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*. Sevilla: Ediciones Kronos.
- Myers, N. A. y Perlmutter, M. (1978): Memory en the years from two to five. En P.A. Ornstein (Ed.), *Memory development in children* (págs. 191-214). Hillsdale, N.J. Earlbaum.
- Navarro Hidalgo, J.J. (2008). *Evaluación dinámica de procesos implicados en la lectura*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Navarro Hidalgo, J.J.; Lama Ruiz, H. y Molina Bernáldez, A. (2001): Evaluación dinámica de procesos en la lectura. Un enfoque metacognitivo. Trabajo no publicado. Universidad de Sevilla.
- Nisbett, J. y Shucksmith, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Olshavsky, J.E. (1976-1977): Reading as problem solving: An investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, 12, 654-675.
- Olson, D.R. (1998): *El mundo sobre el papel*. Barcelona. Gedisa.
- Paris, S.C.; Lipson, M.Y. y Wixson, K.K. (1983): Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Palinscar, A.S. y Brown, A.L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension. Fostering and metacognitive strategies. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pascual, G. y Goikoetxea, E. (2003): Resumen y formulación de preguntas: efectos sobre la comprensión lectora en niños de Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), págs. 439-450.
- Palmer, J.; Mcleod, C.M.; Hunt, E. y Davidson, J.E. (1985): Information processing correlates of reading. *Journal of memory and language*, 24, 59-88.
- Peronard, M.; Crespo, N. y Velásquez, M. (2000): La Evaluación del Conocimiento Metacomprendivo en alumnos de Educación Básica. *Signos*, XXXIII, 47, 161-180.
- Peronard, M.; Crespo, N. y Guerrero, I. (2001): La Metacompreensión en escolares chilenos de Educación Básica. *Signos*, XXXIV, 49-50, 149-164.
- Peronard, M.; Crespo, N.; Velásquez, M. y Viramonte, M. (2002): Conocimiento Metacognitivo del Lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 2, 131-145.
- Radziszewska, B. y Rogoff, B. (1988): Influence of adult and peer collaborators on children's planning skills. *Developmental Psychology*, 24, 840-848.

- Reder, L.M. (1996): Different Research Programs on Metacognition: Are the Boundaries Imaginary? *Learning and Individual Differences*, 8, 4, 383-390.
- Reid, M.K. y Borkowski, J.G. (1987): Causal attributions of hyperactive children: implications for teaching strategies and self-control. *Journal of Educational Psychology*, 79, 296-307.
- Repetto, E. (1997): Entrenamiento metacognitivo y ganancias significativas de los alumnos en algunas variables cognitivas y pedagógicas. *Revista española de pedagogía*, 206, 5-32.
- Repetto, E.; Beltrán, S.G.; Manzano, N. y Téllez, J.A. (2001): Evaluación del programa Comprender y Aprender en el aula. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, vol. 7, nº 24.
- Repetto, E.; Manzano, N.; Sutil, I.; Beltrán, S.G. y Téllez, J.A. (2001): *Elaboración de un cuestionario para evaluar las estrategias de metacomprensión lectora*. Comunicación presentada en el X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. A Coruña: AIDIPE, págs. 260-264.
- Repetto, E.; Sutil, I.; Manzano, N. y col. (Téllez, J.A. y Beltrán, S.G.) (2002): *Comprender y Aprender en el Aula. Programa para la integración de las estrategias de lectura en el currículum*. Madrid: UNED (3 manuales del profesor y 3 cuadernos del alumno).
- Repetto, E.; Tellez, J.A. y Beltran, S.G. (2002): *Intervencion psicopedagogica para la mejora de la comprension lectora y del aprendizaje*. Madrid. UNED.
- Resnick, L. B. (1984): Comprehending and Learnign: Implications for a cognitive theory of instruction. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J. Lawrence Earlbaum Associates.
- Richgels, D.J.; Mgee, L.M.; Lomax, R.G. y Sheard, C. (1987): Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, XXII, 2, 177-196.
- Rivière, A. (1997): El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales. En A. Rivière y J. Martos (Comps.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rodrigo, M. J. y Batista, L. M. (1995): Planificar para razonar y planificar para trazar rutas: aprendizaje y transferencia de la planificación en colaboración y por adelantado. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 183-202.
- Rogoff, B. y Mistry, J. (1985): Memory development in cultural context. En M. Pressley y C. Brainerd (Eds.), *Cognitive learning and memory in children* (págs. 117-142). Nueva York. Springer-Verlag.
- Rogoff, B. (1990): Pensamiento compartido y participación guiada. Conclusiones y especulaciones. *El desarrollo cognitivo*.

- Rodrigo, M.J. (1999): Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología Evolutiva*. (págs. 201-224). Madrid. Alianza.
- Rodrigo, M.J. (2000): Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología Evolutiva*. (págs. 201-224). Madrid. Alianza.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (2001): Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar* (págs. 117-135). Madrid: Alianza.
- Romero, J.F. (1990): Las relaciones sociales en los niños con dificultades de aprendizaje. En: A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comp.): *Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza Editorial.
- Romero, J.F. (1999): Retrasos madurativos y dificultades en el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (págs. 75-96). Madrid. Alianza.
- Romero, J.F.; Elósegui, E.; Ruiz, I. y Lavigne, R. (2003): Aplicación de un programa de composición escrita y comprensión lectora en alumnos de educación primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1 (2), 57-78.
- Rosenshine, B. y Meister, C. (1994): Reciprocal Teaching. A review of the Research. *Review of Educational Research*, 64 (4), 479-530.
- Rumelhart, D. E. (1980): Schemata: the building blocks of cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J. Lawrence Earlbaum Associates.
- Sánchez, E. (1989): *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E.
- Sánchez, E. (1999): El lenguaje escrito y sus dificultades: una visión integradora. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. : *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, E. (1990): El aprendizaje de la lectura y sus problemas. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. : *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, E. (1993): *Los textos expositivos*. Madrid. Santillana.
- Sánchez, E. (1998): *Comprensión y Redacción de textos*. Barcelona. EDEBE.
- Sánchez, E.; Orrantía, J. y Rosales, J. (1992): ¿Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula?. *Comunicación, lenguaje y educación*, 14, 89-112.

- Sánchez, E.; Rosales, J. y Suárez, S. (1999): Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14-15, págs. 71-89
- Santos Guerra, M.A. (1991): *Agrupamientos flexibles. Un Claustro investiga*. Sevilla. Diada.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1984): Development of strategies in text processing. En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text..* Hillsdale, N.J., Lawrence Earlbaum Associates.
- Schacter, D.L. y Tulving, E. (1994): What are the memory systems of 1994? En D. I. Schacter y E. Tulving (Eds.), *Memory Systems 1994* (págs. 1-38). Cambridge, MA. The MIT Press.
- Scrugg, T.E. y Mastropieri, M.A. (1992): Classroom applications of mnemonic instruction: Acquisition, maintenance and generalization. *Exceptional Children*, 58, 219-231.
- Sigel, I. (1982): The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. En L. M. Laosa e I. E. Sigel (Eds.), *Families as learning environments for children*. Nueva York: Plenum Press.
- Sinatra, G. M.; Beck, I. L. y McKeown, M. G. (1993): How Knowledge influenced two intervention designed to improve comprehension. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 14, 141-163.
- Sinclair, A.; Jarvella, R. y Levelt, W. (1978): *The child's conception of language*. Berlin. Springer-Verlag.
- Solè, I. (1987): La posibilidad de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, págs. 1-13
- Solè, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE
- Solè, I. (2001): Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En Varios Autores, *Comprensión lectora. El uso de la Lengua como procedimiento*. Caracas, Edit. Laboratorio Educativo/ Barcelona, Graó.
- Solè, I. y Teberosky, A. (2001): La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación*, 2. *Psicología de la educación escolar*. Págs. 461-485. Madrid. Alianza.
- Stanovich, K.E.; Cunningham, A.E. y Cramer, B.R. (1984): Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190
- Stein, N.L. y Nezworski, M.T. (1978): The effect of organization and instructional set on story memory. *Discourse processes*, 1, 177-193.
- Stevens, R. J. (1988): Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages. *Journal of Educational Psychology*, 80, 1, 21-26.

- Swanson, H.L. (1993): An information processing analysis of learning disabled children's problem solving. *American Educational Research Journal*, 30, 4, 861-893
- Swanson, H.L. y Trahan, M. (1996): Learning disabled and average reader's working memory and comprehension: does metacognition play a role? *British Journal of Educational Psychology*, 66, 3, 333-355
- Taylor, B. M. y Beach, R.W. (1984): The effects of text structures instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, XIX, 2, 134-146.
- Téllez, J.A. (2004): *La comprensión de los textos escritos. Evaluación del programa Comprender y Aprender en el aula*. Tesis Doctoral. UNED.
- Tolchinsky, L. (1990): La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: Organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de Psicología*, 47, 64-87.
- Tulviste, P. (1991): *The cultural-historical development of verbal thinking*. Nueva York. Nova Scientia Publishers.
- Tunmer, W. y Fletcher, C. (1981): The relationship between conceptual tempo, phonological awareness, and word recognition in beginning readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, 173-186
- Tunmer, W. y Herriman, M. (1984): The Development of Metalinguistic awareness: A conceptual overview. En W.E. Tunmer; C. Pratt y M.L. Herriman (eds.): *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Tunmer, W.; Herriman, M. y Nesdale, A. R. (1988): Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Valiña, Bernal y De Vega, (1990): Procesamiento estructural de historias: ¿reglas, macrorreglas o modelos mentales? *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº 43, vol. 2, págs. 155-167
- Valmaseda, M. (1999): Los problemas de lenguaje en la escuela. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (págs. 101-123).
- Van Dijk, T.A. (1980): *Macrostructures*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Van Dijk, T.A. (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vidal-Abarca, E. (1989b): Estrategias para la comprensión y el recuerdo de la información más importante en textos expositivos: un estudio experimental. *Revista de Psicología de la Educación*, 2, 1-20.
- Vidal-Abarca, E. y Gilabeert, R. (1991): *Comprender y Aprender*. Madrid: CEPE

-
- Voss, J.F. (1982): Knowledge and social science problem solving. Nueva York. Aere.
- Vurpillot, E. (1968): The development of scanning strategies and their relation to visual differentiation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 6, 632-650.
- Vygotski, L.S. (1931/1997): La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas V, Fundamentos de defectología*, (págs. 213-234). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L.S. (1932-1934/1996): El primer año. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas, IV. Psicología Infantil* (págs. 275-318). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L.S. (1934/1978): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Whitman, Th. (1990): Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 4, 347-362.
- Winograd, P.N. (1984): Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 19, 404-425. Traducción en *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 67-87.
- Wong, B.Y.L. (1985): Metacognition and learning disabilities. En D.L. Forrest-Presley, G.E. Mackimon y T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance. Vol. 2. Institutional practices*. Nueva York. Academic Press.
- Wong, B.Y.L. (1986): Metacognition and special education: a review of a view. *The Journal of Special Education*, 20, 9-29.
- Wong, B.Y.L. (1994): Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 17, 110-120.

EDUCATION & PSYCHOLOGY

I+D+i

Research, Innovation and Solutions on-line ®