

Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura

Armando Morles*

Difícilmente podría concebirse una actividad académica de aprendizaje en la cual no haya que valerse de la lectura en algún momento de su conducción. Tal hecho es explicable porque cada día los materiales impresos adquieren mayor preponderancia como medio de instrucción y porque cada día la lectura adquiere mayor relevancia como instrumento de aprendizaje académico. Por supuesto, para que la lectura cumpla su función en ese sentido, se requiere que el lector posea un grado suficiente de habilidades para comprender lo que lee, condición necesaria porque la comprensión constituye la base de dicho aprendizaje.

Lamentablemente es un hecho comúnmente aceptado que la escuela ha fallado en su tarea de proveer a los estudiantes habilidades suficientes para leer con un grado apropiado de comprensión. De esta manera ha fallado en atender debidamente a la persistente demanda que en ese sentido le imponen, por una parte, el propio sistema educativo en todos sus niveles, y, por la otra, la sociedad en general.

La falla mencionada pareciera ser consecuencia de la inexistencia de una tecnología apropiada para desarrollar las habilidades en cuestión. Desafortunadamente el diseño de una tecnología de esa naturaleza constituye una tarea compleja e imposible de emprender si no se cuenta con un cuerpo teórico coherente que sirva de base para la satisfacción de los requisitos fundamentales de ese diseño.

El cuerpo teórico debiera permitir, en primer lugar, delimitar el campo conceptual al cual habrá de circunscribir su acción esa tecnología. Para ello se necesita precisar qué se va a entender por comprensión de la lectura y cuál es la relación de ese concepto con otros que se le asocian, como lo es el aprendizaje del contenido del texto escrito.

En segundo lugar, identificar las habilidades específicas necesarias para comprender la lectura. En tercer lugar, precisar una metodología adecuada para entrenar esas habilidades y, finalmente, se requiere disponer de técnicas y procedimientos apropiados para evaluar la efectividad de la tecnología.

Lineamientos para satisfacer los requisitos

Hasta el presente no se cuenta con un cuerpo teórico organizado y acabado que suministre insumos suficientes para el diseño de esa tecnología, a pesar de los esfuerzos conducidos en ese sentido. No obstante, el análisis de algunas investigaciones y experiencias reportadas ha permitido derivar el conjunto de lineamientos que se presenta en este trabajo. La intención de éste es la de

* El doctor Armando Morles es profesor de la Universidad Central de Venezuela

contribuir a dar satisfacción a los requisitos para desarrollar esa tecnología requerida por el sistema educativo en todos sus niveles.

Delimitación de conceptos

Existe cierta imprecisión en la literatura con respecto a qué se entiende por comprender el contenido de un texto escrito y qué se entiende por aprender ese contenido. Generalmente no se establece una delimitación clara entre lo que incluye cada uno de estos procesos. Inclusive algunos autores llegan a referirse a ambos conceptos como si se tratase de uno solo. Esta imprecisión pareciera traer como consecuencia cierta incongruencia en el momento de formular lineamientos en los cuales estén involucrados los mismos. Como consecuencia, esta imprecisión dificulta el diseño de cualquier tecnología que busque desarrollar habilidades relacionadas con alguno de estos procesos. Obviamente, la efectividad de esa tecnología también se verá afectada por este hecho.

Para los efectos del presente trabajo se ha concebido la comprensión de un texto escrito como el proceso cognoscitivo mediante el cual se reconstruye, en la mente del lector, la información transmitida por el autor del texto. De esta manera el lector se convierte en receptor activo de la información transmitida por el autor a través del medio escrito. Conviene señalar que, previo a la comprensión del texto, se suceden dos procesos fundamentales: la percepción de los símbolos gráficos y la decodificación de estos; es decir, la traducción de los símbolos gráficos a sus representaciones fonológicas (Morles, 1982).

Dentro de este orden de ideas, aprender el contenido de un texto incluirá, no sólo el hecho de que el individuo perciba los símbolos gráficos, los decodifique y obtenga la información a que se refiere, sino, además, que almacene esa información en su memoria semántica y que esté en capacidad de evocarla o tener acceso a ella cuando las circunstancias lo determinen. Esta manera de concebir la comprensión y el aprendizaje del material escrito es congruente con lo planteado por Dansereau (1978 y 1980) quien considera la comprensión como un subproceso dentro del gran proceso del aprendizaje. Sin embargo, al definir una de las tres áreas que él incluye dentro del aprendizaje, Dansereau complementa la comprensión con el almacenamiento de la información. Las otras dos con la identificación de aspectos importantes, no familiares y difíciles del material, que es un área previa, y la evocación de la información, que es posterior. Weinstein y Underwood (1980), por su parte, consideran la comprensión como un proceso mediador del aprendizaje. Ambos planteamientos parecieran dar, en cierta manera, soporte a la forma como se manejan en el presente trabajo los conceptos de comprensión y aprendizaje del contenido del material escrito.

La delimitación de las cinco etapas o instancias propuestas aquí para el proceso de aprendizaje (percepción, decodificación, comprensión, retención y evocación) pareciera ser más útil, especialmente en el momento de diseñar tecnologías de instrucción para desarrollar habilidades para el aprendizaje académico. No obstante, conviene señalar que no siempre resultaría tan fácil

identificar habilidades específicas y exclusivas para cada una de ellas debido a la marcada sobreposición existente entre las mismas.

Las instancias mencionadas han sido identificadas y aceptadas tradicionalmente y en la práctica. Evidencia de ello es la preocupación de las escuelas por desarrollar habilidades asociadas a cada instancia. De estas habilidades a las que se les han dedicado mayor atención son a las relacionadas con la percepción y la decodificación, siendo en estas últimas donde quizás se haya tenido mayor éxito. En el resto, el éxito ha sido limitado y, en el caso de las habilidades relacionadas con la comprensión, los sistemas educativos parecieran haber fracasado definitivamente (Bormuth, 1969).

Estrategias para comprender la lectura

Las habilidades para comprender la lectura se refieren a las capacidades que manifiesta el lector para procesar la información contenida en el material escrito. Ese procesamiento consiste en una serie de operaciones cognitivas que el lector debe llevar a cabo para organizar, focalizar, integrar, etc., la información de manera que esta pueda ser incorporada a la estructura cognoscitiva del lector (Kintsch y Van Dijk, 1978) y otras que ejecute para asegurar la eficiencia de ese procesamiento (Flavell, 1979) o para resolver problemas que se presentan en la conducción del mismo (Collins et al, 1980). Las operaciones para procesar la información que ejecuta el lector son posibles gracias al uso de determinadas estrategias cognitivas. En la medida en que el lector sea capaz de seleccionar las estrategias más apropiadas y de utilizarlas eficientemente, en esa medida estará en capacidad de comprender mejor la lectura.

Una revisión bibliográfica detenida permitiría comprobar que las estrategias cognitivas más comunes y eficaces que usan los lectores al procesar la información para comprender la lectura se pueden agrupar en cinco categorías principales: de **organización**, de **focalización**, de **elaboración**, de **integración** y de **verificación**.

Las estrategias de **organización** comprenden todo lo que el lector ejecuta a nivel cognoscitivo para organizar o dar un nuevo orden a la manera como está presentada la información en el texto. Ejemplo de ello sería dar una organización cronológica a los eventos que se incluyen en el texto; dar un orden diferente, ya sea topográfico o de mayor o menor, o de lo general a lo particular, o viceversa, a los conceptos, ideas o detalles contenidos en el texto, etc.

Las estrategias de **focalización** incluyen aquellas que sirven para precisar el contenido del texto, tales como ubicar o formular interpretaciones parciales del texto a medida que se va leyendo, leer con la intención de dar respuestas a determinadas preguntas, etc.

Las estrategias de **elaboración** incluyen las acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto para hacer éste más significativo. Tal sería el caso de proveer ejemplos o

comentarios, formarse imágenes mentales, pensar en otras ideas relacionadas, parafrasear el texto, formularse preguntas o hipótesis, etc.

Las estrategias de **integración** son las que buscan unir partes de la información disponible en un todo coherente. Comprenden acciones tales como relacionar el contenido del texto con los conocimientos previos que posee el lector, formular interpretaciones sobre el contenido sólo después de leer trozos más o menos largos o después de finalizar la lectura completa.

Finalmente, las estrategias de **verificación** son las que buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones logradas. Comprenden, por ejemplo, cotejar la coherencia de las interpretaciones parciales y la inclusión de todos los elementos comprendidos en el texto. Este cotejo se realizaría tanto continuamente como al final de la lectura.

Además de usar las estrategias cognoscitivas mencionadas, se ha podido determinar que los mejores lectores se caracterizan por usar una serie de estrategias metacognoscitivas (Brown, Campione y Day, 1981; Fitzgerald, 1983 y Morles et al. 1983) que son las acciones conscientes que ejecuta el lector para asegurar la efectividad del procesamiento de la información contenida en el texto. Ello es conocido como metacompreensión del texto; es decir, conciencia de los procesos que intervienen en su comprensión.

Estas estrategias podrían agruparse en cuatro categorías: Una, las correspondientes a la **planificación** del proceso de comprender, que incluyen precisar el propósito y meta de la lectura, determinar cuánto sabe el lector sobre el tema que lee (si sabe sobre el tema, qué es lo que sabe, qué necesita saber, etc.), seleccionar las estrategias apropiadas para el procesamiento de cada parte del trozo, considerando el propósito y la meta de la lectura, las particularidades del material y las características propias de lector. Dos, las estrategias correspondientes a la **ejecución** del proceso, que incluyen todo lo relacionado con el uso de las estrategias cognoscitivas seleccionadas, en caso de decidirse un cambio de estrategias durante el proceso, estar en condiciones de conducir éste y usar apropiadamente la nueva estrategia. Tres, las correspondientes a la **regulación** del proceso, que incluyen supervisar permanentemente su ejecución para verificar si se están utilizando las estrategias cognoscitivas apropiadas, determinar la presencia de problemas de comprensión, actuar para resolver apropiadamente tales problemas, determinar cuándo se debe cambiar una estrategia por otra, etc. Finalmente, cuatro, las correspondientes a la **evaluación** de la ejecución del procesamiento de la información, que comprenden determinar cuándo y cuánto se ha comprendido, determinar la eficacia de las estrategias empleadas, tanto las cognoscitivas como las metacognoscitivas. (Las estrategias enumeradas fueron incluidas en estudio conducido por Morles, Amat, Donis y Urquhart –1983– relacionado con esta materia).

Entrenamiento de las estrategias

La capacidad para utilizar apropiadamente las estrategias para comprender la lectura puede ser mejorada significativamente mediante el entrenamiento. Estudios conducidos sobre la materia así lo demuestran (Dansereau, 1980;

Weinstein y Underwood 1980; Raphael, 1982). No obstante, el entrenamiento de esta capacidad presenta variados problemas que ameritan consideración especial. Por una parte, requiere determinar cuál sería la ubicación más adecuada de esa actividad dentro del currículum. Por la otra, cuál sería la modalidad de entrenamiento y el tipo de programa más apropiado para obtener mayor efectividad en este proceso del entrenamiento.

Ubicación del programa de entrenamiento

Respecto a la ubicación del programa de entrenamiento, conviene señalar que existen por lo menos tres posibilidades. Una, tratarlo como asignatura regular y aislada; dos, incluirlo como actividad ordinaria dentro del programa de lectura respectivo (cuando éste exista) y tres, incluirlo como actividad regular comprendida dentro de cada una de las asignaturas que forman el currículum del nivel educativo correspondiente. De las tres opciones, la que pareciera más apropiada es la última. Incluirla como una actividad regular dentro de cada asignatura va a permitir la vinculación de las estrategias de procesamiento de la información con temas específicos. Esto sería más efectivo porque asegura la adecuación de las estrategias a diferentes tipos de materiales y temas. Además se contaría con un campo real de aplicación para las estrategias.

Por otra parte, un programa así ubicado garantizaría a la internalización y consolidación del uso de las estrategias, lo cual, como se verá más adelante, constituye una fase fundamental de entrenamiento. Por supuesto, tal ubicación requiere contar con personal entrenado y motivado en la aplicación del programa, además de contar con el tiempo necesario para esa aplicación.

Modalidad de entrenamiento

El entrenamiento se puede conducir a través de variadas formas, las cuales se agrupan en cuatro modalidades principales: ejercitación, modelaje, instrucción directa o explícita e instrucción con autocontrol del aprendizaje. No obstante, conviene aclarar que sería prácticamente imposible el uso de modalidades puras. Por lo general, el instructor combina estas modalidades de acuerdo a su criterio, aunque, al conducir el entrenamiento, imponga el predominio de algunas de ellas.

La **ejercitación** se caracteriza por enseñar al estudiante el uso de determinadas estrategias mediante la ejecución de tareas en forma oral o escrita. Para resolver una tarea asignada, el estudiante debe emplear la estrategia propuesta, pero no se le dan mayores explicaciones y no hay un instructor que le muestre la manera de utilizar la estrategia. El instructor sólo asigna la tarea, vigila su cumplimiento y evalúa los productos del trabajo realizado. Esta modalidad es muy usada por los docentes en la instrucción ordinaria, especialmente en los niveles inferiores de la educación.

El **modelaje** es la forma de enseñanza en la cual el instructor u otra persona "modela," es decir, "actúa" ante los estudiantes para mostrar la manera como se utiliza una estrategia determinada. En esta modalidad se resta importancia a la fundamentación y justificación de la estrategia a

enseñar y se insiste en que el estudiante "copie" la forma como actúa el "modelo." Un ejemplo de modelaje sería el caso del docente que pretende enseñar el uso de las autopreguntas, como estrategia para comprender la lectura, y sigue la manera que plantea Flavell (1976), de hacer que los niños "piensen en voz alta." En este caso, el docente se formulará preguntas (en voz alta) a medida que lee un cuento. Por ejemplo dirá: "¿Ay, qué va a pasar ahora?" "¿por qué hizo esto?" y buscará darles respuestas a medida que lee el cuento.

Dansereau (1980) señala tres formas de modelaje: una que consiste en la presentación por parte del instructor, del producto final de un ejercicio, el cual ha sido realizado utilizando correctamente, determinada estrategia. El producto va acompañado de anotaciones que orientan sobre cómo fue logrado éste. Otra forma sería el "copiar" la manera como actúa un experto al aplicar una estrategia específica. Un ejemplo sería el caso comentado anteriormente. Una tercera forma es la que Dansereau denomina "modelaje interactivo". Este caso se presenta cuando un número de estudiantes trabaja en grupo para aplicar determinada estrategia y mientras realizan el trabajo, éstos se proveen de mutua retroalimentación.

En el modelaje, al igual que en la ejercitación, la importancia que se da a la información sobre cada estrategia y sobre el entrenamiento en sí es muy limitada. Estas modalidades podrían incluirse en lo que Brown y Palincsar (s.f.) denominan "entrenamiento ciego."

La **instrucción directa o explícita** consiste en informar al estudiante, directamente, sobre todo lo relacionado con el entrenamiento y la estrategia que se desea entrenar; es decir, sobre el plan de entrenamiento, su fundamentación, contenido y propósito; sobre las estrategias a emplear, su naturaleza, el por qué y cómo de su empleo y sobre los progresos del estudiante durante la aplicación del programa.

En esta instrucción se provee al estudiante toda la información requerida. Ello significa que, al nivel de la información, no habría ningún problema. Brown y Palincsar (s.f.) denominan a esta modalidad "entrenamiento informado" y la consideran como una metodología de alta efectividad.

La **instrucción con autocontrol del aprendizaje** es similar a la instrucción directa y explícita, pero incluye un componente fundamental. Este es el entrenamiento en el uso de la autosupervisión y la autorregulación, durante la aplicación de las estrategias que se enseñan, así como en la autoevaluación de los resultados continuamente y al final de la aplicación del programa. En esta modalidad, por tanto, se ejercita al estudiante en el empleo de las diferentes estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas enumeradas en el presente trabajo. Los estudios han demostrado que la instrucción con autocontrol del aprendizaje es la modalidad más efectiva (Brown y Palincsar, s.f.) por lo que el entrenamiento debe propiciar esta modalidad.

Tipos de programa de entrenamiento

El desarrollo de la capacidad para usar las estrategias de procesamiento de la información y llegar a comprender la lectura requiere someter a los estudiantes a programas de entrenamiento elaborados al efecto. Estos pueden ser de dos tipos: programas altamente estructurados, rigurosamente diseñados y validados, y programas *ad hoc* medianamente estructurados y no necesariamente validados.

Entre los primeros se puede mencionar el SQ3R (con su versión española RPL2R) creado por F.P. Robinson y bastante conocido entre los orientadores y educadores. Mediante él se entrena al individuo para que comprenda la lectura proponiéndole que comience ésta haciendo un examen preliminar del material (Revisar), luego que se formule una serie de preguntas sobre el material (Pregunta), luego que conduzca la lectura definitiva del texto (Leer), seguidamente que repita o recite con sus propias palabras lo leído (Repasar). Otro programa de este tipo es el MURDER de Donald Dansereau que, en cierta medida, se deriva de SQ3R. Este programa comprende dos niveles o grados: el primero busca desarrollar estrategias para comprender y almacenar la información contenida en el texto, mientras el segundo busca desarrollar en el individuo estrategias para utilizar la información almacenada.

Otro ejemplo de programas altamente estructurados es el Proyecto para el Desarrollo de Estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje (Cognitive Learning Strategies Project), creado por Claire Weinstein, en la Universidad de Texas. El programa consiste en entrenar al individuo en el uso de estrategias para comprender la lectura y aprender de ella. Entre estas estrategias se incluye formarse imágenes mentales, elaborar sobre el contenido (crear relaciones lógicas, generar inferencias, etc.) y agrupar e integrar los conceptos contenidos en el texto.

Otro ejemplo de estos programas es el QAR (RPR, Relaciones Pregunta-Respuesta) de T.E. Raphael (1982), que entrena a los estudiantes para comprender la lectura mediante contestación a autopreguntas formuladas sobre el contenido del texto.

En relación con los programas mencionados conviene señalar que éstos no están ubicados, necesariamente, dentro de la concepción que sobre comprensión de la lectura y aprendizaje del contenido del texto se manejan en este trabajo. Igualmente conviene señalar que ellos no fueron diseñados exclusivamente para enseñar a comprender la lectura.

Entre los programas *ad hoc*, medianamente estructurados, se pueden incluir, en primer lugar, los que el educador diseña para asistir a sus estudiantes en la superación de fallas específicas observadas en el desarrollo de la actividad de clase. En segundo lugar, los programas de entrenamiento más formales contemplados en el diseño curricular. Ejemplos de este último tipo de programas lo constituyen aquellos que son producto de un diseño de instrucción más o menos riguroso, y cuya aplicación se rige por ese diseño. Sin embargo, en su aplicación presentan mayor flexibilidad que los programas altamente estructurados (tales serían los casos del programa de Autocontrol para el Aprendizaje que se aplica en el Instituto Pedagógico de Caracas y el

Módulo Técnicas de Lectura que se aplica en la Universidad Nacional Abierta, ambos casos en Venezuela).

Los tipos de programas brevemente descritos son conducidos utilizando una u otra de las cuatro modalidades de entrenamiento mencionadas, aunque lo más común sea que se combinen estas modalidades entre sí, de acuerdo con la naturaleza de la estrategia a entrenar y con las condiciones presentes en el momento del entrenamiento.

Al seleccionar el tipo de programa más apropiado para resolver una determinada situación de entrenamiento la decisión debe ser tomada sobre la consideración de algunas características de los diversos tipos de programas, tales como su efectividad, adecuación y practicidad.

Efectividad: Aunque los programas estructurados sean los que teóricamente garanticen el mayor grado de efectividad, ésta nunca es garantizada para toda circunstancia y propósito. Puede haber situaciones para las cuales algunos de estos programas no resulten suficientemente efectivos. Tal hecho se debe a que, aunque algunos estudios hubieran demostrado su efectividad, éstos tienen vigencia sólo para la población y condiciones en las cuales fueron conducidos. Por estas mismas razones, la efectividad de los programas debe ser objeto de un cuidadoso análisis, antes de proceder a la selección de uno de ellos.

Adecuación: Obviamente, la decisión de conducir un programa de entrenamientos responde a la necesidad de resolver problemáticas concretas. Tales serían los casos de atender problemas de comprensión de la lectura en un grupo de estudiantes que presenta fallas de comprensión en una asignatura en particular o atender a otro grupo por presentar deficiencias derivadas de su nivel de edad, de su nivel de escolaridad, o de la modalidad de enseñanza a que está siendo o va a ser sometido. En estos casos específicos posiblemente un programa altamente estructurado no sea la mejor escogencia.

Practicidad: La facilidad de aplicación de los programas es una característica importante a tomar en cuenta en el momento de decidir sobre cuál de ellos seleccionar para atender a determinada demanda de entrenamiento. Sin embargo, como es obvio, la escogencia de un programa estará determinada por la consideración de, por lo menos, las tres características mencionadas.

Evaluación de los resultados del entrenamiento

Al igual que toda tecnología, la que pretenda desarrollar habilidades para comprender la lectura requiere que se evalúen los resultados de su aplicación. De esta manera se podrá determinar su efectividad y hacer ajustes pertinentes cuando ello fuere necesario. Por lo tanto, se requiere incluir en la planificación del entrenamiento, técnicas y procedimientos de evaluación que respondan a diferentes propósitos. Primero, para conocer el nivel de comprensión que presentan los estudiantes en sus lecturas, tanto al comienzo como al término de la aplicación del programa. Segundo, identificar las estrategias específicas que ellos utilizan para procesar la información contenida en los textos y cómo

éstas son utilizadas. Tercero, conocer la actitud de los estudiantes hacia la lectura y hacia el programa. Cuarto, determinar la manera como ellos actúan y cómo van progresando durante el desarrollo del entrenamiento. Quinto, precisar cuáles son los resultados finales de la aplicación de programa y, finalmente, apreciar las fallas que éste presenta en relación con su orientación, contenido, actividades, mecánica de aplicación, etc.

Por supuesto, los procedimientos de evaluación específicos (observación, aplicación de pruebas, etc.) deberían responder, en su naturaleza y concepción, al mismo enfoque teórico que sustenta toda la tecnología de entrenamiento. Todos ellos deberían caracterizarse, además, por un nivel adecuado de validez, practicidad, atractividad, y facilidad de aplicación, dentro de lo que comúnmente se entiende por cada una de estas cualidades.

Características de los programas de entrenamiento

El entrenamiento de las estrategias para comprender la lectura necesita estar basado en programas que satisfagan las exigencias mínimas para garantizar un grado óptimo de validez en los mismos. Por esta razón, al proceder a diseñar un programa se procurará que éste posea las siguientes características:

1. Contar con una fundamentación teórica coherente y válida. Es necesario que el programa esté basado en una teoría eficiente que defina el campo conceptual en el cual se va a actuar, identifique las estrategias a entrenar y oriente la formulación de la metodología de entrenamiento y los procedimientos para evaluar sus resultados.
2. Incluir el entrenamiento de estrategias que se caractericen por poseer una eficacia comprobada empíricamente y un grado razonable de especificidad. Por eficacia comprobada empíricamente se entiende que las estrategias incluidas hayan sido sometidas a prueba y que los resultados demuestren su efectividad. Por grado razonable de especificidad se entiende que las estrategias no deberán ser ni tan generales que el individuo no pueda utilizarlas en situaciones concretas de lectura, ni tan específicas que no las pueda transferir a situaciones ordinarias sino a algunas muy excepcionales.
3. Incluir en el entrenamiento estrategias tanto cognoscitivas como metacognoscitivas. Diferentes estudios han demostrado que la comprensión de la lectura puede ser aumentada si se entrena al individuo en el uso de determinadas estrategias cognoscitivas. Otros estudios han encontrado que esa comprensión puede ser aumentada mucho más aún si el entrenamiento incluye el uso simultáneo de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas (Brown, Palincsar y Ambruster, s.f.). Por esta razón se considera importante incorporar el entrenamiento de ambos tipos de estrategias.
4. Permitir el tratamiento diferenciado de los estudiantes. Un programa debe estar diseñado de manera tal que permita atender a las diferencias individuales de los estudiantes. En este sentido deberá considerar que cada individuo tiene capacidades y estilos diferentes para aprender y que esto

puede determinar diferencias en la manera de procesar la información al buscar comprender la lectura. Por lo tanto pudiera darse el caso de algunos estudiantes para los cuales determinada estrategia no resulte tan eficaz como para otros. También pudiera darse el caso de estudiantes a los cuales haya que inducir el entrenamiento de manera diferente al del resto del grupo. El programa deberá prever la presencia de situaciones como las señaladas y aportar soluciones a las mismas.

5. Estimular en los lectores más capaces la generación de estrategias propias para procesar la información. Dado que los mejores se caracterizan, entre otras cosas, por ser más versátiles en el uso de estrategias y por utilizar mayor número de éstas al procesar la información (Morles et al., 1983), en el presente trabajo se asume que, igualmente, los mejores lectores estarán en capacidad de generar nuevas estrategias y que, posiblemente, éstas les sean más eficaces para comprender la lectura. Por lo cual se considera conveniente estimular en ellos la generación de nuevas estrategias, especialmente en las etapas avanzadas del entrenamiento.

6. Ser prácticos en su aplicación. Los programas de entrenamiento para garantizar su eficacia, deberán ser fáciles de aplicar, no requiriendo elaborados procedimientos y caracterizarse por una razonable flexibilidad. De esta manera se permite al instructor su conducción sin tener que ajustarse a rigurosos esquemas tras un complejo entrenamiento. Es decir, tanto la conducción del entrenamiento, como el sometimiento al mismo no deben implicar una ardua tarea, ni para el instructor ni para el estudiante. Deberá permitir ser conducido por un educador regular después de una corta preparación.

7. Ser atractivo tanto en su contenido como en la manera de aplicarlo. Un programa cuyos contenidos, ejercicios propuestos y evaluaciones sean poco atractivos para el estudiante reducirá la motivación de éste por seguirlo y realizar las tareas correspondientes. Por lo tanto si se desea asegurar el buen funcionamiento del programa, y, al mismo tiempo, su efectividad se requiere hacer esfuerzos por dotar a éste de un grado apropiado de atractividad.

8. Dar énfasis en el entrenamiento basado en la modalidad de instrucción explícita con autocontrol del aprendizaje. Para ello debe proponer la ejecución de actividades en las cuales, además de poner en práctica la aplicación simultánea de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas ya citadas, el estudiante esté suficientemente enterado sobre la naturaleza de la tarea a ejecutar, las estrategias a emplear y la manera de emplearlas. Sin embargo, y a pesar de lo importante que resulta estar suficientemente enterado, se buscará que el programa presente una distribución adecuada entre la información que se suministre y los ejercicios prácticos que el estudiante debe ejecutar. Lo importante sería que el estudiante esté moderadamente informado de todo lo relacionado con la tarea ya que esto le permite estar conciente y en control de los procesos involucrados en la ejecución de cada tarea.

9. Contemplar una amplia variedad de procedimientos y actividades de entrenamiento. Para ampliar la atractividad y la atención a las diferencias individuales de los estudiantes, el programa debe ser variado. Incluir

actividades individuales y de grupos que permitan al estudiante describir y analizar situaciones, tomar notas, hacer fichas, leer con la finalidad de identificar, seleccionar, jerarquizar, enumerar, ordenar y relacionar eventos o detalles de la lectura; discutir, reflexionar, recitar, etc. Es decir, el programa debe incluir la mayor variedad posible de actividades y de formas de conducirlas.

10. Propiciar la internalización de las estrategias. Es muy importante que el diseñador de programas, tanto como el instructor, estén conscientes de que los estudiantes una vez finalizado el entrenamiento, no van a proceder a utilizar espontánea y oportunamente las estrategias. Brown, Palincsar y Ambruster (s.f.) consideran que, después de entrenados, los estudiantes necesitan pasar por una etapa gradual de internalización de las estrategias. Para ello se requiere que los individuos se sometan a un proceso en el cual ellos adquieren espontaneidad y dominio en el uso oportuno de las estrategias. Esto va a constituir la base para realizar una lectura eficiente e independiente, instrumento esencial para el aprendizaje académico. Tal capacidad se logra cuando el individuo está en condiciones de hacer uso, en forma personal y autónoma, de las estrategias que aprendió a utilizar en forma social e impuestas por las circunstancias del entrenamiento. Para su adquisición, quien diseña un programa debe incluir situaciones que propicien el desarrollo, por parte del estudiante, del autocontrol espontáneo del procesamiento de la información.

11. Incluir la evaluación de los resultados del entrenamiento mediante procedimientos prácticos y eficientes. Un programa estaría incompleto si no contempla actividades de evaluación. Obviamente toda actividad de este tipo debe caracterizarse por ser eficiente, práctica y económica. Por esta razón el diseñador del programa debe esmerarse por satisfacer estos requisitos.

Referencias bibliográficas

- Bormuth, J. An operational definition of comprehension instruction. En **Psycholinguistics and teaching of reading**. Editado por K.S. Goodman. Newark, Delaware: International Reading Association, 1969.
- Brown, A. y Palincsar, A. Inducing comprehension via reciprocal dialogue (mimeografiado).
- Brown, A.; Campione, J. y Day, J. Learning to learn: On training students to learn from texts. **Educational Researcher**, Vol. 10, febrero, 1981.
- Brown, A.; Palincsar, A. y, Ambruster, B. Inducing Comprehension Fostering Activities in Interactive Learning Situations (mimeografiado).
- Collins, A.; Brown, J.S. y Larkin, K.M. Inference in text understanding. En R.J. Spiro; B.C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.) **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- Dansereau, D. The development of a learning strategies curriculum. En Harold F. O'Neil Jr. (Ed.) **Learning strategies**. New York: Academic Press, 1978.
- Dansereau, D. Learning strategy research. Trabajo presentado en la NIE-LERDOC Conference on Thinking and Learning Skills. Universidad de Pittsburgh, 1980.
- Flavell, J. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. **American Psychologist**, Vol. 34, N° 10, 1979.
- Flavell, J. Metacognitive aspects of problem solving. En Laureau B. Resnick (Ed.) **The nature of intelligence**. Hillsdale. NJ: Erlbaum, 1980.

- Fitzgerald, J. Helping readers gain self-control over reading comprehension. **The Reading Teacher**, Vol. 37, N°3. diciembre, 1983.
- Kintsch, W. y van Dijk. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, Vol. 85, N°5, septiembre. 1978.
- Morles, A. Factores del diseño de políticas y programas de lectura. En M. Condemarín (Ed.) **Teorías y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito**. Santiago de Chile: UNICEF.
- Morles, A.; Amat, M.; Donis, Y. y Urquhart, R. Estrategias para la comprensión del Texto Escrito. Trabajo presentado en el XIX Congreso Internacional de Psicología, Quito, Ecuador, Julio 1983.
- Raphael, T.E. Question-answering strategies for children. **The Reading Teacher**, Vol. 36, N°2, noviembre, 1982.
- Weinstein, C.R. y Underwood, V. Learning strategies: The how of learning (mimeografiado) 1980.