

USO DE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN NIÑOS OTOMÍES DE QUINTO GRADO

JUDITH SALVADOR CRUZ / GUADALUPE ACLE TOMASINI

Resumen:

El objetivo del presente estudio consistió en analizar el uso o presencia de procesos de autorregulación cuando niños otomíes de quinto grado de primaria realizan una tarea de comprensión lectora. Se les aplicó una entrevista clínica semiestructurada y un protocolo verbal en su modalidad de pensamiento en voz alta, donde se les ejercitó a verbalizar lo que pensarán o reflexionarán antes, durante y después de realizar una lectura. Los resultados se organizaron con base en las categorías de análisis derivadas del concepto de autorregulación y en la manera en que los menores, durante la ejecución de las tareas, reportaron las estrategias de este proceso. Se concluye que ambas técnicas permiten recabar información detallada de la forma en que los niños otomíes utilizan diferentes procesos de autorregulación en la tarea de comprender un texto.

Abstract:

The objective of this study was to analyze the use or presence of self-regulation as Otomí children in the fifth grade carried out a reading comprehension activity. The participants were evaluated by means of a semi-structured clinical interview and a verbal protocol in a thinking-aloud mode that trained the children to verbalize their thinking before, during and after reading the text. The organization of the results was based on the categories of analysis derived from the concept of self-regulation, and on the children's reports of strategies of self-regulation used during the activity. The conclusion is that both techniques permit compiling detailed information on the way Otomí children use different processes of self-regulation in reading comprehension.

Palabras clave: comprensión de lectura, procesos del pensamiento, autorregulación, educación básica, población indígena, México.

Key Words: reading comprehension, thought processes, self-regulation, elementary education, indigenous population, Mexico

Judith Salvador y Guadalupe Acle son responsables de la Residencia en Neuropsicología, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) de la UNAM. Programa de maestría y doctorado único en Psicología. FES-Z, Campo II, División de Estudios de Posgrado e Investigación, Batalla de 5 de Mayo, esquina fuerte de Loreto, col. Ejército de Oriente, CP 09230, México, DF. CE: salvadcj@yahoo.com

Introducción

Desde hace mucho tiempo entre investigadores y docentes existe preocupación por mejorar los procesos educativos y escolares, pues se sabe que, en la medida en que se fortalezca su conocimiento, se pueden crear las disposiciones para saber cómo transmitir los conocimientos y formar las habilidades para su utilización y con ello tratar de prevenir el fracaso y la deserción escolar y, así, encausar la motivación del estudiante para nuevos *insights* sobre los complejos procesos que contribuyen al éxito en la escuela.

El estudio de la autorregulación ocupa un lugar importante en el campo de la psicología contemporánea, uno de sus principales exponentes en la escuela soviética es Vigotsky. Él consideró que la autorregulación es el resultado final de un largo proceso donde los adultos educan al niño, al inicio controlan casi totalmente sus actividades y funciones psicológicas pero, a medida que el menor adquiere, desarrolla y controla las habilidades necesarias bajo su dirección, el control cambia (Aguilar, 1994; Bronson, 2000; Coll, 1994; Hernández, 1999).

La autorregulación se refiere a la habilidad de utilizar la realimentación interna y externa para controlar la variedad y calidad de conductas exhibidas (Bronson, 2000; Lezak, 1995). Es un proceso involucrado en cada una de las funciones ejecutivas definidas como conductas al servicio del yo que, de acuerdo con Acle (1997), determinan el orden y la programación donde las actividades mentales serán ejecutadas, además de involucrar el trabajo de diversos procesos para poder realizar con efectividad las tareas o problemas propuestos tanto en la vida cotidiana como académica (McCarthy y Warrington, 1990).

El patrón de desarrollo de la autorregulación depende del “grado de desarrollo” para determinado nivel. Así, los inicios de este proceso pueden depender mucho de variables como el nivel de abstracción o los requisitos cognitivos de la tarea (Bronson, 2000; Prasad, Kar y Parrilla, 1999). En los estudios de formación de la autorregulación que se emplean en las aulas, la técnica utilizada es el pensamiento en voz alta –PEVA– (Pea y Hawkins, 1987) donde se encuentra que los niños de más edad planifican con más flexibilidad y eficiencia que los pequeños. Científicos evolutivos y cognitivos han reconocido que entre los cuatro y los siete años de edad, los niños parecen pasar por un periodo de desarrollo rápido: aprenden a dominar tareas de planificación sencillas (Bronson, 2000; Vigotsky, 1985, 1995, 1988), su conducta está cada vez más mediatizada por el habla (Luria, 1985) y aumenta la capacidad de su memoria de trabajo (Badeley, 1999; Case, 1985).

Aparte del modelo propuesto por Vigotsky, otros investigadores proponen que la metacognición –la capacidad de representación o el autocontrol– desempeña un papel relevante en el desarrollo del proceso de autorregulación. Scholnick y Friedman (1987:38) encuentran que los principales instrumentos cognoscitivos para desarrollar la autorregulación se adquieren entre los cinco y los once años de edad. Antes de los cinco años, puede suceder que la acción no se controle lo suficiente, después de los siete se encuentra una acción idónea y mejora cuando el niño tiene diez años. Según Kreidler y Kreidler (1987:271), las concepciones de este proceso están relacionadas con el interés gradualmente creciente en dominar el entorno y los propios procesos cognitivos que es característico de los niños de cinco a once años.

Para Schunk y Zimmerman (2001), el análisis del desarrollo de la autorregulación se realiza en los cuatro niveles que se extienden desde la adquisición del conocimiento de habilidades y aprendizaje –*observación*–, a la utilización –*imitación*–, su internalización –*autocontrol*– y, finalmente, su uso para la adaptación –*autorregulación*–, en este último nivel el alumno elige cuándo utilizar una estrategia y sus formas de autorregulación varían con poca o ninguna dependencia del modelo. Es por eso que el estudio de la autorregulación en el área educativa, ha sido un pilar para el conocimiento de los procesos involucrados en el aprendizaje escolar como comprensión lectora, razonamiento o escritura.

En el caso de la autorregulación y la comprensión lectora es pertinente reconocer que los factores que intervienen en el proceso de lectura son múltiples y complejos. Se han caracterizado como internos cuando implican cuestiones relativas al lector e involucran desde las variables periféricas, como la atención y la motivación, hasta los conocimientos previos y el uso de estrategias de aprendizaje (De Corte, Verschaffel y De Ven, 2001; Gaultney, 1993; Schiefele, 1996). En cuanto a los factores externos se señalan el tipo de texto, su estructura y formato, la calidad de la enseñanza, la relación maestro-alumno y el apoyo familiar (Martínez y Díaz Barriga, 1994; Lin, Zabrocky y Moore, 1997; Rojas-Drummond *et al.*, 1992).

Algunos investigadores se han centrado en el estudio de estrategias de comprensión de lectura (Gaultney, 1993), en aquéllas para inferir la idea principal de un texto (Slater y Graves, 1990) o para realizar inferencias de conocimiento mediante conciencia fonológica (Demont y Gombert, 1996). Por otro lado, también se ha explorado la contribución del sistema de memoria de trabajo y su relación con las destrezas de lectura en niños con

problemas de aprendizaje (Swanson, 1999), la metacognición en la memoria de trabajo y en la comprensión lectora de personas con problemas de aprendizaje (Swanson y Trahan, 1996). Las investigaciones citadas enfatizan que a pesar de que cada factor —como el conocimiento previo, la conciencia fonológica, semántica, sintáctica y la memoria de trabajo— tiene un gran peso en el logro de la comprensión lectora, para analizarla integralmente es imprescindible relacionar estos factores con los externos.

La autorregulación se ha considerado importante para estudiar los fenómenos cognoscitivos, y la atención a estos procesos ha aumentado (Brown, 1987), sobre todo, en los dominios escolares, puesto que se trata de formar estudiantes reflexivos, autónomos y constructivos (Díaz Barriga y Hernández, 2002). La comprensión de textos escritos es una de las preocupaciones principales en el ámbito internacional y sobre todo en nuestro país. Una inquietud reciente para el sistema educativo mexicano se refiere a las evaluaciones internacionales sobre lectura que señalan: *a)* los estudiantes de educación básica aprenden a decodificar un texto pero no logran comprender su significado (UNESCO, 2000, cit. en López, Rodríguez y Flores, 2002); *b)* el lugar que México ocupa a nivel mundial en la evaluación de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2001); y *c)* la influencia de las desigualdades socioeconómicas en estos resultados (OCDE, 2004).

Lo anterior adquiere mayor relevancia al estudiar poblaciones marginadas con rezago educativo pues, como lo plantean Bertely y Robles (1997), el aprendizaje adquirido en la escuela debe cubrir las necesidades cotidianas de los educandos, de lo contrario, esto contribuye en gran escala al bajo rendimiento escolar a la vez que se fomenta este rezago. En el caso de las zonas marginadas, que son principalmente las indígenas y en las que, incluso cuando el niño asista a la escuela no encuentra respuesta a lo que necesita, las autoras referidas enfatizan que lo que se le enseña está muy distante de lo que ya conoce y de lo que vive cotidianamente. En relación con el rezago educativo, investigaciones empíricas realizadas por Acle y Roque (1994) en un medio rural-indígena dan cuenta del bajo nivel de acceso y permanencia a la institución escolar, el alto grado de deserción y el bajo índice de menores indígenas que se incorporan a la secundaria.

Por otro lado, Acle, Roque y Contreras (1996) encontraron que algunos de los factores que influían en la presencia de dificultades de aprendizaje en

niños otomíes de primer grado, se relacionaban con variables como la edad, pues, sólo 48% de la muestra estudiada contaba con la reglamentaria de ingreso a primaria, incluso 10% tenía nueve y diez años. En la conformación del grupo se encontraba, además, 14% de repetidores y sólo 41% de los menores había cursado preescolar. Los hallazgos permitieron analizar algunas de las causas y factores que podrían interferir en el aprendizaje de la lecto-escritura; ciertas dificultades para leer y comprender los textos, se debían, en algunos casos, a la limitada competencia lingüística en español que, como señala Cruz (1994), es la lengua en que se aprende a leer y a la que los menores acceden de manera formal al ingresar a la primaria.

Otras dificultades se refirieron a las condiciones en las que se desenvuelven los alumnos indígenas, que difieren de las del contexto escolar, que no corresponde a su realidad sociocultural; ésta es una de las razones por las que muchos contenidos escolares –particularmente los del área de español– no son significativos para los educandos. En poblaciones indígenas como Temoaya los habitantes mayores de edad –padres y abuelos– hablan otomí y, aparentemente, los niños ya no lo hablan debido a que los padres señalan que prefieren la educación monolingüe en español en lugar de la bilingüe, pues, una razón de peso para ingresar al mercado laboral es el dominio del español. Saber leer y escribir en español permitirá a los educandos no perderse en las ciudades donde venderán su mercancía al concluir la primaria o aun antes (Acle, 2003; Roque, 2001). En este sentido, para los padres cobra particular importancia que sus hijos aprendan a leer y escribir en este idioma y que para ello asistan a la escuela monolingüe en español de su comunidad. De aquí el interés por estudiar cómo los niños indígenas que asisten a escuelas de este tipo, aprenden y utilizan los procesos de autorregulación cuando se enfrentan a la tarea de comprender y leer un texto.

Método

Se realizó un estudio cualitativo e interpretativo de reportes verbales, específicamente de pensamiento en voz alta. Los protocolos verbales son resultado de la instrucción de “pensar en voz alta” durante la ejecución de una tarea; además, son transcripciones que se derivan de los registros del lenguaje de los participantes (Ericsson y Simon, 1984). Esto permite a los investigadores contar con información útil de las inferencias sobre cómo realizan una tarea que normalmente llevan a cabo sin que se requiera pensar en voz alta (Afflebach, 2000; Gilhooly y Green, 2000).

Contexto y escenario

Temoaya es un municipio eminentemente rural e indígena: está conformado por 38 localidades indígenas, se ubica a 20 kilómetros de la ciudad de Toluca, Estado de México y a 80 del Distrito Federal, aunque la zona es bilingüe y la lengua indígena es el otomí (Serrano *et al.*, 2002), los niños aparentemente ya no lo hablan. La familia, generalmente, es nuclear, son endogámicos, aunque la exogamia es permitida. En esta unidad doméstica se encuentra presente la división del trabajo por sexo y edades, todos participan en la economía familiar, aspecto que influye en los niveles de permanencia y aprovechamiento escolar (Acle, 2003). Las madres, además de las tareas de la casa, el cuidado de los hijos y la atención al marido, practican labores relacionadas con la agricultura –cultivo de la milpa– y el comercio –elaboración de tapetes o venta de animales (borregos, pollos)–. Los padres se dedican al campo, al comercio ambulante vendiendo plantas, fruta, productos de madera o mimbre, burros para planchar, escaleras, pizarrones, estropajos y/o lazos que ellos mismos elaboran por largos periodos fuera de su comunidad.

El índice promedio de analfabetismo de las comunidades indígenas del municipio es de 35.4%, cifra que está por encima del 23.7% correspondiente a la población total del mismo. De hecho, se señala que este índice para la población mayor a 15 años es de 69%; mientras que 86% de los menores de 15 años saben leer, y 14% de los niños en edad escolar no saben leer ni escribir, datos ilustrativos de que en este tipo de comunidades no se ha logrado una alfabetización completa (Acle, 2003:38). No obstante, en la última década, en Temoaya se ha incrementado el número de centros educativos así como los niveles de asistencia a preescolar y primaria, pero, la disminución notoria en los niveles superiores sugiere que muchos de los habitantes de esta zona siguen marginados de la educación; de esta manera, se observa que sólo 22% de los que asisten a primaria continúan hacia la secundaria y que 26% de los que ingresan a ella continúan hacia un nivel profesional medio, pero sólo 6.7% cursa bachillerato (Acle, 2003:37).

En la localidad donde se trabajó hay una situación de bilingüismo y biculturalismo, se habla el otomí y español, se viste a la usanza otomí pero también de la manera occidental o se asiste a la escuela monolingüe en español. Se observa que persiste un sistema tradicional de comunicación interna donde se mantiene la vitalidad de la lengua indígena, el otomí conserva su importancia en la interacción verbal cotidiana en el mercado, en las fiestas tradicionales, por ejemplo, la ceremonia del fuego nuevo; mientras que el

español sigue teniendo un valor funcional de relación con la cultura dominante. El aprendizaje de éste, como señala Pellicer (1988) puede darse incluso, sin que las poblaciones indígenas asistan a la educación escolarizada, lo que está determinado por factores fundamentalmente socioeconómicos.

En esa localidad indígena otomí, se encuentran dos escuelas: una bilingüe y una primaria pública de organización completa y monolingüe en español; cabe señalar que en esta última es donde se desarrolló el estudio. A ella asisten aproximadamente 510 menores de la localidad, la escuela es considerada de prestigio por la comunidad y en la enseñanza se utilizan los programas que rigen a todo el país. La planta docente, que es mestiza, la conforman una directora, un subdirector y 16 profesores, los cuales imparten clase regular. En quinto grado trabajan dos profesores con un promedio de 37 alumnos cada uno. El horario de este centro es matutino, de las nueve de la mañana a las dos de la tarde.

Participantes

Los seis participantes cursaban quinto grado de primaria, tres niñas y tres niños que fueron seleccionados al azar. Su edad fluctuó entre 10 y 12 años; de acuerdo con Brown (1991) a esa edad los sujetos pueden controlar y guiar sus propios procesos cognoscitivos, asimismo, son capaces de describir y reflexionar sobre ellos. De hecho, la selección obedeció al requerimiento de contar con participantes que hubieran cursado el currículum oficial que se imparte en el país y adquirido el dominio de la lectura. Los niños hablaban en español, lengua en la que mantienen los intercambios verbales con sus padres quienes, además del español, hablan otomí. Habían cursado toda la primaria en esta escuela monolingüe en español.

Instrumentos

1. *Entrevista semiestructurada*: permitió interrogar a los niños sobre su conocimiento implícito de comprensión lectora y de autorregulación. Se diseñó con base en el marco teórico referido y con preguntas, modificadas, de la entrevista para evaluar la conciencia lectora de Jacobs y Paris (1987). Constó de 21 preguntas organizadas en cuatro áreas: a) evaluación, con seis preguntas sobre conocimientos generales de lectura; b) planeación, constituida por cinco preguntas que indagan la anticipación y planeación; c) regulación; con seis preguntas que investigan estrategias, dificultades, síntesis de la información y verificación; y d) conocimientos

de las plantas, con cuatro preguntas sobre los conocimientos generales de las plantas.

2. *Texto narrativo*: “El cuervo y las palomas”, fábula corta de León Tolstoi, que trata la historia de un cuervo que, para conseguir fácilmente la comida, se disfraza de paloma pero no puede evitar graznar y lo echan fuera, él regresa con los cuervos pero no le reconocen.

3. *Texto expositivo*: “Las plantas”, su extensión es de cuatro párrafos constituidos por cinco renglones máximo cada uno (ver Rojas-Drummond y Hernández, 1998 y Gómez, 1999), y es adecuado para el nivel de desarrollo escolar de los alumnos de tercero, cuarto y quinto grados de primaria. Las superestructuras de este texto se identifican por ser variadas, presentan un tópico, características de semejanza, diferencia y detalles. Las preguntas clave que presenta son: “¿de qué se trató el texto?”, “¿en qué se parecen A y B?” y “¿en qué se diferencian A y B?” El texto se evalúa a través de un “cuestionario de aprendizaje”, diseñado, probado y ajustado a la población mexicana en investigaciones dirigidas por Rojas-Drummond (Rojas-Drummond y Gómez, 1995; Rojas-Drummond y Gómez, 1995; Mercado *et al.*, 1997; y Rojas-Drummond y Hernández, 1998).

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó en forma individual para la entrevista y en díadas para el protocolo en voz alta. En la entrevista de acuerdo con las respuestas de los niños, se siguió encuestando para explorar a profundidad la noción que tenían de estos procesos. La aplicación de la técnica de pensamiento en voz alta (PEVA) requiere que los niños estén familiarizados con ella, el propósito de ejercitar a los participantes en esta técnica es obtener respuestas ricas en contenido, por ello el presente estudio se dividió en dos fases:

Fase 1. Realización de una tarea cognoscitiva. Texto narrativo: *El cuervo y las palomas*. El objetivo de esta fase fue el entrenamiento de los niños en la técnica, se trabajó el PEVA con las díadas niño-niño, después con niña-niña y, por último, niño-niña. A cada díada se les explicó la técnica de PEVA planteándoles las instrucciones modificadas de Ericsson y Simon (1984). Éstas siempre se presentaron en voz alta, sólo se les entregó una hoja pequeña con la información más importante; es decir, el examinador le presentaba a cada díada las instrucciones antes de comenzar a leer el texto de tal forma que los niños emitieran verbalizaciones respecto a qué

pensaban antes de comenzar a leer, una vez emitidas sus respuestas. Luego se repetían pero, en este caso, para conocer en qué pensaban durante la lectura y, finalmente, las instrucciones se enunciaban una vez más para conocer qué pensaban al final de la lectura. Durante la ejecución de esta tarea el evaluador se sentó atrás del informante para no interferir en la ejecución del sujeto. El investigador interrumpía la tarea siempre y cuando el niño permaneciera callado, se le preguntaba “¿en qué estás pensando?” con el fin de que manifestara su pensamiento en voz alta. El investigador procedió a grabar y realizar anotaciones fuera de la vista del participante.

Fase 2. Realización de la lectura de comprensión lectora. Texto expositivo: “Las plantas”. En esta etapa también se trabajó en díadas y se realizó el mismo procedimiento descrito en la primera.

Codificación y análisis de datos

La codificación de los datos se realizó con los pasos propuestos por Delval (2001). Primero se transcribieron las entrevistas semiestructuradas de cada participante, luego las emisiones verbales de cada uno durante la ejecución del PEVA, incluyendo muletillas y expresiones; una vez que el material se transcribió, se seleccionaron los segmentos del total de respuestas emitidas, para ello se consideró que éstos fueran independientes, es decir que no rompieran una idea del sujeto de estudio.

En el análisis de contenido se emplearon los pasos modificados que sugiere Delval (2001): *a)* lectura de los protocolos de entrevista para obtener una idea general de las posibles categorías que involucran cada una de las respuestas, para complementar y precisar los primeros análisis; *b)* escritura de lo que sugiera la lectura de los protocolos, con el fin de no olvidar ideas que se relacionen con la lectura del protocolo en cuestión; *c)* listado de los diferentes tipos de respuestas que van apareciendo, lo que permitió establecer las primeras categorías de análisis; *d)* volver a los protocolos y comparar con otros sujetos; y *e)* codificarlos de acuerdo con las categorías de análisis, que se establecieron tomando en cuenta los dos procesos involucrados en este estudio. De acuerdo con los datos obtenidos en la entrevista y ejecución de pensamiento en voz alta en la lectura del texto expositivo, se establecieron las categorías de análisis que dan cuenta del uso de los procesos para lograr la autorregulación y que fueron en este caso:

Volición: Las conductas intencionales requieren la capacidad para formular metas, generar deseos o un nivel bien conceptualizado para formar una

intención. La motivación incluye la habilidad para iniciar la actividad, es una precondition para la conducta volitiva (Smirnov, Leontiev, Rubinshtein, Tieplov, 1982; Luria, 1982 y 1986; Vygotsky, 1985; Lezak, 1995).

Planeación: La identificación y organización de los pasos y elementos necesarios para llevar a cabo una intención o archivar una meta constituye un plan (Lezak, 1995; McCarthy y Warrington, 1990).

Anticipación: habilidad para organizar una serie coherente de pasos u objetivos, que se tiene que mantener en mente, así como las consecuencias de su acción sobre otras (McCarthy y Warrington, 1990).

Expectativas: creencias sobre la capacidad personal, se dividen en creencias de *control interno*, es decir las que están en las manos de la persona; y de *control externo*, que se refieren a la “tarea”, en este caso, al texto (Pintrich, 1998).

Conocimientos previos: es el bagaje de experiencias, hechos, conceptos y principios que una persona almacena de una manera organizada en algo que, frecuentemente, se le identifica como su estructura cognoscitiva, es decir le permite hacer significativa la nueva información al relacionarla de manera relevante con la que previamente posee (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Gaultney, 1993; Smith, 2001; Weinstein y Meyer, 1998).

Estrategia empleada: las estrategias de estudio y de aprendizaje incluyen el diseño de varios procesos cognoscitivos y habilidades conductuales que conducen a aumentar la efectividad y la eficiencia del aprendizaje. Además siempre se invocan intencionalmente actividades autodirigidas; el contexto y las condiciones de la tarea son factores que interactúan para determinar el uso apropiado de las estrategias (Weinstein y Meyer, 1998).

Propuesta de acción: acción propositiva para ejecutar una o varias respuestas ante una serie de obstáculos que impiden realizar una tarea cognoscitiva (Lezak, 1995).

Verificación: evaluación de la actividad.

Además de analizar estas categorías, se estudió la ejecución de la comprensión lectora antes durante y después de llevar a cabo el ejercicio.

Resultados

Condiciones de la lectura

Para darle claridad a los resultados y considerar la influencia de las características del contexto sociocultural y económico en los procesos estudiados, se analizaron las condiciones de la lectura respecto de:

- 1) los espacios que poseían los alumnos en casa y en la escuela, es decir, en qué ambiente se da la lectura; con respecto a esto se encontró que sólo la tercera parte de los menores señaló tener un lugar especial para leer en casa; mientras que en la escuela existe un sitio especial llamado “el rincón de lectura de la SEP”;
- 2) en cuanto al interés de los participantes por las preferencias de lectura, se advirtió que a la mayoría le gustaba leer, sobre todo, cuentos; en segundo lugar, leyendas, y sólo un niño manifestó que leía sus libros de texto; y
- 3) la posesión de libros, aun cuando los menores señalaron su interés por la lectura de cuentos y leyendas, sólo dos dijeron tener cuentos además de los libros de texto, el resto indicó que sólo puede leer lo que posee en casa y esto es los libros de texto gratuito que les dan en la escuela.

Lo anterior es el reflejo de las condiciones socioculturales tanto económicas como educativas pues, como se señaló, la mayoría de los habitantes de Temoaya son campesinos o comerciantes y los ingresos que pueden permitir a los padres la compra de libros son bajos (Acle, 2003, Roque, 2001). Por otro lado, también tiene que ver con el hecho de que los niños no viven en ambientes letrados (Barr *et al.*, 1991), la escolaridad alcanzada por los padres es limitado, el nivel promedio para esta muestra, fue de tercer grado de primaria; en estudios previos se ha señalado que la escolaridad promedio en esta comunidad es de tres años (Acle y Roque, 1994; Acle, Roque y Contreras, 1996; Acle, 2000 y 2003).

Respecto de las condiciones escolares, como se indicó, la escuela es monolingüe en español, se lleva el programa oficial de SEP que se cursa en el país. En el aula se observó que, aunque el profesor fomenta y motiva a los alumnos en la lectura para que la realicen dentro y fuera de ella e, incluso, apoya el aprendizaje modificando o adecuando los contenidos del plan de trabajo general de la SEP para quinto grado, este objetivo no llega a cumplirse porque intervienen factores externos, como lo señalan, por ejemplo, Acle, Roque y Contreras (2005): los contenidos de aprendizaje no se adecuan a las condiciones socioculturales de los educandos indígenas y, en general, las técnicas de enseñanza que utilizan los docentes son pasivas.

En relación con los procesos de autorregulación, a continuación se comentarán los datos obtenidos para cada categoría.

Volición

En las respuestas emitidas por los menores en esta categoría se observa que llevan implícita una intención y motivación: “Pienso que salga bien en la lectura”, esto es un ejemplo de automotivación, es decir, que se está autorregulando para poder obtener una respuesta correcta a la tarea solicitada. Otro ejemplo de volición se presenta cuando los niños verbalizan su pensamiento antes de comenzar a leer y en sus respuestas aparece un motivo que les causa interés y los conduce al éxito de la tarea, éstas se ilustran con ejemplos como: “...pienso en lo interesante que voy a leer”; “pienso en la lectura que voy leyendo, que le entienda, me la imagino”; sus verbalizaciones remiten a la volición puesto que hay una intención, también el nivel semántico se encuentra presente “que le entienda”.

Planeación

Las respuestas que se pueden clasificar en esta categoría se observan en los siguientes ejemplos: “Pues primero, me gusta leer las preguntas, el maestro dice otra cosa, después la lectura, así me entero qué me piden; después contesto”; en esta verbalización se advierte una secuencia de acción, anticipación y la jerarquía de acciones para obtener mejores resultados. Otro ejemplo respecto de “qué piensas durante la comprensión de la lectura” es el siguiente: “pienso en las preguntas o si no en la lectura. Pienso qué voy a hacer, cómo le voy a hacer”; estas respuestas señalan que durante la comprensión lectora es importante que se encuentren activados los procesos de autorregulación en las categorías de plan y supervisión, pues conducen a los menores a saber qué y cómo hacer para poder llevar a cabo la tarea con éxito.

Otras verbalizaciones implican no sólo un plan de acción sino también la anticipación “Cuando lees, ¿te adelantas a pensar qué va a pasar en el cuento?”, “este..., sí, siempre, porque quiero que pasen esas cosas”; “por ejemplo, cuando estoy leyendo el de la señora, me adelanto a pensar a que quiero que pasen esas cosas y se solucione así el problema”. Otro ejemplo de anticipación es: “me pongo a ver los dibujos, para saber qué va a pasar”. Otra forma de llevar a cabo un plan se ilustra de la siguiente manera: “primero leo el texto, después hago las preguntas, de lo que me está pidiendo, luego vuelvo a leer las preguntas para ver si estoy bien o, si ya lo sé, ya no lo tengo que copiar y las preguntas las tengo que hacer solo”. Esta planeación involucra –además de una secuencia de acción, de anticipación y una jerarquía de acciones– una toma de medidas correctivas en caso necesario.

Es decir, esta respuesta implica a casi todas las categorías, en un inicio a la volición con la intención y motivación, sigue con el plan, después con la aplicación y supervisión y finaliza con la ejecución efectiva.

Expectativas

De las expectativas que los menores mostraron respecto de la actividad de leer, se encontró en sus respuestas que, al mismo tiempo que se preocupan por su ejecución, también crean la formulación de una meta o de una intención; por lo tanto, está involucrada la volición y las expectativas en torno al componente del valor de la tarea. Se ilustra con el siguiente ejemplo: ¿En qué piensas antes de comenzar a leer? "...pues, pienso en que salga bien en la lectura", "contestar bien las preguntas", "entender todas las palabras".

Conocimientos previos

Las respuestas de los niños también reflejaron sus conocimientos previos, un niña mencionó "sé que no debemos de cortar tantas plantas porque se pueden morir, acabar y que ya sobran poquitas, y no las debemos de maltratarlas ni matarlas ni cortarlas y luego tirarlas". Para sembrar, "primero rasco la tierra, echo la semilla y ya le echo agua y luego ya crece". Esta respuesta nos remite a los conocimientos declarativos, de procedimientos y previos que posee la participante, al cuidado que debe darse a las plantas y a la importancia para la vida cotidiana. Al respecto, otro niño contestó: "Que son bonitas, que unas sirven para la medicina, como el ajeno sirve para el dolor de estómago, el tejocote y otras hierbas sirven para la tos". También señala el procedimiento para sembrar: "Sí, primero se menea a que lo hagan blandito con asador o con tracto y luego, cuando cae la primera lluvia, siembra; luego, después, cuando ya va creciendo, lo van a echar abono y luego sube la tierra a donde está el maicito; luego, después, creo se espera hasta que se coseche". Las respuestas de este niño indican que los conocimientos declarativos, de procedimientos y previos, no se refieren al cuidado sino a la utilidad de las plantas en el terreno de la medicina. Además, al relatar cómo se siembra, se involucran otros elementos importantes para el crecimiento de las plantas, conocimientos adquiridos en su contexto.

Estrategias empleadas

Cabe señalar que otro tipo de respuestas fueron: "leo a veces en voz baja, a veces en voz alta", "en voz alta cuando me dicen los maestros que lea y, en

voz baja es cuando leo yo solita, en exámenes, porque es más fácil y me gusta”, lo que indica que esta niña tiene presente qué estrategia le va a resultar mejor para contestar con éxito. Además, la siguiente respuesta alude a una estrategia primaria (Martínez y Díaz Barriga 1994): “pues pienso en la lectura, me la imagino y así contesto”.

Uno de los niños menciona que, al terminar de leer, piensa “lo pongo en práctica, lo voy repasando en mi mente y así le entiendo mejor”. Se aprecia que plantea una estrategia primaria, en este caso, la elaboración significativa incluye el proceso *mnésico* y el nivel semántico. En la siguiente respuesta se advierte que el participante posee estrategias de comprensión a nivel primario y metacognoscitivo “lo que me ayuda a leer mejor, pues son los dibujos, pues, tratar de entender, conocer qué significan las palabras”.

Propuesta de acción

Las principales propuestas que los menores mencionaron ante posibles problemas durante la lectura versaron en: “no entender, lo que dice la lectura”, “no saber qué quiere decir una palabra”, “si me encuentro una palabra que no sé, le pregunto a mi mamá, si ella no sabe, le preguntó a mi papá, si no hasta que llegue a la escuela le pregunto a mi maestro”; otra respuesta fue “si hay una palabra que no sepa, le pregunto a mis hermanos y, si no saben, busco en un diccionario”; otro ejemplo es: “si no sé, lo leo, más veces y despacio, si no entiendo una palabra, la busco en el diccionario”. En este sentido la mayoría de las acciones se orienta a proponer una serie de respuestas alternas a los obstáculos que impiden la realización de la comprensión lectora.

Verificación

Las respuestas de los menores que se agruparon en esta categoría involucran a la supervisión y evaluación, es decir, una ejecución efectiva que requiere que el menor esté en constante alerta de la meta, para poder presentar la línea de acción que siga y se aproxime a ésta; esto depende de un automonitoreo, autocorrección y de la habilidad para regular la propia conducta de manera tal que proporcione una ejecución eficaz y eficiente (Lezak, 1995; McCarthy y Warrington, 1990). Es por eso que, las verbalizaciones elegidas como ejemplo de esta categoría son: “pienso que voy a salir bien, que voy a contestar bien las preguntas”; “mi pensamiento es revisar si estoy bien y reviso, si me equivoco, cambio mi respuesta”; “pienso en qué me voy a sacar

en la lectura y, como está bonita la lectura, sigo pensando”. Esto denota que los participantes piensan en una ejecución efectiva y también que el texto les motiva a continuar.

Los siguientes ejemplos involucran comprobación, supervisión y verificación lo que indica que los niños se autorregulan para poder realizar eficazmente la tarea cognoscitiva, por ejemplo: “Sí, *compruebo*, porque así me gustaría salir bien, y además porque está bonita la lectura”; “...este, yo termino el trabajo y me fijo si no me equivoqué”; “a veces, antes de terminar, reviso mis respuestas y otras al final”. En la siguiente verbalización se advierte que el participante verifica y es capaz de formular acciones ante algún problema: “compruebo, veo otra vez la lectura, o sea otra vez lo repaso; me doy cuenta cuando tengo dificultades, porque no entiendo tan bien las palabras, que no me han dicho..., pues busco en el diccionario”. Se observa que la volición en este proceso debe estar presente para motivar a los sujetos y continuar con la tarea.

Comprensión lectora

Para analizar si había o no comprensión lectora al leer un texto y si se utilizaban las diferentes estrategias de autorregulación antes definidas, se integró el siguiente análisis en tres apartados: antes, durante y al final de la lectura que a continuación se presenta.

Antes

En este apartado se advierte que, en general, en las respuestas de los niños se vislumbra un plan que involucra la identificación y organización de los pasos y elementos necesarios para llevar a cabo una intención que les apoye en la correcta realización de la tarea. Asimismo, el pensamiento emitido trae a colación la supervisión de la tarea, es decir, verificar la ejecución; así, se presentan los siguientes ejemplos: “Me gustaría primero leer las preguntas, porque así puedo entender mejor la lectura y saber qué hacer”, “que voy a leer primero las preguntas para que así, cuando ya conteste, las preguntas las pueda contestar más fácil”. Otro pensamiento es: “que con esas palabras se me va a hacer un poco difícil, las preguntas, puede que cuando esté leyendo me trabe en algunas palabras”; de acuerdo con las categorías de análisis establecidas, el menor está aludiendo el proceso anticipatorio y, al mismo tiempo, se encuentra activando sus conocimientos previos, para saber si la tarea se le va a facilitar o tendrá problemas.

Otro menor mencionó: “estoy pensando que, así leyendo ya las preguntas, que pueda contestar más fácil porque, como ya leí las preguntas, otra vez voy a leer ya el texto, así se me va a hacer más fácil”. Esto quiere decir que piensa y repasa su plan para realizar mejor la tarea demandada. Cuando él está leyendo el título del texto, el pensamiento que manifiesta es: “puede que haya algo importante en la lectura que tenga que ver sobre las plantas”. Aquí se observa que la categoría de volición se encuentra en acción, es decir expresa la motivación para continuar con su ejecución. La siguiente respuesta ejemplifica la anticipación: “yo estoy pensando en las preguntas y en la lectura y salir bien”, se observa que el niño piensa primero en una intención o meta, es decir, en la volición, en una ejecución efectiva y en una expectativa respecto de la actividad de lectura.

Durante

Uno de los menores señala “estoy pensado en la lectura que voy a seguir y en las preguntas que ya leí”, esto indica que su pensamiento lo lleva a seguir con su plan antes enunciado, así como trasladar este plan hacia una actividad productiva y de autoayuda, requiere que él inicie, mantenga, intercambie y frene varias secuencias complejas de conducta en una manera ordenada, es decir que se active la categoría de propuesta de acción y supervisión, como lo mencionan Lezak (1995); McCarthy y Warrington (1990). En otras respuestas como: “...así, la lectura, que pueda encontrar muchas palabras que no entienda y me lo estoy imaginando”; “y así trato de entender o pregunto”; observamos que el proceso de supervisión se encuentra presente pues el participante manifiesta propuestas de acción ante el problema de no entender una palabra, además de manifestar de forma implícita que la imaginación es una estrategia para ejecutar mejor la tarea.

Se observa que durante la comprensión lectora el niño piensa “en las plantas, que hay diferentes ecosistemas como son la selva, el bosque, el desierto y el mar; en que las plantas necesitan agua para crecer o dar un fruto y otras cosas”, estas respuestas implican sus conocimientos previos. Las respuestas de los menores denotan, además, la estrategia primaria de elaboración significativa: “pienso en que también hay otras plantas aquí, por ejemplo aquí hay rosas, dalias y unas flores que están en la milpa; también hay otras plantas que sirven para medicina o son venenosas”. Asimismo, se observa cómo el niño coordina su actividad cognoscitiva en una situación social particular en la que está involucrado el contexto sociocultural.

Es decir, estamos ante una cognición situada como lo menciona Resnick (2002). Al respecto, Rogoff (1993:53) explica que “toda la actividad humana debe considerarse como ‘algo’ enraizado en el contexto; no existen ni situaciones libres de contexto ni destrezas descontextualizadas”. Por lo tanto, para comprender el desarrollo de los infantes, es necesario tomar en cuenta la mutua implicación e inseparabilidad de los niños y el mundo social –entorno social, cultural e histórico– (Luria, 1979).

Final

Las respuestas fueron, “estoy pensando que sí puedo contestar las preguntas porque ya leí, porque leí dos veces el texto”, lo que quiere decir que la aplicación y supervisión se encuentran presentes para realizar una ejecución efectiva, además del automonitoreo, la autocorrección y la regulación de su propia conducta, de tal manera que su ejecución sea buena; los niños lo refieren en el siguiente pensamiento “estoy pensando en que, como ya terminé las preguntas, ya no tengo ningún problema”, es decir, ha llegado a la solución del problema. Sin embargo, no se advierte que esté presente la evaluación de su ejecución, pues en esta respuesta se nota que algunos de los niños no verifican su al final, sólo tienen interés por terminar.

Al final de la lectura un niño mencionó: “como ya leí la lectura y voy a hacer las preguntas, voy a leer otro poquito lo que no leía, porque puedo estar mal en las respuestas”. Estos comentarios manifiestan que es a partir de ese momento que piensa en un plan que involucra además de una intención de salir bien, los pasos que realizará así como la supervisión de la acción. Después de que termina de leer las preguntas, el niño dice: “unas preguntas están un poco fáciles y otras están medio difíciles; las preguntas, como te dije hace rato, están unas fáciles y otras difíciles aparte que las puedo hacer mal o bien”; aquí se observa que el niño evalúa su capacidad para contestar y da un veredicto respecto de su capacidad. Los datos mencionados denotan una conducta autorregulatoria.

En niños citadinos que viven en zonas urbano-marginales y cuyos ambientes no son letrados podríamos encontrar los mismos resultados, dado que la muestra de estudio, además de asistir a una escuela monolingüe en español, cursa el programa oficial establecido por la Secretaría de Educación Pública para todas las escuelas del país, lo que implica la reproducción de las formas pasivas de enseñanza y la necesidad de los niños por responder continuamente a las demandas escolares.

Conclusiones

De acuerdo con el propósito del presente estudio se puede concluir que el uso de los procesos autorregulatorios se encuentra presente durante la lectura y la comprensión de un texto en niños indígenas que cursan el quinto grado de primaria. Es decir, se observa que ellos son capaces de activar: la volición, la planeación, sus expectativas, sus conocimientos previos, sus estrategias de apoyo para leer y comprender mejor; además, proponen acciones y verifican la tarea o ejercicio cognoscitivo para realizar una ejecución efectiva; lo anterior apoya a los menores en su desarrollo cognoscitivo y les permite contender, adecuadamente, con las demandas del medio escolar y cotidiano. La mayoría de los participantes mostró usar los procesos autorregulatorios, así, se apreció que primero generan un propósito, piensan, repasan su plan, se automotivan para ejecutarlo y seguirlo, utilizando la imaginación y llegando, incluso, a la “supervisión”. Algunos utilizan el conocimiento previo, así como la memoria de trabajo y una estrategia significativa para realizar una ejecución efectiva.

Al hacer analizar cada aspecto es importante indicar que, al inicio del proceso de comprensión lectora, interviene activamente la volición, los participantes antes de realizar la tarea muestran la motivación, intención, formulación de deseos y metas para atender a la lectura. No obstante, es interesante mencionar que al haber utilizado textos relacionados con el campo, se apreció la constante activación de los conocimientos previos y se remarca la importancia del contexto social y cultural; puesto que ello permitió que en los niños otomíes sus “pensamientos en voz alta” no sólo se quedaran en lo que leerían sino en lo que sabían y relacionaban con su vida cotidiana. Además, pudieron comparar los nuevos aprendizajes con la información que poseían de su contexto, para formularse “hipótesis” de la posible información que encontrarían y con ello poder anticiparse a la lectura, sin embargo es importante que en investigaciones posteriores se apliquen textos diferentes que no se relacionen con el campo, pues tal vez los resultados pueden variar.

Durante la lectura, para los menores fue importante tener en mente los conocimientos previos que les proporcionaron la base para entender el tema de la lectura, compararlos y mantener una síntesis de la nueva información, pues la necesitaron para contestar las preguntas de la comprensión lectora. Esto sugiere que durante el proceso de lectura, los niños otomíes participantes fueron capaces de utilizar la memoria de trabajo

para guardar información del texto, comprender la secuencia de información, sintetizar la del texto y, finalmente, guardarla a corto plazo para evocar los datos cuando los necesiten; es decir, cuando contestaron las preguntas del cuestionario de aprendizaje. Lo anterior significa que los participantes utilizaron su habilidad metacognoscitiva y autorregulatoria durante la comprensión lectora para poder entender el texto, sin dejar de lado sus conocimientos previos y su contexto. No obstante, le dieron mayor peso a la ejecución efectiva; es decir, manifestaron su preocupación por realizar correctamente la tarea, tal como les es demandado por su profesor.

Al finalizar la lectura se apreció en los niños, nuevamente, la presencia de la volición, la planeación y la supervisión, además del uso de estrategias primarias y metacognoscitivas. Ello quiere decir que antes de contestar las preguntas de la comprensión lectora, los participantes necesitaron contar con un motivo que les proporcionara una intención o meta, para después pensar en un plan de acción que satisficiera la solución del problema y, en caso necesario, tener propuestas de acción si no funcionaba ese plan. Por otro lado, cabe mencionar que los participantes manifestaron continuamente su inquietud por salir bien, esto es, por responder correctamente a las demandas del medio escolar, por ello, buscaban alternativas para contestar mejor y mencionar un plan, lo que denota que los niños se autorregulan y utilizan su metacognición para ejecutar correctamente la comprensión lectora y responder a las demandas escolares.

No obstante, a este respecto es de interés retomar las ideas de Peronard *et al.* (2002), quienes mencionan que, desde el punto de vista educativo, es fundamental que ningún profesor se conforme con enseñar a sus alumnos una serie de conductas cognitivas si éstos no saben cuándo y para qué realizarlas. Los autores se refieren a enfatizar el tercer tipo de conocimiento que, en 1983, propusieron Paris, Lipson y Wison y que denominaron *condicional*: saber cuándo y para qué.

De hecho, las respuestas emitidas por los seis niños indígenas se pueden englobar en los cuatro tipos de conocimientos que señalan Ertmer y Newby (1996): sobre ellos mismos como lectores por ejemplo: “yo no sé, para mí es muy difícil”; conocimiento sobre las tarea de lectura del texto ¿qué requiere esta tarea para que su desempeño sea exitoso?, ¿cómo será evaluada la ejecución de esa tarea? “si las preguntas van a ser fáciles o difíciles, si son largas o cortas”; sobre una amplia variedad de estrategias,

¿qué estrategias me pueden ayudar a recordar la información? “leer despacito, leer más de una vez, tratar de poner atención”; y sobre el contenido, ¿qué conocimiento tiene el participante sobre ese tópico? “yo sé sembrar, primero se hace un caminito, después se mete la semilla, se espera para que crezca, las plantas necesitan agua”.

Con respecto a la dinámica que se siguió, trabajar en díadas proporcionó fluidez en el lenguaje de los participantes, no obstante, es importante resaltar que las respuestas de un menor a otro daban pauta al comentario del otro en el mismo tenor. Cabe destacar que las díadas funcionaban mejor entre niños del mismo sexo, pues, las niñas se cohibían para emitir sus respuestas, más que los varones. De ahí que en estudios posteriores será importante investigar el pensamiento en voz alta en forma individual y tomar en cuenta los aspectos socioculturales.

En relación con los textos, los participantes trabajaron muy bien con ambos. Se observó que el narrativo se relacionaba con parte de su contexto, puesto que a los niños otomíes les encanta ver volar a las aves y saben de su alimentación; dentro de sus comentarios sobre éste se puede plantear que son textos que les gusta leer porque son fáciles, cortos y divertidos. En el caso del expositivo, se encontró que también existía mucha relación con su contexto, puesto que motivó su lectura aunque fuera extenso; éste se relacionó también con sus conocimientos previos, puesto que muchos de los menores tienen acercamiento relevante con el cultivo de diversas plantas y que forma parte de su contexto.

Por último, vale la pena resaltar que las técnicas empleadas: entrevista semiestructurada y pensamiento en voz alta, fueron de gran utilidad para recabar la información verbal; no obstante, se requiere experiencia en su manejo. Permitieron observar y analizar a profundidad los procesos de autorregulación y comprensión lectora, además de conocer las condiciones de lectura del contexto familiar y escolar; las motivaciones que apoyan a los niños indígenas a realizar esta tarea; los conocimientos previos; procesos cognoscitivos de los que echan mano para realizar efectivamente la tarea, etcétera.

Referencias bibliográficas

- Acle T., G. (1997). “Dilemas o realidades: de por qué el estudio de los problemas de aprendizaje”, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 2, núm. 1, pp. 29-58.
- Acle T., G. (2000). *Gente de razón: educación y cultura en Temoaya*, disertación doctoral, ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

- Acle, G. (2003) "Ecología de la educación en Temoaya", *Nueva Antropología*, vol. 19, núm. 62, pp. 29-53.
- Acle T., G. y Roque, M. (1994). "Necesidades de educación especial en una población otomí del Estado de México", *La psicología social en México*, vol. V, pp. 486-492.
- Acle T., G.; Roque H., M. P. y Contreras R., E. A. (1996). "Detección de problemas de aprendizaje en niños otomíes de primer grado: un enfoque ecológico", *La psicología social en México* (Asociación Mexicana de Psicología Social), vol. VI, pp. 381-386.
- Acle, G.; Roque, P. y Contreras E. (2005). "Hacia una visión ecológica de la educación especial para zonas rurales e indígenas", *Revista de Investigación Psicoeducativa*, vol. 3, núm. 1, pp. 40-51.
- Afflebach, P. (2000). "Verbal Reports and Protocol análisis", en M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson, y R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3, Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Aguilar, J. (1994). "Relaciones entre factores de autorregulación y desempeño en una tarea experimental y la frecuencia de actos de desorganización", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 2, núm. 2, pp. 179-198.
- Badeley (1999). *Workin memory*, Oxford: University Press.
- Barr, R.; Kamil, M.L.; Monsenthal, P.B. y Pearson P.D. (1991). *Handbook of Reading Research*, vol. II, Nueva York: Longman Publishing Group.
- Bertely, M. y Robles, A. (1997). *Indígenas en la escuela. Investigación Educativa 1993-1995*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Bronson, M. B. (2000). *Self regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*, Nueva York: The Guilford Press.
- Brown, A. L. (1980). "Metacognitive development and reading", en R. J. Spiro; B.C. Bruce y W. F. Brewer (eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale: Erlbaum, pp. 453-481.
- Brown, A.L. (1987) "Metacognition, Executive Control, Self-regulation, and the Other More Mysterious Mechanisms", en F.E. Weinert y R.H. Kluve (eds.) *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A.L. (1991). "Metacognitivet and Reading", en Barr, R.; Kamil, M.L.; Monsenthal, D.B. y Pearson D. P., *Handbook of Reading Research*, vol. II, Nueva York: Longman Publishing Group.
- Case, R.(1985). *Intellectual Deevelopment: Birth to Adulthood*, Nueva York: Academic.
- Coll, C. (1994). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México: Paidós Educador, pp. 133-151.
- Cruz, A. (1994). *La incidencia de la competencia lingüística del alumno indígena en la comprensión durante el proceso de lectura*, tesis de licenciatura en Educación primaria indígena, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca/Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (inédita).
- De Corte, E.; Verschaffel, L. y De Ven, A. (2001). "Improving Text Comprehension Strategies in Upper Primary School Children: A Design Experiment", *British Journal of Educational Pssychology*, vol. 71, núm. 1, pp. 531-559.

- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*, España: Paidós Ibérica.
- Demont, E. y Gombert, E. (1996). "Phonological Awareness as a Predictor of Recoding Skills and Syntactic Awareness as a Predictor of Comprehension Skills", *British Journal of Educational Psychological Society*, vol. 66, núm. 1, pp. 315-332.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, ciudad de México: McGraw-Hill.
- Ericsson K. A. y Simon, H. A. (1984). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Ertmer, P. A. y Newby, T. J. (1996). "The Expert Learner: Strategic, Self-regulated and Reflective", *Instructional Science*, vol. 24, núm. 1, pp. 215-224.
- Gaultney, J. F. (1993). "The Effect of Prior Knowledge and Metamemory on the Acquisition of a Reading Comprehension Strategy", *Dissertation Abstracts Internacional*, vol. 53, núm. 7-B, pp 3805-3806 (Univ. Microfilms International).
- Gilhooly, K. y Green, C. (2000). "Protocol analysis: theoretical background", en Richardson, J.T.E. (ed) (2000). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, Reino Unido: The British Psychological Society.
- Gómez, L. M. (1999). *Promoción de habilidades estratégicas para la comprensión de textos con un enfoque socio-instruccional*, tesis de maestría, ciudad de México: Facultad de Psicología-UNAM (inédita).
- Hernández, G. (1999). *Paradigmas en psicología de la educación*, México: Paidós.
- Kreitler, S. y Kreitler, H. (1987). "Conceptions and Processes of Planning: The Developmental Perspective", en S. L. Friedman, E.K. Scholnick y R.R. Cocking (comps.), *Blueprints for Thinking*, Nueva York: Cambridge University Press, pp.205-272.
- Jacobs, J. E. y Paris, S.G. (1987). "Children's Metacognition About Reading: Issues in definition, Measurement, and Instruction", *Educational Psychologist*, vol. 22, núms. 2-3, pp. 255-278.
- Lezak, M.D. (1995). *Neuropsychological Assessment*, 3a. ed., Nueva York: Oxford University Press.
- Lin Lin, M.; Zabucky, K. y Moore, D. (1997). "The Relations Among Interest, Self-assessed Comprehension, and Comprehension Performance in Young Adults", *Reading Research & Instruction*, vol. 36, núm. 2, pp. 127-139.
- López, G.; Rodríguez M. y Flores, C. (2002) "Metacognición e intertextualidad en estudiantes de bachillerato", en *Memoria. VII congreso latinoamericano de desarrollo de la lectoescritura y la lectura*, Puebla, pp. 100-105.
- Luria, A. R. (1979). *El cerebro en acción*, Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. R. (1982). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*, México: Cártago.
- Luria, A. R. (1985). *Funciones corticales superiores*, México: Fontamara.
- Marqués, A. y Rojas-Drummond, S.M. (2002). "Estrategias para la comprensión de textos en niños de primaria", en *Memoria. VII congreso latinoamericano de desarrollo de la lectoescritura y la lectura*, Puebla.
- McCarthy, R. A. y Warrington, E. K. (1990). *Cognitive Neuropsychology*, Nueva York: Academic Press, Inc.

- Martínez, R. y Díaz Barriga, F. (1994). "Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria", en *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol.2, núm. 2, 287-304.
- Mercado *et al.* (1997). "La interacción maestro-alumno como vehículo del proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria", en *Morphé*, vol. 8, núm. 9, pp. 15-20.
- OCDE (2001). *Knowledge and Skills for life. First Results from the oecd. Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*.
- OCDE (2004). *Learnin for Tomorrow's Word. First Results from the pisa 2003. Programme for International Student Assessment (PISA) 2003*.
- Paris, S.; Wasik, B. y Turner, J. (1996). "The Development of Strategic Readers", en: Barr, R. Y Kamil, M. (ed.) *Handbook of Reading Research*, vol II, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Pea y Hawkins (1987). "La planificación", en Prasad, D. J.; Kar, B .C. y Parrilla, R. K. (1999), *Planificación cognitiva: Bases psicológicas de la conducta inteligente*, Barcelona: Paidós.
- Pellicer, D. (1988). "Los migrantes indígenas en la ciudad de México y el uso del español como segunda lengua", en Hamel, E.; Lastra de Suárez y Muños C. H. (eds.). *Sociolingüística Latinoamericana*, ciudad de México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM, pp. 147-169.
- Peronard, M. *et al.* (2002). "Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 25, núm. 2, pp. 131-145.
- Pintrich, P. R. (1998). "El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado", en Castañeda S. (ed) *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas en el umbral del siglo XXI*, ciudad de México: UNAM.
- Prasad, D. J.; Kar, B. C. y Parrilla, R. K. (1999). *Planificación cognitiva: Bases psicológicas de la conducta inteligente*, Barcelona: Paidós.
- Resnick, L. B. (2002). "El racionalismo situado: la preparación biológica y social para el aprendizaje", en Hirschfeld, L. A. y Gelman, S.A. (comps.) *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura, vol. ii: Teorías infantiles, estudios interculturales y consecuencias educativas*, Madrid: Gedisa.
- Rojas-Drummond, S. M. *et al.* (1992). "Estrategias de autorregulación para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 1, núm. 1, pp. 11-32.
- Rojas-Drummond, S. M. y Gómez, L. (1995). "Uso funcional del discurso: teoría y aplicaciones educativas", *Lectura y lenguaje: Implicaciones en la enseñanza universitaria*, Ciudad de México: UNAM.
- Rojas Drummond, S. M.; Gómez, L. y Peón, M. (1999). "El desarrollo de macroestructuras en niños de primaria", *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 29, núm. 1, pp. 13-32.
- Rojas-Drummond, S. M. y Hernández, G (1998). "Cooperative Learning and the Appropriation of Procedural Knowledge by Primary School Children", *Lerning and Instruction*, vol. 8, núm. 1, pp. 7-61.
- Roque H., M. P. (2001). *Estudio de la participación parental en una escuela monolingüe español de una comunidad otomí desde un enfoque ecológico*, tesis de maestría en Educación especial, ciudad de México: FES-Zaragoza-UNAM.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona: Paidós.
- Schiefele, U. (1996). "Topic interest, text representation, and quality of experience", en *Contemporary Educational Psychology*, vol. 21, núm. 1, pp. 3-18.
- Schmelkes, S. (1999). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*, ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Schonick, E. K. y Friedman, S. L. (1987). "The Planning Construct in the Psychological Literatura", en S.L. Friedman, E. K. Scholnick y RR. Cocking (comps.), *Blueprints for Thinking*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 1-38.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. (2001). "Influencia del modelamiento y la auto-eficacia en el desarrollo de la autorregulación en los niños", en Juvonen, J., y Wentzel, K.R. (eds.), *Motivación y adaptación escolar*, México: Oxford University Press.
- Serrano, C. E.; Embriz, O. A. y Fernández, H. P. (2002). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*, México: INI/UNDP/CONAPO.
- Slater y Graves (1990). "Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes", en: Muth, K. D. (comp.) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, Argentina: Aique.
- Smirnov, A. et al. (1982). *Psicología*, Ciudad de México: Grijalbo.
- Smith, F. (2001). *Para darle sentido a la lectura*, Madrid: A. Machado Libros.
- Swanson, H.L. (1999). "Reading Comprehension and Working Memory in Learning Disabled Readers: Is the Phonological Loop more Important than the Executive System?", *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 72, núm. 1, pp. 1-31.
- Swanson, H. L. y Trahan, M. (1996). "Learning Disabled and Average Readers' Working Memory and Comprhension: Does Metacognition Play a Role?", en Barr, R. y Kamil, M (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol II. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*, México: Quinto Sol.
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique*, Madrid: Visor.
- Weinstein, C. E. y Meyer, D. K. (1998). "Implicaciones de la psicología cognitiva en la aplicación de pruebas: contribuciones a partir del trabajo realizado en estrategias de aprendizaje", en M.C. Wittrock y E.L. Baker (eds.), *Test y cognición. Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas*, Barcelona: Paidós, pp. 65-92.
- Zimmerman, B. J. (2000). "Attaining Self-regulation. A Social Cognitive Perspective" en: Boekaerts, M.; Pintrich, P. y Zeidner, M. (eds.) *Handbook of Self-regulation*, San Francisco: Academic Press.

Artículo recibido: 24 de febrero de 2005

Aceptado: 12 de mayo de 2005