



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“Estudio de los Procesos de Comprensión Lectora en Aspirantes a Ingreso en la Universidad”

*Informe Final del Trabajo de Investigación
Correspondiente al Requisito Curricular Conforme
O.C.S 143/89.*

Por:

- ◆ Mailland, Soledad Mat. 5153/ 00 DNI 29187712
- ◆ Tapia Marina Mat. 4986/ 99 DNI 28916740

SUPERVISOR: Mg. Massone, Alicia

COSUPERVISOR: Lic. González, Gloria

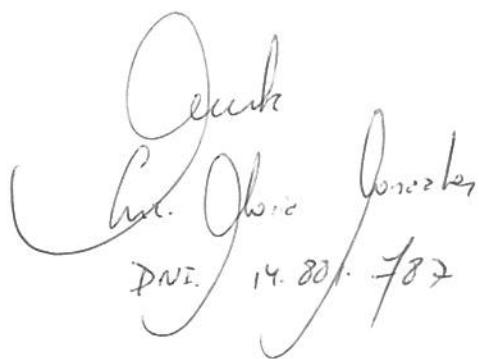
CÁTEDRA DE RADICACIÓN: Psicología Cognitiva

Mayo 2006

Nº CLASIFICACION:	ADQUISICION:
t-ps M	donación
	INVESTIGADO
	1155

“Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Mailland, Soledad y Tapia, Marina de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes, o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de las autoras”.


La que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas Mailland, Soledad. – Mat. 5153/ 00 y Tapia Marina – Mat. 4986/ 99, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los ²⁶ días del mes ^{Mayo} del año 2006.


Ana María González
DNI. 14.801.787


Alicia Kisse
DNI 20040418

Informe de Evaluación del Supervisor y Co-supervisor:

Por el presente manifestamos que las autoras de este trabajo de investigación, Soledad Mailland, mat. 5153/00 y Marina Tapia mat. 4986/99 han demostrado compromiso con la tarea y rendimiento satisfactorio en relación a los objetivos oportunamente planteados.


Alicia González
DNI: 14.881.787


Alicia Hussare
DNI 20040418

“Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas Mailland, Soledad – Mat. 5153/ 00 y Tapia, Marina – Mat. 4986/ 99”

Aprobado a los.... días del mes de de

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89

NOMBRES Y APELLIDOS ALUMNOS: Mailland Soledad, Tapia Marina

MATRICULA Y AÑO: 5153/00 4986/99

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN:
Psicología Cognitiva/ Teorías del Aprendizaje.

SUPERVISOR: Mg. Massone Alicia.

COSUPERVISOR: Lic. González Gloria.

EL PROYECTO FORMA PARTE DE UNO MAYOR EN DESARROLLO: SI

TÍTULO DEL PROYECTO:

ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN
ASPIRANTES A INGRESO EN LA UNIVERSIDAD
Un Abordaje Exploratorio de los Procesos de Comprensión
Lectora en los Aspirantes a Ingreso en la Facultad de Psicología
de Mar del Plata Ciclo 2004

DESCRIPCIÓN RESUMIDA:

Actualmente existiría una proporción significativa de estudiantes que aspiran al Nivel Superior de Educación con relativas dificultades para leer comprensivamente y expresar por escrito sus ideas. Esta dificultad repercutiría directamente en la alfabetización universitaria ulterior, generando una preocupación que trasciende el ámbito académico y alcanza amplia divulgación desde los medios masivos de comunicación.

En el marco de estas dificultades el presente estudio se propone conocer cuál es el nivel de comprensión lectora que alcanzan los aspirantes a ingreso a la Facultad de Psicología. Con tal fin se trabajará con una muestra de 178 sujetos a los cuales se les administrará una prueba de comprensión y retención de información, siendo esta población egresada recientemente del nivel Polimodal.

PALABRAS CLAVES: Comprensión Lectora - Alfabetización
Universitaria – Aspirantes de ingreso.

DESCRIPCIÓN DETALLADA:

MOTIVO Y ANTECEDENTES: El presente trabajo se origina en nuestro interés acerca de los déficit en la alfabetización universitaria, específicamente referidos a la comprensión lectora. Esta realidad que dificulta el buen funcionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas es reconocida como preocupante tanto a nivel docente como del alumnado, llevando a un replanteo sobre los procesos de comprensión y producción de textos y su manera de promoverlos.

Antecedentes: En una revisión de la literatura científica acerca del tema encontramos numerosas investigaciones realizadas de las cuales fueron de interés y guía para nuestra elaboración, los trabajos realizados por Massone Alicia y González Gloria acerca del tema: "Ingreso a la Educación Superior, el desafío de la Alfabetización

Universitaria. DE igual modo, podemos mencionar la investigación realizada por Piacente Telma y Tittarelli Ana María: ¿Alfabetización Universitaria?

OBJETIVO: Determinar el nivel de comprensión lectora con el que acceden al nivel universitario los sujetos recientemente egresados del Polimodal.

INTERROGANTE GENERAL:Cuál es el nivel de comprensión lectora que alcanzan los aspirantes a ingreso a la Facultad de Psicología.

MÉTODOS Y TÉCNICAS: Se trabaja con una muestra de aspirantes a ingresar a la carrera de Licenciatura en Psicología, UNMDP. En dicho grupo se trabajará con sujetos de ambos sexos, cursantes de turnos mañana y tarde y de comisiones a cargo de profesores provenientes de diversos campos disciplinares.

Para la evaluación de la comprensión lectora se administrará una prueba desarrollada para valorar comprensión lectora y la capacidad para retener información (Colexio Miralba, 2003.) Se basará en la lectura de dos textos, uno de tipo narrativo y otro científico, y la respuesta a una serie de preguntas sobre ellos.

LUGAR DE REALIZACIÓN DEL TRABAJO: Facultad de Psicología.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

Actividad Mes	1	2	3	4	5
Búsqueda bibliográfica	■	■			
Elaboración marco teórico	■	■	■		
Organización de resultados			■	■	
Análisis de resultados e interpretación				■	■
Reporte de resultados				■	■
Redacción informe					■

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DE REFERENCIA:

Ballesteros Jiménez, S. y García Rodríguez, B. (1998). *Procesos psicológicos Básicos*. Madrid: Editorial Universitas.

De Vega, M. (1998). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Miralba, C. (2003) *Pruebas de Comprensión y retención de información*. Colexio Miralba.

Piacente, T. Titarelli, A. ¿Alfabetización Universitaria? (2003) UBA X Jornadas de Investigación .Pp. 290.

Massone, A. y González, G. (2004). Evaluación diagnóstica de lectura comprensiva y retención de información en egresados del Polimodal. UBA XI Jornadas de Investigación.



Firma del Supervisor

PI Area de Investigación



Firma del Co-supervisor

Psicología Cognitiva



Firma del / los alumnos

Resultado de la evaluación (aprobado / rehacer)

Fecha:

INDICE GENERAL

Capítulo	Tema	Página
1	Introducción	6
2	Marco teórico	8
2.1	Resumen	9
2.2	La comprensión como proceso cognitivo	9
2.2.1	La lectura como proceso transaccional	10
2.2.2	Lectura y comprensión	13
2.2.3	Comprensión y metaconocimiento	17
2.3	Retención de información	20
2.4	Alfabetización Universitaria	21
3	Metodología	26
4	Presentación y análisis de los hallazgos	28
5	Conclusiones Finales	44
6	Bibliografía	48

INDICE DE TABLAS

TABLA N° 1: Estadísticos descriptivos básicos de la muestra variables comprensión y retención de información.

TABLA N° 2: Distribución de los puntajes de comprensión por rangos

TABLA N° 3: Medidas de tendencia central en Retención

TABLA N° 4: Cantidad de individuos por puntaje obtenido en Retención

INDICE DE GRAFICOS

GRAFICO N° 1: Distribución porcentual de los individuos por puntaje rango en comprensión de información

GRAFICO N° 2: Histograma de comprensión de información

GRAFICO N° 3: Distribución porcentual de los individuos por puntaje rango en retención de información

GRAFICO N° 4: Histograma de retención de información

GRAFICO N° 5: Comparación entre el desempeño obtenido en comprensión y retención de información

CAPÍTULO 1

INTRODUCCION

Se presenta aquí el trabajo de investigación realizado como requisito de grado de la carrera de Licenciatura en Psicología, en él se intenta un abordaje exploratorio de los procesos de comprensión lectora en los aspirantes a ingreso en la facultad de Psicología de Mar del Plata Ciclo 2004.

Existe consenso en que una proporción significativa de estudiantes tienen dificultades para leer y escribir, no tratándose de déficits inherentes al reconocimiento de palabras sino de dificultades asociadas a movilizar conocimientos previos implícitos y al tipo de procesamiento implicado.

La lectura es una actividad poco desarrollada en los jóvenes, a pesar de que ellos mismos reconocen sus carencias en comprensión lectora y las implicancias que tiene dicha falta de competencias en los resultados de sus aprendizajes. Esta observación generalizada entre los docentes de distintos niveles de enseñanza (Rivera Lam, 2003) es el reflejo de nuestra realidad en lo que se refiere a competencia lectora. A esto se suma la realidad planteada respecto a que la educación formal pocas veces se ocupa de enseñar la comprensión, más bien es una demanda que se le plantea al estudiante que debe "*comprender*" o "*entender*". Subyace cierto supuesto acerca de que las destrezas del alumno-lector formarían parte de un proceso cerrado y acabado en los niveles de escolarización previos (Egle Corrado y Eizaguirre, 2003). Aprender a leer no parece constituirse en un proceso que debe continuar desarrollándose en la vida adulta y que, en consecuencia, en el contexto universitario sigue requiriendo de la intervención docente en cada dominio de conocimientos.

Este tipo de cuestiones, por otro lado, trascienden el escenario nacional. Así lo patentan estudios realizados en países vecinos que aportan resultados en la misma dirección. La medición de la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS 2000) concluyó que Chile tiene más del 80% de la población entre 16 y 65 años ubicada bajo el nivel de lectura mínimo para funcionar en el mundo de hoy (Rivera Lam, 2000).

En síntesis, la relevancia del presente trabajo radica en que la lectura puede concebirse como la materia instrumental básica que posibilita los demás aprendizajes, por lo tanto ésta se convierte en la actividad esencial para la adquisición de conocimientos. Una cuestión central es la de dejar de concebir las prácticas de lectura y escritura como meramente instrumentales y encontrar el sentido que las mismas asumen en la formación de lectores y productores de textos autónomos en el ámbito universitario (Egle Corrado y Eizaguirre, 2003).

En el siguiente capítulo se describirán los conceptos que conforman el marco teórico en que se basa el presente estudio.



CAPITULO 2

MARCO TEORICO

2.1 RESUMEN

En las siguientes líneas expondremos los principales conceptos que tomamos para nuestro marco teórico desde el cual abordaremos el objetivo de nuestro estudio: determinar el nivel de los procesos de comprensión lectora en aspirantes a ingresar en el nivel universitario de educación.

En primer término presentaremos una descripción de la comprensión como proceso cognitivo de alto nivel y luego enfatizaremos más específicamente la relación entre comprensión y lectura. En el apartado siguiente introduciremos el concepto de metacognición y su relación con el proceso de comprensión. Posteriormente, intentaremos una descripción sucinta del proceso de retención de información para finalizar con algunas puntualizaciones acerca de la temática de Alfabetización Universitaria.

2.2 LA COMPRESION COMO PROCESO COGNITIVO

Tal como se expuso en párrafos precedentes, la comprensión puede considerarse como un proceso cognitivo de alto nivel que requiere la intervención de sistemas de memoria y atencionales, de procesos de codificación y percepción y en fin de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en factores contextuales. En este proceso cognitivo la información de un estímulo o evento se empareja con la

información existente en la memoria del sujeto. Los mecanismos de análisis de la información del estímulo, de búsqueda y activación en la memoria y los procesos de ajuste entre ambas fuentes de información, se pueden explicar en términos de procesamiento (De Vega, 1998).

Por otra parte, los procesos de codificación, percepción y comprensión están muy relacionados, haciendo que los límites entre estas operaciones sean difusos, sin embargo puede establecerse una diferencia a nivel de complejidad, existiendo una jerarquía funcional entre codificación, percepción y comprensión. La codificación es un proceso muy primitivo que se realiza de modo automático y ejecuta un análisis de las propiedades o dimensiones particulares del evento. La percepción se apoya en los procesos de codificación pero implica una integración de las propiedades codificadas en una unidad de nivel superior. La comprensión, por último, es un proceso análogo a la percepción pero que opera a un nivel más abstracto. Mientras que la percepción opera sobre eventos y objetos sensoriales, la comprensión supone normalmente la interpretación de textos y narraciones.

2.2.1 La lectura como proceso transaccional

La Teoría de los Esquemas (Bartlett, 1932) ofrece una perspectiva interesante de la comprensión como proceso complejo, considera que para comprender es preciso que el sujeto disponga de un "conocimiento del

mundo” almacenado en su memoria en forma de esquemas. Así resultará un producto de la información del input y el conocimiento previo. De este modo el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación ya que cuando se recibe nueva información los esquemas se reestructuran y ajustan. De esta manera, cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente (Heimlich y Pittelman, 1991).

Siguiendo la línea de la teoría de los esquemas anteriormente mencionada, se considera al sistema de conocimiento humano como un conjunto de esquemas interconectados o unidades cognitivas de alto nivel que constituyen paquetes de conocimientos prototípicos cuyos componentes o variables no están especificados y se rellenan en función del contexto (De Vega, 1998).

En relación con el proceso complejo de comprensión, los esquemas funcionan como guías, resultando así la comprensión un proceso en el que se amalgama la información del input (procesos de abajo -arriba) y los esquemas activados (procesos de arriba-abajo). De igual modo, la memoria también es un subproducto de la activación de esquemas durante la comprensión de textos y su recuperación.

En síntesis, según De Vega (1998) se pone de manifiesto el carácter constructivo de la comprensión. No basta con un procesamiento gramatical

de un párrafo y con entender el significado de las palabras sino que se requiere además de ello, que se active en la memoria un esquema de conocimiento que permita integrar y completar la información verbal recibida. En ocasiones ésta suele ser ambigua y la selección del esquema pertinente depende de indicios contextuales (sean lingüísticos, visuales o motrices).

Tal como se viene planteando, la comprensión es un proceso producido por la integración de tres factores: el texto, el contexto y los esquemas cognitivos. Una vez seleccionado un esquema éste juega un papel decisivo desempeñando las siguientes funciones:

- 1- Integración y elaboración del texto: esta función de integración supone que los esquemas permiten integrar varias cláusulas en una unidad de significado superior.
- 2- Inferencias y predicciones: los esquemas son funcionalmente análogos a las teorías científicas pues, al igual que éstas, dan lugar a inferencias y predicciones. La activación de esquemas permite que el receptor de un texto entienda mucho más de lo que está explícito, mediante el mecanismo de llenar valores ausentes.
- 3- Control y selección de la información: la tercera función de los esquemas es la de guiar o controlar la comprensión estableciendo metas e imponiendo énfasis selectivos en la información del texto y en los procesos inferenciales. Esto ocurre sobre todo cuando se trata de textos complejos. En general los esquemas determinan qué información es relevante y cuál es relativamente marginal para el lector. Por otra parte, cuanto más rico sea un texto más divergencias

individuales se darán entre los lectores en el uso de esquemas directivos y en el producto interpretativo resultante. En cambio, un texto muy estructurado cuyas metas y perspectivas sean pocas y claramente compartidas por los lectores, determinará procesos de comprensión análogos en la mayoría de los individuos (De Vega, 1998).

De lo anteriormente dicho se desprende la relevancia del contexto para los procesos de comprensión, dado que el texto narrativo normalmente no incluye toda la información que el receptor comprende.

El peso relativo del contexto es mucho menor en la comprensión de narraciones escritas que en la comprensión de narraciones verbales. El vehículo de la escritura reduce o elimina el contexto situacional o extralingüístico y por tanto, la información debe hacerse mucho más explícita para que se activen los esquemas pertinentes en el receptor. De todos modos hay un fuerte componente contextual generado por la propia narración, de modo que muchas palabras o frases que aisladamente habría que valorar de modo ambiguo, decantan su significado en el contexto. Cuanto más ambiguo y menos redundante sea un texto mayores recursos mentales exigirá del receptor, pues éste deberá incrementar su actividad inferencial y utilizar más ampliamente los indicios contextuales (De Vega 1998).

2.2.2 Lectura y comprensión

La lectura es una actividad cognitiva que no se agota en la decodificación de un conjunto de grafías y en su pronunciación correcta sino que conlleva la necesidad de comprender aquello que se lee; esto es, la capacidad de *reconstruir el significado global del texto*.

En lo atinente a la relación entre lectura y comprensión, el primer punto a considerar es que el flujo de información del texto sólo es accesible al lector cuando éste hace uso de sus destrezas lectoras (decodificación de letras, sílabas, etc.) Ello supone una considerable “carga” cognitiva para el sujeto, que debe ejecutar simultáneamente las operaciones de decodificación y comprensión (De Vega, 1998). En segundo lugar las destrezas del lector tienen carácter de “artefacto cultural”, y requieren un aprendizaje laborioso con ayuda de algún agente educativo, lo cual contrasta con el carácter más natural de la comprensión oral que se desarrolla espontáneamente en la interacción social. En tercer lugar, el lector puede habitualmente controlar la velocidad del input del modo que el lector experimentado y/o familiarizado con el tema de lectura se auto-administra la información más de prisa que el inexperto que tiende a hacer más pausas e incluso retroceder para facilitar la comprensión. Por el contrario el receptor de un texto oral no puede controlar su velocidad (De Vega, 1998).

En relación a la complejidad cognitiva de los procesos de lectura, el lector opera simultáneamente en varios niveles de procesamiento, algunos de los cuales son conscientes mientras que otros son transparentes para el lector.

Algunos de estos niveles son:

- Reconocimiento de letras e integración de sílabas: el análisis más básico de información que ejecuta el lector es un proceso perceptivo de reconocimiento de patrones. El sistema visual analiza las características elementales de los trazos (inclinación, líneas curvas o rectas, ángulos de intersección) y sintetiza las letras que se integran a su vez en *patrones silábicos*.
- Codificación de palabras: Las letras y sílabas se agrupan en palabras. Los procesos anteriores son transparentes para el lector, en cambio éste puede hacerse consciente de las palabras del texto especialmente cuando son palabras difíciles o poco familiares. La codificación de palabras supone un acceso de la memoria semántica.
- Codificación sintáctica: Las palabras se relacionan unas con otras mediante reglas sintácticas. Aún cuando el lector no sea consciente de ello, utiliza su conocimiento gramatical implícito en la lectura de textos.
- Codificación de proposiciones: Las frases del texto superficial incluyen proposiciones elementales que el lector abstrae de un modo automático. Prueba de ello es que cuanto mayor sea el número de proposiciones implícitas en los textos, manteniendo constante el número de palabras y frases, mayor es el tiempo de lectura (De Vega 1998)

Más allá de esto cabe destacar que el lector no sólo lee e interpreta frases, sino que construye un modelo coherente e integrado del texto global;

lo que se denomina microestructura y macroestructura. Ello supone la utilización activa de esquemas temáticos que guían la comprensión.

Según Ballesteros (1995), en todo discurso existen dos tipos de estructuras: la microestructura y la macroestructura. La primera se refiere a la relación que existe entre las distintas oraciones que componen el texto y la segunda se relaciona con el significado general o la estructura global del mismo. Este conocimiento macroestructural se corresponde con el conocimiento del mundo que posee el sujeto e informa del tema del mismo; mientras que la microestructura del discurso es representada por el sujeto mediante proposiciones relacionadas entre sí. La forma más común de su expresión es mediante la continua referencia a los elementos de unas frases con otras, cuestión que tiende a dar coherencia al discurso.

Cuando intentamos comprender un texto tratamos de descubrir su coherencia. Para ello identificamos las proposiciones existentes en él, y creamos una estructura jerárquica; este es el nivel de la microestructura del texto. Al mismo tiempo se activan en la memoria permanente una serie de esquemas; el elemento básico de la macroestructura que especifica la secuencia de sucesos en el discurso.

La función de los esquemas es guiar el procesamiento del texto y una vez recuperados de la memoria son capaces de activar una serie de operaciones que consisten en borrar proposiciones de la microestructura, reunir una serie de proposiciones en una sola que resume la idea general y producir inferencias para rellenar los huecos existentes dentro del texto.

Las proposiciones que no sean congruentes con el esquema previamente activado serán rechazadas, con lo cual el procesamiento llega a su fin y lo que se comprende y recuerda del texto es congruente con el esquema (Ballesteros y Jiménez, 1995).

2.2.3 Comprensión y Metaconocimiento

En general existe una experiencia subjetiva muy clara de la comprensión que puede ir acompañada de estados afectivos de triunfo o de frustración. Esto implica que la comprensión está asociada a un metaconocimiento, es decir, el conocimiento que el sujeto posee acerca de sus propios procesos psicológicos, que le ayudarán a utilizarlos de un modo más eficaz y flexible en la planificación de sus estrategias de aprendizaje. De esta manera, el sujeto conoce directamente su grado de comprensión del fenómeno. Ello tiene un valor funcional, pues permite decidir a cada instante si un fenómeno requiere más recursos o esfuerzo cognitivo por parte del sujeto o, por el contrario, se ha alcanzado un nivel de comprensión suficiente (De Vega, 1998).

La comprensión y el metaconocimiento suelen darse unidos pero en ocasiones no hay una correspondencia exacta entre ambos, por ejemplo es frecuente que una persona tenga la experiencia subjetiva de comprensión cuando en realidad esta no se alcanza desde el punto de vista informacional.

En ciertas investigaciones se halló que los sujetos decían comprender un texto que contenía dos cláusulas contradictorias, siendo esto producto de una ilusión cognitiva (Glenberg, 1982).

En el mismo sentido, las investigaciones de Pearson, Roehler y Duffy (1992) demostraron que los lectores competentes a diferencia de los principiantes monitorean¹ su comprensión durante todo el proceso de la lectura. Estos estudios han demostrado que los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Que a su vez son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo, es decir del nivel que logran en el metaconocimiento de sus procesos cognitivos, y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez que se dan cuenta de la situación.

En resumen, la evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indican que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente del que no lo es. Otra característica del lector competente relacionada con la función de monitorear es que éste corrige y regula la comprensión del texto tan pronto detecta que hay problemas.

En la misma línea se destacan las investigaciones de Palincsar y Brown (1997), quienes consideran que un *buen lector* es una persona que posee un repertorio de estrategias cognitivas que usa de manera flexible. El lector experto tiene al menos un conocimiento procedimental sobre

¹ Monitorear es un mecanismo primario que utilizan los lectores para captar el sentido de lo que leen

estrategias cognitivas más sofisticadas como sería, por ejemplo, la de emplear más tiempo en estudiar materiales más importantes y menos conocidos que en estudiar los menos importantes y más conocidos (Flavell, 1996).

Según Palincsar y Brown (1997) el lector selecciona, emplea, controla y evalúa el uso de estrategias lectoras. Éstas implican entre otras cosas, el monitoreo activo y la autorregulación posterior de las actividades de procesamiento de la información.

En el mismo sentido, Baker (1994) sostiene que en el proceso de lectura existen dos actividades autorregulatorias importantes: la primera implica darse cuenta de si hemos entendido (evaluación) y la segunda consiste en dar los pasos adecuados para resolver los problemas de comprensión detectados (regulación).

Como ejemplos de estrategias metacognitivas podemos citar: ser conscientes de lo que uno sabe o no sabe, utilizar estrategias de aprendizaje que varían con la naturaleza del material a aprender y las demandas de la situación de aprendizaje, poder predecir y monitorear el éxito de los propios esfuerzos de aprendizaje, entre otras (Roger, Cisero y Carlo, 1993).

Tal como se expresó anteriormente algunos autores enumeran estrategias cognitivas y metacognitivas estableciendo diferencias entre ellas, mientras que otros pensarían que la frontera se desdibuja y algunas estrategias pueden desempeñar funciones cognitivas y/o metacognitivas dependiendo de la situación en que se apliquen (Martí, 1995).

En el presente estudio se considera, como se mencionó en párrafos anteriores, que la comprensión y el metaconocimiento suelen darse simultáneamente pero en ciertos momentos no se produce una correspondencia exacta entre ambos, como en el caso de la ilusión cognitiva (Glenberg, 1982).

2.3 RETENCIÓN DE INFORMACIÓN

El mecanismo de retención es una función de la memoria a corto plazo (MCP); un almacén que recoge, retiene y recupera información (De Vega, 1984).

Este sistema de memoria presenta una capacidad limitada en cuanto al número de unidades o trozos de información (7 ± 2) con los que puede operar, pero no respecto a la complejidad de los mismos. Estas unidades se definen como *unidades psicológicas*, es decir, con significado para el sujeto, y con una complejidad y tamaño variable. El proceso por el cual las unidades se transforman en otras de un orden superior es la recodificación (De Vega, 1984).

Otra característica que posee este almacén es que es constantemente activado por inputs del entorno y de la memoria a largo plazo (MLP), con lo cual pueden producirse la interferencia o el desplazamiento. Estos factores, además del decaimiento, provocan la pérdida de la información en MCP. El decaimiento en estado puro es difícil

de observar, porque no se puede “congelar” totalmente la actividad de la MCP durante varios segundos para observar la retención, ya que se trata de un almacén constantemente activado. Con respecto al desplazamiento, cuanto mayor sea el número de ítems que ingresen en el período de retención, mayor será el olvido. Por último, cuanto mayor sea la similitud entre los ítems nuevos y los del período de retención, el olvido será mayor por un efecto de interferencia (De Vega, 1984).

La MCP es un sistema de almacenamiento pero también de control activo que coordina y organiza flujos de información generados por los estímulos y el propio sistema cognitivo (Atkinson y Shiffrin, 1971). Desde este punto de vista la MCP permite el trasvase a la MLP, ya que da tiempo a que se produzcan otras operaciones de control como la codificación semántica del material o el agrupamiento en unidades de orden superior (De Vega, 1984)

2.4 ALFABETIZACION UNIVERSITARIA

El estudio de las competencias en comprensión lectora nos conduce a la reflexión acerca de las posibilidades de la alfabetización universitaria

Las líneas que se presentan a continuación se basan en la conceptualización realizada por Telma Piacente (2003) acerca de la alfabetización universitaria, postura a la que adhieren las autoras de este trabajo.

La autora se plantea una serie de cuestiones acerca de las características que presentan los textos académicos así como las estrategias de enseñanza al respecto. La pregunta que se plantea Piacente (2003) es si las mismas deben implementarse antes o después del ingreso a la universidad y además cuáles son las oportunidades que tienen los alumnos de conectarse con textos académicos de todo tipo.

Al interrogarse sobre las posibilidades de una alfabetización universitaria surgen cuestiones ligadas a cómo se conceptualiza el proceso de alfabetización y cuál es el papel de la universidad al respecto. Se sabe que este proceso comienza antes de la escolarización formal y no tiene finalización, ya que las prácticas en lectura y escritura frecuentes hacen que la alfabetización progrese y sea cada vez más experta y específica.

Piacente (2003) plantea que esta situación se desconoce o no se atiende suficientemente en los estudios superiores. Se asume que el alumno ingresa a la universidad con competencias suficientes para comprender y producir textos científicos, y el problema de las dificultades en el rendimiento es atribuido al tiempo insuficiente dedicado al estudio o bien las dificultades se interpretan como inherentes al perfil formativo con que ingresan a la carrera. Sin embargo estos déficit, en menor medida, se relacionan con modalidades de enseñanza del nivel universitario.

Según la autora “entre los objetivos perseguidos por las reformas o actualizaciones de los planes de estudio se hace referencia escasa a las competencias a lograr en la comprensión y producción de textos académicos” (Piacente, 2003).

La producción de textos exige poner por escrito lo que se ha comprendido; es una medida indirecta de la comprensión. La autora ya mencionada hace referencia al modelo de escritura de Hayes y Flower (1980) que discrimina tres momentos que interactúan entre sí en forma recursiva: planificación, textualización y revisión.

La planificación utiliza información a partir de la tarea y de la memoria a largo plazo para establecer los objetivos de la actividad. La traducción o textualización intenta llevar adelante el plan establecido en la planificación, haciendo uso de la información en la memoria a largo plazo. Por último la revisión se encarga de leer y de editar el texto. Su función principal es mejorar la calidad del texto escrito corrigiendo errores gramaticales y faltas ortográficas que hayan podido cometerse.

En dicho estudio por otra parte se establece una relación entre estos tres momentos con “el potencial epistémico de la producción escrita: escribir es reescribir” (Piacente, 2003). A nivel universitario se requieren dos operaciones fundamentales para reescribir un texto: reconstruir el conocimiento y por otro lado volcarlo en términos de las prácticas discursivas que gobiernan la comunidad académica de la disciplina.

Ante las dificultades a la hora de producir textos, Piacente (2003) señala que “cabe preguntarse cuáles son las dificultades de comprensión propiamente dichas y cuáles inherentes al escaso dominio de los parámetros textuales que les impiden expresar por escrito aquello que conocen”.

La conciencia de los estudiantes acerca de sus propios procesos de comprensión y retención pueden promoverse a través de instrucciones

sistemáticas y directas. A través de técnicas cuidadosamente planificadas pueden enseñarse a los estudiantes estrategias de lectura y escritura. Esto implicaría una reconceptualización de lo que se ha venido pensando como alfabetización.

La idea de que la alfabetización acaba en los dos primeros años de la primaria impide ver cuál es la tarea alfabetizadora propia de los niveles siguientes, impide ver que la alfabetización es un proceso y no un estado que se logra de una vez por todas. En este sentido, Carlino (2002) advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lengua y la escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre en quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir" (Carlino, 2002).

Así, es indispensable dejar de pensar que las prácticas de lectura y escritura son sólo instrumentos y encontrar el sentido de las mismas en la formación de lectores y productores de textos autónomos en el ámbito universitario.

Lo anteriormente dicho cobra mayor importancia si se toma en consideración el hecho de que la universidad se presenta como un nuevo contexto para los jóvenes por sus características y modo de funcionamiento

METODOLOGIA

En función de los interrogantes planteados y del marco teórico elaborado se definió un proyecto de investigación de tipo exploratorio cuyo objetivo general fue el siguiente: determinar el nivel de comprensión lectora con el que acceden al nivel universitario los sujetos recientemente egresados del Polimodal.

Se trabajó con una muestra de aspirantes a ingresar a la carrera de Licenciatura en Psicología, UNMDP. Dicho grupo estuvo compuesto por sujetos de ambos sexos.

Se administró una prueba desarrollada para valorar comprensión lectora y la capacidad para retener información (Colexio Miralba, 2003.) La misma está conformada por dos textos de distinta tipología:

Texto 1: se trata un texto narrativo. El objetivo de la prueba es valorar la capacidad de los alumnos para captar el argumento básico del texto y recordar detalles del mismo.

Texto 2: se trata de un texto expositivo, similar al que se podría encontrar en un libro de texto. El objetivo de la prueba es valorar si son captadas las ideas principales y los hechos más importantes descritos en el texto.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

A continuación se presenta el análisis de los datos obtenidos, para lo cual se ha recurrido a tablas y gráficos que permiten visualizar en forma más clara los hallazgos.

TABLA N° 1

ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS BASICOS DE LA MUESTRA

VARIABLES COMPRENSION Y RETENCION DE INFORMACION

	Comprensión	Retención
Media aritmética	49,2774566	71,6763006
Mediana	50	75
DS	18,2655926	16,8291471
Valor máximo	90	100
Valor Mínimo	0	30

Según se observa en la tabla precedente, el desempeño promedio en comprensión fue de 49,2 puntos sobre un puntaje máximo de 100 puntos.

Dicho resultado expresaría en los sujetos del estudio una relativa dificultad para comprender textos de distinta tipología. Siguiendo al marco teórico recientemente descrito, se observó cierto déficit para la articulación del texto leído con los esquemas de conocimientos previos.

De acuerdo a la misma tabla, la mediana es de 50 puntos, lo cual continúa aportando datos en el mismo sentido.

Los puntajes obtenidos por los estudiantes expresan un rendimiento medianamente bajo en comprensión de los textos suministrados en la prueba, podrían estar referidos en parte a una escasa actividad autorregulatoria, la cual implicaría en primer término darse cuenta de si se ha entendido (evaluación) y en segundo término dar los pasos adecuados para resolver los problemas de comprensión detectados (regulación).

El valor máximo alcanzado fue de 90 puntos, es decir, no hubo sujetos en esta muestra que hayan alcanzado un desempeño de 95 o 100 puntos, pero sí existió un sujeto en la muestra que obtuvo un puntaje de cero puntos en comprensión el cual, sin embargo, obtuvo un desempeño de 65 puntos en retención de información, cuestión esta que podría deberse a que la comprensión lectora implica procesos cognitivos complejos.

En síntesis, el desempeño de los sujetos de la muestra en cuanto a la variable comprensión refleja escasa dispersión, dato que se puede observar en la tabla 2, específicamente en la distribución homogénea de los sujetos entre los valores de 30 y 70 puntos.

Según se observa en la tabla precedente el desempeño promedio en retención fue de 71,6 puntos sobre un puntaje máximo de 100 puntos. Este resultado indicaría, que los sujetos no presentan dificultades en el proceso cognitivo de retención de información Si se toma en consideración la mediana de 75 puntos en retención lo anteriormente dicho resulta respaldado.

Siguiendo con el análisis de la variable retención de información, el valor máximo (100 puntos) es alcanzado sólo por 4 sujetos de la muestra y no se observaron puntajes inferiores a 30 puntos, en tanto que el 95% logró puntajes iguales o superiores a 40 puntos.

En síntesis, el desempeño de los sujetos de la muestra en cuanto a la variable retención tiende a hacerse más frecuente en los valores altos, esto es, en las puntuaciones que van de 60 a 100 puntos en las cuales se ubican los resultados de 139 sujetos, es decir, un 80% de la totalidad de la muestra.

Este resultado reflejaría una importante facilidad para efectuar procesos de retención de información. Observando en los sujetos de la muestra, una capacidad alta para recoger, retener y recuperar la información de los textos suministrados en la prueba.

A continuación se presenta un análisis más detallado de los datos obtenidos para la variable comprensión de información, bajo los formatos tabla y gráfico de resultados.



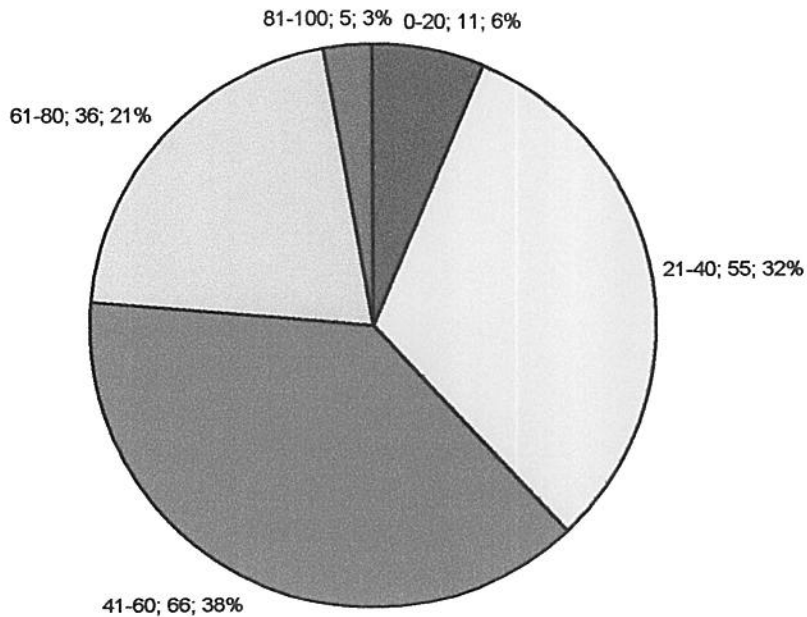
TABLA N° 2

DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES DE COMPRENSIÓN POR RANGOS

Rangos	Cantidad de individuos	Porcentajes	Porcentajes acumulados
0-20	11	6%	6%
21-40	55	32%	38%
41-60	66	38%	76%
61-80	36	21%	97%
81-100	5	3%	100%

GRAFICO N° 1

“DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS INDIVIDUOS POR PUNTAJE RANGO EN COMPRENSION”



En el gráfico 1 se ve más claramente la distribución uniforme de la muestra respecto a los valores medios obtenidos (Cfr. Tabla 2). Así se destaca en esta representación que el 70 % de la muestra (121 sujetos) obtiene un desempeño entre 21 y 60 puntos. En segundo lugar hay un 21% de los sujetos de la muestra (36 sujetos) que obtuvieron puntajes entre 61 y 80 puntos. En relación a los valores extremos, sólo un 3% (5 sujetos)

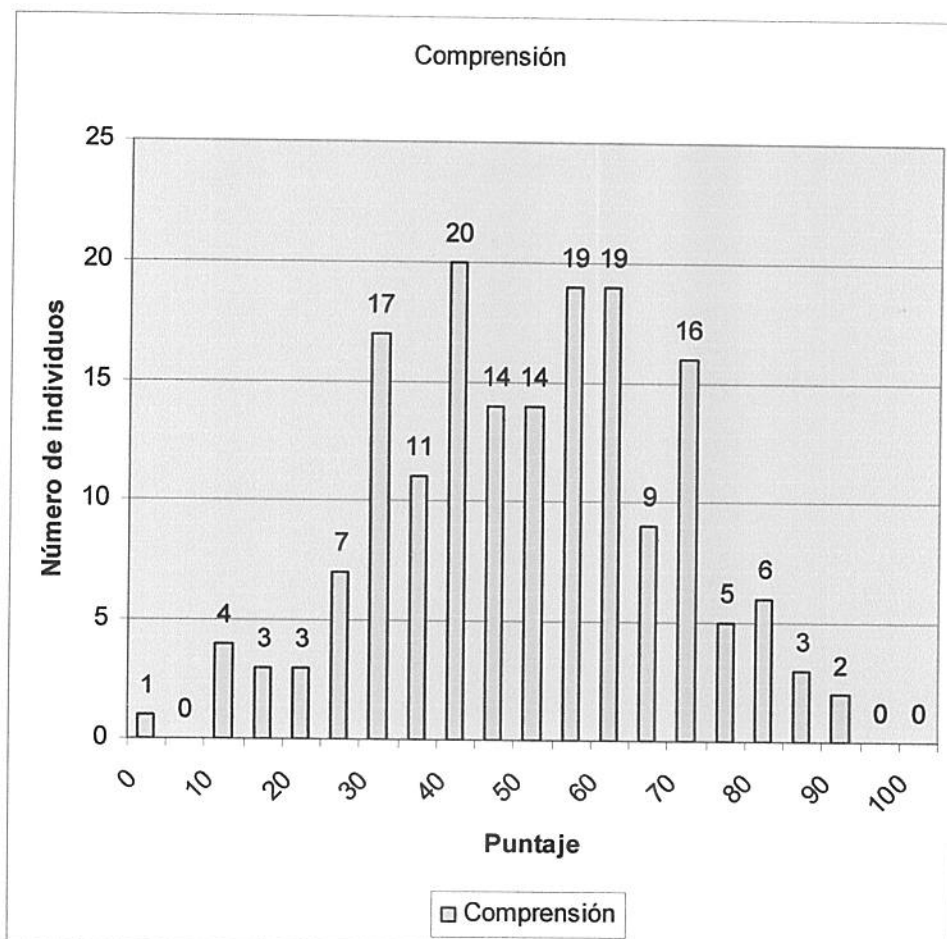
obtuvieron puntuaciones entre 81 y 100 puntos y en el otro extremo del gráfico sólo un 6% de la muestra (11 sujetos) obtuvo un desempeño menor o igual a 20 puntos.

Estos resultados apoyarían el carácter generalizado de la problemática de la comprensión lectora en los alumnos egresados del Sistema Educativo Básico, reflejando un nivel general de comprensión lectora medianamente bajo. Darían cuenta de la posible falta de una base sólida que no proporcionaría a estos sujetos un “andamio”, en el sentido del concepto de andamiaje de Brunner (1976), para el adecuado manejo de textos de mayor complejidad con los que en el mediano plazo se enfrentarán en el nivel universitario de la educación al que aspiran ingresar, lo cual reflejaría una base insuficiente para los posteriores requerimientos característicos del nivel universitario.

A continuación se utilizará un histograma de manera de reflejar más adecuadamente las distribuciones de las frecuencias en los puntajes obtenidos en la variable Comprensión de información.

GRAFICO N° 2

HISTOGRAMA DE FRECUENCIA PARA LA VARIABLE COMPRESION



Las puntuaciones que reflejan un rendimiento medianamente bajo en comprensión lectora se observan del mismo modo en el gráfico 2, en el cual puede observarse el rendimiento homogéneo de la generalidad de la muestra y una leve tendencia más marcada hacia la zona izquierda en la que están representados los valores más bajos.

A continuación se presenta un análisis más detallado de los datos obtenidos para la variable retención de información, bajo los formatos tabla y gráfico de resultados.

TABLA N° 3

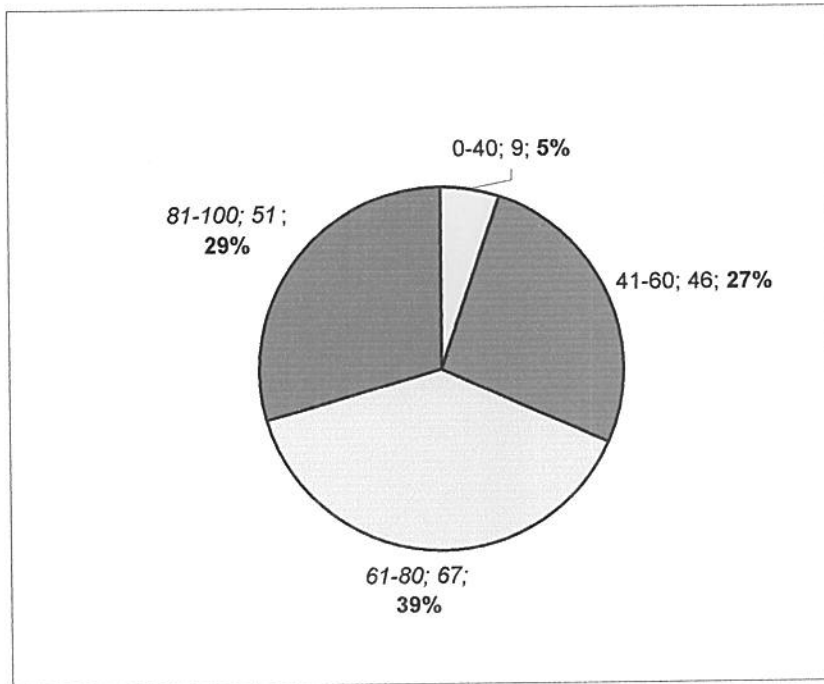
**DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES POR RANGOS PARA LA VARIABLE
RETENCIÓN DE INFORMACIÓN.**

Rangos	Cantidad de individuos	Porcentajes	Porcentajes acumulados
0-20	0	0%	0%
21-40	9	5%	5%
41-60	46	27%	32%
61-80	67	39%	71%
81-100	51	29%	100%

GRAFICO N°3

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LOS INDIVIDUOS POR PUNTAJE

RANGO EN RETENCION



En el gráfico 3 se ve más claramente la tendencia de las puntuaciones obtenidas a acumularse en los valores altos. Esto se puede visualizar en primer instancia en el 95% de la muestra evaluada, o sea 164 sujetos que obtuvieron puntajes superiores a 45 puntos.

A su vez, dentro de este 95%, un 68% de los sujetos, es decir 113 individuos, obtuvo puntajes entre 60 y 100 puntos, lo que marcaría una tendencia a un desempeño alto en la población evaluada. Por otra parte, los resultados también arrojan un 27% de sujetos con puntuaciones entre los valores 40 y 60 puntos, lo que equivale a una cantidad de 46 sujetos del total de los evaluados.

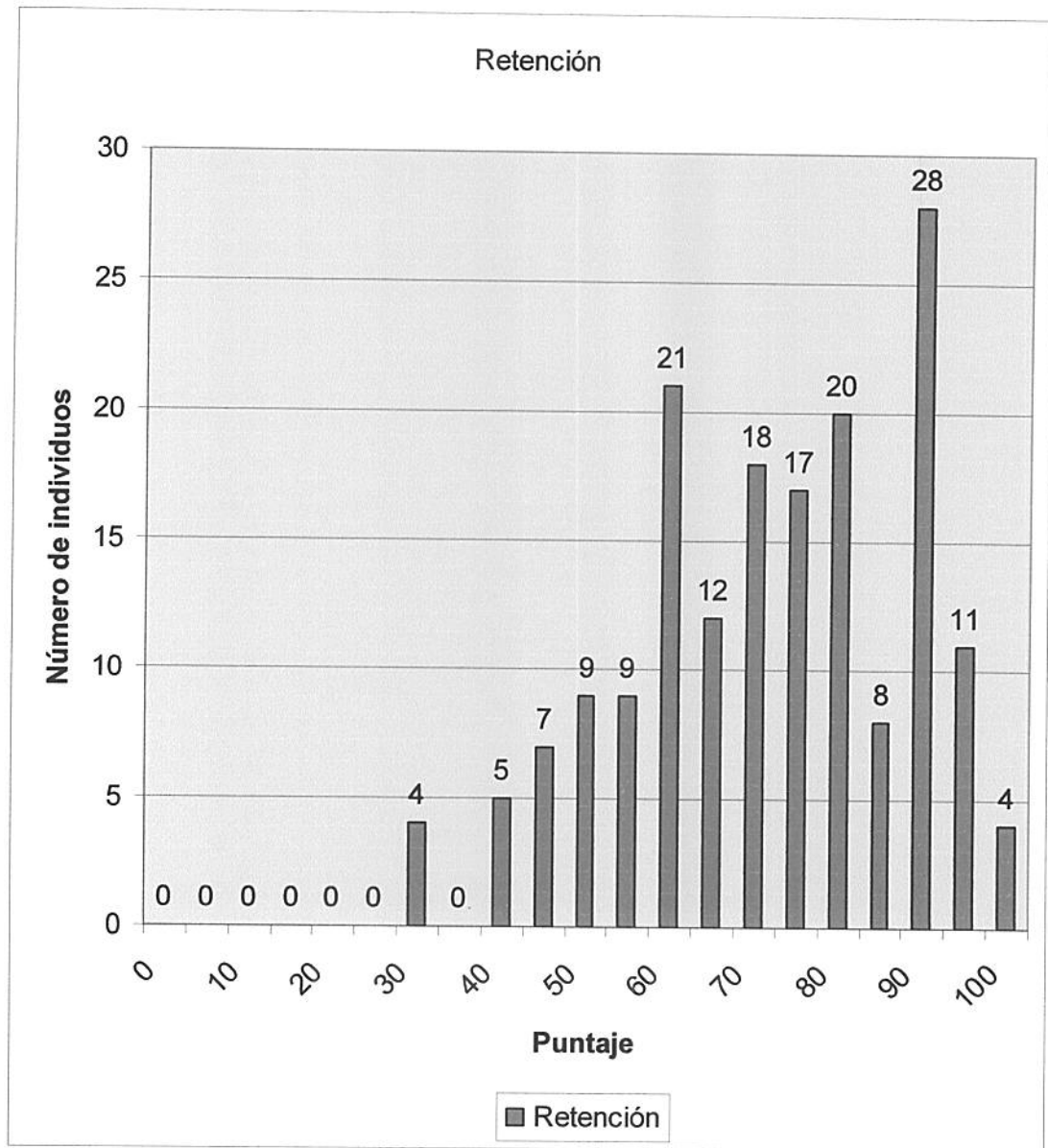
En relación a los valores extremos, sólo 9 sujetos de la muestra (5%) obtuvieron puntuaciones menores a 40 puntos. Consultando a su vez en la tabla nº 3, puede observarse más pormenorizadamente que en el rango citado, 0-40 puntos, se hallan 5 sujetos con 40 puntos y sólo 4 sujetos que obtuvieron una puntuación de 30 puntos, siendo éste el valor más bajo. En otros términos no hubo entre los evaluados ningún valor menor a 30 puntos.

Estos resultados apoyarían lo antes mencionado en relación a la habilidad de retención de información y para poner en marcha procesos relacionados con la memoria adquisición, codificación y recuperación de información.

Las distribuciones de frecuencias de los puntajes obtenidos en retención de información se reflejarán también a través de un Histograma con el propósito de facilitar la visualización de los resultados.

GRAFICO N° 4

HISTOGRAMA DE FRECUENCIA PARA LA VARIABLE RETENCION DE INFORMACIÓN

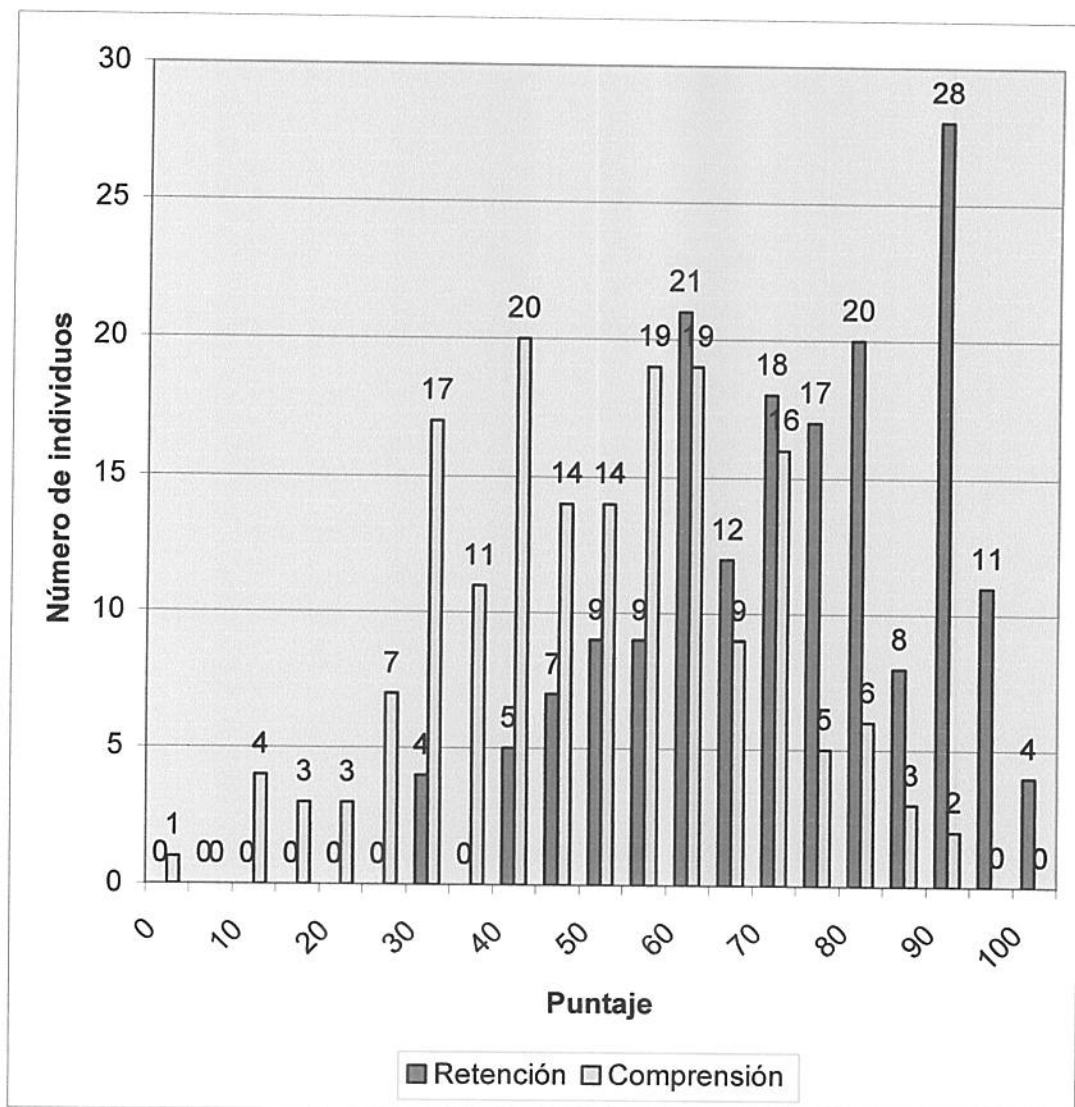


En este gráfico se puede observar otra forma de representación de la tendencia de la curva a desplazarse hacia los valores más altos, no acercándose así a la representación de una distribución normal.

Se podría esperar, dado el desempeño relativamente alto en la variable retención, que este nivel facilitaría modos de procesamiento más complejos como los implicados en la comprensión, pero si observamos los comportamientos conjuntos de ambas variables comprensión lectora y retención de información se detectó que no se comportarían asociadamente.

GRAFICO Nº 5

**COMPARACIÓN ENTRE EL DESEMPEÑO OBTENIDO EN
COMPRESIÓN Y RETENCIÓN**



De la representación gráfica precedente se desprende una amplia diferencia de rendimiento entre la capacidad de comprensión y la de retención de información por parte de los sujetos que participaron en la

muestra, lo que se manifiesta en el bajo coeficiente de correlación hallado, que es de 0,184.

Este resultado es llamativo puesto que a nivel cognitivo, se espera que la retención de información vaya asociada a un procesamiento más complejo como el implicado en la comprensión dado que, como se expuso en el marco teórico, la memoria implicada en el mecanismo de retención permite el trasvase a la memoria a largo plazo, y da tiempo a que se produzcan otras operaciones de control como la codificación semántica del material o el agrupamiento en unidades de orden superior (De Vega, 1984).

Se observaron sujetos con puntuaciones bajas en comprensión que obtuvieron, sin embargo, puntuaciones altas en retención de información.

Los sujetos desde el punto de vista informacional pudieron recoger, retener y recuperar información en forma inmediata a la lectura de los textos, pero presentaron dificultades para ejecutar simultáneamente las operaciones de decodificación y comprensión, obstaculizándose así la reconstrucción del significado global del texto.

El caso opuesto, es decir, sujetos que en el presente estudio lograron puntuaciones altas en la variable comprensión pero bajas en su desempeño en retención, no es un fenómeno que se da frecuentemente. Esto podría atribuirse a que desde el punto de vista cognitivo la comprensión implica un proceso cognitivo profundo o de elaboración, mientras que la retención sólo requiere un proceso superficial (Massone, Gonzalez, 2003). Y, por otra parte puede deberse a dificultades en el monitoreo y autorregulación de los propios procesos cognitivos (cuestiones ligadas al metacognoscimiento), como

darse cuenta de si se ha entendido (evaluación) y dar, si es el caso, los pasos adecuados para resolver los problemas de comprensión detectados (regulación).

A partir de lo anteriormente dicho podrían derivarse posibles cuestiones relativas al futuro ingreso de estos alumnos al nivel universitario, puesto que se asume generalmente en estos niveles que el alumno ingresa con competencias suficientes para comprender y producir textos; que aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar a la Educación Superior.

CONCLUSIONES FINALES

El objetivo del presente trabajo fue determinar el nivel de comprensión lectora con el que acceden al nivel universitario los sujetos recientemente egresados del Polimodal, aspirantes a ingreso a la Facultad de Psicología.

Para esto se trabajó con una muestra de aspirantes a ingresar a la carrera de Licenciatura en Psicología, UNMDP, a la cual se evaluó respecto de su comprensión lectora mediante una prueba desarrollada a tales fines.

Se halló de acuerdo a los resultados del presente estudio, un rendimiento medianamente bajo en relación a la comprensión lectora de los sujetos enfrentados a la tarea suministrada en la prueba. O sea, la población que compone la muestra manifestó relativas dificultades para comprender textos de distinta tipología y para la articulación del texto leído con sus esquemas de conocimientos previos.

Cabe aclarar que se trataba de textos de bajo nivel de dificultad para los lectores, lo cual nos llevó a pensar en las cuestiones ligadas al metacognoscimiento de estos procesos al que acceden los individuos evaluados y su posible déficit, o sea a dificultades relacionadas con el monitoreo y autorregulación de los propios procesos cognitivos.

A esta última línea de inferencias nos condujeron los resultados que de la misma manera arrojó la prueba suministrada en cuanto al desempeño de los sujetos en la retención de información. El alto rendimiento de la población evaluada en relación a esta variable nos remite a que las dificultades ya mencionadas no se hallarían asociadas a procesos realizados por la memoria a corto plazo como recoger, retener y almacenar información,

sino que se relacionarían mayormente con la articulación de la nueva información con los esquemas de conocimientos previos y con déficits en cuanto a la autorregulación y monitoreo de los propios procesos cognitivos.

A su vez, de lo anterior se desprende que las variables comprensión y retención de información no se comportan asociadamente como cabría esperar teóricamente sino que su grado de correlación hallado fue bajo

En otros términos el proceso de lectura es estratégico; el lector eficiente para serlo actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las interrupciones de la comprensión; es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su interpretación textual. Las dificultades antes mencionadas parecen darse en relación a esto último.

Por otro lado, y estableciendo relaciones con el contexto socio cultural, la forma o metodología que hace posible que la lectura sea tal - caracterizada principalmente en tres dimensiones: profundidad, lentitud y dificultad- incluye elementos difíciles de encontrar o de hacer compatibles con una realidad que enfatiza cada vez más lo superficial y lo veloz. Y esto último también hace más comprensible los resultados más alentadores obtenidos en retención, un área donde prevalece la memoria a corto plazo y el tratamiento superficial de la información (Manguel, 2005).

Es nuestro propósito que el trabajo que hemos realizado no sólo se instituya en una instancia de "cierre" en la que se articula nuestro capital cultural con una "realidad concreta" que debemos interpelar, sino que coadyuve a la comprensión de un tránsito complejo: el pasaje de la

Enseñanza Polimodal a la Universidad. Si esto es así nuestro propósito se habrá cumplido y la investigación será posible de ser aplicada a un contexto tan sobredeterminado por la complejidad como el que decidimos indagar: la comprensión lectora en los jóvenes que aspiran a ingresar a nuestra Facultad.

Para concluir cabe agregar que el presente es un trabajo de carácter exploratorio a partir del cual se abren variadas líneas de investigación posibles y diversos interrogantes que, si bien a partir de este trabajo no pueden concluirse, delimitan un amplio campo de indagación futuro.

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. (1971). The control of short term memory. *Scientific American*, August 1971, 225(2):82-90.

Ballesteros Jiménez, S y García Rodríguez, B (1998). *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid: Editorial Universitas.

Bartlett, Frederick (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carlino, P. (2002). "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista de la Asociación Internacional de lectura*, Año 23, Nº 1, marzo, pp. 6-14.

Colombo, M; Sulle, A; Bur, R & Curone, G (2003). *El tránsito de la escuela media a la universidad: el conocimiento previo de los alumnos sobre la psicología*. UBA X Jornadas de Investigación, p 214.

De Vega, M (1998). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza.

Egle Corrado, R. y Eizaguirre, M. (2002). El profesor y las prácticas de la lectura en el ámbito universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI.

Fernández, G.; Uzuzquiza, M. & Laxalt (2003). *Condiciones didácticas en la enseñanza de prácticas de lectura en la universidad*. UBA X Jornadas de Investigación, p 238.

Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. España: Prentice Hall.

Glenberg, A. M., Wilkinson, A. C., y Epstein, W. (1982). The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension. *Memory and Cognition*, 10(6), 597-602.

Hayes, J.R./Flower, L.S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, W.L./Steinberg, E.R. (eds.) (1980). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J., 3-30.

Heimlich, J. y Pittelman. S (1991) Estudiar en el aula. *El mapa semántico*. Bs As, Aique.

Manguel, A(2003). Estudio sobre los avatares de la lectura y los lectores.
Revista Fuentes N 5 2003.

Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto.
Infancia y Aprendizaje, 72, pp. 9-32.

Massone, A y González (2003). Análisis del uso de procesos cognitivos de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de Educación.*

Massone, A y González, G (2004). *Evaluación diagnóstica de lectura comprensiva y retención de información en egresados de Polimodal* UBA XI Jornadas de Investigación.



Massone, A. y Gonzalez, G. Lectura: Comprensión vs. Retención de Información. Una interpretación cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación.* (ISSN: 1681-5853).

Miralba, C (2003) *Pruebas de Comprensión y Retención de información.*
Colexio Miralba

Palinscar, A y Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprensión Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*.

Pearson, P.D., Roehler, L. R., Dole, J. A., & Duffy, G. A. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (eds.), *What research has to say about reading instruction*, 2da ed. (pp. 145-199). Newark, DE: IRA.

Piacente, T y Tittarelli, A (2003). *¿Alfabetización universitaria?*. UBA X Jornadas de Investigación, p 290.

Rivera Lam, M. (2003) Estrategias de lectura para la comprensión de textos. *Escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de Educación Superior*. Recuperado de [http:// www.reduc.cl](http://www.reduc.cl) en 09/2005

Royer, J.M., Cisero, C.A. y Carlo, M.S. (1993). Techniques and Procedures for Assessing Cognitive Skills, *Review of Educational Research*, 63(2), pp. 201-243.

Wood, D.J.; Bruner, J.S.; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, pp 17, 89-100.