

## **Efecto de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura en la ciudad de Mérida**

**Tania Reina Just  
Pedro Antonio Sánchez Escobedo**

### **Sinopsis**

*En este estudio se evalúa la efectividad de un programa de entrenamiento de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de niños de primaria con lectura deficiente.*

*La población objeto de estudio fueron alumnos del tercer grado de primaria de las escuelas oficiales de clase media baja de zonas urbanas del estado de Yucatán.*

*Para seleccionar a la muestra se colectaron datos en dos fases: La primera con objeto de identificar al lector deficiente y la segunda para obtener información -in extensu- de cada sujeto con lectura deficiente. En la primera fase se administró la prueba PDNL a 240 alumnos regulares del curso escolar 1996-1997 con un promedio de edad de 8.11 años. De éstos, 24 niños con un promedio de edad de 8.8, cumplieron los criterios de inclusión y pasaron a la segunda fase del estudio, a los cuales se les administró una batería de pruebas psicodiagnósticas.*

*Los resultados demuestran que el entrenamiento metacognitivo, de manera general, tuvo efectos positivos, mejorando la habilidad de la lectura, en niños identificados con lectura deficiente.*

*Términos clave: <Investigación> <investigación sobre la lectura> <programa de formación> <niños> <problema educacional> <México>*

### **Abstract**

*In this study the effectiveness of a program of training of meta-cognitive strategies is evaluated to improve the understanding of children of primary school with defective reading skills.*

*The population of this study was students of the third year of primary school at the official schools of low middle class in urban areas of the state of Yucatan.*

*To select the sample, data were collected in two phases: The first one with the purpose of identifying the faulty reader and the second to obtain information -in extensu - of each subject with faulty reading. In the first phase the test PDNL was administered to 240 regular students of the school course 1996-1997 with an average age*

*of 8.11 year-old. Of these, 24 children with an average age of 8.8, completed the inclusion criteria and they passed to the second phase of the study, to whom there were administered a set of psycho-diagnostic tests.*

*These results demonstrate that the meta-cognitive training in a general way, had positive effects, to improve the reading skills, in children with defective reading*

*Key terms: <Research> <reading research> <training programmes> <children> <educational problems>  
<Mexico>*

El presente estudio evalúa la efectividad de un programa de entrenamiento de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de niños de primaria con lectura deficiente.

En la actualidad, bajo el supuesto de que el alumno juega un papel activo en el aprendizaje, muchos son los profesionales de la educación que comienzan a interesarse en la calidad de la lectura. En esta visión, el alumno es el encargado de ir construyendo su propio conocimiento, proceso en el cual, el maestro es sólo un facilitador del mismo. En esta perspectiva, la metacognición tiene mucho que ofrecer en términos del aprendizaje significativo de la lectura. De acuerdo con Craig (1988) la metacognición implica la conciencia del alumno de sus propios procesos y estrategias mentales y capacidad de autorregular dichos procesos y estrategias para mejorar su aprendizaje.

Actualmente, este concepto es uno de los más utilizados en relación a los conocimientos y creencias acerca de la memoria. Schnotz, Picard y Hyron (1993) han afirmado que muchas de las investigaciones sobre metacognición están asociadas a las estrategias de aprendizaje y tratan principalmente sobre procedimientos de autorregulación y el aprendizaje significativo.

Moreno (1989) sugiere que existen una gran variedad de estrategias para lograr un aprendizaje significativo, pero muchos estudiantes no las aplican. Palincsar y Brown (1984) por ejemplo, aducen que la metacognición es efectiva para fomentar la comprensión de la lectura, ya que en muchos casos, la lectura deficiente es consecuencia de no emplear las estrategias mentales adecuadas, que permitan al alumno hacer uso de la información previa que posee sobre un tema específico y el alumno encuentra difícil recuperar la información existente o almacenar nueva información porque los métodos de enseñanza que utiliza el maestro no fomentan el desarrollo de dichas estrategias. En este artículo se pretende contestar la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el efecto de un programa de entrenamiento de estrategias metacognitivas en la comprensión de

lectura de niños de 3er año de escuelas primarias de Mérida que presentan lectura deficiente?

El auge de los enfoques cognoscitivos en el estudio del desarrollo humano ha llevado a subrayar el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. La importancia atribuida a la actividad del alumno como elemento clave del aprendizaje ha ido a menudo acompañada de una tendencia a considerar el proceso de construcción del conocimiento como un fenómeno fundamentalmente individual y relativamente impermeable a la influencia de otras personas.

La perspectiva cognoscitiva toma en cuenta la participación activa del alumno, considera a los problemas de aprendizaje desde la perspectiva del procesamiento de la información y otras teorías cognoscitivas para dar respuesta a la interrogante de cómo es que el niño aprende y cómo se puede facilitar este proceso.

Para el enfoque cognoscitivo lo que es importante es la manera en que el individuo construye su base de conocimiento, así como en el cómo interactúa con dicho conocimiento, lo aplica y asocia las estrategias en diferentes ambientes educativos (Fenwick y Mc Millan, 1992).

Las estrategias de procesamiento de la información son explicadas por dos corrientes no excluyentes de pensamiento: la conductual (Skinner, 1953), que concibe el aprendizaje determinado por controles externos y la constructivista que concibe al estudiante como agente activo del procesamiento a través de la interacción con su medio (Ausubel, 1969). La corriente cognoscitiva se ubica en este último enfoque.

El acercamiento entre las dos corrientes de pensamiento mencionadas anteriormente se da a través del Aprendizaje Significativo, el cual se refiere "a los procesos cognoscitivos que el aprendizaje tiene como una meta en lugar de un resultado incidental" (Bereiter y Scardamalia, 1989).

La mayoría de las investigaciones sobre el aprendizaje significativo han demostrado que existen una gran variedad de estrategias para lograr dicho

aprendizaje, pero muchos estudiantes no las aplican. Es por ello que muchos investigadores se han dado a la tarea de instrumentar programas de entrenamiento sobre estrategias de aprendizaje pues estas han demostrado ser efectivas como lo demuestran Palincsar y Brown (1984) en sus estudios realizados sobre la autoregulación. Además, no podemos olvidar que muchos métodos de enseñanza empleados por los maestros son en ocasiones los responsables de que los estudiantes no hagan un uso adecuado de las estrategias o frenan el desarrollo de las mismas.

La mayoría de las veces, la escuela fomenta que los estudiantes utilicen sólo aquellas estrategias que permiten alcanzar metas a corto plazo, y muy pocas veces aprenden a integrar la información o a construir un conocimiento con un valor a largo plazo (Bereiter y Scardamalia, 1989).

Tradicionalmente se ha considerado la lectura como un acto formal y mecánico, en el cual el lector pasa sus ojos sobre lo impreso, recibiendo y registrando un flujo de imágenes perceptivo-visuales y traduciendo grafías en sonidos (Sarmiento, 1995).

En esta concepción, se deja de lado el propósito fundamental de la lectura que es la reconstrucción del significado, a pesar de que la lectura es una conducta inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener significado.

La participación del lector no se reduce a una tarea mecánica. Implica una actividad inteligente en la que éste trata de controlar y coordinar diversas informaciones para obtener significado del texto (Arrellano, 1994).

Cuando una persona se enfrenta a un texto en busca de información, no sólo requiere tener conocimientos sobre las formas gráficas, si el propósito del lector es obtener significado, debe poner en juego una serie de informaciones que el texto no provee. Se trata de conocimientos que éste posee con anterioridad (Vázquez y Gómez, 1994).

Smith (1983), sugiere que existen dos fuentes esenciales de información en la lectura: las fuentes visuales y las no visuales. La información visual se refiere a los signos impresos en un texto, que se

perciben directamente a través de los ojos. La información no visual se refiere al conocimiento del lenguaje en que se ha escrito el texto, al conocimiento del tema o materia de que se trate.

Lo anterior es también tratado por Goodman (1985), quien describe tres tipos de información utilizados por el lector: grafonética, sintáctica y semántica: la información grafonética se refiere al conocimiento de las formas gráficas como letras, signos de puntuación o espacios y de su relación con el sonido, la información sintáctica se relaciona con el conocimiento que cualquier usuario del lenguaje tiene sobre las reglas que rigen el orden de las secuencias de palabras y oraciones y la información semántica abarca los conceptos, vocabulario y conocimientos relativos al tema de que se trata el texto.

Solé (1992), ha señalado que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y obtener una información pertinente para entender el texto.

Esta definición implica la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto y que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura.

Además del conocimiento previo que se tenga sobre el tema y de los objetivos e intenciones que guíen la lectura, existen otras condiciones necesarias para que el niño aprenda a leer como son el sentido y la motivación. Para que se pueda atribuir sentido a la realización de una tarea es necesario que se sepa lo que se debe hacer y lo que se pretende con ella, que la persona que tiene que llevarla a cabo se sienta competente para ello y que la tarea en sí resulte motivante.

Una tarea de lectura será motivante para alguien, si el contenido conecta con los intereses de la persona; y desde luego, si la tarea en sí responde a un objetivo. Así el lector podrá hacer predicciones y anticipaciones -sobre lo que viene- desarrollando una serie de estrategias que le permitan finalmente obtener el significado de lo que lee.

De esta manera, la habilidad de un niño para aprender depende de su capacidad para activar la información correcta necesaria para resolver un

problema o una situación de aprendizaje. Varias investigaciones han mostrado que un número significativo de niños con problemas de aprendizaje no activan de manera espontánea sus estrategias de aprendizaje. Ellos requieren de un mayor tiempo para disociar la estrategia aprendida en un contexto particular y generalizarla a cualquier experiencia de aprendizaje.

En suma, aunque existen discrepancias acerca del significado exacto de lo que es la metacognición, al parecer tiene que ver con la conciencia de los procesos de pensamiento y de solución de problemas. La metacognición puede definirse como el proceso de conocer, observar y vigilar los procesos cognoscitivos como el propio pensamiento, aprendizaje, memoria, recuerdo, conocimiento, metas y acciones. (Craig, 1988)

Para la instrucción lo más importante son las estrategias metacognitivas y cómo se enseñan. Según Taylor(1983), las estrategias metacognitivas se refieren al conocimiento individual acerca de la tarea, los posibles recursos que pueden ser aplicados a la tarea y la conciencia individual de sus propias habilidades en relación con estos recursos.

Las estrategias metacognitivas pueden ser conceptualizadas como un aspecto general del desarrollo cognitivo, pues la metacognición es mucho más que la suma de las habilidades y estrategias individuales. Las estrategias metacognitivas pueden considerarse como una tendencia general o predisposición para analizar, tanto la s tareas como las respuestas y reflexionar sobre las consecuencias de las respuestas.

Por lo tanto una estrategia de aprendizaje está compuesta tanto de actividades físicas como por procesos mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que forman parte de un esquema amplio con el propósito de mejorar el aprendizaje, resolver un problema, facilitar la asimilación de la información. Aplicado a la lectura esto se refiere a la serie de habilidades empleadas por el lector para utilizar diversas informaciones obtenidas en experiencias previas, con el fin de comprender el texto, objetivo primordial de la lectura.

#### Método

El presente estudio es de tipo pre-experimental. Según Hernández, Fernández y Baptista (1991) en estos experimentos existe un grado de control mínimo y consiste en la aplicación de una prueba previa a un grupo (X), después se le aplica un tratamiento (O) y posteriormente se le vuelve a aplicar la prueba (X). En este tipo de experimentos existe un punto de referencia inicial y un seguimiento.

El propósito del estudio es evaluar los efectos de un programa de entrenamiento metacognitivo en la comprensión de escolares de primaria con lectura deficiente.

#### Sujetos

La población objeto de estudio son los alumnos del tercer grado de primaria de las escuelas oficiales de clase media baja de zonas urbanas del estado de Yucatán. Sánchez y Cantón (1993), consideran este estrato con características socioeconómicas un tanto homogéneas por lo que los resultados del estudio se espera puedan ser generalizados a los alumnos de este estrato socioeconómico.

Para seleccionar a la muestra se colectaron datos en dos fases: la primera con objeto de identificar al lector deficiente y la segunda para obtener información -in extensu- de cada sujeto con lectura deficiente. A continuación se detallan los procedimientos para la selección de la muestra.

Fase I. En esta primera fase se le aplicó la Prueba de Determinación del Nivel de Lectura (PDNL) (Cantón, 1997), a una muestra seleccionada de manera convencional por cuotas, pretendiendo encuestar a 60 alumnos (30 niños y 30 niñas) al azar, de 4 escuelas primarias oficiales de la ciudad de Mérida. Las escuelas fueron seleccionadas por la accesibilidad ofrecida por los directores de las mismas.

Se le aplicó la prueba PDNL a 240 alumnos regulares del curso escolar 1996-1997 con un promedio de edad de 8.11 años. La tabla 1 muestra a los alumnos incluidos por género y escuela.

Tabla 1. Alumnos

Escuelas	Hombres	Mujeres	Total
Rodolfo Menéndez de la Peña	30	30	60
Héroe de Nacozari	31	29	60
Juan Crisóstomo Cano y Cano	30	30	60
César Mendoza	28	32	60
TOTAL	119	121	240

En función de los objetivos del estudio, los niños que fueron evaluados como lectores deficientes pasaron a una segunda fase de la investigación en la cual se efectuó un estudio más amplio de sus características como se describirá más adelante.

Para identificar al lector deficiente se utilizaron los criterios sugeridos por Cantón (1997), los cuales se resumen en la tabla 2.

Tabla 2. Puntajes para identificar al lector deficiente

	Lector deficiente
Tiempo	Más de 140 segundos
Comprensión	de 0 a 1 preguntas correctas
Errores de expresión	3 o más errores
Puntuación	Más de 3 errores

Así, 24 niños con un promedio de edad de 8.8, cumplieron los criterios de inclusión y pasaron a la segunda fase del estudio, en la cual se les administró una batería de pruebas psicodiagnósticas. La tabla 4.1 en el capítulo siguiente, describe a los sujetos y sus características.

#### Instrumentos

##### 'Prueba de Determinación del Nivel de Lectura' (PDNL)

Cantón (1997) desarrolló esta prueba, la cual consiste en la lectura oral de dos de tres párrafos, que se han seleccionado de lo sencillo a lo complicado en cuanto a estructura gramatical, en dos series A y B. Cada niño lee una de las series tomadas al azar, comenzando con el segundo párrafo. Terminada la lectura oral de cada párrafo se pasa a un interrogatorio verbal consistente en 4 preguntas con respecto al

contenido, para determinar el grado de comprensión. El administrador registra en el protocolo el tiempo (en segundos) utilizado para leer, así como las respuestas a las preguntas. De acuerdo con la calidad de la lectura se anotan los errores de expresión y de puntuación. Por ejemplo, requiere ayuda, mala pronunciación, pronunciación parcial, omisión, inserción, sustitución, repetición e inversión, etc.

##### La prueba Gestalt visomotora de Bender

Consiste en la copia de 9 figuras geométricas simples, presentadas cada una en una pequeña tarjeta, y en el análisis y evaluación de la estructuración de éstos estímulos perceptuales, a través de las reproducciones realizadas por el sujeto en observación. Actualmente el subsistema de educación especial la utiliza como test de maduración para explorar el

desarrollo de la inteligencia infantil (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1986).

#### La escala de inteligencia Weschler (WISC-RM)

La escala para niños denominada WISC está apoyada en la teoría estructural de la inteligencia de Spearman. Sus tests están divididos en dos subescalas, una verbal y otra ejecutiva. La subescala verbal se encuentra conformada por seis subpruebas (información, semejanzas, aritmética, vocabulario, comprensión y retención de dígitos) y la subescala de ejecución de otras seis (figuras incompletas, ordenamiento de dibujos, diseño de cubos, ensamble de objetos, claves y laberintos). Para obtener el coeficiente intelectual total (CI), se realiza una combinación estadística de la puntuación obtenida en las subescalas verbal (CIV) y de ejecución (CIE). El lector podrá encontrar mayor información al respecto de las normas, validéz y confiabilidad de este instrumento en los manuales correspondientes (Manual Moderno, 1992).

#### Dibujo de la Figura Humana de Koppitz (DFH)

Es una prueba clásica proyectiva basada en una actividad atractiva para los niños, como es el dibujo. La prueba consiste en solicitar al sujeto en estudio, que dibuje una persona completa, en una hoja en blanco. La producción del niño es calificada a través de la técnica de Elizabeth Koppitz, la cual permite evaluar aspectos de maduración, intelectuales y emocionales (Esquivel, Heredia y Lucio 1994).

#### Diagnóstico y Referencia en los problemas de los niños de Primaria (DRPP)

Prueba computarizada que establece un perfil de 25 factores que describen al niño, identificando las áreas de problema y sugiriendo hipótesis diagnósticas e instancias de referencia en su caso (Sánchez, 1994, <http://www.uady.mx/~educacio/programas>). Con la ayuda de una computadora y a través de una entrevista semi-estructurada con los padres y maestro del niño se exploran de forma sistemática los principales factores asociados al éxito escolar.

#### Guía de entrevista a Padres

Es una entrevista diseñada específicamente para este estudio con la finalidad de obtener datos complementarios y relevantes del desarrollo evolutivo del niño, con aspectos como gestación, nacimiento, lenguaje, etc.

#### Procedimiento

Fase I. Características del lector deficiente. El estudio se realizó en tres fases, en la primera los datos fueron colectados por sujetos entrenados para el efecto y de acuerdo a los procedimientos descritos por Cantón y Sánchez (2000).

Después de la lectura oral de cada párrafo, se procedía al interrogatorio verbal consistente en cuatro preguntas con respecto al contenido, con la finalidad de determinar el nivel de comprensión del niño, registrando las respuestas dadas por él. Si el niño realizaba la lectura en más de 140 segundos, no contestaba adecuadamente a las preguntas o contestaba solo una de éstas, cometía 3 o más errores de expresión y presentaba más de 3 problemas de puntuación, pasaba a la lectura del párrafo (1). Por lo contrario, si el tiempo era menor a 60 segundos, con una comprensión de 3 ó 4 respuestas correctas a las preguntas, cometía 1 o ningún error de expresión y su puntuación era adecuada o registraba un aspecto, se remitía a la lectura del párrafo (3). Si no cumplía los criterios anteriores se suspendía la aplicación y se agradecía la participación del alumno.

En la segunda fase el investigador y 4 estudiantes del último año de la carrera de psicología, participaron en la administración de la batería de pruebas psicológicas a los niños identificados como lectores deficientes. En esta fase se reporta pérdida de 2 sujetos (ambos lectores deficientes) por cambio de domicilio a otros estados de la República, quedando entonces la muestra reducida a 22 escolares.

La tercera fase consistió en la administración del programa de entrenamiento metacognitivo para la comprensión lectora, el cual se describe con más detalle en la sección siguiente.

La última fase consistió en la medición post-test del nivel de lectura alcanzado por los niños una

vez finalizado el entrenamiento metacognitivo. Para ello se les volvió a administrar a los niños la prueba PDNL (Cantón, 1997), pero esta vez en la forma alternativa a la que se le suministró en la fase pre-test. Se siguieron los mismos procedimientos de la primera fase.

#### Programa de Entrenamiento

Este programa de entrenamiento se diseñó para entrenar la habilidad de la comprensión de lectura, específicamente la estrategia de identificación de la idea central. Estuvo dirigido a 22 escolares de primaria con lectura deficiente.

Se trabajó con cuentos adecuados a la edad y dificultad que presentaban los niños. En general eran historias cortas, ilustradas, amenas e interesantes. El lenguaje de los mismos era claro y sencillo. Además se aplicaron en las sesiones juegos propiciadores del interés del niño por la lectura que permitían la comprensión de la misma y que estos trabajaran relajados y sin inhibiciones.

Como el total de niños era 22 se decidió formar dos grupos al azar, para que así el trabajo fuera más individualizado. El primer grupo estuvo formado por 13 niños y el segundo por 9. El primer grupo tenía mayor cantidad pues muchos padres debían trabajar y les acomodaba mejor ese horario. Para formar los dos grupos no se siguió ningún criterio, cada grupo fue formado al azar. La sede de este programa fue la Facultad de Educación, UADY.

Dos de los 22 niños no participaron en el entrenamiento, uno por causas de enfermedad y el otro por no tener a nadie de la familia que lo trajera al entrenamiento.

El entrenamiento se realizó en 5 sesiones consecutivas por las tardes con una duración de 1 hora cada sesión. Algunas sesiones fueron filmadas para verificar el apego de las actividades a las cartas descriptivas.

Durante los cinco días de entrenamiento los niños trabajaron de manera individual e integrados en equipos. De rutina, cada sesión comenzaba con un juego de motivación y posteriormente pasaban a realizar las actividades que le darían cumplimiento a

los objetivos específicos, usándose para ello técnicas como el modelado, la pintura y la dramatización. Los niños siempre leían en voz alta los cuentos, empleaban la técnica del modelamiento metacognitivo para la identificación de la idea central y por último pasaban a la autointerrogación metacognitiva y a la autoevaluación de su desempeño en las tareas.

#### Resultados

Los problemas de expresión más frecuentemente encontrados en la prueba fueron la repetición (70.8%), requiere ayuda (54.1%), sustitución (41.6%), mala pronunciación (33.3%) e inserción (20.8%).

Así mismo los problemas de puntuación más frecuentemente encontrados fueron: lee palabra por palabra (66.6%), tono monótono (62.5%), no respeta signos de puntuación (41.6%), falta de expresión (33.3%) y pobre expresión (33.3%).

En esta sección se reportan los resultados de los estudios adicionales que se realizaron con los alumnos considerados como lectores deficientes. El propósito de esta fase era la de establecer las causas explicativas de la lectura deficiente. De los 24 alumnos identificados en esta categoría 15 (62%) fueron hombres y 9 (38%) fueron mujeres con una edad promedio de 8.8 años, el 21% (5) provenían de padres divorciados y el 79% (19) de familias completas. En esta fase se reporta la pérdida de dos sujetos por cambio de domicilio a otros estados de la República, quedando entonces la muestra reducida a 22 escolares.

El CI promedio de los lectores deficientes de esta muestra es de 99.71, siendo el CI Verbal promedio de 88.50 y el CI de Ejecución promedio de 110.4. El 41% presenta datos de organicidad y un 27.2% presenta la figura humana inadecuada. Con respecto a los diagnósticos en el DRPP, el 41% tuvo uno o más y éstos presentaron de 1 a 3 factores problemas.

Los diagnósticos a los cuales el equipo de psicodiagnóstico llegó después de revisar de forma individual cada uno de los casos fueron: Problemas específicos de aprendizaje, F 7 (%32); Disfunción

cerebral (organicidad), F 7 (%32); Problema emocional, F 3 (%14); TDAH; F 3 (%14); Otros, F 2 (%8).

La tabla 3 muestra los resultados de la aplicación de la prueba PDNL en las fases pre-test y

post-test, para así establecer una comparación y evaluar los efectos que tuvo la aplicación del programa de entrenamiento. Para establecer diferencias estadísticas se realizó la prueba t para muestras pareadas.

Tabla 3. Comparación pre-test/post-test por criterios. (n= 20)

Criterio	Pre-test	Post-test	T	p
Comprensión	1.20 (1.05)	3.75 (.444)	10.38	.001
Tiempo	157.35'' (68.45)	86.75'' (30.44)	.23	.001
Puntuación	3.05 (1.39)	2.10 (.718)	2.76	.012
Errores de expresión	2.55 (.945)	2.10 (.718)	2.02	.058

( ) Desviación estándar

Como se observa, hubieron diferencias significativas entre la aplicación pre-test y post-test de la prueba en los criterios de tiempo, problemas de puntuación y comprensión, no así en el criterio que evalúa errores de expresión.

Los resultados fueron analizados en función de los cuatro grupos principales de diagnósticos. La tabla 4 muestra los resultados:

Tabla 4. Puntajes pre-test/post-test por criterios y grupos de diagnósticos (n=20)

Criterio	Problemas de aprendizaje			Disfunción cerebral (organicidad)			Problemas afectivo-emocionales			TDAH		
	Pre-test	Post-test	p	Pre-test	Post-test	p	Pre-test	Post-test	p	Pre-test	Post-test	p
Comprensión	.85 (.90)	3.57 (.53)	.001	1.28 (.95)	2.42 (.53)	.030	1.50 (1.00)	4.00 (.00)	.015	1.66 (1.52)	2.66 (.57)	ns
Tiempo	188.85 (77.35)	109.85 (37.44)	.017	158.85 (43.52)	115.71 (29.35)	.022	140 (18.77)	83.75 (11.08)	.009	102.33 (45.39)	72.00 (27.18)	ns
Puntuación	3.00 (1.91)	2.42 (.78)	ns	2.83 (1.60)	2.00 (.63)	ns	3.25 (.50)	1.75 (.50)	.014	2.66 (.57)	2.00 (.00)	ns
Errores	3.14 (.69)	2.57 (.53)	.030	3.00 (1.19)	2.16 (.98)	ns	2.50 (.57)	2.50 (.57)	ns	2.33 (.57)	2.00 (1.00)	ns

( ) Desviación estándar  
ns no significativo

#### Discusión

Los niños identificados como lectores deficientes de esta muestra pertenecen a un estrato socioeconómico medio bajo. Como características importantes encontramos que poseen un promedio escolar bajo, lo cual puede ser un indicador de logro escolar, por lo que un niño con lectura deficiente es más vulnerable al fracaso escolar que uno que no posea promedio escolar bajo. En contraste, el promedio de conducta no tuvo relación con la lectura deficiente en esta muestra.

En general se detectó que un 32% tiene problemas de aprendizaje, un 32% tiene disfunción cerebral, 14% trastornos emocionales, 14% Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad y un 8% otros problemas (distimia de la infancia y problemas fonarticulatorios).

Los resultados de la aplicación del WISC-RM arrojaron que el CI promedio fue de 99.71 (medio o normal), con un CI Verbal promedio de 88.50 y un CI de Ejecución promedio de 110.4. Estos resultados corroboran lo reportado en la literatura en cuanto a que los niños con dificultades para leer presentan un CI de Ejecución más alto que el CI Verbal. Cooper (1986), señala que niños con estas características mostrarán en

general déficits severos en tareas de procesamiento fonológico, memoria, lenguaje, lectura y deletreo.

Los problemas de aprendizaje aparecen como una de las principales causas de la lectura deficiente y estos varían, encontrándose desde problemas orgánicos, cognoscitivos, emocionales y socio-contextuales. Sin embargo no aparecen causas asociadas con una pobreza extrema en ninguno de los casos, por lo que el abordaje de las causas de la lectura deficiente en niños con características debe ser integral, contemplándose desde el abordaje neuropsicológico, cognitivo y emocional.

De los 4 grupos principales de diagnósticos encontrados, aparecen los problemas de aprendizaje y los problemas neuropsicológicos de tipo orgánicos como los grupos de mayor porcentaje en esta muestra. Asimismo, aparecen en menor grado los problemas emocionales por mal funcionamiento familiar y distimia de la infancia.

En la entrevista que se sostuvo con los padres, éstos mostraron, en la mayoría de los casos, falta de conocimiento con respecto al aprovechamiento escolar y desempeño general del niño en la escuela y las posibles causas de las deficiencias de éstos. Además existe poca interacción y comunicación de los padres

con los niños, alegando como causa de estos problemas el tiempo que tienen que dedicarle al trabajo y a las labores de la casa.

#### Conclusión

Los resultados obtenidos sugieren que los niños de esta muestra no emplean estrategias adecuadas para comprender el contenido de una lectura. Sin embargo este problema se puede mejorar aplicando un programa de entrenamiento de estrategias metacognitivas.

Haciendo una comparación entre los puntajes de las pruebas en el pre-test y en el post-test, aparecieron diferencias significativas en los criterios que de tiempo en segundos que demora el niño en leer el párrafo ( $p = .001$ ), en el criterio comprensión ( $p = .001$ ), y en menor grado en el criterio de problemas de puntuación ( $p = 0.12$ ), no ocurriendo así en el criterio que evalúa errores de expresión.

Todos estos resultados demuestran que el entrenamiento metacognitivo, de manera general, tuvo efectos positivos, mejorando la habilidad de la lectura, en niños identificados con lectura deficiente.

#### Recomendaciones

Como resultado del estudio, pueden hacerse las siguientes recomendaciones:

1. Antes de hacer algún tipo de intervención educativa se debe diagnosticar a los sujetos que

participarán de la misma, para así tener conocimiento de sus principales características y poder pronosticar los efectos del entrenamiento.

2. Es necesario evaluar la pertinencia del entrenamiento metacognitivo en niños de 1er. y 2do. años de primaria para poder estudiar el comportamiento de la variable edad. Además de lo importante que resultaría el hecho de entrenar estrategias metacognitivas tempranamente para disminuir el fracaso escolar en niños con dificultades en el aprendizaje.
3. El programa de entrenamiento diseñado para esta investigación tiene efectos positivos en la comprensión lectora en niños con problemas de aprendizaje, con problemas emocionales y quizás en aquellos casos diagnosticados con TDAH previa medicamentación, sin embargo para aquellos que poseen disfunción cerebral (organicidad) habría que crear otros tipos de tareas y hacer un trabajo más individualizado ser referidos a educación especial.

Por último, se sugiere que futuras investigaciones evalúen los efectos del entrenamiento después de un tiempo que se considere pertinente (pueden ser 3 ó 6 meses) aplicando nuevamente la prueba PDNL a esta muestra de niños con el objetivo de evaluar el mantenimiento o no de la estrategia entrenada.

## Referencias

- Arrellano, A. O. (1994). "El lenguaje integral y la lecto-escritura en la escuela primaria Latinoamericana". Editorial Lectura y vida.
- Cantón, B. (1997). "Detección del escolar de primaria con problemas de lectura". Proyecto de tesis de Maestría, Facultad de Educación, UADY.
- Craig, G. (1988). "Desarrollo Psicológico". 4ta. edición, Prentice-Hall, Hispanoamericana, S.A., México.
- Esquivel, F.; Heredia, C. y Lucio, E. (1994). "Psicodiagnóstico Clínico del Niño". El Manual Moderno: México. DF.
- Fenwick, J. y Mc Millan, R. (1992). "Aquestion of Question". Paper presented at the World Conference of the International Council for Distance Education.
- Goodman, K. (1985). "El proceso de lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y del Desarrollo", en: "Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura", Siglo XXI, México.
- Moreno, H.A. (1989). "Metaconocimiento y aprendizaje escolar". Cuaderno de Pedagogía.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). "Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Comprehension-monitoring activities". Cognition and Instruction, Vol. 1, pp : 117-175.
- Sánchez, P. (1994). "Desarrollo de un sistema computarizado para la detección y referencia de los problemas de niños de primaria: el drpp". Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán, No. 191, pp : 84-92.
- Schnotz, W.; Picard, E. y Hron, A. (1993). "How Do Successful and Unsuccessful Learners Use Texts and Graphics?". Learning and Instruction, Vol. 3, pp : 181-199.
- Smith, J. (1983). "Psychology for teaching". Seventh edition. Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, A Division of Wadsworth, Inc.
- Solé, Y. (1992). "Estrategias de lectura". MIE. De Raó.
- Taylor, N. E. (1983). "Metacognitive Ability: A Curriculum Priority". Reading Psychology: An International Quarterly, Vol. 4, pp : 269-278.
- Vázquez, M. y Gómez, A. (1994). "Enseñanza de lectura y escritura". Primer Simposio Regional de Investigación Educativa, Fac. Educación, M