

El uso del cuestionario como instrumento de enseñanza de la comprensión de textos en la escuela media

PATRICIA LEONOR FARIAS
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Introducción

El presente artículo expone resultados parciales de un trabajo de investigación ¹ que tomó como objeto de estudio las características del cuestionario escrito como estrategia de enseñanza de la lectura comprensiva en alumnos de Educación Media ², en el área de las Ciencias Sociales. Se analizó si dicho instrumento promueve la apropiación progresiva de los alumnos de estrategias de comprensión. El estudio de los procesos de comprensión lectora se realizó desde los modelos de lectura aportados por el marco teórico de la Psicolingüística.

El trabajo de investigación se realizó en el nivel medio por diversas razones. Las dificultades que presentan los estudiantes al momento de ingresar a la universidad han sido ampliamente publicadas en los últimos tiempos. Con ello entró en debate la calidad de los aprendizajes que ofrece la escuela secundaria como nivel de escolaridad. Diversos estudios realizados, por otro lado, dan cuenta de la magnitud de dichas dificultades. Contrasta con tan profunda y compleja problemática la escasez de investigaciones en dicho nivel, lo cual cobra mayor importancia si consideramos que la escuela media representa la terminalidad de un ciclo educativo y, por lo tanto, supone el logro —por parte de los alumnos— de ciertos saberes, entre los que se encontrarían las estrategias de lectura comprensiva.

El área de conocimiento de las ciencias sociales fue seleccionada porque es una de las áreas curriculares en las que se privilegian los textos como recursos para el aprendizaje.

¹ Investigación realizada en el marco de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO). Dirigida por la Dra. Adriana Silvestri (UBA- FLACSO).

² Lease Educación Polimodal, de acuerdo al período en el que se realizó la recolección de datos, el segmento educativo de la escuela media o secundaria recibía el nombre de Educación Polimodal. Dicho trayecto educativo estaba formado por tres años de educación que corresponden al tercer, cuarto y quinto año del anterior sistema educativo.

Algunas referencias teóricas

La comprensión es definida como un proceso interactivo que implica la construcción de una representación mental por parte del lector, que dé cuenta del significado global del texto (Van Dijk & Kintsch, 1983). Para la construcción de esta representación se procesa la información proporcionada por el texto y se integra con la información del conocimiento previo del lector. El cuestionario de lectura puede ser considerado un instrumento que interviene en dicho proceso. Diversos autores han reflexionado sobre el uso de los cuestionarios en los procesos de enseñanza escolar de la comprensión de textos escritos.

Existe una tradición de investigación que se ha ocupado de estudiar las estrategias didácticas dominantes en los primeros años escolares. Esta tradición se inicia con Durkin (1974-1975) quien observó la cantidad y tipo de instrucción en comprensión lectora que los profesores ofrecen en la clase de lectura. Analizó los manuales o guías didácticas que incluyen los programas de lectura básica (Durkin, 1981).

En un total de 2.775 minutos de observación, en 24 clases de cuarto grado, Durkin (1974-75) informó que, en promedio, sólo se empleaba un 1% en cada clase de ciencias sociales para dar instrucción explícita sobre las destrezas de estudio. En lugar de instruir a los estudiantes en el uso de las destrezas de estudio independiente, el tiempo de la clase se empleaba, por lo general, en lectura individual, en preguntas del profesor acerca de lo que habían leído, y en la realización de tareas por parte del alumno. Entre otras conclusiones, estas investigaciones demuestran que el procedimiento que habitualmente se emplea en la enseñanza de la comprensión lectora consiste en el uso de un cuestionario escrito sobre un texto leído previamente. Si bien las preguntas que se suelen presentar a los alumnos apuntan a la comprensión, dicha práctica no se ve acompañada de una comprensión del significado que tienen esas actividades para la mejora de la comprensión.

También hay otros autores que apoyan esta postura. Wertsch (1979), afirma que a menudo los profesores adoptan el papel de monitor cognitivo; es decir, asumen la responsabilidad de determinar qué información conocen o no los estudiantes, proporcionándoles luego la práctica necesaria para acceder a la información nueva. Sin embargo, pocas veces se les enseña «cómo» estudiar. Baker (1991), señaló que, probablemente, estas experiencias promuevan hábitos de estudio y de lectura pasivos.

Algunos autores como Beck y otros (1997) realizaron una investigación en la que llegaban a la conclusión de que el tipo de pregunta que se formula a los alumnos, interviene en la posibilidad de aprender a centrar la atención en los aspectos más fundamentales del texto. La hipótesis de estos autores es que las preguntas sobre detalles conducen a los alumnos a fijarse en detalles; las preguntas de respuesta fácil y literal, llevan a los alumnos a fijarse en aspectos superficiales del texto.

Mateos (1991) señala que las interacciones: preguntas del profesor-respuestas del alumno, van encaminadas a la evaluación de la comprensión más que a su enseñanza. No se puede confundir los procedimientos de instrucción con los de evaluación. Con este procedimiento se enfatiza la perspectiva del profesor sobre cuáles son los objetivos de la lectura y el contenido importante y es el profesor quien hace la supervisión, las inferencias y la formulación de problemas dejando a los alumnos sólo la tarea de responder cuestiones. En opinión de esta autora, la mayor parte de la instrucción que hoy se hace en comprensión lectora corresponde a lo que Brown, Campione y Day (1981) denominan "entrenamiento ciego".

Solé, (1999) analiza las prácticas de enseñanza de la lectura comprensiva que se confunden con su evaluación y las posiciona dentro del modelo de lectura *bottom-up*. La autora afirma que esta línea de pensamiento ha gozado de una larga hegemonía, tanto en el ámbito de la investigación sobre lectura como en el de la intervención pedagógica. Respecto de esta última, señala que la enseñanza de la lectura, en esta perspectiva, se asimila, en sus inicios, a la enseñanza de la decodificación; en cuanto ésta se automatiza el lector puede ya ocuparse de comprender lo que está leyendo.

En este sentido, explica que, si bien se mantiene que la comprensión del texto es un objetivo irrenunciable (Samuels y Kamil, 1984), no se instrumentan los medios que permitirían alcanzarla. En otras palabras, aunque se insiste en la comprensión, las indicaciones sobre actividades de enseñanza/aprendizaje dirigidas a ella son escasas, poco específicas y aún de utilidad dudosa. A título de ejemplo propone la reflexión sobre lo que podría considerarse como tarea privilegiada para el trabajo de comprensión en el modelo mencionado: la secuencia preguntas/respuestas que sigue a la lectura de un texto. La actividad que se propone —preguntas tras la lectura— se centra en el resultado de ésta, y lo evalúa sin que se dé ningún tipo de incidencia en el proceso que lleva a la construcción de la interpretación. En la perspectiva *bottom-up* el trabajo de comprensión se limita a comprobar si ésta se ha producido o no una vez que se ha leído el texto; se establece así una identificación entre evaluación e instrucción, en la que ésta queda absolutamente sometida a aquélla.

En opinión de la autora mencionada, no resulta aventurado afirmar que las actividades de enseñanza específicas, relativas a la comprensión, son prácticamente inexistentes, si se entiende que la actividad de enseñanza es aquélla que incide en el proceso de enseñanza/aprendizaje con el fin de guiarlo, orientarlo y contribuir a la consecución de los objetivos que lo presiden.

Rosas, Jiménez, Rivera & Váñez (2003) realizaron un estudio descriptivo sobre las estrategias de comprensión lectora usadas por estudiantes de 5.º y 8.º año básico al enfrentar diferentes tipos de textos escritos y los modos de enseñanza de los docentes durante las clases de comprensión lectora. La investigación se realizó con estudiantes de la comuna de Osorno, Chile. Les interesaba indagar, entre otras cuestiones, las formas y contenidos didácticos de las prácticas cotidianas de aula de los docentes y cómo éstas pueden incidir en la habilidad de comprensión lectora. Los datos cualitativos encontrados en esta investigación, les permitieron concluir que “la mayoría de las actividades no está favoreciendo el desarrollo pleno de estrategias inferenciales o de un pensamiento más abstracto” (Rosas y otros, 2003, p. 234). Se observaron pocas actividades que favorecieran el análisis, la síntesis y la evaluación de los textos leídos en las clases. Específicamente, sobre el tipo de preguntas que utilizaban los docentes en la sala de clases para trabajar la comprensión de los textos, los registros etnográficos demostraron que “las preguntas realizadas por los docentes en el contexto de la comprensión lectora no están desarrollando habilidades de pensamiento en nuestros/as alumnos/as” (...) “Las preguntas encontradas incitaron a respuestas literales, por ende, hubo mayor cantidad de preguntas de conocimiento, que sólo solicitaban identificación o recuerdo de la información” (...) “en vez de estrategias de comprensión lectora” (Rosas y otros, 2003, pp. 234-235).

La descripción de estas prácticas de enseñanza se corresponde con los resultados que encontraron los investigadores acerca de las estrategias de comprensión lectora usadas por los estudiantes. En efecto, los autores concluyen que los alumnos no presentan estrategias de integración semántico-lógicas, o éstas están poco desarrolladas, dado que ellos se plantean los problemas sólo en términos de coherencia local.

Esto trae consigo la obtención de información aislada y la incapacidad de integrar información significativamente (Rosas y otros, 2003).

Aspectos metodológicos

La investigación que presenta este artículo es un estudio sobre el cuestionario escrito como estrategia de enseñanza de la lectura comprensiva en alumnos de primero, segundo y tercer año de Educación Polimodal³, en el área de las ciencias sociales: específicamente historia. Se realizó una recolección de datos sobre una muestra sin pretensiones de validez estadística. Teniendo en cuenta, tanto las dimensiones del repertorio de estrategias de comprensión como razones de orden metodológico, se decidió focalizar el análisis, exclusivamente, en las consignas escritas⁴. En el estudio participaron dos docentes de Historia que trabajan en una institución pública de nivel Polimodal de la ciudad de General Pico, La Pampa. Estos docentes consideran intencionalmente, al momento de planificar sus clases, la enseñanza de los procesos de comprensión de textos escritos, por requerimiento de la institución educativa en la que desempeñan su oficio. La representatividad de la muestra quedó siempre al margen; no fue interés de este estudio describir el comportamiento de un grupo de profesionales representativos, sino más bien, estudiar el tipo de cuestionarios que proponen a sus alumnos, profesores considerados "expertos" por sus colegas, directores y alumnos.

El corpus de datos estuvo formado por la totalidad de los cuestionarios escritos que los profesores diseñaron y utilizaron en las clases de Historia de los tres años del nivel polimodal.

Algunos resultados

Los datos recolectados evidencian, en principio, que el cuestionario como actividad de aprendizaje es uno de los más utilizados por los docentes de Historia del nivel polimodal que formaron parte de esta investigación. Los profesores destinaron más del 50% de sus clases para el trabajo con ese instrumento.

Si bien la cuestión del aprendizaje a partir del recurso del texto escrito y, en particular, el aprendizaje de la historia mediante preguntas, no forman parte de los objetivos de esta investigación, algunas reflexiones preliminares al respecto podrían dimensionar la importancia de considerar el estudio y el análisis de las características que los cuestionarios asumen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel polimodal.

Es interesante centrar el análisis y la discusión en la importancia o el lugar que el cuestionario y el texto escrito tienen en los procesos de enseñanza de los docentes que formaron parte de este estudio. En efecto, antes de focalizar en las características de los cuestionarios, es preciso considerar que la enseñanza y el aprendizaje de la historia en el nivel polimodal están condicionados por las preguntas de los

³ De acuerdo a referencia previa, léase tercero, cuarto y quinto año de la escuela media o secundaria.

⁴ Se considera la pregunta en sentido general, es decir, todas aquellas consignas escritas que puedan ser reformuladas como preguntas.

cuestionarios escritos que los docentes proponen a sus alumnos: tanto por las operaciones cognitivas que suponen dichas preguntas como por los niveles de comprensión de textos que proponen.

Plantear, entonces, que el aprendizaje de la historia se realiza mediante preguntas dimensiona la importancia de su estudio. En efecto, las preguntas pueden servir tanto para demostrar conocimientos, "clausura de dudas" o bien para estimular el pensamiento, investigar, crear, elaborar. En otras palabras, demostrar conocimiento o construir la posibilidad de la comprensión. La pregunta puede entonces, tanto limitar como orientar los procesos de aprendizaje.

En ese sentido se puede complejizar aún más el análisis, señalando que los tipos de preguntas plantean un tipo de interacción de los estudiantes con el texto, y las prácticas de lectura que generan podrían incidir en el tipo de lector que la escuela media construye.

Las características recurrentes, identificadas en los cuestionarios formulados por los docentes, permitieron descubrir un patrón regular a través de los diversos momentos del año, en un mismo curso tomado como objeto, y en diferentes cursos o años de escolaridad, según se trate de primero, segundo o tercer año de la Educación Polimodal. Por esta razón, se puede considerar la existencia de estilos docentes para la elaboración de cuestionarios de lectura comprensiva.

Es posible pensar que los estilos docentes que se encontraron en esta investigación pueden implicar formas diferentes de interacción con los textos y con el conocimiento y, de este modo, presentan oportunidades diferentes para el aprendizaje.

En efecto, es posible observar dos estilos docentes. Uno de ellos (docente 1) presenta cuestionarios breves, formados por dos o tres preguntas que requieren para su respuesta de procesos de inferencia, reflexión y construcción de la información; no toman como referencia, para su elaboración, una fuente bibliográfica determinada; por lo que, para su respuesta, los estudiantes pueden utilizar cualquier libro de texto. En consecuencia, la mayoría de las preguntas requiere de procesos de inferencia y análisis de la información proporcionada por diversos textos. Mientras que, el docente 2 presenta extensos cuestionarios que contienen entre 10 y 15 preguntas. En algunas oportunidades, cada consigna incluye diferentes interrogantes. Los cuestionarios suelen estar precedidos por una presentación previa del contexto o proceso histórico que es tomado como objeto de estudio, y su elaboración se basa en un texto bibliográfico como referencia. Sin embargo, se verificó, en el transcurso del año escolar, la utilización de diversas fuentes bibliográficas que fueron explicitadas mediante la presentación de los datos correspondientes. La mayoría de las preguntas, a diferencia del estilo mencionado anteriormente, solicitan información expresada en el texto y, en su formulación, se incluyen enunciados de la superficie del texto.

Es posible considerar que uno de los aspectos centrales que definirían los estilos encontrados podría ser lo que se toma como referencia para organizar las clases de historia y, en consecuencia, para elaborar los cuestionarios: los textos escolares o el tema de enseñanza sin vínculo directo con un texto en particular.

En ese aspecto, hay evidencia de que el docente 2 utiliza el texto como punto de referencia para la elaboración del cuestionario. Da cuenta de ello, el predominio de preguntas que solicitan información explícita en el texto (41.8%) por sobre el otro docente (17.8%), quien se centra en los contenidos a enseñar como referencia para la elaboración de las preguntas, ya que predominan las de tipo inferencial (53%) y

específicamente las inferencias elaborativas (73%) que requieren del lector trascender la base del texto para poder responder una consigna que demanda la utilización, tanto de la información del texto como el conocimiento previo del alumno (ver tabla 1).

TABLA 1

Tipos de preguntas de los cuestionarios propuestos como actividad de aprendizaje:
datos generales por profesor

	PROFESOR 1	PROFESOR 2
Preguntas explícitas	26 (17.8%)	129 (41.8%)
Preguntas implícitas	78 (53.42%)	75 (24.35%)
Preguntas que solicitan estrategias de LC	11 (7.5%)	54 (17.5%)
Preguntas mal formuladas	30 (20.54%)	49 (15.9%)
TOTAL	146	308

Los estilos docentes encontrados privilegian, de este modo, diferentes niveles de lectura comprensiva y, por lo tanto, proponen a sus alumnos distintos niveles de representación del significado de los textos. En efecto, el análisis particular y específico de los estilos según el tipo de consignas determina que predominan en el docente 1 las preguntas inferenciales. El análisis detallado del tipo de inferencias que se solicitan da cuenta de que se requiere un alto porcentaje de inferencias de elaboración (73%) por sobre las inferencias macroestructurales (31%) o las inferencias causales (20%) y de consecuencias (8.5%). De este modo, se propone a los alumnos el nivel de lectura comprensiva más complejo y profundo, el de elaborar diferentes interpretaciones de la información presentada; proceso lector en el que cobran un importante papel los conocimientos previos, sin solicitar, previamente, los procesos de lectura que tiendan a la representación global del significado del texto (macroestructura) o a la construcción de relaciones entre diferentes fragmentos del mismo (causales o de consecuencia).

Es decir, son preguntas que se aproximan a un nivel de "comprensión profunda" (Silvestre, 2004) o "modelo de situación" (Kintsch y Van Dijk (1983) en tanto requieren, para su respuesta, ir más allá de la base del texto, ya que son consignas que solicitan utilizar la información y combinarla con los conocimientos previos para dar respuesta. Este nivel de comprensión se puede caracterizar por la elaboración de interpretaciones múltiples y supone integración de la información con otras fuentes, formulación de interpretaciones alternativas, introducción de una opinión fundamentada, etc. Es preciso enfatizar que este nivel es solicitado en mayor medida que los procesos de "comprensión básica" o de la base del texto.

A diferencia de lo presentado, el análisis más detallado del estilo docente 2 privilegia las preguntas explícitas. En efecto, en un curso hasta el 47% de las preguntas incluyen la superficie del texto en su formulación, y entre el 43% y el 61% son preguntas que solicitan datos expresos. Esto evidencia la presencia del texto en la elaboración del cuestionario.

Sintetizando lo expuesto previamente, se observa que el estilo docente 1 propone a sus alumnos, en mayor medida, un nivel de comprensión que se aproxima al denominado "modelo de situación". Aunque con un porcentaje significativamente menor, existen preguntas que pretenden construir la representación de

la base del texto, tanto en procesos vinculados a la microestructura como a la construcción macroestructural. En las preguntas que posibilitan la "comprensión básica" (Silvestre, 2004) o el nivel de representación vinculado a "la base del texto" (Kintsch y Van Dijk, 1983) predominan las que requieren de procesos de inferencia, tanto para la coherencia local como la global. Es posible suponer que la docente focalice en la comprensión de los procesos históricos más que en la comprensión de los textos escolares. Ello podría explicar el escaso porcentaje de preguntas que solicitan el análisis del texto en los niveles inferiores: los de la superficie y la base del texto, a nivel de la microestructura.

El ejercicio del nivel de comprensión más complejo, si bien es importante y necesario, debe estar precedido por los niveles previos de representación de los textos, aspecto que aparece evidenciado en un escaso porcentaje en las preguntas analizadas. Si no se garantizan los primeros niveles es posible poner en duda la eficacia de la estrategia utilizada para promover el uso de estrategias de lectura comprensiva

En cambio, el segundo estilo docente, focaliza en la comprensión de la superficie y de la base del texto, en aspectos vinculados a la construcción de la micro y la macroestructura, soslayando notoriamente las preguntas que se aproximen al "modelo de situación". Las preguntas que formula apuntan a construir en los alumnos un modelo de "comprensión básica", es decir que apunta a la comprensión de la "base del texto", sobre todo, en aspectos vinculados a la microestructura, esto es, a focalizar en la comprensión de información literal y explícita. En palabras de Silvestre (2004) "lo que caracteriza a este nivel es que involucra en especial lo que el texto "dice" exactamente, sin distorsionar su contenido, pero con escasa información de otras fuentes. Es, por lo tanto, un nivel *reproductivo*, en el que la operación más importante es reproducir en forma conceptualmente correcta el contenido del texto" (p. 39).

Las características asumidas por cada estilo docente se mantienen en todos los años de Educación Polimodal. De acuerdo con lo expuesto, no se verifica una secuencia adecuada para promover los diferentes niveles de lectura comprensiva. Cada docente focaliza un nivel de comprensión en particular y mantiene dicha característica en todos los años de escolaridad estudiados..

Es notorio que ambos estilos destinan escasas preguntas para las inferencias tanto causales (7.1% de acuerdo al total de preguntas y 12,5% dentro de las inferenciales) como de consecuencias (ambos docentes apenas el 2.5% de las inferenciales y el 0.6% de la totalidad de las preguntas) de los procesos y hechos históricos. Este dato adquiere mayor relevancia si se considera que es un procedimiento básico para la comprensión del área de dominio que se tomó como objeto en la presente investigación. En efecto, diversos autores afirman que las preguntas causales, antecedentes y las relativas a los objetivos son de vital importancia para la comprensión, porque ayudan a clarificar el discurso y los distintos acontecimientos que tienen lugar (Graesser y cols, 1994); Schank y Abelson, 1977; Singer y Graesser y Trabaos, 1994).

Algunas conclusiones

El análisis de los datos permite cuestionar la presencia de una modalidad de enseñanza de comprensión de textos escritos. Da cuenta de ello, básicamente, la escasez de variaciones o modificaciones de las preguntas en la secuencia de las mismas, en los cuestionarios a lo largo de un mismo año de estudio y además, en los diferentes años de Educación Polimodal.

El predominio de un estilo docente que permanece, independientemente del año de escolaridad o del momento del ciclo lectivo, pone en entredicho la efectividad de la enseñanza de la comprensión de textos que considere las características de los estudiantes como lectores y las etapas del proceso de comprensión de textos.

Por otro lado, los cuestionarios van dirigidos a la comprensión del contenido del texto y no contemplan la reflexión sobre el propio proceso de comprensión que el alumno realiza. De acuerdo con ello, se podría considerar que los estilos docentes que formaron parte de este estudio coinciden con las características del segundo modelo de enseñanza reseñados por Rinaudo, C. (1999) centrado más en el contenido, en la comprensión del texto, que en la reflexión sobre el proceso de razonamiento que sigue dicho proceso. Una de las observaciones que se ha realizado a este modelo de enseñanza es que, si bien los alumnos realizan actividades que mejoran la comprensión del contenido de los textos, este tipo de propuestas generan un alumno que resuelve, pero que no asume un control sobre su propio proceso, en la medida en que no desarrolla operaciones de metacompreensión.

El aprendizaje consciente e intencionado de las estrategias de comprensión, para ser generalizadas a otras situaciones de lectura, resulta de dudosa concreción con las prácticas de lectura que promueven los cuestionarios de la escuela media analizados.

Bibliografía

- BAKER, L. (1991): "Metacognition, Reading and Science Education", en: SANTA, C. M. y ALVERMANN, D. (Eds.): *Science Learning*, pp. 2-13. Delaware: International Reading Association. <http://www.scielo.cl/-bro>
- BECK J. (1997): "El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión de la lectura", en: RESNICK y KLOPFER (1997): *Currículo y cognición*. Aiqué: Buenos Aires.
- DURKIN (1974-1975): "A six-year study of children who learned to read in the school at the age of four", en: *Reading Research Quarterly*, 10, pp. 9-61.
- GARCÍA MADRUGA y otros (1999): *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Paidós: Buenos Aires.
- GRAESSER, SINGER y TRABASSO (1994): "Constructing inferences during narrative representations: A study of how and why", en: *Cognitive Psychology*, 13, pp. 1-26.
- GRAESSER, A.; LEÓN, J. A., y OTERO, J. C. (2002): "Introduction to the psychology of science text comprehension", en: OTERO, J. C.; LEÓN, J. A., y GRAESSER, A. C. (Eds.): *The Psychology of science text comprensión*, pp. 1-15. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRAESSER, A.; OLDE, B.; POMEROY, V.; WHITTEN, S., y CRAIG, S. (2005): "Inference and questions in science text comprehension", en: OTERO, J. y CALDEIRA, M. (eds.): *Comprensión de los textos de ciencias*. Madrid: Paidós.
- GREENE, L. (2005): *Questioning questions. Nacional Teaching and learning Forum*, vol. 14, n.º 2 (texto electrónico).
- KINTSCH, W. (1986): "El rol del conocimiento en la comprensión del discurso. Un modelo de construcción- integración", en: *Textos en contexto II*. Lectura y Vida.
- LEÓN (2003): *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Ed. Pirámide: Madrid.
- MATEOS, M. (1991): "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implantaciones educativas", en: *Infancia y aprendizaje*, 56, pp. 25-50.
- OTERO, J. y GRAESSER, A. (2001): "Preg: Elements of a model of question asking", en: *Cognition and Instruction*, vol. 19, n.º 2, pp. 143-175.
- RINAUDO, C. (1999): *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina.

- ROSAS, M.; JIMÉNEZ, P.; RIVERA, R., y YÁNEZ, M. (2003): "Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno", en: *Revista Signos* 36 (54), pp. 235-247.
- SILVESTRI, A. (2004): "Comprensión superficial y comprensión profunda: una falsa disyuntiva", en: *Revista Novedades Educativas*, n.º 162, junio.
- SILVESTRI, Adriana (2006): "La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental", en: *Revista Signos*, vol. 39, n.º 62, pp. 493-510.
- SOLÉ, I. (1999): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- WERTSCH, J. (1979): "From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory", en: *Human Development*, 22, pp. 1-22.