



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

10h, 5

ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS PARA LA
COMPRESION LECTORA A TRAVES DE DOS
MODELOS DE INSTRUCCION.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A N :
R O M E R O N I E T O I R E N E
T E L L E Z P A R R A A L M A D A L I A



ASESOR: LIC. CUAUHEMOC G. PEREZ LOPEZ

MEXICO, D.F.



2001

MCM 3/N/01

A Cuauhtémoc:

Por ayudarnos a hacer posible este trabajo, por compartir con nosotras conocimientos y experiencias que nos han hecho ser mejores seres humanos, y lo más importante, por brindarnos una amistad que guardaremos siempre en nuestros corazones.

Mil Gracias.

A nuestros Profesores:

Que fomentaron en nosotras el amor a la Licenciatura, el respeto a la diversidad y continuar en la búsqueda de nuevas metas. En especial a: Alberto Monier, Guadalupe Gómez, Mari Carmen Ortega, Lety Vega, Pedro Bollás, Gustavo Martínez, Joaquín Hernández, Cuitlahuac Pérez, José Perez y Magdalena Aguirre.

Muchas Gracias.

Al Profesor Armando Solares Chávez:

Por confiar en nosotras abriéndonos las puertas de su escuela y apoyarnos durante nuestra estancia.

Gracias.

A las maestras Alma Peredo Salas y Patricia Gómez Bueno:

Por permitirnos formar parte de cada uno de sus grupos y mostrarnos que el trabajo docente ofrece experiencias inolvidables.

Gracias.

A los grupos de sexto "A" y "B":

Por ser los mejores alumnos.

Gracias pequeños.

A Lore:

Por ser nuestro ángel.

Gracias.

A Mónica, Amparo, Rocío, Jaqueline, Lulú, Nayeli, Karlita, Dany, Fabi, Nena, Cony, Gina, Romana y Arlette por compartir con nosotras su amistad durante las altas y bajas, huelgas y no huelgas, felicidad y tristeza, trabajo y relaxo.

Gracias.

A mi esposo:

Daniel por estar siempre a mi lado, apoyándome en las buenas y en las malas. Gracias a ti he logrado concluir una de las principales metas de mi vida. Con todo mi amor te dedico el presente trabajo.

A mis hijos:

Samavarti y Danaé por llenar cada momento de mi vida con cariño, ternura y paciencia. Gracias por enseñarme a descubrir la faceta más gratificante de mi vida y doy gracias a Dios por darme el obsequio más preciado de mi ser, ustedes. Los amo.

A Mis abuelitos †:

Olimpia, José y Malena por haber llenado mi vida de amor.

A mis padres:

Alma y Andrés por enseñarme que en la vida uno tiene que esforzarse para enfrentar las adversidades que en ella se van presentando. Gracias por su apoyo, confianza y amor.

A mis hermanos:

Andrés, Emilio y Jesús por ayudarme y llenar mi vida de momentos inolvidables y de felicidad.

A mi suegro:

José Luis Landgrave por escucharme y aconsejarme en los momentos difíciles de mi vida.

A María Elena Rivas Muñoz:

Por su apoyo incondicional y amistad sincera.

A la familia Landgrave Castillo:

Araceli, David, José Enrique, José Luis, Israel y Erika por su apoyo.

Y en especial a mi compañera:

Irene, por ser la persona que con su presencia y palabras me enseñó a ser más grato los momentos difíciles, así como más divertida la vida. Gracias por demostrarme la verdadera amistad. Te quiero.

Gracias a todos, Alma.

A Dios:

Por estar siempre conmigo y darme una vida llena de salud, paz y felicidad.

A Francisca Ramos y Margarita Bravo t:

Porque ustedes son parte de lo que soy y seré siempre.

A mis padres:

Enrique Romero Parra y Rosa Nieto Guerra por creer en mi, amarme y apoyarme en todo momento de mi vida. Por ustedes y gracias a ustedes hoy he podido alcanzar una de las metas más importantes de mi vida, por lo cual les estaré eternamente agradecida. Con todo mi amor les dedico este trabajo.

A mi hermano:

Nani, por ser mi mejor amigo, quererme y mostrarme que en la vida se necesita coraje y constancia para lograr lo que uno se propone.

A mi abuelita Margarita:

Tú amor y cariño me llenan de felicidad y me dan las fuerzas para seguir adelante.

A mi familia:

En especial a mis tíos Pepe, Rosa, Alicia, Susana, Amelia, Heriberto; y primos Ari, Enrique, Pepe, Olivia, Vanessa, Cosette e Irving por su cariño y confianza.

A mis padrinos:

Federico y Rosario a quienes quiero, respeto y adoro con todo mi corazón.

Un agradecimiento especial a:

José Luis, Susana, Ana y Susana por su apoyo y cariño. A todos ustedes los quiero y considero como mi familia.

A mis amigos:

Miguel, Juan Domingo, Cynthia, Jorge, Juan Carlos, Walas, Xavier, Ricardo, Paris, David, Cesar y Carlos por llenar mi vida de alegría y amor.

A mi compañera:

Alma, gracias por haber estado siempre conmigo y darme lo más valioso de estos últimos cinco años de mi vida, tu amistad. Siempre agradeceré tu apoyo, confianza y cariño.

Gracias a todos, Irene .

RESUMEN

El presente trabajo informa acerca de la aplicación de dos programas de instrucción en comprensión lectora: Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca, en dos grupos constituidos con alumnos de sexto grado de educación primaria en la Ciudad de México. El entrenamiento se realizó en 14 sesiones de aproximadamente 60 minutos en las instalaciones escolares. Se trabajó con lecturas de los libros de texto de Español, Historia, Ciencias Naturales y Desarrollo Humano del mismo grado escolar. Los programas se dirigieron a generar en los alumnos, estrategias para identificar los contenidos relevantes de los textos, a través de la aplicación de las macrorreglas: omisión, generalización y construcción y la identificación de ideas principales. La comprensión se evaluó a través de la elaboración de un resumen y la solución a un cuestionario con textos y cuestionarios equivalentes. Los hallazgos muestran que ambos procedimientos resultaron ser efectivos. Esto es, se observa un incremento en la habilidad lectora de los alumnos participantes en el estudio. Asimismo, se observa que el Programa de Enseñanza Recíproca genera mejores resultados en la tarea de resumen, esto tal vez por la manera en que se desarrolló la intervención. Finalmente, las conclusiones apuntan al diseño de actividades que profesores de este nivel escolar podrán desarrollar para mejorar la habilidad lectora de sus alumnos.

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁGINA
INTRODUCCIÓN.	1
CAPÍTULO 1	
ENMARCAMIENTO TEÓRICO.	5
Comprensión Lectora.	5
Estrategias para la Comprensión Lectora.	11
Modelos de Lectura Hábil.	15
Tipos de Texto.	20
Trabajo sobre el Texto para Favorecer la Comprensión Lectora.	27
Programas de Intervención en el Sujeto.	29
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	37
HIPÓTESIS.	37
CAPÍTULO 2	
METODOLOGÍA.	38
Sujetos.	38
Diseño.	38
Instrumentos.	39
Materiales.	41
Piloteo.	41
Procedimiento.	41
CAPÍTULO 3	
RESULTADOS.	43
CAPÍTULO 4	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	65
REFERENCIAS.	76
ANEXOS.	

INTRODUCCIÓN.

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta la Educación Básica es que los alumnos no logran comprender los textos expositivos que leen cotidianamente, esto provoca en ellos regularmente una actitud pasiva ante los contenidos textuales y, por lo tanto, adquieren aprendizajes superficiales o memorísticos que dan origen a un bajo rendimiento escolar.

Debido a esto en las últimas décadas la psicología cognitiva se ha preocupado por realizar investigaciones de las que se puedan encontrar alternativas y soluciones a este problema, a partir de esta preocupación se han obtenido importantes hallazgos sobre los procesos que el alumno debe realizar para comprender un texto. De esta manera, han identificado las diferencias que existen entre los lectores expertos con respecto a los lectores novatos, ya que los primeros utilizan una serie de procedimientos que les permiten interactuar con el texto y conformar una representación mental y global de lo escrito.

Por lo tanto, la enseñanza de la comprensión lectora es considerada, para la literatura especializada, como un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde el sujeto participa de manera activa como constructor de significados y aportador de conocimientos y habilidades como lo son la descodificación y la comprensión del lenguaje.

De manera que la comprensión no debe ser vista como una simple actividad en la que el lector debe contar solamente con una fluidez lectora, reconocimiento

y dominio de significados, rapidez y precisión durante la lectura de un texto, ya que estas actividades pueden influir más no determinar la comprensión.

Es por eso que en el Plan de Estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1993) se considera al proceso de lectura como uno de los medios por los cuales los alumnos pueden adquirir destrezas intelectuales para establecer la organización, argumentación, identificación de ideas principales, complementarias y localización de información trivial, y así puedan utilizar el texto no sólo como medio de comunicación, sino como un medio de autoaprendizaje, ya que, la lectura les permitirá desarrollar habilidades para adquirir nuevos significados y conocimientos del mundo que los rodea.

Sin embargo, es necesario que el sujeto lleve a cabo dos procesos básicos que lo ayuden a comprender el texto, los cuales son: a) microestructura, la cual consiste en crear una lista de proposiciones ordenadas que representan el sentido del texto y b) macroestructura, la cual permite realizar una estructura semántica del contenido global del texto. Pero también es importante que el sujeto utilice estrategias o macrorreglas que le permitan lograr los dos procesos antes mencionados. Estas estrategias son: omisión, generalización, construcción e identificación de la idea principal.

Sin embargo, para que los alumnos adquieran estas macrorreglas, es importante considerar dos modelos de enseñanza para la comprensión lectora, estos son: a) Instrucción Directa, que es una práctica donde el profesor modela y guía las habilidades o destrezas que necesitan los alumnos para la comprensión y b)

Enseñanza Recíproca, es una práctica que se da a partir de un diálogo entre el maestro-alumno o alumno-alumno sobre el sentido del texto.

Estos modelos no solo ofrecen soluciones para mejorar tanto el rendimiento académico como el desarrollo intelectual de los alumnos, sino que además aportan la capacidad de utilizar las estrategias como herramientas que permitan obtener habilidades para alcanzar una buena comprensión.

De esta forma, este trabajo tiene como objetivo entrenar a los alumnos de sexto año de primaria en el uso de las estrategias de omisión, generalización, construcción e identificación de las ideas principales, a través de dos modelos de instrucción, Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca.

El presente trabajo se encuentra dividido en los siguientes cuatro capítulos:

El primer capítulo, se conforma de los conocimientos teóricos sobre comprensión lectora, se definen cada una de las estrategias de omisión, generalización, construcción e identificación de la idea principal. Asimismo se abordan los diferentes tipos de textos, en donde se exponen principalmente los textos expositivos. También se mencionan los modelos de instrucción por los cuales se pueden enseñar estas estrategias y los resultados de algunas investigaciones que se han hecho con los procedimientos de Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca.

En el segundo capítulo, se plantea la metodología empleada para la realización de esta investigación, en la que participaron 51 alumnos de sexto año de primaria distribuidos en dos grupos. Los instrumentos que se utilizaron para

conocer el nivel de comprensión lectora de los sujetos antes y después de la intervención fueron el cuestionario y el resumen. También la evaluación inicial proporcionó la información necesaria para asegurar que ambos grupos fueran homogéneos. Los dos programas de intervención que se utilizaron fueron el modelo de Instrucción Directa, donde se entrenó a los alumnos en la identificación de la idea principal y el modelo de Enseñanza Recíproca en el cual se entrenó en el uso de las macrorreglas de omisión, generalización y construcción.

En el tercer capítulo se presentan y analizan los resultados de esta investigación. Los cuales mostraron diferencias significativas entre la evaluación inicial y la evaluación final en ambos grupos. Por otro lado se encontró que los programas de Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca son igualmente eficaces en la tarea de cuestionario, sin embargo, con respecto a la tarea de resumen los resultados revelaron que el programa de Enseñanza Recíproca es mejor que el de Instrucción Directa.

El último capítulo presenta la discusión de los resultados de la investigación realizada a partir de los datos obtenidos en estudios anteriores sobre este tema. Se concluye que los sujetos de ambas intervenciones fueron capaces de recordar un mayor número de ideas principales y no detalle del texto, así como también obtuvieron mejoras en la construcción de información con base a la estructura del texto leído. Se pudo observar que el entrenamiento de estrategias para la comprensión lectora, provoca cambios significativos en las habilidades de los alumnos, haciéndolos mejores lectores. Para finalizar se presentan una serie de propuestas para investigaciones futuras.

CAPITULO 1

COMPRENSIÓN LECTORA.

¿Qué es leer?

De acuerdo con Solé (1998), leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto donde el primero participa de manera activa en la lectura y así alcanzar su finalidad propuesta. Esto quiere decir que el lector activo siempre tendrá una razón del por qué leer y para qué leer.

Por su parte Cairney (1992) considera que el papel del lector no se limita únicamente a ser un receptor de información, sino a actuar como un constructor de significados en donde él va a aportar una gran cantidad de conocimientos y experiencias lingüísticas en la lectura de cualquier texto

Entonces, ¿Para qué leer? Según Gallego (1997), leer historias, cuentos y narraciones permite enterarse y experimentar conocimientos, sentimientos y deseos a quien lee. Este autor considera que el aprendizaje lector se divide en dos etapas: la primera es la de aprendizaje que aparece durante los cinco y siete años y la segunda es la del perfeccionamiento, que se da entre los siete y diez años de edad.

Por lo tanto, agrega el autor, aprender a leer exige de una disposición previa de niveles madurativos psicomotrices. Por ello, es importante que desde la educación preescolar se fomente y ofrezca al niño las experiencias escolares necesarias para que se logre un desarrollo madurativo que le permita adquirir los saberes básicos y necesarios para aprender a leer.

De lo anterior, Gallego (1997) señala que el niño debe contar con elementos necesarios referentes a la madurez que se precisan para la lectura, éstas son:

- madurez intelectual general,
- dominio del lenguaje hablado,
- contar con una lateralidad fina,
- desarrollo perceptivo tanto visual como auditivo y
- estructuración espacio - temporal.

También señala que la lectura exige procesos mentales cada vez más complejos por parte del sujeto. Por esta razón el individuo debe ser capaz de leer con fluidez, reconocer las palabras y tener dominio de sus significados, lograr una comprensión literal de lo leído, organizar y utilizar el material, tener una apreciación y una crítica adecuada para así obtener un dominio total de la lectura.

Sin embargo, el tercer proceso antes mencionado del cual hace referencia el autor, en algunas ocasiones es uno de los problemas principales a los que se enfrenta el sistema educativo, ya que muchos niños y jóvenes no son capaces de comprender el texto que leen.

Sobre este mismo punto, Solé (1998) declara que enseñar a leer y escribir es uno de los objetivos prioritarios de la educación primaria, ya que se espera que los niños, al finalizar esta etapa, puedan leer textos de forma autónoma y así evitar las dificultades con que puedan tropezar en esta tarea que es la comprensión. De igual manera se espera que tengan preferencias en la lectura,

que puedan expresar sus opiniones sobre lo leído y que aprendan a utilizar la lectura para fines de información y aprendizaje.

Al respecto, Cohen (1997) explica que aprender a leer desde el punto de vista del crecimiento de los niños exige de tres etapas que todo niño debe dominar.

La primera es la conciencia de que la palabra impresa tiene un significado: muchos niños aprenden esta etapa de manera simple gracias a la interacción con sus papás y su contexto físico, como por ejemplo: el niño al observar un letrero que dice "alto", sabe lo que esa palabra significa.

La segunda fase sucede cuando un pequeño grupo de letras surge para tomar una forma estable, es entonces cuando el niño ya puede leer una palabra. Él recuerda la palabra como una unidad, por lo que ha llegado a comprender que las palabras tienen una unicidad y una condición de conjunto por encima de sus diversas y separadas partes, ahora las palabras impresas tienen una realidad.

La tercera etapa es donde los niños pasan a ser buenos lectores, ya que es donde comienza a haber una integración entre el aspecto, el sonido y el significado.

De esta manera, Gallego (1997) concluye que no se debe dar por hecho, que la comprensión de un texto es una simple actividad en la cual el sujeto lleva a cabo las dos primeras condiciones: fluidez lectora y reconocimiento y dominio del significado de palabras. Ya que éstos son, precisamente, algunos de los múltiples factores que pueden intervenir en la no comprensión, tales como la

falta de memoria, la riqueza del vocabulario y el contenido del texto entre otros.

Al respecto, Sánchez (1993) menciona que estos factores pueden influir en la no comprensión, sin embargo no son determinantes, ya que el sujeto puede estar leyendo con rapidez y precisión y no lograr entender el mensaje global de texto. En cuanto al vocabulario el lector puede tener problemas en la comprensión del texto, ya sea por poseer un pobre vocabulario o por desconocer el significado de las palabras, sin contar con los conocimientos previos sobre el tema que se desarrolla en la lectura.

Referente a la falta de memoria, el autor plantea que siendo tan corta y limitada si se utiliza para el reconocimiento de palabras, entonces no queda tiempo ni capacidad para aplicar las estrategias y habilidades de comprensión.

Lo anterior lleva a pensar que la comprensión lectora es un problema de aprendizaje típico en alumnos que no se les ha ensañado a utilizar estrategias, recursos y mecanismos básicos para aprender mientras se lee, ya que en la escuela se ha dado prioridad a aprender a leer y no leer para aprender (Sánchez,1993).

Sobre esto mismo Collado y García-Madruga (1997) explican que la lectura es importante en el primer ciclo de primaria y un determinante del éxito o fracaso del resto de la escolaridad, por lo que la lectura la consideran como una herramienta para adquirir el conocimiento, pero la escuela no siempre lleva a cabo esto de manera satisfactoria.

Bruer (1983) identifica un problema en la lectura en niños y jóvenes, es decir, que éstos son capaces de descodificar pero no tienen la habilidad de comprender la lectura, ya que la comprensión del lenguaje escrito requiere de habilidades de descodificación y de comprensión del lenguaje. Por lo tanto, la lectura debe ser tomada como una tarea cognitiva compleja que exige el uso de dichas habilidades.

La comprensión lectora, explica García-Madruga (1998), resulta ser una tarea cognitivamente compleja ya que se necesita procesar la información en tres momentos o fases principales.

La primera es un estado inicial que es un patrón gráfico formado por letras y palabras; la segunda implica los procesos intermedios, los cuales hacen posible y logran la comprensión y, por último un estado inicial el cual se caracteriza como un modelo mental en el que hay una representación de la situación descrita en el texto.

Este modelo situacional, continúa el autor, incluye tres subprocesos: el reconocimiento de palabras y acceso al léxico, el análisis sintáctico y el análisis semántico.

El reconocimiento de palabras y acceso al léxico es el más cercano a la entrada sensorial, identifica sonidos y fonemas que componen cada una de las palabras y accede al diccionario mental que almacena el significado.

En el análisis sintáctico se establecen relaciones gramaticales entre las palabras de cada oración y en el análisis semántico, se establecen relaciones de significado entre las diferentes palabras que compone cada oración.

Lo anterior se logra gracias a la memoria operativa o almacén de trabajo, ya que ésta cuenta con los recursos cognitivos para la realización simbólica que implica la comprensión de un discurso (García-Madruga, 1997).

Según Meyer (1984), la lectura es una tarea cognitiva compleja. Así desde la lectura hasta la comprensión final de un texto es necesario que el sujeto tenga: a) un conocimiento general del mundo y de las capacidades humanas; b) un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos entre los que se incluye el procesamiento de discriminación perceptual, la intervención de la memoria a corto plazo, una codificación en orden serial, la localización y dirección de la atención y un procesamiento inferencial y c) un proceso de comprensión del lenguaje entre los que se incluye la recuperación e integración del significado de la palabra, el análisis sintáctico de frases, la determinación de referencias anafónicas y diversos análisis de la estructura del texto.

Sin embargo, para poder articular todo lo anterior este mismo autor dice que el sujeto utiliza un procesamiento interactivo, a través del cual deriva la información de manera simultánea desde distintos niveles, integrando la información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa y no lo realiza de manera secuencial.

Estos procesos cognitivos utilizados para la comprensión lectora según León (1991), están reducidos por la capacidad limitada del sistema de procesamiento de información humana. Pero esta limitación se compensa, en el caso del lector maduro, por la automatización de algunos de los procesos que actúan en los niveles más bajos, tales como la codificación o descodificación, permitiendo a estos lectores dirigir su atención a procesos de comprensión de alto orden.

De esta manera, la lectura a través de la práctica se convierte en un proceso estratégico que el lector hábil es capaz de realizar.

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA.

De acuerdo con Sánchez (1993) uno de los recursos que utiliza el lector es el uso de esquemas. Estos esquemas recogen y almacenan en la memoria todas aquellas situaciones y acontecimientos que suceden en su contexto, es decir son categorías abstractas con información que ayudan a comprender, seleccionar o construir el texto que se lee y desea interpretar.

Por lo tanto, agrega el autor, los esquemas son una guía para la comprensión y recuerdo, ya que organizan la experiencia reduciéndola a un contenido esencial, además de ayudar al lector a realizar inferencias, es decir, le permite anticiparse a los eventos, sucesos, secuencias y situaciones.

Por otro lado, Kintsch y van Dijk (1978), señalan que en los textos existen diversas estructuras o superestructuras; en este sentido, agregan, el

conocimiento que el sujeto tiene de ellas, le permite reconocerlas durante la lectura, y esto le ayuda a formar la macroestructura, es decir la comprensión y el recuerdo.

De esta manera, el objetivo de la lectura es la comprensión. Para explicar como se logra, dichos autores, elaboran un modelo donde describen tres procesos básicos, los cuales el individuo debe realizar para comprender el texto. El primero es identificar la microestructura, ésta es una lista de proposiciones ordenadas que representan el sentido del texto; según Sánchez (1993), la proposición juega el papel de integrador del significado de las palabras y establece además determinadas relaciones entre ellas.

El segundo es la construcción de la macroestructura, lo cual permite realizar una estructura semántica del contenido global de la tarea; por último la aplicación de las macrorreglas, en la microestructura, de tal manera que permite organizar la información.

Estas macrorreglas o estrategias son: selección u omisión, generalización y construcción.

- **Omisión:** esta regla permite elegir las proposiciones que engloben la idea general del texto y eliminar aquellas proposiciones que no son relevantes para la macroestructura, por ejemplo:

Lupita estaba jugando con su nueva pelota amarilla en el jardín de la casa. A pesar de que su madre le había advertido de que tuviera cuidado, comenzó a tirar la pelota contra la pared de

la casa. De repente, la pelota pegó en una de las ventanas; el vidrio se rompió y los pedacitos de vidrio se dispersaron por todas partes.

En el párrafo anterior se pueden suprimir las proposiciones como "la pelota era nueva", "la pelota era amarilla" o "que Lupita jugaba en el jardín, ya que esta información no es necesaria para interpretar lo importante del relato, lo mismo ocurre en las proposiciones siguientes exceptuando "la pelota pegó en una de las ventanas" y "el vidrio se rompió". Por lo que la frase podría quedar de la siguiente manera: "Lupita estaba jugando con su pelota y accidentalmente le pegó a un vidrio y lo rompió".

- **Generalización:** mediante esta macrorregla se sustituyen los conceptos incluidos en una secuencia por un concepto supraordenado, por ejemplo:

Esa tarde no hubo clase, así es que jugaron en el jardín. Mientras Lalo botaba una pelota contra una pared y Pedro jugaba con unos muñecos en el rincón, Juanito construía torres de arena.

En vez de que se describa a cada niño individualmente, se puede hablar sencillamente de los niños y en vez de nombrar todas las diferentes acciones mencionando solamente que jugaban. Por lo que la oración sería la siguiente: "Los niños jugaron en el jardín, porque no hubo clases.

- **Construcción:** esta macrorregla consiste en reemplazar una secuencia de proposiciones por otra totalmente nueva la cual implica el conjunto de proposiciones a las que sustituye, por ejemplo:

Karla sacó las entradas tras una larga espera en la fila. Después entró en la sala. Cuando se sentó en su asiento se apagaron la luces y las imágenes comenzaron a brotar en la pantalla.

El ejemplo anterior puede ser reemplazado por una proposición expresada en la oración: "Karla fue al cine".

Al respecto, Solé (1998) dice que para poder hacer una interpretación progresiva del texto es necesario que el lector identifique la idea o ideas principales que el autor del texto le está comunicando. Además de utilizar sus conocimientos previos, el sujeto cuenta con anticipaciones de lo que supone el autor desea comunicar. Esto es, el lector ya cuenta con una disposición inicial para comprender el texto.

Esta misma autora y García-Madruga (1998), señalan que el lector requiere de ciertas habilidades o estrategias para lograr la identificación de las ideas principales del texto y tener una comprensión del mismo.

Estos autores al igual que Kintsch y van Dijk, señalan las estrategias que son: a) la supresión u omisión de los contenidos del texto que aparecen como triviales o bien que sean importantes pero repetitivos o redundantes; b) la sustitución de conjuntos de conceptos, hechos o acciones por un concepto supraordinado que los influya y, por último, c) la selección o creación de la frase, tema o síntesis de la parte más interesante del texto.

Por su parte, Bauman (1990) explica otro tipo de estrategia, la cual denomina identificación de la idea principal. Esta permite la construcción de la

macroestructura que el lector formula conforme va leyendo un texto, lo cual produce un recuerdo y comprensión del texto.

MODELOS DE LECTURA HÁBIL.

Bruer (1983) especifica el proceso de lectura a través de las estrategias y habilidades metacognitivas que lleva a cabo, de manera automática, el lector experto, es diferente al que realiza. Al proceso del lector experto lo denomina *Modelo Cognitivo de Lectura Hábil* y lo describe de la siguiente manera: el primer paso que realiza el lector experto es el reconocimiento de palabras, a través de una codificación visual inicial de las mismas, para así poder acceder a las que se encuentran almacenadas en el lexicón. Posteriormente se construyen proposiciones que van a ayudar a la integración y realización de frases individuales para una representación total; es decir un modelado de texto que permite, por medio de los conocimientos base que se tiene sobre el tema, rescatar la esencia de la lectura y, lograr así la comprensión lectora.

De la misma manera León (1991) menciona que la *Teoría del Esquema* y de los *Modelos Mentales*, permite explicar de manera coherente cómo es que el sujeto, a través de su mente, da respuesta, comprende y almacena el conocimiento, así como el tipo de estrategias que debe utilizar para comprender la información escrita.

En este mismo sentido, Viero, Peralbo y García (1997) identifican dos tipos de esquema a partir del contenido del texto, los cuales denominan como marcos y guiones.

Los marcos son estructuras que representan el conocimiento sobre algún dominio muy limitado, que produce una descripción del objeto o acción en cuestión, comenzando por una estructura invariante, común a todas las situaciones que su dominio comprende. Estos representan lugares, calles, habitaciones, etc.

Existen varios tipos de marcos, los autores señalan los siguientes:

- Marcos para los objetos: consiste en las diversas interpretaciones o visiones que se tienen de un objeto.
- Marcos temporales: son lo que hacen que el sujeto sepa qué encontrar en un lugar determinado.
- Marcos mixtos: describen una serie de cosas y eventos.
- Marcos narrativos o de textos: es el conocimiento que tiene el sujeto de cómo está organizada una historia.
- Paradigma científico: son los marcos que establecen una relación conceptual y jerárquica entre diversas observaciones.

El guión, agregan los autores, es un esquema en el que se especifica una secuencia detallada de acontecimientos que caracteriza a una situación conocida, creando expectativas sobre el orden en que suceden los acontecimientos.

Otro tipo de guiones los que denominan planes, éstos son un conjunto de información asociados con los objetivos que poseen las personas y que especifican los métodos para conseguirlos.

Por su parte Mateos (1991) compara las diferentes estrategias que utilizan el lector experto y el lector novato. Los buenos lectores, como ella los llama, se caracterizan por ser activos procesadores de información y lo demuestran a través de una representación coherente del contenido del texto, distinguiendo los diferentes niveles de importancia, reteniendo las ideas que determinan la macroestructura y utilizando diversas estrategias que están encaminadas a generar o activar los esquemas que poseen, así como el uso adecuado de sus conocimientos previos y su disponibilidad.

Una de las estrategias que utilizan los lectores competentes es la llamada estructural, la cual requiere que el lector tenga un conocimiento sobre la organización convencional de los textos y una macrorregla que le permita buscar y utilizar la estructura de alto nivel de un texto particular, que actúe como marco organizacional donde se codifica y recupera la información.

En el mismo sentido León (1991), explica que esta estrategia consiste en que el lector identifique el contenido supraordinado y en su memoria a la vez que suprime la información complementaria y redundante en la tarea de recuerdo.

Por su parte el lector inmaduro o inexperto desarrolla otro tipo de estrategias tales como la mecánica, la estrategia en lista por defecto y la de suprimir y copiar. Estas estrategias se distinguen por hacer una representación

fragmentada y lineal, y se utilizan cuando el lector concibe el texto como una lista de hechos o acontecimientos separados que deben ser memorizados.

Con el uso de la estrategia en lista por defecto, el lector pretende extraer la misma representación del autor, pero carecen de un plan estratégico de procesamiento, por lo cual se concluye que el lector novato concibe el texto como una lista de elementos aislados sin una organización lógica.

Sobre esto mismo, la autora menciona que para que exista una buena comprensión lectora es importante que el lector cuente con conocimientos previos sobre el tema específico del texto, así como del conocimiento de su estructura y estrategias para poder coordinar sus conocimientos previos con la información textual.

Así mismo, agrega la autora la importancia que tiene la enseñanza de actividades de autosupervisión que el lector tiene que realizar durante la lectura, ya que, regularmente los alumnos tienen que enfrentarse con contenidos menos familiares y con textos poco o mal estructurados, por lo que, en especial los lectores menos competentes suelen tener dificultades para supervisar su propia comprensión y, por lo tanto, no pueden encontrar sentido a la lectura, o lo que es peor, deciden no hacer nada para intentar remediar los problemas que impiden la buena comprensión.

Al respecto Resnick y Klopfer (1989) señalan seis estrategias que controlan y fomentan la comprensión las cuales son:

- Aclarar los propósitos de la lectura para determinar el enfoque adecuado de la actividad.
- Activar el conocimiento base para crear relaciones entre lo que ya se sabe y la nueva información que se presenta en el texto.
- Asignar atención para que los contenidos principales se conviertan en lo central dejando de lado las trivialidades.
- Evaluar los contenidos de manera crítica teniendo en cuenta la coherencia interna y la compatibilidad con los conocimientos previos y el sentido común.
- Usar actividades de control para determinar si se está comprendiendo.
- Extraer diferentes tipos de conclusiones y evaluarlas.

Por otro lado, en relación con la tarea de resumir un texto, Resnick y Klopfer (1989) explican que para que un lector novato pueda llevar a cabo dicha tarea, debe contar con las siguientes habilidades, juzgar la importancia relativa de las ideas que contiene el texto, condensar la información y organizar la información. Estas habilidades, no se encuentran en el repertorio del lector novato. En consecuencia, señalan los autores para que el lector pueda utilizar el resumen como una estrategia para aprender, es importante que lleve a cabo las siguientes actividades:

- Elegir oraciones tópicas cuando las haya.
- Inventar oraciones tópicas cuando no existan.
- Usar términos de orden superior para identificar listas.
- Eliminar la información trivial.
- Eliminar la información redundante.

Por último agregan los autores, resaltan la importancia de contar con los conocimientos previos adecuados sobre el tema, puesto que estos ayudan al lector en su tarea para comprender el texto.

TIPOS DE TEXTO.

Solé (1998) explica que existen diferentes tipos de textos, los cuales ofrecen de igual manera, distintas posibilidades y limitaciones para la transmisión de información escrita; esto es si el lector espera encontrar las mismas super y macroestructuras en un cuento que en un libro de texto, en un informe de investigación que en una novela policíaca, en una enciclopedia que en un periódico. No sólo cambia el contenido, explica la autora, el tipo de texto impone también restricciones a la forma de cómo se organiza la información. Así, como se mencionó antes, ello lo obliga a conocer el tipo de super y macroestructura, aún y cuando sea en algunas ocasiones de manera intuitiva para lograr comprender adecuadamente la información.

Las superestructuras más típicas para el sujeto escolarizado según García-Madruga (1998), son: a) las de los textos expositivos.- estas superestructuras están presentes dentro de los libros de Historia, Química, Biología, Física, etc., y, b) las de los textos narrativos que se encuentran en las obras de literatura universal, por ejemplo Don Quijote de la Mancha, Romeo y Julieta, Ricitos de oro, entre otras.

Por otro lado, García-Madruga, Viero y Peralbo (1997) describen estos dos tipos de textos de la siguiente manera:

Los textos narrativos son materiales de tipo literario que cuentan una historia. En este sentido la comprensión de las narraciones es un proceso constructivo que surge de la interacción de tres factores: texto, contexto y los esquemas organizativos.

En tanto los textos expositivos son aquellos que transmiten información. Estos textos pueden ser de tipo descriptivo; donde se da la información de un tema en particular o sobre las características del tema o contexto; de tipo agrupador en donde el autor expone un número de ideas o descripciones relacionadas entre sí; de tipo causal que presenta contenidos agrupados en una secuencia, de manera que resulta a consecuencia o razón de un hecho en particular y de tipo aclaratorio que presenta un problema o interrogante.

A este respecto, Sánchez (1993) hace una caracterización de la estructura de cada uno de los textos mencionados. Así, en el caso de los textos narrativos o cuentos, explica el autor, éstos poseen una estructura descrita con cierta exactitud y se constituyen por: personajes, los cuales se establecen en un contexto espacial y temporal al cual se le denomina como marco, tras este elemento introductorio inicia el episodio, el cual representa todo el relato. El episodio da cuenta de un acontecimiento al cual se le llama suceso inicial, el cual altera las condiciones del mundo previamente estipulado en el marco, esto suscita en los protagonistas una respuesta emocional, la cual provoca en éstos un propósito y la necesidad de elaborar un plan de acción más o menos

explícito. Esto es a lo que el autor llama respuesta interna. Finalmente, el plan de acción es llevado a la práctica, es decir a una ejecución con determinadas consecuencias las cuales afectan a los protagonistas provocándoles una reacción.

En contra parte, Vidal-Abarca y Gilabert (1995) explican que existen diferentes clasificaciones sobre las estructuras textuales de la prosa expositiva:

1. **Secuencia temporal:** en ésta se presenta una serie de sucesos relacionados con un proceso temporal y ordenados de una forma determinada, es decir todas las ideas se encuentran en un mismo nivel de importancia sin que una de ellas predomine sobre las demás. Estos textos tienen una estructura que se puede resumir a partir de una frase que recoge el tema central y una síntesis de los hechos expuestos alrededor del mismo. Por ejemplo:

" A finales del siglo XIX sólo se veían por las ciudades y los caminos coches de caballos y alguna bicicleta.

Fue en Stuttgart, una ciudad alemana, en el año de 1885, donde por primera vez un coche con motor de explosión recorrió un camino dando tumbos y asustando a su paso a los transeúntes. Conducía el ingenio su propio inventor: Nikolaus Augusto Otto.

El invento perfeccionado se patentó y pronto comenzaron a fabricarse coches en Francia, Bélgica, Inglaterra, Italia y Estados Unidos. Precisamente fue en los Estados Unidos donde se desarrolló con más fuerza la industria del automóvil, gracias sobre todo a una empresa de fabricación de serie creada por Henry Ford en 1903.

El diseño de los coches se fue mejorando con el tiempo, a fin de que pudieran vencer mejor la resistencia al aire. Al mismo tiempo se fueron perfeccionando los motores, consiguiendo mayores rendimientos en velocidad y resistencia con gastos menores.

Hoy en día, los fabricantes de automóviles intentan encontrar un sustituto a la gasolina y otros derivados del petróleo. En algunos lugares (Inglaterra y Japón por ejemplo) se pueden ver ya coches eléctricos por las calles y carreteras".

En este texto se muestran diferentes acontecimientos ocurridos en la fabricación de automóviles desde los primeros tiempos hasta la actualidad, estos hechos tienen la misma importancia y guardan una relación temporal que los organiza.

2. **Enumeración:** en este tipo de estructura se muestra una serie de hechos, componentes o detalles sobre un determinado tópico que se presenta en un listado de puntos, como en el anterior todas las ideas se relacionan y tienen el mismo nivel de importancia. Estos textos también se pueden resumir a partir de una oración que recoge el tema central de una síntesis de las ideas expuestas alrededor del mismo. Por ejemplo:

"Cuando ocurre algo importante, como puede ser un suceso político o deportivo que interesa a gran cantidad de personas, los medios de comunicación lo dan a conocer. Hay diversos tipos de medios de comunicación.

La prensa es un medio de comunicación. Es el medio de comunicación más antiguo de comunicación de todos. La prensa está formada por los periódicos y las revistas los cuales transmiten información a través del lenguaje escrito. La prensa se publica diaria, semanal y quincenalmente.

Otro medio de comunicación es la radio, que transmite la información a través de la palabra hablada. En México hay distintas emisoras de radio como Radio RED o Radio ACIR, en las que podemos escuchar programas informativos, musicales, etc.

Un tercer medio de comunicación importante es la televisión. Éste es el medio de comunicación más reciente. Utiliza la palabra hablada y la imagen, lo que nos permite escuchar una

177756

comunicación al mismo tiempo que podemos ver imágenes representativas de las cosas que describen verbalmente.

En la actualidad la televisión es el medio de comunicación que más se utiliza*.

El tema central de este texto es la presentación de algunos medios de comunicación contemporáneos. En varios párrafos se describen características generales de esos medios. El texto no señala cuál es el más importante, sólo dice cual es el que se utiliza con mayor frecuencia en la actualidad.

3. **Causación:** en esta estructura textual predomina la relación de causalidad entre las ideas, distinguiendo causas o antecedentes, e ideas que son efectos de ellas. La idea principal de una estructura se puede resumir mediante la expresión de una relación de causa-efecto entre dos ideas centrales. Obsérvese el siguiente ejemplo:

“Algunos animales, durante un cierto tiempo, se marchan a otros lugares en los que encuentran mejores condiciones para vivir. Esto es lo que se conoce con el nombre de migraciones.

Al cambiar las estaciones cambia el clima y la temperatura. Por eso, cuando llega el frío, muchos animales buscan otros países más cálidos en los cuales puedan criar sus crías sin peligro de que mueran. Por ejemplo, ésta es la causa de que al llegar el invierno, por ejemplo, las cigüeñas emigren de las partes templadas y emprendan el vuelo hacia otros países más cálidos en los que las crías, que nacieron durante el verano, no enfrenten condiciones precarias.

Al cambiar las estaciones cambia también la cantidad de comida disponible para la alimentación. Esta es la razón de que muchos animales, como los gorriones, emigren buscando lugares donde haya mayor cantidad de comida”.

En el texto anterior existe una relación de causalidad entre dos ideas: un antecedente, que son las condiciones difíciles de vida y, un consecuente que es la migración. La relación entre estas forman la idea principal del texto.

4. **Comparación-contraste:** En este tipo de texto las ideas se comparan entre sí. Se puede resumir a través de la comparación o comparaciones ya sea para diferenciar o para señalar semejanzas.

"Los animales domésticos más representativos son el gato y el perro.

Estos dos animales se parecen porque ambos son mamíferos, es decir, nacen directamente de la madre y, en sus primeros meses de vida, son alimentados por la leche materna. Tanto uno como el otro son carnívoros, por ello se alimentan básicamente de carne. En muchos casos los dos hacen compañía.

El perro y el gato también tienen diferencias. Así, por ejemplo, el gato puede sacar y meter sus uñas, es decir, dispone de uñas retráctiles mientras que las uñas del perro son fijas. El perro se utiliza para cuidar almacenes, casas, ganados y otras propiedades de los hombres, mientras que el gato no sirve para estas funciones. El gato pertenece al grupo de los felinos, mientras que el perro pertenece a la familia de los caninos."

En el texto anterior existe una comparación de ideas (características). Por lo que las semejanzas y diferencias de los perros y gatos forman la idea principal del texto.

5. **Problema-solución:** esta estructura textual es similar a la de causación y lo que la diferencia de aquel, es que hay una estrecha relación entre el contenido del problema y el contenido de la solución. Por ejemplo:

"Cuando un empresario quiere montar una fábrica piensa cuidadosamente que lugar es el más idóneo. Para tomar esa decisión se apoya de varias razones.

Una de ellas es si existe buenas carreteras o medios de comunicación en el lugar. Así se asegura que fácilmente podrá enviar sus productos a otros lugares.

Otra razón que normalmente considera es si hay cerca grandes poblaciones en las que poder vender sus productos."

En el texto anterior existe un problema y unos criterios o razones para poder dar solución. Si se siguen estas razones (antecedentes) es probable que se consiga el objetivo (consecuente), en este caso existe una causalidad pero tanto el antecedente como el consecuente tienen una unidad temática.

6. Descripción: en estos textos se proporciona información, en ocasiones sumamente detallada, sobre un tópico en específico. Por ejemplo:

"Todas las rocas están hechas de uno o más minerales. Si miras de cerca varias rocas, verás muchas manchitas en la mayoría de ellas. Estas manchitas son minerales. También observarás que muchas de ellas brillan si las miras bajo una misma luz. El tamaño, la forma y la estructura de los minerales puede ayudarte a saber qué roca tienes delante de ti.

Se conocen en el mundo alrededor de 2500 minerales. Estos presentan distintos colores, ofrecen notables diferencias al tacto y poseen diferentes grados de dureza. Pero todos ellos están hechos de trozos de material llamados cristales. Los minerales se encuentran sólo en la naturaleza. En ningún caso han sido fabricados por el hombre."

En el texto anterior describe detalladamente información sobre los minerales, por lo que las rocas pasan a ser una idea secundaria.

Sobre los ejemplos expuestos anteriormente Vidal-Abarca y Gilabert (1995) explican que la mayoría de los textos que los alumnos revisan son más complejos y están compuestos por diferentes unidades textuales que pertenecen a estructuras distintas, es decir, al interior los textos están contruidos por bloques que pertenecen a diferentes estructuras textuales, pero siguen con una organización jerárquica de manera que unos bloques predominarán sobre los demás.

TRABAJOS SOBRE EL TEXTO PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN LECTORA.

Diferentes trabajos realizados por García-Madruga, Martín, Luque y Santamaría (1995), muestran la existencia de diferentes formas de intervención sobre el texto, las cuales han mostrado eficacia y relevancia para quienes se abocan al estudio de los procesos de comprensión. Estas formas agrupan lo que denominan los autores ayudas intratextuales y ayudas extratextuales.

Ayudas intratextuales:

- **Organización o secuencia general del discurso:** este tiene una importancia especial dentro de los textos educativos ya que debe existir una adecuada organización del discurso. En primer lugar se debe presentar la información desde los conceptos más generales y abstractos a los más particulares y

específicos. En segundo lugar se debe utilizar un párrafo o frase temática que sirva de introducción al tema general del párrafo.

- **Señalizaciones:** Son aquellas palabras u oraciones que el autor puede insertar en el texto para favorecer el reconocimiento de la estructura. Existen cuatro tipos de señalizaciones; a) especificaciones de la estructura del texto, estas, especifican y enumeran las relaciones lógicas en la estructura del mismo; b) presentaciones previas del contenido o información que se tratará después, le indica al lector las partes importantes del contenido; c) resúmenes o sumarios finales, ofrece al lector los contenidos finales de un capítulo a modo de conclusión y, d) Palabras indicadoras, expresan lo que el autor considera importante o relevante.

Ayudas extratextuales:

- **Objetivos y preguntas:** estas parten de una tradición conductista y son actividades que el sujeto debe desarrollar antes, durante o después de enfrentarse al texto.
- **Títulos y sumarios:** son indicios que permiten al lector activar en el procesador la información contextual necesaria para la comprensión del texto.
- **Organizadores previos:** son de carácter introductorio y sirven como puente entre lo que el sujeto conoce y lo que necesita conocer.

- **Esquemas o sumarios estructurales:** son una ayuda introductoria que actúan directamente sobre la propia macroestructura del texto.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN EL SUJETO.

Una línea ampliamente estudiada es la intervención en el sujeto, al respecto, Resnick y Klopfer (1989) mencionan que el docente puede enseñar a los alumnos a generar preguntas para sí mismos, es decir lleva a los lectores identificar la información del texto y autoevaluar su conocimiento sobre el mismo.

Asimismo, los autores sugieren como estrategia llamar la atención de los alumnos sobre la estructura del texto mientras leen, esto significa enseñar a los alumnos a identificar pistas, a hacerles preguntas sobre el texto que estos están leyendo y fomentar la realización de predicciones basadas en sus propias experiencias.

Por su parte Carriedo (1996) menciona tres diferentes tipos de entrenamiento utilizados en programas de instrucción para mejorar la comprensión lectora. El primero es el entrenamiento ciego, el cual consiste en que el sujeto recibe instrucción sobre las estrategias a utilizar en una determinada tarea, pero no recibe información sobre su utilidad y sobre su utilización. El segundo, es el entrenamiento informado, donde al sujeto además de pedirle que utilice una estrategia concreta en la realización de una determinada tarea, se le informa sobre su potencial utilidad. Por último, el entrenamiento de autocontrol, es

donde el sujeto además de recibir información sobre la utilización de la estrategia, también recibe información sobre cómo controlar y revisar su aplicación.

En la misma línea, Vidal-Abarca y Gilabert (1995) explican otro tipo de ayuda dirigida a los lectores novatos, esto es mediante el programa de instrucción directa. Esta práctica responde al qué hacer del profesor para provocar y guiar el aprendizaje de habilidades o destrezas que proponen conseguir demandas cognitivas para la comprensión del texto.

Este modelo consta de la siguiente serie de pasos:

1. **Introducción:** se comunica a los alumnos el objetivo de la lección y se les explica la utilidad que ha de tener para ellos la adquisición de la habilidad que se propone.
2. **Ejemplo:** esta fase constituye parte de la anterior y consiste en mostrar una parte del texto con la que se ha de realizar la instrucción en el que se contemple la habilidad objeto de dicha instrucción a fin de que los alumnos entiendan prácticamente la explicación previa.
3. **Instrucción directa:** el profesor modela a los alumnos la estrategia que han de adquirir, proporcionando instrucciones. La responsabilidad recae fundamentalmente en el profesor mientras que el alumno se debe remitir a ejecutar la estrategia de forma independiente cuando se le pide.

4. **Aplicación dirigida por el profesor:** se guía a los alumnos en un ejercicio similar al anterior pero ahora la responsabilidad comienza a ser transferida a los alumnos bajo el control del profesor, proporcionándoles una continua retroalimentación.

5. **Práctica independiente:** La responsabilidad de la ejecución va pasando progresivamente a los alumnos quienes finalmente serán capaces de ejecutar la tarea en forma independiente.

Un ejemplo de este tipo de instrucción es el modelo de instrucción directa que desarrolló León (1991), él divide el modelo en dos etapas, la primera se organiza sistemáticamente lo que quiere instruir a través de la puntualización de los objetivos a los que quiere llegar y menciona las tareas que deben realizarse para alcanzar dichos objetivos.

En la segunda etapa describe propiamente el procedimiento de instrucción directa, la cual se subdivide en tres fases.

- La primera fase es la de explicación, la cual tiene como objetivo describir a los sujetos cada una de las tareas, su utilidad y la finalidad de las mismas.

- La segunda fase es la de modelado, en esta se pretende modular cada actividad en los alumnos, a través de la ejemplificación del profesor para que así de manera progresiva el alumno vaya internalizando la ejecución y asumiendo mayor responsabilidad en la tarea.

- La última fase es la de práctica supervisada, que consiste en orientar al alumno en la realización de la tarea, se señalan sus errores, se le sugieren posibles estrategias, se le induce a la reflexión, se le pide justificar sus decisiones y se refuerzan sus logros. En la medida que los alumnos vayan dominando la tarea, se les retira paulatinamente los apoyos.

Algunos autores como Bereiter y Bird (1985), León (1991) y Mateos (1991), han hecho estudios donde utilizan el modelo de instrucción directa para entrenar sujetos en el uso de estrategias para la comprensión lectora. En los tres casos, participaron alumnos de educación media superior y los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

Los alumnos:

- Incrementaron significativamente el recuerdo de las ideas principales y no las ideas detalle del texto.
- Mejoraron significativamente la organización del recuerdo basado en la propia lógica del texto.
- Desarrollaron de manera significativa la sensibilidad hacia las señalizaciones del texto.
- Mejoraron significativamente el uso de estrategias, la comprensión oral y silenciosa.

Otro modelo de entrenamiento en habilidades de comprensión lectora es el procedimiento de enseñanza recíproca. En relación con éste, Resnick y Klopfer (1989) mencionan que la esencia de esta propuesta es la generación de un diálogo sobre el sentido del texto. El diálogo se estructura con el uso de las

cuatro estrategias que promueven la comprensión del texto y el control de la comprensión.

Por su parte, Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996) denominan estas cuatro estrategias como actividades cognitivas relacionadas con la comprensión las cuales son: clarificación, autopreguntas, predicción y resumen.

Estas estrategias se llevan a cabo con la ayuda del profesor de la siguiente manera. Se realiza la lectura del primer párrafo del texto, posteriormente se hace una clarificación de los términos que no se hayan entendido, de manera que el alumno pueda llevar a cabo una autointerrogación para que el docente o sus compañeros puedan esclarecer las dudas; después se realiza un resumen sobre el párrafo leído y se hace una predicción sobre el contenido que puede tener el párrafo o párrafos siguientes. Una vez que se han concluido estas actividades en el primer párrafo, se continúa con siguiente hasta terminar el texto. Finalmente, se realiza un resumen global de todo el texto.

Siguiendo la explicación de Resnick y Klopfer (1989) sobre la enseñanza recíproca, éstos puntualizan que el docente y los alumnos se turnan en la conducción del diálogo que se establece en dicha enseñanza, esto se hace a partir de segmentar el texto en fragmentos (párrafos). La discusión se centra en la generación de preguntas que hacen sobre el texto, el resumen, la aclaración de partes del texto que dificultan la comprensión y la predicción de los contenidos de los siguientes párrafos, basándose en las pistas que proporciona el contenido o la estructura del texto.

Antes de comenzar los diálogos mencionan estos autores, se debe llevar a cabo una serie de cinco lecciones para introducir a los alumnos en el lenguaje de la enseñanza recíproca, proporcionando enseñanza directa en cada estrategia.

Esto también ofrece al docente las posibilidades de evaluar la capacidad de los alumnos para usar cada estrategia. Cuando comienzan los diálogos, el profesor asume la responsabilidad principal para llevar adelante y sostener la conversación, así como el de modelar el uso experto de estrategias para la comprensión del texto.

Sin embargo, no debe olvidarse la importancia de la motivación para crear un ambiente de cordialidad y confianza que aliente a los sujetos a participar de manera activa en los diálogos, así como también respaldar y reforzar la participación de cada alumno proporcionando retroalimentación específica, modelado adicional, explicación y estímulo.

Por su parte, Solé (1998) propone un programa de Enseñanza Recíproca para alumnos de educación primaria. Aunque no se han encontrado trabajos experimentales sobre éste, la autora lo considera como una de las múltiples formas de lectura compartida que permite desarrollar habilidades y estrategias para la comprensión lectora de alumnos de primaria.

Dos estudios realizados por Brown y Palincsar (1982) y Palincsar, Brown y Armbruster (1984), con alumnos de secundaria, mostraron que el modelo de enseñanza recíproca incrementó de manera significativa en los sujetos:

- La localización de las ideas principales de los textos.

- La calidad de las preguntas que ellos mismos se formulaban para rescatar la información importante del texto.
- Los resultados de las pruebas de rendimiento escolar.
- La comprensión de lo leído por los alumnos.

Hasta aquí se ha descrito el proceso de comprensión lectora. Se señaló la necesidad de automatizar los niveles inferiores de procesamiento-descodificación, puntuación, conocimiento sintáctico, entre otros. Esta automatización permite al lector descargar la memoria operativa y atender el significado del texto.

Sin embargo, descentrar la memoria no es garantía para adquirir la comprensión y el recuerdo del texto, se requiere del papel activo del lector. Este utiliza, además de conocimiento sobre el lenguaje, los saberes acerca del tema, el tipo de estructura textual y la capacidad para anticipar y comprobar hipótesis en torno al contenido.

La literatura especializada puntualiza que los lectores expertos echen mano de estrategias que facilitan el acceso a la comprensión. En tanto los novatos hacen uso de estrategias superficiales, no analizan el texto, sólo repiten o subrayan sin extraer las ideas principales. El uso de las macroestrategias o macrorreglas, permite que el lector no considere las ideas secundarias y destaque las ideas principales alcanzando de esta manera la comprensión garantizando el recuerdo.

Una vez que se identificaron las estrategias que los buenos lectores utilizan, da inicio la línea de investigación para generar en los novatos las estrategias que lo lleven a lograr el significado del texto. Entre los programas de entrenamiento que más se han utilizado se encuentran los de enseñanza recíproca y el de instrucción directa. Los hallazgos de las intervenciones muestran que es factible la enseñanza de las estrategias de los lectores expertos.

Hasta ahora, los programas se han aplicado, principalmente en sujetos de bachillerato y universitarios con un conocimiento amplio sobre el lenguaje y totalmente automatizados los niveles inferiores de análisis. Con este tipo de estudiantes los programas han mostrado su eficacia. Resulta interesante preguntarse si es posible aplicar estos programas en sujetos de niveles escolares inferiores y con un menor conocimiento del lenguaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En este sentido, el presente trabajo tuvo como objetivo entrenar a alumnos de sexto grado de primaria en el uso de estrategias para mejorar la comprensión lectora de textos expositivos a través de dos modelos de enseñanza, Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca.

HIPÓTESIS.

- Los dos procedimientos de intervención (Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca) producirán mejoras significativas en las habilidades de comprensión lectora de los alumnos.
- El grupo que reciba el procedimiento de Enseñanza Recíproca obtendrá calificaciones más altas que el grupo de Instrucción Directa.

CAPITULO 2

METODOLOGÍA.

Sujetos.

Participaron en el estudio 54 alumnos de sexto grado de primaria, entre los 11 y 13 años de edad, pertenecientes a dos grupos escolares de una escuela pública ubicada al sur de la ciudad de México.

En función del pretest se formaron dos grupos homogéneos (Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca). Al grupo "A" se le aplicó el programa de Instrucción Directa (anexo 1) en el cual se instruyó en el reconocimiento de la idea principal de un texto expositivo y con el grupo "B" se trabajó el programa de Enseñanza Recíproca (anexo 2) donde se entrenó en el uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción), al finalizar se les aplicó una evaluación posterior. Se eliminaron los sujetos que no participaron en más de dos sesiones quedando un total de 51 alumnos, 24 en el grupo de Instrucción Directa y 27 en el grupo de Enseñanza Recíproca.

Diseño.

En la investigación se empleó un diseño en el cual se compararon dos grupos con intervención (I.D. y E.R.) con evaluación inicial y final.

Grupo Experimental	Pretest	Tipo de Intervención	Posttest
A	✓	Instrucción Directa	✓
B	✓	Enseñanza Recíproca	✓

Instrumentos.

El texto con el que se trabajó en el pretest fue el de "Los Superpetroleros" y para el postest se utilizó el de "Los inicios del ferrocarril en los Estados Unidos". Estos dos textos fueron elegidos ya que de acuerdo a la versión señalizada por Meyer (1985), ambos cuentan con el mismo nivel de dificultad y por lo tanto son considerados homogéneos (ver anexos 3 y 4).

Por otro lado, de acuerdo con León, Martín y Pérez (1996) el resumen es un medio efectivo para evaluar la comprensión lectora ya que dicha actividad está íntimamente vinculada con la construcción de la idea principal (macroestructura), permite conocer cómo es que el lector construye la información después de leer un texto y facilita la recuperación de las macroproposiciones almacenadas.

El cuestionario es la forma más utilizada para evaluar de manera objetiva los conocimientos e información que los alumnos logran rescatar del texto.

De esta manera para evaluar el nivel de comprensión lectora de los sujetos participantes, tanto en el pretest como en el postest, se les pidió elaborar un resumen y responder un cuestionario.

Los cuestionarios que se utilizaron están conformados por ocho preguntas de las cuales las siete primeras hacen referencia al contenido específico del texto y la última se elaboró con el propósito de conocer la opinión de cada sujeto con respecto al tema, por lo que esta evaluación se consideró complementaria y posterior al resumen. Las preguntas de los cuestionarios para el pretest y postest fueron validadas en cuanto a contenido y dificultad por profesores de

Educación Básica y expertos en comprensión lectora quienes fungieron como jueces (ver anexos 5 y 6).

Para poder llevar a cabo ambos programas de intervención se seleccionaron once textos de los libros gratuitos de sexto grado de la Secretaría de Educación Pública:

❖ Libro de Español (1994):

- "El Primer Trasplante de Corazón en México", pág. 44 y 45.
- "Los Mapas", pág. 57 y 58.
- "La Miel", pág. 152-154.

❖ Libro de Historia (1994):

- "Nueva Participación", pág. 84.
- "La Fuerza del Derecho", pág. 43.
- "El Ferrocarril a Manzanillo", pág. 62.

❖ Libro de Ciencias Naturales y Desarrollo Humano (1999):

- "Calidad del Aire en las Ciudades", pág. 86.
- "¿Qué es la adicción?", pág. 78.
- "La Adolescencia", pág. 112.
- "La Atracción entre el Hombre y la Mujer", pág. 123.
- "Las Relaciones Familiares", pág. 128

(ver anexo 7).

Materiales.

Los materiales que se utilizaron en ambos programas son: hojas en blanco tamaño carta, cartulinas blancas, hojas de papel bond, cajas de crayones, plumones, lápices, gomas y sacapuntas.

Piloteo.

Antes de llevar a cabo el trabajo, se realizó un piloteo con alumnos de sexto grado de primaria del año efectivo 1999-2000 para poder detectar los problemas de carácter instruccional que pudieran tener ambos programas. Esto sirvió para ajustar los textos con los tiempos destinados a cada sesión de a los dos programas y mejorar la intervención.

Procedimiento.

La intervención dio inicio con la aplicación del pretest, el cual consistió en la lectura de "Los Superpetroleros". Posteriormente a través del resumen y el cuestionario se evaluó el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

El pretest fue aplicado por una instructora dentro del salón de clases, ésta dio a los alumnos las indicaciones y les entregó el texto "Los Superpetroleros", el cual tuvieron que leer para, posteriormente, elaborar el resumen y contestar el cuestionario.

El estudio consistió en desarrollar las doce sesiones en las cuales se trabajaron actividades de acuerdo al tipo y objetivo del curso que se impartió, cada sesión tuvo una duración aproximada de 60 minutos (ver anexo 1 y 2).

1. **Programa de instrucción directa.** En éste se enseñó a los alumnos a distinguir la información importante de la que no lo es y a identificar producir la idea principal de un texto expositivo.
2. **Programa de enseñanza recíproca.** En éste se enseñó a los alumnos el uso de las macrorreglas (omisión, generalización y construcción) para identificar la información importante de un texto expositivo.

Estos programas consistieron en desarrollar las sesiones diariamente dentro del horario de clases y de manera simultánea con el otro grupo.

Un día después de concluido el entrenamiento, se aplicó el postest. Éste se llevo a cabo de la misma manera que el pretest, sólo que para esta evaluación los alumnos leyeron el texto de "Los Inicios del Ferrocarril en los Estados Unidos".

CAPITULO 3 RESULTADOS.

Para una mejor comprensión de los resultados, en primer término se explica el procedimiento que se utilizó para calificar los instrumentos utilizados en el pretest y postest.

Las respuestas de los sujetos a los cuestionarios se calificaron de la siguiente manera: si la respuesta fue correcta se le asignaron tres puntos, si la respuesta tenía información incompleta se le dieron dos puntos, si la respuesta fue incorrecta se le asignó un punto y si el alumno no escribió alguna respuesta se le puntuó con cero.

Como se mencionó anteriormente, la pregunta ocho no evaluó la comprensión lectora sino más bien permitió conocer la opinión del sujeto sobre el tema, por lo que sólo se tomaron en cuenta las siete primeras preguntas para calificar. De este modo, si todas las respuestas fueron correctas obtuvieron un total de 21 puntos.

Con respecto al resumen se contabilizaron las ideas principales que el alumno rescató de la lectura con base en el esquema que García-Madruga, Martín, Luque y Santamaría (1995) elaboran de los textos. En el esquema de cada uno de los textos los autores identifican diez ideas principales por lo que cada una de estas se puntuó con el valor de uno. De esta manera, el alumno obtuvo tantos puntos como ideas principales escribió en su resumen.

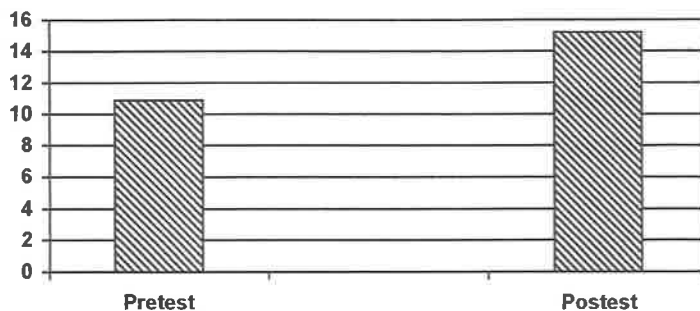
ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Como se dijo antes los grupos fueron homologados a través de la evaluación inicial; para el caso del cuestionario se obtuvo una $t = .373$, $p = .710$ y, en el caso del resumen se obtuvo una $t = .876$, $p = .220$. Esto muestra que no existían diferencias significativas en ambos grupos al inicio de la intervención.

Con el objeto de determinar si las diferencias en la ejecución de comprensión lectora de los sujetos, antes y después de la intervención, son significativas y dado que tenemos dos muestras relacionadas y los datos son de nivel de medición intervalar, en ambos grupos (Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca) se aplicó la prueba t para muestras relacionadas, en las dos mediciones cuestionario y resumen.

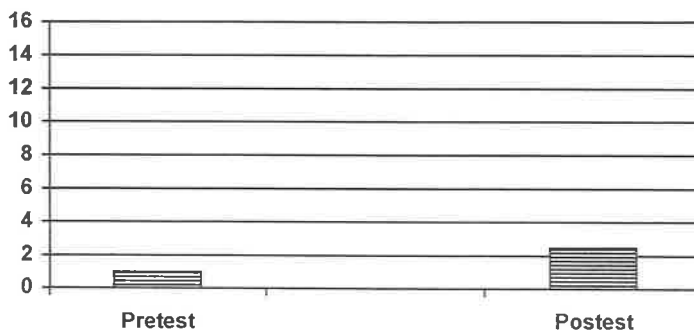
La gráfica 1 muestra las medias del grupo de Instrucción Directa en la evaluación inicial y final en la tarea de cuestionario. El análisis arrojó una $t = 5.133$, $p = .001$. Lo cual quiere decir que la intervención produjo una mejora significativa en las habilidades de comprensión lectora de los sujetos en el recuerdo de la información, lo que generó mejores puntajes al contestar el cuestionario.

Gráfica 1. Medias de calificación en evaluación inicial y final del grupo "Instrucción Directa" en cuestionario.



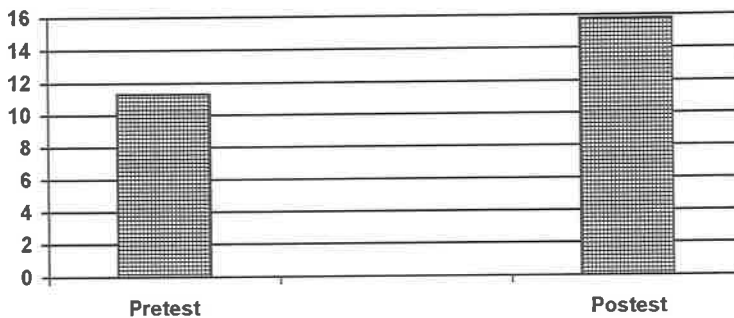
La gráfica 2 muestra las medias del grupo de Instrucción Directa en la evaluación inicial y final en la tarea de resumen. El análisis arrojó una $t = 4.097$, $p = .001$. Lo cual quiere decir que la intervención produjo una mejora significativa en las habilidades de comprensión lectora de los sujetos, lo que se refleja en los puntajes más altos al elaborar el resumen.

Gráfica 2. Medias de calificación en evaluación inicial y final del grupo "Instrucción Directa" en resumen.



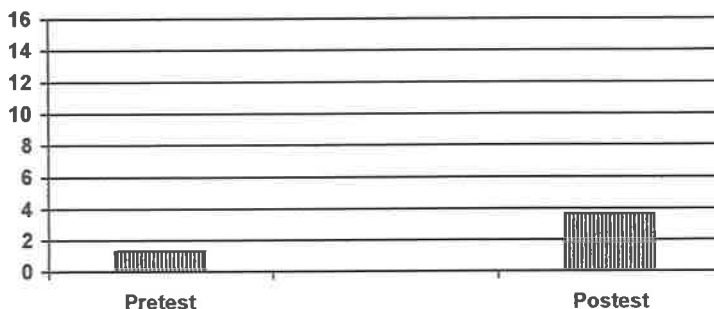
La gráfica 3 muestra las medias del grupo de Enseñanza Recíproca en la evaluación inicial y final en la tarea de cuestionario. El análisis arrojó una $t = 4.751$, $p = .001$. Lo cual quiere decir que la intervención produjo una mejora significativa en las habilidades de comprensión lectora de los sujetos en el recuerdo de la información lo que produjo respuestas mejor elaboradas al contestar el cuestionario.

Gráfica 3. Medias de calificación en evaluación inicial y final del grupo "Enseñanza Recíproca" en cuestionario.



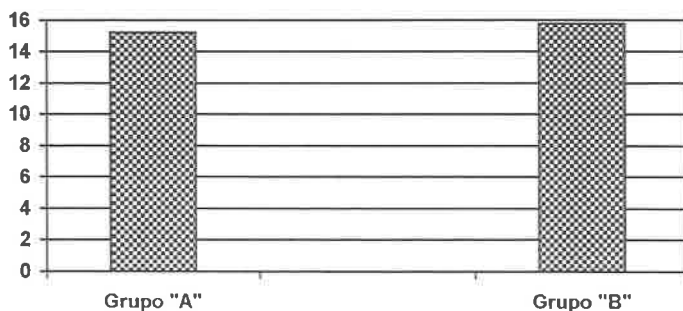
La gráfica 4 muestra las medias del grupo Enseñanza Recíproca en evaluación inicial y final en la tarea de resumen. El análisis mostró una $t = 7.430$, $p = .001$. Lo cual quiere decir que el programa de intervención produjo una mejora significativa en las habilidades de comprensión lectora de los sujetos lo cual generó la elaboración de resúmenes mejor integrados y que recuperaron un mayor número de las ideas principales.

Gráfica 4. Medias de calificación en evaluación inicial y final del grupo "Enseñanza Recíproca" en resumen.



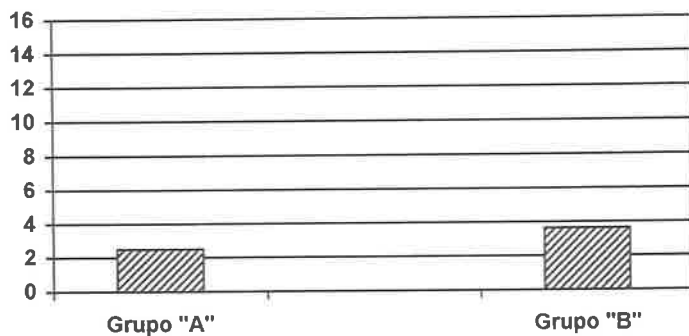
Con el objeto de determinar si las diferencias en la ejecución de comprensión lectora de los dos grupos (Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca) en la evaluación posterior son significativas y dado que se tienen dos muestras independientes y los datos son de nivel de medición intervalar, se aplicó la prueba $t = .592$, $p = .557$. Lo cual quiere decir que los dos programas son igualmente eficientes para generar en los alumnos estrategias que les permita resolver la tarea de cuestionario.

Gráfica 5. Medias de calificación en evaluación final de los grupos de "Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca" en cuestionario.



En la gráfica 6 se muestra las medias del grupo de Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca de la evaluación final en la tarea de resumen. El análisis arrojó una $t = 2.28$, $p = 0.027$. Lo cual quiere decir que aunque el programa de Instrucción Directa también produjo mejoras significativas en la tarea de resumen, fue el grupo de Enseñanza Recíproca el que obtuvo mejores resultados en la elaboración de resumen. Esto puede ser porque en este grupo se trabajó en equipos y debido a que este programa promueve el diálogo sobre el sentido del texto entre el profesor-alumno y alumno-alumno.

Gráfica 6. Medias de calificación en evaluación final de los grupos de "Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca" en resumen.



ANÁLISIS CUALITATIVO.

El análisis cualitativo consistió en la revisión de las respuestas al cuestionario y los resúmenes de alumnos en las evaluaciones inicial y final que ejemplifican los cambios producidos por ambas intervenciones. Por otro lado, también se seleccionaron los resúmenes que algunos alumnos llevaron a cabo de los textos utilizados en el transcurso de las sesiones de ambos programas para observar las mejorías que se dieron durante el proceso de entrenamiento. Para conocer la opinión de los alumnos respecto al tema se rescataron algunas de las respuestas de la pregunta número ocho del cuestionario en evaluación inicial y final.

Observaciones del cuestionario de "Los superpetroleros".

Resalta el hecho que a pesar de que dentro del texto se describen características como tamaño, capacidad y uso, así como la problemática que representa el hundimiento del superpetrolero, el 67% de los alumnos no fue capaz de comprender lo que era un superpetrolero. Para ejemplificar lo anterior se presentan algunas de las respuestas de los niños a esta pregunta:

1. ¿Qué es un superpetrolero?

- *"Un superpetrolero es una forma de mantener el petróleo encerrado para que se tire".*
- *"Un superpetrolero eran personas que transportaban el petróleo".**

* Los textos de los alumnos fueron transcritos tal como ellos los escribieron.

El 29% de los alumnos sí logran comprender lo que significa un superpetrolero, por lo que puede suponerse que durante la lectura rescataron las características de éste para saber que el texto hablaba de un barco. Ejemplo:

- *"El superpetrolero es un barco que transporta petróleo".*
- *"Es un barco que carga petróleo".*

El 4% de los alumnos no contestó la pregunta, por lo que se puede suponer que no respondieron porque, tal vez no se comprendió el concepto de superpetrolero.

Por otro lado, el 62.7% de los alumnos presentó respuestas que no contenían la información que se preguntaba, incluso fue inventada o distorsionada, lo cual muestra claramente que los niños no lograron comprender la información que contiene el texto. Por ejemplo:

5. ¿Cómo se les enseña a los oficiales a conducir los superpetroleros?

- *"Un documentos y papeles para que tengan permiso".*

6. ¿Con qué características deben ser construidos los buques para que tengan una mayor potencia en situaciones de emergencia?

- *"plantando plantas".*

7. ¿Qué se tendría que instalar en las costas para guiar a los superpetroleros?

- *"un tubo".*

El 37.3% de los alumnos sí contestó lo que se les preguntaba, pero no contestó con base en la información que venía dentro del texto, sino a lo que ellos pensaban que podría ser la respuesta. Por ejemplo:

5. ¿Cómo se les enseña a los oficiales a conducir los superpetroleros?

- *"Yo me imagino que alguien que ya sepa majarlo bien le va a enseñar para que sirbe cada cosa y que lo maneje y el que sepa bien va a estar con el".*

6. ¿Con qué características deben ser construidos los buques para que tengan una mayor potencia en situaciones de emergencia?

- *"con aspas y proteccion"*

7. ¿Qué se tendría que instalar en las costas para guiar a los superpetroleros?

- *"indica siones para giar a los suprepetoleros"*

El 78.9% de los alumnos respondieron a las preguntas con base a sus conocimientos previos, pues se supone que recuerdan mejor la información con la que están familiarizados y les es más significativa. Tal vez por estas razones los alumnos pudieron contestar las preguntas 2 y 3, ya que hacen referencia a la contaminación. Por ejemplo:

2. Menciona un ejemplo de los daños que causa el vertido de petróleo.

- *"arruino las cosechas enfermo a los animales mato a muchos peses".*

1. ¿Por qué son importantes las plantas que destruyen con el derrame de petróleo los océanos?

- *"porque no tendrían que comer los peses".*

Elaboración del resumen de "Los superpetroleros".

En cuanto a la tarea de resumen se encontró que el 93.9% de los alumnos presentaron deficiencias en esta tarea, ya que se pudo observar que la mayoría no escribió título, que los alumnos tenían una concepción errónea de la palabra

"superpetrolero", que la estructura de sus resúmenes todavía es de tipo narrativo, que se centran y describen más aquellas ideas que les son más significativas y cotidianas olvidando escribir el resto de la información que contiene el texto. Por ejemplo:

Ejemplo 1.

"Yo le entendi que el petroleo que hay muchos petroleos y luego existen muchos petroleo en las fabricas. Y que habian 8/8 Pero millon es de petroleo poreso eque cuidar los arboles y los bosques los rios los animales.

Cuando hay insendios poreso vienen devolada poreso hay muchas especies de petroleo."

Poreso cuando en las fabricas hay muchos insen

*dios cuando hay insendios en el bosque poreso se acaba nuestra naturaleza".**

Ejemplo 2.

"La lectura se trato de los superpetroleros también dijieron el daño."

El 6.1% de los alumnos logró rescatar algunas de las ideas que vienen dentro del texto, sin embargo recurren mucho a sus conocimientos previos y por lo mismo, su resumen es una combinación de la información del texto con la que ellos imaginan. Se pudo observar también que existe una preocupación por recordar las fechas, lo que lleva a suponer que esto puede producir distracción durante la lectura, lo que origina perder de vista las ideas principales. Ejemplo:

"Se trató de un superpetrolero, ellos ocasionan muchos desastres porque ellos transportan petróleo por el mar como en un barco, y en donde lo transportan se llama superpetrolero.

Decía que en 1970 en España el petróleo se derramo y tardaron días en limpiar, también en otra ocasión no me acuerdo en que fecha fue, también sucedió lo mismo pero no en ese lugar.

Dicen que para prevenir esos accidentes van a hacer que los capitanes los van a entrenar y los buques les van a poner más hélices porque nada más tienen una."

* Los textos de los alumnos fueron transcritos tal como ellos los escribieron.

Observaciones del proceso de ambos programas de intervención.

Durante la intervención se pudieron observar los cambios que los alumnos fueron presentando conforme se avanzaba en ambos programas en la tarea de resumen.

La construcción del resumen que los sujetos fueron haciendo de los textos utilizados muestran mejoras en la redacción, recuerdo de información y construcción de la macroestructura de los textos correspondientes. A continuación se mostrarán algunos ejemplos:

Sesión 3.

Texto: "Nueva participación".

*"Nueva participación
en la Nueva participación
que hay derecho a entrar
a universidades y derecho
avotar asimismo la mujer
desempeña dos papeles.
Como
enfermeras y maestras
lo cual llevo a una mujer
lo cual fue llamada
gobernadora en 1953."*

Como se puede observar el resumen tiene título, pero carece de organización y más bien aparece como una lista de ideas sin completar y sin secuencia, aunque es evidente que el alumno logra comprender la idea global del texto (el nuevo papel de la mujer en la sociedad mexicana).

Sesión 5.

Texto: "El primer trasplante de corazón en México"

*" bueno yo entendi que hayer Jueves se realizo el primer
transplante de corason en Mexico encabesado por el
intituto nacional la raza y el que resibio el corason*

*no tenia mucho tiempo de vida y tenia 45 años y el corazon
fue donado por una Joven de 25 años
el nombre del que recibio el corazon fernando tafoya
chaves."*

En este resumen se observa que el alumno no pone título, rescata la idea principal del texto, pero no tiene una concepción clara del tiempo ya que el sujeto cree que el trasplante de corazón fue "ayer". Esto puede ser porque el texto cita algunos fragmentos de noticias periodísticas las cuales redactan el acontecimiento como noticia del día anterior. Por lo tanto esto pudo hacer pensar al alumno que el trasplante de corazón fue reciente y no comprendió que se llevó a cabo en el año de 1988.

Sesión 6.

Texto: *¿Qué es la adicción?*

*" ¿Qué es la adicción?
la adicción es algo malo por ejemplo
la droga, el alcohol, la marihuana
etc toda esta te destruye tu vida.
la droga es muy mala con esta sustancia
nosiva asta te puede matar sino le
das ya un alto muchas personas se
mueren por ser adictas cuando algien
toma droga con otro sus expresiones no
son iguales por la constitución, jenetica
despues se vuelven agresivos o asen cosas
torpes ellos tienen la responsabilidad
de cuidar su salud y su vida*

vive sin las drogas"

Este resumen cuenta con título y es un ejemplo claro de cómo el alumno comienza a integrar sus conocimientos previos y la vida cotidiana con la información que contiene el texto. También identificó la idea principal logrando incluir información de sus conocimientos previos sobre el tema, ya que

él incluye la palabra marihuana, las expresiones gestuales y estados emocionales de una persona drogada sin ser estos parte del texto; además, incluye al final del resumen un mensaje antidrogas que utiliza una cadena televisiva.

Sesión 7.

Texto: "Los mapas".

"LOS MAPAS

*Los mapas y la brujula son importantes
te guian si estas perdido, los mejores
mapas son los que representan las costas.*

*Los mapas y la brujula son muy
bonitos, primero fueron de barro
y decorarlos.*

*Los navegantes tenian miedo
de perderse por el mar pero
sino tenian mapa ni brujula se
guiaban por el sol o las estrellas.*

*Los mapas son
importantes."*

El resumen contiene título y muestra una gran mejora en cuanto a la organización y secuencia de las ideas recordadas. También el alumno logró jerarquizar la información escribiendo solamente lo más importante sin perderse en las ideas detalle, aunque el tipo de construcción sigue siendo de tipo narrativo.

Sesión 10.

Texto: "El ferrocarril a Manzanillo".

"EL FERROCARRIL A MANZANILLO

*En 1908 se inuguro la primera línea de la capital
a Manzanillo; fue abordado por el señor presidente
Porfirio Díaz.*

El ferrocarril salió el día Viernes 11, pasaba, ivalla!

177756

rapidísimo. Sólo se detenía para recoger los bagones de los gobernantes de Guanajuato, Irapuato y Colima. El día 15 se llegó a manzanillo, el presidente vestía su traje de honor para la fiesta en el muelle."

El resumen cuenta con título, pero una de las características más relevantes sobre éste, es que el alumno hace una reflexión sobre el nombre del presidente que estaba en esa época el cual no viene dentro del texto. También tiene una estructura más organizada y un mejor recuerdo de las ideas principales del texto. Pero aún así tiene un estilo narrativo.

Sesión 11.

Texto: "La miel".

*"La miel.-
La apicultura es la crianza de las abejas. Los mayores apicultores eran los mayas y los olmecas. Ellos usaban las palmeras huecas para recolectar la miel.
Un poco más tarde ocuparon la miel para hacer tributo y para ganar dinero.
Después en el siglo XVIII llegó la abeja española, y poco más tarde, en el siglo XIX, llegaron varios tipos de abejas españolas
Ahora los métodos antiguos ya no son suficientes. Por día se alcanzan a producir entre 40 mil litros de miel, de los cuales, 20 mil, provienen de Yucatán."*

El resumen tiene título, las ideas tienen secuencia y organización, aunque no menciona como influye la abeja africana en los apiarios, siendo esto una idea importante del texto, pero dentro el resumen hace referencia a otras ideas importantes de éste.

Sesión 13.

Texto: "Las relaciones familiares".

*"Las relaciones familiares
Los padres no se an dado cuenta*

*de que sus hijos ya an crecido
y los padres los tratan como niños.
A veces el o ella prefieren estar
solos con sus amigos o amigas
pero es mas importante estar con sus padres.
Que los adolescentes experimentan un
cambio y ellos mismos se comportan como niños.
Los adolescentes deben saber que sus padres los quieren y estan preocupados
por su bienestar.
Padres e hijos juntos encuentran nuevas formas de convivencia."*

Este resumen consta de un título. El alumno fue capaz de redactar la información, logró rescatar las ideas principales e integró la información del texto dándole una diferente estructura.

Por todo lo anterior y de manera general se puede suponer que los resúmenes de los alumnos fueron mejores conforme se fue avanzando en ambos programas de intervención, ya que en las últimas sesiones fueron capaces de identificar las ideas importantes, recordarlas y organizarlas para construir el resumen.

Respuestas al Cuestionario de "Los Inicios del Ferrocarril en Estados Unidos".

El 87% de los alumnos fueron capaces de comprender y recordar la información del texto, ya que lograron contestar las preguntas de la evaluación utilizando el contenido de éste. Ya no distorsionaron o inventaron información y más bien se centraron en contestar lo que se les preguntaba. A continuación se presenta el texto de un sujeto que contestó bien el cuestionario.

1. ¿Quiénes apoyaron el desarrollo del ferrocarril en los Estados Unidos?

- *"Los hombres de negocios".*

2. ¿Cómo solucionaron los problemas que causó la primera locomotora importada de Inglaterra?

- *"Lo solucionaron construyendo la primera locomotora en U.S.A."*

3. ¿Cómo se llamó la primera locomotora que fue construida en Estados Unidos en 1830?

- *"La mejor amiga"*.

4. ¿Cuáles fueron las medidas que tomaron los hombres de negocios para dar un servicio más eficiente?

- *"Pusieron vagones más grandes en los cuales se podía llevar 40 personas en 4 vagones los hicieron más rápidos y tardaban menos tiempo en llegar"*.

5. ¿Quiénes se opusieron al desarrollo del ferrocarril?

- *"los granjeros, los médicos y personas de la ciudad"*.

6. ¿Por qué el transporte-fluvial quiso impedir la construcción de líneas férreas?

- *"Por que podía desaparecer y la gente ya no lo iba a abordar"*.

7. ¿Qué pensaban algunos médicos sobre los efectos de la velocidad en el cuerpo humano?

- *"Que el cuerpo humano no podría resistir la velocidad de 40 km/h"*.

El 11% de los alumnos tuvo problemas en las preguntas 2 y 6 porque no supieron lo que significaban los conceptos "importación" y "transporte-fluvial". Lo anterior hace suponer que si el alumno no conoce el significado de una palabra esto puede influir en la no comprensión y por lo tanto su respuesta es incorrecta. Por ejemplo:

2. ¿Cómo solucionaron los problemas que causó la primera locomotora importada de Inglaterra?

- *"Muchos incidentes".*
- *"eran mejor las maquinas de vapor".*

6. ¿Por qué el transporte-fluvial quiso impedir la construcción de líneas férreas?

- *"por los ruidos que ocasionaba".*
- *"el que nabega".*

El 2% restante no contestó ambas o alguna de las preguntas y puede suponerse que no entendieron la pregunta por contener conceptos que no comprendieron.

En la pregunta número tres, el 94.2% de los alumnos la pudo contestar correctamente a pesar de que el nombre de la locomotora venía en inglés y español. De tal manera que algunos sujetos contestaron en inglés, otros en español o en los dos idiomas. Por lo tanto se puede suponer que las palabras que estaban en inglés no obstaculizaron la lectura y comprensión del texto de la mayoría de los alumnos. En contra parte el 5.8% restante no contestó la pregunta, tal vez porque las palabras en inglés los confundieron.

Por otro lado, dentro del texto se menciona que algunos médicos no estaban de acuerdo con el ferrocarril porque suponían que el cuerpo humano no resistiría una velocidad de 40 kilómetros, por lo que el 7% de los alumnos contestó la pregunta siete con ideas imaginadas sobre el cómo afecta viajar a esa velocidad a las personas. Por ejemplo:

7. ¿Qué pensaban algunos médicos sobre los efectos de la velocidad en el cuerpo humano?

- "se desacia la piel si iban a 40km por hora".
- "que podian morir".

El 21.6% de los alumnos suplantaron "hombres de negocios" por palabras como negociantes, inversionistas y comerciantes, por lo que puede suponerse que lograron comprender el concepto relacionándolo con otros de igual significado.

Resumen de "Los Inicios del Ferrocarril en Estados Unidos".

Con respecto a la tarea de resumen, se pudo observar que el 62% de los alumnos lograron comprender el texto de los "Inicios del Ferrocarril en Estados Unidos", ya que recordaron más información, esto es, incrementó el número de ideas recordadas, pudieron organizar y jerarquizar estas ideas, construyeron con más coherencia el resumen, pusieron el título del texto, recuperaron la estructura de éste, ya inventaron o distorsionaron la información con mucho menor frecuencia y más bien se centraron en escribir sobre el contenido del texto. También puede suponerse que las fechas dejaron de ser un obstáculo para el recuerdo y comprensión del texto.

Ejemplo:

"El inicio del ferrocarril en Estados Unidos

Quando el ferrocarril se desarrollo en los Estados Unidos lLa población no estaba de acuerdo con esa idea.

Los grandes negociantes de estados unidos pensaron que el ferrocarril sera exelente inverción. La primera locomotora costo mucho trabajo lla que fue importada de inglaterra en 1829. Entonses pensaron en consultar a grandes

empresas que pudieran crear la primera locomotora de america fue hecha en 1830.

El ferrocarril podía transportar 40 personas en 4 bogones pasando NUEVA YORK a DITROIT ya que el ferrocarril era el transporte mas barato.

Para algunas personas el ferrocarril no era buena idea los cultivadores decian que el ruido podia molestar su ganado y las chispas podian incendiar su cultivo.

Los Doctores decían que el cuerpo humano no podía soportar mas de 30 km/h.

*Otras personas tomaban con buena intencion y no les importaba.**

Por otro lado, el 29% de los alumnos no comprendió el concepto de "importación", de tal manera que el resumen contenía información distorsionada sobre el tema, por lo que éste problema no se presentó sólo en el pretest sino también de la evaluación final. Cabe mencionar que el desconocimiento de la palabra, no influyó en la no comprensión y recuperación de otras ideas importantes del texto. Por ejemplo:

*"LOS INICIOS DEL FERROCARRIL
EN ESTADOS UNIDOS.*

Se trata de que en América no hicieron mucho caso a los ferrocarriles, y los que hicieron fueron los hombres de negocios. Cuando transportaron

una locomotora a Inglaterra en 1829

les dio muchos problemas por eso hicieron

otra locomotora llamada Best Frien (la Mejor amiga, y la aprobaron en 1830.

Los médicos, los campesinos y los ciudadanos se quejaban porque decían que las chispas salían

y quemaban los campos y ganado

y las máquinas hacian mucho ruido".

* Los textos de los alumnos fueron transcritos tal como ellos los escribieron.

En comparación con el pretest, el 11% restante presentó cambios, pero no tan claros como los alumnos anteriores, pues siguieron presentando problemas de recuerdo de información, identificación de ideas principales y sólo se centraron en la información que les era más significativa, por lo que hace suponer la pertinencia de ampliar los días de las dos intervenciones que, tal vez las doce sesiones de entrenamiento no fueron suficientes para desarrollar la habilidad lectora de estos alumnos. Por ejemplo:

"Los inicios del ferrocarril en los Estados Unidos el tren era un servicio muy eficiente, los hombres de negocios si icieron del tren un serbicio mas eficiente sin embargo al gunos se quejaron. Por ejemplo las personas no les gustaba el ruido del ferrocarril, y al gunos compe cinos de sian que el ruido le afec- taba a si gamadp, o que las chispas podian que mar su cosecha y a unos medicos se opusieron en frente del tren y dijeron que el fuido le afecta al cu erpo umano.

Opinión de los alumnos sobre las preguntas número ocho del cuestionario del pretest y postest.

Como ya se mencionó antes, la pregunta ocho de los cuestionarios del pretest y postest, fueron elaboradas con el propósito de conocer la opinión que tienen los alumnos sobre el tema de los textos utilizados en la evaluación inicial y final.

Pretest.

Al respecto se pudo observar que el 60% de los alumnos en el pretest, no contestó la pregunta, tal vez porque no le dieron importancia y se preocuparon

más por contestar las preguntas anteriores o porque no están acostumbrados que en un cuestionario escrito contenga este tipo de pregunta.

El 32% de los alumnos respondieron la pregunta con diversas propuestas elaborados por ellos mismos cómo:

- *"que no cargen mucho".*
- *"barcos que ayuden a mejorar el ambiente en el agua".*
- *"tratar de buscar un medio de transporte más eficiente".*
- *"un equipo de rescate"*

El 8% restante sí contestaron, pero sus respuestas o propuestas fueron ambiguas o no tenían la información suficiente para saber lo que realmente pensaban sobre el tema que trataba el texto. Por ejemplo:

8. ¿Tú que propondrías para evitar el vertido de petróleo proveniente de estos superpetroleros en los océanos?

- *"no ponerla cerca de los oceanos".*
- *"quitarlos".*
- *"que contaminarían el oceano".*
- *"manejar los barcos".*

Postest.

En el postest se pudo observar que la mayoría de los alumnos contestó la pregunta, siendo un 89% del total. Algunas respuestas se elaboraron con base a la información que venía dentro del texto, mientras otras contenían conocimientos previos sobre el tema junto con el contenido del texto, por lo que se deduce que hicieron una reflexión e integración de ambos conocimientos. Por ejemplo:

8. ¿Tú que propondrías para evitar el vertido de petróleo proveniente de estos superpetroleros en los océanos?

- *"que ojalá pudieran dejarlos, porque me decían mis abuelitos que eran muy bonitos y algunos elegantes".*
- *Yo pienso que el ferrocarril es muy buen transporte a un que nunca e viajado en uno".*
- *"que es rápido y efectivo".*
- *"muy bien por que es barato"*

El 7% de los sujetos contestaron de manera ambigua y no lograron integrar la información suficiente, por lo que no se pudo saber con claridad su opinión. Esto pudo ser porque no lograron expresar la idea del tema o por no dejar el espacio en blanco. Por ejemplo:

- *"que trabajan mucho".*
- *"esta bien".*
- *"que viaja".*
- *"es mucho transporte".*

A diferencia del pretest, el porcentaje de alumnos que no contestó la pregunta ocho disminuyó considerablemente. Esto podría deberse a que fue mayor el índice de alumnos que sí logró comprender y recordar la información, lo que permitió dar una opinión sobre el tema. En contra parte se puede suponer que el 4% que no contestó la pregunta, fue porque, no le dio importancia, se preocupó por responder las anteriores, o bien se le dificultó establecer una relación entre el contenido del texto y sus conocimientos previos.

CAPITULO 4

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Los resultados del presente trabajo permitieron confirmar la primera hipótesis que se propuso en el mismo, esto es los procedimientos de intervención Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca produjeron mejoras significativas en las habilidades de comprensión lectora de textos expositivos en los alumnos a partir de la enseñanza de las estrategias: identificación de la idea principal, omisión, generalización y construcción.

Lo anterior se deduce porque el grupo al que se entrenó en la identificación de la idea principal a través del programa de Instrucción Directa, obtuvo resultados que muestran una mejora significativa en las habilidades de comprensión lectora, en el recuerdo y construcción de información.

Por lo tanto, los hallazgos del grupo entrenado con el programa de Instrucción Directa confirman los resultados de los estudios efectuados por Bereiter y Bird (1985), León (1991) y Mateos (1991), quienes utilizaron este modelo para entrenar sujetos en el uso de estrategias para la comprensión lectora. Empero, en el presente se muestra que este tipo de programas pueden aplicarse en sujetos de nivel escolar básico. Este programa, tal como se muestra en este trabajo y en el de Vidal-Abarca y Gilabert (1995) facilitan el qué hacer del profesor en su tarea de provocar y guiar el aprendizaje de habilidades y elevar la comprensión lectora de sus alumnos.

Así mismo, los resultados del presente trabajo muestran que la enseñanza de la identificación de la idea principal permite al sujeto ir construyendo la macroestructura durante la lectura, incrementando el recuerdo y la comprensión de estas ideas tal como lo señala Baumann (1990).

En la tarea de resumen, también se obtuvo un incremento significativo, los resultados mostraron que los alumnos lograron identificar las ideas principales del texto, recordarlas y organizarlas para construir el resumen, así como en la elaboración de las respuestas al cuestionario.

Por otro lado, el entrenamiento de las macrorreglas omisión, generalización y construcción mediante el programa de Enseñanza Recíproca, produjo una mejora significativa en las habilidades de comprensión lectora y el recuerdo de información en la tarea de cuestionario en comparación con el pretest. Ya que estas estrategias ayudan a los sujetos a: elegir y omitir las proposiciones para identificar la idea general del texto o macroestructura (omisión), sustituir los conceptos incluidos en una secuencia por una supraordenada (generalización), y remplazar una secuencia de proposiciones por una nueva (construcción).

Este tipo de enseñanza permitió a los participantes en este programa de entrenamiento desarrollar habilidades y estrategias para comprender un texto expositivo a través de cuatro pasos: clarificación, autopreguntas, predicción y resumen. Estos resultados confirman lo reportado por Vidal-Abarca y Miranda (1996), quienes trabajaron con alumnos de quinto grado de primaria y lo propuesto por Solé (1998), quien trabaja con sujetos de preescolar y enseñanza básica.

A partir de las mejoras significativas obtenidas por los sujetos en la tarea de resumen, puede concluirse que los alumnos lograron construir el resumen, recuperando la estructura del texto, recordando un mayor número de ideas e integrando sus conocimientos previos con el contenido del texto.

Estos resultados confirman los de Brown y Palincsar (1982) y Palincsar, Brown y Armbruster (1984) quienes utilizaron la Enseñanza Recíproca como medio de entrenamiento para incrementar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de nivel básico.

La segunda hipótesis de este trabajo afirmaba que el grupo que se le entrenara con el procedimiento de Enseñanza Recíproca obtendría calificaciones más altas que el grupo de Instrucción Directa.

De acuerdo con los resultados arrojados en la tarea de cuestionario, se pudo observar que ambos tipos de intervención son igualmente eficientes. Lo anterior confirma uno de los resultados que obtuvieron Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996) de una investigación que realizaron con alumnos de quinto grado de primaria, en el cual compararon ambos procedimientos. Estos autores encontraron que las dos intervenciones son igualmente efectivas para mejorar el uso de estrategias para la comprensión lectora de los sujetos.

Como ya se mencionó, en la tarea de resumen en ambos grupos se obtuvieron mejoras significativas en el posttest. Sin embargo fue el grupo de Enseñanza Recíproca el que mostró más altas calificaciones en la elaboración de resumen.

Estos resultados se contraponen con el estudio realizado por los autores antes mencionados, en donde se señala que por falta de tiempo suprimieron la actividad de autopreguntas, lo cual es uno de los pasos que componen el procedimiento; de tal manera que se puede suponer que éste fue uno de los factores que influye en la diferencia de los resultados entre el presente y el de dichos autores.

Otra diferencia que existe entre el programa utilizado por Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996) y el de la presente investigación, es que se dividió el grupo de Enseñanza Recíproca en equipos, por lo que es de suponer que este tipo de organización grupal favoreció en el uso de estrategias para la comprensión lectora de los alumnos, ya que este tipo de interacción promueve entre los sujetos la cooperación y ayuda para identificar ideas principales y el diálogo sobre el sentido del texto.

Creemos oportuno mencionar que tanto en los textos utilizados para las evaluaciones inicial y final estaban presentes términos que algunos alumnos desconocían su significado, o bien, los sujetos no contaban con los conocimientos previos para comprender la palabra o derivar su significado. Este hecho pudo generar en los alumnos una concepción errónea de la idea o ideas principales del texto, así como también una distorsión de información. Al respecto, Sánchez (1993) menciona que si los alumnos poseen un pobre vocabulario, desconocen el significado de palabras o no cuentan con los conocimientos previos sobre el tema, estos factores pueden influir en la no comprensión del texto.

Por otro lado, el tipo de entrenamiento utilizado en ambos programas de intervención fue el que Carriedo (1996) denomina como "entrenamiento ciego", el cual se basa exclusivamente en el modelado de estrategias para la comprensión lectora sin que el sujeto reciba información sobre su utilidad, control y revisión de aplicación. En este sentido nosotras creemos que si los alumnos practican primero el uso de estrategias para la comprensión, con el paso del tiempo irán desarrollando su habilidad lectora hasta convertirse en lectores más competentes o expertos. Por lo que de manera autónoma lograrán identificar la importancia de su aplicación ya que esto les permite comprender con mayor facilidad la información que viene dentro de un texto.

Según los resultados obtenidos de estudios realizados por Paris, Cross y Lipson (1984) y Paris y Oka (1986) en comprensión lectora, muestran que los alumnos aumentan la posibilidad de acción en la tarea de comprensión y transfieren lo aprendido a diferentes textos, siempre y cuando las estrategias por aprender, las enseñe a partir de su empleo, aplicación y beneficios que proporciona el uso de estas para la comprensión lectora.

Sin embargo, el no haber llevado a cabo el entrenamiento tal como los autores anteriores sugieren, nos permite decir que ambos tipos de entrenamiento son igualmente efectivos para la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora de alumnos de educación primaria, pues suponemos que lo importante es no perder los objetivos y tareas que marca cada programa de intervención, ni descuidar el diálogo entre los participantes.

De tal manera, que el éxito y efectividad de cada uno de los programas de intervención, probablemente no se debe exclusivamente al tipo de estrategia utilizada, influye también el modo en que éstas han sido enseñadas.

Los resultados han dejado claro que el procedimiento de Instrucción Directa es un modelo efectivo para incrementar las habilidades de comprensión lectora de los alumnos, ya que a través del modelado de estrategias y la práctica de éstas dentro del contexto de interacción profesor-alumno, han logrado aumentar el recuerdo de las ideas principales del texto, disminuir el uso de información detalle y mantener la estructura del texto al elaborar un resumen.

Es importante resaltar que durante el proceso de la intervención, los alumnos fueron manifestando poco a poco el interés por participar y apoyar a la instructora en la construcción de resumen, la cual era una de las actividades que se proponían dentro del programa de instrucción. Este hecho, ayudó a los alumnos menos participativos a darse cuenta cómo es que los demás iban tratando de formar y crear el resumen sobre el texto que se acababa de leer.

Creemos que lo anterior fue un factor esencial para la mejora en la habilidad de la identificación de la idea principal, además de las otras actividades que se llevaban a cabo dentro del salón de clases. Dichas actividades fueron realizadas en equipo lo cual obligaba a los alumnos a recordar nuevamente lo leído y les facilitaba la tarea de resumen.

Igualmente el programa de Enseñanza Recíproca mostró cambios radicales en la comprensión de lo leído, ya que durante el proceso de cada sesión los alumnos junto con la instructora realizaron actividades como la predicción del tema a través del título del texto, responder oralmente las preguntas elaboradas por el instructor con el fin de que utilizaran las estrategias de omisión, generalización y construcción y elaborar autopreguntas sobre el contenido o información que no era clara para el sujeto.

El desarrollo paso a paso de la lectura y el cuestionamiento a los alumnos sobre el tema del texto, permitió el diálogo y crear una interacción instructor-alumno que favoreció el uso de estrategias para la comprensión lectora.

Un punto importante y determinante de este programa es que el grupo se dividió en equipos, este tipo de organización grupal permitió a los alumnos crear un diálogo entre iguales. Nosotros suponemos que esta interacción promueve una participación conjunta entre los alumnos y crea un diálogo donde los sujetos pueden intercambiar opiniones y llegar a conocer o tomar conciencia del cómo y qué hace el compañero para comprender y construir un texto. Creemos que lo anterior fue una variable que influyó para que el programa de Enseñanza Recíproca obtuviera mejores resultados en la tarea de resumen.

Por otro lado, los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar de esta manera y, por tal motivo, se presentaron conflictos en algunos equipos, pues a veces no se ponían de acuerdo para trabajar o debido al carácter de algún compañero que se contraponía con el de los demás. Pero esto no obstaculizó el desarrollo de la intervención.

Un suceso curioso que queremos compartir, es que al finalizar una de las sesiones la instructora mencionó el título del texto que correspondía al siguiente día, por lo que algunos alumnos por iniciativa propia decidieron informarse sobre el tema y entregaron un trabajo sobre ese tema. Este hecho ejemplifica el interés y la motivación por llevar a cabo las tareas.

En conclusión, ambos programas de intervención produjeron mejoras significativas en el nivel de comprensión lectora de los alumnos y el procedimiento de Enseñanza Recíproca obtuvo mejores resultados que el de Instrucción Directa con respecto a la tarea de resumen.

Sin embargo, creemos oportuno mencionar que no todos los alumnos lograron alcanzar un nivel óptimo en comprensión lectora. De tal manera, que sugerimos estos programas de intervención como instrumentos para identificar a los alumnos que tengan problemas de aprendizaje en el área de comprensión lectora.

Suponemos que los alumnos no logran comprender un texto porque: a) no se les ha enseñado a utilizar estrategias, recursos y mecanismos para la comprensión lectora, o b) no han alcanzado la madurez intelectual que exige el proceso de lectura, por no dominar el lenguaje hablado o escrito y carecer de un desarrollo perceptivo tanto visual como auditivo. Este último hace referencia a los niños que tienen problemas de aprendizaje y necesitan de una intervención especial o específica del problema que presentan.

De esta manera, después de aplicar la intervención, el instructor identificará a los alumnos que tienen problemas más complejos de los que sólo carecen del uso y práctica de estrategias para la comprensión lectora.

Por otro lado, otra diferencia que caracteriza este estudio con los demás es que en ambos programas se introdujeron actividades grupales como: el dibujo, el collage, el cartel, entre otros, con el objeto de que las sesiones no resultaran monótonas para los alumnos de este nivel escolar. Creemos que estas actividades favorecieron la motivación de los alumnos conforme iban avanzando las sesiones, ya que suponemos que esto produjo un interés en la tarea, un diálogo sobre el tema del texto y el trabajo en equipo.

La conclusión general que se desprende de esta investigación es que los lectores inmaduros presentan dificultades en sus procesos cognitivos durante la lectura, lo cual puede deberse a: desconocer el significado de palabras, carecer de los conocimientos previos sobre el tema; la deficiencia para identificar las ideas importantes del texto; la preocupación de memorizar fechas, lo cual obstaculiza la lectura; el perderse o centrarse en información no importante y la dificultad de organizar y rescatar la información conforme se va leyendo.

Es por eso que el proceso de lectura requiere de una aplicación simultánea de habilidades de descodificación, tales como el reconocimiento de palabras, acceso léxico, sintáctico y semántico para poder comprender el texto.

Por lo tanto, la comprensión lectora demanda procesos cognitivos más complejos por parte del lector. Es por esta razón que la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora es importante para que los alumnos no sólo lean por leer, sino que utilicen la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos.

En definitiva, los resultados de ambas intervenciones permiten defender las siguientes conclusiones:

1. En general los sujetos que se sometieron a los programas de Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca obtuvieron mejoras significativas en el recuerdo y construcción de información.
2. El recuerdo se centró en las relaciones lógicas que gobiernan un texto expositivo.
3. El recuerdo de las ideas principales y no detalle del texto, favoreció el uso de la información para contestar de manera pertinente las preguntas del cuestionario.
4. Los alumnos siguieron la estructura organizacional del texto para elaborar su resumen.

Estos cambios en los sujetos instruidos en ambos programas de intervención, son causados por el entrenamiento de estrategias para la comprensión, de tal manera que aplican sus conocimientos sobre la organización interna del texto tanto en la detección, asimilación, recuperación y organización sobre la información leída. De esta forma, este nuevo comportamiento lector se aproxima al utilizado por los mejores lectores.

Estos modelos de instrucción conllevan, sin embargo, algunas limitaciones. Aunque mejoran significativamente el rendimiento lector en los alumnos, no mejora de manera significativa en todos los casos. Por lo que tres aspectos pudieron haber influido en la eficacia del programa.

El primero, hace mención al número de sesiones administradas (pretest, doce días de entrenamiento y postest). Tal vez el número de sesiones haya resultado insuficiente para modificar adecuadamente sus estrategias lectoras y aplicarlas ante la lectura de la nueva información.

Un segundo factor se refiere al número de sujetos que participaron en la intervención. En ambos casos el número de alumnos fue excesivo como para asegurar que la aplicación del programa fuera llevada adecuadamente y por igual en todos los sujetos.

El tercero, hace mención al tiempo destinado para cada sesión, algunos alumnos necesitaban más tiempo para leer y realizar la tarea.

Estos problemas quedan abiertos a posibles investigaciones futuras que permitan esclarecer de manera más precisa las causas de estas limitaciones.

REFERENCIAS

1. Barahona, E. A., Catalá, R. M., Chamizo, J. A., Rico, B., Robles, M. Y Talanquer, V. A., (1999) "Libro de Ciencias Naturales y Desarrollo Humano de Sexto Grado de Primaria", México: SEP.
2. Baumann, J.F., (1990) "La Comprensión Lectora (cómo trabajar la idea principal den el aula)", Madrid: Aprendizaje-Visor.
3. Bereiter, C., y Bird, M. (1985) Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. Cognition an Instruction, (2), 131-156.
4. Brown, A. L., y Palincsar, A. S., (1982) Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. Topics in learning and learning Disabilities, (2), 1-17.
5. Bruer, J., (1983) "Escuelas para pensar", Barcelona: Paidós.
6. Díaz, A. C., Larios, L. M. C. y Vargas, G. M. A., (1994) "Libro de Español de Sexto Grado de Primaria", México: SEP.
7. Cairney, T. H., (1992) "Enseñanza de la comprensión lectora", Madrid: Ediciones Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.
8. Carriedo, N., (1996) Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficiencia. Infancia y Aprendizaje, (73), 87-107.
9. Cohen, D., (1997) "Cómo aprenden los niños", México: Fondo de Cultura Económico.
10. Collado, I. Y García-Madruga, (1997) Comprensión de Textos Expositivos en Escolares: un Modelo de Intervención. Infancia y Aprendizaje, (78), 87-105.
11. Gallego, J., (1997) "Las estrategias cognitivas en el aula", Madrid: Escuela Española.

12. García Madruga, J. A., (1998) "Comprensión lectora y educación", México: En Memorias del V Simposio Psicología Educativa de Educación Básica, UPN.
13. García Madruga, J. A., (1997) Comprensión lectora y memoria operativa: un estudio evolutivo. Infancia y Aprendizaje, (9), 99-132.
14. García Madruga., Martín C., Luque V., y Santamaría M., (1995) "Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos", España, Siglo XXI.
15. García-Madruga, Viero I.P. y Peralbo M.V., (1997) "Proceso de adquisición de la lectoescritura", Madrid, Aprendizaje Visor.
16. Kintsch, W. Y Van Dijk, T. A., (1978) Toward a model of Text comprehension production. Psychological Review, (85), 363-394.
17. León J. A., (1991) Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. Infancia y Aprendizaje, (56), 77-91.
18. León, (1991) La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector. Infancia y Aprendizaje, (56), 51-79.
19. León, J. A., Martín, A. y Pérez, O., (1996) El papel del título y del resumen en la comprensión y recuerdo de la noticia: contraste entre la versión original y la versión modificada. Infancia y Aprendizaje, (74), 83-98.
20. Mateos M, M., (1991) Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativa. Infancia y Aprendizaje, (56) 25-50.
21. Mateos, (1991) Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. Infancia y Aprendizaje, (56), 61-76.
22. Meyer, (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds) Learning and comprehension of text. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.

23. Meyer, B. J. F., (1985). Prose analysis: purposes, procedures and problems. En B. K. Britton y J. B. Black (Eds), Understanding expository text. Hillsdales, Nueva Jersey: Erlbaum.
24. Palincsar, A. S., Brown, A. L., y Armbruster, B. B. (1984) "Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations", Nueva Jersey: Erlbaum.
25. Paris, S.G., Cross, D.R. y Lipson, M.Y. (1984) Informes strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. Journal of Educational Psychology. (79), 1239-1252.
26. Paris, S. G. Y Oka, E. R. (1986) Children's reading strategies, metacognition, and motivation. Developmental Review, (6), 25-56.
27. Resnick, L. Y Klopfer, L., (1989) "Currículum y cognición", Argentina: AIQUE.
28. Sánchez, E., (1993) "Los textos expositivos", Madrid: Santillana.
29. SEP, (1993) "Plan de Estudios de la Secretaría de Educación Pública", México: SEP.
30. SEP (1994) "Libro de Historia de Sexto Grado de Primaria", México: SEP.
31. Solé, I., (1998) "Estrategias de lectura", Barcelona: MIE.
32. Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, (1996) Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. Infancia y Aprendizaje, (74), 57-65.
33. Vidal-Abarca, Gilbert P., (1995) "Comprender para Aprender", Madrid, Ciencias de la educación preescolar y especial.

PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN DIRECTA

SESIÓN 1

FASE: Pretest.

OBJETIVO:

- Evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos y conformar dos grupos homogéneos donde el grupo "A" será al que se le enseñe a identificar las ideas principales del texto a través del Modelo de Instrucción Directa y el grupo "B" el uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción) por medio del Modelo de Enseñanza Recíproca.

ACTIVIDAD.

La aplicación del pretest se llevará a cabo de la siguiente manera:

1. La instructora se presentará ante el grupo.
2. Se explicará a los alumnos las indicaciones a seguir.
3. Se entregará la lectura de "Los Superpetroleros", la cual tendrán que leer con atención para, posteriormente, elaborar un resumen y contestar un cuestionario.

MATERIAL.

El texto de "Los Superpetroleros", hojas cuadriculadas, cuestionario referente a la lectura, lápices y gomas.

SESIÓN 2

FASE: Introducción.

OBJETIVOS:

- Explicar a los alumnos la importancia que tiene la comprensión lectora para el aprendizaje de textos expositivos.
- Conocer las inquietudes o problemas que los alumnos enfrentan cuando leen.
- Desarrollar la dinámica "Crea un animal" con el objetivo de integrar al grupo.

ACTIVIDAD.

La instructora promoverá entre los alumnos el diálogo, de modo que cada uno exprese sus inquietudes y problemas en cuanto a la comprensión de textos. Posteriormente se dividirá el grupo en cinco equipos, a los cuales se les entregará una hoja con el nombre de algún animal y se les pedirá que lo

elaboren con cualquier material a su alcance. El tiempo para la actividad será de 20 minutos.

MATERIAL.

Pizarrón y gises de colores.

SESIÓN 3

FASE: Modelado.

OBJETIVO:

- Los alumnos identificarán la idea principal explícita de un texto, así como los detalles de apoyo.

ACTIVIDAD.

La instructora leerá el texto "Nueva Participación" en voz alta, mientras que los alumnos la seguirán en silencio. Una vez terminada la lectura, la instructora cuestionará sobre lo que dice el texto, de manera que los alumnos tendrán que seleccionar los detalles de apoyo para identificar la idea principal del texto; esto provocará el diálogo entre los alumnos.

Posteriormente se les pedirá que escriban en una hoja las respuestas a las preguntas que se hicieron alrededor de la lectura.

MATERIAL.

El texto correspondiente a la sesión, hojas cuadriculadas, lápiz y goma.

SESIÓN 4

FASE: Modelado y práctica guiada.

OBJETIVOS:

- Los alumnos identificarán la idea principal explícita de un texto.
- Los alumnos ilustrarán el texto de acuerdo con el contenido de este.

ACTIVIDAD.

La instructora retomará lo realizado la clase anterior, les pedirá que lean en silencio la lectura "Calidad del Aire en las Ciudades". Al concluir, la instructora preguntará a algunos niños sobre el texto y explicará que lo importante no es decir palabras textuales, sino las ideas que ellos expresen sobre el contenido del texto.

Las preguntas continuarán hasta que los niños, mediante el diálogo comprendan el texto y les permita conocer cual es el propósito comunicativo del autor, al finalizar se les pedirá que escriban en una hoja con sus propias palabras de lo que trata el texto.

Para concluir esta sesión se llevará la actividad "Ilustrar", donde se les pedirá elaborar un dibujo que ilustre el contenido del texto.

MATERIALES.

El texto con el que se trabajará, colores, lápiz, goma y gises.

SESIÓN 5

FASE: Práctica guiada.

OBJETIVO:

- Los alumnos producirán la idea principal implícita de un texto e identificarán los detalles de apoyo.

ACTIVIDAD.

La instructora pedirá a los alumnos leer en silencio el texto "El Primer Trasplante de Corazón en México" y, después, escribir una oración que indique la idea principal del texto y subrayar las expresiones que den pista acerca de la idea principal. Al finalizar el ejercicio se hará un intercambio de ideas entre los alumnos y se propondrá un acuerdo sobre la oración que represente mejor los detalles de apoyo y la idea principal.

MATERIAL.

El texto de la sesión, gises de colores, lápiz, hojas cuadriculadas y goma.

SESIÓN 6

FASE: Práctica guiada.

OBJETIVOS:

- Los alumnos producirán la idea principal implícita de un texto.
- Los alumnos elaborarán un cartel sobre el contenido del texto.

ACTIVIDAD.

La instructora pedirá a los alumnos leer en silencio el texto "¿Qué es la adicción" y, después, escribir una oración que indique la idea principal del texto y subrayar las expresiones que den pista acerca de la idea principal. Al finalizar el ejercicio se hará un intercambio de ideas entre los alumnos y se propondrá un acuerdo sobre la oración que represente la idea principal.

Para finalizar la sesión la instructora les pedirá a los alumnos elaborar un cartel donde expresen ideas sobre la prevención del consumo de drogas.

MATERIALES.

El texto correspondiente a la sesión, colores, hojas, cartulinas, lápices, gomas y plumones.

SESIÓN 7

FASE: Práctica guiada.

OBJETIVOS:

- Los alumnos identificarán la idea principal implícita de un texto, así como los detalles de apoyo.
- Los alumnos elaborarán un resumen.

ACTIVIDAD.

La instructora pedirá a los alumnos leer el texto "Los Mapas" en silencio y, una vez que hayan terminado, subrayen aquellas ideas o palabras que ayudan a saber cuál es la información más importante de la lectura. Al finalizar este ejercicio les preguntará si ya saben cual es la idea que expresa lo importante de la lectura y les pedirá escribir en una hoja escriban con sus propias palabras, lo que dice la lectura (resumen).

MATERIAL.

El texto, hojas cuadriculadas, lápiz, sacapuntas, goma y colores.

SESIÓN 8

FASE: Modelado y práctica guiada.

OBJETIVOS:

- Los alumnos identificarán la idea principal explícita del texto, así como los detalles de apoyo.

- Los alumnos ordenarán oraciones textuales según su importancia en el texto.
- Los alumnos elaborarán un "Collage" sobre el contenido del texto.

ACTIVIDAD.

La instructora pedirá a los niños leer cuidadosamente el texto "La Adolescencia" pensando desde el principio que quiere comunicar el autor. Al terminar se les preguntará cuál es la idea principal del contenido.

Posteriormente se explicará a los alumnos el proceso de ordenar las oraciones textuales según su importancia, se contestarán dudas y, al finalizar, escribirán las oraciones.

Para terminar, la instructora solicitará a los alumnos elaborar un "Collage" donde manifiesten lo que significa para ellos la etapa de adolescencia.

MATERIALES.

El texto correspondiente a la sesión, hojas de rotafolio, cartulina, plumones, colores, revistas, tijeras, hojas de cuadrícula, lápiz y goma.

SESIÓN 9

FASE: Práctica guiada.

OBJETIVOS:

- Los alumnos ordenarán las oraciones textuales según su importancia en el texto.
- Los alumnos producirán la idea principal implícita en el texto.

ACTIVIDAD:

La instructora pedirá leer en silencio, el texto "La Fuerza del Derecho" y, después ordenar las oraciones de acuerdo a su nivel de importancia.

Al finalizar los niños escribirán la idea principal del texto.

MATERIAL.

El texto con el que se trabajará, hojas cuadrículadas, lápiz y goma.

SESIÓN 10

FASE: Práctica guiada.

OBJETIVOS:

- Los alumnos ordenarán oraciones textuales según su importancia en el texto.
- Los alumnos producirán la idea principal implícita en el texto.
- Los alumnos elaborarán un mapa y la ruta del ferrocarril.

ACTIVIDAD:

La instructora pedirá a los alumnos leer en silencio el texto "En Ferrocarril a Manzanillo" y, después ordenarán las oraciones de acuerdo a su nivel de importancia. Posteriormente los niños escribirán la idea principal del texto.

Para finalizar, la instructora les indicará a los alumnos que elaboren un mapa donde señalen la ruta que siguió el ferrocarril.

MATERIAL.

El texto con el que se trabajará, hojas cuadriculadas, lápiz, cartulinas, colores y goma.

SESIÓN 11

FASE: Práctica independiente.

OBJETIVO:

- Los alumnos resumirán el contenido del texto.

ACTIVIDAD.

Los alumnos leerán en silencio el texto "La Miel" y, al finalizar, harán un resumen sobre el contenido del texto.

MATERIAL.

El texto correspondiente, hojas cuadriculadas, lápiz y goma.

SESIÓN 12

FASE: Práctica independiente.

OBJETIVOS:

- Los alumnos resumirán el contenido del texto.
- Los alumnos escribirán una carta de amor.

ACTIVIDAD.

Los alumnos leerán en silencio el texto "La Atracción Entre el Hombre y la Mujer" y posteriormente, harán un resumen sobre el contenido del texto.

Para finalizar la sesión la instructora pedirá a los alumnos escribir una carta de amor.

MATERIAL.

El texto correspondiente, hojas cuadriculadas, colores, lápiz y goma.

SESIÓN 13

FASE: Práctica independiente.

OBJETIVO:

- Los alumnos resumirán el contenido del texto.

ACTIVIDAD.

Los alumnos harán en silencio la lectura del texto "Las Relaciones Familiares" y, al finalizar realizarán un resumen sobre el contenido del texto.

MATERIAL.

El texto correspondiente, hojas cuadriculadas, lápiz y goma.

SESIÓN 14

FASE: Post-test.

OBJETIVO:

- Aplicar la evaluación posterior con el objeto de valorar el efecto que el programa de entrenamiento produjo en la comprensión lectora de los alumnos.

ACTIVIDAD:

La aplicación del post-test se llevará a cabo de la siguiente manera:

1. Se entregará a cada alumno el texto "Los Inicios del Ferrocarril en los Estados Unidos" la cual tendrán que leer con atención para que posteriormente elaboren un resumen y contesten un cuestionario.
2. Se explicará a los alumnos las indicaciones a seguir.

MATERIAL.

El texto de "Los Inicios del Ferrocarril en los Estados Unidos", hojas cuadrículadas, cuestionario referente a la lectura, lápices y gomas.

PROGRAMA DE ENSEÑANZA RECÍPROCA

SESIÓN 1

FASE: Pretest.

OBJETIVO:

- Evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos y conformar dos grupos homogéneos donde el grupo "A" será al que se le enseñe a identificar las ideas principales del texto a través del Modelo de Instrucción Directa y el grupo "B" el uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción) por medio del Modelo de Enseñanza Recíproca.

ACTIVIDAD.

La aplicación del pretest se llevará a cabo de la siguiente manera:

1. La instructora se presentará ante los grupos.
2. Se explicará a los alumnos las indicaciones a seguir.
3. Se entregará a cada alumno la lectura de "Los Superpetroleros", la cual tendrán que leer con atención para, posteriormente elaborar un resumen y contestar un cuestionario.

MATERIAL.

El texto de "Los Superpetroleros", hojas cuadriculadas, cuestionario referente a la lectura, lápices y gomas.

SESIÓN 2

FASE: Motivación/Objetivo.

OBJETIVOS:

- Explicar la importancia que tiene la comprensión lectora para el aprendizaje de textos expositivos.
- Conocer las inquietudes o problemas que los alumnos enfrentan cuando leen.
- Desarrollar la dinámica "Crear un animal" con el objetivo de integrar al grupo.

ACTIVIDAD.

La instructora promoverá entre los alumnos el diálogo, de modo que cada uno exprese sus inquietudes y problemas en cuanto a la comprensión de textos. Posteriormente se dividirá el grupo en cinco equipos, a los cuales se les entregará una hoja con el nombre de algún animal y se les pedirá que lo

elaboren con cualquier material a su alcance. El tiempo para la actividad será de 20 minutos.

MATERIAL.

Pizarrón y gises de colores.

SESIÓN 3

FASE: Clarificación, autopreguntas, predicción y resumen.

OBJETIVOS:

- Se formarán equipos para trabajar todas las sesiones del entrenamiento y en cada uno estará un alumno con mayor nivel de comprensión lectora para que apoye a sus compañeros.
- Los alumnos sabrán qué se leerá y por qué se leerá.
- Dar a conocer a los alumnos la importancia del uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción) para la comprensión lectora; a través de preguntas.

ACTIVIDAD.

La instructora dará inicio con un ejercicio donde los alumnos a través del título del texto "Nueva Participación" tendrán que aportar conocimientos y experiencias previas así como predecir y formular preguntas sobre éste.

A través de la recapitulación de la información obtenida y supuesta, la instructora motivará a los alumnos a comprobar sus hipótesis. De tal manera que se dará inicio a la lectura del texto. Primero la instructora leerá el texto, después los alumnos realizarán una lectura silenciosa donde la instructora observará y ayudará a los alumnos que pierdan la concentración o tengan dificultades que comprometan la comprensión del texto.

Al finalizar la lectura se trabajará en el análisis de cada uno de los párrafos del texto. Esto con el objeto de que los alumnos verifiquen sus hipótesis, establezcan predicciones y formulen preguntas. La instructora verificará que no existan dudas sobre lo que trata el texto, les hará preguntas, donde los alumnos tengan que aplicar las macrorreglas de omisión, generalización y construcción posteriormente, elaborarán un resumen en donde se rescate la información obtenida de las respuestas.

MATERIAL.

El texto correspondiente a la sesión, hojas cuadriculadas, lápiz y goma.

SESIÓN 4

FASE: Clarificación, autopreguntas, predicción y resumen.

OBJETIVOS:

- Los alumnos sabrán qué se leerá y por qué se leerá.
- Dar a conocer a los alumnos la importancia del uso de las macrorreglas omisión, generalización y construcción para la comprensión lectora.
- Los alumnos ilustrarán el texto.

ACTIVIDAD.

La instructora dará inicio con un ejercicio donde los alumnos a través del título del texto "Calidad del Aire en las Ciudades" tendrán que aportar conocimientos y experiencias previas así como predecir y formular preguntas sobre éste.

A través de la recapitulación de la información obtenida y supuesta, la instructora motivará a los alumnos a comprobar sus hipótesis. De tal manera que se dará inicio a la lectura del texto. Primero la instructora leerá el texto, después los alumnos realizarán una lectura silenciosa donde la instructora observará y ayudará a los alumnos que pierdan la concentración o tengan dificultades que comprometan la comprensión del texto.

Al finalizar la lectura se trabajará en el análisis de cada uno de los párrafos del texto. Esto con el objeto de que los alumnos verifiquen sus hipótesis, establezcan predicciones y formulen preguntas. La instructora verificará que no existan dudas sobre lo que trata el texto, les hará preguntas, donde los alumnos tengan que aplicar las macrorreglas de omisión, generalización y construcción posteriormente, elaborarán un resumen en donde se rescate la información obtenida de las respuestas.

Para concluir esta sesión se llevará a cabo una actividad donde los alumnos elaborarán un dibujo que ilustre el contenido del texto.

MATERIALES.

El texto con el que se trabajará, hojas cuadriculadas, colores, lápiz, goma y gises.

SESIÓN 5

FASE: Clarificación, autopreguntas, predicción y resumen.

OBJETIVO:

- Dar a conocer a los alumnos la importancia del uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción) para la comprensión lectora a través de preguntas.

ACTIVIDAD.

La instructora dará inicio con un ejercicio donde los alumnos a través del título del texto "El Primer Trasplante de corazón en México" tendrán que aportar conocimientos y experiencias previas así como predecir y formular preguntas sobre éste.

A través de la recapitulación de la información obtenida y supuesta, la instructora motivará a los alumnos a comprobar sus hipótesis. Así que se dará inicio a la lectura del texto. Primero la instructora leerá el texto, después los alumnos realizarán una lectura silenciosa donde la instructora observará y ayudará a los alumnos que pierdan la concentración o tengan dificultades que comprometan la comprensión del texto.

Al finalizar la lectura se trabajará en el análisis de cada uno de los párrafos del texto. Esto con el objeto de que los alumnos verifiquen sus hipótesis, establezcan predicciones y formulen preguntas. La instructora verificará que no existan dudas sobre lo que trata el texto, les hará preguntas, donde los alumnos tengan que aplicar las macrorreglas de omisión, generalización y construcción posteriormente, elaborarán un resumen en donde se rescate la información obtenida de las respuestas.

MATERIALES.

El texto con el que se trabajará, hojas cuadrículadas, colores, lápiz, goma y gises.

SESIÓN 6

FASE: Clarificación, autopreguntas, predicción y resumen.

OBJETIVOS:

- Dar a conocer a los alumnos la importancia del uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción) para la comprensión lectora a través de preguntas.

- Los alumnos elaborarán un cartel sobre la prevención del consumo de drogas.

ACTIVIDAD.

La instructora dará inicio con un ejercicio donde los alumnos a través del título del texto "¿Qué es la adicción?", aportarán conocimientos y experiencias previas así como predecir y formular preguntas sobre éste.

A través de la recapitulación de la información obtenida y supuesta, la instructora motivará a los alumnos a comprobar sus hipótesis. De tal manera que se dará inicio a la lectura del texto. Primero la instructora leerá el texto y después los alumnos realizarán una lectura silenciosa.

Al finalizar la lectura se trabajará en el análisis de cada uno de los párrafos del texto. Esto con el objeto de que los alumnos verifiquen sus hipótesis, establezcan predicciones y formulen preguntas. La instructora verificará que no existan dudas sobre lo que trata el texto, les hará preguntas, donde los alumnos tengan que aplicar las macrorreglas de omisión, generalización y construcción posteriormente, elaborarán un resumen en donde se rescaten la información obtenida de las respuestas.

Para concluir esta sesión se llevará a cabo una actividad recreativa donde se pedirá a los alumnos elaborar un cartel donde se expresen ideas acerca de la prevención del consumo de drogas.

MATERIALES.

El texto para la sesión, lápices, gomas, hojas, pizarrón, gises, cartulinas, plumones y colores.

SESIÓN 7

FASE: Clarificación, autopreguntas, predicción y resumen.

OBJETIVO:

- Dar a conocer a los alumnos la importancia del uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción) para la comprensión lectora a través de preguntas.

ACTIVIDAD.

La instructora dará inicio con un ejercicio donde los alumnos a través del título del texto "Los Mapas" tendrán que aportar conocimientos y experiencias previas así como predecir y formular preguntas sobre éste.

A través de la recapitulación de la información obtenida y supuesta, la instructora motivará a los alumnos a comprobar sus hipótesis. De tal manera que se dará inicio a la lectura del texto. Primero la instructora leerá el texto, después los alumnos realizarán una lectura silenciosa donde la instructora observará y ayudará a los alumnos que pierdan la concentración o tengan dificultades que comprometan la comprensión del texto.

Al finalizar la lectura se trabajará en el análisis de cada uno de los párrafos del texto. Esto con el objeto de que los alumnos verifiquen sus hipótesis, establezcan predicciones y formulen preguntas. La instructora verificará que no existan dudas sobre lo que trata el texto, les hará preguntas, donde los alumnos tengan que aplicar las macrorreglas de omisión, generalización y construcción posteriormente, elaborarán un resumen en donde se rescaten la información obtenida de las respuestas.

MATERIALES.

El texto correspondiente a la sesión, hojas, lápiz, goma y gises.

SESIÓN 8

FASE: Clarificación, autopreguntas, predicción y resumen.

OBJETIVOS:

- Dar a conocer a los alumnos la importancia del uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción) para la comprensión lectora a través de preguntas.
- Los alumnos elaborarán un "Collage" sobre la adolescencia.

ACTIVIDAD.

La instructora dará inicio con un ejercicio donde los alumnos a través del título del texto "La Adolescencia" tendrán que aportar conocimientos y experiencias previas así como predecir y formular preguntas sobre éste.

A través de la recapitulación de la información obtenida y supuesta, la instructora motivará a los alumnos a comprobar sus hipótesis. De tal manera

que se dará inicio a la lectura del texto. Primero la instructora leerá el texto, después los alumnos realizarán una lectura silenciosa donde la instructora observará y ayudará a los alumnos que pierdan la concentración o tengan dificultades que comprometan la comprensión del texto.

Al finalizar la lectura se trabajará en el análisis de cada uno de los párrafos del texto. Esto con el objeto de que los alumnos verifiquen sus hipótesis, establezcan predicciones y formulen preguntas. La instructora verificará que no existan dudas sobre lo que trata el texto, les hará preguntas, donde los alumnos tengan que aplicar las macrorreglas de omisión, generalización y construcción posteriormente, elaborarán un resumen en donde se rescaten la información obtenida de las respuestas.

Para concluir la sesión la instructora les pedirá a los alumnos que elaboren un "Collage" donde manifiesten lo que significa para ellos la etapa de adolescencia.

MATERIALES.

El texto correspondiente a la sesión, hojas de rotafolio, cartulina, plumones, colores, revistas, tijeras, hojas de cuadrícula, lápiz y goma.

SESIÓN 9

FASE: Clarificación, autpreguntas, predicción y resumen.

OBJETIVO:

- Dar a conocer a los alumnos la importancia del uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción) para la comprensión lectora a través de preguntas.

ACTIVIDAD.

La instructora dará inicio con un ejercicio donde los alumnos a través del título del texto "La Fuerza del Derecho" tendrán que aportar conocimientos y experiencias previas así como predecir y formular preguntas sobre éste.

A través de la recapitulación de la información obtenida y supuesta, la instructora motivará a los alumnos a comprobar sus hipótesis. De tal manera que se dará inicio a la lectura del texto. Primero la instructora leerá el texto, después los alumnos realizarán una lectura silenciosa donde la instructora observará y ayudará a los alumnos que pierdan la concentración o tengan dificultades que comprometan la comprensión del texto.

Al finalizar la lectura se trabajará en el análisis de cada uno de los párrafos del texto. Esto con el objeto de que los alumnos verifiquen sus hipótesis, establezcan predicciones y formulen preguntas. La instructora verificará que no existan dudas sobre lo que trata el texto, les hará preguntas, donde los alumnos tengan que aplicar las macrorreglas de omisión, generalización y construcción posteriormente, elaborarán un resumen en donde se rescaten la información obtenida de las respuestas.

MATERIALES.

El texto correspondiente a la sesión, hojas cuadriculadas, colores, lápiz, goma y gises.

SESIÓN 10

FASE: Clarificación, autopreguntas, predicción y resumen.

OBJETIVOS:

- Dar a conocer a los alumnos la importancia del uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción) para la comprensión lectora a través de preguntas.
- Los alumnos elaborarán un mapa de la ruta del ferrocarril que está en el texto.

ACTIVIDAD.

La instructora dará inicio con un ejercicio donde los alumnos a través del título del texto "En Ferrocarril a Manzanillo" tendrán que aportar conocimientos y experiencias previas así como predecir y formular preguntas sobre éste.

A través de la recapitulación de la información obtenida y supuesta, la instructora motivará a los alumnos a comprobar sus hipótesis. De tal manera que se dará inicio a la lectura del texto. Primero la instructora leerá el texto, después los alumnos realizarán una lectura silenciosa donde la instructora observará y ayudará a los alumnos que pierdan la concentración o tengan dificultades que comprometan la comprensión del texto.

Al terminar la lectura se trabajará en el análisis de cada uno de los párrafos del texto. Esto con el objeto de que los alumnos verifiquen sus hipótesis, establezcan predicciones y formulen preguntas. La instructora verificará que no existan dudas sobre lo que trata el texto, les hará preguntas, donde los alumnos tengan que aplicar las macrorreglas de omisión, generalización y

construcción posteriormente, elaborarán un resumen en donde se rescaten la información obtenida de las respuestas.

Antes de finalizar la sesión, la instructora pedirá a los alumnos que elaboren un mapa en el que se señale la ruta que siguió el ferrocarril que se menciona en el texto.

MATERIAL.

El texto con el que se trabajará, hojas cuadriculadas, lápiz, cartulinas, colores y goma.

SESIÓN 11

FASE: Clarificación, autopreguntas, predicción y resumen.

OBJETIVO:

- Dar a conocer a los alumnos la importancia del uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción) para la comprensión lectora a través de preguntas.

ACTIVIDAD.

La instructora dará inicio con un ejercicio donde los alumnos a través del título del texto "La Miel" tendrán que aportar conocimientos y experiencias previas así como predecir y formular preguntas sobre éste.

A través de la recapitulación de la información obtenida y supuesta, la instructora motivará a los alumnos a comprobar sus hipótesis. De tal manera que se dará inicio a la lectura del texto. Primero la instructora leerá el texto, después los alumnos realizarán una lectura silenciosa donde la instructora observará y ayudará a los alumnos que pierdan la concentración o tengan dificultades que comprometan la comprensión del texto.

Al finalizar la lectura se trabajará en el análisis de cada uno de los párrafos del texto. Esto con el objeto de que los alumnos verifiquen sus hipótesis, establezcan predicciones y formulen preguntas. La instructora verificará que no existan dudas sobre lo que trata el texto, les hará preguntas, donde los alumnos tengan que aplicar las macrorreglas de omisión, generalización y construcción posteriormente, elaborarán un resumen en donde se rescaten la información obtenida de las respuestas.

MATERIAL.

El texto correspondiente, hojas cuadriculadas, lápiz y goma.

SESIÓN 12

FASE: Clarificación, autopreguntas, predicción y resumen.

OBJETIVOS:

- Dar a conocer a los alumnos la importancia del uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción) para la comprensión lectora a través de preguntas.
- Los alumnos escribirán una carta de amor.

ACTIVIDAD.

La instructora dará inicio con un ejercicio donde los alumnos a través del título del texto "La Atracción Entre el Hombre y la Mujer" tendrán que aportar conocimientos y experiencias previas así como predecir y formular preguntas sobre éste.

A través de la recapitulación de la información obtenida y supuesta, la instructora motivará a los alumnos a comprobar sus hipótesis. De tal manera que se dará inicio a la lectura del texto. Primero la instructora leerá el texto, después los alumnos realizarán una lectura silenciosa donde la instructora observará y ayudará a los alumnos que pierdan la concentración o tengan dificultades que comprometan la comprensión del texto.

Al finalizar la lectura se trabajará en el análisis de cada uno de los párrafos del texto. Esto con el objeto de que los alumnos verifiquen sus hipótesis, establezcan predicciones y formulen preguntas. La instructora verificará que no existan dudas sobre lo que trata el texto, les hará preguntas, donde los alumnos tengan que aplicar las macrorreglas de omisión, generalización y construcción posteriormente, elaborarán un resumen en donde se rescaten la información obtenida de las respuestas.

Para concluir la sesión la instructora pedirá a los alumnos que elaboren una carta anónima sobre el amor o atracción que sientan por una niña o niño..

MATERIAL.

El texto correspondiente, hojas cuadriculadas, colores, lápiz y goma.

SESIÓN 13

FASE: Clarificación, autopreguntas, predicción y resumen.

OBJETIVO:

- Dar a conocer a los alumnos la importancia del uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción) para la comprensión lectora a través de preguntas.

ACTIVIDAD.

La instructora dará inicio con un ejercicio donde los alumnos a través del título del texto "Las Relaciones Familiares" tendrán que aportar conocimientos y experiencias previas así como predecir y formular preguntas sobre éste.

A través de la recapitulación de la información obtenida y supuesta, la instructora motivará a los alumnos a comprobar sus hipótesis. De tal manera que se dará inicio a la lectura del texto. Primero la instructora leerá el texto, después los alumnos realizarán una lectura silenciosa donde la instructora observará y ayudará a los alumnos que pierdan la concentración o tengan dificultades que comprometan la comprensión del texto.

Al finalizar la lectura se trabajará en el análisis de cada uno de los párrafos del texto. Esto con el objeto de que los alumnos verifiquen sus hipótesis, establezcan predicciones y formulen preguntas. La instructora verificará que no existan dudas sobre lo que trata el texto, les hará preguntas, donde los alumnos tengan que aplicar las macrorreglas de omisión, generalización y construcción posteriormente, elaborarán un resumen en donde se rescaten la información obtenida de las respuestas.

MATERIAL.

El texto con el que se trabajará en la sesión, hojas cuadriculadas, lápiz y goma.

SESIÓN 14

FASE: Post-test.

OBJETIVO

- Aplicar la evaluación posterior con el objeto de valorar el efecto que el programa de entrenamiento produjo en la comprensión lectora de los alumnos.

ACTIVIDAD:

La aplicación del post-test se llevará a cabo de la siguiente manera:

1. Se entregará a cada alumno el texto "Los Inicios del Ferrocarril en los Estados Unidos" la cual tendrán que leer con atención para que posteriormente elaboren un resumen y contesten un cuestionario.
2. Se explicará a los alumnos las indicaciones a seguir.

MATERIAL.

El texto de "Los Inicios del Ferrocarril en los Estados Unidos", hojas cuadriculadas, cuestionario referente a la lectura, lápices y gomas.

LOS SUPERPETROLEROS

El problema fundamental consiste en prevenir el vertido de petróleo de los superpetroleros. Un superpetrolero medio tiene la capacidad de carga de 1/2 millón de toneladas de petróleo. Su tamaño es el de 5 campos de fútbol; podría acomodarse fácilmente dentro de su espacio de carga un edificio de 100 pisos. El naufragio de un superpetrolero lleva consigo el vertido de petróleo en el océano. Como consecuencia de ese vertido la naturaleza sufre graves daños. Un ejemplo tuvo lugar en 1970, cerca de España, donde un superpetrolero sufrió una explosión y estalló en llamas. El fuego provocó un viento de fuerza huracanada que envolvió el petróleo dentro de una espesa niebla. Varios días después sobre las costas cercanas se precipitó una lluvia negra producida por el petróleo vertido que destruyó la cosecha y la ganadería de los pueblos colindantes. Otro ejemplo sobre los daños ocasionados sucedió en 1967 cuando un petrolero, el Torrey Canyon, se partió en dos frente a las costas de Inglaterra y el petróleo derramado ocasionó la muerte de 200,000 peces. El vertido de petróleo en los océanos destruye la vida de plantas microscópicas que proporcionan alimentos al mar y producen el 70% del oxígeno necesario en el mundo.

La mayoría de los naufragios se producen como consecuencia de la escasa potencia y de la limitada capacidad de maniobra del barco en situaciones de emergencia tales como tormentas. Los superpetroleros sólo disponen de una caldera para producir energía y de una sola hélice para impulsarlos.

La solución a este problema no es paralizar el uso de los superpetroleros ya que transportan 80% del petróleo que se consume en el mundo y no pueden ser sustituidos por otro medio de transporte. La solución, sin embargo, debe buscarse en estos tres factores: el entrenamiento de los oficiales en la conducción del barco, construir mejores buques e instalar grandes estaciones de control para orientar a los superpetroleros cerca de las costas. En primer lugar, los oficiales de los superpetroleros deberán adquirir un buen entrenamiento sobre cómo virar y maniobrar sus barcos; este entrenamiento debe ser adecuado como el que se proporciona por medio de un simulador de barco. Segundo, los superpetroleros deberán construirse con varias hélices y calderas extras que puedan aportar una mayor potencia para poder así controlar y hacer retroceder el barco en situaciones de emergencia. Tercero, instalar estaciones de control en los lugares en los que los petroleros se aproximan a las costas. Estas estaciones actuarán de forma semejante a las torres de control que se usan en los aeropuertos, es decir, las estaciones de control podrán orientar los pasos de los superpetroleros en sus movimientos de aproximación a las costas y puertos.

LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS

Cuando el ferrocarril se desarrolló en América no encontró el apoyo de todo el mundo. Fueron fundamentalmente los hombres de negocios quienes favorecieron su desarrollo puesto que estaban convencidos de que los trenes eran una excelente inversión. Con esta idea, los hombres de negocios trabajaron en la mejora del ferrocarril. Para ello, comenzaron mejorando las máquinas de vapor. La primera locomotora les causó numerosos problemas ya que tuvo que ser importada desde Inglaterra en 1829. Como solución a estos problemas los hombres de negocios contrataron varias empresas con el propósito de construir sus propias máquinas de tren. Como resultado de ello, surgió la primera locomotora construida en América, llamada << Best Friend >> (la mejor amiga) que se probó por primera vez en 1830. Esta locomotora, diseñada por el ingeniero Horacio Allen, fue capaz de transportar a 40 personas en 4 vagones, alcanzando una velocidad de 30 Km/h. Otras locomotoras construidas en América fueron las de Mathias Baldwin que llegaron a ser muy utilizadas. Su primera locomotora se construyó en 1832.

Otra mejora que los hombres de negocios realizaron fue la de hacer del tren un servicio más eficiente. Por ello, primero consolidaron el uso de numerosas líneas cortas. Posteriormente ampliaron el servicio directo desde el litoral Este hasta el río Misisipi a mediados del siglo. Estas líneas directas hicieron posible que las personas y mercancías pudiesen realizar viajes largos de cientos de kilómetros en muy pocos días. Por ejemplo, un viaje por tren en vagón cama de la compañía G.M. Pullman entre Nueva York y Detroit, tardaba sólo 4 días en el año 1863. Por el contrario, el mismo viaje por barco requería 10 días. Otro factor que consolidó su uso fue el hecho de que llegó a ser el medio de transporte más barato de todos cuantos existían.

Sin embargo, como afirmábamos anteriormente, no todos veían con buenos ojos el desarrollo del ferrocarril. Se opusieron a ello varios sectores de la población. Así, por ejemplo, algunos ingenuos pensaron que el tren no sería más que un complemento de las vías fluviales, que por aquel entonces eran uno de los principales medios de transporte. Las compañías de transporte fluvial realizaron esfuerzos por impedir la construcción de líneas férreas que pudiesen competir con los canales. Algunos granjeros pensaron que el ruido perjudicaba su ganado y las chispas que producían las máquinas podrían incendiar sus campos. Algunos médicos se opusieron al ferrocarril por considerar que el cuerpo humano no podía soportar velocidades superiores a 40 Km/h. Incluso hubo algunas personas de la ciudad que no deseaban que su tranquilidad fuese interrumpida por las máquinas de vapor y por los forasteros.

Nombre _____
Edad _____ Sexo _____ Grupo _____ Fecha _____

CUESTIONARIO DEL TEXTO "LOS SUPERPETROLEROS".

1. ¿Qué es un superpetrolero?

2. Menciona un ejemplo de los daños que causa el vertido de petróleo.

3. ¿Por qué son importantes las plantas que se destruyen con el derrame de petróleo en los océanos?

4. ¿Por qué se hunden la mayoría de los superpetroleros?

5. ¿Cómo se les enseñan a los oficiales a conducir los superpetroleros?

6. ¿Con qué características deben ser construidos los buques para que tengan una mayor potencia en situaciones de emergencia?

7. ¿Qué se tendría que instalar en las costas para guiar a los superpetroleros?

8. ¿Tú que propondrías para evitar el vertido de petróleo proveniente de estos superpetroleros en los océanos?

Nombre _____
Edad _____ Sexo _____ Grupo _____ Fecha _____

CUESTIONARIO DEL TEXTO "LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS"

1. ¿Quiénes apoyaron el desarrollo del ferrocarril en los Estados Unidos?

2. ¿Cómo solucionaron los problemas que causó la primera locomotora importada de Inglaterra?

3. ¿Cómo se llamó la primera locomotora que fue construida en Estados Unidos en 1830?

4. ¿Cuáles fueron las medidas que tomaron los hombres de negocios para dar un servicio más eficiente?

5. ¿Quiénes se opusieron al desarrollo del ferrocarril?

6. ¿Por qué el transporte-fluvial quiso impedir la construcción de líneas férreas?

7. ¿Qué pensaban algunos médicos sobre los efectos de la velocidad en el cuerpo humano?

8. ¿Tú que piensas sobre el ferrocarril?

NUEVA PARTICIPACIÓN.

La Revolución cambió el país en que vivimos. Entre otras cosas, cambió el papel de la mujer en la sociedad mexicana. Lo hizo más público, más participativo. Durante la Revolución y en los años que siguieron, las mujeres casi reemplazaron a los hombres en dos actividades fundamentales: como maestras y como enfermeras.

A partir de entonces, el papel de la mujer ha ido ganando terreno en la vida pública. Las mujeres obtuvieron el derecho a votar apenas en 1953, pero al año siguiente hubo ya una diputada, veintiséis años después, en 1979, hubo una gobernadora y la primera secretaria de Estado fue nombrada en 1980.

Una prueba del nuevo papel que la mujer desempeña en México es el número de mujeres que se inscriben en las universidades. En la actualidad, el número de alumnos y alumnas que se inscriben en las carreras universitarias es prácticamente igual.

Sin embargo, aún falta mucho para que la mujer participe de los beneficios sociales en condiciones de igualdad con el varón, y todos sus derechos sean respetados.

CALIDAD DEL AIRE EN LAS CIUDADES.

En las ciudades una parte de este deterioro se manifiesta en la calidad del aire, afectada por las emisiones de gases de las industrias, los vehículos de transporte y la quema de basura producida en casas, comercios, hospitales, mercados y oficinas, entre otros. En México, como en otros países, la contaminación del aire requiere del desarrollo de programas especiales. En nuestro país, existen cerca de 12 ciudades con problemas importantes en la calidad del aire y esto repercute directamente en la salud de la población. Ciudades como Guadalajara, o la Ciudad de México y sus zonas conurbadas, como Chalco y Nezahualcóyotl, son las que tienen más problemas por la cantidad de polvo o partículas pequeñas flotando en el aire, así como de un contaminante llamado ozono.

Solucionar los problemas de la calidad del aire requiere desarrollar programas especiales, como el mejoramiento de combustible para los automóviles y el uso de partes especiales en los motores de los vehículos que evitan que se emitan cierto tipo de gases contaminantes. En estos programas también deben participar las industrias que requieren eliminar gases de las emisiones que producen y, en algunos casos, se requiere también el acuerdo de varios países. Tú también puedes participar en estas acciones, por ejemplo, caminando o usando la bicicleta siempre que puedas, o utilizando más el transporte público así como evitando quemar basura.

EL PRIMER TRASPLANTE DE CORAZÓN EN MÉXICO.

El jueves 21 de julio de 1988 se realizó el primer trasplante de corazón en México. A continuación encontrarás algunas noticias que se publicaron en distintos periódicos de la ciudad de México durante los días siguientes a la operación.

- a) Especialistas del Centro Médico Nacional, Unidad La Raza, llevaron a cabo anoche con éxito el primer trasplante de corazón que se realiza en el país y el primero en América Latina con ese resultado, informó el Instituto del Seguro Social (IMSS). De acuerdo con informaciones del médico que encabezó el grupo de especialistas que afectaron la operación, Rubén Argüero Sánchez, el paciente que recibió el músculo cardiaco, Fernando Tafoya, de 45 años de edad, estaba afectado severamente y condenado a morir en un plazo no mayor de cuatro meses.

La operación se inició a las 18 horas de ayer jueves y fue hasta las 22 horas cuando el corazón trasplantado comenzó a latir en el cuerpo del receptor. Al término de la misma, Argüero Sánchez manifestó estar satisfecho con los resultados inmediatos de la intervención y dijo estar optimista con la evolución del paciente.

- b) "Nunca le tuve miedo a la muerte, más amor le tuve a la vida", manifestó minutos después de abandonar el hospital, José Fernando Tafoya Chávez, a quien médicos del IMSS le trasplantaron con éxito el corazón de una joven de 21 años.

Al salir del hospital Fernando Tafoya fue recibido por sus familiares, los médicos que encabezaron el grupo de trabajo y reporteros de los distintos medios de información. Fue dado de alta 26 días después de que se le practicó el trasplante de corazón, el primero con éxito en el país.

¿QUÉ ES LA ADICCIÓN?

Cuando una persona se vuelve adicta a alguna sustancia pierde el control sobre su consumo, aunque no esté consciente de ello, su cuerpo requiere de esa sustancia en cantidad cada vez mayor y con más frecuencia.

El consumo de una sustancia nociva o droga altera la capacidad de actuar y decidir libre y responsablemente. El daño que puede producirle a quien la consume depende de cómo afecte esa sustancia su salud y de las consecuencias emocionales y sociales que le provoque. Cada individuo tiene una constitución genética diferente, por lo que la reacción a las diversas sustancias adictivas varía de una persona a otra. Por lo mismo, tampoco es posible predecir qué cantidad de sustancia y qué tiempo de uso se requieren para generar una adicción. Lo que sí se sabe es que, en muchos casos, basta con muy poca cantidad.

No existe una causa única que provoque el consumo de drogas y la adicción. Es un problema muy complejo en el que intervienen diversos factores, estrechamente ligados entre sí. Éstos son de tipo personal, familiar y social. Sin embargo, cada persona tiene la posibilidad y la responsabilidad de cuidar su salud no consumiendo sustancias nocivas.

Una parte del cuidado de tu salud física y mental le corresponde a tus padres, a las personas que te quieren, a la escuela y a la sociedad, aunque lo más importante del cuidado de tu salud es responsabilidad tuya. Si decides hacer todo lo que esté de tu parte para vivir una vida plena y sana, te será más fácil evitar las adicciones.

LOS MAPAS

Imagina que te has perdido en la selva o en medio del bosque ¿Qué necesitarías para salir de ese problema? con la ayuda de un mapa y de una brújula podrías hacerlo. Si no tuvieras una brújula, pero sí un mapa, podrías orientarte conociendo la posición del Sol o de las estrellas. Sin embargo, se te falta el mapa, sería muy difícil decidir hacia dónde tienes que dirigirte.

A la humanidad le ha tomado muchísimos años representar la superficie de la Tierra. A medida que se han explorado nuevos territorios, se han ido dibujando de diferentes maneras. Cuando ha sido necesario indicar un lago, el contorno de una costa, o cuando se ha querido señalar algún lugar importante, se han trazado croquis, planos o mapas.

A lo largo de la historia han elaborado muchos mapas. Al principio, se hicieron en tabletas de barro cocido, en pergaminos o sobre planchas de metal. Hubo algunos bellísimos, decorados por verdaderos artistas, pero realizados con más imaginación que realidad. En muchos mapas se observan los nombres de los países fantásticos habitados por seres quiméricos. Los cartógrafos que los dibujaban estaban influidos por relatos fantásticos y leyendas. Muchos de ellos señalaban la situación geográfica de la Atlántida, fabuloso continente que se creía sepultado en el océano.

Los mejores mapas fueron los que representaban las costas. Antes de conocer la brújula, los navegantes casi no se aventuraron a perder de vista la tierra por temor a extraviarse en el mar. Se guiaban por el Sol y las estrellas, pero como los instrumentos de observación que tenían eran deficientes y no permitían calcular las distancias con exactitud, los mapas no podían ser precisos. Con el uso de la brújula se abrió una nueva era en la exploración de los mares y se hizo posible la navegación trasatlántica.

Así, se conocieron nuevos territorios y fue posible elaborar mapas que representaban mayores extensiones del planeta.

LA ADOLESCENCIA

Entre los 12 y los 18 años todas las personas experimentamos un cambio intenso y rápido que se refleja en el desarrollo del cuerpo, en las actividades intelectuales, en las emociones y en los afectos. Al acelerarse el proceso de maduración del aparato sexual y de la sexualidad, se representan otras transformaciones. Es la etapa del "gran estirón", cuando se alcanza una talla cercana a la que se tendrá en la edad adulta; los músculos se fortalecen y se aumenta de peso. Adquirimos mayor capacidad para entender cuestiones científicas y explicaciones más complicadas. Se despierta nuestro interés por cosas en las que antes no nos fijábamos y es frecuente sentir una gran energía, una tendencia a estar activos todo el tiempo, aunque también pueden presentarse mucho sueño y cansancio. Nos damos cuenta de que ya no somos los niños que éramos y deseamos ser más autónomos, pero al mismo tiempo podemos sentirnos confusos e inseguros. Estamos definiendo nuestra identidad y por eso buscamos la amistad y la cercanía de nuestras compañeras y nuestros compañeros; aunque también con frecuencia preferimos estar solos.

Como tu adolescencia está cerca o está empezando, es bueno que sepas que vas a experimentar muchos cambios físicos y emocionales, y que sentirás la necesidad de buscar tu sitio en la vida.

LA FUERZA DEL DERECHO

Benito Juárez nació en San Pablo Guelatao, Oaxaca, en 1806. A los trece años fue a la capital de su estado, para estudiar. Cuando tenía veintiocho se recibió como abogado en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca.

Fue regidor del Ayuntamiento de Oaxaca y luego diputado por su estado. En 1843 se casó con Margarita Maza, hija adoptiva de sus antiguos patrones. Margarita compartió con entusiasmo e inteligencia las dificultades de la lucha política, a veces tuvo que atender por su cuenta el sustento de los hijos, y sufrió, al igual que su marido. En 1847 Juárez llegó a ser gobernador de Oaxaca. Al terminar su mandato, en 1852, fue nombrado director del Instituto de Ciencias y Artes.

Desterrado por sus ideas liberales, Juárez regresó al país en 1855, cuando Juan Álvarez sustituyó definitivamente a Santa Anna como presidente de la república, entonces él fue nombrado ministro de Justicia. Volvió a ser gobernador de Oaxaca y luego ministro de Gobernación. En 1858, al dejar la presidencia Ignacio Comonfort, Juárez pasó por la ley a ocupar su lugar, pues era presidente de la Suprema Corte de Justicia. Electo después en tres ocasiones, ocupó la presidencia hasta su muerte, ocurrida en 1872.

El carácter de Juárez y de sus colaboradores fue puesto a prueba muchas veces. La Guerra de Reforma, la intervención francesa y una sucesión de revueltas de los conservadores obligaron a Juárez a luchar y a viajar constantemente por el país, para mantener en pie el gobierno constitucional.

El apego de Juárez a las leyes mexicanas y a los principios de la Reforma, su serenidad, su firmeza, lo hacen ejemplar.

EL FERROCARRIL A MANZANILLO

Ésta es la reseña que hizo la revista El Mundo Ilustrado de las fiestas inaugurales del ferrocarril a Manzanillo, en 1908.

Breve, tan breve que parece un ensueño, fue el viaje del señor presidente de la república, durante el cual se verificó la inauguración de la primera línea que une directamente a la capital con la costa del pacífico.

En setenta y dos hora de marcha triunfal, el primer magistrado de la nación inauguró el nuevo ferrocarril, visitó una de las regiones más hermosas y más ricas de nuestro territorio, y recibió las manifestaciones de aprecio en que se le tienen en todas partes.

El viernes 11 de los corrientes, a las diez y media de la mañana, los acordes del Himno Nacional, el ruido del cañón y el bullicio en la estación del Ferrocarril Central anunciaron que salía de la capital el jefe de la nación para dirigirse a Manzanillo, a declarar oficialmente inaugurada una de las líneas que más eficazmente contribuirán al engrandecimiento y progreso nacionales.

El viaje de ida fue fantástico en fuerza de ser rápido, sin más detenciones que las muy breves que se hicieron en Guanajuato, Irapuato y Colima, para dar lugar a las entusiastas demostraciones de los habitantes de estas ciudades, y el que se agregaran al tren presidencial los carros especiales de los gobernadores de las citadas entidades federativas. El tren corrió con toda velocidad y sin descanso entre esta ciudad y el puerto de Manzanillo.

Al fin se llegó a Manzanillo a la una y cuarenta minutos de la tarde del día 15, y en seguida se efectuó el banquete oficial, ceremonia la más prominente de las fiestas inaugurales. El señor presidente, vistiendo el traje de gran ceremonia y llevando al pecho las insignias de Gran Cruz de la Legión de Honor, descendió de su carro especial y se dirigió al muelle, donde se había preparado la mesa de honor.

LA MIEL

La crianza de las abejas y el aprovechamiento de sus productos, es decir, la apicultura, ha sido una actividad muy productiva en México desde hace muchos siglos. En la actualidad, el atraso técnico y la propagación de la abeja africana amenaza su existencia.

La historia de la cría de las abejas es muy antigua. El pueblo olmeca, una cultura que vivió al sureste de las costas del golfo de México, practicó una apicultura primitiva usando los troncos huecos de las palmas para recolectar miel. Pero fue el pueblo maya quien revolucionó este arte al cultivar diversas variedades de abejas, alcanzando un grado de complejidad comparable con la apicultura europea de la época. Los apicultores mayas también crearon apiarios móviles que colocaban cerca de su vivienda.

El comercio de la miel llegó a ser tan importante para los mayas, que ésta se convirtió en una especie de moneda intercambiable por piedras de ornato y cacao, entre los pueblos del Caribe y Centroamérica. Más tarde, la miel sirvió para pagar tributo a las culturas del altiplano.

A mediados del siglo XVIII, la abeja española llegó a México y se extendió por la región central del país, sin afectar mayormente la apicultura del sureste. En el siglo XIX, se trajeron otras variedades de abejas europeas para mejorar la calidad de los apiarios y se introdujo la apicultura basada en el empleo de cubos de madera con marcos móviles. Estas técnicas apícolas impulsaron de tal manera la producción mielera del país, que México llegó a ser el cuarto productor y el segundo exportador mundial en este siglo.

Actualmente, las técnicas tradicionales resultan insuficientes para cubrir las necesidades comerciales del mercado internacional, que requiere de grandes cantidades de miel, sólo alcanzables mediante procesos altamente industrializados. A pesar de esto, la producción mexicana oscila entre 40 mil y 60 mil toneladas anuales, de las cuales aproximadamente 20 mil se producen en Yucatán.

LA ATRACCIÓN ENTRE EL HOMBRE Y LA MUJER

En la adolescencia es común que los hombres y las mujeres empiecen a sentir un interés y una atracción muy especiales por el sexo contrario. Esta atracción se manifiesta de muchas formas: curiosidad, necesidades de llamar la atención, fantasías, admiración por la apariencia física, o sentimientos de afecto intenso por una persona en particular.

Los adolescentes, sean hombres o mujeres, suelen preocuparse mucho por su apariencia física, porque les importa ser atractivos para el sexo contrario. Frecuentemente toman como ideales a figuras populares en los espectáculos o adoptan modas pasajeras en el vestido y el adorno personal, que en ocasiones obligan a los jóvenes y a sus padres a gastar un dinero que podrían destinar a un fin más útil. Algunos adolescentes llegan a angustiarse ante la idea de no ser suficientemente atractivos o de no tener dinero para adquirir lo que impone la moda.

Cuando maduramos un poco, nos damos cuenta que el atractivo y el valor de un ser humano no dependen de que tenga determinada apariencia física. Descubrimos que hay rasgos más importantes que nos hacen desear la cercanía de una persona del sexo opuesto, como la lealtad y la franqueza, la alegría y el optimismo, la valentía para enfrentar los problemas de la vida, la capacidad de compartir proyectos y afectos, la generosidad y la tolerancia.

La atracción por el sexo opuesto es experimentada por los adolescentes de maneras distintas. En algunos surge antes que en otros. Unos pasan por esta etapa con tranquilidad y sin grandes sobresaltos. Para otros, en cambio, esa atracción es más importante que cualquier otra cosa y suelen vivir momentos de una gran intensidad emocional y aún de sufrimiento, porque piensan, equivocadamente, que sus sentimientos de afecto son definitivos y no se volverán a repetir.

Para el adolescente es muy importante entender que en esta etapa está aprendiendo a manifestar este tipo de emociones, que está dando un paso en el conocimiento de sí mismo y del sexo opuesto. Por fuertes que sean la atracción y el afecto que sienta por otra persona, el adolescente debe tener presente que todavía está lejos de la madurez necesaria para tener relaciones sexuales y para tomar decisiones que puedan dejar consecuencias que duren toda la vida.

LAS RELACIONES FAMILIARES

Los cambios que experimenta un adolescente no sólo afectan a él o a ella, también afectan a quienes lo rodean: sus amigos, sus compañeros, sus familiares y muy especialmente a sus padres. Por eso, es en esta etapa cuando se presentan mayores transformaciones en las relaciones familiares.

La adolescencia es la etapa en la que se empieza a aprender a ser independiente. Esta independencia no se da de un día para otro y cuesta trabajo entenderla, tanto al adolescente como a los adultos con quienes vive.

A menudo los adolescentes exigen ser tratados como adultos, sin darse cuenta de que a veces todavía se comportan como niños. Por su parte, los padres, en ocasiones, no se acostumbran a reconocer que sus hijos ya han crecido y continúan tratándolos como niños.

Todo esto es parte del proceso normal de crecer y desarrollarse, y requiere que padres e hijos encuentren juntos nuevas formas de convivencia y diálogo, producto del afecto que se tienen y de la confianza y el respeto que deben mostrarse.

Los adolescentes necesitan saber que sus padres los quieren, están preocupados por su bienestar, por los riesgos a que están expuestos y que tienen más experiencia que ellos. Asimismo, deben apreciar que, aunque ahora requieran pasar más tiempo solos o con sus amigos, los lazos con su familia son muy importantes para su desarrollo.