

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

**ENTRENAMIENTO DE ESTRATEGIAS
PARA LA COMPRESIÓN LECTORA MEDIANTE
DOS MODELOS DE INSTRUCCIÓN**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A N :

AMPARO COVARRUVIAS LOPEZ

MONICA A. GUTIERREZ HERRERA

ROCIO ORTIZ LOPEZ

ASESOR: LIC. CUAUHEMOC G. PEREZ LOPEZ

A Cuauhtémoc:

Por apoyarnos a lograr una meta más que nos propusimos en la vida y por compartir tus conocimientos y experiencias con nosotros.

A la maestra Lupita Moguel:

Directora de la escuela Primaria "Emma Godoy Lovato", turno Matutino, por habernos permitido hacer este trabajo de investigación, así como otorgarnos todas las facilidades para la misma en esta institución educativa, le damos las más sinceras gracias maestra.

A los Mtros. de Grupo de 5to. Grado:

Profr. José, Profr. Juan y Profr. Alfonso, por permitirnos trabajar en sus respectivos grupos y facilitarnos este trabajo de tesis, les damos las más sinceras gracias.

A los niños:

Por ser los mejores alumnos.

A nuestros profesores:

Los cuales permitieron que a través de su clase nos enamoráramos de la Licenciatura y conociéramos la diversidad del ser humano y las posibles herramientas para poder acompañarlos en un mejor desempeño escolar.

A Loretito:

Por siempre experimentar esa emoción y alegría, por compartir con nosotros la aventura de ser un estudiante.

A Gis, Irma, Alma, Irene, Fabiola, Minoa, Dani, Nayeli y Arlette, por compartir con nosotras su amistad.

A Maria del Carmen Sánchez:

Por compartir tus conocimientos con nosotras de forma incondicional, y sobre todo por habernos enseñado que al ser humano se le escucha y comprende y no se le juzga.

Gracias a todos.

A Dios:

Por estar siempre conmigo y acompañarme en el gran reto de la vida.

Mil Gracias señor.

A mis niñas:

Por ser mi inspiración, por ser mi vida, por su comprensión y apoyo en todo momento.

A mi esposo.

Por amarme y compartir su vida conmigo.

A mis abuelos.

Por la gran experiencia de sentirlos, conocerlos y quererlos.

A mis padres:

Maria Herrera Gannón y Gastón Puente Prieto por creer en mí, por amarme, apoyarme e inyectarme la constante meta de ser mejor.

A mis hermanos:

Por demostrarme que salir adelante implica el coraje de vivir la vida y disfrutarla aún a pesar de la corriente.

A mis pequeños sobrinos:

Por el amor transparente y alegría que siempre me brindan.

A mis cuñados:

Por el amor y apoyo incondicional que me brindan por siempre.

A mis dos familias:

Por quererme, crearme y apoyarme en todo momento.

A mis amigas y compañeras:

Gis, Cris, Irene, Alma, Chio y Amparin, por ser siempre tan dulces, divertidas y cariñosas, por ser siempre amigas.

Gracias a todos Mónica Adriana.

A DIOS :

Gracias Jehová bendito por haberme transmitido un poquito de tu gran sabiduría, paciencia y sobretodo ese amor para poder lograr las cosas que uno desea en la vida. TE AMO DIOS.

A MI ESPOSO:

Deseo expresar mi más profundo amor y respeto a mi compañero perfecto; al amor más grande que como mujer jamás había sentido. Gracias por tus consejos, apapachos y sobre todo a esa paciencia, confianza y apoyo incondicional que siempre me haz brindado. TE AMO COSA

A MI HERMOSA HIJA:

Cuando di a luz a mi hija, nunca imaginé la muy especial relación que podía existir entre una madre y una hija. Y ahora puedo expresar con el corazón en la mano que soy la mujer más feliz de este mundo por tenerte a mi lado y por que mi vida no sería la misma sin esa sonrisa, inocencia e inquietud que te caracteriza ¡TE AMO CON TODO MI SER MINOA.!

A MIS PADRES:

Papá, mamá tengo tantas cosas que agradecerles que si escribiera un libro con un millón de hojas no sería suficiente para decirles todas las cosas maravillosas que me han enseñado pero me gustaría expresarles unas cuantas de tantas cualidades que los hacen ser especiales en mi vida, como su apoyo incondicional, sus consejos que siempre fueron y siguen siendo tan asertivos en determinados momentos de mi vida, sus cuidados y preocupaciones que hasta este momento como madre y esposa que soy los entiendo y aprendo de ellos,

su inmenso amor hacía mi y mis hermanos. Ha ti padre por esas agallas, fortaleza y tenacidad para lograr las cosas que siempre has deseado. Ha ti madre por tu inmenso amor y ganas de seguir adelante luchando por lo que deseas y sobre todo tu lucha por mantener a tu familia unida. GRACIAS Y QUE DIOS ME LOS CUIDE MUCHO

A MIS HERMANOS:

Gracias por compartir conmigo todos aquellos momentos felices cuando estábamos solteros y más ahora que cada quien se realizó como persona independiente de mamá y papá; gracias por seguir compartiendo momentos felices y quiero que sepan que cada logro de su vida es parte de mi vida. LOS AMO TANTO. (Vero, Javier y Carlos)

A MI SUEGRA:

Por apoyarme y brindarme un lugar especial en su corazón.

A MI FAMILIA:

Gracias por haberme apoyado como prima, sobrina, tia, cuñada y amiga; y lo mejor gracias por compartir conmigo la alegría de tener una gran familia: Familia Covarrubias. Martha, Rita, Nora, Paty, karen, Carlos E, Eduardo, Enrique: Familia López. Martha, Sandra, David, Héctor, Gaby, Carlos, Chela, Enrique, Cesar, Silvia, Lupita, Conrado. Familia Alatraste Galvan : Pablin, Cris, Pau, Araceli, Rodrigo, Blanca, Gume, Hortensia, Paloma, Fabi, Toño.

A MIS PRECIOSOS SOBRINOS:

Que Dios les conserve toda la vida con esa energía, sonrisa e inquietud que caracteriza a todos los niños: Ammi, Obeth, Sahid, Abraham, Alison, Ethian, Yeraldi, Mauri y los que vienen en camino.

|

A MIS AMIGAS (OS):

En especial a mis grandes amigas Mona, Chio, Blanca, Mari, Viole, lizania, Arturo y Norma por compartir grandes alegrías y pequeñas tristezas, enojos y sinceros perdones. LAS AMO.

Gracias a todos Amparo.

A Dios:

Por haberme dado salud para empezar y culminar mi carrera, siempre cuidándome y protegiéndome en mi camino diario.

A mis papás:

Félix y Lucía, por haberme apoyado durante toda mi carrera, en mis momentos de tristeza, de dolor y felicidad, gracias por seguir conmigo.

A mis hermanos:

Rafael, Hilda, Margarita y Bebé Félix, los cuales siempre me apoyaron y me alentaron a seguir adelante en los momentos difíciles durante mi carrera.

A mis sobrinas y cuñado:

Andrea, Ana Paulina y Juan, porque fueron al igual que el inicio de mi carrera una nueva etapa en mi vida, ya que iniciaron un nuevo ciclo y formaron una nueva familia junto con la que ya tenía a la que siempre querré mucho.

A Javier:

Porque durante el tiempo que hemos estado juntos, me has apoyado para que este proyecto lo culminara, gracias por estar conmigo. Te quiero mucho.

A mí BeBe:

Porque el saber de Ti, de tú presencia me ha alentado a seguir adelante y terminar este proyecto e iniciar para ti muchos más proyectos como éste, gracias Bebe, te adoro con todo mi ser.

A mi tía Delfina:

Porque siempre he recibido de Ti un gran amor y apoyo, además del ejemplo de ser una mujer valiente y trabajadora te dedico de todo corazón este trabajo y te doy las gracias con todo mi amor.

A mis amigas:

Amparo, Mónica, Gisela, Cristina, Alma e Irene por haberme apoyado en momentos difíciles durante la carrera, por estar incondicionalmente mostrándome su amistad a cada momento, gracias Chenchas.

A mis compañeras de trabajo y amigas:

Mary de Jesús, Olga, Claudia, Yussette y Adriana por haberme permitido conocerlas y apoyarme en momentos difíciles durante mi carrera y mi trabajo de tesis.

Gracias a todos Rocío.

RESUMEN

El presente trabajo informa acerca de la aplicación de dos programas de instrucción en comprensión lectora: Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca, además de un Grupo Control. Los tres grupos estuvieron constituidos por alumnos de quinto grado de educación primaria en el Estado de México. El entrenamiento se realizó en 12 sesiones de aproximadamente 60 minutos dentro de las instalaciones de la escuela. Se trabajó con lecturas de los libros de texto de Historia, Ciencias Naturales y Geografía del mismo grado escolar. Ambos programas se dirigieron a generar en los alumnos, estrategias para identificar los contenidos relevantes de los textos, a través del uso de las macrorreglas: omisión, generalización y construcción, además de la identificación de ideas principales. La comprensión se evaluó a través de la elaboración de un resumen y la solución de un cuestionario con textos y cuestionarios similares. Los resultados obtenidos muestran que no hubo cambios significativos. Es decir no se observó un incremento en la habilidad lectora de los alumnos que participaron en este estudio.

Las conclusiones señalan algunos puntos a considerar para poder llevar a cabo este tipo de estudio como son la falta de conocimientos previos en los alumnos, los cuales no permitieron que se trabajara de manera favorable debido a que no tenían la capacidad de identificar una oración dentro de un texto expositivo. Además de no contar con un vocabulario significativo que les permitiera comprender parte del texto, y por último se observó la necesidad del alumno por preguntar directamente a la instructora sobre el significado de distintas palabras que se encontraban en los textos.

Por otra parte se hace hincapié en la falta de instrucción en los alumnos en cuanto a la aplicación de sus conocimientos sobre la organización interna del texto, además de poder detectar, asimilar, recuperar y organizar la información leída.

Otro punto a considerar es el número de sesiones que haya resultado insuficiente para modificar adecuadamente sus estrategias lectoras y aplicarlas ante el texto. De igual forma el número de sujetos que intervinieron en el estudio, ya que en los tres grupos fue excesivo, como para asegurar que la aplicación del programa fuera llevada adecuadamente y por igual en todos los sujetos.

Finalmente, consideramos que el tiempo destinado para cada sesión fue limitado para algunos alumnos que requerían más tiempo para leer y realizar la tarea.

INTRODUCCIÓN

En nuestro país uno de los principales problemas, que se enfrenta la Educación Básica, es que los alumnos no logran comprender los textos expositivos que leen cotidianamente, esto provoca una falta de motivación para la actividad lectora, como consecuencia sus aprendizajes no son significativos dando origen a un bajo rendimiento escolar.

En las últimas décadas la Psicología Cognitiva se ha preocupado por realizar diversas investigaciones donde se pueden encontrar alternativas y posibles soluciones a este problema. A partir de dichos trabajos se han obtenido importantes hallazgos sobre los procesos que el alumno debe realizar para comprender un texto. De esta manera, se identifica las diferencias existentes entre los lectores expertos con respecto a los lectores menos hábiles, 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.

De esta manera, la enseñanza de la comprensión lectora es considerada, por la literatura especializada, como un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el cual el sujeto participa de manera activa como constructor de significados y portador de conocimientos y habilidades como lo son la descodificación y la comprensión del lenguaje.

Así, la comprensión lectora debe tener importancia en el proceso de la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura. Es decir, el lector no solo debe tener una fluidez lectora, además debe contar con el reconocimiento y dominio de significados, rapidez y precisión durante la actividad lectora, ya que estas actividades pueden influir en una buena comprensión lectora.

Precisamente 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 desarrollar habilidades intelectuales para establecer la organización, argumentación e identificación de ideas principales en la estructura del texto.

Sin embargo, es importante que el sujeto lleve a cabo dos procesos básicos que lo ayuden a comprender el texto:

- 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 necesario 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.

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; b) Enseñanza recíproca es una práctica que se da a partir de un diálogo entre el maestro-alumno o alumno-alumno.

Estos modelos ofrecen no sólo 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.

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar y desarrollar dos programas de enseñanza, además del uso de las estrategias de omisión, generalización, construcción e ideas principales, uno a partir del modelo de Instrucción Directa y el segundo de Enseñanza Recíproca dirigidos a los alumnos de 5to. Año de primaria.

El informe de esta investigación se encuentra dividido en cuatro capítulos. El primero se conforma de los conocimientos teóricos de la comprensión lectora. Así mismo se definen cada una de las estrategias de omisión, generalización, construcción e identificación de la idea principal.

De igual forma, se abordan los diferentes tipos de textos, y en especial los textos expositivos. También se mencionan los modelos de instrucción por los cuales se pueden enseñar estas estrategias y así como los resultados de algunas investigaciones que se han hecho con los procedimientos de Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca.

En el segundo capítulo se presenta la metodología empleada para la realización de esta investigación en la que participaron un total de 130 alumnos de 5to. Año de primaria distribuidos en tres grupos: Enseñanza Recíproca, Instrucción Directa y Grupo Control. Los instrumentos que se utilizaron para conocer el nivel de comprensión lectora de los sujetos antes y después de la intervención el cuestionario y el resumen. También la evaluación inicial proporcionó la información necesaria para asegurar que los tres grupos fueran homogéneos. Los dos programas de intervención que se utilizaron fueron el modelo de Instrucción Directa y el modelo Enseñanza Recíproca, con los que se entrenaron a los alumnos en la identificación de la idea principal y en el uso de las macrorreglas de omisión, generalización.

En el tercer capítulo se presentan y analizan los resultados de la investigación, del pretest y posttest, junto con los cuestionarios y resúmenes correspondientes. En los cuales no hubo diferencias significativas entre la evaluación inicial y la evaluación final en los tres grupos, con respecto al uso de las macrorreglas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos que participaron en este estudio.

En el último capítulo se 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 en ambas intervenciones no hubo resultados significativos y se mencionan las posibles causas como la falta de conocimientos previos, la no participación de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos, el rezago escolar que tienen los alumnos con respecto a otros años escolares, el tiempo limitado para la enseñanza del uso de las macrorreglas y la falta de madurez cognitivas las cuales intervinieron en dichos programas y no permitieron llegar al objetivo planteado. Para finalizar se presenta una serie de propuestas para investigaciones futuras.

CAPITULO I.

I. COMPRENSIÓN LECTORA

En el ámbito educativo es indudable la importancia de la lectura, según Collado y García (1997) la lectura es el objetivo de la escolaridad. Durante el primer ciclo escolar (1º y 2º año) la meta consiste en aprender a leer, posteriormente en los demás años escolares la lectura se convierte en una herramienta para obtener conocimiento. Sin embargo en este proceso, entre *aprender a leer* y *leer para aprender* (**comprensión lectora**), se encuentran diversos obstáculos, entre ellos prevalece la consideración de que la actividad lectora equivale a la resolución de un problema. De la misma forma, Vidal y Gilabert (1995) suponen a la comprensión lectora y a la lectura en general como un conjunto de destrezas que en un esquema de conocimientos, hechos o conceptos, es usada como instrumento en el aprendizaje escolar.

Durante la formación escolar se presentan diversas situaciones no favorables a la enseñanza aprendizaje como es la incomprensión del texto, que hace desagradable a la actividad lectora. Es decir, pareciera ser que sólo se logra llegar a unir letras, palabras, oraciones, etc., traducir lo que dicen (fonológicamente hablando), pero sin llegar a la comprensión de lo que se quiere informar a través de las palabras.

Al respecto Gárate (1996) considera que la comprensión lectora va más allá de la simple unión de palabras y frases. Es decir, es necesario que el sujeto interrelacione todos estos elementos y dé significado al texto. Esta interrelación según Just y Carpenter (citados por Gárate, 1996), requiere la comprensión de relaciones causales, temporales y entre conceptos, y a la activación del conocimiento del sujeto, tanto del conocimiento del mundo, como el de las diferentes estructuras textuales.

1.1. PROCESOS COGNITIVOS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Según Gárate (1996) las diversas investigaciones que se han realizado con respecto a la comprensión del lenguaje, han puesto de manifiesto que la comprensión se produce por la integración e interacción de diversos procesos cognitivos fundamentales, tales como: **el reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico y el análisis semántico.**

Bruer (1993) por su parte, hace un análisis más profundo del proceso que el lector hábil realiza en la comprensión lectora con respecto a otros autores (León 1991^a, Solé, 1998 y Gárate, 1996). Aunque es necesario señalar que algunos de estos procesos coinciden o tienen diferente designación, con los procesos que se toman como importantes en la comprensión lectora.

Por ejemplo, Bruer toma como primer proceso a la **fijación** del nuevo material, el cual le servirá de **input** en el procesamiento de las palabras. En este momento se llevan a cabo los procesos de **fijación y salto**. En la fijación, el lector da paso a la nueva información de palabras en el ámbito visual, léxico, gramatical, conceptual y contextual, almacenando su interpretación del texto en la memoria a largo plazo. En el salto, se realiza el reconocimiento de las palabras en el texto a través de las regresiones y de las sacudidas que realiza el lector en el movimiento de los ojos (los cuales se mencionarán más adelante). Otros autores consideran a los **conocimientos previos** como el inicio en la actividad lectora.

En un segundo proceso, agrega el autor, se llega al **reconocimiento de palabras**. Este mismo proceso se divide en dos subprocesos: *la codificación inicial y el acceso léxico*. En la codificación inicial el lector codifica la línea de las letras impresas en una representación visual. Después, en el acceso léxico el lector relaciona la representación anterior con los patrones almacenados en su memoria a largo plazo, llamado lexicón (diccionario mental).

En este proceso el lector también comprueba si la representación visual encaja la palabra en su acceso léxico. Si esto sucede, el reconocimiento de la palabra finaliza. Además, el reconocimiento de palabras es una habilidad visual o perceptual, la cual es un proceso exclusivo de la lectura.

Gárate (1996) difiere del concepto anterior con Bruer y menciona que ***El reconocimiento de palabras*** es el componente perceptual más importante tanto en el lenguaje oral como el escrito. Este proceso implica, según la autora, la codificación de los patrones visuales y auditivos.

En muchas investigaciones se ha dado importancia al contexto, tanto a la frase del texto como al texto mismo, enfatizando el proceso arriba-abajo, el cual se menciona más adelante. Esto hace suponer que tanto el reconocimiento de palabras como el acceso al significado estarían controladas por estructuras del más alto nivel. Sin embargo, Kinstch y Greene (1988), difieren de la autora y proponen dentro del marco teórico denominado “procesamiento paralelo distribuido” (Rumelhart y McClelland, citados por Gárate, 1996) que el reconocimiento inicial de palabras, el procesamiento es estrictamente abajo-arriba, y se produce al margen del contexto.

Según Bruer (1993), el proceso cognitivo anterior es llevado a cabo por el experto de manera consciente y le permite comprender correctamente el texto. Un lector hábil, como se dijo antes, lleva un proceso cognitivo complicado, el cual se basa en el conocimiento almacenado en su memoria a largo plazo y es capaz de controlar las numerosas representaciones que deben estar activas constantemente. Es decir, un lector hábil tiene un almacén actualizado permanente y hace un correcto uso de él. Así mismo, en el **reconocimiento de palabras**, Perfetti (1986) alude al **acceso léxico**, como un componente del proceso de la lectura, el cual reconoce la palabra a través de la percepción visual y si no es así acude entonces a la segmentación de palabras o al contexto del cual habla el texto; además como parte de este proceso considera como un segundo componente a la **comprensión** del texto que es llevada a cabo por el entendimiento de las proposiciones y la integración de la información, ligándola de manera consciente a los recursos cognitivos, para así lograr una lectura fluida. El autor considera que en la lectura fluida hay dos etapas, la primera de ellas es el **microproceso** donde intervienen el acceso léxico y la comprensión, éstas se dan de manera automática durante la lectura, mientras que en la segunda etapa ya se realiza de manera consciente y se refiere a la interacción de la comprensión de proposiciones y la unión de la información del texto, llegando así a enmarcar el contenido estructural del texto.

Una vez hallado el significado de la palabra, Bruer, (1993) el lector pasa a un tercer proceso llamado **procesado lingüístico y gramatical**. En él, una vez terminada la codificación semántica (proceso donde se asigna el significado que mejor encaja a una palabra en un texto), el lector puede empezar a combinar los significados de las palabras, en unidades de significado más largas. Así, utilizando sus conocimientos gramaticales, construye proposiciones o cláusulas; estas mismas a su vez forman frases. Para los lectores hábiles este proceso se realiza sin ningún esfuerzo. Gárate (1996) coincide en este proceso y lo menciona como **el análisis semántico** a través del cual se establecen las relaciones de significado de la oración. Según, Bruer (1993) y Perffetti(1986) para este momento el lector hábil ha logrado llevar a cabo una lectura fluida.

Por su parte, Gárate (1996) considera este proceso como el medio por el que se detectan las relaciones gramaticales de las palabras dentro de una oración. Tiene un efecto indirecto en la comprensión del lenguaje, ya que está orientado a señalar funciones semánticas subyacentes. Su objetivo principal es establecer una representación de los contenidos semánticos y de sus funciones pragmáticas o sociales (Van Dijk y Kintsch, citados por Gárate, 1996).

Para Bruer (1993) el siguiente nivel es llamado **modelado del texto**, en donde el lector integra y relaciona la información que aparece en las frases individuales, para construir una representación mental del texto en su totalidad. El lector almacena esta esencia en su memoria a largo plazo y a medida que recibe nueva información, va modificando y actualizando constantemente el modelo del texto y almacena de nueva cuenta la esencia modificada.

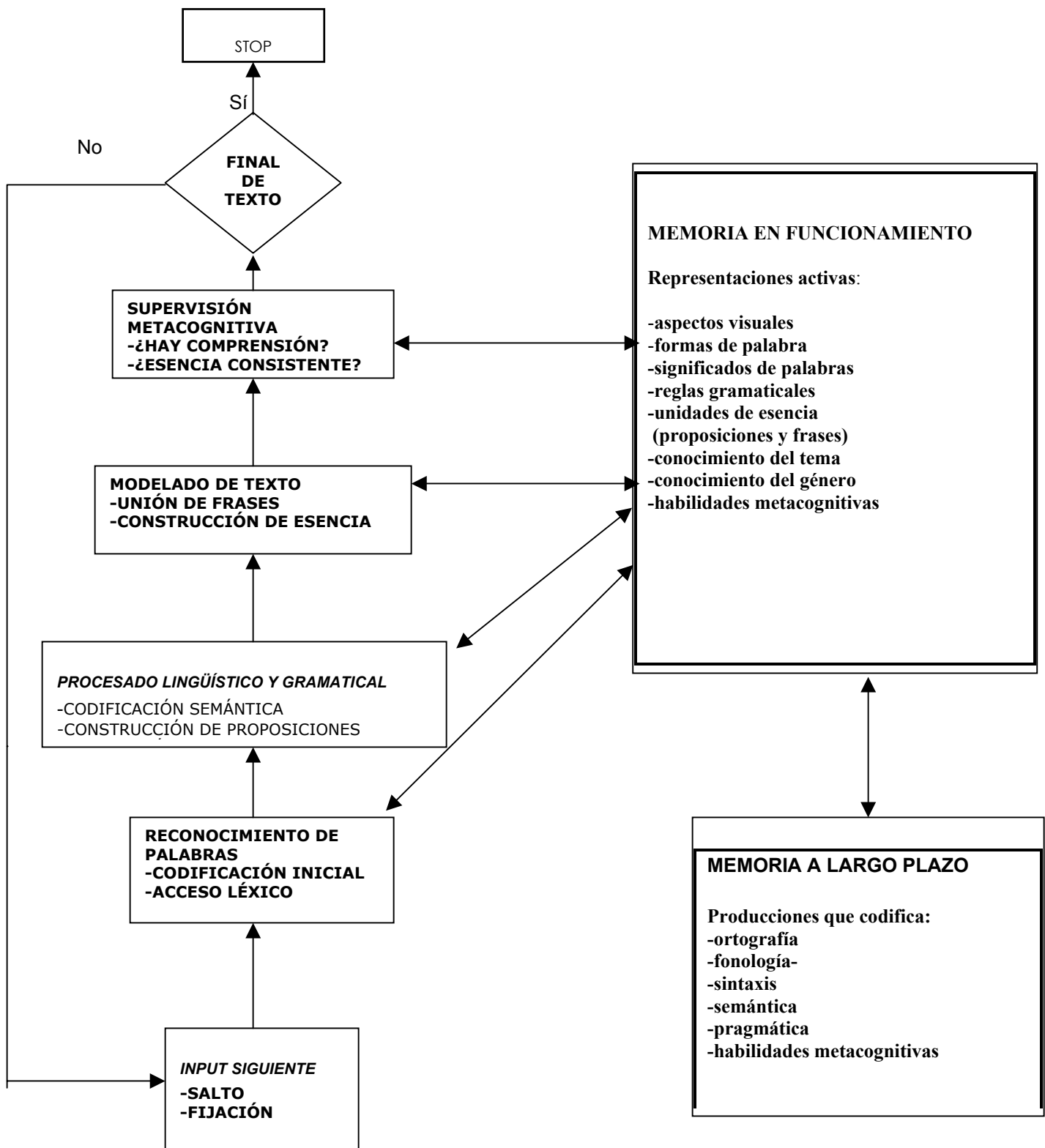
No hay que olvidar que el modelado del texto también incluye los conocimientos previos que el lector tenga sobre el tema. Es decir, los conocimientos de base que ayudan para establecer nexos deductivos entre las frases escritas del texto. Además, que se necesitan para retener la esencia del texto.

La supervisión metacognitiva, según el autor, es el penúltimo proceso que desarrollan los lectores hábiles; en éste se preguntan consistentemente durante su lectura si su estrategia está funcionando bien, de qué forma lo están haciendo y si tiene sentido la esencia que han significado. El lector hábil realiza todo lo anteriormente dicho mediante una fijación.

Al respecto Solé (1998) coincide con Bruer (aunque no lo menciona como “supervisión metacognitiva”), como parte del proceso interno en donde el lector da significado a lo que lee, mediante la lectura individual, la cual a su vez, le permite pensar, recapitular, avanzar y retroceder, hacerse preguntas, decirse cuales son las ideas principales y cuales son las secundarias, todo esto con el fin de realizar una lectura eficaz.

Finalmente, Bruer (1993) señala otro punto importante en la comprensión lectora llamado **automatismo**. El automatismo es un fenómeno cognitivo importante, el cual permite realizar tareas de ejecución y aprendizaje. Un proceso cognitivo es automático si no es consciente de que el proceso se está llevando a cabo. De esta manera es posible aprender una habilidad cognitiva hasta convertirla en casi refleja (automática). El reconocimiento de palabras que llevan a cabo los lectores hábiles es un proceso automático. Otro ejemplo de esto son las habilidades motrices. (Lesgold, Resnio, Hammond y Cutis, citados por Bruer, 1993).

Para una mejor comprensión del proceso antes mencionado se muestra un esquema del modelo cognitivo de lectura hábil presentado por Bruer (1993).



1.2. LECTURA HÁBIL Y SUS MODELOS

Los estudios que en los últimos años se han llevado a cabo se centran en la comprensión lectora y en las diversas estrategias que utilizan los sujetos en el acceso al significado y en los distintos niveles de representación mental del significado del discurso: proposicional y situacional o referencial (Gárate 1996).

Para autores como Bruer (1993), Perfetti (1986), Collado y García (1997), y Solé (1998) la lectura es un proceso cognitivo complejo y exigente. De ahí, que estos mismos autores desarrollen modelos de lectura diestros que expliquen esta complejidad.

Explicar el proceso que sigue el lector, como se ha venido observando con el análisis del apartado anterior es complicado, sin embargo, se han hecho investigaciones las cuales buscan la construcción del significado que ocurre en la lectura. A grosso modo, Perfetti (1986) menciona tres modelos:

1. Modelo Abajo-Arriba . Este proceso es unidireccional ya que el lector puede empezar por reconocer tres aspectos: a) percepción visual, b) reconocer letras y c) reconocer palabras o proposiciones; aquí lo importante es tomar en cuenta la información que va dando la lectura, ya que, a través de ello se logrará la producción correcta de palabras así como la secuencia de las mismas para que la lectura fluida sea un éxito. Ejemplo: el término “manzana”, será leído más fácilmente cuando va precedido con una frase tal como Juan come...

2. Modelo Arriba-Abajo. Este proceso es dirigido por el conocimiento semántico y sintáctico de las palabras que siempre son subordinadas de la percepción visual que hace el lector. Ejemplos: estímulos visuales empobrecidos, palabras incompletas o borrosas.

3. Modelo Interactivo. Son las operaciones que se dan en paralelo y fluidamente en las que la información visual, las claves sintácticas y las claves retóricas construyen el significado del texto; por ejemplo; categoría léxica de palabra, lugar que ocupa la frase (principio, medio o final), conocimiento del contexto, conocimiento previo del tema y conocimiento de la forma de organización que se tiene del texto, todo ello proporciona el marco general del texto, ejemplo: “los mamíferos se pueden clasificar en varias categorías. La primera de ellas...” por lo tanto, el lector espera que se hable de la segunda categoría , y así sucesivamente.

Por su parte de Kintsch y Van Dijk (citados por Vieiro, Peralbo y García, 1997) proponen a la **teoría macroestructural**, destacando el análisis de la estructura del texto, y dando importancia a la descripción formal de la estructura semántica y al procesamiento psicológico del lector. El modelo tiene los siguientes componentes:

- Esquema del lector. Son los conocimientos previos. Por ejemplo al leer el texto de “Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos “ se considera que el lector reconoce el concepto ferrocarril como un significado importante en la construcción para la comprensión del texto.
- Microestructura. Es el nivel local del discurso que consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos conectados entre sí mediante la repetición de argumentos, por ejemplo : María come pastel; María y pastel son argumentos y come es el verbo.
- Macroestructura del texto. Es la naturaleza global. Es decir la identificación de todas las proposiciones principales e individuales que al unirlas dan forma al discurso total del texto.
- Macrorreglas. Transformaciones del lector que determinan qué elementos son relevantes y cuáles no lo son. Entre los diferentes tipos de macrorreglas existen:

1. *Macrorreglas de supresión*, reduce el número de proposiciones, sólo se aplica cuando las macroestructuras de las partes previas de la secuencia u oración gramatical, están presentes.

EJEMPLO:

Yo necesitaba aceite de oliva. Así que fui a la tienda y compré un poco. Había aceite de oliva a la venta. Nosotros tomamos una muy buena comida italiana.

En este caso el lector elimina las proposiciones irrelevantes, siempre y cuando se reconozca el concepto relevante para la estructura gramatical de la macroestructura.

YO NECESITABA ALGÚN ACEITE DE OLIVA, ASÍ QUE YO FUI A LA TIENDA Y COMPRÉ ALGUNO. TOMAMOS UNA MUY BUENA COMIDA ITALIANA.

El lector omitió *“había aceite de oliva a la venta y la palabra nosotros”*.

2. *Macrorregla de generalización*, mantiene la información relevante.

Juan está moviendo las sillas; Juan está moviendo las mesas; Juan está moviendo la cama;

El lector resume las oraciones a una sola frase:

JUAN ESTÁ MOVIENDO LOS MUEBLES.

3.-*Macrorregla de selección o integración*. Cuando existe una proposición tópica o temática se puede prescindir de las demás. Selección o integración

Juan fue ayer a Paris. Él tomó un taxi a la estación. Él compró los tickets. Él tomó el tren a Paris.

El lector selecciona la proposición más relevante de la macroestructura, que le da sentido al texto.

JUAN FUE AYER A PARIS.

4.-*Macrorregla de construcción*, incorpora nuevas proposiciones.

Juan fue a la estación. Él compro un billete. Él fue al anden y esperó el tren. Después de unos minutos el tren partió...

Si el lector utiliza la construcción, incorpora nuevas proposiciones que resumen la macroestructura y rescatan el significado del texto.

JUAN HIZO UNA EXCURSIÓN EN TREN.

Estas reglas se aplican bajo el control de la superestructura esquemática que representan los conocimientos previos y quedan restringidas a los propósitos del lector.

Otros modelos que han tratado de analizar la organización de los textos escritos, como los de Bruce y Britton, Kintsch y Van Dijk (citados por Viero, Peralbo y Risso, 1998) coinciden en señalar que la lectura es un proceso multinivel. Esto es, un texto puede ser analizado a muy distintos niveles, que van desde los grafemas hasta la interpretación del texto como un todo.

La creciente importancia otorgada a los procesos constructivos en comprensión lectora va unida al desarrollo de las **teorías del esquema** y la consiguiente crítica a los **modelos lineales**.

Para la Inteligencia Artificial el término “*esquema*” hace referencia a entidades conceptuales que se encajan unas con otras, y que están a su vez formadas por entidades más simples, encargadas de guiar los procesos de comprensión y memoria, determinando que información es la importante y cuál es la marginal. Ya que los textos son demasiado largos para ser procesados en su totalidad, el lector tiene que elaborar sucesivamente su representación en unidades más pequeñas (Viero y cols., 1998).

Para lograr un aprendizaje eficaz en un material escrito se han de desarrollar esquemas de organización. Just y Carpenter (citados por Viero y cols., 1998) señalan que tales esquemas pueden adquirirse a través de estrategias que, en muchos casos, han sido desarrolladas de forma espontánea por los sujetos.

Estas estrategias mejoran el aprendizaje y la comprensión porque ofrecen un nuevo marco en el cual puede ser construida la estructura del conocimiento. Para estos autores, **el resumen y la relectura** son las estrategias procedimentales más importantes. El resumen es una tarea escolar que rebasa el ámbito de la escuela y se extiende a la mayoría de las actividades de registro comprensivo. Supone procesos organizacionales que orientan al lector sobre las ideas principales y las interrelaciones existentes dentro del texto.

La comunicación mediante la escritura de aquello que ha sido comprendido en un texto implica una serie de habilidades que suelen estar presentes en la comunicación oral; pero que no siempre se generalizan adecuadamente al resumen escrito. Así por ejemplo, mientras que el mensaje oral conlleva siempre la retroalimentación por parte del receptor sobre la correcta recepción del mensaje y, en su caso, la necesidad de que el mensaje se organice si no está correctamente estructurado, en la comunicación escrita esto no suele ocurrir.

Por otro lado, la comunicación escrita presenta frente a la comunicación oral una dificultad añadida. Mientras que esta última implica el uso de procesos ya automatizados, el lenguaje escrito, más tardío, suele requerir de un mayor tiempo para la automatización de los aspectos relacionados con la recodificación, sintaxis etc.

Flood (citado por Viero y cols., 1998) plantea que para captar totalmente como escribe un autor, el alumno debe comenzar por escribir él mismo y tratar de crear con la formación un texto inteligible. Según el autor, al intentar escribir un texto expositivo, los alumnos ven la necesidad de organizar la información y de emplear las convenciones de la escritura para mostrar su organización. Cuando no la organizan, no tardan en darse cuenta de que han creado un texto incomprensible. A su vez, cuando leen, se dan cuenta de que el escritor ha tratado de organizar la información y su tarea consiste en reconocer esquemas organizativos previamente aprendidos (si los hubiera) o generar esquemas con sentido a la información (si no está organizada). El autor sugiere que tanto la lectura como la escritura requieren procesos cognitivos generativos que forman el significado construyendo relaciones entre el texto y lo que el lector sabe, cree y vive.

Cuando las personas leen generan el sentido relacionando las partes del texto entre sí y con su conocimiento previo. Así, aprender a leer comprendiendo implica la adquisición y el empleo de algunas de las habilidades generativas necesarias para aprender a escribir.

De igual forma, Squire (citados por Viero y cols., 1998) mantiene que la redacción y la comprensión son técnicas orientadas hacia el proceso y básicamente interrelacionadas.

Por otra parte, Bauman (citado por Viero y cols., 1998) otorga importancia al resumen en tareas de comprensión desde el punto de vista de que el proceso crucial del resumen es la extracción de la idea principal. Pero hay que tener en cuenta que lo importante no es recordar hechos sobresalientes, sino su integración en un proceso de aprendizaje-comprensión y no de aprendizaje-memoria.

Un elemento necesario de reajuste para el aprendizaje es el feedback. Se podría describir como aquella información que se proporciona al sujeto sobre el grado en que su ejecución se acerca a la meta establecida.

Estudios como los de Zeller Mayer, Landin y Wing (citados por Viero y cols., 1998), ponen de manifiesto la importancia del feedback, en tareas de aprendizaje en el ámbito escolar. Por su parte Glover (citado por Viero y cols., 1998) encuentra un efecto positivo en el uso del feedback en tareas de comprensión lectora, tanto en universitarios como en alumnos de enseñanza media. Los estudios de Griffin y Cashin (citado por Viero y cols., 1998) también prueban que el uso del feedback por parte del instructor en el aprendizaje de la lectura facilita dicho proceso.

Por otro lado, Shank y Abelson, (citados por Vieiro y cols., 1997) mencionan que el dominio de la inteligencia artificial y el importante papel que juega el conocimiento del mundo en la comprensión de la narrativa tanto oral como escrita son representadas organizadamente en esquemas en la memoria. Que se distinguen en tres formas distintas:

- ❖ Marcos
- ❖ Guiones
- ❖ Esquemas

Estas formas tienen que ver con aspectos directos de las experiencias que se tienen, por ejemplo: los marcos representan los lugares específicos como son la biblioteca, el cine o el mercado, los cuales se dan en la vida diaria, es decir, son las representaciones de algún dominio y que produce una descripción del objeto o acción en cuestión, estos esquemas están en el proceso cognitivo así como la percepción, la acción y la comprensión.

Según Minsky (citado por Vieiro y cols. 1997), existen diferentes tipos de marcos:

- a) Los marcos para objetos argumentan la existencia de distintos procedimientos de interpretación o visión de un objeto; ejemplo, ver un cubo desde un solo ángulo.
- b) Los marcos temporales son los que el sujeto infiere de lo que encuentra en lugares específicos.
- c) Los marcos mixtos son especificaciones de un tipo de marcos que secuencian eventos que suceden en algún lugar en especial.
- d) Los marcos narrativos hacen referencia al conocimiento que tienen los sujetos sobre como una historia suele estar organizada.
- e) Los paradigmas científicos son considerados marcos en el sentido de que establecen una relación conceptual entre diversas observaciones.

Con respecto a los Guiones, éstos se han desarrollado para caracterizar el conocimiento que el sujeto posee de determinadas situaciones convencionales y que además cumple la función primordial en la adquisición de la comprensión de textos.

Por último, los esquemas parecen formarse a partir de la experiencia personal de situaciones recurrentes, y aunque el mecanismo exacto de inducción de esquemas es desconocido, parece que surge a una edad temprana.

Retomando el esquema de las representaciones mentales y partiendo del supuesto cognitivo y contextual, se cree que las representaciones de lo que se lee o escucha, es decir, el tipo de estructura de modelo mental, es la representación de una situación descrita por una oración que se deriva de una representación proposicional a través del uso de las inferencias basadas en el conocimiento general del mundo.

Por lo tanto, la construcción de este modelo mental se lleva a cabo a medida que se va procesando la información que contiene el discurso o texto; por ejemplo en la representación que se hace el lector de la narración de un accidente de tráfico, se cree que el receptor del mensaje posee conocimientos sobre sucesos usuales de tráfico y de las acciones de los conductores, por lo tanto, el receptor interpretará los sucesos de la historia a la luz de sus experiencias previas que son reproducidas en contextos determinados.

1.3. LA ESTRUCTURA DEL TEXTO

Las características específicas de cierto tipo de textos, según Brewer (citado por Gárate, 1996):

Textos Descriptivos. Se refieren a situaciones estáticas en términos de sus características físicas perceptibles.

Textos Narrativos. Están caracterizados por la presencia de personajes que llevan a cabo unas acciones expresadas en sucesos distribuidos temporalmente y conectados causalmente. Su orden puede ser como ocurran los sucesos o en otro tipo de orden.

Textos Expositivos. Describen sucesos con el objetivo de informar, explicar o persuadir. No tienen indicadores espacio-temporales, ni descripciones de acciones humanas típicas llevadas a cabo por personajes. Este tipo de texto son los que desempeñan un papel importante en la comunicación del conocimiento (libros de texto, artículos científicos, prensa escrita, etc.).

Desde las primeras investigaciones se ha tomado en consideración a los textos expositivos, la indagación en la comprensión de cuentos ha sido centrada por los investigadores en el ámbito de la comprensión textual, siendo aplicadas posteriormente a los textos expositivos. Sin embargo existen diferencias importantes en ambos tipos de texto. Graesser y Goodman (citados por Gárate, 1996) mencionan algunas de ellas:

- El lector sabe que la información propia de los textos expositivos es verdad, mientras que la de los textos narrativos pertenece a la ficción.

- El lenguaje de la prosa narrativa se aproxima más al lenguaje de la conversación de cada día que el de la prosa expositiva.
- La secuencia de episodios en la prosa narrativa se produce en un orden cronológico, mientras que la información en la prosa expositiva no sigue ningún orden temporal.
- Los sujetos hacen más inferencias en la prosa narrativa que en la expositiva.
- El principal propósito de la prosa expositiva es informar al lector en tanto que en la prosa narrativa es entretener. Estas diferentes funciones comunicativas en los dos tipos de textos llevan al escritor a utilizar distintos recursos retóricos.
- En el caso de los textos narrativos, la construcción del significado está controlada fundamentalmente por el conocimiento del lector, resultando por tanto, que la comprensión depende, en gran medida, de los procesos arriba – abajo. En los textos expositivos, por otra parte, la construcción del significado está orientada, fundamentalmente por la estructura proposicional y estructural del texto, siendo la dirección del procesamiento abajo-arriba.

1.3.1. TIPOS DE ESTRUCTURAS DEL TEXTO

Autores tales como Vieiro, Peralbo y García (1997) hacen una reflexión estructurada de los diversos textos que se utilizan con los alumnos en las investigaciones, y mencionan que la intervención dinámica de estructuras representativas, como son las proposiciones relevantes de la lectura y las estructuras previas mentales, llevan al lector a realizar una organización estructural en la que de manera dinámica las transforma en un escenario mental y logra un esquema general de la lectura y la comprensión del texto. Los autores consideran tres tipos de teorías estructurales en los textos:

LA GRAMÁTICA DE CUENTOS fortalece el análisis formal y divide a la estructura del texto en macro-constituyentes de comienzo y de trama o argumento.

LA TEORÍAS MACROESTRUCTURALES son teorías que se dan en los mecanismos para elaborar macroestructuras que se incluyen en dos niveles:

- Microestructural: proposiciones del texto.
- Macroestructural: sentido global y general del texto.

LOS MODELOS MENTALES son el producto de las estructuras previas y de la transformación de escenarios mentales, que llevan a cabo la reconstrucción del texto que elabora el lector. Esta teoría es importante para determinar la estrategia a utilizar. Es decir, si se conoce el tipo del texto será más fácil aplicar la estructura pertinente, por ejemplo: los textos narrativos, están constituidos principalmente por acciones de personas, objetos y sucesos, subordinados a una cierta realidad psicológica de la escritura descriptiva y circunstancial del discurso.

1.3.1.1. GRAMÁTICA DE CUENTOS

Mandler (citado por Vieiro y cols.,1997) considera que por el tipo de gramática en los cuentos, éstos son fáciles de razonar, ya que los mismos producen una serie de hechos con los que fácilmente se encuentra un niño en la vida cotidiana. Esta gramática ayuda a los psicólogos del desarrollo a analizar dónde y por qué los niños y los adultos difieren en su comprensión y recuerdo, encontrando que las diferencias están en el recuerdo de las metas y estados internos. De esta manera, se asume que los cuentos son una analogía sintáctica entre el análisis de las frases y del texto, formalizando un sistema de reglas de pre-escritura.

En el mismo orden de ideas Prop (citado por Vieiro y cols.,1997) dice que el componente más sobresaliente del cuento es la función, la cual es definida como la acción del personaje por su significado en el desarrollo de la intriga, uniendo otros componentes para su comprensión.

Rumelhart (citado por Vieiro y cols.,1997) dice que la relación entre esquemas y comprensión del cuento es muy estrecha ya que la comprensión produce la selección y rectificación de esquemas, en tanto que los esquemas son aspectos concretos del cuento y se asocian a las variables: episodio (especifica la conexión entre el inicio del suceso, la meta y el intento de lograrla) e intentar (especifica el intento interno), así como otros subesquemas que aparecen subordinados a éstos. En tanto que Thorndyke (citado por Vieiro y cols.,1997) plantea también un sistema de reglas similar al de Rumelhart, en donde enfatiza que los procesos intelectuales son inherentes a la comprensión y recuerdo por encima de lo meramente estructural.

De esta manera, menciona Thorndyke (citado por Vieiro y cols, 1997), que la estructura del cuento tiene cuatro componentes de alto nivel estructural: **Introducción** que es el marco espacial y temporal en el que la acción se desarrolla; **el tema** es el foco central donde se plantean las metas; **la trama** que está formada por **los episodios**, los cuales se aplican a las sucesivas reglas de las que salen tres componentes: *submeta, ejecución y resultado* en donde se expresa la resolución del cuento.

Para Mandler y Jonson (citados por Vieiro y cols.,1997) la estructura interna del cuento sirve para facilitar la codificación y recuperación controlando el procesamiento del modelo arriba-abajo. Este esquema es adquirido de dos formas:

- a) escuchar cuentos, de donde se obtiene el conocimiento de acciones secuenciadas incluyendo la forma típica de empezar y terminar y,
- b) la participación personal donde se conocen las acciones humanas y relaciones causales inherentes.

De esta manera durante la codificación, los esquemas cumplen con varias funciones que dirigen la atención a aspectos del material y mantienen recuerdos latentes de tal manera que avisan al completar los esquemas, o bien cuando falta información.

1.3.1.2. GRAMÁTICA DE TEXTOS NARRATIVOS Y EXPOSITIVOS

Van Dijk (citado por Vieiro cols.1997) señala que la superestructura del texto narrativo está compuesta por: **Compilación y Resolución** (que son los sucesos o núcleo narrativo que tiene lugar, hora y circunstancia determinada); **Marco o suceso** (parte del texto que especifica la circunstancia y forman el episodio), **episodio y trama** (secuencia de episodios), **valoración o evaluación, historia y moraleja** y finalmente la **narración**.

Por el contrario, en el texto expositivo no se maneja ningún objetivo fijo para organizar la información. Sin embargo, Vieiro y cols. (1997) mencionan que su organización generalmente se manifiesta de la siguiente manera:

- Argumentación
- Justificación o conclusión
- Marco o circunstancia
- Puntos de partida o hechos
- Legitimidad o refuerzo

Por su parte, Meyer (citado por Vieiro y cols., 1997) distingue 5 esquemas retóricos para el texto expositivo, de los cuales sólo se utilizan cuatro:

- Descriptivo, da información de temas particulares, sin ningún uso de palabras clave.
- Agrupador, da una serie de ideas o descripciones que se relacionan; usa palabras clave para denotar diversos elementos relacionados entre sí: “en lugar de”, “ a continuación”
- Causal, presenta contenidos que tienen relación explícita o implícita, usa palabras clave como: “por ende”, “de ahí que”, “a causa de”, “razón por la que”.
- Aclaratorio, representa un problema o pregunta que es seguida por soluciones o respuestas, las palabras clave son: “el problema consiste en”, “la pregunta que surge es”, “una posible causa del problema”.

De esta manera el autor propone que para la comprensión de un texto se debe considerar la estrategia adecuada, la cual es seleccionada por el lector para ayudar a la identificación de la estructura y tipo de texto, y de esta misma forma identificar las ideas principales.

Así, para poder seleccionar la estrategia correcta para una buena comprensión lectora, diversos autores han hecho trabajos con el fin de desarrollar una lectura hábil y se han dirigido en diferentes líneas de investigación. Por ejemplo, la rapidez con que se puede leer una palabra en diferentes textos, relación entre el tiempo de lectura y número de proposiciones de una frase, y son aún más frecuentes las investigaciones que miden la comprensión a partir del recuerdo de las proposiciones de un texto (Gárate, 1996). Por lo tanto, en los próximos apartados se hablará de las intervenciones propias al sujeto y al texto respectivamente.

II. INTERVENCIONES EN EL SUJETO

Sobre las intervenciones propias al lector, Gárate (1996) menciona que es necesario facilitar una serie de estrategias que el buen lector, adquiera y desarrolle espontáneamente durante su actividad lectora. Algunas veces debido a la complejidad del texto el lector desarrolla estrategias inadecuadas. En otras ocasiones, a pesar de no tratarse de textos complejos los sujetos no llevan a cabo ningún tipo de actividad encaminada a la construcción de un significado mínimamente aceptado y que guarde la relación con la intención comunicativa entre el autor y lector. En ambas circunstancias la intervención del lector se concibe como un objetivo primordial. Entre las intervenciones al lector se destacan las que se dirigen a las estrategias que utilizan buenos y malos lectores como Bruer (1993), León (1991a), León (1991b), Vidal-Abarca, Vicente, San José y Solaz (1994), Perffetti (1986) y Solé (1998).

Otros trabajos (Geva; Armbruster; Anderson y Ostertag y Sánchez Miguel, citados por Gárate, 1996) han sido dirigidos a instruir a los sujetos deficientes en estrategias estructurales en los procedimientos y recursos utilizados por los buenos lectores, con el fin de posibilitar el descubrimiento en la organización lógica del texto y en la complejidad de su contenido.

Otro grupo de programas se apoya en los estudios sobre la estructura de los textos y la concepción del sujeto activo, cuyos conocimientos sobre la organización retórica de los textos puede funcionar como un esquema superestructural en su procesamiento. En un experimento por Arbruster, Anderson y Ostertag (citados por Gárate,1996) se observó la eficacia de la instrucción en el uso de las estructuras textuales, concretamente en el plan organizativo problema-solución.

Dicha instrucción llevó los siguientes pasos:

- Se proporcionó a los sujetos un esquema con las categorías propias del plan organizativo.
- Se diseñaron sesiones en las que los sujetos buscaran en el texto los contenidos temáticos pertenecientes a las categorías.
- Una vez localizados los contenidos temáticos propios de cada categoría, los sujetos tenían que construir su significado.

Por su parte, Short y Ryan (citados por Gárate) diseñaron un plan para mejorar las habilidades de los malos lectores mediante el entrenamiento del uso de esquemas de los cuentos. La instrucción consistió en enseñar a los sujetos a verbalizar una serie de preguntas encaminadas a la extracción del significado propio de las categorías de la gramática.

Por último, entre los programas que tienen en común la enseñanza de las macrorreglas, las cuales están destinadas a los sujetos que presentan dificultades para extraer el significado global de los textos, es decir, la macroestructura, se encuentra el trabajo de Day (citado Gárate,1996) en el cual se enseñó a estudiantes universitarios a aplicar dichas macrorreglas. Los sujetos tenían que identificar las oraciones temáticas, suprimir la información poco importante y constituir una nueva proposición cuando fuera preciso (macrorregla de construcción).

Aunque este último proceso resultó difícil, aun tratándose de estudiantes universitarios, éstos resultaron muy beneficiados con el programa.

Sánchez-Miguel (1987) también realizó una investigación en donde puso en marcha un procedimiento para operar las tres macrorreglas: *supresión, generalización e integración*, de acuerdo a la siguiente secuencia:

- ⊗ Los sujetos determinaron el tema a tratar.
- ⊗ Desglosaron cada uno de los aspectos que se refieren a dicho tema.
- ⊗ Deciden que aspectos pueden eliminar sin alterar el significado del párrafo (selección/omisión).
- ⊗ Deciden si alguno de los elementos no suprimidos puede funcionar como ejemplo de otra palabra conocida (generalización).
- ⊗ Si lo anterior no es posible se pide que busquen una o más palabras que digan lo mismo que todas o algunas de las que figuran en el texto (construcción).

Otros trabajos como los llevados a cabo por científicos cognitivos analizan a la lectura teniendo como única fuente de datos para desarrollar y examinar sus modelos, el movimiento de los ojos. Pareciera ser que cuando se lee los ojos se mueven fluida y continuamente a través de la página; sin embargo los ojos realizan determinados movimientos como detenerse bruscamente en una palabra, a esta situación los psicólogos cognitivos le llaman **fijación**; saltar velozmente de una palabra a otra y volver a parar, lo denominan **sacudidas**; cuando en otras ocasiones, los ojos saltan hacia atrás del texto en lugar de continuar, lo identifican como **regresiones**. Un lector novato realiza constantemente este tipo de movimientos, pero el lector experto, además de lo anterior, lleva a cabo un proceso cognitivo más complejo, lo cual le permite llegar a la comprensión lectora. Trabajos como los de Bruer (1993), León (1991^a), León (1991b), Vidal-Abarca, Vicente, San José y Solaz (1994) y Solé (1998) toman en consideración el proceso cognitivo que lleva a cabo un lector experto y el novato al realizar la lectura, además del uso de estrategias más relevantes que utilizan en la comprensión lectora.

En particular Bruer (1993) considera que el lector experto sabe, desde la introducción de un texto, si su contenido está bien estructurado y, por consiguiente, si se enfrenta a un buen escrito. En cambio los lectores no expertos en la actividad lectora pueden estar leyendo textos incoherentes, y sólo discurrir que no entienden o se aburren, sin percatarse que el texto que están revisando, no tiene ningún significado real.

Así mismo, el lector experto tiene el firme deseo de leer para obtener conocimiento, por supuesto esto no sucede con el lector novato quien realiza una lectura obligatoria, asociada al ir a la escuela y no como una actividad que le va a permitir obtener conocimiento. Es decir la actividad lectora, no es vista por el lector novato como una habilidad útil y necesaria para su desarrollo como individuo perteneciente a una sociedad.

Así mismo Bruer menciona que los buenos lectores se preguntan constantemente si están entendiendo el texto y si es coherente. Situación que no se da en los alumnos con menos habilidades lectoras, sobre todo cuando los docentes les piden realizar un resumen o hacer un esquema sobre un texto y sólo transcriben una copia literal del libro al cuaderno.

Vidal-Abarca y cols. (1994) consideran un buen lector a aquel que enfoca a la microestructura, la cual está formada por las microposiciones que él mismo va formando durante la lectura, buscando estratégicamente relaciones de coherencia entre las ideas del texto, y así cuando el lector recuerda un texto, recuerda estas proposiciones. A este resultado se le conoce como efecto de niveles.

Por su parte León (1991^a) y Bruer (1993) de forma más concreta se refieren a los malos lectores como los sujetos con menos capacidad para organizar correctamente la información nueva, lo que les imposibilita relacionarla con la que ya poseen, la representación que hacen del tema general del texto se caracteriza por la forma “tema más detalle”, por lo tanto la estructura que muestran en su comprensión es incompleta e inarticulada. Los lectores expertos, en cambio, tienen una representación coherente que distingue los niveles de importancia en el contenido del texto, reteniendo las ideas que marca la macroestructura del texto.

Así desde esta perspectiva las estrategias de los lectores competentes son: Estrategias organizativas, de Comprensión, Estrategia significativa, Codificación asimilativa y Estrategia estructural. El autor señala que estas estrategias están encaminadas a generar o activar los esquemas que posee el sujeto y requieren que el lector tenga un conocimiento previo, adecuado y la disponibilidad de un uso estratégico de esos conocimientos.

Según el autor, dentro de estas estrategias podría incluirse la destreza que permite al lector relacionar la información leída con la que ya posee, ésta le permitirá inferir, hacer relaciones lógicas del pasaje y conectar las diferentes oposiciones del texto dentro de una secuencia coherente. Por ejemplo: en la estrategia estructural se requiere que el lector experto posea un conocimiento sobre cómo están organizados convencionalmente los textos y una estrategia que le permita buscar y utilizar la estructura de alto nivel en un texto particular.

En el caso contrario el lector inmaduro presenta estrategias como:

- ❖ Estrategia mecánica
- ❖ Estrategia en lista por defecto
- ❖ Suprimir y copiar

Estas estrategias se caracterizan por una representación fragmentada y lineal cuando el lector concibe el pasaje, es decir, le llegan acontecimientos separados que memoriza; así, en el caso de la estrategia de lista por defecto, parece operar como si la meta de la lectura fuese recordar algo del texto, lo cual podría comprobarse con una insensibilidad a la organización jerárquica del contenido textual.

Por su parte, Solé (1998), además de considerar las habilidades del lector experto en la comprensión lectora, hace notar a la estructura del texto entendida como la coherencia entre la forma y contenido del texto. Es decir, para la autora la comprensión lectora es el proceso en donde se pone de manifiesto una serie de cuestiones tanto del lado del lector activo (conocimientos previos al texto, objetivos que la generan y la motivación que se tenga hacia la actividad lectora) como del texto en sí (forma y contenido).

Por lo tanto, para lograr la comprensión lectora concluye la autora, que se requiere de distintas habilidades como: decodificación, aportación de objetivos propios, aportación de experiencias previas, aportación de ideas que impliquen predicciones, aportación de inferencias acerca de la información del texto y del propio bagaje del lector.

Por su parte Orrantia (citado por Verdugo,1996) engloba lo señalado por los autores antes mencionados y sintetiza que en la comprensión de textos se implican dos aspectos, el primero es el de articular las ideas dándole significado al texto que se lee, es decir, asignar significados a las palabras y, la segunda, es la cognitiva donde se da la representación de la estructura del texto en ideas que se relacionan y se diferencian entre sí (interpretación textual).

Respecto a la evaluación de la comprensión lectora, ésta debe centrarse en la investigación de los procesos o bien por las estrategias que utiliza el lector. Para evaluar estos dos componentes que intensifican o generan dificultades o favorecen el aprendizaje, se sugiere que al evaluar se analice el currículo y al alumno en la dificultad específica, es decir, la comprensión lectora.

Según el autor entre los elementos implicados en la lectura se encuentran los siguientes:

- Reconocimiento de palabras (es decir la extracción del significado de las palabras) la cual implica dar significado lexical a lo que se lee.
- Organizar los significados en proposiciones.
- Interpretar textualmente las reconstrucciones que se dan de las proposiciones y que dan coherencia local.
- Extraer el significado global resumiendo.
- Asignar significados a categorías funcionales, llamadas también estructuras textuales.
- Utilizar los conocimientos previos.
- Finalmente se hace una representación textual y una representación situacional del texto que se lee.

III. INTERVENCIONES EN EL TEXTO

Para lograr la comprensión del texto a partir de los años 70 se comienza a investigar el cómo los lectores describen, explican o representan los textos al realizar la actividad lectora, llamándole efecto de los niveles y dentro de estas investigaciones surgen varios modelos. Una de las más importantes y utilizada en este trabajo es el modelo de Kinstch y Van Dijk, (1983), el cual postula, que el lector se representa el significado del texto mediante la construcción de una microestructura, y a partir de la microestructura, el sujeto construye la macroestructura o representación semántica del significado global del texto (García y cols. 1996).

Gárate (1996) hace una reflexión de los modelos existentes en la comprensión del discurso, sobre todo los que se han ocupado por establecer una relación entre la estructura de los textos y la representación de los mismos que el sujeto construye en su memoria han dado lugar a los distintos tipos de intervención con el objetivo primordial de optimizar la comprensión. Estos procedimientos han tenido diversos objetivos, entre los que destacan el modificar los textos y proporcionar al lector estrategias necesarias para enfrentarse con el texto, captar su organización lógica y lograr una representación plena y compleja, es decir, lo más acorde posible a la intención del autor.

Por lo que respecta a la intervención del texto, Gárate clasifica a los procedimientos de intervención en torno a dos grupos:

1. *La intervención sobre las variables intrínsecas al texto* de modo que puede modificarlo directamente o a la estructura del contenido. La cual tiene como objetivo mejorar la organización lógica del texto, evitar rupturas temáticas bruscas y presentar al principio las ideas más generales o globales. Entre los recursos más utilizados para la consecución de estos objetivos figuran las señalizaciones como “información en el texto que no añade ningún contenido nuevo al tópico sino que destaca aspectos de la estructura del texto o da énfasis a ciertos aspectos del contenido del tópico” (Meyer citado por Gárate, 1996, p.29).

2. *La representación de ayudas extratextuales* que sin alterar en absoluto la estructura del texto, favorezcan la capacitación de la organización lógica del mismo y la construcción de una representación adecuada. Consiste fundamentalmente, en presentar ayudas encaminadas a la capacitación de la idea global del texto. De los cuales se pueden resaltar, los organizadores previos, los objetivos, las preguntas y los esquemas.

Entre los distintos modelos existentes, los cuales han dado lugar a distintos procedimientos de intervención destacan aquellas que establecen una relación entre la estructura del texto y la representación de los mismos que el sujeto construye en su memoria.

Según Gárate (1996) la intervención a los textos se puede clasificar en dos grupos:

1. Intervención sobre variables intrínsecas al texto de modo que quede modificado directamente la estructura o el contenido.
2. Presentación de ayudas intratextuales, que, sin alterar en lo absoluto la estructura del texto favorezcan la captación de la organización lógica del mismo y la construcción de una representación adecuada.

García, Cordero, Luque y Santamaría, (1996), mencionan que uno de los efectos más característicos de la lectura y comprensión es la forma superficial en la que el texto o párrafo ha sido expresado de forma irrelevante a la hora en que la leen los lectores, sin embargo, aún así se logra que los lectores rescaten algunas de las ideas principales que contiene el texto.

Toda esta construcción implica el logro de la coherencia global, conectando entre sí todas las ideas por su relación con el significado de conjunto del texto, esta es inferida por el sujeto, mediante la utilización de determinadas macroestrategias que el sujeto aplica a partir de su conocimiento y de la información que le proporciona el mismo texto.

El segundo método utilizado en esta investigación se deriva del método estructural de protocolos de recuerdo desarrollado por algunos de los autores de este trabajo García y Cordero (citados por García y cols.1996). Este método tiene dos características, a) la descomposición del texto en una serie de unidades más amplias que las proposiciones derivadas del análisis de Kinstch (citado por García y cols. 1996) y a las que llaman ideas principales y b) el análisis de los marcos significativos en los que se organizan las proposiciones de un texto: los escenarios. De esta manera las ideas- unidad pueden considerarse como un tipo de proposición cercana a la macroestructura del texto y que ha sido utilizada por Mayer (citado por García y cols. 1996.) y los escenarios que contienen representaciones de cosas, lugares o situaciones que están implicadas por el texto aunque no estén mencionados explícitamente y permiten al sujeto una comprensión activa del significado del texto, agrupan una serie de ideas de carácter macroestructural que tienen una relación directa entre ellas, es decir que están referidas a un mismo tópico de orden superior y forman agrupaciones que contienen varias ideas unidad sobre un mismo asunto y desde un punto de vista semántico tienen autonomía propia (Sanford y Garrod citados por García y cols. 1996.).

De esta manera, el método que los autores proponen es la descomposición del texto en ideas-unidad cercana al análisis propuesto por Mayer (citado por García, 1996), éstas unidades son superiores a la proposición, por lo que, una idea puede desarrollarse en una frase o bien en más, la cual se caracteriza por representar una idea importante, acción o estado de cosas de una forma completa. Una vez establecida la descomposición del texto en ideas-unidad, el siguiente paso sería considerar los marcos significativos en los cuales las ideas-unidad cobrarían su sentido pleno y conformarían la estructura superior del texto. Si se quiere medir la comprensión de la lectura en el lector se tendría que tomar en cuenta no solo el recuerdo de las ideas-unidad sino que también estas aparezcan conectadas de forma significativa y ordenada en el marco general del texto.

Por otro lado, en los estudios de intervención sobre la comprensión y el recuerdo de los textos, cabe señalar que la instrucción en la identificación de las ideas principales y la elaboración de resúmenes el lector debe seleccionar, generalizar o integrar las proposiciones de la base del texto, dando así las macroproposiciones o también caracterizadas como ideas principales y que organizadas jerárquicamente darían lugar a los esquemas y relacionadas secuencialmente darían por resultado el resumen. Todo este proceso tiene una especial relevancia ya que está orientado a la construcción de la macroestructura del texto, en la cual el lector incluye su representación final. Por lo tanto, las ideas principales de un texto y el resumen tienen una relación estrecha ya que a ellas se debe la comprensión completa del texto.

3.1 *MÉTODOS DE INSTRUCCIÓN EN LA INTERVENCIÓN DE TEXTOS.*

Baumann (citado por García y cols. 1996) señala que la identificación de las ideas principales y la transición al resumen en el método de **instrucción directa** ofrecen una mejora en el rendimiento de los sujetos. En el programa se enseñan estrategias de revisión o vuelta atrás y agrupación de los contenidos, por lo tanto, la instrucción directa ha sido comprobada empíricamente en distintos estudios donde los grupos que la recibieron se mostraban significativamente superiores al resto. De esta manera divide en cinco etapas la aplicación de la instrucción directa:

- Introducción
- Ejemplo
- Enseñanza directa
- Aplicación dirigida por el profesor
- Práctica individual

Otro método es **el andamiaje**, el cual está fundamentado por la teoría del aprendizaje mediado socialmente de Vygotski, que incide sobre la denominación de la “zona de desarrollo próximo”. Según este método son los individuos con los que interactúa el niño (padres, maestros, compañeros, etc.) quienes proporcionan al sujeto las herramientas necesarias para su aprendizaje.

Carriedo (1996), hace un análisis de cada una de las consideraciones metodológicas que, debido a la gran proliferación de programas de instrucción desarrollados para la mejora de la obtención de las ideas principales de un texto existen.

Para la autora, aunque dichos programas tienen una meta en común -la mejora de la comprensión de las ideas principales-, difieren en diversos aspectos tales como:

- ❖ **El tipo de tareas**, entre las que destacan: a) hacer que los niños generen una representación de las ideas básicas del texto; b) enseñar a los sujetos a usar generalizadores tipográficos como el *título* y el *subtítulo*; c) tareas que incluyen la enseñanza de una o varias estructuras textuales. De acuerdo con Cunningham y Moore (citados por Carrideo, 1996), las conclusiones que se tienen de este primer aspecto son tres: la primera está dirigida al concepto “*idea principal*”, es decir, se tendría que definir primero qué significa éste concepto, ya que, por lo general, según el autor se confunde con el término “*tema*”. En segundo lugar, se encuentra el tipo de tarea con que trabaja (hacer resumen, título o frase corta), es decir, no se tiene el mismo grado de comprensión, ya que, en algunos casos la actividad va dirigida a la comprensión literal y otros a la inferencial, y en ambos casos ninguno es compatible.

- ❖ **Consideraciones sobre la duración del entrenamiento**. Según Duffy y Roehler (citados por Carrideo, 1996), el aprendizaje estratégico requiere de un largo periodo, ya que la reestructuración de los esquemas previos no se realiza de forma inmediata. Aunque han realizado programas de entrenamiento en poco tiempo con gran éxito, el análisis de los resultados es inmediato y no se tiene ningún estudio que mantenga la misma conclusión en un tiempo más largo.

- ❖ **Consideraciones sobre el contexto en el que se desarrolla la instrucción.** El contexto donde se llevan a cabo los programas de instrucción difieren entre el aula (experimentos de campo) y el laboratorio. La propuesta de este trabajo es que se puedan realizar los estudios en ambos lugares, es decir, en los laboratorios se podrían identificar estrategias, someterlas a pruebas, compararlas con diferentes métodos de instrucción y posteriormente pasarlas a validar en las aulas. Esto con el fin de llevar un fundamento más científico, sin olvidar que estos estudios deben partir de los problemas reales de los salones de clase (Carrideo, 1996).

- ❖ **Las características de los sujetos a quienes va dirigido el entrenamiento.** Debido a que los distintos programas de entrenamiento, en muchas ocasiones se consideran para la misma estrategia en la instrucción de sujetos con distintas características y en especial con diversas edades. La autora, por un lado considera necesario el análisis de la relación entre las características previas de los sujetos (edad, capacidad) y la eficacia del entrenamiento y, por el otro, el análisis tanto de las características de la tarea como de las dificultades específicas de los sujetos seleccionados. Todo esto con el propósito de aplicar el programa de instrucción más adecuado para el programa de entrenamiento a realizar. Sobre este punto se puede considerar la reflexión que hace Gárate (1998) sobre las intervenciones al lector. Menciona que es necesario que una serie de estrategias que el lector, va adquiriendo y desarrollando espontáneamente durante su actividad lectora. Algunas veces debido a la complejidad del texto el lector desarrolla estrategias inadecuadas. En otras ocasiones, a pesar de no tratarse de textos complejos los sujetos no llevan a cabo ningún tipo de actividad encaminada a la construcción de un significado mínimamente aceptado y que guarde la relación con la intención comunicativa entre el autor y lector.

❖ **Algunos de los programas más significativos en el campo de la intervención sobre el lector**, destacan, según Gárate, el de Dansereau (1978), el cual está encaminado a enseñar a los estudiantes que inician sus estudios universitarios, las estrategias necesarias para el buen uso de los textos expositivos. Utiliza el *modelado* como técnica de enseñanza, y por otra parte el uso de las *estrategias de apoyo*: combinación de técnicas terapéuticas tales como la desensibilización sistemática, la terapia racional emotiva, terapias basadas en la auto-instrucción y terapias que se usan combinadamente en la intervención instruccional cuando es necesario (Wolpe, Ellis, Meichenbaum citados por Gárate, 1996 respectivamente). A pesar de los resultados positivos en diversos trabajos experimentales, no existen datos sobre el mantenimiento del programa, de los efectos del mismo a largo plazo, ni cuáles son en concreto los factores responsables del cambio en las estrategias. Otro grupo de programas, se apoya en los estudios sobre la estructura de los textos y la concepción del sujeto activo, cuyos conocimientos sobre la organización retórica de los textos pueden funcionar como un esquema superestructural en su procesamiento.

❖ **Consideraciones sobre el diseño de los experimentos.** Campione y Armbruster (citados por Carrideo 1996), hacen un análisis de los posibles diseños instruccionales utilizados en la enseñanza de la comprensión lectora y de sus implicaciones considerando a los siguientes:

- ◆ *Diseños en los que se analiza el rendimiento de dos grupos de sujetos:* este tipo de diseño se fundamenta en que ambos grupos de sujetos escogidos difieren en el rendimiento de una tarea determinada, y a partir de un análisis por parte del investigador, éste atribuye las diferencias en la disponibilidad de la realización de una tarea, o en la utilización de determinada estrategia. Posteriormente el investigador entrena al grupo menos competente con su estrategia y compara los resultados con el grupo más competente. De acuerdo a los resultados que se obtengan, el investigador infiere si su estrategia entrenada es un componente importante de la tarea, y que la misma es responsable del cambio surgido en el grupo entrenado.

- ◆ *Diseños de comparación pre-post*: en este diseño se instruye a un grupo de sujetos en el uso de determinadas estrategias relacionadas con la realización de la tarea de comprensión, que por sí mismos no utilizan espontáneamente y se compara su rendimiento en esa tarea antes y después del entrenamiento. Si el rendimiento es mejor en los sujetos después del entrenamiento, se concluye que la estrategia utilizada es óptima para la comprensión. Sin embargo es necesaria una evaluación lo más precisa posible tanto de la estrategia como de los efectos de la misma sobre la instrucción.

- ◆ *Diseños factoriales edad/capacidad x instrucción*: son diseños que combinan los dos anteriores. Se seleccionan los sujetos de acuerdo a su edad (o curso) o su capacidad lectora y se compara su rendimiento en la realización de una determinada tarea antes y después del entrenamiento.

- ❖ ***El aprendizaje con o sin conciencia***. En este punto se plantea la polémica sobre si la inclusión de aspectos metacognitivos en los distintos programas de entrenamiento, mejora su eficacia. Sin embargo, se debe considerar en qué actividades del proceso de identificación de las ideas principales influye la regulación metacognitiva, y si se toma la naturaleza del fallo que se pretende corregir a la instrucción. Según Baker y Brown (citados por Carrideo, 1996) en la regulación metacognitiva influye por lo menos alguna de las siguientes actividades relacionadas con la comprensión: a) establecimiento del propósito de la lectura; b) modificación en la lectura debidas al cambio de propósito; c) proceso de identificación de los elementos importantes del texto; d) activación del conocimiento previo; e) sensibilización a las restricciones del contexto; f) evaluación del texto para lograr calidad, completud y consistencia; g) detección de fallos de comprensión y, h) capacidad para detectar el propio nivel de comprensión.

- ❖ **El número, la secuenciación y el tipo de estrategias entrenadas.** Para Dansereau (citado por Carrideo, 1996), dado que el aprendizaje es un proceso complejo, la instrucción no es suficiente para proporcionar una sola estrategia, sino considerar a un conjunto de estrategias relacionadas entre sí, aunque no hay que dejar de considerar que este tipo de programas presentarían problemas en cuanto a la valoración, en el sentido de que sería difícil evaluar la contribución diferencial de cada una de las estrategias entrenadas. Por otra parte, la secuenciación de las estrategias incluidas en los programas de entrenamiento la bibliografía es confusa. No obstante, prevalece el principio de progresivo aumento del nivel de dificultad, complejidad y diversidad.

- ❖ **El método de instrucción.** De igual forma que existen diversos tipos de programas de instrucción, hay métodos de instrucción. Aunque todos se encuentran dentro de los modelos de instrucción en estrategias cognitivas (programas para enseñar a pensar), estos pueden ser analizados, según Palincsar (citado por Carrideo, 1996), en dos dimensiones: en cuanto a la cantidad de información compartida con el sujeto, y en función del método instruccional utilizado. En relación a la primera, destacan el entrenamiento ciego, el entrenamiento informado y entrenamiento en autocontrol. El entrenamiento ciego es donde el sujeto recibe instrucción sobre las estrategias a utilizar en determinada tarea, pero no recibe información sobre su utilidad, ni su utilización. En el entrenamiento informado se pide al sujeto que utilice una estrategia concreta en la realización de la tarea, además se le informa sobre su potencial de utilidad. En el entrenamiento de autocontrol el sujeto recibe la información y la utilización de la estrategia y sobre cómo controlar y revisar su aplicación.

❖ ***El modelo de aprendizaje del cual se parte.*** Según la autora se deben considerar por lo menos dos aspectos para basar los estudios instruccionales: 1) cómo se adquieren las estrategias que son de naturaleza consciente y voluntaria; y 2) si este tipo de estrategias afectan a los procesos automáticos que tienen lugar durante la lectura (Resnick, citado por Carriedo, 1996). De la misma forma la autora de esta investigación afirma que no hay un único método de instrucción, y que aquellos que se han definido como más eficaces son los que proporcionan tanto reglas, como la explicación de las mismas, es decir, aquellos que favorecen la adquisición de habilidades cognitivas básicas y a la vez la adquisición de estrategias de control y supervisión de las mismas.

De todo lo anteriormente expuesto, Carriedo (1996), llega a las siguientes conclusiones: en primer lugar un consenso sobre el concepto de “*idea principal*” y la adopción de un solo criterio, favorecería la constitución de la información importante de los textos, de la selección y secuenciación de las tareas en los programas de entrenamiento.

En segundo lugar, el tipo de respuestas del sujeto que se deben generar en los programas de entrenamiento, deben ser generadas por él mismo, además de trabajar tanto los aspectos literales como inferenciales de texto. Por último en cuanto a la instrucción en la comprensión de ideas principales, la autora considera que en cuanto al tiempo de la misma, debería ser de un ciclo escolar si se desean resultados que trasciendan en el sujeto.

Respecto al contexto escolar, el traslado de la instrucción del laboratorio al aula, enriquecería la investigación sobre ideas principales, ya que permitiría observar variables que no se tomaron en cuenta, pero que se estuvieran presentando en el salón de clases.

En cuanto a la reflexión que realiza Carriedo (1996) sobre los métodos de instrucción se puede aludir a las siguientes investigaciones Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996) y León (1991^a) en las cuales los autores evidencian las diferencias en los usos de estrategias que hacen expertos y novatos en la comprensión lectora y hacen mención de los modelos de instrucción en comprensión de textos: Instrucción Directa, y la Enseñanza Recíproca de Palincsar y Brown (citados por Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996), la cual consta de cuatro actividades cognitivas relacionadas con la comprensión:

- Resumen
- Clarificación
- Autopreguntas
- Predicción

Estos procedimientos manejan dos bases conceptuales: *andamiaje* y *la autointerrogación sociocultural* y ambos modelos están basados en el enfoque cognoscitivista, por tanto sirven para modificar la estructura ejecutiva que controla el procesamiento de textos a partir de una ayuda externa temporal. En la enseñanza recíproca la aplicación se realiza con textos extraídos del material ordinario de enseñanza, mientras que en la instrucción directa se suelen usar textos adaptados según la característica de la estrategia que se pretende enseñar. A continuación se mencionan dos investigaciones, las cuales se refieren a los métodos de instrucción que se han señalado (instrucción directa y enseñanza recíproca) a lo largo de este apartado.

La primera investigación se refiere al trabajo realizado por Soriano y cols.(1996) el cual tubo como objetivo de investigación comparar la eficacia de ambos procedimientos para enseñar las estrategias de comprensión a chicos en los últimos cursos de la escuela primaria. Los autores se plantearon tres hipótesis: Los chicos de ambos grupos experimentales puntuarían más alto que los del grupo control en las dos habilidades incluidas en ambos procedimientos instruccionales: captación de ideas principales y resumen. Cada grupo experimental tendrán una mejor habilidad específica de su procedimiento y los grupos mejorarán en algunas habilidades no directamente instruidas pero relacionadas con la enseñanza de estrategias de comprensión: recuerdo de la información importante y habilidad para inferir el significado de términos a partir de claves contextuales.

Participaron sujetos de primaria sin dificultad en el acceso léxico, pero con baja puntuación en comprensión lectora, estos sujetos fueron asignados al azar en tres grupos: dos de tratamiento (Instrucción directa y enseñanza recíproca) y otro control. Se llevaron a cabo 12 sesiones.

El procedimiento que se utilizó en la Enseñanza Recíproca donde se suprimió la autointerrogación, entrenando sólo las siguientes actividades:

- ✓ Lectura del primer párrafo del texto
- ✓ Clarificación de los términos que no se entendieron en el párrafo.
- ✓ Resumen del párrafo leído y predicción del párrafo- siguiente.

Estas actividades se siguieron así hasta el último párrafo del texto, corroborando o rectificando así las predicciones hechas respecto a su contenido y al finalizar se realizaba un resumen global del texto. Cabe mencionar que antes de iniciar el procedimiento se explicó el proceso de comunicación de la lectura en la que el autor intenta transmitir la información.

En las primeras 4 sesiones el instructor modeló las actividades que habían de realizar los niños; posteriormente se fue transfiriendo la responsabilidad a los alumnos que se turnaban el rol del director. De esta manera se promovía que los alumnos dirigiesen su propio aprendizaje a partir de textos.

Los resultados de está investigación encontraron diferencias significativas entre los sujetos del grupo Instrucción directa y los otros dos (enseñanza recíproca y control). Por lo tanto los autores concluyen diciendo que ambos procedimientos son globalmente efectivos, siendo el de instrucción directa ligeramente superior al de enseñanza recíproca por los efectos directos además de algunos beneficios indirectos.

En la investigación de León (1991^a) la planificación de un modelo de instrucción incide en comprobar si el conocimiento de la estructura del texto, y el de las estrategias que incurren en la detección de la macroestructura presentes en algunos lectores expertos, podrían ser enseñadas mediante una instrucción directa, explícita y sistemática en los lectores más jóvenes e inexpertos. Como un aspecto complementario León, (1991^a) deseaba confirmar si el uso de las señalizaciones en el texto suponía una ayuda a la intervención, y de igual manera optar por introducir las tareas de recuerdo libre inmediato y demorado.

La investigación se dividió en dos estudios complementarios. En ellos se implementó un programa de instrucción que incidía en el uso de estrategias para la identificación de la estructura del texto con tres grupos (uno con instrucción directa y dos grupos control);. A los que se les aplicó dos pruebas de recuerdo: libre y demorado. El tiempo empleado en este primer estudio fue de tres semanas, con siete sesiones. De las cuales las dos últimas fueron utilizadas en la evaluación, de acuerdo al análisis de la estructura de Meyer (citado por León 1991^a). Los resultados obtenidos, en el grupo ID (instrucción directa) tuvieron puntuaciones significativas a diferencia de los grupos control, en la comprensión y recuerdo de la información relevante (macroestructura).

Por tanto los autores en esta primera investigación concluyeron que este programa de intervención solo proporcionó una mejora a los sujetos con habilidades de comprensión aceptable y no mejoró en nada la comprensión lectora en los lectores inexpertos.

La segunda investigación tuvo como objetivo la transferencia de lo aprendido sobre la estructura del texto así como la detección, asimilación y recuperación de la información en textos nuevos. Por lo tanto los resultados muestran que los sujetos entrenados en la instrucción directa adquieren mayor habilidad para organizar su recuerdo del texto y la identificación de la estructura del mismo, aunque se percibió que la limitante en la comprensión lectora era que no mejoraban en todos los casos a los malos lectores.

Por tanto concluyen que:

- ✓ La instrucción Directa aumenta significativamente el recuerdo.
- ✓ Las mejoras son aplicables en las estrategias instruidas.
- ✓ Las habilidades adquiridas se pueden generalizar a otros textos.

3.2. IMPORTANCIA DE LA SINTAXIS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Autores como Blanche-Benveniste (2000) y Solé (1998), consideran que la influencia de la gramática en especial la “*sintaxis*”, incluso para los buenos lectores, influye determinantemente para la adquisición de la comprensión lectora. Según Zagar (citado por Blanche-Benveniste, 2000) los psicólogos cognitivos han demostrado que un acto de lectura requiere de un mínimo de análisis del texto, el cual consiste en segmentar el texto en frases, agrupar ciertas palabras entre sí y separarlas de otras en función de las posibles interpretaciones que hace el lector en busca de dar sentido a lo leído.

Entre las expresiones sintácticas que se presentan en la lectura Blanche-Benveniste (2000) señala las siguientes: *cambio del orden canónico, elementos separados, nominalizaciones y expresiones con “si bien... no obstante”*.

En general estos vocablos sintácticos han sido identificados por los investigadores preocupados por los temas de legibilidad de los textos escolares, como Crystal (citado por Blanche-Benveniste, 2000), el cual se ha tomado el trabajo de re-redactar manuales escolares para eliminarlos.

El orden canónico. Según la autora de este artículo, el orden canónico es el que presenta los elementos de la frase en la sucesión de sujeto-verbo-complemento. Ahora bien, toda expresión que altera el orden canónico puede dificultar la lectura de un lector poco seguro de sí mismo, aunque tenga experiencia de alteraciones en la lengua hablada.

Sintaxis relacionada y sintaxis desligada. Se denominan elementos “suelos”, a los propios elementos de un texto en una sintaxis desligada que, como la afluencia, son pronunciados separadamente de su soporte gramatical y marcados por escrito por una puntuación que los aísla. En la lengua hablada se utiliza poco, sin embargo en los artículos de prensa son muy comunes, por ejemplo cuando de forma sistemática indican los títulos o funciones profesionales de una persona la cual se ha dado el nombre.

Así mismo en la lectura, con frecuencia se confunden las comas que indican aposiciones con las que marcan enumeraciones. Por ejemplo:

TEXTO:

“En el apartamento que les fuese reservado, el gineceo, las mujeres de los artenienses más ricos pasaban una vida monótona y apacible. Rodeadas de sus sirvientas, de sus hijas a quienes les enseñaban a llevar la casa, controlaban los arreglos”

Se puede entender que el departamento de las atenienses se llama “gineceo”, pero se podría dudar sobre la relación entre “las hijas”, “las sirvientas”, y “ las mujeres”. Estos elementos desligados, que rompen la relación del enunciado, forman sobrentendidos, implícitos o presuposiciones que el lector reconstruye (Blanche-Benveniste, 2000).

NOMINACIONES. Se ha dado el nombre de nominaciones a las expresiones que utilizan un nombre derivado de un verbo con los diferentes complementos del nombre, ahí donde se podría admitir un verbo con sujeto y complemento por ejemplo:

FRASE: “concesión de indemnidad por el ministro”

AHÍ DONDE SE PUEDE ESCRIBIR: “el ministro concede (otorga) indemnidad”.

Halliday (citado por Blanche-Benveniste, 2000), considera en las nominaciones un rasgo característico de los escritos de tipo administrativo o tecnocrático. Cree que hay una diferencia muy grande entre el habla cotidiana, donde se usan preferentemente verbos, y el lenguaje escrito que recurre a las nominaciones, sobre en los textos de prensa. Por esto, resulta poco accesible para los lectores menos entrenados en éste tipo de escritos.

LA CONSTRUCCIÓN CON “SI BIEN NO OBSTANTE”. En la construcción “si bien” enuncia una hipótesis, introduce una especie de concesión sobre la enunciación. En cuanto a “no obstante” se dice que no se puede sacar una conclusión (Blanche- Benviniste, 2000). Ejemplo:

FRASE: “Si bien la mayoría de esas primas no remuneran ninguna sujeción particular, presentan por el contrario la ventaja para el ministerio de finanzas de no ser demasiado onerosas”

Con frecuencia puede ocurrir que la enunciación “no obstante”, puede estar ausente:

FRASE: “Si bien un diálogo queda como posible... la buena voluntad del sentido común no es suficiente”.

En conclusión, y tomando en consideración todo lo anterior, el trabajo de Blanche-Benveniste (2000) hace un llamado a la reflexión sobre los redactores de libros escolares, ya que es posible que una buena parte de las deficiencias que se le imputan a los lectores vengan de la manera en como los libros están escritos. De igual forma, no deja de considerar que se tolera a bien leer los periódicos y cantidad determinada de textos redactados con nominaciones, aposiciones y expresiones cargadas de implícitos, además de no dejar de preguntarse si es posible dejar de denominarlos y ser un buen lector, cómo poder enseñar a familiarizarse con esos signos y si puede ser útil enseñar a imitarlos.

De la misma forma García, Cordero Villaseca y Santamaría (1995) coinciden con Blanche-Benveniste (2000) y proponen que el autor pueda comprender claramente lo que desea transmitir, sin utilizar demasiados tecnicismos, ya que su escrito debe contemplar a todo tipo de lector.

Así mismo, estos autores mencionan algunas técnicas para los escritores en el momento de elaborar documentos escritos. La primera es la **Organización o Secuencia General** del discurso que consiste en diseñar una adecuada organización del mismo y la eficacia de una secuencia deductiva que vaya de los conceptos más generales y abstractos, a los más particulares y específicos.

La segunda técnica a utilizar son las **Señalizaciones**, que consiste en todas aquellas palabras u oraciones que el autor puede insertar en el texto para favorecer el reconocimiento de la estructura de relación de las ideas del mismo (características del texto llamadas **intratextuales**), y aunque no añadan nuevos contenidos semánticos relativos a la temática del texto colaboran en la construcción de la macroestructura y ayudan a generar un modelo mental adecuado. Meyer (citado por García y cols. 1995), marca que existen cuatro grupos de señalizaciones:

- ✓ Especificaciones de la estructura del texto las cuales marcan, especifican y enumeran las relaciones lógicas en la estructura del mismo. Por ejemplo, si en un párrafo se presentan varios argumentos o ideas, cada una de ellas puede ir precedida por números o letras tales como “primero, segundo....., finalmente”.
- ✓ Presentaciones previas del contenido o información clave que va a ser tratada inmediatamente después, mediante frases tales como “Las principales ideas discutidas en este artículo son . . . “ En ellas se expresa la macroestructura del texto, indicando al lector las partes importantes del contenido del mismo.
- ✓ Resúmenes o sumarios finales en los que la macroestructura del pasaje ofrece al finalizar los contenidos de un apartado o capítulo, a modo de conclusión.
- ✓ Palabras indicadoras: éstas expresan la perspectiva del autor o resaltan la información relevante, tales como “sorprendentemente” “desagraciadamente” o “cabe resaltar”

Por último, concluyen los autores, las señalizaciones ayudan al lector a elaborar de manera aun más clara la estructura general de un pasaje.

En cuanto a las ayudas extratextuales Rothkopf (citado por García y cols., 1995) menciona que son las actividades que el sujeto desarrolla al enfrentarse al texto, es decir, son los objetivos y preguntas que utiliza el lector para estimular y contribuir a la adquisición de la comprensión lectora. El primero de ellos tendría una función directa sobre el aprendizaje señalando las metas y proporcionando al alumno una descripción de los objetivos de la tarea. El segundo, actuaría de una forma más indirecta y se referiría a la práctica del lector al plantearse preguntas en los textos.

Existen diversas investigaciones León (1991b), León y Pérez (1996a), León y Pérez (1996b) que abordan el estudio de la comprensión lectora, y en especial por la investigación en el contenido del texto –la cual se ha venido revisado hasta el momento-, ya que su análisis permite reflexionar sobre el contenido de diversos escritos (libros de texto, textos informativos), es decir, la forma científica en que están escritos y muy poco relacionada con la vida cotidiana. Así mismo, se presenta al periódico como una alternativa a utilizar en la adquisición de la lecto-escritura.

En la primera investigación (León,1991b) se analizaron los efectos que se pueden presentar en la comprensión y recuerdo de textos, de acuerdo a la complejidad semántica y léxica de los mismos, además del papel activo que desempeña el lector. También la investigación se centra en la evaluación de la capacidad estratégica de los alumnos ante los textos.

El propósito principal del trabajo fue analizar experimentalmente cómo la complejidad del texto afecta el recuerdo de sujetos con distinto nivel de conocimientos previos y nivel de competencia lectora. El primer objetivo de la misma fue establecer previamente tres niveles de competencia lectora, siguiendo la línea expertos-novatos. El segundo objetivo se situó en el tipo de texto presentado. Y el tercer objetivo el de estudiar el tipo de efecto que se produce en la utilización de diferentes tiempos en las tareas, una de recuerdo libre inmediato y la segunda en siete días.

El material que se utilizó consistió en dos textos con el contenido bien diferenciado: uno de ellos se simplificó léxica y semánticamente de manera que fuera sencillo y cotidiano, el otro fue de mayor dificultad en su contenido.

Los resultados obtenidos confirmaron la estrecha relación entre la complejidad del texto y el nivel de conocimientos y destreza lectora del sujeto. Por lo consiguiente, también se detectó una relación entre la estructura organizativa del texto y la información del mismo en la memoria del sujeto. Mientras el lector maduro utiliza y aplica tales estructuras en la reconstrucción del significado en la memoria, el lector novato desconoce y no aprovecha tales estructuras, por lo que su representación del significado del texto es incoherente y falta de orden.

De esta manera se piensa que una correcta adecuación de estos dos factores tanto por el docente o en el escritor, facilitarán enormemente la activación de los procesos de comprensión y la representación adecuada del texto leído.

En la segunda investigación (León y Pérez, 1996a) el objetivo fue evaluar el grado de actitud relativista entre grupos de sujetos de diferente edad y grado escolar. Los autores se refieren a la actitud relativista como el grado o criterio de madurez con que los sujetos interpretan dos versiones de la noticia de forma dependiente y relativo al contexto donde se enmarca dicha noticia o como algo absoluto.

Se tomaron en consideración seis niveles de relativismo, los cuales son:

0, Realista, el que no detecta diferencias relevantes entre las dos versiones del hecho;

1, Predualista, que al igual que el anterior no detecta entre hecho e interpretación, y las diferencias entre las versiones las atribuye a lo que los autores mencionan;

2, Dualista, a partir de este nivel ya se diferencia entre hecho e interpretación, sólo considera lo objetivo válido y las diferencias las atribuye a los prejuicios de los escritores, ya sean mencionados o implícitos;

3, Relativismo radical, lo subjetivo (interpretaciones) juega un papel principal, las diferencias entre versiones se deben a razones idiosincráticas;

4, Relativismo Objetivo, resalta los hechos y busca la información objetiva de los textos, de tal manera que lo subjetivo debe subordinarse a lo objetivo; y

5, Relativismo Conceptual, capaz de coordinar entre lo subjetivo y objetivo, las diferencias son atribuidas a la cultura o perspectiva de cada país.

La tarea consistió en que cada sujeto leyera dos noticias contradictorias sobre un mismo hecho, después debía realizar un resumen de cada una de las noticias y finalmente responder un cuestionario. En la evaluación se tomaron dos criterios. Uno de ellos fue estimar la cantidad y tipo de información referida a los contenidos de los textos que los sujetos utilizaron en sus respuestas. En el segundo criterio, se valoró las opiniones que los lectores manifestaron en cada una de las preguntas del cuestionario.

Los resultados muestran que las tendencias predominantes de los alumnos de bachillerato se encuentran en los niveles dualistas y no relativista, es decir la interpretación que hace el lector de acuerdo a los tres niveles mencionados anteriormente.

En los universitarios aparecen niveles relativistas, pero principalmente el relativista objetivo. Además, no todos los niveles relativistas que se establecieron previamente fueron igualmente representados. Los autores consideran que algunas de las razones de esto pueden ser explicadas mediante las características de las categorías.

Por ejemplo, nivel sociocultural, nivel de madurez intelectual y de los conocimientos específicos que sobrepasaron las muestras escogidas de este trabajo. Tales aspectos se consideran por los autores para ser estudiados en otras investigaciones sobre estos temas. Además se encontraron otros niveles y categorías, que aunque se tuvieron en cuenta como posibles repuestas de los sujetos no se reflejaron en este estudio. Por último, los autores consideraron haber conseguido responder de alguna manera los objetivos propuestos, a pesar de que nuevas cuestiones surgieron de la misma.

En la última investigación León y Pérez, (1996b), se considera a la prensa como herramienta en la adquisición de la comprensión lectora, además de ser una vía para que el docente pueda relacionar los contenidos a desarrollar con la vida diaria. Tiene como objetivo principal verificar de manera experimental, si al igual que ocurre con los textos expositivos, el título o el resumen previo que aparecen en una noticia del periódico, facilita mejoras en la comprensión y el recuerdo de la información leída.

De igual modo, se trataba de indagar cómo estos posibles efectos repercuten en sujetos con diferentes niveles educativos y si se requiere o no el mismo tipo de estrategia lectora que se aplica en la formación de la macroestructura.

Esta investigación se dividió en dos experimentos. El primero de ellos, constaba de dos objetivos: a) indagar el papel que el título y el resumen previo de una noticia tienen en la comprensión y recuerdo de la misma, y b) detectar posibles diferencias en las respuestas de los sujetos, según su nivel educativo.

En este estudio participaron sujetos de cuatro diferentes niveles educativos. El texto fue seleccionado de un artículo periodístico, el cual contaba con un título y un sumario o resumen (texto base). El procedimiento se llevó a cabo en la hora y salón de clases, cada sujeto debía leer el texto que se le asignó aleatoriamente y que correspondía a una de las tres estructuras. La primera estructura consta de noticia completa (título, resumen previo, información detallada en tres columnas); La segunda estructura fue la noticia base precedida por el resumen previo; y la tercera se refería sólo al texto base. Después de un tiempo de lectura de 15 minutos, todos los sujetos realizaron una tarea de recuerdo libre inmediato, y una posterior (sin previo aviso), de recuerdo demorado una semana después.

En los resultados obtenidos, los objetivos y lo esperado por los investigadores se alcanzaron tanto en las variables “grupo” y “recuerdo”, es decir, se detectaron importantes diferencias en la información retenida entre los grupos de sujetos; de igual forma en las tareas de recuerdo libre se mostró una superioridad en la información retenida en comparación a la tarea inmediata y la demorada. Sin embargo, respecto a la variable “tipo de representación de la noticia”, los resultados alcanzados fueron totalmente opuestos, ya que el título y el resumen no implica en la mejora del recuerdo y comprensión del texto (desde la perspectiva de la información macroestructural).

Los autores consideran tres posibles causas que pudieron intervenir en los resultados obtenidos.

La primera se refiere a los sujetos seleccionados, que en su mayoría no suelen leer la prensa, a reserva de los alumnos que estudiaban periodismo, en donde se encontraron diferencias importantes en las variables estudiadas debido a los conocimientos previos y estrategias lectoras. Una segunda posibilidad es la de la metodología empleado.

En este sentido, los autores se refieren a la elección de las medias o en la codificación de las respuestas de los sujetos, mismas que podrían ser la causa de la ausencia de significación.

La tercera y última posibilidad se refiere a las características propias del periódico. Es decir, pareciera ser que el formato que se utiliza comúnmente en la prensa (título, resumen previo seguido de la noticia base) no tiene que presentar el estilo de la teoría de la macroestructura. De esta manera, los autores de los trabajos anteriores consideran que si se modificara el título y el resumen a la estructura de la teoría de la macroestructura y se compara con el anterior estudio, se podrían atribuir diferencias, en el caso que existieran.

Tomando en consideración la propuesta anterior, la siguiente investigación León y Pérez (1996b) mostró como se podría trabajar con este tipo de estrategias con resultados favorables. El objetivo principal de este trabajo se centró en la comparación del título y resumen previo de dos noticias (una modificada y la otra original) y su influencia en la comprensión lectora de los sujetos seleccionados. En este estudio sólo participaron 98 sujetos. Se utilizaron dos textos uno fue el mismo del primer estudio, y un segundo texto nuevo con título y resumen de acuerdo a la teoría macroestructural. El procedimiento a seguir fue el mismo que el anterior, se designó aleatoriamente el texto, el cual se debía leer y realizar una tarea de recuerdo libre inmediato y demorado (después de 1 semana, sin previo aviso), según la versión que correspondía.

Las cuales podría ser una de las cinco versiones: a) la noticia completa modificada, consistente en la presencia del título modificado, seguida de un resumen previo, también modificado y de la noticia de base original; b) la noticia base precedida por un resumen previo modificado (resumen + TB); c) la noticia base precedida por el título modificado (título + TB); d) sólo se les presentaba el texto base original (TB); y e) la noticia original completa, consistente en un título original, seguida de un resumen previo original y de la noticia base original (Original Completa).

Los resultados que se obtuvieron, versión del título y el resumen previo modificado, produjeron una mejora en la retención y comprensión de la noticia. Ello reafirmó a los investigadores la diferencia que existe entre los textos científicos y de la prensa, más dirigidos los primeros a la teoría macroestructural, y que además son los más comunes para los estudiantes.

Estas diferencias –consideran los autores- se deben tomar en consideración en otras investigaciones y la importante implicación educativa que conlleva.

Como se puede observar, en trabajos arriba descritos, los textos con complejidad en su gramática, influyeron en la asimilación de la información en los sujetos. De igual manera se relacionó el nivel de conocimientos y habilidad lectora con la estructura organizativa de los textos presentados. De esta forma como conclusión de dichos trabajos se propone que los escritos se presenten más relacionados con la vida cotidiana, y de esta manera las posibilidades de adquirir y comprender la lectura serán más fáciles para los lectores con menos habilidades cognitivas.

Como se ha reiterado a lo largo de este análisis la comprensión lectora es un tema del ámbito educativo complejo y de una diversidad de conceptos que la constituyen.

Diversos autores como Gárate, (1996), Bruer, (1993), Perfetti, (1996) y Collado y Madruga,(1997) han realizado investigaciones donde cada uno de ellos entiende y representa el concepto de lo que es comprensión lectora y el procedimiento que hace el sujeto en la lectura. En general estos autores coinciden en señalar que la comprensión lectora es un conjunto de habilidades, las cuales van a permitir al sujeto obtener conocimiento.

En cuanto a dichas habilidades se pueden mencionar al reconocimiento de palabras, análisis semántico, el procesado lingüístico y gramatical, el modelado del texto y la supervisión metacognitiva, etc., las cuales se describieron más ampliamente en los apartados anteriores.

De esta forma las investigaciones han recurrido a los sujetos o al procesamiento de lectura que llevan a cabo para advertir las estrategias que siguen en el proceso y lograr la comprensión o bien por otro lado investigar de qué manera la estructura del texto tiene que ver con la comprensión del sujeto al realizar una lectura.

Para explicar como lleva a cabo un sujeto la construcción del significado en la lectura, distintos autores han realizado sus modelos que explican este proceso. Por ejemplo, Perfetti (1996) menciona que para lograr la comprensión el sujeto puede seguir cualquiera de estos tres modelos: modelo arriba-abajo, modelo abajo-arriba y modelo interactivo. Por su parte, Kinstch y Van Dijk proponen a la teoría macroestructural como una opción de la cual se obtendrán estrategias que le permitirán al sujeto diferenciar la estructura presentada en el tipo de texto al que se enfrente. En el caso de las macroreglas que son consideradas en este modelo como estrategias, estas mejoran el aprendizaje y la comprensión por que ofrecen un nuevo marco para construir la estructura del conocimiento. Just y Carpenter por su parte opinan que el resumen y la relectura son estrategias importantes ya que son las actividades que se realizan frecuentemente y además se llevan más allá del contexto escolar, es decir, recurrimos continuamente a esas actividades. Por otra parte Flood, Squire y Bauman (citados por Viero y cols., 1988) consideran que la importancia en la comprensión también depende de la redacción del texto, la cual puede propiciar en el sujeto dificultades en la lectura. Diversas investigaciones dirigidas a los sujetos, han señalado que los malos lectores o lectores inexpertos no se percatan de la redacción del texto que se les presenta ya que solo leen mecánicamente, es decir sin darle un significado al texto. Por su parte, los lectores buenos o expertos llevan a cabo una lectura más crítica y analizan de tal manera el texto que advierten el objetivo del autor y lo que desea transmitir en su escrito.

Entre los diferentes tipos de texto que han permitido indagar el proceso de la comprensión lectora, se encuentran: los textos narrativos, expositivos y descriptivos (Brewer citado por Gárate,1996). Dentro de los tipos de texto se encuentran tres tipos de teorías estructurales, las cuales han sido relevantes en los trabajos de diversos autores. Dichas teorías son: Gramática de Cuentos, Teorías macroestructurales y los Modelos Mentales.

Dentro de las investigaciones referidas en este trabajo destacan las que se dirigen a la estructura del texto y al procesamiento que sigue el sujeto en la actividad lectora. También se distinguen dichas investigaciones por seguir los métodos de instrucción más conocidos como son: la instrucción directa, recíproca. De igual forma se considera a la enseñanza de estrategias tales como del resumen y de ideas principales, como objetivo por el cual, se ayudará al lector novato o inexperto a mejorar su comprensión lectora. Además de indagar con los resultados, datos importantes para la mejora de los métodos de instrucción. Otro punto a resaltar es que dichos trabajos se han llevado a cabo con alumnos de nivel medio (secundaria y preparatoria) y superior (universidad), los cuales se puede considerar que han desarrollado un conocimiento amplio sobre lenguaje y superado de forma automatizada los niveles inferiores de análisis. Por lo tanto, el presente trabajo propone la aplicación de los programas de Instrucción Directa y Enseñanza en el nivel primaria, con el fin de indagar la eficacia de los mismos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con lo anterior el presente trabajo tendrá como objetivo instruir a los alumnos de 5to. Grado de primaria en el uso de las tres macrorreglas (supresión, generalización y construcción), a través de dos modelos: enseñanza recíproca e instrucción directa a fin de mejorar su comprensión lectora de textos expositivos.

HIPÓTESIS

- 1 Los grupos que trabajarán con los modelos de enseñanza recíproca e instrucción directa lograrán una mejora en la comprensión lectora, orden temático, jerarquía entre ideas principales y, de esta manera, ser capaces de establecer las relaciones entre ellas para proporcionar un sentido unitario y global del texto.
- 2 Se presentarán diferencias significativas entre los grupos que trabajen con la enseñanza recíproca y la instrucción directa, teniendo mejor comprensión lectora el grupo que recibió el curso de instrucción directa.

CAPITULO II. METODOLOGÍA SUJETOS

En el presente estudio participaron 130 alumnos de quinto año de primaria pertenecientes a la escuela primaria pública del Turno Matutino, con domicilio en el municipio de Atizapán de Zaragoza Edo. De México. Las edades de los alumnos comprendieron entre los 11 y 12 años de edad.

De acuerdo con la evaluación del pretest, se formaron tres grupos homogéneos: GRUPO “A” (Instrucción Directa), GRUPO “B” (Enseñanza Recíproca) y GRUPO “C” (Grupo Control). A los grupos “A” y “B”, se les aplicó el programa de correspondiente en donde se entrenó a los alumnos en el uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción), con un total de 13 sesiones cada uno incluyendo las evaluaciones de pretest y postest. Al finalizar el trabajo se eliminaron los sujetos que no asistieron a más de dos sesiones, que no se presentaron al pretest o al postest, aunque se hubieran presentado a las demás sesiones.

DISEÑO

El diseño que se utilizó en esta investigación compara a los tres grupos con los distintos programas de intervención (Enseñanza Recíproca, Instrucción Directa y Grupo Control.) y con la evaluación inicial y final.

GRUPO EXPERIMENTAL	PRETEST	TIPO DE INTERVENCIÓN	POSTEST
A	✓	Instrucción Directa	✓
B	✓	Enseñanza Recíproca	✓
C	✓	Grupo Control	✓

INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se utilizaron en este trabajo fueron 12 textos escogidos, 2 cuestionarios y dos trabajos de resumen. El texto utilizado en el pretest, fue el de “Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos” y en el postest se utilizó el texto de “Los superpetroleros”. Estos textos, según Meyer (1985), tienen el mismo grado de dificultad y son homogéneos, por tal motivo fueron escogidos para este trabajo.

Los cuestionarios utilizados se obtuvieron del trabajo de investigación realizado por Nieto y Parra (2001), los cuales fueron validados en su momento. Dichos cuestionarios constan de ocho preguntas*, las siete primeras hacen referencia al contenido del texto y la última está elaborada con el propósito de conocer la opinión personal del sujeto con respecto al tema.

Los restantes diez textos narrativos utilizados en los programas de intervención se seleccionaron de los libros de texto gratuitos de quinto grado de la SEP. Dichos textos fueron los siguientes:

<i>ASIGNATURA</i>	<i>TEXTO</i>	<i>PAG.</i>	<i># SESIÓN</i>
CIENCIAS NATURALES	ORGANISMOS UNICELULARES	52	3
GEOGRAFÍA	ORIENTACIÓN	34	4
CIENCIAS NATURALES	MOVIMIENTOS Y DEFORMACIONES	142	5
GEOGRAFÍA	ACTIVIDADES PESQUERAS	45	6
CIENCIAS NATURALES	A TRABAJAR CON LA ENERGÍA	124	7
GEOGRAFÍA	LA TECNOLOGÍA	62	8
HISTORIA	EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA	17	9
HISTORIA	LA ESCRITURA	33	10
HISTORIA	LA REPÚBLICA	53	11
HISTORIA	EL IMPERIO	55	12

* ver anexo no. 4

MATERIALES

Los materiales que se utilizaron en los tres programas fueron: hojas blancas, lápices, bicolor, borrador, gises, marcador, pizarrón, goma y sacapuntas.

PROCEDIMIENTO

Los tres programas dieron inicio con la aplicación del pretest, el cual era dirigido en cada grupo por la instructora correspondiente, con las instrucciones de leer el texto “Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos”; posteriormente contestaron el cuestionario y escribieron un resumen del texto.* Está fue la primera evaluación de la comprensión lectora de los alumnos.

Cada programa consistió en entrenar en el uso de las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción) a desarrollar en 13 sesiones con actividades realizadas de acuerdo al objetivo y tipo de intervención que se diseñó para cada grupo. La duración de dichas sesiones fue de 60 min. cada una, y de forma simultánea con los tres grupos, desarrollándose dentro del salón de clases de lunes a viernes.

Así mismo, en los programas de Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca, se pretendió enseñar a los alumnos el uso de las tres macrorreglas (supresión, generalización y construcción) con el fin de obtener la información más importante de un texto expositivo. Considerando para ambas formas de intervención las actividades apropiadas para cada una de ellas.

En cuanto al grupo Control, las actividades del programa se basaron en los contenidos de la asignatura de Español para 5to. Año de primaria que se manejan en el Plan y Programa que la Secretaría de Educación Pública.

* ver anexo 4

Al término de la última sesión de cada programa se aplicó el postest, el procedimiento fue el mismo que se llevo a cabo en el pretest, sólo que para esta evaluación el texto utilizado fue el de “Los superpetroleros”.[□]

CAPITULO III. RESULTADOS

De acuerdo con los datos obtenidos en el presente trabajo no se cumplió la primera hipótesis que se propuso en el mismo, ya que no se presentaron cambios significativos en los grupos de Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca, en la mejora de la comprensión lectora, orden temático e identificación jerárquica entre ideas principales; mediante la enseñanza de las estrategias: omisión, generalización, construcción y la identificación de las ideas principales.

Dichos resultados indican que gran parte de los sujetos que intervinieron en este trabajo de investigación procesaron los textos en base a aspectos semánticos deficientes, es decir, no establecieron una coherencia global del texto, ni tampoco llegaron a producir una integración total de las proposiciones, quizás debido, entre otros aspectos, a algunas carencias de capacidades sintácticas y esquemáticas, con respecto a los procesos de organización de los textos”.

De igual forma se presentaron otras carencias como son la deficiencia para identificar las partes que integran una oración, por lo que se considera que en el procesado lingüístico y gramatical, no hay una codificación semántica, y no se logra asignar el mejor significado de una palabra al texto, y por lo tanto el lector no puede combinar los significados de las palabras, y a su vez el reconocimiento de la oración (Perfetti, 1986 y Bruer, 1993). Esto se puede observar en el tipo de respuestas que los alumnos escribieron en los cuestionarios correspondientes, en donde la mayoría de los sujetos no separan palabras en la oración escrita.*

[□] ver anexo 4

[”] ver análisis cualitativo de pretest y postest

^{*} Ver análisis cualitativo

Algunos de los alumnos lograron localizar por lo menos dos ideas principales del texto recordándolas y organizándolas para construir el resumen y resolver el cuestionario. Sin embargo, un gran número de los sujetos no lograron realizar la tarea.

En cuanto al entrenamiento de las macrorreglas omisión, generalización y construcción, los dos programas Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca, no produjeron mejoras significativas en las habilidades de la comprensión lectora y en el recuerdo de información en la tarea del cuestionario en comparación con el pretest. Es decir, no relacionaron la información que ya poseían con la nueva información con la que se entrenó a los sujetos (León, 1991^a y Bruer, 1993).

La segunda hipótesis de este trabajo afirmaba que al grupo que se le entrenara con el procedimiento de Instrucción Directa obtendría mejoras significativas en comprensión lectora, que el grupo de Enseñanza Recíproca.

De acuerdo con los resultados arrojados en la tarea de cuestionario se pudo observar que ambos tipos de intervención fueron poco significativos. Aunque Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996) en su investigación con alumnos de quinto grado resultó efectiva en ambos procedimientos, en esta investigación no produjo resultados satisfactorios debido al ya mencionado déficit en el procesado lingüístico y gramatical de los sujetos participantes en este trabajo. De igual forma en las tareas de resumen en ambos grupos se presenta dicho resultado poco significativo en comparación del pretest. [□]

Los resultados obtenidos en este trabajo podrían corresponder a diversos factores que se presentan en el contexto de los sujetos que intervinieron en esta evaluación como son:

[□] ver análisis estadístico.

- El gran número de alumnos por grupo (entre 42 y 45 alumnos) desde el primer año hasta sexto grado, que tienen ésta institución, lo cual hace imposible tener la atención y enseñanza más personalizada, que permita una instrucción, evaluación e interacción más efectiva entre maestro - alumno.
- La falta de motivación en las actividades para las diferentes sesiones de los programas de instrucción Directa y Enseñanza Recíproca. Es decir, las sesiones en donde se agregaron a parte de la lectura del texto actividades tales como interpretación teatral, collage, esquemas, etc., entre otras, produjeron mejores resultados en comparación con las actividades en donde sólo se llevó a cabo la sesión de la lectura.
- La falta de participación e interés por parte de los padres de familia para involucrarse en actividades escolares donde se manifieste la actividad lectora.
- La carga administrativa que tienen los profesores en los grupos, la cual no permite establecer un tiempo determinado en la enseñanza de la lecto-escritura.
- La falta de recursos materiales, pedagógicos, etc. que permitan la motivación del alumno en la enseñanza de la lecto-escritura.

ANALISIS ESTADÍSTICO

Como se mencionó anteriormente los grupos fueron equivalentes a través de la evaluación inicial; para el caso del cuestionario se obtuvo una $F=1.447$, $p=.240$ y en el caso del resumen no fue significativo. Esto muestra que no existió diferencia significativa en ambos grupos al inicio y al final 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 se tienen dos muestras relacionadas y los datos son de medición intercalar, en ambos grupos (Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca) se aplicó el promedio de los resultados de la muestra, en las dos mediciones cuestionario y resumen.

El análisis del cuestionario de Instrucción Directa arrojó una media de 7.1 y en la evaluación final una media de 7.3. Lo cual significa que la intervención no produjo mejoras significativas en las habilidades de comprensión lectora de los sujetos en el recuerdo de la información.

Las medias del grupo de Enseñanza Recíproca en la evaluación inicial y final en la tarea de cuestionario. Fueron 7.6 pretest y 7.4 posttest. Lo cual quiere decir que la intervención no produjo una mejora significativa en la evaluación inicial y final de las habilidades de comprensión lectora de los sujetos en el recuerdo de la información lo que produjo respuestas deficientes al contestar el cuestionario.

Las medias del grupo Control en la evaluación inicial y final en la tarea de cuestionario fueron en el pretest 7.3 y en el posttest 7.2 lo cual quiere decir que la intervención no produjo una mejora significativa en la comprensión lectora de los sujetos en el recuerdo de la información lo que no causó respuestas aceptables.

Las diferencias en la ejecución de comprensión lectora de los grupos (Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca) en la evaluación posterior no fueron significativas ya que se tienen dos muestras independientes y los datos son de nivel de medición intercalar. Lo cual quiere decir que ninguno de los dos programas produjeron mejoras significativas para generar en los alumnos estrategias que les permitieran resolver la tarea de cuestionario.

ANALISIS CUALITATIVO

Durante la primera sesión (pre test) la mayoría de los alumnos murmuraban al leer el texto, y para contestar el cuestionario algunos sujetos recurrían a sus compañeros para la resolución del mismo, mientras que otros recurrían al texto. Entre los alumnos que lograron comprender y retener el significado sus respuestas utilizan la información del texto aunque su escritura no era completa y con faltas de ortografía*, por ejemplo:

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

- los ombres del negocio.
- hombres de negocios.

Para los alumnos que se observó dificultades en la comprensión y retención del texto se encuentran diversas tipos de respuestas, por ejemplo, dentro del texto se menciona que los hombres de negocios intervinieron en 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 Missisipi a mediados del siglo. Sin embargo, algunos alumnos contestó con interpretaciones personales, como a continuación se presenta:

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

- 40 personas en 4 bagones
- mejorando las máquinas de vapor.

Otro tipo de respuestas que se encontró en los alumnos fueron no relacionadas con el texto o sólo copiaron parte de la misma pregunta, por ejemplo:

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

- Las máquinas de vapor.
- La locomotora
- mejora de los ferrocarriles
- por elle, primero considieron el uso de numerosas lineas cortas.
- Primero ocnsideraron el uso de numerosas líneas cortas.

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

Algunos sujetos contestaron erróneamente la pregunta no.3 confundiendo el nombre de Horacio Allen, quien diseñó la primera locomotora o bien, Mathias Baldwin quien diseñó posteriormente otros trenes, pudiendo haber pensado que se pedía el nombre de la persona quien la diseñó y no cómo se llamaba la máquina:

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

- *ingeniero Horacio Allende.*
- *Matias Baldwin.*
- *Horasio allen.*

En cuanto al resumen realizado por los alumnos se encontró la mayoría de ellos sólo transcribió entre los dos y cuatro primeros renglones de la lectura, sin que hubiera título en su tarea. Por ejemplo:

- *Cuándo el tren se desarrollo en América no encontro el apollo de todo el mundo. La locomotora diceñada ppor el ingerner, Horacio Allen, fue capaz de transportat 40 personas en bagones, alcanzado la velocidad de 30 km/h.*
- *Cuando el ferrocarril se desarrollo en America no encontro el apoyo de todo el mundo los hombres de negocios les causo muchos problemas ya que tuvo que ser importada desde inglaterra.*

En otros trabajos se puede observar que su tarea de resumen fue de cortar y pegar proposiciones y transcribirlas tal cual se presenta en el texto a su hoja de trabajo, utilizando solo la información de la primera parte del texto que leyeron. Por ejemplo:

- *cuando el ferrocarril se desarrollo si apollo de america no encontraron paollo de todo el Mundo. Fueron fundamentales los hombres de negocios quienes favoracieron su desarrollo puesto que estaban convencidos de que los trenes eran una exelente versión.*
- *Que el ferrocarril se desarrollo en América no encontro todo el apollo de todo el mundo. Y los hombres de negocios pensaban que era una exelente inverción.*

Pocos alumnos realizaron un escrito de forma narrativa en donde rescatan algunas de las ideas principales, además de utilizar de igual forma que el anterior porcentaje de alumnos la primera parte del texto que se les presentó, por ejemplo:

- *Cuan en estados unidos se inventaron los ferrocarriles nadie en el mundo lo apoyada masque los hombres de negocio porque pensaban eficientes enpesando por mejorar las máquinas para que no sean peligrosas.*
- *el mundo no queria apoyar a la construcion y los unicos en apoyarlos fueron algunos hombres de negocio y la primera locomotora funcionada en Inglaterra causo numerosos problemas y ella fue llamada <<Best Friend>>.*

Incluso algunos alumnos utilizaron la segunda parte de la lectura y realizó un escrito de forma narrativa en donde rescatan algunas de las ideas principales, por ejemplo:

- algunos granjeras pensaron que el ruido perjudicada a su ganado y la chispas que producían las mquinas podian ensendiar su campos algunas medicos se opucieron al ferro caril por consideral el cuerpo humano nopodia soportar velocidades superiores a 40km/h. incluso hubo algunas personas de la ciudad que nos deceaban que su trnaquilidad fuese introducida por las máquinas de vapor por los forateros.

De acuerdo a lo encontrado en el inicio de este trabajo de investigación, se puede observar de manera general que en la mayoría de los alumnos existen dificultades en la comprensión lectora, como son: la construcción de proposiciones, el muy pobre acceso léxico, la unión de frases y la codificación semántica durante la lectura.

Todas estos problemas encontrados en la actividad lectora de los alumnos se reflejan de manera más precisa y detallada durante las sesiones de trabajo planteadas en los programas de intervención, por tal motivo el presente análisis pretende identificar dichas dificultades además de proporcionar una base para precisar los resultados de esta investigación.

Durante la segunda actividad donde se les pide a los alumnos que mencionen las dificultades que tenían para leer un texto, los alumnos expusieron ante el grupo las dificultades que en particular no les permitían comprender un texto por ejemplo:

- Cuando leían palabras muy largas.
- Cuando encuentran puntos y comas.
- Cuando encuentran signos de admiración, puesto que se confunden con la vocal "i".
- Donde existan palabras difíciles de pronunciar.
- Donde existan palabras raras.
- Cuando hay abreviaturas.
- Cuando encontraban palabras con acentos.

Posteriormente los alumnos propusieron algunas soluciones a dichas dificultades, por ejemplo:

- * Estudiar la palabra, es decir, leerla y repetirla varias veces.
- * Esperar y volver a leer y subrayar los puntos y comas.
- * Leer con atención las palabras raras, autoanalizarlas, consultar un diccionario, leer por partes.
- * Buscar que significan desde el inicio hasta el final.

Durante esta sesión los alumnos mostraron una actitud participativa, atenta y organizada. Por lo tanto se pudo observar que los alumnos fueron capaces de autorregular su propia actividad y su conducta en el hacer de la tarea.

Para la siguiente sesión (no. 3) los alumnos se inician con la explicación de la primer macrorregla que es supresión, realizan la lectura aparentemente sin ninguna dificultad, sin embargo, en el momento en donde se debe subrayar la idea principal, en general los alumnos no reconocieron la proposición más importante del texto. Durante la discusión para indagar sobre las dificultades de los alumnos para poder realizar la actividad de esta sesión, se encontró que los alumnos no identificaban ni entendían que era una oración dentro un texto, además de confundirse con comas y puntos. Por lo que, podemos observar que los alumnos se centraron más en indicadores de sintaxis que en las partes semánticas dentro del texto.

Por ejemplo, algunos alumnos tomaron como inicio de una oración la siguiente parte de la lectura:

* Durante miles de años, los seres humanos conocimos sólo aquello que se podía verse a simple vista, hasta que se inventaron los primeros microscopios. A través de ellos se pueden observar con más detalle las diferentes partes de los seres vivos. Estos nuevos instrumentos nos permitieron adentrarnos en el mundo de lo que no se puede descubrir a simple vista.

En la siguiente sesión el objetivo era reafirmar la regla de supresión, por lo que las actividades que realizaron los alumnos era la identificación de ideas principales y suprimir las proposiciones que estaban contenidas en otras. Durante esta sesión algunos alumnos lograron de manera oral identificar el concepto de supresión dentro del texto, sin embargo, al transcribirlo dentro de las actividades no pudieron concretarlo. Así mismo, se observó la ayuda entre iguales de manera cooperativa dentro del equipo de trabajo.

En la quinta sesión se introdujo la macrorregla de generalización, donde se discutió en que se parecían las ideas principales y cuales eran las palabras clave del texto utilizado. Aunque los alumnos identificaron las palabras clave no pudieron dar significado a las mismas, por lo que podemos observar la falta de vocabulario que presentan algunos alumnos. Por otra parte, el texto de esta sesión nos habla de los cambios que les ocurren constantemente a determinados objetos que nos rodean, la palabra deformación significa transformación o cambio de forma, por lo que, es una palabra clave, sin embargo no reconocieron a las palabras cambios, transformación y deformación como pertenecientes al mismo campo semántico. Confirmando lo mencionado anteriormente que los alumnos se encuentran todavía en el área sintáctica.

En la siguiente sesión se reafirma la macrorregla de generalización, se pide que los alumnos ubiquen las palabras clave y las ideas principales de manera oral, esto mismo se presta para discutir entre ellos, sin embargo, la falta de vocabulario más amplio no permitió que se concluyera de manera satisfactoria la sesión, por ejemplo: el texto perteneciente a la asignatura de geografía que se utilizó en ésta sesión se refería a las actividades pesqueras de América, y en donde aparecían palabras como "litoral", "especies", "primarias", "fertilizantes", "represas", etc. De las cuales los alumnos no conocían el significado de cada una de ellas.

Para la sesión número siete se inicia la identificación de la última macrorregla de construcción, en donde los alumnos deben de aplicar las dos macrorreglas anteriores (supresión y generalización) utilizando el mismo procedimiento de la identificación de las ideas principales y de las palabras clave, además de construir una o más proposiciones que englobara el significado del texto. Durante esta sesión los alumnos estuvieron muy atentos, recordaron perfectamente el uso de las macrorreglas anteriores identificando y comprendiendo el significado de la última macrorregla. En esta sesión se utilizó el esquema como herramienta auxiliar para la elaboración de la construcción de una nueva proposición que contenga el significado del texto. Por ejemplo, los alumnos explicaban oralmente que:

* la energía produce calor, luz, sonido y movimiento.

* Además que existen diferentes productores de energía como el sol, un foco y el viento.

* También que existen cuatro tipos de energía que son energía mecánica, energía calorífica, energía eléctrica y energía química.

Aunque los alumnos respondieron acertadamente de forma oral como se explicó anteriormente, al momento de transcribir las mismas ideas en su hoja de trabajo no pudieron concretar la actividad. Por lo que pudimos observar que la falta de habilidad escritora no permitió encontrar los resultados esperados. Cabe señalar que a partir de la sesión anterior se identificaron a los alumnos que presentaron mejor rendimiento en la comprensión y aplicación de las macrorreglas, por lo que para esta sesión y las subsiguientes se colocaron en los diferentes equipos de trabajo para que llevaran a cabo la función de tutores. En cuanto a la sesión número ocho se reafirmó el uso de la macrorregla de construcción, es decir identificaron sin problema la palabra más importante y que englobaba a otras de forma oral. La discusión entre alumnos se enriqueció más debido a que los alumnos que empezaron a jugar el papel de tutores guiaban la discusión entre el grupo que trabajaban y el grupo en general.

Sin embargo al realizar el resumen escrito todavía presentaban dudas para escribirlo coherentemente, de tal forma que se explicó a los alumnos más de tres veces que el uso de las tres macrorreglas les permitiría con más facilidad elaborar la explicación de un texto. Un ejemplo de la aplicación de cada una de las macrorreglas, que los alumnos expresaron de forma oral según el texto *la tecnología* es el siguiente párrafo:

La tecnología es la aplicación del conocimiento humano en la elaboración y empleo de cosas útiles. La tecnología se ha desarrollado y perfeccionado a través del tiempo, con el fin de facilitar el trabajo de los seres humanos. Los arados, azadones y tractores que se utilizan para cultivar la tierra, lo mismo que las computadoras las plataformas petroleras y los aviones son resultado de la tecnología.

Respuesta oral:

La tecnología facilita el trabajo al ser humano y es el resultado de la aplicación de su conocimiento.

Respuesta escrita:

La tecnología es la aplicación del conocimiento humano en la elaboración y empleo de cosas útiles.

Por lo que respecta a las sesión nueve, se trabajó en la aplicación de las tres macrorreglas en los textos correspondientes. Sé continuo con el mismo procedimiento que en las sesiones siete y ocho en las cuales la identificación y supresión de las ideas principales eran organizadas por los alumnos para explicar con sus palabras lo que significaba el texto, de la misma manera esto ayudo a hacer el resumen escrito. En la discusión entre los alumnos se observo que la supresión de las palabras u oraciones la hacían ya de manera más sencilla, en el caso de los alumnos que fungían un papel de tutores ayudaban a explicar y evidenciar a los alumnos que no entendían y de la misma la discusión se prestaba para reflexionar ante lo que significaba el uso de las macrorreglas y la idea principal para construir nuevas proposiciones.

Ejemplo:

Párrafo:

El clima de nuestro planeta cambió hace unos doce mil años. La temperatura se elevó y las capas de hielo retrocedieron hacia los polos. Las lluvias aumentaron y el nivel de los mares se elevó. El paso terrestre que unía América con Asia fue sepultado por las aguas y nuestro continente quedó aislado del resto del mundo. Fue entonces, bajo las nuevas condiciones del clima cuando los seres humanos lograron el más grande adelanto de toda la historia: aprendieron a cultivar la tierra y a domesticar a los animales.

Respuesta oral:

** Las nuevas condiciones del clima provocaron gran adelanto en los seres humanos para aprender a cultivar la tierra y a domesticar a los animales.*

Respuesta escrita:

* El clima de nuestro planeta cambió hace unos doce mil años.

En la sesión número diez se continuó con la misma metodología para usar y aplicar las macrorreglas, de manera particular esta sesión se presentó muy activa y participativa se cree que fue por que la lectura hablaba de un contenido que se maneja comúnmente, el texto fue de Historia llamado "La escritura", al finalizar la lectura los alumnos explicaron de forma oral que había significado, y de esta manera se pudo observar que algunos sujetos recurrían a las tres macrorreglas un poco de manera automática y sin pensar, esto se evidenció en la discusión ya que algunos sujetos exponían ciertas proposiciones que rescataban el significado del texto, en cambio otros mencionaban y argumentaban que las proposiciones que ellos decían tenían el significado más completo.

Ejemplo:

Respuesta oral:

** Cuatro grandes pueblos inventaron su propia escritura, en la que utilizaron signos y reglas distintas, unos escribían de arriba hacia abajo, otros de derecha a izquierda y otros de izquierda a derecha.*

Respuesta escrita:

** La invención de la escritura es la más valiosa aportación de las sociedades agrícolas una de las formas antiguas de la escritura era la de los Sumerios que vivían en Mesopotamia.*

En la sesión número once la mecánica de trabajo fue la misma en cuanto a la lectura, ubicación de las ideas principales, así como el uso y aplicación de las macrorreglas, sin embargo al final de la clase había que representar un obra teatral de la lectura, lo cual entusiasmo y motivo mucho a los niños a comprender y desmenuzar la misma, esta fue de Historia y llevaba por nombre "La República". En la sesión los niños al leer se iba haciendo constantes preguntas de significado de palabras, esto permitió que algunos recurrieran al diccionario mientras que otros comentaban o preguntaban a sus compañeros, fue tal el movimiento dentro de clase que se recordó que el uso del esquema les podría ayudar, de esta manera encontraron cual era la palabra clave y la ubicación de la idea principal, todo esto se iba dando de forma oral. Esto permitió observar que las discusiones de grupo se fueron enriqueciendo conforme pasaban las sesiones ya que compartían opiniones en contra o a favor de otros para resolver el problema que se les presentaba. Por último y después de la representación se pidió que armaran grupo de 4 sujetos para hacer un resumen esto nuevamente en papel fue laborioso y enfadoso para los niños sin embargo rescataron una parte importante del significado del texto, ejemplo:

Respuesta oral:

** La organización de roma es distinta a la de hoy, pues los hombres tenían derecho a la protección y a que les preguntaran sobre los asuntos del gobierno, pero en realidad los ricos decidían y a los pobres no les hacían caso.*

Respuesta escrita:

* La oración de roma era muy distinta a las de la republica pues elegian a un presidente a un congreso los hombres eran romanos y los ciudadanos es decir tienen derecho a la profesión de las leyes.

En la sesión número doce se llevo a cabo la misma mecánica de trabajo, nuevamente se presento una lectura de historia que se llamaba "El imperio". En esta sesión la discusión oral entre compañeros hace más evidente la facilidad que dio la utilización de las ayudas (identificación de la idea principal y macrorreglas) que se brindaron para mejorar la comprensión del texto. Cabe mencionar que los comentarios durante la discusión permitieron observar como ya el grupo se dividía para pensar el mejor significado de la lectura a través de la ubicación de la palabra clave. Lamentablemente y justo cuando el grupo comenzaba a entender el programa el tiempo en sesiones había terminado. Nuevamente y como se ha venido mencionando la redacción del resumen les incomodaba.

Ejemplo:

Respuesta oral:

- ✓ *La organización y la vida de los romanos cambio porque las riquezas y la autoridad les pertenecía a los militares y ya no se reconocía el mando del senado.*

Respuesta escrita:

- ✓ Conquista militar de pueblos recibian tributos y se avian con vertido en es lavos sintos miles de cautivosade cuadas para controlar territorios enormes.

La última sesión la cual se refiere a la evaluación del Post test se llevó a cabo de manera ordenada aunque la mayoría de los alumnos murmuraron al leer el texto, y para contestar el cuestionario algunos sujetos recurrieron a sus compañeros para la resolución del mismo, mientras que otros acudían al texto. A continuación se presentarán los resultados obtenidos en la evaluación final en los tres grupos atendidos.

Por lo que respecta a los resultados en esta evaluación, diversos alumnos fueron capaces de comprender y recordar la información del texto, ya que lograron contestar las preguntas de la evaluación utilizando el contenido de este. Sin embargo, la comparación del pre con el post en la resolución del cuestionario es de un 19%, a favor del pre test, esta diferencia de porcentaje puede suponer que es debido al grado de complejidad de la lectura y de la falta de concentración para la comprensión del texto.

Algunas respuestas al igual que en el pretest fueron elaboradas de forma distorsionada al contenido del texto, aunque utiliza este mismo para responder. A continuación se presenta un análisis más detallado del tipo de respuestas que dieron los alumnos.

1.-¿Qué es un Superpetrolero?

- Es un camion lleva petroleo.
- ½ millon de tonelada de petroleo.
- Es una cosa muy buena.

En comparación a otro tipo de respuestas, los alumnos presentaron algunas que no contenían la información que se preguntaba, lo cual muestra claramente que este tipo de niños no logró comprender la información del texto, a pesar del entrenamiento recibido:

1.-¿Qué es un Superpetrolero?

- Un super petroleo medi tiene capacidad cargas campos de fut bol.
- Problema fundamental que consiste en prevenir el vertido del petroleo.

Aunque pocos fueron los alumnos que contestó satisfactoriamente la mayoría de las preguntas del cuestionario, retomando la información recuperada del texto, podemos aludir que en algunos sujetos, se pudo observar el avance en cuanto al uso de la macrorreglas en las cuales fueron entrenados, por ejemplo:

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

- Puede contaminar el mar y ace que los peses se
- Mueran o que las personas se enfermen.

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

- Motores fuertes, láminas fuertes o de acero.
- Con varias helices y calderas extras.

Finalmente, por lo que respecta al resumen del Posttest, se realizó un trabajo de copiado del texto entre los 5 y 6 primeros renglones, por ejemplo:

1. un ejemplo tuvo lugar en 1970, serca de españa, donde un superpetrolero sufrió una explosion y estaño en llamas.
2. El problema fundamental consiste en prevenir el vertido del petroleo de los superpetroleros. un superpetrolero medio tiene la capacidad de carga de ½ millon de tonaladas de petroleo. su tamaño es el de 5 campos de futbol podría acomodarse facilmente de su espacio de carga un edificio de 100 pisos.

Esto nos hace suponer que para estos alumnos no el uso de las macrorreglas (omisión, generalización y construcción), no fue satisfactoriamente concluida, es decir, la instrucción proporcionada por las instructoras no llevó a cabo ningún efecto en los sujetos.

Por otro lado algunos de los alumnos no presento cambios, de recuerdo de información e identificación de ideas principales, mas bien se centraron en la información que le era más significativa, lo que hace suponer que existen problemas de conocimientos previos, de conocimientos de palabras concepto y por otro lado se puede suponer que el número de sesiones de entrenamiento para desarrollar la habilidad de estos lectores fue insuficiente.

Como ejemplo, los siguientes trabajos de resumen:

1. Que el fuego provoca un viento en
Todo lo que osea en la fuerza en
Horacana necesita super petroleros en dido
Cambian de de todo esto a las
Costas de todo inglaterra de los
Super petroleos en plantas microscopicas
En toda la superficie de lo
Que alimenta el mar super petroleos
En todo el pais de el que sa
De todo alimento en supertroos en todo
El planeta que hay agui.
2. el vertido de petroleo en los océanos destrulle la vida de plantas miscroscopias que
proporciona alimentos al mar.
3. Los superpetroleros sirven para cargar, petroleo pero ay algunos que se an inundado en el, año
1970 cerca de españa en donde el superpetrolero sufrio una explosion muy grande y estallo en,
llamas la mayoria de naufragios se producen como consecuencia de la escasa potencia de, la
limitada. De maniobrar del barco en situacion de emer jensia tales como tormentas.

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del presente trabajo permiten conocer que los grupos que trabajaron con los modelos de Enseñanza Reciproca e Instrucción Directa no lograron una mejora en la comprensión lectora, orden temático, jerarquía entre ideas principales utilizadas para la identificación de las tres macrorreglas (supresión, generalización y construcción) y, por consiguiente, no fueron capaces de establecer las relaciones entre ellas para proporcionar un sentido unitario y global del texto.

Aunque dichos resultados no fueron satisfactorios, los alumnos sí lograron identificar algunas ideas principales en los textos de manera aislada durante las sesiones, esta identificación se presentó cuando se pedía la solución de forma oral.

Así mismo, se considera que los alumnos aplicaron distintas técnicas para la actividad lectora, tales como la identificación de palabras clave, la relación de las palabras del mismo campo semántico y la omisión de las mismas, así como la construcción de nuevas proposiciones.

Por otro lado, puede suponerse que entre otras variables, la falta de vocabulario, el conocimiento aislado del orden sintáctico de la oración en la lectura y escritura de los alumnos dificultó que se llevara a cabo la comprensión lectora o la identificación de las ideas principales en su totalidad de los textos; es decir, en el procesado lingüístico y gramatical, los alumnos no realizaron una codificación semántica, y no lograron asignar el mejor significado de una palabra al texto y, por lo tanto, no pudieron combinar los significados de las palabras, ni el reconocimiento de la oración, como lo mencionan los estudios efectuados por Perfetti (1986) y Bruer (1993).

Por ejemplo, el texto que se trabaja en la quinta sesión habla de los cambios que les ocurren constantemente a determinados objetos que nos rodean, la palabra *deformación* significa transformación o cambio de forma, por lo que, es una palabra clave, sin embargo, los alumnos no reconocieron a las palabras *cambios*, *transformación* y *deformación* como pertenecientes al mismo campo semántico.

En el mismo orden de ideas, quizá las carencias socioculturales de la Institución y de la población que integra a la misma, es un factor que influyó de forma negativa para que este trabajo no ajustara a los alumnos en las estrategias necesarias para una mejor comprensión lectora.

De acuerdo con lo antes dicho, podríamos considerar que los sujetos durante su primer ciclo escolar (1º y 2º año) sí aprendieron a leer, sin embargo, no completaron, lo que según Collado y García (1997) es el proceso de la lectura para los siguientes años escolares, es decir, la lectura como una herramienta para obtener conocimiento.

En lo que respecta a los resultados arrojados en la tarea de cuestionario, en el pretest se pudo observar que en la mayoría de las respuestas de los alumnos se encontraban respuestas del tipo tema más detalle, es decir sólo transcribían partes del texto que tenían que ver con la pregunta del cuestionario que se encontraban trabajando y, en algunos casos, dichas respuestas eran totalmente incoherentes y/o fuera del contexto de la lectura.

Aunque Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996) informan que con alumnos de quinto grado fueron efectivos los procedimientos: Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca; en la presente investigación no se produjeron resultados satisfactorios debido, tal vez, al ya mencionado déficit en el procesado lingüístico y gramatical de los sujetos participantes. De igual forma en las tareas de resumen en ambos grupos se presenta dicho resultado no significativo. De esta manera y de acuerdo con los datos se constató que los alumnos no tienen un proceso estratégico, y no elaboran el material de forma constructiva, es decir, procesan palabra por palabra o frase por frase lo cual generó al alumno que al leer el texto las proposiciones se trataran como elementos desconectados o no relacionados y al hacer sus escritos se presentaban incoherentes.

En particular, se puede mencionar que para el grupo entrenado con el programa de Instrucción Directa los resultados no significativos en el entrenamiento de las macrorreglas omisión, generalización y construcción e identificación de ideas principales se deben a que los alumnos no sólo mostraron problemas de lectura, falta de conocimiento de palabras, y el total desconocimiento de lo que era una oración.

De acuerdo con Vidal y Gilabert (1995) estos alumnos en sus primeros años de escuela encontraron situaciones difíciles o desfavorables en la enseñanza o el aprendizaje en el proceso de la lecto escritura y a su vez en la comprensión lectora. En los tres programas, los problemas pueden suponerse, que son debidos a la falta de interés, clarificación de las dudas y a la ausencia de conocimientos previos o la activación de los mismos en los alumnos. De tal manera y de acuerdo con Garate (1996) la comprensión lectora no se logró en parte por la falta de reconocimiento de las palabras y clarificación de las mismas. Esta dificultad se vio muy clara durante la lectura de la sexta sesión la cual se refería a las actividades pesqueras de América, y en donde aparecían palabras como “litoral”, “especies”, “primarias”, “fertilizantes”, “represas”, etc. De las cuales los alumnos no conocían su significado.

En la tarea de resumen también se obtuvieron resultados no significativos, los cuales mostraron que los alumnos no identificaron las ideas principales porque no reconocían la proposición como tal en el texto. Como menciona Perfetti (1986) si los alumnos no entienden el sentido de las proposiciones y la integración de las mismas, evidentemente el proceso de comprensión no se puede llevar a cabo en su totalidad, ni tampoco la construcción del resumen y, de la misma manera, la resolución del cuestionario.

Sin embargo, este tipo de enseñanza permitió a algunos pocos participantes desarrollar habilidades y estrategias para comprender un texto expositivo, pues al final del entrenamiento lograron, lo que Bruer (1993) llama procesado lingüístico y gramatical, en el que una vez terminada la codificación semántica, el lector empieza a combinar los significados de las palabras en unidades de significado más largas, utiliza sus conocimientos gramaticales y construye cláusulas o proposiciones que forman frases para la explicación y clarificación de lo que significó el texto para el lector. A esto mismo Perfetti (1986) y Bruer le llaman lectura fluida.

Esto aún cuando no fue alcanzado por los alumnos que intervinieron en este programa de instrucción. Se observó lo siguiente de forma oral en la sesión número siete.

- ❖ la energía produce calor, luz, sonido y movimiento.
- ❖ Además que existen diferentes productores de energía como el sol, un foco y el viento.
- ❖ También que existen cuatro tipos de energía que son energía mecánica, energía calorífica, energía eléctrica y energía química.

En cuanto a la aplicación del grupo entrenado con el programa de Instrucción Recíproca, éste arrojó resultados no significativos en el cuestionario de pretest, debido a que los alumnos mostraron no sólo problemas de lectura, falta de conocimiento y reconocimiento de palabras, sino también un total desconocimiento de lo que era una oración.

Por otro lado, en el proceso de Instrucción los alumnos se esforzaban para participar y opinar a cerca de las lecturas proporcionadas durante la aplicación del mismo. A pesar de trabajar en constante cooperación durante las sesiones de trabajo los alumnos obtuvieron un bajo rendimiento en el uso de las macrorreglas y en la identificación de ideas principales.

Aún cuando se logró una buena interrelación instructor-alumno con el grupo, proporcionando la confianza para poder esclarecer las dudas surgidas durante las aplicaciones, esto no bastó ya que desafortunadamente arrastran, desde sus primeros inicios escolares, un déficit en cuanto a la lecto-escritura, lo cual se observó en los resultados del pretest al inicio de la investigación.

Por otro lado uno de los problemas que más sobresalieron durante la aplicación fue que los alumnos no presentaron una buena expresión oral (con fluidez), y sobre todo a saber escucharse entre ellos mismos lo que ocasionaba que en todo momento se perturbaran; esto último provocó que en repetidas ocasiones se perdiera el control de lo que se estaba leyendo durante la sesión.

De igual forma en el grupo de Instrucción Directa los alumnos convirtieron los textos del resumen del pretest en una lista de hechos, de características, propiedades, etc, es decir, carecieron de un plan estratégico de tal manera que pareciese que en su lectura la meta fuera recordar algo del texto utilizando la estrategia tema más detalle. Así de acuerdo con lo mencionado por Bruer (1993) existe una gran diferencia entre los lectores expertos y los lectores novatos; los primeros leen con un objetivo determinado que les permite hacer inferencias coherentes entre proposiciones, seleccionar la información adecuada para elaborar sus respuestas; las respuestas de los segundos carecen de una lógica, ya que la información es tratada como hechos aislados que llevan a un proceso estratégico caracterizado por una representación fragmentada y lineal también llamado proceso arriba-abajo.

El grupo de Instrucción Directa se mostró, desde el principio relajado y cooperador, los integrantes expresaban sus ideas sin temor en todas las sesiones, intentaban averiguar qué se iba hacer en cada sesión y entendían por qué estaban en el grupo, ya que tenían la idea que cuando los alumnos son puestos a trabajar con gente externa a la institución fuera o dentro del aula se debía a alguna carencia en su aprovechamiento escolar. Una vez que conocieron el objetivo de la investigación, su colaboración tomó mayor conciencia y esto permitió que a lo largo de la instrucción se trabajara de una manera dinámica y constante.

En cuanto a los alumnos del grupo de Instrucción Recíproca, éstos se mostraron al principio indiferentes hacia el trabajo debido a que se formaron equipos de trabajo, y siendo que el grupo no acostumbraba a trabajar de esa manera. Las actividades de las primeras sesiones motivaron a los alumnos a interesarse en el trabajo y se mostraron más participativos y realizaron las tareas, de forma más relajada y cooperativa durante el resto de la investigación.

Por último, el Grupo Control se mostró cooperativo en las sesiones, aunque las actividades fueron tradicionales, es decir iguales a las clases acostumbradas. En las actividades de cuestionario y del resumen en el pre-test se mostraron confundidos debido a que no se les proporcionó ninguna instrucción previa a la aplicación de la actividad, las respuestas encontradas fueron incoherentes, aún más, que los de los grupos de tratamiento.

En el proceso de ambos programas de instrucción se entrenó a los alumnos en el uso de las macrorreglas, omisión, generalización y construcción. Obteniendo como resultado que el proceso de omisión se dificultó pero se logró al final debido al uso continuo de la macrorregla, en ésta se encontró que varios alumnos eran muy acertivos para identificar y omitir las palabras clave así como la identificación de la palabra clave en proposiciones importantes; sin embargo al generalizar las palabras clave ya dentro de la proposición se produjo mayor conflicto entre los alumnos, esto porque encontrar un concepto supraordenado requiere de un mayor control por parte del lector. Esta clase de intervenciones impidió que los alumnos localizaran con mayor dificultad las características o elementos descritos en el texto.

Posteriormente la estrategia de construcción no se pudo concretar debido a la falta de comprensión de la macrorregla de generalización, aun habiendo concretado las sesiones en donde se instruía dicha macrorregla. Un ejemplo de la aplicación de cada una de las tres macrorreglas del programa aplicado y el trabajo de un niño en la sesión número ocho, expresada según el texto “La tecnología” es el siguiente:

Párrafo:

La tecnología es la aplicación del conocimiento humano en la elaboración y empleo de cosas útiles. La tecnología se ha desarrollado y perfeccionado a través del tiempo, con el fin de facilitar el trabajo de los seres humanos. Los arados, azadones y tractores que se utilizan para cultivar la tierra, lo mismo que las computadoras las plataformas petroleras y los aviones son resultado de la tecnología.

Respuesta oral:

La tecnología facilita el trabajo al ser humano y es el resultado de la aplicación de su conocimiento.

Respuesta escrita:

La tecnología es la aplicación del conocimiento humano en la elaboración y empleo de cosas útiles.

Un factor importante que conviene resaltar es la conversación entre el instructor y el grupo, la cual consideramos debe ser clara, es decir dicha conversación debe permitir que la información tenga malos entendidos y así construir el conocimiento de la mejor manera posible.

En cuanto a los resultados del postest tanto del resumen como del cuestionario tampoco fueron significativos debido al rezago escolar que presentaron los alumnos de los tres grupos, y de los cuales hemos venido hablando a lo largo de este apartado.

En conclusión, ninguno de los programas de intervención produjo mejoras significativas en el nivel de comprensión lectora de los alumnos. La cual se dijo que el grupo de Instrucción Directa presentaría diferencias significativas ante el grupo de Enseñanza Recíproca, teniendo la Instrucción Directa mejor comprensión lectora. Sin embargo, creemos oportuno mencionar que algunos alumnos alcanzaron un nivel medio en la comprensión lectora y por otro lado se encontró que la mayoría de ellos tenía un grave rezago escolar en esta materia. De tal manera se sugiere que este tipo de programas de intervención se utilicen como instrumentos para identificar a los alumnos que tengan problemas de aprendizaje en el área de comprensión lectora.

De la misma manera proponemos que los alumnos que no lograron comprender un texto fue debido fundamentalmente a dos factores:

- a) El tiempo fue limitado para la enseñanza de las estrategias así como, el mecanismo para lograr la comprensión lectora;
- b) No han alcanzado la madurez intelectual que exige el proceso de lectura, por no tener dominada la habilidad de expresión oral y escrita por parte de los alumnos. Este último hace referencia a los alumnos con problemas de aprendizaje y que necesitan de una intervención especial.

Programas como los aquí desarrollados pretenden aportar alguna solución a los problemas de comprensión lectora que experimentan muchos niños de nuestro país, siempre que se integren en un currículo más amplio que aborde la enseñanza de los distintos procesos que intervienen en la comprensión lectora, o bien siempre que pueda determinarse que las dificultades del alumno se deben a una ausencia de estrategias autorregulatorias o a una deficiente aplicación de las mismas.

Es necesario considerar que el aprendizaje estratégico requiere de un largo periodo de enseñanza para que se produzca una reestructuración de los esquemas previos, lo cual no se realiza inmediatamente y esta reestructuración se ve favorecida cuando los mensajes instruccionales son constantes y a lo largo del tiempo. Como se dijo anteriormente los efectos de las investigaciones hechas por diversos autores muestran resultados antes y después del entrenamiento. Sin embargo no hay evidencia de que estas mejoras se mantengan a través del tiempo, se generalicen ni se transfieran a otras áreas.

Debido a lo anterior se propone que la duración de estos programas tengan un mínimo de un curso escolar si se pretende que los efectos se transfieran y se generalicen, además de tener contemplados Plan y Programas de estudio vigentes, libros de texto de los alumnos y la intervención constante de los profesores. Considerando en particular que los planes de estudio de nuestro país tienen la última reforma en 1993.

Otro factor importante es el nivel sociocultural de la población, para la cual se van a desarrollar este tipo de programas de instrucción, o bien, considerar las adaptaciones necesarias de los mismos programas para el tipo de características que presenten los sujetos a quien se van a dirigir.

En particular la muestra del estudio presentó una serie de características especiales. Primero, la investigación se realizó en un contexto socioeconómico bajo donde la mayoría de los estudiantes provienen de familias disfuncionales, en las que sólo estaba presente uno de los padres o ninguno.

En el caso de los profesores, éstos mostraron una actitud positiva al proporcionar sus horas de clase para la intervención, pero con expectativas demasiado altas, respecto a los resultados.

Por todo lo anterior se resalta la necesidad de implementar nuevas estrategias que consideren dentro del proceso educativo, entre otros aspectos, la motivación del alumno tomando como aspectos centrales, el contexto, las necesidades de los estudiantes y de la propia Institución, el nivel Socioeconómico entre otros.

Además se sugiere que incluyan en el currículo de Educación Básica programas educativos que contribuyan a fortalecer la actividad lectora y lleven a los estudiantes a hacer atribuciones tanto sobre sus avances como sus carencias en la actividad lectora, esto sin dejar de concientizar a los profesores sobre la importancia de motivar a los alumnos, así como hacer partícipes a los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora.

Otra consideración que pudo haber influido para no obtener resultados significativos es el número de sujetos que participaron en la intervención. En los tres grupos el número de alumnos fue excesivo por lo que la aplicación del programa y el rendimiento de los alumnos no pueden considerarse con la calidad adecuada en cuanto a la atención requerida por los alumnos.

Por último, es necesario hacer mención sobre el tiempo que se utilice para cada sesión sugiriendo sea de un mínimo de dos horas. Esto con el fin de que el tiempo empleado para ingresar al salón de clases e integrarse, además del reparto del material que se utilizará en cada sesión ordenar al grupo según la sesión de trabajo, no implique parte del tiempo establecido para realizar la actividad en sí.

Dichas consideraciones quedan abiertas a posibles investigaciones, que permitan esclarecer de manera más precisa las causas de estas limitaciones.

REFERENCIAS

BRUER, J. (1993). **Escuelas para pensar**. Barcelona: Paidós.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2000). Dificultades sintácticas y lectura. **Infancia y Aprendizaje**. No. 89,39-50.

CARRIEDO, (1996). Consideraciones Metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia. **Infancia y Aprendizaje**. No. 73, 87-107

COLLADO I., García J. A. Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. **Infancia y Aprendizaje**. No. 78, 87-105.

DANSEREAU, D.F. (1978). The developmet of learning strategies, Nueva York, Academic Press.

GÁRATE, L. M. **La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural**. España Siglo XXI 251p.

GARCÍA J. A, Cordero I. J. Luque J. y Santamaría C. (1995). **Comprensión y Adquisición de conocimientos a partir de textos**. México-España: Siglo XXI.

GARCÍA J, Martín Cordero J, Luque J. L, y Santamaría (1996). C. Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental. **Infancia y Aprendizaje**. Nº 74, pp67-82.

KINTSH, W. y Greene, E.(1988). The role of Knowledege in discourse comprehension: a construction-integration model en *Psychological Review*, núm 2, pp. 163-182.

LEÓN J. (1991a) Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. **Infancia y Aprendizaje**. N° 56.

LEÓN J. (1991b). La comprensión y el recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y el lector. **Infancia y Aprendizaje**. No. 56.

LEÓN, J. y Pérez N. (1996a). Actitud relativista ante la lectura de noticias contradictorias. **Infancia y Aprendizaje**. No. 74.

LEÓN J. y Pérez N. (1996b). El papel del título y el resumen en la comprensión y el recuerdo de la noticia: contraste entre la versión original y la versión modificada. **Infancia y Aprendizaje**. No. 74, 83-98.

PERFETTI, CH. A. (1986): **Capacidad de lectura**. En R.J. Sternberg (ed.): Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información. Barcelona. Labor.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1987). **Estructuras textuales y procesos de comprensión: Un procedimiento para instruir en la comprensión de textos**. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

SOLÉ, (1998), **Estrategias de lectura**. España: MIE.

SORIANO, Vidal-Abarca E. y Miranda (1996) Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca. **Infancia y Aprendizaje**. N° 74, 57-65.

VERDUGO. A. (1996), **Evaluación Curricular**. España: Siglo XXI.

VIDAL. A. y Gilabert. P. (1995). **Comprender para aprender**. Madrid: CEPE.

VIDAL-ABARCA, Vicente SanJosé y Solaz J.J. Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje en textos científicos. **Infancia y Aprendizaje**, 1994. num.67, 75-90.

SESIÓN No. 1

**PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN DIRECTA
TIEMPO: 60MIN.**

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO LEA EL TEXTO DE “LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS” Y CONTESTE LAS PREGUNTAS DE UN CUESTIONARIO Y HACER UN RESUMEN, ESTO PERMITIRÁ EVALUAR EL NIVEL DE COMPRENSIÓN EN QUE SE ENCUENTRA EL GRUPO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	PRE-TEST.	- CUESTIONARIO -HOJAS BLANCAS, LAPICES Y GOMA. -TEXTO “LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS”	<ul style="list-style-type: none">- La instructora se presentará ante el grupo y pedirá anotar sus datos correctamente en donde se piden.- La instructora repartirá la lectura “Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos”, pidiendo leer cuidadosamente y en silencio para contestar un cuestionario.- Al final de la lectura se pedirá hacer un resumen.	<ul style="list-style-type: none">- CUESTIONARIO- EL ALUMNO OBTENDRÁ UN MÍNIMO DE 12 DE UN TOTAL DE 24 PUNTOS.- RESUMEN- EL ALUMNO ESCRIBIRÁ OCHO DE DIEZ IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

SESIÓN No. 2

TIEMPO: 60MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO CONOZCA LA IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL APRENDIZAJE DE TEXTOS EXPOSITIVOS.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
		-HOJAS BLANCAS, GISES, LÁPICES, GOMA.	<ul style="list-style-type: none">- La instructora entablará un diálogo con los alumnos acerca de los problemas con los cuales se enfrenta cuando leen un texto expositivo.- La instructora pedirá a un alumno anotar los problemas más importantes en el pizarrón.- La instructora dividirá al grupo en dos para discutir y dar posibles soluciones.- La instructora pedirá a un alumno anotar en el pizarrón las soluciones más adecuadas.- Al finalizar la sesión se pedirá a los alumnos anotar las soluciones en una hoja blanca para comprender y aprender un texto expositivo.	EL ALUMNO IDENTIFICARÁ LOS PROBLEMAS GENERALES CON LOS QUE SE ENFRENTA AL LEER PARA APRENDER EL CONTENIDO DE UN TEXTO EXPOSITIVO.

SESIÓN No. 3**TIEMPO: 60MIN.**

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO IDENTIFIQUE LA MACRORREGLA SUPRESIÓN, COMO HERRAMIENTA EN LA COMPRESIÓN LECTORA MEDIANTE LA BUSQUEDA DE INFORMACIÓN INNECESARIA Y/O REPETIDA DE UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CIENCIAS NATURALES.	ORGANISMOS UNICELULARES.	-HOJAS BLANCAS, MARCADOR, LÁPICES, GOMA TEXTO: "ORGANISMOS UNICELULARES".	<ul style="list-style-type: none">- La instructora explicará el concepto de cada una de las tres macrorreglas (<i>supresión</i>, <i>generalización</i> y <i>construcción</i>), <u>enfaticando la macrorregla de supresión</u>.- La instructora repartirá y mostrara al grupo el texto a utilizar, explicara la existencia de proposiciones que contienen el mismo significado o que quieren decir lo mismo. Dando el siguiente ejemplo:- La instructora pedirá a los alumnos leer el texto y subrayar las proposiciones que contienen el mismo significado y/o se relacionan.- Al término de la lectura la instructora pedirá a los alumnos mencionar cuáles fueron las proposiciones que se relacionaron en el texto.- Se recordará a los alumnos que la macrorregla de supresión sirve para quitar aquellas proposiciones o palabras que se contienen en otras.- Al finalizar la sesión se pedirá al alumno que una las proposiciones que se relacionaron sin cambiar el significado del texto y la escriban en una hoja blanca.	EL ALUMNO DEBE PRESENTAR POR ESCRITO CUATRO DE CINCO PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO.

SESIÓN No. 4**TIEMPO: 60MIN.**

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO IDENTIFIQUE LA MACRORREGLA SUPRESIÓN, COMO HERRAMIENTA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIANTE LA BUSQUEDA DE INFORMACIÓN INNECESARIA Y/O REPETIDA DE UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
GEOGRAFIA.	ORIENTACION.	-HOJAS BLANCAS, MARCADOR, LÁPICES, GOMA, COLORES. TEXTO: "ORIENTACIÓN".	<ul style="list-style-type: none">- La instructora explicará y retomará el uso de la macrorregla supresión al grupo.- La instructora repartirá hojas blancas y mostrará al grupo el texto a utilizar, ella lo leerá en voz alta, mientras que los alumnos lo hacen en silencio.- La instructora pedirá a los alumnos volver a leer el texto en silencio y subrayar las proposiciones que se relacionan.- Al término de la lectura la instructora pedirá a los alumnos mencionar cuáles fueron las proposiciones que se relacionaron en el texto y anotarlas en una hoja blanca. Recordándoles que la macrorregla de supresión sirve para eliminar aquellas proposiciones o palabras que se contienen en otras.- Al finalizar la sesión pedirá al alumno hacer un dibujo en una hoja blanca y anotar las proposiciones que se relacionaron, cuidando el significado del texto.	EL ALUMNO RECONOCERÁ ORAL Y ESCRITA TRES DE CUATRO PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO.

SESIÓN No. 5

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO RECONOZCA LA MACRORREGLA DE GENERALIZACIÓN, COMO HERRAMIENTA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA, ELIMINANDO PALABRAS REPETIDAS Y CON LA BÚSQUEDA DE PALABRAS QUE SE AGRUPAN A MUCHAS OTRAS EN UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CIENCIAS NATURALES.	MOVIMIENTOS Y DEFORMACIONES.	-HOJAS BLANCAS, MARCADOR, LÁPICES, GOMA, LIGA, METAL. TEXTO: "MOVIMIENTOS Y DEFORMACIONES".	<ul style="list-style-type: none">- La instructora explicará el uso de la macrorregla generalización al grupo.- La instructora repartirá una hoja blanca y mostrará al grupo el texto a utilizar para leer en silencio.- La instructora al término de la lectura pedirá a los alumnos subrayar las palabras o proposiciones que agrupan a otras y escribirlas en una hoja blanca.- La instructora pedirá al alumno identificar en que se parecen las proposiciones o palabras y discutan.- La instructora pedirá buscar una palabra o proposición que contenga a las anteriores. Por ejemplo: bebidas, se refiere a agua, vino, refresco, leche, etc. Recordando que a eso se le llama generalizar.- La instructora pedirá sustituir las palabras o proposiciones repetidas por una nueva.	<ul style="list-style-type: none">-EL ALUMNO UBICARÁ 4 DE 6 DE LAS PREPOSICIONES QUE REPITEN LA MISMA IDEA Y LAS TRANSCRIBIRÁ EN UNA HOJA BLANCA.-EL ALUMNO TRANSCRIBIRÁ EN UNA HOJA BLANCA 2 DE 3 PALABRAS QUE AGRUPAN A LAS MISMAS.-EL ALUMNO LOCALIZARÁ LA PALABRA "OBJETO" QUE AGRUPA A LAS DEMÁS PALABRAS.

SESIÓN No. 6

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO REAFIRME LA MACRORREGLA DE GENERALIZACIÓN, COMO HERRAMIENTA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA, MEDIANTE LA BUSQUEDA DE PALABRAS QUE SE AGRUPAN A MUCHAS OTRAS EN UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
GEOGRAFÍA.	ACTIVIDADES PESQUERAS.	-HOJAS BLANCAS, MARCADOR, LÁPICES, GOMA, Y REVISTAS. TEXTO: "ACTIVIDADES PESQUERAS".	<ul style="list-style-type: none">- La instructora explicará y retomará el uso de la macrorregla generalización al grupo.- La instructora repartirá una hoja blanca y mostrará al grupo el texto a utilizar en el cual ella leerá en voz alta y los alumnos lo harán en silencio.- La instructora pedirá subrayar las palabras o proposiciones que se relacionan y anotarlas en una hoja blanca.- La instructora pedirá mencionar ordenadamente las palabras o proposiciones que se parecen. Discusión.- Al finalizar la sesión se pedirá al grupo buscar una palabra o proposición que englobe a las que se repiten, para sustituirla por una nueva.	EL ALUMNO IDENTIFICARÁ 4 DE 5 PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO. EL ALUMNO RECONOCERÁ LAS PALABRAS "ESPECIES MARINAS", COMO AQUELLAS QUE AGRUPAN A LAS DEMÁS EN EL TEXTO.

SESIÓN No. 7

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO RECONOZCA LA MACRORREGLA DE CONSTRUCCIÓN, COMO HERRAMIENTA EN LA COMPRESIÓN LECTORA, MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE NUEVAS PROPOSICIONES EN UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CIENCIAS NATURALES.	A TRABAJAR CON LA ENERGÍA	-HOJAS BLANCAS, MARCADOR, LÁPICES, GOMA, CERILLOS DE MADERA Y UN FOCO, RESISTOL TEXTO: "A TRABAJAR CON LA ENERGÍA".	<ul style="list-style-type: none">- La instructora explicará al grupo el uso de la macrorregla: construcción.- La instructora repartirá una hoja blanca y mostrará al grupo el texto a utilizar para leer en voz alta mientras los alumnos la hacen en silencio.- La instructora pedirá a los alumnos subrayar las proposiciones que se relacionan y escribirlas en una hoja blanca.- La instructora pedirá a los alumnos mencionar cuáles fueron las proposiciones que se relacionan, después pedirá buscar una(s) proposición(es) o palabra(s) que engloben a las que se relacionan y la sustituyan, posteriormente anotarlas en una hoja blanca.- Se le pedirá al alumno haga un dibujo del foco, pegue el cerillo de madera en una hoja blanca.- Al finalizar la sesión se explicará que para realizar un resumen requiere del uso de las tres macrorreglas.	<p>-EL ALUMNO TRANSCRIBIRÁ EN UNA HOJA BLANCA CUATRO DE CINCO PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO.</p> <p>-EL ALUMNO IDENTIFICARÁ LA PALABRA "ENERGÍA" LA CUAL AGRUPA A LAS DEMÁS.</p> <p>-EL ALUMNO REALIZARÁ UN RESUMEN DEL TEXTO REVISADO SIN PERDER EL SIGNIFICADO DEL MISMO.</p>

SESIÓN No. 8

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO REAFIRME LA MACRORREGLA DE CONSTRUCCIÓN, COMO HERRAMIENTA EN LA COMPRESIÓN LECTORA, MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE NUEVAS PROPOSICIONES EN UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
GEOGRAFIA.	TECNOLOGÍA	-HOJAS BLANCAS, MARCADOR, LÁPICES, GOMA, REVISTAS, RESISTOL Y TIJERAS. TEXTO: "LA TECNOLOGÍA".	<ul style="list-style-type: none">- La instructora explicará y retomará el uso de la macrorregla: construcción al grupo.- La instructora repartirá hojas blancas y mostrará al grupo el texto a utilizar para leer en voz alta mientras los alumnos lo hacen en silencio.- La instructora pedirá a los alumnos subrayar las proposiciones que se relacionan y las escriban en una hoja blanca.- La instructora pedirá a los alumnos mencionar cuáles fueron las proposiciones que se relacionaron, después buscar una(s) proposición(es) ó palabra(s) que engloben a las que se relacionaron y la sustituyan, posteriormente las anoten en una hoja blanca.- Al finalizar la sesión se pedirá al alumno hacer un resumen de lo que entendió de tecnología.	<p>-EL ALUMNO TRANSCRIBIRÁ EN UNA HOJA BLANCA 2 DE 3 PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO.</p> <p>-EL ALUMNO RECONOCERÁ LA PALABRA "TECNOLOGÍA" COMO AQUELLA QUE AGRUPA A LAS PROPOSICIONES.</p> <p>-EL ALUMNO REALIZARÁ UN RESUMEN, SIN PERDER EL SIGNIFICADO DEL TEXTO.</p>

SESIÓN No. 9

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO ADVIERTA Y EMPLEE EL USO DE LAS TRES MACRORREGLAS DE SUPRESIÓN, GENERALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN, COMO HERRAMIENTAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
HISTORIA.	EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA.	-HOJAS BLANCAS, MARCADOR, LÁPICES, GOMA, MAPA MUNDIAL Y PLANTAS SILVESTRES. TEXTO: "EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA".	<ul style="list-style-type: none">- La instructora explicará la importancia de las macrorreglas para la comprensión lectora.- La instructora repartirá una hoja blanca indicando el texto a leer en silencio y subrayar las proposiciones que se relacionan.- La instructora le pedirá a los alumnos buscar la palabra o las palabras que engloben a las proposiciones relacionadas.- La instructora permitirá la coordinación de las proposiciones en voz alta para formar un resumen, recordando el uso de las tres macrorreglas.- La instructora pedirá la elaboración de un resumen con las proposiciones más importantes de forma coordinada y sin perder el significado el texto.	<p>-EL ALUMNO TRANSCRIBIRÁ EN UNA HOJA BLANCA CUATRO DE SEIS PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO.</p> <p>-EL ALUMNO RECONOCERÁ LAS PALABRAS "CLIMA" Y "AGRICULTURA", LAS CUALES AGRUPAN A LA DEMÁS.</p> <p>-EL ALUMNO REALIZARÁ UN RESUMEN SIN CAMBIAR EL SIGNIFICADO DEL MISMO.</p>

SESIÓN No. 10

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO ADVIERTA Y EMPLEE EL USO DE LAS TRES MACRORREGLAS DE SUPRESIÓN, GENERALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN, COMO HERRAMIENTAS EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
HISTORIA.	LA ESCRITURA.	- HOJAS BLANCAS, MARCADOR, LÁPICES, GOMA, PAPEL ALUMINIO Y LISTÓN. TEXTO: "LA ESCRITURA".	<ul style="list-style-type: none">- La instructora retomará el uso de las tres macrorreglas.- La instructora mostrará el texto a usar y hojas blancas e indicará que se lea en silencio.- La instructora pedirá a los alumnos identificar y escribir en sus palabras en forma de resumen las proposiciones que se relacionaron, cuidando la esencia del texto leído.- La instructora abrirá una sesión de preguntas y respuestas en relación al ejercicio.- Para finalizar la sesión, la instructora pedirá realizar un separador de libros con cualquiera de las letras mencionadas en la lectura.	<p>-EL ALUMNO TRANSCRIBIRÁ EN UNA HOJA BLANCA CUATRO DE CINCO PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO.</p> <p>-EL ALUMNO IDENTIFICARÁ LA PALABRA ESCRITURA LA CUAL ENGLOBA A LAS DEMÁS.</p> <p>-EL ALUMNO REALIZARÁ UN RESUMEN SIN CAMBIAR EL SIGNIFICADO DEL MISMO.</p>

SESIÓN No. 11

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO ADVIERTA Y EMPLEE EL USO DE LAS TRES MACRORREGLAS DE SUPRESIÓN, GENERALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN, COMO HERRAMIENTAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
HISTORIA.	LA REPÚBLICA.	-HOJAS BLANCAS, MARCADOR, LÁPICES, GOMA TEXTO: "LA REPÚBLICA".	<ul style="list-style-type: none">- La instructora retomará el uso de las tres macrorreglas.- La instructora mostrará el texto a usar y una hoja blanca e indicará que se lea primero en voz alta mientras ellos la leen en silencio.- La instructora pedirá a los alumnos identificar y escribir con sus palabras las relaciones entre las proposiciones que encontraron, cuidando la esencia del texto leído.- La instructora abrirá una sesión de preguntas y respuestas en relación al ejercicio.- Para finalizar la sesión se pedirá realicen un resumen, se dividirá al grupo en 4 para representación teatral de la lectura.	<p>-EL ALUMNO TRANSCRIBIRÁ EN UNA HOJA BLANCA DOS DE TRES PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO.</p> <p>-EL ALUMNO IDENTIFICARÁ LA PALABRA SENADO LA CUAL ENGLOBA A LAS DEMÁS.</p> <p>-EL ALUMNO REALIZARÁ UN RESUMEN SIN CAMBIAR EL SIGNIFICADO DEL MISMO.</p>

SESIÓN No. 12

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO ADVIERTA Y EMPLEE EL USO DE LAS TRES MACRORREGLAS DE SUPRESIÓN, GENERALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN, COMO HERRAMIENTAS EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
HISTORIA.	EL IMPERIO.	-HOJAS BLANCAS, MARCADOR, LÁPICES, GOMA. TEXTO: "EL IMPERIO".	<ul style="list-style-type: none">- La instructora retomará el uso de las tres macrorreglas.- La instructora mostrará el texto a usar, repartira una hoja blanca y leerá en voz alta mientras ellos leen en silencio.- La instructora pedirá a los alumnos identificar y escribir con sus palabras las relaciones entre las proposiciones encontradas, cuidando la esencia del texto leído.- La instructora abrirá una sesión de preguntas y respuestas ante el ejercicio que se hizo.- Para finalizar la sesión se pedirá realicen un resumen. El grupo se dividirá en dos para la representación.	<p>-EL ALUMNO RECONOCERÁ CUATRO DE CINCO PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO.</p> <p>-EL ALUMNO IDENTIFICARÁ LAS PALABRAS "IMPERIO" Y "CONQUISTAS MILITARES" COMO AQUELLAS QUE ENGLOBAN EL SIGNIFICADO DEL TEXTO.</p> <p>-EL ALUMNO REALIZARÁ UN RESUMEN RECUPERANDO EL SIGNIFICADO DEL TEXTO.</p>

SESIÓN No. 13

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO LEA EL TEXTO "LOS SUPERPETROLEROS" Y CONTESTE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	POS-TEST. LOS SUPERPETRÓLEOS.	- CUESTIONARIO, LÁPICES, GOMA Y SACAPUNTAS. -TEXTO "LOS SUPERPETRÓLEOS",	<ul style="list-style-type: none">- La instructora pedirá a los alumnos leer cuidadosamente y con atención la lectura.- La instructora pedirá contestar un cuestionario cuidadosamente.	<ul style="list-style-type: none">- EL ALUMNO OBTENDRÁ UN MÍNIMO DE 12 DE UN TOTAL DE 24 PUNTOS.- EL ALUMNO ESCRIBIRÁ OCHO DE DIEZ IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

PROGRAMA DE ENSEÑANZA RECÍPROCA
TIEMPO: 60MIN.

SESIÓN No. 1

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO LEA LA LECTURA DE “LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS” Y CONTESTE LAS PREGUNTAS DE UN CUESTIONARIO CON EL FIN DE EVALUAR EL NIVEL DE COMPRENSIÓN EN QUE SE ENCUENTRA EL GRUPO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	PRE- TEST.	-HOJAS BLANCAS -LECTURA “LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS” CUESTIONARIO -LAPICES Y GOMA.	<ul style="list-style-type: none"> - La instructora se presentará ante el grupo y pedirá que anoten sus datos correctamente en donde se piden. - La instructora repartirá la lectura “Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos”, pidiendoles leer cuidadosamente y en silencio para al finalizar contestar un cuestionario. - Al finalizar la lectura se pedirá hacer un resumen. 	<ul style="list-style-type: none"> - EL ALUMNO OBTENDRÁ UN MÍNIMO DE 19 DE UN TOTAL DE 21 PUNTOS. - EL ALUMNO ESCRIBIRÁ OCHO DE DIEZ IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

SESIÓN No. 2

TIEMPO: 60MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO CONOZCA LA IMPORTANCIA DE LA COMPRESIÓN LECTORA CON TEXTOS PARA EL APRENDIZAJE DE TEXTOS EXPOSITIVOS.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
		-HOJAS BLANCAS. GISES, LÁPICES, GOMA.	<ul style="list-style-type: none">- La instructora entablará un diálogo con los alumnos acerca de los problemas con los cuales se enfrenta cuando leen un texto expositivo.- La instructora pedirá a algún alumno anotár los problemas más importantes en el pizarrón.- La instructora dividirá al grupo en dos para discutir y dar posibles soluciones.- La instructora pedirá a un alumno anotar en el pizarrón las soluciones más adecuadas.- Al finalizar la sesión se pedirá a los alumnos anotar las soluciones en una hoja blanca para comprender y aprender un texto expositivo.	EL ALUMNO IDENTIFICARÁ LOS PROBLEMAS GENERALES CON LOS QUE SE ENFRENTA AL LEER PARA APRENDER EL CONTENIDO DE UN TEXTO EXPOSITIVO.

SESIÓN No. 3

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO IDENTIFIQUE LA MACRORREGLA DE SUPRESIÓN, COMO HERRAMIENTA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIANTE LA BUSQUEDA DE INFORMACIÓN INNECESARIA Y/O REPETIDA DE UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CIENCIAS NATURALES	ORGANISMOS UNICELULARES	-HOJAS BLANCAS. LECTURA: "ORGANISMOS UNICELULARES". MARCADOR, LÁPICES Y GOMA.	<ul style="list-style-type: none">- La Instructora leerá el texto correspondiente en voz alta mientras los alumnos lo leen en voz baja.- La instructora pedirá a los alumnos identificar las proposiciones repetidas y transcribirlas en su hoja blanca.- La instructora pedirá a los alumnos mencionar al grupo cuales fueron las proposiciones encontradas con igual contenido y pedirá al grupo que valore si son correctas.- La instructora mencionará al grupo que la sesión de hoy fue para reconocer a la macrorregla de supresión como una herramienta para la comprensión lectora.	EL ALUMNO DEBE PRESENTAR POR LO MENOS TRES DE CUATRO PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO.

SESION NO. 4

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO IDENTIFIQUE LA MACRORREGLA DE SUPRESIÓN, COMO HERRAMIENTA EN LA COMPRESIÓN LECTORA MEDIANTE LA BUSQUEDA DE INFORMACIÓN INNECESARIA Y/O REPETIDA DE UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
GEOGRAFÍA	ESCALA, ORIENTACIÓN Y SIMBOLOGÍA.	-HOJAS BLANCAS. -LECTURA: "ORIENTACIÓN" -LÁPIZ, GOMA MARCADOR,	<ul style="list-style-type: none">- La Instructora leerá el texto correspondiente en voz alta mientras los alumnos lo leerán en voz baja.- La instructora pedirá a los alumnos identificar las proposiciones que se repiten o mencionan lo mismo y las transcriban en una hoja blanca- La instructora pedirá a los alumnos mencionar al grupo cuales fueron las proposiciones encontradas con igual contenido y pedirá al grupo que valore si son correctas.- La instructora mencionará al grupo que la sesión de hoy fue para reconocer a la macrorregla de supresión como una herramienta para la comprensión lectora.	EL ALUMNO RECONOCERÁ TRES DE CUATRO PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO.

SESION NO. 5

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO RECONOCERÁ LA MACRORREGLA DE GENERALIZACIÓN, COMO HERRAMIENTA EN LA COMPRESIÓN LECTORA, ELIMINANDO PALABRAS REPETIDAS Y CON LA BUSQUEDA DE PALABRAS QUE SE AGRUPAN A MUCHAS OTRAS EN UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CIENCIAS NATURALES	"MOVIMIENTOS Y DEFORMACIONES".	- HOJAS BLANCAS - LECTURA: "MOVIMIENTOS Y DEFORMACIONES" - LÁPIZ, GOMA MARCADOR,	-La instructora repartirá a los alumnos la lectura correspondiente a la sesión. -La instructora pedirá al grupo leer la lectura en voz baja mientras ella lo hará en voz alta. -Al término de la lectura, la instructora pedirá a los alumnos subrayar las proposiciones que se repiten o mencionen lo mismo. - Posteriormente la instructora les pedirá a los alumnos suprimir una de las proposiciones que se repiten o mencionan lo mismo y las transcriban en una hoja blanca. - Con ayuda de la instructora los alumnos buscaran si alguna de las palabras de las proposiciones que escribieron en su cuaderno puede describir a las demás sin cambiar el significado del texto. - La instructora pedirá a los alumnos identificar la palabra que agrupa a todas las demás. -La instructora pedirá a los alumnos mencionar las palabras	-EL ALUMNO UBICARÁ 6 DE 8 DE LAS PREPOSICIONES QUE REPITEN LA MISMA IDEA Y LAS TRANSCRIBIRÁ EN SU HOJA BLANCA -EL ALUMNO TRANSCRIBIRÁ EN SU HOJA BLANCA CUATRO DE SEIS PALABRAS QUE AGRUPAN A LAS MISMAS. -EL ALUMNO LOCALIZARÁ LA PALABRA "OBJETO" QUE AGRUPA A LAS DEMÁS PALABRAS.

			<p>identificadas y pedirá al grupo que establezca si son correctas o no y porque.</p> <p>-Al finalizar la sesión la instructora recordara a los alumnos la utilización de la macrorregla de generalización, la cual permitirá a los mismos obtener una mejor comprensión lectora. Además recordará que la macrorregla se aplica después de suprimir las proposiciones que se repiten o dicen lo mismo en un texto.</p>	
--	--	--	--	--

SESION NO. 6

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO REAFIRMARÁ LA MACRORREGLA DE GENERALIZACIÓN, COMO HERRAMIENTA EN LA COMPRESIÓN LECTORA, MEDIANTE LA BUSQUEDA DE PALABRAS QUE SE AGRUPAN A MUCHAS OTRAS EN UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
GEOGRAFÍA	ACTIVIDADES PESQUERAS.	- HOJAS BLANCAS - LECTURA: "ACTIVIDADES PESQUERAS". - LÁPIZ, GOMA MARCADOR,	-La instructora repartirá a los alumnos la lectura correspondiente a la sesión. -La instructora pedirá al grupo leer la lectura en voz baja mientras ella lo hará en voz alta. -Al término de la lectura, la instructora pedirá a los alumnos subrayar las proposiciones que se repiten o mencionen lo mismo. - Posteriormente la instructora pedirá a los alumnos suprimir una de las proposiciones que se repiten o mencionan lo mismo y las transcriban en una hoja blanca. - Con ayuda de la instructora los alumnos buscaran si alguna de las palabras de las proposiciones que escribieron en su hoja blanca puede describir a las demás sin cambiar el significado del texto. - La instructora pedirá a los alumnos identificar la palabra que agrupa a todas las demás.	EL ALUMNO IDENTIFICARÁ SIETE DE NUEVE PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO. EL ALUMNO RECONOCERÁ LAS PALABRAS "ESPECIES MARINAS", COMO AQUELLAS QUE AGRUPAN A LAS DEMÁS EN EL TEXTO.

			<p>-La instructora pedirá a los alumnos mencionar las palabras que identificaron y pedirá al grupo que establezca si son correctas o no y porque.</p> <p>-Al finalizar la sesión la instructora recordara a los alumnos la utilización de la macrorregla de generalización, la cual permitirá a los mismos obtener una mejor comprensión lectora. Además recordará que la misma macrorregla se aplica después de suprimir las proposiciones que se repiten o dicen lo mismo en un texto.</p>	
--	--	--	--	--

SESION NO. 7

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO RECONOCERÁ LA MACRORREGLA DE CONSTRUCCIÓN, COMO HERRAMIENTA EN LA COMPRESIÓN LECTORA, MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE NUEVAS PROPOSICIONES EN UN TEXTO.

ASIGNATUA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CIENCIAS NATURALES	A TRABAJAR CON LA ENERGÍA.	-HOJAS BLANCAS -LECTURA: "A TRABAJAR CON LA ENERGÍA " LÁPIZ, GOMA MARCADOR,	-la instructora repartirá a los alumnos la lectura correspondiente a la sesión. -la instructora pedirá al grupo leer la lectura en voz baja mientras ella lo hará en voz alta. -La instructora pedirá a los alumnos subrayar y transcribir en una hoja blanca de trabajo las proposiciones que se repitan o mencionen lo mismo en el texto. -La instructora pedirá a los alumnos mencionar que proposiciones según su criterio se repiten o mencionan lo mismo. Al mismo tiempo la instructora pedirá al grupo valorar si las respuestas son correctas. - se pedirá a los alumnos subrayar las palabras que se repitan en las proposiciones y las transcriban en su hoja blanca -la instructora pedirá a los alumnos que piensen que palabra o palabras podrían reemplazar a las que subrayaron. -La instructora pedirá a los alumnos mencionar las palabras que pensaron al grupo, con el fin de valorar cuales son aquellas que agrupan a las demás. -La instructora pedirá transcribir las proposiciones con las palabras que engloban a las que subrayaron. -Para finalizar la sesión el alumno deberá construir nuevas	-EL ALUMNO TRANSCRIBIRÁ EN SU HOJA BLANCA CUATRO DE CINCO PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO. -EL ALUMNO IDENTIFICARÁ LA PALABRA "ENERGÍA" LA CUAL AGRUPA A LAS DEMÁS. -EL ALUMNO REALIZARÁ UN RESUMEN SIN PERDER EL SIGNIFICADO DEL MISMO.

		<p>proposiciones a partir de suprimir y generalizar las proposiciones anteriores, sin cambiar el significado del texto.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos mencionar que nuevas oraciones (proposiciones) podrían resumir al texto sin cambiar su significado.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos mencionar que nuevas proposiciones se pueden construir a partir de las anteriores sin cambiar el significado del texto. De igual forma se pedirá al grupo valorar si las proposiciones mencionadas no cambian el significado del texto.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos realizar un resumen del texto con las proposiciones obtenidas, sin cambiar el significado del texto.</p> <p>-Para finalizar la sesión la instructora recordará a los alumnos el uso de la macrorregla de construcción la cual permitirá tener una mejor comprensión lectora. Además de hacer énfasis en los alumnos que es el proceso que continúa después de suprimir y generalizar un texto.</p>	
--	--	--	--

SESION NO. 8**TIEMPO: 60 MIN.**

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO REAFIRMARÁ LA MACRORREGLA DE CONSTRUCCIÓN, COMO HERRAMIENTA EN LA COMPRESIÓN LECTORA, MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE NUEVAS PROPOSICIONES EN UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
GEOGRAFÍA	LA TECNOLOGÍA	-HOJAS BLANCAS -LECTURA: "LA TECNOLOGÍA" -LÁPIZ, GOMA MARCADOR,	-La instructora repartirá a los alumnos la lectura correspondiente a la sesión. -La instructora pedirá al grupo leer la lectura en voz baja mientras ella lo hará en voz alta. -La instructora pedirá a los alumnos subrayar y transcribir en una hoja blanca las proposiciones que se repitan o mencionen lo mismo en el texto. -La instructora pedirá a los alumnos mencionar que proposiciones según su criterio se repiten o mencionan lo mismo. Al mismo tiempo la instructora pedirá al grupo valorar si las respuestas son correctas. - Se pedirá a los alumnos subrayar las palabras que se repitan en las proposiciones y las transcriban en su hoja blanca. -la instructora pedirá a los alumnos que piensen que palabra o palabras podrían reemplazar a las que subrayaron. -La instructora pedirá a los alumnos mencionar las palabras que pensaron y las mencionen la grupo, con el fin de valorar cuales son aquellas que agrupan a las demás.	-EL ALUMNO TRANSCRIBIRÁ EN UNA HOJA BLANCA TRES DE CUATRO PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO. -EL ALUMNO RECONOCERÁ LA PALABRA "TECNOLOGÍA" COMO AQUELLA QUE AGRUPA A LAS PROPOSICIONES. -EL ALUMNO REALIZARÁ UN RESUMEN, SIN PERDER EL SIGNIFICADO DEL TEXTO.

			<p>-La instructora pedirá transcribir las proposiciones con las palabras que engloban a las que subrayaron.</p> <p>-Para finalizar la sesión el alumno deberá construir nuevas proposiciones a partir de suprimir y generalizar las proposiciones anteriores, sin cambiar el significado del texto.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos mencionar que nuevas oraciones (proposiciones) podrían resumir al texto sin cambiar su significado.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos mencionar que nuevas proposiciones se pueden construir a partir de las anteriores sin cambiar el significado del texto. De igual forma se pedirá al grupo valorar si las proposiciones mencionadas no cambian el significado del texto.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos realizar un resumen del texto con las proposiciones obtenidas, sin cambiar el significado del texto.</p> <p>-Para finalizar la sesión la instructora recordará a los alumnos que el uso de la macrorregla de construcción permitirá tener una mejor comprensión lectora. Además de hacer énfasis en los alumnos que es el proceso que continúa después de suprimir y generalizar un texto.</p>	
--	--	--	--	--

SESION NO. 9

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO ADVIERTA Y EMPLEE EL USO DE LAS TRES MACRORREGLAS DE SUPRESIÓN, GENERALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN, COMO HERRAMIENTAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
HISTORIA	EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA	-HOJAS BLANCAS. -LECTURA: "EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA" -LÁPIZ, GOMA MARCADOR,	-La instructora repartirá a los alumnos la lectura correspondiente a la sesión. -La instructora pedirá al grupo leer la lectura en voz baja mientras ella lo hará en voz alta. -La instructora pedirá a los alumnos subrayar y transcribir en su hoja blanca las proposiciones que se repitan o mencionen lo mismo en el texto. -La instructora pedirá a los alumnos mencionar que proposiciones según su criterio se repiten o mencionan lo mismo. Al mismo tiempo la instructora pedirá al grupo valorar si las respuestas son correctas. - Se pedirá a los alumnos subrayar las palabras que se repitan en las proposiciones y las transcriban en su hoja blanca. -La instructora pedirá a los alumnos que piensen que palabra o palabras podrían reemplazar a las que subrayaron. -La instructora pedirá a los alumnos mencionar las palabras que pensaron al grupo, con el fin de valorar cuales son aquellas que agrupan a las demás.	-EL ALUMNO TRANSCRIBIRÁ EN SU HOJA BLANCA CUATRO DE SEIS PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO. -EL ALUMNO RECONOCERÁ LAS PALABRAS "CLIMA" Y "AGRICULTURA", LAS CUALES AGRUPAN A LA DEMÁS. -EL ALUMNO REALIZARÁ UN TEXTO SIGNIFICADO DEL TEXTO.

			<p>-la instructora pedirá transcribir las proposiciones con las palabras que engloban a las que subrayaron.</p> <p>-Para finalizar la sesión el alumno deberá construir nuevas proposiciones a partir de suprimir y generalizar las proposiciones anteriores, sin cambiar el significado del texto.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos mencionar que nuevas oraciones (proposiciones) podrían resumir al texto sin cambiar su significado.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos mencionar que nuevas proposiciones se pueden construir a partir de las anteriores sin cambiar el significado del texto. De igual forma se pedirá al grupo valorar si las proposiciones mencionadas no cambian el significado del texto.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos realizar un resumen del texto con las proposiciones obtenidas, sin cambiar el significado del texto.</p> <p>-Para finalizar la sesión la instructora recordará a los alumnos el uso de las tres macrorreglas: supresión, generalización y construcción la cual permitirá tener una mejor comprensión lectora. Además de hacer énfasis en los alumnos que dicho proceso se puede llevar a cabo con textos expositivos.</p>	
--	--	--	---	--

SESION NO. 10

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO ADVIERTA Y EMPLEE EL USO DE LAS TRES MACRORREGLAS DE SUPRESIÓN, GENERALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN, COMO HERRAMIENTAS EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
HISTORIA	LA ESCRITURA	-HOJAS BLANCAS. -LECTURA: "LA ESCRITURA" -LÁPIZ, GOMA MARCADOR,	-La instructora repartirá a los alumnos la lectura correspondiente a la sesión. -la instructora pedirá al grupo leer la lectura en voz baja mientras ella lo hará en voz alta. -La instructora pedirá a los alumnos subrayar y transcribir en una hoja blanca las proposiciones que se repitan o mencionen lo mismo en el texto. -La instructora pedirá a los alumnos mencionar que proposiciones según su criterio se repiten o mencionan lo mismo. Al mismo tiempo la instructora pedirá al grupo valorar si las respuestas son correctas . - se pedirá a los alumnos subrayan las palabras que se repitan en las proposiciones y las transcriban en su hoja de trabajo. -la instructora pedirá a los alumnos que piensen que palabra o palabras podrían reemplazar a las que subrayaron. -La instructora pedirá a los alumnos mencionar las palabras que pensaron al grupo, con el fin de valorar cuales son aquellas que agrupan a las demás.	-EL ALUMNO TRANSCRIBIRÁ EN UNA HOJA BLANCA CUATRO DE CINCO PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO. -EL ALUMNO IDENTIFICARÁ LA PALABRA ESCRITURA LA CUAL ENGLOBA A LAS DEMÁS. -EL ALUMNO REALIZARÁ UN TEXTO SIN CAMBIAR EL SIGNIFICADO DEL TEXTO.

			<p>-la instructora pedirá transcribir las proposiciones con las palabras que engloban a las que subrayaron.</p> <p>-Para finalizar la sesión el alumno deberá construir nuevas proposiciones a partir de suprimir y generalizar las proposiciones anteriores, sin cambiar el significado del texto.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos mencionar que nuevas oraciones (proposiciones) podrían resumir al texto sin cambiar su significado.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos mencionar que nuevas proposiciones se pueden construir a partir de las anteriores sin cambiar el significado del texto. De igual forma se pedirá al grupo valorar si las proposiciones mencionadas no cambian el significado del texto.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos realizar un resumen del texto con las proposiciones obtenidas, sin cambiar el significado del texto.</p> <p>-Para finalizar la sesión la instructora recordara a los alumnos que el uso de las tres macrorreglas: supresión, generalización y construcción permitirá tener una mejor comprensión lectora. Además de hacer énfasis en los alumnos que dicho proceso se puede llevar a cabo con textos expositivos.</p>	
--	--	--	---	--

SESION NO. 11

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO ADVIERTA Y EMPLEE EL USO DE LAS TRES MACRORREGLAS DE SUPRESIÓN, GENERALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN, COMO HERRAMIENTAS EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
HISTORIA	LA REPÚBLICA.	-HOJAS BLANCAS. -LECTURA: "LA REPÚBLICA" -LÁPIZ, GOMA MARCADOR,	-La instructora repartirá a los alumnos la lectura correspondiente a la sesión. -La instructora pedirá al grupo leer la lectura en voz baja mientras ella lo hará en voz alta. -La instructora pedirá a los alumnos subrayar y transcribir en su hoja de trabajo las proposiciones que se repiten o mencionen lo mismo en el texto. -La instructora pedirá a los alumnos mencionar que proposiciones según su criterio se repiten o mencionan lo mismo. Al mismo tiempo la instructora pedirá al grupo valorar si las respuestas son correctas . - Se pedirá a los alumnos subrayar las palabras que se repitan en las proposiciones y transcribirlas en su cuaderno. -La instructora pedirá a los alumnos que piensen que palabra o palabras podrían reemplazar a las que subrayaron. -La instructora pedirá a los alumnos mencionar las palabras que pensaron al grupo, con el fin de valorar cuales son aquellas que agrupan a las demás.	-EL ALUMNO TRANSCRIBIRÁ EN UNA HOJA BLANCA DOS DE TRES PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO. -EL ALUMNO ADVERTIRÁ LA PALABRA SENADO COMO AQUELLA QUE ENGLOBA A LAS DEMÁS. -EL ALUMNO REALIZARÁ UN RESUMEN SIN CAMBIAR EL SIGNIFICADO DEL TEXTO.

			<p>-la instructora pedirá transcribir las proposiciones con las palabras que engloban a las que subrayaron.</p> <p>-Para finalizar la sesión el alumno deberá construir nuevas proposiciones a partir de suprimir y generalizar las proposiciones anteriores, sin cambiar el significado del texto.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos mencionar que nuevas oraciones (proposiciones) podrían resumir al texto sin cambiar su significado.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos mencionar que nuevas proposiciones se pueden construir a partir de las anteriores sin cambiar el significado del texto. De igual forma se pedirá al grupo valorar si las proposiciones mencionadas no cambian el significado del texto.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos realizar un resumen del texto con las proposiciones obtenidas, sin cambiar el significado del texto.</p> <p>-Para finalizar la sesión la instructora recordara a los alumnos que el uso de las tres macrorreglas: supresión, generalización y construcción permitirá tener una mejor comprensión lectora. Además de hacer énfasis en los alumnos que dicho proceso se puede llevar a cabo con textos expositivos.</p>	
--	--	--	---	--

SESION NO. 12

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO ADVIERTA Y EMPLEE EL USO DE LAS TRES MACRORREGLAS DE SUPRESIÓN, GENERALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN, COMO HERRAMIENTAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
HISTORIA	LOS ROMANOS.	-HOJAS BLANCAS. -LECTURA: "EL IMPERIO" -LÁPIZ, GOMA MARCADOR,	-La instructora repartirá a los alumnos la lectura correspondiente a la sesión. -La instructora pedirá al grupo leer la lectura en voz baja mientras ella lo hará en voz alta. -La instructora pedirá a los alumnos subrayar y transcribir en una hoja blanca las proposiciones que se repitan o mencionen lo mismo en el texto. -La instructora pedirá a los alumnos mencionar que proposiciones según su criterio se repiten o mencionan lo mismo. Al mismo tiempo la instructora pedirá al grupo valorar si las respuestas son correctas. -Se pedirá a los alumnos subrayar las palabras que se repitan en las proposiciones y transcribirlas en su hoja de trabajo. -La instructora pedirá a los alumnos que piensen que palabra o palabras podrían reemplazar a las que subrayaron. -La instructora pedirá a los alumnos mencionar las palabras que pensaron al grupo, con el fin de valorar cuales son aquellas que agrupan a las demás.	-EL ALUMNO RECONOCERÁ CUATRO DE CINCO PROPOSICIONES QUE SE REPITEN EN EL TEXTO. -EL ALUMNO IDENTIFICARÁ LAS PALABRAS "IMPERIO" Y CONSQUISTAS MILITARES" COMO AQUELLAS QUE ENGLOBALAN EL SIGNIFICADO DEL TEXTO. -EL ALUMNO REALIZARÁ UN RESUMEN SIN CAMBIAR EL SIGNIFICADO DEL TEXTO.

			<p>-la instructora pedirá transcribir las proposiciones con las palabras que engloban a las que subrayaron.</p> <p>-Para finalizar la sesión el alumno deberá construir nuevas proposiciones a partir de suprimir y generalizar las proposiciones anteriores, sin cambiar el significado del texto.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos mencionar que nuevas oraciones (proposiciones) podrían resumir al texto sin cambiar su significado.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos mencionar nuevas proposiciones que se pueden construir a partir de las anteriores sin cambiar el significado del texto. De igual forma se pedirá al grupo valorar si las proposiciones mencionadas no cambian el significado del texto.</p> <p>-La instructora pedirá a los alumnos realizar un resumen del texto con las proposiciones obtenidas, sin cambiar el significado del texto.</p> <p>-Para finalizar la sesión la instructora recordará a los alumnos que el uso de las tres macrorreglas: supresión, generalización y construcción permitirá tener una mejor comprensión lectora. Además de hacer énfasis en los alumnos que dicho proceso se puede llevar a cabo con textos expositivos.</p>	
--	--	--	---	--

SESIÓN No. 13

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: EVALUAR EL ALCANCE QUE EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO PRODUJO EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	POS-TEST. LOS SUPERPETRÓLEOS.	LECTURA DE “LOS SUPERPETRÓLEOS”, CUESTIONARIO, LÁPICES, GOMA Y SACAPUNTAS.	<ul style="list-style-type: none">- La instructora indicará leer cuidadosamente y con atención la lectura.- La instructora pedirá contestar un cuestionario cuidadosamente.	<ul style="list-style-type: none">- EL ALUMNO OBTENDRÁ UN MÍNIMO DE 19 DE UN TOTAL DE 21 PUNTOS.- EL ALUMNO ESCRIBIRÁ OCHO DE DIEZ IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

PROGRAMA DE GRUPO CONTROL
TIEMPO: 60MIN.

SESIÓN No. 1

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO LEA LA TEXTO: DE “LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS” Y CONTESTE LAS PREGUNTAS DE UN CUESTIONARIO CON EL FIN DE EVALUAR EL NIVEL DE COMPRENSIÓN EN QUE SE ENCUENTRA EL GRUPO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	POST TEST.	-TEXTO: “LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS” -CUESTIONARIO - LAPICES Y GOMA, HOJAS BLANCAS.	<ul style="list-style-type: none">- La instructora se presentará ante el grupo y pedirá que anoten sus datos correctamente en donde se piden.- La instructora repartirá el texto: “Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos”, pidiendo que se lea cuidadosamente y en silencio para que al finalizar contesten un cuestionario.- Al final de la texto: se pedirá que hagan un resumen.	

SESIÓN No. 2

TIEMPO: 60MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO RECONOZCA LA IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA CON TEXTOS PARA EL APRENDIZAJE DE TEXTOS EXPOSITIVOS.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
		- HOJAS BLANCAS, GISES, LÁPICES, GOMA.	<ul style="list-style-type: none">- La instructora entablará un diálogo con los alumnos acerca de los problemas con los cuales se enfrenta cuando leen un texto expositivo.- La instructora pedirá que algún alumno anote los problemas más importantes en el pizarrón.- La instructora dividirá al grupo en dos para que discutan y den posibles soluciones.- La instructora pedirá a un alumno anote en el pizarrón las soluciones más adecuadas.- Al finalizar la sesión se les pedirá a los alumnos que anote las soluciones para comprender y aprender un texto expositivo.	

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO RECONOCERÁ LA IMPORTANCIA DE LA AMPLITUD DE SU VOCABULARIO, MEDIANTE EL USO DEL DICCIONARIO COMO HERRAMIENTA PARA PODER OBTENER UN ACCESO LÉXICO MÁS AMPLIO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CIENCIAS NATURALES	ORGANISMOS UNICELULARES	<ul style="list-style-type: none"> - TEXTO: "ORGANISMOS UNICELULARES". - MARCADOR, LÁPICES Y GOMA, HOJAS BLANCAS. - DICCIONARIO 	<ul style="list-style-type: none"> - La instructora explicará a los alumnos que todas las lenguas poseen una cantidad enorme de palabras que las personas usan al hablar y escribir. Además que la mayor parte de esas palabras se pueden encontrar en el diccionario. - La instructora pedirá a los alumnos lean el texto correspondiente. - La instructora pedirá a los alumnos subrayen las siguientes palabras que no entiendan en el texto y que vuelvan a leer el mismo texto y que se fijen los alumnos si ahora entienden a que se refieren esas palabras. - La instructora preguntará a los alumnos si ahora entendieron el texto. Si algunos alumnos no entendieron el significado del texto se pedirá a los mismo que busquen en el diccionario las palabras que no entendieron y las anoten en una hoja blanca. - La instructora pedirá a los alumnos que copien el texto en sus cuadernos y sustituyan las palabras subrayadas por las encontradas en el diccionario, sin perder el significado del texto. - Para finalizar la sesión la instructora comentará a los alumnos la utilidad del diccionario para sustituir algunas palabras en sus escritos cuando quieren evitar repeticiones, emplear las palabras más adecuadas o consultar la ortografía correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> - EL ALUMNO ESCRIBIRÁ UN TEXTO CON UN MÍNIMO DE 7 DE NUEVE PROPOSICIONES UTILIZANDO PALABRAS NUEVAS QUE SUSTITUYAN A LAS QUE NO ENTENDIERON, SIN CAMBIAR EL SIGNIFICADO DEL TEXTO.

SESION NO. 4

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO IDENTIFIQUE QUE LOS SUSTANTIVOS SIMPLES Y SUSTANTIVOS COMPUESTOS EN UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
GEOGRAFÍA	"ORIENTACIÓN"	- TEXTO: "ORIENTACIÓN" - LÁPIZ, GOMA MARCADOR Y HOJAS BLANCAS.	- La instructora explicará a los alumnos que los sustantivos formados por una sola palabra se llaman sustantivos simples. Por ejemplo: "agua", "piedra", "cabeza", "silla", etc. - La instructora explicará a los alumnos que cuando un sustantivo se compone de dos palabras se llama sustantivo compuesto. Por ejemplo: mata y moscas forman "matamoscas"; campo y santo forman "camposanto"; alta y mar forman "altamar", etc. - La instructora repartirá a los alumnos el texto: correspondiente a la sesión. - La instructora pedirá al grupo lea el texto. - Al término de leer el texto se pedirá a los alumnos subrayen diez sustantivos simples y los escriban en una hoja blanca. - La instructora pedirá a los alumnos subrayen y transcriban los sustantivos compuestos que encuentren en el texto.	EL ALUMNO ESCRIBIRÁ DIEZ SUSTANTIVOS SIMPLES. EL ALUMNO LOCALIZARÁ POR LO MENOS DOS DE TRES SUSTANTIVOS COMPUESTOS QUE SE ENCUENTRAN EN EL TEXTO.

SESION NO. 5

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO IDENTIFIQUE EL CONCEPTO DE SINÓNIMO, ASI COMO SU USO PARA SUSTITUIR PALABRAS EN UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CIENCIAS NATURALES	MOVIMIENTOS Y DEFORMACIONES	- TEXTO: "MOVIMIENTOS Y DEFORMACIONES" - LÁPIZ, GOMA MARCADOR Y HOJAS BLANCAS	- La instructora explicará a los alumnos el significado de la palabra sinónimo y mencionará que son útiles para no repetir muchas veces una sola palabra. - La instructora repartirá a los alumnos el texto correspondiente a la sesión. - La instructora pedirá al grupo lea el texto. - Al término de la lectura, se pedirá a los alumnos subrayen las palabras: posición, drásticos, producen, acción, aplicar, distintas, deforman, elimina, elásticos y distinguirlos, y las transcriban en forma de lista en una hoja blanca. - Posteriormente la instructora anotará en el pizarrón en forma de lista los sinónimos correspondientes a cada palabra original del texto y pedirá a los alumnos que anoten enfrente de cada palabra el sinónimo correspondiente.	-EL ALUMNO UBICARÁ 8 DE LOS 10 SINÓNIMOS QUE SE ENCUENTRAN EN LA LISTA DE PALABRAS QUE LA INSTRUCTORA PROPORCIONÓ AL ALUMNO.

SESION NO. 6

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO IDENTIFIQUE EL USO DE LAS MAYÚSCULAS EN LA ESCRITURA DE NOMBRES PROPIOS, AL INICIAR UN TEXTO Y A CONTINUACIÓN DE UN PUNTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
GEOGRAFÍA	ACTIVIDADES PESQUERAS	- TEXTO:: "ACTIVIDADES PESQUERAS" - LÁPIZ, GOMA MARCADOR, PIZARRÓN, BORRADOR, GISES Y HOJAS BLANCAS	- La instructora repartirá a los alumnos el texto correspondiente a la sesión. - La instructora pedirá al grupo lea el texto. - Al termino de la lectura la instructora pedirá a los alumnos observen y subrayen la palabras que su primara letra se escribe con mayúscula. - Se pedirá a los alumnos que escriban en una hoja blanca en forma de lista las características que encontraron con las palabras que subrayaron. - La instructora pedirá a los alumnos que mencionen que características encontraron cada uno y las anotará en el pizarrón. - Para finalizar la sesión la instructora explicará a los alumnos que las mayúsculas se utilizan cuando se inicia un texto, después de un punto y en la escritura de nombres propios.	EL ALUMNO IDENTIFICARÁ 16 DE 19 PALABRAS QUE SE ESCRIBEN CON MAYÚSCULAS EN EL TEXTO. EL ALUMNO RECONOCERÁ DOS DE LOS TRES USOS DE LAS MAYÚSCULAS: 1. AL INICIO DE UN TEXTO. 2. EN LA ESCRITURA DE NOMBRES PROPIOS. 3. DESPUÉS DE UN PUNTO.

SESION NO. 7

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO DESCUBRA LA SÍLABA TÓNICA, Y LA DIFERENCIA ENTRE EL ACENTO ORTOGRÁFICO Y RPOSÓDICO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CIENCIAS NATURALES	A TRABAJAR CON LA ENERGÍA.	- TEXTO: "A TRABAJAR CON LA ENERGÍA " - LÁPIZ, GOMA MARCADOR, PIZARRÓN, BORRADOR, GISES Y HOJAS BLANCAS	- La instructora explicará al grupo que en toda palabra de dos o más sílabas se carga la voz en alguna de ellas. - De igual forma la instructora mencionará al grupo que existen dos tipos de acento: el " <i>acento ortográfico</i> " el cual se escribe en las palabras y el acento " <i>acento prosódico</i> " el cual aunque no se escribe en las palabras se encuentra presente en la sílaba que se pronuncia con más fuerza en una palabra. - Después de la explicación anterior la instructora explicará al grupo que debido a lo anterior las palabras se clasifican en <i>agudas, graves y esdrújulas</i> . En las palabras agudas la sílaba que se pronuncia con mayor fuerza es la última, por ejemplo: compré, canción y veloz. En las graves, la sílaba más sonora es la penúltima, por ejemplo: zapato, pluma y árbol. Y por último en las esdrújulas la sílaba tónica está en el penúltimo lugar, por ejemplo: rápidos y éxito. - - Al término de la explicación la instructora repartirá el texto correspondiente a la sesión y pedirá al grupo realice la lectura. - Al termino de la lectura, se pedirá a los alumnos que subrayen las palabras: temperatura, actúan, también, pelota, radio, química, calorífica, sonora, combustible y mecánica. - Se pedirá a los alumnos que realicen un cuadro en donde se clasifiquen las palabras anteriores según su sílaba tónica.	- EL ALUMNO UBICARÁ 8 DE 10 PALABRAS SEGÚN SU LUGAR QUE LE CORRESPONDA: AGUDAS, GRAVES O ESDRUJULAS.

SESION NO. 8**TIEMPO: 60 MIN.**

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO IDENTIFICARÁ EL USO DE LAS CONJUNCIONES “Y” - “O” PARA RELACIONAR PALABRAS O ELEMENTOS DE LA MISMA CLASE (VERBOS CON VERBOS, ADJETIVOS CON ADJETIVOS Y SUSTANTIVOS CON SUSTANTIVOS) ASÍ COMO ORACIONES EN UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
GEOGRAFÍA	LA TECNOLOGÍA	<p>- TEXTO: “LA TECNOLOGÍA”</p> <p>- LÁPIZ, GOMA MARCADOR, REGLA, BORRADOR, PIZARRÓN, GISES Y HOJAS BLANCAS</p>	<p>- La instructora explicará a los alumnos que las conjunciones sirven para relacionar palabras o elementos de una misma clase: verbos con verbos, adjetivos con adjetivos y sustantivos con sustantivos, así como oraciones en un texto.</p> <p>- La instructora explicará al grupo que la conjunción “y” sirve para unir los elementos y la conjunción “o” sirve para separarlos.</p> <p>- Posteriormente la instructora indicará a los alumnos que la conjunción “y” se sustituye por una “e” cuando la palabra que sigue se inicia con el sonido de la letra “i”, por ejemplo: “piensa e inventa”. Por lo que respecta la conjunción “o” esta se sustituye por una “u” cuando la palabra que sigue inicia con el sonido de la letra “o”, por ejemplo: “un ruido u ópera”.</p> <p>- La instructora recordará a los alumnos que el verbo es la acción que realiza una persona o cosa y que por lo general implica tiempo, número y persona, por ejemplo: correr, comparar, jugar, bailamos, aprenderá, etc. De igual forma señalará que los sustantivos pueden ser palabras simples o compuestas, por ejemplo: “casa” es un sustantivo simple. Por su parte auto y pista forman “autopista” y es un sustantivo compuesto.</p>	<p>- EL ALUMNO UBICARÁ 6 DE 8 PALABRAS RELACIONADAS CON LA CONJUNCIÓN “Y” QUE SÓLO SE ENCUENTRA EN EL TEXTO.</p> <p>- EL ALUMNO ACOMODARÁ CORRECTAMENTE EN UNA DE LAS TRES LISTAS 6 DE 8 PALABRAS QUE CONTIENEN LA CONJUNCIÓN “Y”.</p>

			<p>Así mismo recordará al grupo que los adjetivos se clasifican en “calificativos”, los cuales señalan características de los sustantivos, por ejemplo: enorme, alegre, sucio, trabajador, fuertes, etc.; adjetivos “posesivos” que señalan a quién pertenecen, por ejemplo: mía, tú, etc.; y los “demostrativos” los cuales indican el lugar en que se encuentran, por ejemplo: aquel, ese, aquella, etc.</p> <p>- La instructora repartirá a los alumnos el texto correspondiente a la sesión y pedirá al grupo lea el mismo.</p> <p>- Al termino de la lectura, se pedirá a los alumnos ubiquen y subrayen las conjunciones “y” “o” que se encuentran en el texto. Recordando al grupo que pueden encontrar las sustituciones “u” “o”, en el mismo texto.</p> <p>- La instructora pondrá en el pizarrón tres listas como la siguiente:</p> <p style="text-align: center;">VERBOS SUSTANTIVOS ADJETIVOS</p> <p>y pedirá al grupo que las copie en una hoja blanca.</p> <p>- La instructora pedirá a los alumnos que escriban en las listas las palabras o elementos que subrayaron según corresponda en cada caso.</p>	
--	--	--	--	--

SESION NO. 9

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO RECONOZCA EL TIEMPO PRETÉRITO (PASADO) EN LOS VERBOS Y ADVIERTA EL TIEMPO COPRETÉRITO COMO OTROS VERBOS QUE TUVIERON CIERTA DURACIÓN O QUE SE REPITIERON EN EL PASADO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
HISTORIA	EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA	- TEXTO: "EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA" -LÁPIZ, GOMA MARCADOR, GISES, BORRADOR, PIZARRÓN Y HOJAS BLANCAS	- La instructora explicará a los alumnos que el tiempo que los verbos que se refieren a sucesos o acciones ya terminadas se les conoce como verbos en tiempo PRETÉRITO, por ejemplo: nació, llegó, entró. -De la misma la instructora explicará a los alumnos que existen otros verbos que indican acciones que tuvieron cierta duración o que se repitieron en el pasado, por ejemplo: pensaba, aprendía. Estos verbos están en un tiempo verbal llamado COPRETÉRITO y en su terminación encontramos: "aba" e "ía". - La instructora repartirá a los alumnos el texto correspondiente a la sesión y pedirá al grupo lea el texto. - Al termino de la lectura la instructora pedirá a los alumnos que encuentren y subrayen los verbos que se encuentran en tiempo pretérito y los escriban en forma de lista en una hoja blanca. - Se pedirá a los alumnos que los verbos encontrados los ubiquen en el pronombre correspondiente y terminen la conjugación de acuerdo a los pronombres: YO, TU, EL, ELLA, NOSOTROS, USTEDES Y ELLOS. - La instructora pedirá a los alumnos que piensen los verbos encontrados en tiempo pretérito los conjuguen en el tiempo copretértio de acuerdo a los pronombres ya mencionados.	- EL IDENTIFICARÁ 4 DE 5 VERBOS EN TIEMPO PRETÉRITO QUE SE ENCUENTRAN EN EL TEXTO. -EL ALUMNO RECONOCERÁ 4 DE 5 PRONOMBRES QUE PERTENECEN A CADA VERBO. - EL ALUMNO CONJUGARÁ 4 DE 5 VERBOS EN TIEMPO COPRETÉRITO DE ACUERDO A LAS TERMINACIONES "ÍA" Y "ABA"

SESION NO. 10

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO ADVIERTA Y EMPLEE EL USO DE LAS PREPOSICIONES PARA ESTABLECER UNA RELACIÓN ENTRE PALABRAS.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
HISTORIA	LA ESCRITURA	- TEXTO: "LA ESCRITURA" - LÁPIZ, GOMA MARCADOR, PIZARRÓN, GISES, BORRADOR Y HOJAS BLANCAS	-La instructora escribirá en el pizarrón las siguientes proposiciones: a, ante, bajo cabe, con, contra, de, desde, entre, en, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras y mencionará a los alumnos a los alumnos sirven para establecer una relación entre palabras. Por eso cuando cambia la preposición, también se modifica la relación entre las palabras, por ejemplo: ORACIÓN: Brinqué <u>a</u> una tabla. Si cambiamos la preposición "a" por las preposiciones "de" o "con" se formarían las oraciones siguientes: Brinqué <u>de</u> una tabla. Brinqué <u>con</u> una tabla. - La instructora repartirá a los alumnos el texto correspondiente a la sesión y pedirá al grupo que realice la lectura. - Posteriormente la instructora pedirá a los alumnos que ubiquen y subrayen las preposiciones que se encuentren en el texto. - La instructora pedirá a los alumnos que ubiquen 4 de las 10 preposiciones que contiene el texto y sustituyan las preposiciones originales por otras que tengan coherencia al ser leídas.	- EL ALUMNO IDENTIFICARÁ 30 DE 36 PREPOSICIONES QUE SE ENCUENTRAN EN EL TEXTO. - EL ALUMNO CAMBIARÁ EL SIGNIFICADO DE 8 DE 10 PROPOSICIONES DE ACUERDO A LA (LAS) PREPOSICION (ES) QUE HAYAN ELEGIDO TENIENDO COHERENCIA AL LEERLAS.

SESION NO. 11

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: EL ALUMNO RECONOCERÁ EL SUJETO (IMPLÍCITO O EXPLÍCITO) Y PREDICADO DE LAS ORACIONES EN UN TEXTO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
HISTORIA	LOS ROMANOS.	<p>- TEXTO: "LA REPÚBLICA"</p> <p>- LÁPIZ, GOMA MARCADOR, BORRADOR, PIZARRÓN, GISES Y HOJAS BLANCAS</p>	<p>- La instructora explicará al grupo que las oraciones se pueden dividir en dos partes: el sujeto y predicado, que expresa lo que se dice acerca del sujeto, por ejemplo:</p> <p style="text-align: center;">Rafael fue ayer al cine</p> <p>SUJETO: Rafael PREDICADO: fue ayer al cine</p> <p>- Posteriormente la instructora mencionará a los alumnos que el sujeto de las oraciones puede estar formado por una o varias palabras y puede aparecer al principio, en medio o al final de una oración, por ejemplo:</p> <p style="text-align: center;">El hombre caimán atravesaba el río</p> <p>SUJETO: El hombre caimán PREDICADO: atravesaba el río.</p> <p>- La instructora continuará explicando que cuando las oraciones no tienen sujeto explícito, se puede saber de quién se habla al reconocer la persona gramatical a la que se refiere el verbo, por ejemplo:</p> <p>ORACIÓN: Trajimos culebritas</p> <p>El verbo "trajimos" nos permite reconocer que el sujeto es "nosotros".</p> <p>- La instructora repartirá el texto correspondiente a la sesión y pedirá a los alumnos que realicen la lectura.</p>	<p>- EL ALUMNO LOCALIZARÁ 5 DE 7 SUJETOS QUE SE ENCUENTRAN EN LAS PROPOSICIONES.</p> <p>- EL ALUMNO SUSTITUIRÁ EL SUJETO POR UN PRONOMBRE PERSONAL POR LO MENOS EN 5 DE 7 PROPOSICIONES.</p>

			<ul style="list-style-type: none">- Al termino de la lectura se pedirá al grupo subraye el sujeto y encierre en un círculo el verbo de las proposiciones que se encuentren en el texto. - Para finalizar la sesión se pedirá a los alumnos escriban de nuevo en una hoja blanca las proposiciones sustituyendo el sujeto de cada una por el pronombre personal que le corresponda: yo, tú, el, ella, nosotros, ustedes y ellos.	
--	--	--	--	--

SESION NO. 12

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO IDENTIFIQUE QUE EL SIGNIFICADO CONTRARIO A UNA PALABRA ES LLAMADO ANTÓNIMO.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
HISTORIA	EL IMPERIO	<ul style="list-style-type: none">- TEXTO: "EL IMPERIO" - LÁPIZ, GOMA MARCADOR, PIZARRÓN, GISES, BORRADOR Y HOJAS BLANCAS	<ul style="list-style-type: none">- La instructora explicará a los alumnos que las palabras que significan lo contrario a otras son llamadas "ANTÓNIMOS", por ejemplo: dulce- amargo; lento- rápido; imposible – fácil, etc. - La instructora repartirá a los alumnos el texto correspondiente a la sesión. - La instructora pedirá al grupo lea el texto. - Al termino de la lectura la instructora pedirá a los alumnos subrayen las siguientes palabras: vida, organización, nuevas, buena, enormes, triunfos, mayor, riqueza, larga y acabó. - Se pedirá a los alumnos escriban en forma de lista las palabras subrayadas en una hoja blanca y coloquen delante de cada una de ellas el antónimo correspondiente. - Para finalizar la sesión se pedirá al grupo que escriba un texto utilizando los antónimos correspondientes a cada palabra.	<ul style="list-style-type: none">- EL ALUMNO ESCRIBIRÁ 8 DE LOS DIEZ ANTÓNIMOS DE LA LISTA QUE PROPORCIONÓ LA INSTRUCTORA. - EL ALUMNO REDACTARÁ UN TEXTO UTILIZANDO 8 DE 10 ANTÓNIMOS DE LA LISTA QUE PROPORCIONÓ LA INSTRUCTORA.

SESIÓN No. 13

TIEMPO: 60 MIN.

OBJETIVO: EVALUAR EL ALCANCE QUE EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO PRODUJO EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS.

ASIGNATURA	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	POSTEST.	- TEXTO: "LOS SUPERPETRÓLEOS" - CUESTIONARIO, LÁPICES, GOMA Y SACAPUNTAS.	- La instructora indicará lean cuidadosamente y con atención el texto. - La instructora pedirá que contesten un cuestionario cuidadosamente.	- EL ALUMNO OBTENDRÁ UN MÍNIMO DE 19 DE UN TOTAL DE 21 PUNTOS. - EL ALUMNO ESCRIBIRÁ OCHO DE DIEZ IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

PRE-TEST.

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 maquinas 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 30Km/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 consideraron el uso de numerosas líneas cortas. Posteriormente ampliaron el servicio directo desde el litoral este hasta el río Misisipi a mediados de 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 cuatro 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 era 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 a 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 40Km/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.

POS-TEST.

LOS SUPERPETRÓLEOS

El problema fundamental consiste en prevenir el vertido de petróleo de los superpetroleros. Un superpetrolero medio tiene la capacidad de carga de $\frac{1}{2}$ 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 frentes 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 produce como consecuencia de la escasa potencia y de la limitada capacidad de maniobrar del barco 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 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 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.

Nombre _____

Edad _____ Sexo _____ Grupo _____ Fecha _____

CUESTIONARIO DEL TEXTO “LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS”

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

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

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

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

¿Quiénes se opusieron al desarrollo del ferrocarril?

¿Por qué las compañías del transporte fluvial quisieron impedir la construcción de líneas férreas?

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

¿Tú que piensas sobre el ferrocarril?

Nombre _____

Edad _____ Sexo _____ Grupo _____ Fecha _____

CUESTIONARIO DEL TEXTO "LOS SUPERPETRÓLEOS".

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 enseña 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?

ORGANISMOS UNICELULARES

Durante miles de años, los seres humanos conocimos sólo aquello que podía verse a simple vista, hasta que se inventaron los primeros microscopios. A través de ellos se pueden observar con más detalle las diferentes partes de los seres vivos. Estos nuevos instrumentos nos permitieron adentrarnos en el mundo de lo que no se puede descubrir a simple vista.

Con la construcción de los microscopios más potentes se empezaron a estudiar con mayor detalle diferentes secciones o partes de animales y plantas, se encontró que estaban formados por pequeñas estructuras, a las que se llamó células. Todos los seres vivos están formados por células y éstas pueden presentar formas diversas.

Los primeros seres vivos que existieron hace muchísimos años eran organismos muy simples, compuestos de una sólo célula, es decir, unicelulares. Llevaban a cabo las funciones necesarias para respirar, alimentarse y reproducirse.

A partir de estos primeros organismos se desarrollaron otros, formados por más de una célula, llamados por ello pluricelulares. Los animales y las plantas que puedes ver a simple vistas son organismos pluricelulares.

ORIENTACIÓN

Para no perdernos en sitios desconocidos necesitamos señales o puntos de referencia que nos indiquen el camino a seguir. El Sol es una buena referencia por que, desde que amanece y hasta el atardecer, podemos verlo desde cualquier sitio. Además, recorre siempre la misma ruta, sale por el Oriente o Este y desaparece por el Occidente u Oeste.

Por la noche, las estrellas se utilizan como puntos de referencia. Los marineros aprovechaban la estrella Polar para guiarse; como se localiza en dirección del eje de rotación de la Tierra, cambia poco de posición en el cielo. Imagina que giras un paraguas encima de tu cabeza: la estrella Polar estaría en el centro.

Para conocer la dirección y localización de un lugar, usamos los puntos cardinales: Norte, Sur, Este y Oeste. Entre los puntos cardinales hay puntos intermedios, como Noroeste, Noreste; Suroeste, Sureste.

Si te colocas de frente hacia donde se oculta el Sol, a tu derecha está el Norte, a tu izquierda está el Sur, a tu espalda está el Este y frente a ti el Oeste.

EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA

El clima de nuestro planeta cambió hace unos doce mil años. La temperatura se elevó y las capas de hielo retrocedieron hacia los polos. Las lluvias aumentaron y el nivel de los mares se elevó. El paso terrestre que unía América con Asia fue sepultado por las aguas y nuestro continente quedó aislado del resto del mundo.

Fue entonces, bajo las nuevas condiciones del clima, cuando los seres humanos lograron el más grande adelanto de toda la historia: aprendieron a cultivar la tierra y a domesticar a los animales.

La agricultura se desarrolló gradualmente a lo largo de seis mil años, entre el décimo y el quinto milenio antes de Cristo. La agricultura se practicó primero en las llanuras del Asia menor y después de manera independiente, en otras regiones de la tierra. Al principio es probable que los hombres simplemente cuidaran ciertas plantas silvestres, parecidas al trigo y a la cebada y recogieran sus espigas. Después cuando entendieron cómo es que germinan las semillas, aprendieron realmente a sembrar y cosechar.

Los más antiguos sembradíos eran solamente de temporal, es decir, dependían de las lluvias, pues el hombre no había desarrollado todavía las técnicas necesarias para regar la tierra. Los instrumentos de cultivo eran sencillos: pequeños azadones hechos con piedras afiladas y mangos de madera o palos puntiagudos que en América se llamaron coas. La siembra del trigo y la cebada se extendió pronto a Egipto, al norte de África y a Europa. En otras zonas el hombre aprendió a cultivar vegetales distintos: el arroz en China e India, la calabaza y el maíz en Mesoamérica, la papa en América del Sur.

LA ESCRITURA

La invención de la escritura es la más valiosa aportación de las sociedades agrícolas. Es tan importante, que se considera que la prehistoria termina y la historia empieza cuando el hombre aprende a escribir.

Los pueblos de las cuatro grandes civilizaciones crearon sus propios sistemas de escritura, en los que utilizaron signos y reglas distintos. Unos escribían de arriba hacia abajo, otros de derecha a izquierda, otros de izquierda a derecha, como lo hacemos nosotros. Se escribía sobre distintos materiales: tablillas de barro fresco en Mesopotamia, tela de seda en China, tiras echas de una planta llamada papiro en Egipto, placas de cobre en India.

Las primeras formas de escritura tenían el propósito práctico de registrar listados, de los bienes de una persona o de los productos de una cosecha. Se inventaron símbolos que de manera significativa representaban un objeto o una acción. Más adelante se combinaron estos símbolos para formar oraciones completas. Como comprenderás, la escritura era muy difícil, por que se necesitan casi tantos signos como las cosas que se querían expresar. Se calcula que una de las formas antiguas de la escritura la de los sumerios de vivían en Mesopotamia, llegó a tener nueve mil signos distintos.

LA REPÚBLICA

La organización de Roma era muy distinta a las de las repúblicas modernas, pues no elegían a un presidente, a un congreso, ni tenían partidos políticos. El poder lo ejercía el Senado, formado por unas 300 personas, que provenían de las familias más antiguas o más ricas de Roma. El Senado elegía dos funcionarios principales, llamados cónsules, que tenían el mando del ejército y que sólo duraban un año en su puesto.

Los hombres libres de Roma eran ciudadanos, es decir, tenían derecho a la protección de las leyes de la ciudad y a ser consultados sobre los asuntos del gobierno. Sin embargo no había verdadera igualdad política. Los miembros de las familias más poderosas, llamados patricios, tomaban las decisiones más importantes y hacían poco caso de los ciudadanos pobres o de condición mediana, llamados plebeyos. En una lucha de muchos años, los plebeyos fueron conquistando mayores derechos, entre ellos el de poseer tierras, pero nunca lograron la igualdad.

EL IMPERIO

Las conquistas militares transformaron la vida y la organización de los romanos. Ahora eran dueños de enormes riquezas obtenidas por el despojo de otros pueblos, recibían tributos y habían convertido en esclavos a cientos de miles de cautivos. Se fundaron decenas de nuevas ciudades, que no aceptaban de buena gana que toda la autoridad estuviera concentrada en Roma. Las formas de organización que habían servido para gobernar a una ciudad ya no eran adecuadas para controlar territorios y poblaciones enormes.

Durante el siglo I a. C., surgieron ambiciosos dirigentes políticos que habían obtenido grandes triunfos militares y que ya no reconocían el mando del Senado. Los dirigentes luchaban entre sí, provocando sangrientas guerras de romanos contra romanos. Finalmente uno de ellos, llamado Octavio, derrotó a todos sus rivales en el año 31 a.C., e impuso su autoridad sobre el Senado. Octavio adoptó el nombre de Cesar Augusto y se convirtió en el primer emperador. La época del Imperio duró 500 años.

En los primeros dos siglos, el imperio alcanzó su mayor extensión y una gran riqueza. Después entró en una larga etapa de decadencia y acabó arruinado por los desórdenes internos, las invasiones de los pueblos guerreros y los problemas económicos.

A TRABAJAR CON LA ENERGÍA

Las fuentes de energía son sistemas que actúan de diferentes maneras para provocar cambios en las cosas. Por eso se dice que la energía se manifiesta en diferentes formas. Por ejemplo, la energía que transmite el Sol o un foco se manifiesta en forma de luz y calor; la que se transmite al soplar con un silbato se manifiesta como energía sonora. También hay energía que se manifiesta en el movimiento de una pelota al rodar por el piso y en el movimiento de una persona cuando camina, este tipo de energía recibe el nombre de energía mecánica.

Existen otras formas en que la energía se manifiesta. Hay energía eléctrica, como la que hace funcionar un radio o un televisor. Al quemar un combustible como el petróleo o la madera se manifiesta su energía química. Hay energía calorífica, como la que transmiten una estufa y un calentador. Se dice que todas ellas son formas de energía por que pueden utilizarse para producir cambios en la forma, el movimiento o la temperatura de los objetos.

Una característica muy importante de la energía es que se transforma. La energía química de un cerillo se transforma en energía luminosa y en energía calorífica cuando se quema. La energía eléctrica que utiliza un radio para funcionar se transforma en energía sonora. La energía calorífica que utilizamos para calentar el agua en una olla se transforma en energía mecánica cuando la tapa se mueve y el vapor se escapa.

MOVIMIENTOS Y DEFORMACIONES

Los cambios que se producen en un objeto dependen de la cantidad y el tipo de energía que se emplea para transformarlo. Algunos de ellos pueden ser muy simples, como cuando un imán hace que cambie la posición de un trozo de hierro. O más drásticos, como cuando se usa un martillo para romper una alcañicia de barro en muchos pedazos. Muchos de estos cambios sólo se producen cuando una fuerza actúa sobre las cosas.

La acción de una fuerza puede provocar que un objeto cambie de forma o tamaño. Por ejemplo, es necesario aplicar una fuerza para que un resorte se estire o se comprima, o bien para transformar una bola de plastilina en una culebra muy larga. Como sabes, hay materiales que son más fáciles de formar que otros, y por eso la fuerza que hay que aplicar para lograr un cambio son distintas.

Hay algunos materiales que se deforman al aplicar una fuerza pero recuperan su forma original cuando la fuerza se elimina. Tal es el caso del acero en un resorte o del hule de una liga. A estos materiales se les llama materiales elásticos. Pero, ¿qué pasa si tratas de deformar un pedazo de barro o de plastilina? ¿recuperarán su forma al terminar de deformarlo?, Si lo piensas un momento, verás que estos materiales no son elásticos. Para distinguirlos se les da el nombre de materiales plásticos.

ACTIVIDADES PESQUERAS

América es un continente con enormes extensiones de litoral, rico en peces y mariscos. A la captura de especies marinas para su aprovechamiento se le denomina actividad pesquera y es una de las actividades económicas primarias.

Además de proporcionar alimento, los productos del mar se utilizan en la elaboración de fertilizantes y jabones.

Actualmente, la pesca se realiza en grandes barcos desde los que se tienden redes para atrapar a los peces y que cuentan con instalaciones para enlatar productos, como el atún. También se construyen represas para la crianza de camarones y salmón.

Las costas norteamericanas del Atlántico y el litoral del Perú y Chile son ricas en atún y anchoas.

En el mar Caribe abundan el langostino y la mojarra; en las costas de América del Norte, en los dos océanos que rodean el continente, se pesca bacalao, atún y salmón.

La pesca costera emplea técnicas para criar mejillones y ostiones en estanques artificiales. Las zonas de pesca más importantes son las de las plataformas continentales. Los países con litoral tienen derecho a la explotación de los productos en una zona de 320 Km. en el mar. Esta zona constituye la zona económica exclusiva.

La pesca desmedida ha puesto en peligro de extinción especies como las tortugas y las ballenas. Los países han establecido acuerdos para protegerlas.

LA TECNOLOGÍA

La tecnología es la aplicación del conocimiento humano en la elaboración y empleo de cosas útiles. La tecnología se ha desarrollado y perfeccionado a través del tiempo, con el fin de facilitar el trabajo de los seres humanos. Los arados, azadones y tractores que se utilizan para cultivar la tierra, lo mismo que las computadoras, las plataformas petroleras y los aviones son resultado de la tecnología.

Los cambios tecnológicos son producto de la investigación; en México existen centros dedicados a investigar y desarrollar formas de aprovechar mejor y más eficientemente nuestros recursos. Las universidades tienen estrecha relación con la tecnología porque en ellas se estudian y diseñan procedimientos que permiten realizar proyectos para mejorar la calidad de vida de los pueblos. Para la construcción de presas, por ejemplo, se utilizan tecnologías en cuya elaboración participaron las universidades.

Las principales zonas de desarrollo tecnológico de nuestro continente se localizan en Estados Unidos y Canadá.