

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PSICOLOGÍA EDUCATIVA
UNIDAD AJUSCO**

**ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, PARA MEJORAR
LA EFICACIA DE LA ESTRATEGIA DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL.**

PRESENTA:

DELGADILLO SANTILLÁN GRACIELA

ASESORA:

PROFESORA MA. DEL CARMEN ORTEGA SALAS

El lector no nace, se hace. Es el resultado de un largo proceso de intencionalidad docente y respuesta discente a la interna satisfacción personal.

Carney, 1992.

ÍNDICE

RESUMEN.....	I
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
1.1 ¿Qué es la comprensión lectora?.....	4
1.2 Modelo de lectura hábil.....	5
1.3 Requisitos para la comprensión lectora.....	7
1.3.1 Conocimientos previos.....	7
1.3.2 Estrategias.....	10
1.3.2.1 Clasificación de las estrategias de aprendizaje.....	11
1.3.3 Estrategias Metacognitivas.....	13
1.3.4 Caracterización de los textos expositivos.....	16
1.3.5 Estructura textual.....	17
1.4 Enseñanza de la comprensión lectora.....	21
1.4.1 Método de enseñanza.....	22
CAPÍTULO II	
2.1 Metodología.....	25
CAPÍTULO III	
3.1 Análisis de los resultados.....	32
CAPÍTULO IV	
4. 1Conclusiones.....	61
Referencias bibliográficas.....	65
ANEXOS.....	68

RESUMEN

Una de las estrategias mayormente difundidas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes es la identificación de la estructura textual, la presente investigación tuvo como objetivo comprobar si la eficacia de esta estrategia podría modificarse favorablemente al enseñar una estrategia metacognitiva. Bajo el supuesto de que la toma de conciencia de nuestra comprensión es un elemento básico para realización óptima de la misma.

Participaron 43 alumnos de tercer grado de secundaria, divididos aleatoriamente en tres partes: un grupo control, sin ningún tratamiento, un grupo experimental A sometido a la enseñanza de la estrategia estructural y grupo experimental B al cual se le proporcionó la enseñanza de la estrategia de la estructura textual y la estrategia metacognitiva.

Los resultados pretest no mostraron diferencias significativas entre los tres grupos, mientras los resultados posttest indicaron una mejor ejecución lectora en los grupos experimentales en comparación del grupo control. No obstante el grupo experimental B obtuvo una mejor comprensión que el grupo experimental A. Por lo tanto la estrategia metacognitiva incidió positivamente en la estrategia de la estructura textual.

Ante los resultados de este estudio se sugiere que en las escuelas no se centre la atención únicamente en las técnicas de lectura, sino también en los mecanismos metacognitivos que conducen a entender los resultados positivos o negativos de las actuaciones de lectura.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia los humanos han recopilado un gran cúmulo de conocimientos que subyacen impresos en los libros, este acervo cultural es el resultado de investigaciones y en general de un extenso trabajo social, cuyo fin es conservarlos y transmitirlos a través de las generaciones para tratar de satisfacer las demandas de vida prevalecientes en determinado contexto.

Por ello, dentro del ámbito educativo la comprensión lectora ha sido uno de los temas de mayor interés, pues del dominio de este proceso depende el aprendizaje de los demás contenidos escolares; ya que la mayor parte de las tareas de aprendizaje están ligadas a la lectura, de hecho ésta ha sido uno de los instrumentos más importantes para asimilar conocimiento desde hace mucho tiempo.

Las instituciones escolares han sido los lugares facultados para impartir la divulgación cultural incluyendo la lengua escrita. No obstante, diversas investigaciones declaran que la escuela ha fracasado en esta tarea, denotando que existe una gran población de alumnos que leen pero no comprenden.

Esta circunstancia tiene su raíz en la forma de enseñanza de la comprensión lectora, pues este tipo de contenido en primer lugar no tiene un espacio único dentro del programa, ya que se trabaja aunado a las demás materias, especialmente al área de español; en segundo lugar el modo de enseñanza de este proceso se encuentra sujeto al libre criterio de los docentes, el cual no siempre está apoyado en teorías vigentes de la comprensión de textos.

Los altos índices de incomprensión de textos son consecuencia de su deficiente instrucción, para remediar tal problemática en los últimos veinte años se ha acelerado el crecimiento de trabajos que rinden cuenta de los requerimientos para comprender los textos.

Todos los esfuerzos que investigadores han plasmado en las intervenciones que operan sobre el mejoramiento de la comprensión textual, principalmente se esmeran en inculcar estrategias a los alumnos para trascender eficazmente en este proceso, pues se considera que las estrategias son instrumentos irremplazables para leer eficazmente.

Una gran cantidad de investigaciones ha centrado su atención alrededor de la enseñanza de estrategias enfocadas al conocimiento de la estructura textual, pues se ha comprobado que ello facilita el recuerdo del mismo.

Sin embargo, la aplicación de estrategias de la estructura textual no garantiza por sí sola la eficacia de la comprensión lectora, antes de efectuar tal medida es imprescindible la enseñanza de estrategias metacognitivas; es decir, estrategias para autorregular la comprensión lectora.

La importancia de estas estrategias reside en la concientización de los propios procesos de lectura, hecho que facilita planificar, ordenar, reconstruir y evaluar este proceso.

Este tipo de estrategias involucra a los alumnos como los principales responsables de su comprensión lectora y por ende de su aprendizaje. No es equivoco afirmar que los lectores que se benefician de las estrategias metacognitivas se caracterizan por ser expertos, precisamente esa es la particularidad que distingue a estos lectores de los lectores novatos: su potencial para regular su comprensión lectora.

El panorama escolar revela que pese a estos hallazgos alentadores, las estrategias metacognitivas no se incluyen como uno de los factores de primer orden dentro de las acciones emprendidas para elevar el grado de comprensión textual de los educandos. La mayoría de los estudiantes poseen mecanismos metacognitivos que han adquirido mediante la práctica, pero no han sido enseñados deliberadamente.

Actualmente se sabe que es posible la enseñanza de las estrategias metacognitivas; por tal motivo, este trabajo apoya la implementación paralela de las estrategias metacognitivas ante la divulgación de estrategias de la estructura textual creadas para fomentar la comprensión lectora.

Es conveniente que el modo de enseñanza de las estrategias, además de que deberá especializarse en una práctica constante, debe ser transmitido de forma explícita; pues, si resulta preocupante que los estudiantes no aprendan los contenidos curriculares, más preocupante es que a esos estudiantes no se les enseñe cómo aprender dichos contenidos. Precisamente la escasa o inexistente enseñanza para “aprender a aprender” lesiona la formación académica de muchos estudiantes.

No existen datos que indiquen cuál es la edad más apropiada para que los estudiantes aprendan estrategias para la comprensión de textos, lo conveniente sería que se instruyeran éstas desde la educación primaria.

No obstante, el desarrollo del pensamiento de los estudiantes del nivel Secundaria puede ser benéfico para asimilar las estrategias para la comprensión lectora, en especial de las estrategias metacognitivas.

Por lo planteado anteriormente, el objetivo de la presente investigación es observar si la enseñanza de la estrategia denominada estructura textual aumenta su eficacia al implantar estrategias metacognitivas.

La revisión teórica y los resultados de la investigación se presentan a lo largo de cuatro capítulos. El primer capítulo principia con la conceptualización de la comprensión lectora, ya que es importante delimitar el objeto de estudio; después se describe el proceso lector a través de un modelo mental de lectura hábil,

enmarcado como un acto cognitivo complejo; enseguida se enuncian los requisitos para alcanzar dicho modelo: conocimientos previos acerca del tema, de las estrategias de lectura y de las características del texto expositivo. Enseguida, se expone la importancia de enseñar estrategias para la comprensión lectora en la edad de la adolescencia; finalmente, se presenta uno de los métodos más eficaces de enseñanza denominado instrucción directa, razón por la cual se utilizó en la propuesta didáctica de este documento.

En el segundo capítulo se articula la metodología de la investigación, en la cual participaron 43 alumnos de tercer grado de Secundaria de una escuela pública, dichos alumnos fueron divididos aleatoriamente en dos grupos experimentales y un grupo control. El grupo experimental A recibió la enseñanza de la estrategia de la estructura textual, el grupo experimental B recibió también la enseñanza de la estrategia de la estructura textual, pero a su vez se le enseñó la estrategia metacognitiva y el grupo control no recibió ningún tratamiento. La metodología se desarrolló en tres etapas: la evaluación pretest, el procedimiento para la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora (estructura textual y metacognitiva) y el estudio postest.

El tercer capítulo presenta el análisis de los resultados, denotando que antes del tratamiento no existían diferencias significativas entre los tres grupos y al término de éste, el mayor nivel de comprensión lectora lo obtuvo el grupo experimental B, seguido del grupo experimental A y por último se colocó el grupo C.

Por último, en el cuarto capítulo se despliegan las conclusiones y reflexiones que produjo los efectos de la investigación. Se demostró una vez más la eficiencia de la estrategia textual para incrementar la lectura comprensiva; sin embargo, lo más importante fue notar que añadir la estrategia metacognitiva a la estrategia de la estructura textual fue una condición favorable para ampliar su alcance. Por lo tanto abrir espacios de reflexión en torno al quehacer lector es un camino seguro para que los estudiantes se tornen conductores de su lectura y de su aprendizaje.

CAPÍTULO I

COMPRENSIÓN LECTORA

CAPÍTULO I

1.1 ¿QUÉ ES LA COMPRESIÓN LECTORA?

Los componentes del lenguaje escrito son las letras, símbolos gráficos que al ser combinados forman las palabras, las cuales para identificarlas requieren forzosamente una instrucción. Esta labor es conocida como la enseñanza de la lectura, implica adiestrar en el desciframiento de las grafías de la lengua escrita (Noguerol, 1998).

En un tiempo se aceptó irrefutablemente que leer sólo significaba llegar a obtener dicho proceso de decodificación; extraer el significado del texto letra a letra, palabra a palabra (De Rojo, 1998), tal idea implicaba que el lector procesaba la información del texto en forma lineal: bastaba leer para que el pasaje textual quedara registrado en la memoria del sujeto. También la lectura se identificó con aspectos de recitado, declamación y pronunciación correcta (Solé, 1992). Las prácticas escolares de lectura continuamente enfocadas a esas actividades produjeron la consistencia de esas ideas de lectura.

La incursión de la ciencia psicológica en el terreno educativo contribuyó a desvanecer las ideas simplistas de lectura, reemplazándolas por modelos explicativos detallados que proyectan a nivel mental el proceso lector y marcan los requisitos para llevar a cabo tal acto, esto a su vez ofrece condiciones teóricas que posibilitan conducir la comprensión lectora.

Así, actualmente diversas investigaciones educativas indican que la decodificación es sólo uno de los pasos para comprender un texto y que el dominio aislado de la decodificación no asegura extraer el significado de los textos.

De acuerdo con León (1991), leer es un proceso complejo a través del cual el lector construye activamente una representación del significado, poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos.

Por su parte, Collado y García (1997) refieren que la comprensión de un texto es crear una representación de la situación o mundo que el texto evoca, para llegar a a la construcción de dicho modelo mental el lector ha de realizar determinados procesos: reconocimiento de palabras, codificación semántica, activación de conocimientos previos y supervisión metacognitiva.

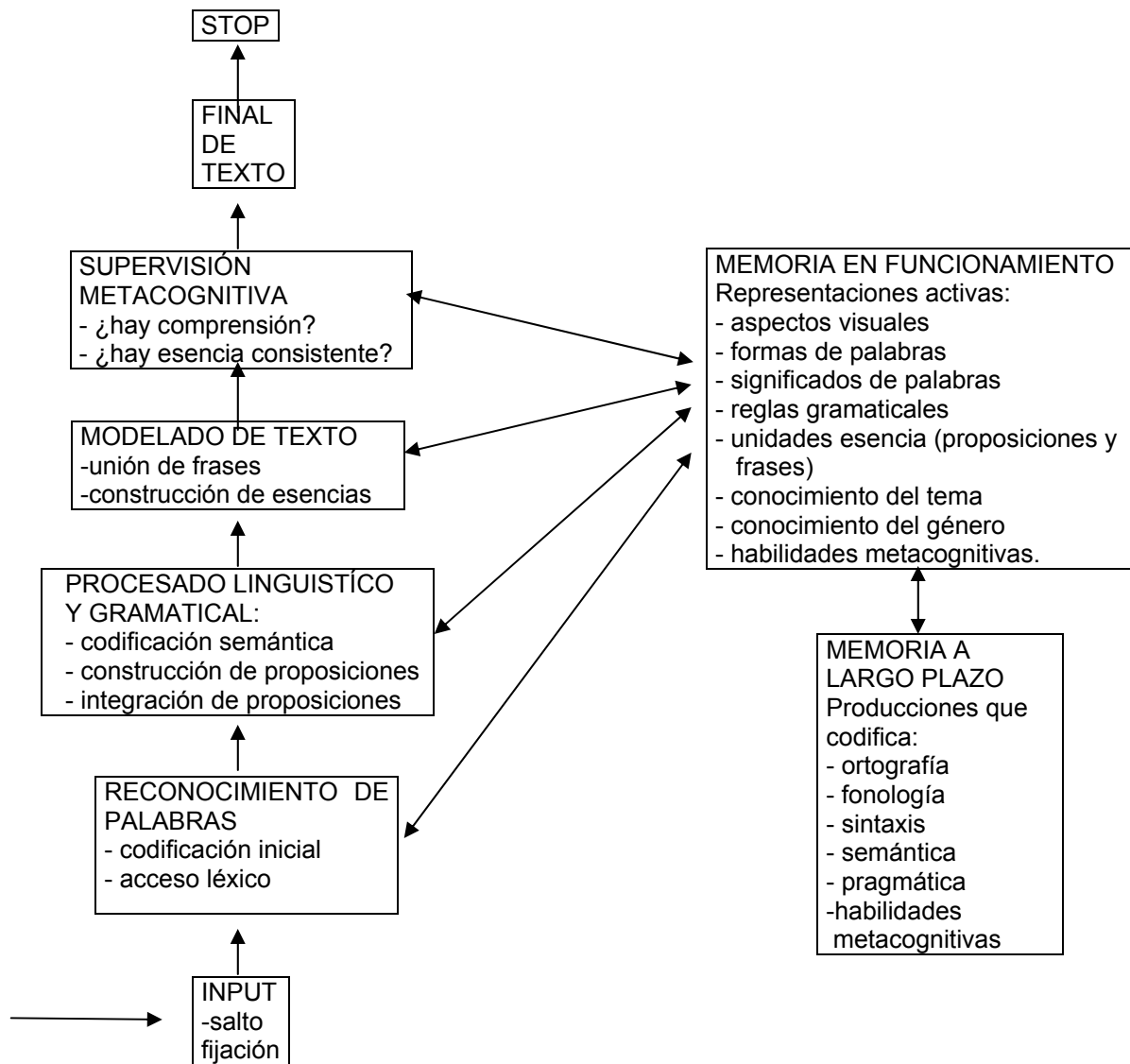
Por lo tanto, la comprensión lectora es un proceso cognitivamente activo, efectuado por medio de diversas habilidades, que sigue el objetivo de extraer el significado global del escrito, incitando así la reestructuración de conocimientos; por ello, leer constituye aprender.

Pero cabe preguntarse, ¿por qué un amplio número de estudiantes no logra recabar el significado general de los textos? León (1991) responde al respecto: al

leer se lleva a cabo una tarea cognitiva enormemente compleja que implica diferentes procesos que actúan coordinadamente sobre la información escrita.

A continuación se describe esta tarea cognitiva para evidenciar por qué es reconocida como ardua, la descripción se fundamenta en el modelo cognitivo de lectura hábil presentado por Bruer (1995). Para tal objetivo se separan los distintos factores que interactúan en el proceso de comprensión textual como lo indica el siguiente esquema:

1.2 MODELO DE LECTURA HÁBIL

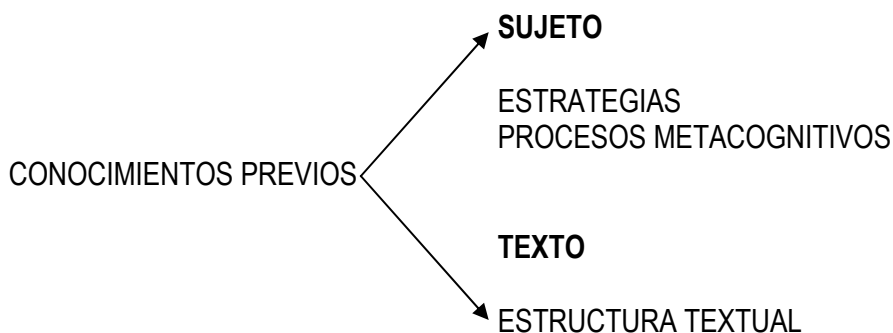


- A. FIJACIÓN DEL MATERIAL NUEVO. El proceso de lectura comienza con la entrada de información o *input*.
- B. RECONOCIMIENTO DE PALABRAS. Incluye dos elementos, en el primero; *codificación inicial* el lector reconoce visualmente las palabras inmersas en un texto, para acceder inmediatamente al segundo elemento: el *acceso léxico*, referente a los significados que la persona le otorga a estas palabras con base en los conocimientos que posee; es decir, el lector comprende el significado de las palabras que conforman el texto gracias al lexicón, que es el diccionario mental del lector, contiene la información que asocia la forma de las palabras con sus posibles significados y partes gramaticales del habla en el lenguaje del lector.
- C. PROCESADO LINGÜÍSTICO Y GRAMATICAL. C.1 No todas las palabras adquieren un sólo significado; por tal razón, se suscita el primer elemento de este proceso: la *codificación semántica*, en donde es requisito preferir uno de los significados de la palabra acorde al contexto textual. Este proceso se caracteriza por ser automático e inconsciente; no obstante, cuando el lector percibe ambigüedades en el texto, concientiza este proceso para solventar el problema buscando un significado textual congruente.
- C.2 Después de la codificación semántica transcurre la *construcción de proposiciones*, es la acción de armonizar varias palabras para que juntas adquieran un significado. Así quedan constituidas o integradas las proposiciones que son estructuras simples de significado que atribuyen a un estado, una acción, un agente o a un objeto.
- C.3 Visto de esta manera la formación de proposiciones que obedecen a unidades lingüísticas de estructura oracional, se suman entre sí para crear frases, las cuales son conocidas como un conjunto de palabras que tienen sentido.
- D. MODELADO DEL TEXTO. Es el resultado de integrar todas las frases textuales para entender de qué trata el texto. De esta manera queda asentada la comprensión lectora que se registra en la memoria a largo plazo, dicha comprensión resulta maleable a medida que se continúa con la lectura, pues así la información que se recopila en el transcurso de la lectura procede a modificar y ampliar la información ya existente.

Este modelo confirma que la lectura no es una mera función mecánica de decodificación, ya que el lector requiere ser activo en las distintas propiedades de lectura anteriormente expuestas para inquirir el significado del texto. Dado que el proceso de comprensión lectora ocurre premeditadamente, a continuación se presentan las condiciones necesarias para comprender los textos.

1.3. REQUISITOS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA

Los requisitos para la comprensión de textos obedecen a una serie de conocimientos que el sujeto debe considerar para leer de manera óptima. Estos factores pueden ser fraccionados en dos secciones, dependientes por una parte al papel activo que desempeña el lector en su procesamiento, y por otra parte dependientes a las características y estructura del propio pasaje (León, 1991).



1.3.1 CONOCIMIENTOS PREVIOS.

El alumno es apto para aprender gracias a una estructura cognoscitiva que le permite procesar e interpretar la información que percibe del medio en el que se encuentra; por lo tanto, es un ente activo que construye su conocimiento a través de situaciones de aprendizaje, proporcionadas por un entorno escolar y extraescolar.

El bagaje cultural que el sujeto cimienta en su tránsito por el ambiente en el cual se desarrolla, es indispensable para engarzar los nuevos conocimientos que asumirá; consecuentemente, el conocimiento no es estático sino al contrario conlleva diversas transformaciones en función de la entrada de nueva información.

La transformación de conocimientos a partir de las representaciones mentales existentes, precisamente constituye el aprendizaje. Aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esta elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino de experiencias, intereses y conocimientos previos (Solé, 1992).

A juzgar por Hernández (1991) hay tres fuentes de conocimiento: a) muchos esquemas se forman a través de lo que otros nos dicen o enseñan informalmente en el medio familiar, social o mediante distintos medios informativos, b) otros provienen de nuestras propias experiencias y c) algunos son producto directo del medio escolar.

Estos agentes de conocimiento siempre son diferentes para los individuos, pues dos personas nunca recorren los mismos entornos, como tampoco interactúan en éstos de la misma manera; así que los marcos de conocimiento varían cuantitativamente y cualitativamente, por ello la construcción e interpretación de conocimientos es personal.

De tal manera los conocimientos previos como su nombre lo indica son depósitos de información registrada en la memoria a largo plazo de los sujetos, recopilada gracias a dichas experiencias educativas. Los conocimientos previos se localizan almacenados en la memoria a manera de esquemas.

Un esquema son las nociones de varios temas que tiene una persona, a su vez un esquema recoge regularidades de los objetos, situaciones y acontecimientos de nuestro entorno. Esas regularidades incluyen los componentes que siempre están presentes en esos objetos y situaciones; y asimismo, las relaciones que existen entre ellos (Sánchez, 1993).

Tales conocimientos pueden ser valores, sistemas conceptuales, ideología, sistema de comunicación y procedimientos. Mediante dichos esquemas, las personas comprendemos las situaciones, una conferencia, una información transmitida en la escuela o en la radio y evidentemente un texto escrito (Solé, 1992).

Antes de marcar las funciones de los esquemas de conocimiento, es importante aludir primero a las características de la memoria humana, pues es el lugar en donde se originan y residen estos esquemas, por lo tanto ahí se lleva a cabo el procesamiento de información.

El modelo de tres etapas del procesamiento de información humano es el mejor defendido por los teóricos del aprendizaje. Las etapas de este modelo son: el registro en la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

La información que llega a los sujetos es percibida mediante la memoria sensorial, por medio de dos principales receptores: ojos y oídos, este suceso tiene una duración aproximada de menos de un segundo para las sensaciones visuales y alrededor de cuatro segundos para las sensaciones auditivas (Good y Brophy, 2000), inmediatamente esta información se traslada a la memoria a corto plazo, en donde ésta es evaluada por el sujeto como significativa o trivial, en caso de que le resulte irrelevante se desecha de la mente, en caso contrario se transfiere hacia la memoria a largo plazo, la cual se distingue por poseer información permanente; no obstante, esta información puede ser modificada en caso de que nueva información sea compatible y complementaria a estos esquemas preliminares.

Rumelhart y Norman (1978) (citados por León, 1991) sustentan que cuando un sujeto adquiere una nueva competencia, los elementos de su conocimiento se incrementan interconectándose entre sí, accediendo a la memoria en forma de

paquete de información organizada de una manera coherente. Como resultado de este desarrollo, los nuevos ítems de información se estructuran e integran con los conocimientos ya organizados en la memoria, distribuyéndose en unidades más amplias.

En algunos casos el conocimiento previo no sólo se amplía con el advenimiento de información reciente, sino que cambia en su totalidad debido a que el sujeto guardaba creencias falsas de determinado tema, o también puede suceder que se rechace la información porque el sujeto no la acepta como real quizá porque sea opuesta a sus ideas.

Good y Brophy (2000) proponen seis funciones del esquema: 1) la información recién aprendida es incorporada en esquemas existentes, 2) el recuerdo de la información aprendida con anterioridad es influido por estos esquemas, así que recordar es un acto reconstructivo, 3) los esquemas no sólo ayudan a la retención del material nuevo proporcionando marcos de referencia para el almacenamiento, sino que además alteran la información nueva haciéndola corresponder con las expectativas incorporadas dentro de los esquemas, 4) los esquemas permiten a los aprendices hacer inferencias que llenan las brechas en prosa expositiva, 5) los esquemas son organizativos no sólo en términos de conocimiento figurativo sino también en términos de conocimiento operativo, 6) de manera ideal los aprendices se volverán capaces no sólo de procesar información nueva en forma eficiente, sino también de evaluar y modificar sus propios esquemas.

Bajo esta óptica al leer la mente no está en blanco, la interpretación textual obtenida depende de la activación de esquemas previos, e indiscutiblemente son cuatro esquemas o conocimientos pertinentes que el sujeto debe tener para entender un escrito, conocimiento sobre el mundo en general, conocimiento sobre el tema en específico acerca del cual trate el texto, conocimiento sobre la estructura del texto y conocimiento de los procesos y estrategias que use para coordinar su conocimiento previo con la información textual y adaptarse a las demandas de la tarea (Mateos, 1991).

El medio cultural permite entender acontecimientos mundanos regularmente convencionales; por ello, con base en la información contenida en la memoria las personas comprenden los libros; por ejemplo, en un texto cuyo tema es la Segunda Guerra Mundial una persona sin haberlo leído sabe que este acontecimiento tuvo causas y consecuencias y será ágil en inferirlas: rivalidad entre los países y desajustes económicos respectivamente, sin embargo le faltará por saber las peculiaridades de ese acontecimiento que sólo las encontrará en el propio texto.

Los conocimientos sobre un tema concreto pueden adquirirse dentro o fuera de la escuela, son aquellos hechos o procedimientos con características singulares que los distinguen de otros sucesos.

Soriano, Vidal Abarca y Miranda (1996) plantean que se debe producir una representación organizada y jerarquizada de las distintas proposiciones del texto, facilitándose así la codificación y el recuerdo de la información. Para lograr esta representación se requiere de un conocimiento sobre la estructura textual; es decir, identificar en el texto de trabajo a qué clase pertenece éste y cómo están organizadas las oraciones que lo conforman.

Por último, hace falta un conocimiento tocante al propio proceso de lectura para dar respuesta a las siguientes cuestiones: qué es la lectura, cuál es su funcionalidad y qué estrategias avalan dicho proceso, con la tentativa de empeñar las acciones de lectura hacia su conceptualización.

De acuerdo a lo anterior, el marco de esquemas decreta la elección e interpretación de la información escrita; en general, dicta el alcance de la comprensión lectora. Es precisamente por ello, que la inexistencia de algún tipo de conocimiento propicia fallos de lectura; mas, puede ocurrir que los lectores tengan conocimientos previos pero no saben cómo activarlos y usarlos para comprender la nueva información; en breve, desconocen que los conocimientos que ya poseen sirven para integrar y anexar los conocimientos que aprenderán.

En términos generales los conocimientos previos son agentes indispensables para asimilar la nueva información proveniente de las lecturas, ya que son equivalentes de anclajes que permiten reestructurar la información precedente; por lo tanto, en la enseñanza de la comprensión lectora debe haber la posibilidad de que los alumnos puedan reconstruir estratégicamente su conocimiento, pues un lector maduro es capaz de detectar su estado inicial y final de lectura.

1.3.2. ESTRATEGIAS

Como se pudo apreciar anteriormente la lectura es una tarea compleja que requiere varios niveles de procesamiento de información, ya que el procesado debe ser realizado con rapidez y los procesos son altamente interactivos. Las habilidades esbozadas en el modelo de lectura hábil deben funcionar juntas y a veces, casi simultáneamente para que el lector construya un significado a partir del texto (Bruer, 1995).

Debido a estos descubrimientos del comportamiento de la memoria humana frente a la comprensión lectora, en la actualidad se acepta su funcionamiento como un proceso estratégico, además la capacidad de la memoria es limitada para registrar toda la información que contemplan los textos. Anderson y Armbruster (1984) (citados por Burón, 1997) calculan que en una sola página normal de un libro de texto suele haber unas 50 ideas, relacionadas entre sí de una forma compleja y sería poco práctico pedir a los alumnos que las recuerden todas.

Ante tal problemática la función de la memoria es crear una representación integral de la lectura y relacionarla con sus conocimientos previos, esto lo logra

con la intervención de ciertas habilidades estratégicas. La obtención de una adecuada comprensión requiere que el lector posea adecuadas estrategias de procesamiento (Soriano et al, 1996).

No existe un consenso acerca de la definición de estrategia; sin embargo, para los fines de este trabajo se acepta que una estrategia es una secuencia integrada de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o utilización de información o conocimiento (Nisbet y Shucksmith, 1986) (citados por Pozo, 1996).

Cada vez es más mayor el consenso que sustenta que la diferencia suprema entre los lectores expertos y los lectores novatos, estriba en el empleo de estrategias que cada uno de los lectores pone en juego para leer. Cuando hablamos de aprender a leer nos referimos fundamentalmente a las estrategias que hay que utilizar para captar la información del texto (Noguerol, 1998).

No obstante, la manipulación de las estrategias de aprendizaje puede arrojar dos estados opuestos del aprendizaje: superficial y profundo (Pozo, 1996).

El aprendizaje superficial alude a una compilación de conocimientos conseguidos por medio de la vía repetitiva; por lo tanto, ese conocimiento no es más que una copia fiel del material consultado, a consecuencia desaparece rápido de la memoria del sujeto.

En cambio el aprendizaje profundo (Ausubel, 1976) tiene estados de procesamiento de información más elaborados; requiere tres condiciones: A) Que el material de aprendizaje este relacionado a alguna estructura cognoscitiva hipotética, sustantiva y no arbitraria para que pueda tener significado lógico, los alumnos deben establecer relaciones significativas entre lo que ya saben y la nueva información (Monereo, 1990). B) Que el aprendiz posea ideas relevantes con las cuales pueda relacionar el material. C) El aprendiz debe tener la intención de relacionar estas ideas con la estructura cognoscitiva en forma sustantiva y no arbitraria.

Así el tipo de estrategias de lectura son factores centrales porque afectan la forma en que se selecciona, adquiere, organiza, o integra el nuevo conocimiento (Dansereau (1985), Weinstein y Mayer, 1983) (citados por Díaz y Hernández, 1998).

1.3.2.1 CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Weinsteir y Mayer (1986) (citados por Good y Brophy, 2000) clasifican las estrategias de aprendizaje en cinco categorías: ensayo, elaboración, organización, monitoreo y afectivas.

Estrategias de ensayo. Comprenden la retención de información literal mediante su repetición constante, aportando como resultado un aprendizaje memorístico y

con poca significatividad, por eso es un aprendizaje poco duradero. Las técnicas más comunes correspondientes a éste tipo de estrategia son subrayar, destacar y copiar.

Estrategias de elaboración. Este tipo de estrategias demanda un procesamiento cognitivo más complicado en comparación con el procesamiento de memorización, se ocupa de enlazar los conocimientos previos con los nuevos conocimientos, requiere focalizar la atención en el material de estudio, hecho que propicia descubrir el significado de la información. Las habilidades que conciernen a esta estrategia son la paráfrasis, la redacción de un resumen, las analogías, tomar notas y contestar preguntas inmersas en el texto o hechas por el estudiante.

Estrategias de organización. Se destinan para indagar alrededor de la coherencia de la información que será aprendida, la clasificación es la técnica usada en esta estrategia, pues se considera que la información ordenada facilita su aprendizaje así como su evocación, además permite visualizar las jerarquías e interrelaciones entre varias nociones de conocimientos. Formar categorías y redes de conceptos, identificar estructuras y los mapas conceptuales, son técnicas de esta estrategia.

Estrategias de monitoreo de la comprensión. Son las habilidades elegidas para concientizar los actos de aprendizaje, en este sentido las actividades que efectúe el sujeto estarán planeadas, dirigidas a cumplir un objetivo y a evaluar los resultados conseguidos; es decir, estas estrategias autorregulan el aprendizaje.

Estrategias afectivas. Este género de estrategias gira en torno a despertar motivación para aprender, consiste en fomentar una actitud positiva hacia hábitos de estudio, buscar un lugar con adecuada iluminación, ventilación y silencioso; especificar el tiempo dedicado al estudio, procurar mantener concentración al estudio, entre otros.

Nisbet y Schucksmith (1994) (citados por Pozo, 1996) opinan que los alumnos que aprenden satisfactoriamente han desarrollado un amplio repertorio de estrategias entre las que saben elegir la más apropiada para una situación específica, adaptándola con flexibilidad para hacer frente a las necesidades de cada caso. En efecto la pluralidad de estrategias se adecua a las distintas tareas escolares y los estudiantes aventajados son quienes manejan las estrategias acordes a la situación de aprendizaje que satisfarán.

Para ello, los estudiantes necesitan ser conscientes de las implicaciones que conllevan las labores académicas, además deben de percibir y evaluar su forma de aprendizaje de tal manera que sean capaces de tomar las decisiones idóneas y cambiar su elección estratégica si éste resulta ineficaz.

En cuestión de la lectura, los lectores hábiles además de recurrir a estrategias para comprender un texto, acuden a estrategias que supervisan su proceso de comprensión lectora. Continuando con esta perspectiva Morles (1985), considera que las habilidades para comprender la lectura se refieren a las capacidades que

manifiesta el lector para procesar la información contenida en el material escrito. Ese procesamiento consiste en una serie de operaciones mentales que el lector ha de llevar a cabo para organizar, focalizar e integrar la información, de manera que ésta pueda ser incorporada a la estructura cognitiva del lector y otras que ejecute para asegurar la eficiencia de ese procesamiento.

Sin duda es más probable que aprendan satisfactoriamente los alumnos conocedores de las complejidades de su estilo de aprendizaje y de las exigencias de cada aprendizaje (Raymonds, Smith y Perkins, 1994); porque, esto manifiesta una participación activa y responsable del estudiante por erigir su aprendizaje, por eso el primer requisito para la comprensión textual es poseer estrategias de monitoreo o metacognitivas.

1.3.3. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Uno de los resultados de la exploración del problema de bajo rendimiento escolar prueba que este fenómeno es consecuencia de que los estudiantes no son concientes de su aprendizaje; ellos, no saben cómo controlar y comprobar el proceso (Morles, 1985). Este obstáculo escolar más que adjudicarse a los estudiantes, está claramente relacionado con la enseñanza defectuosa de estrategias de supervisión del aprendizaje.

Brown (1986) (citado por González, 1994) opina que el entrenamiento en estrategias ha sido de tipo “ciego”, razonado y autorregulado. El entrenamiento ciego es la enseñanza de una estrategia sin informar su utilidad y propósitos. Por su parte el entrenamiento razonado notifica a los estudiantes la funcionalidad de la estrategia y los beneficios que sostiene. Mientras tanto el entrenamiento autorregulado además de incluir los atributos de la enseñanza razonada, contiene la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje: planeación, supervisión y evaluación.

A pesar de que siempre ha estado presente el interés escolar por producir habilidades de estudio para los estudiantes, sólo las últimas creaciones posibilitaron el aprendizaje eficaz, debido a que se esclareció la posición del aprendizaje, ahora visto como un proceso cognitivo complejo como tal exige conocerlo profundamente para poder regularlo, mediante las estrategias. Así la metacognición florece como una responsiva para compensar las carencias acarreadas por la enseñanza de estrategias.

El término metacognición fue formulado por Flavell (1978) (citado por Raymonds et al, 1994) para designar el análisis y/o la reflexión de los procesos de regulación del aprendizaje manipulados por el sujeto cognoscente. El conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, de lo que se puede esperar que sepan los seres humanos en general y de las características de personas específicas –en especial, de uno mismo- en cuanto individuos conocedores y pensantes.

Flavell (1987) (citado por Díaz y Hernández, 1998) supone que la interacción de las siguientes variables da lugar a los procesos metacognitivos:

- La variable de persona: se refiere a los conocimientos o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, sobre sus capacidades y limitaciones como aprendiz de distintos temas y dominios, y respecto a los conocimientos que dicha persona sabe que poseen otras personas.
- La variable tarea: son los conocimientos que un aprendiz posee sobre las características intrínsecas de las tareas y de éstas en relación consigo mismo. Flavell distingue dos subcategorías: a) el conocimiento que tiene vínculo con la naturaleza de la información involucrada en la tarea, por ejemplo si la información es poco familiar, si está organizada en formas complejas, etc. b) el conocimiento sobre las demandas implicadas de la tarea, por ejemplo; saber que es más difícil una tarea que exige analizar información a otra que simplemente exige recordarla.
- La variable de estrategia: son los conocimientos que un aprendiz tiene sobre las distintas estrategias y técnicas que posee para diferentes empresas cognitivas (aprender, comprender lenguaje oral y escrito, solucionar problemas, etc.), así como de su forma de aplicación y eficacia.

Las variables anteriormente citadas están vinculadas a actividades de autorregulación de la tarea de aprendizaje efectuado antes, durante y después de ésta: planeación, supervisión y evaluación. En el campo de la lectura las tres actividades son las siguientes:

Actividades de planeación. Cada persona al emprender una lectura debe tener claridad de los resultados que espera obtener al llevar a cabo ese acto; es decir, es indispensable el establecimiento de una meta. Pueden ser varios los motivos de lectura: recreación, búsqueda específica de información, aprobación de un examen, etc.; de tal manera, que las causas que conducen a leer derivan la calidad de la información extraída.

Asimismo, la instauración de una meta que guíe la lectura permite evaluar la comprensión de la misma, pues de esta manera es factible determinar si tal meta se cumplió; así, se posibilita distinguir entre el conocimiento anterior acerca de un tema y el conocimiento que se desea conseguir, porque lo más importante es considerar que la meta última de la comprensión es conseguir un modelo mental del texto en la memoria (Collado y García, 1997).

Por otra parte, las actividades de planeación incluyen considerar el tiempo apropiado de la tarea y la selección de las estrategias adecuadas para alcanzar la finalidad de la lectura.

Actividades de supervisión. Los lectores expertos aplican durante el proceso lector las estrategias que contemplaron útiles previamente. La comprensión se refiere a adherir información nueva con la información almacenada, así durante el lapso de lectura los estudiantes se cercioran de que vayan comprendiendo su texto.

En esta etapa el lector es capaz de avistar dificultades, pero a su vez es capaz de implementar mecanismos para subsanar la complicación lectora. ¿Cómo lo estoy haciendo? es una pregunta que encierra la supervisión de la lectura.

Los lectores hábiles saben a qué factores atribuir los desaciertos de lectura; por ejemplo, falta de conocimientos previos del tema, estructura textual dificultosa, terminología desconocida, etc., así saben cómo disolver el problema; en cambio, los lectores menos competentes no suelen sentirse incómodos ante situaciones en las que las palabras no tienen mucho sentido y, en consecuencia, no suelen hacer nada para remediar los problemas que impiden una buena comprensión, debido a que no vigilan el proceso lector (Mateos, 1991).

Actividades de evaluación. Para dar por cerrado el ejercicio de comprensión textual, el lector estima los conocimientos que cambiaron en sus esquemas cognitivos. A partir de lo anterior, la evaluación es la acción de determinar si el lector ha alcanzado su propósito; significa, ser consciente de que ha logrado crear un resumen mental de la lectura empleada.

En un primer momento se podría pensar que emplazar los procesos metacognitivos resulta sumamente difícil, pero no es así; por suerte, una vez que se automatizan los actos metacognitivos, éstos funcionan de manera inconsciente, de tal modo se procura que el esfuerzo mental se dirija mayormente hacia el contenido de aprendizaje.

Cabe señalar, que sólo en algunos casos los estudiantes tienen un manejo exitoso de las estrategias metacognitivas sin previa instrucción educativa; por ello, la inquietud por la enseñanza de las estrategias metacognitivas no se ha hecho esperar.

Selmes (1988) (citado por Monereo, 1990) propone cuatro principios para regir la enseñanza de los procesos metacognitivos.

Primero, es primordial que el aprendiz tenga bases de conocimiento relativas al funcionamiento de su aprendizaje y lectura, para tal fin necesita estimar los factores que intervienen en la asimilación de información, pues es preciso que el estudiante se sienta preparado para aprender, así actuará en forma decidida porque sabrá cómo hacerlo.

También el alumno debe de contar con una conceptualización correcta de lectura, a grosso modo ésta tiene que enmarcarse como una construcción de significados a partir de textos. Justamente la conjetura de este concepto condiciona el producto

de esa actividad; por ejemplo, si un alumno cree que leer es entender todas las palabras del escrito de esa manera procederán sus acciones escolares.

Segundo, es menester que el estudiante conozca y opine sobre los métodos de aprendizaje y lectura de sus compañeros, con la finalidad de que perciba este proceso como una operación estratégica que todos los individuos son capaces de conseguir.

Tercero, es necesario hacer hincapié en el alcance del aprendizaje que prometen las estrategias metacognitivas en el proceso de lectura.

En cuarto lugar, el estímulo interior por cultivar experiencias de aprendizaje es vertebral e insustituible en el crecimiento académico, en gran parte ello traza las ganancias y el déficit del aprendizaje. Yunes (1990) opina que los frutos de la lectura comprensiva son: ampliación del lenguaje y conocimientos, personalidad crítica e independiente, alta autoestima y desarrollo de la creatividad.

El interés por aprender debe nacer del sujeto, pero los educadores pueden contribuir a suministrar entusiasmo por el aprendizaje.

Esta forma de matizar la enseñanza de las estrategias metacognitivas como el principal conductor de estrategias de aprendizaje, sugiere esperar como resultado un lector con conciencia, comprensión y coordinación de su conocimiento.

En conclusión, los resultados en esta materia comprueban que leer eficazmente solicita el uso de las estrategias metacognitivas, de otra manera el lector no podría darse cuenta de qué está haciendo, cómo lo está haciendo y para qué lo está haciendo; interrogantes fundamentales que resuelve un buen lector.

1.3.4. CARACTERIZACIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

En este caso el mayor interés recae sobre los textos de tipo expositivo, debido a que son empleados la mayor parte del tiempo por los escolares, consecuentemente se exhibe posteriormente la caracterización que despliega este patrón de lectura.

Si fuera necesario describir con una palabra a los textos expositivos, nadie negaría que le corresponde la palabra información, pues efectivamente la intención que buscan estos escritos es divulgar conocimientos de varios rubros: científico, económico, político, salud, etc. De Rojo (1998) explica que no es fácil caracterizar globalmente los textos expositivos, esta dificultad se hace evidente si recordamos que tanto una guía turística como una historia de la filosofía o un diccionario enciclopédico son todos textos expositivos.

Sin embargo, esta autora hace un esfuerzo por recabar ciertos perfiles habituales correspondientes a los textos expositivos:

- Predominan las oraciones enunciativas, porque estas son las oraciones que por su contenido expresan hechos reales, afirman o niegan y sirven para describir y formular teorías o principios.
- Se prefiere la tercera persona, dado que se intenta que el texto adquiera cierta independencia de su productor, de forma de que éste no aparezca “implicado” en la información.
- Los verbos de las ideas principales están en indicativo, el modo característico de la función informativa. Se intenta dar la sensación de que la información es lo central, más allá de la opinión del productor del texto. Por otra parte, el indicativo es el modo que sirve para describir, formular teorías y enunciar hechos reales.
- Se evitan las expresiones subjetivas.
- El registro es formal, es decir, se buscan formas de generar contextos claros y medianamente fijos que faciliten la comprensión de la información. No se usan expresiones de tono familiar o coloquial.
- Abundan los términos técnicos o científicos, dado que la mayoría de los casos ayudan a transmitir la información y las explicaciones con mayor precisión.

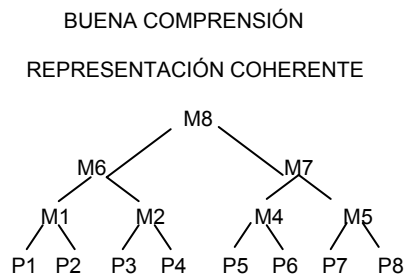
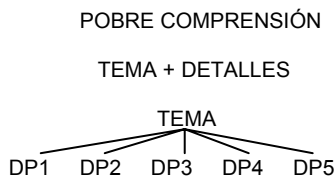
Estas generalidades son una información auxiliar para dar nitidez al instrumento de trabajo de los escolares; sin embargo, la complejidad del material expositivo apela la ampliación descriptiva de su conformación estructural.

1.3.5. ESTRUCTURA TEXTUAL DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS.

Todos los textos son elaborados para comunicar información de diversa índole, pensando que su destino es ser descifrados por los lectores, los autores de éstos los elaboran siguiendo un formato predeterminado, el cual sirve para organizar la información para proporcionar luminosidad a la comprensión de los escritos.

Se ha demostrado que los lectores expertos tienen conocimiento suficiente de la organización que presuponen los textos, entendiendo que tal suceso resulta ser básico, pues posibilita la identificación y la organización coherente de la información que deberán asimilar. Se reconoce que la comprensión y el recuerdo de un texto dependen del nivel que ocupen dentro de la estructura jerárquica en la que se constituye la representación mental del texto (García, Cordero, Luque y Santamaría, 1996).

El esquema que se presenta a continuación (Sánchez, 1990), revela el contraste entre la representación del texto en la memoria de sujetos con pobre y buena capacidad de comprensión:



De esta manera es posible puntualizar que los lectores menos hábiles no son capaces de diversificar la conformación textual, sino que sólo logran localizar una idea principal complementada por detalles que se encuentran en la misma altura; o sea, que este rescate textual carece de rangos ideacionales. Tal secuela viene dada porque estos lectores limitan su atención en el reconocimiento de palabras incomunicadas, en lugar de abarcar el tratado general del texto.

Mientras, los lectores expertos hallan en el texto interrelaciones más elaboradas entre las ideas que alberga el texto, especificando cómo se relaciona entre sí toda la información y marcando su nivel de importancia, lo que significa que consideran la estructura textual para asimilar las ideas contenidas en los escritos.

Kintsch y Van Dijk, (citados por García et al, 1996) son los principales exponentes de la teoría estructural del texto, construyeron un modelo explicativo acerca de la representación mental de los textos.

El modelo se especializa en el estudio de la estructura textual, acepta que ésta se conforma de tres niveles jerárquicos de proposiciones (macroestructura, microestructura y superestructura) que mantienen relaciones entre sí, que al ser percibidas por el lector experto facilita la incorporación del material a la estructura mental.

A) Microestructura. Duro (1992) plantea que el primer aspecto que conviene destacar es la definición de la herramienta de trabajo: el texto, el cual rigurosamente es un conjunto integrado de oraciones con un significado global. Las oraciones o ideas presentes en los textos son enunciados que pueden aceptarse como verdaderos o falsos, por ejemplo: la niña salió, azul como el cielo, etc., como se puede estimar la conjunción de varias palabras conforman las proposiciones o ideas de los textos. La proposición es la unidad básica para representar el significado del texto (Collado y García, 1997).

La asociación de diversas proposiciones mediante relaciones semánticas teje la microestructura, la cual se concibe como el modo de ordenación de las ideas que conforman las frases. La microestructura consiste en un conjunto de proposiciones

formadas por un predicado y uno o más argumentos, conectados entre sí mediante la repetición de argumentos (García et al, 1996).

Este elemento dispone de niveles jerárquicos de ideas, el valor de éstas viene determinado por la alineación de los argumentos que se comparten, en la medida que se observa la jerarquía de ideas se da lugar al *efecto de nivel*, es decir; los contenidos e ideas importantes que ocupan una posición más alta en la jerarquía, serán más probablemente recordados que aquellos que ocupan una posición más baja (Collado y García, 1997).

B) Macroestructura. Una vez que se han logrado visualizar las relaciones entre las ideas a nivel local o mejor dicho cuando se reconoce la microestructura, el segundo paso es percibir la macroestructura. La formación de la macroestructura implica el logro de la coherencia global conectando entre sí todas las ideas, ya no referencialmente, sino por su relación con el significado del conjunto del texto (García, 1999). Así queda asentado que la macroestructura hace referencia a la representación proposicional del resumen del texto (Duro, 1992).

Sánchez (1993) sugiere tres funciones de la macroestructura:

1. Proporciona una coherencia global a las proposiciones derivadas del texto.
2. Individualiza la información; es decir, las ideas del texto son fácilmente diferenciales.
3. Permite reducir extensos fragmentos de información a número de ideas manejables. De esta manera podemos reducir una página, un capítulo e incluso un texto completo a un número limitado de ideas, sin que al hacerlo perdamos información relevante.

Con base en lo anterior, la macroestructura posibilita enmarcar el extracto general del texto, para llegar hasta este punto es necesario recurrir a la utilización de tres macrorreglas: *omisión / selección, generalización e integración* (Collado y García, 1997).

La macrorregla de omisión excluye las proposiciones que considera vagas o redundantes para comprender el texto.

La función de la segunda macrorregla que es la selección es diferenciar la información primaria de la información secundaria, esto es posible cuando el lector descubre que la macroestructura del texto está expresada en una de las oraciones.

Finalmente la macrorregla de generalización supone sustituir varios conceptos por un único concepto semántico y representativo; por ejemplo: fondo de los océanos, debajo de la tierra y alturas, son hábitat o sitios (Sánchez, 1993).


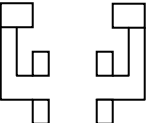
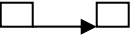
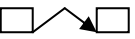
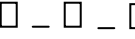
C) Superestructura. Existe una extensa gama de géneros literarios; es decir, los textos se clasifican con base en sus cualidades: novela, ensayo, poesía, crónica,

etc., cada uno de éstos posee estructuras propias que lo distinguen de los demás escritos. Al conjunto de características estructurales de los argumentos se les nombra superestructura: forma organizativa de las ideas que conforman un texto.

Solé (1992) expresa que los libros que leemos son diferentes y ofrecen distintas posibilidades y limitaciones a la transmisión de la información escrita. No encontramos lo mismo en un libro de texto, en un informe de investigación que en una novela policíaca, en una enciclopedia que en un periódico.

Al mismo tiempo que en cada género textual cambia el contenido también cambia su estructura, para el caso de los textos expositivos, Meyer (1985) (citado por Sánchez, 1990) confeccionó cinco categorías de organización:

ESQUEMAS GRÁFICOS PARA LAS CINCO ORGANIZACIONES TEXTUALES.

	<p>DESCRIPCIÓN: en el cuadro se incluye al tema, y los comentarios, descripciones o atributos se añaden a los segmentos que arrancan del cuadro</p>
	<p>COMPARACIÓN: en cada uno de los cuadros hace figurar las entidades (cada una en un cuadro) que se contrastan o comparan en el texto. En torno a cada entidad se ponen de manifiesto los atributos rasgos comparados.</p>
	<p>CAUSALIDAD: que refleja el sentido de la relación de causal entre dos estados o fenómenos</p>
	<p>SOLUCIÓN: el arco vincula el medio (solución) con el fin (descripción del problema) y refleja la relación de medios / fines o problema / solución.</p>
	<p>SECUENCIA: que refleja el curso temporal de un proceso.</p>

Estos esquemas permiten observar que las relaciones entre las ideas de ninguna manera son azarosas; es decir, los textos tienen un hilo conductor de ideas, todo enunciado contiene una parte temática y otra que es comentario. El tema alude a aquello de lo que se habla o, mejor, de lo que se viene hablando; es el objeto de la predicción. Mientras que el comentario es lo que se dice o predica del tema (Sánchez, 1993).

La progresión temática es el agente decisivo que le da sentido a un texto, va adquiriendo entidad conforme se advierte la microestructura y la macroestructura. La cohesión se produce tanto a nivel global como local, la coherencia global viene dada por las características textuales que facilitan la integración de alto nivel entre las ideas importantes que se expresan a lo largo de todo el discurso. La

coherencia local se logra por medio de varios tipos de enlaces sencillos que conectan ideas entre sí y de una frase a otra (Anderson y Ambruster, 1986) (citados por De Miguel y Goñi, 2000).

En síntesis la progresión temática o hilo conductor de la lectura, es la trama textual que se requiere examinar para comprender el texto, la búsqueda del tema se facilita con la identificación de los tres niveles jerárquicos textuales.

Es preciso que la instrucción en esta rama se filtre en las organizaciones educativas, pues es la ruta segura que auxilia a los estudiantes a apropiarse de la manipulación de la estructura textual. Los sujetos instruidos en la mejora de la comprensión aplican su conocimiento sobre la organización interna del texto en la detección, asimilación, recuperación y organización de las respuestas sobre la información leída (Vieiro, 1995).

1.4 ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA.

La lectura como herramienta de aprendizaje es uno de los objetivos educativos prioritarios, desafortunadamente existen grandes cifras alusivas de personas de diferentes edades que no pueden utilizar la lectura para ampliar sus conocimientos, porque no saben cómo hacerlo (Solé, 1992).

Dentro de los programas emprendidos para incrementar la comprensión lectora, ha faltado por precisar la edad apropiada para la enseñanza de las estrategias de lectura.

Se sabe que en la etapa de educación primaria los niños desarrollan estrategias de aprendizaje, si bien se mencionó antes que unas pueden producir el aprendizaje profundo, otras estrategias pueden generar el aprendizaje memorístico, si en esta última situación no hay una interferencia correctiva el aprendizaje deficiente puede extenderse hasta los niveles siguientes de educación. El analfabetismo funcional en el estado Español afecta a más de 10 millones de personas, en su mayoría entre los 18 y 35 años de edad y en posesión de certificado escolar (Solé, 1992).

No puede ponerse en tela de juicio la necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje en la educación primaria, pues la práctica a temprana edad fortalece el aprendizaje estratégico y disminuye la probabilidad de que los estudiantes arraiguen estrategias equivocadas.

Sin embargo el aprendizaje igualmente depende del estado de madurez de los individuos, la capacidad de la memoria está determinada por factores biológicos y que, por tanto, va aumentando con la edad conforme va madurando el cerebro del niño/a (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999).

En un estudio realizado por Kail (1995) (citado por García et al, 1999) descubrió que la madurez acrecienta la velocidad de los procesos cognitivos, entre ellos la comprensión lectora un aumento en la velocidad de procesamiento con la edad

producirá una articulación y una codificación de palabras más rápidas, facilitando una retención más precisa, que finalmente repercutiría en una comprensión superior.

Por su parte Piaget (1962) (citado por Anderson y Faust, 1997) opina que en los inicios de la adolescencia el pensamiento se perfecciona, su sello es la capacidad para pensar en términos simbólicos y comprender de manera significativa el contenido abstracto sin requerir de objetos físicos o incluso de la imaginación basada en la experiencia pasada con tales objetos (Anderson y Faust, 1997).

Este pensamiento afinado gracias a la evolución cognitiva, puede aprovecharse para la enseñanza de las estrategias lectoras, en primera instancia porque un pensamiento desarrollado es capaz de entender las correlaciones del bagaje textual y en segundo lugar ese pensamiento se presta para concientizar los actos de lectura.

Otro punto que se debe considerar es el supuesto de que los estudiantes que cursan el nivel medio superior y superior son lectores expertos, esta idea se estanca en un ideal si de antemano los estudiantes de secundaria no reciben una educación concreta para comprender los textos.

1.4.1 MÉTODO DE ENSEÑANZA

En el área educativa el profesor es una ayuda medular en viabilizar el proceso enseñanza-aprendizaje, su principal función es la creación de escenarios didácticos, para enseñarle al alumnado a construir sus conocimientos (Mauri y Solé 1996).

De acuerdo con Sánchez (1993) las acciones de instrucción para asir dicha intención deben ser diseñadas para responder a tres cuestiones básicas: ¿Cuál es la meta, el estado final, que deseamos alcanzar?, ¿Cuál es el punto de partida? Y ¿Cómo, mediante qué medios, podemos pasar de un punto al otro, del estado inicial al estado final?

Al adoptar este enfoque la meta que se busca es inculcar a los estudiantes las estrategias de lectura para que sepan cómo extraer una representación general del mismo, pero lo más importante es transmitir a los alumnos cómo regular su propio proceso de lectura; así que, la meta es la formación de lectores exitosos y autónomos.

Conocer la etapa inicial de aprendizaje de los estudiantes contribuye a ajustar la ayuda educativa de acuerdo a las aptitudes y a las necesidades lectoras que ellos requieran.

El método de enseñanza es una fase sumamente sustancial porque es donde se conjuga el soporte teórico con la práctica escolar; es decir, se especifica la

delineación de la enseñanza, lo cual supone que una aceptable enseñanza escolar está apoyada en principios pedagógicos.

El entrenamiento mayormente recurrido y trascendente es la instrucción directa, ya que consiste en informar al estudiante los elementos relacionados con el entrenamiento y la estrategia que se desea enseñar; es decir, sobre el plan de entrenamiento, su naturaleza, el por qué y cómo de su empleo y sobre los progresos del estudiante durante la aplicación del programa (Morles, 1985).

De igual modo la instrucción directa consta de una secuenciación precisa del contenido, una alta implicación del alumno, un cuidadoso control del profesor y una retroalimentación correctiva específica para los estudiantes (Duffi y Roehler, 1982) (citados por Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996).

La instrucción directa se compone de cinco etapas (Baumann, 1990):

INTRODUCCIÓN. Descripción y propósito de la tarea; se le proporciona al educando una configuración global del contenido que va aprender, sumada de la explicación de los beneficios y metas que persigue la lección.

En la enseñanza de estrategias de lectura es oportuno definir en qué consiste la estrategia, por qué se debe aprender, cómo utilizarla, cuándo y cómo evaluar su utilización (González, 1995). Es importante inducir a los alumnos a reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje, para que ellos las valoren como los principales conductores de aprendizaje.

EJEMPLO. El instructor modela gradualmente el contenido que será aprendido más adelante por los alumnos, con ello el profesor le proporciona al estudiante una visión integral del desempeño estratégico para leer.

En la enseñanza de las estrategias metacognitivas el instructor conforme actúa verbaliza las acciones mentales que realiza, pues pese a que son acciones internas se trata de que éstas sean aprendidas y concientizadas por los estudiantes.

ENSEÑANZA DIRECTA. Es una explicación vasta y deliberada del tema. La actividad de los alumnos hasta ese momento es atender las exposiciones del instructor y manifestar dudas.

APLICACIÓN DIRIGIDA POR EL PROFESOR. Es un espacio en donde los alumnos ponen en práctica el contenido que ha sido exhibido por el entrenador, quien a su vez se encarga de inspeccionar esta labor para orientar, corregir o reenseñar el tema.

PRÁCTICA INDIVIDUAL. La expectativa es que el alumno se apropie correctamente de la estrategia mediante una persistente práctica, así esta fase es

la oportunidad que tienen los estudiantes para aplicar las estrategias y darse cuenta de que son capaces de configurar su aprendizaje.

Es evidente que la eficiencia de la enseñanza merece ser un procedimiento recíproco entre profesores y alumnos, ambos tienen que participar activamente en la construcción de conocimientos, en un primer momento se espera que la ayuda magisterial aparezca de manera frecuente, pero paulatinamente vaya disminuyendo para que el traspaso de control de responsabilidades tenga lugar, ya que este suceso equivale a la formación de estudiantes independientes.

Derivado del análisis teórico de la comprensión de textos, se propone la siguiente metodología, cuyo objetivo es observar si la enseñanza de la estrategia metacognitiva aumenta la validez de la estrategia de la estructura textual, en un grupo de alumnos de tercer grado de secundaria.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1 SUJETOS

Participó un grupo de alumnos dentro de su contexto escolar, que cursaba el tercer grado de Secundaria, compuesto por 43 alumnos, miembros de la Escuela Secundaria Diurna N.181 “Puerto de Alvarado”, la cual es una institución pública, ubicada en una zona de nivel socioeconómico medio y perteneciente a la Delegación Tlalpan.

Posterior a la aplicación del pretest el grupo se dividió de manera aleatoria en tres subgrupos, pues se requirió que los alumnos en un primer momento no presentarán diferencias significativas.

Por lo tanto, la distribución de sujetos quedó constituida por dos grupos experimentales A y B con 14 alumnos y un grupo control con 15 alumnos.

2.2 DISEÑO EXPERIMENTAL.

El trabajo experimental comprendió de las siguientes fases:

PRETEST O EVALUACIÓN INICIAL. Evaluación preeliminar al estudio para denotar la comprensión lectora de los tres grupos (grupos experimentales y grupo control), se aprovechó para percibir si la comprensión lectora de los grupos experimentales se modificaba con la intervención experimental.

INTERVENCIÓN EXPERIMENTAL. En esta etapa únicamente participaron los dos grupos experimentales A y B. En el caso del grupo experimental A se le aplicó un programa para la enseñanza de estrategias de la estructura textual. El grupo experimental B recibió el mismo programa que el grupo A, pero con la aplicación adicional de un programa para instruir en estrategias metacognitivas.

POSTEST O EVALUACIÓN FINAL. Valoración última de la comprensión lectora de los tres grupos, para identificar diferencias relevantes entre los grupos después del tratamiento experimental

PRETEST		INTERVENCIÓN EXPERIMENTAL	POSTEST
LECTURA Y CUESTIONARIO	GRUPO EXPERIMENTAL A	ESTRATEGIA DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL.	LECTURA Y CUESTIONARIO
LECTURA Y CUESTIONARIO	GRUPO EXPERIMENTAL B	ESTRATEGIA DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL Y ESTRATEGIA METACOGNITIVA.	LECTURA Y CUESTIONARIO
LECTURA Y CUESTIONARIO	GRUPO CONTROL C	CURSO DE ESPAÑOL HABITUAL.	LECTURA Y CUESTIONARIO

2.3 INSTRUMENTOS

PRETEST. Se eligió el texto “Los Superpretroleros” (Anexo 1) utilizado por Meyer 1984 (citado por Sánchez, 1990) y un cuestionario acerca del mismo (Díaz et al. 1998) (Anexo 3 y 4).

POSTEST. Se hizo uso del texto “Los inicios del Ferrocarril en Estados Unidos” (Anexo 5), también usado por Meyer (1984) (citado por Sánchez, 1990) con su respectivo cuestionario (Díaz et al. 1998) (Anexo 7 y 8).

Cabe señalar, que los textos utilizados en la prueba postest y pretest presentan una complejidad de lectura similar (Meyer, 1984) (citado por Sánchez, 1990).

INTERVENCIÓN EXPERIMENTAL. Con el fin de no irrumpir en los contenidos curriculares, las lecturas para esta fase fueron tomadas de los libros de texto de los estudiantes (Ver Anexo 11).

2.4 PROCEDIMIENTO

2.4.1 PRESTEST. En todos los grupos (grupo control y grupos experimentales) el procedimiento radicó en proporcionar a los alumnos una hoja que contenía la lectura a tratar, (“Los Superpretroleros”) el tiempo destinado a esta tarea fue de 15 minutos, después se entregó a los jóvenes un cuestionario alusivo al texto que leyeron.

2.4.2 DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN EXPERIMENTAL.

A) ENSEÑANZA DE LA ESTRATEGIA DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL.

La enseñanza de la estructura textual se basó en el programa de instrucción elaborado por Sánchez (1993). Se procuró que con la implementación del programa el alumno fuera capaz de responder las preguntas planteadas al final de las cuatro categorías del programa.

1. Detectar la progresión temática de los textos. Se propone que el alumno perciba los cambios de tema presentes en toda la lectura.

ACTIVIDADES:

1.1 Lectura global. Se requiere que los alumnos lean un texto con el fin de extraer el tópico del texto. Adjuntamente, se sugiere a los escolares buscar en el diccionario las palabras que no conozcan.

1.2 Títulos o temas. Explicación de la idea principal: puede ser aquella que constituye una causa principal del desarrollo de las ideas o hechos que se exponen en el texto y que no se podrían entender sin tener en cuenta esa causa original; es decir, es aquella idea que si se elimina hace que no tenga sentido el resto del texto o parte importante del mismo (Burón,1998). A continuación los alumnos tienen que leer de manera atenta cada párrafo, para determinar la idea general de éstos.

Cuando los estudiantes hayan establecido la idea general de cada párrafo, el segundo paso será titular ese párrafo. Entendiendo que un título debe reflejar de qué trata cada párrafo. En este sentido, el título debe estar presente, en todas las oraciones del párrafo en cuestión. El título tiene que ser breve, porque es la manera de llamar al párrafo. El título debe reflejar el tema específico del párrafo y no todo el tema general del texto (Sánchez, 1993). Como última etapa, los alumnos designarán un título a todo el texto con base en el conjunto de títulos anteriormente hechos.

1.3 Repaso. Solicitar a los estudiantes que no olviden los títulos que han ido proponiendo.

PREGUNTAS.

- ¿Sigue el texto hablando de lo mismo?
- ¿De qué trata el texto? (en cada momento)
- ¿Qué dice el texto de ese tema?

2. Reconocer la organización interna del texto. Enseñanza de los cinco formatos de organización textual según Meyer (1985) (citado por Sánchez, 1990) causalidad, problema-solución, comparación, descripción y secuencia. Los alumnos tienen que aprender a realizar esquemas acordes a las cinco estructuras textuales.

ACTIVIDADES.

2.1 Explicar la noción de organización. Enseñanza explícita de las cinco superestructuras pertenecientes a los textos expositivos. Al terminar los estudiantes identificarán las estructuras de algunas lecturas.

2.2 Localización de los componentes. Se solicita a los estudiantes que señalen en el texto los indicadores que muestren la superestructura.

2.3 Construcción del esquema. No todos los textos presentan una superestructura determinada, por eso en esta actividad los alumnos elaboran un gráfico acerca de la superestructura particular que presente el texto utilizado; por ejemplo, en un texto de comparación se pueden encontrar cuatro diferencias y dos semejanzas entre dos objetos.

PREGUNTAS.

¿Qué organización (problema / solución, causalidad, comparación, descripción y secuencia) podría corresponder a este texto?

¿Dónde están en el texto –según los casos- los problemas, las soluciones, las causas, las consecuencias, las semejanzas, las diferencias, las características o las fases?

3. Extraer el significado global de lo que se lee. Esto se logra mediante la descripción y aplicación de las macrorreglas.

ACTIVIDADES.

3.1 Construcción del significado. El escolar anotará en los esquemas que construyó, la información correspondiente; es decir la información que no sea vaga sino que concierna a la esencia o resumen de ideas. A continuación es pertinente el uso de las macrorreglas:

MACRORREGLAS DE SELECCIÓN U OMISIÓN

¿Podemos quitar algo del texto porque ya lo sabemos o porque se dice lo mismo de varias maneras?

MACRORREGLA DE GENERALIZACIÓN

¿Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?

MACRORREGLA DE INTEGRACIÓN

¿Podemos sustituir todo esto por alguna palabra nuestra que diga lo mismo?

4. AUTOPREGUNTAS. Este paso aproxima al lector a evaluar su comprensión lectora, pues el alumno se hará preguntas en torno al tema, las cuales tendrán que

ser contestadas por ellos mismos; detectando, cuáles preguntas engloban el contenido más relevante y cuáles el contenido secundario.

PREGUNTA.

¿Qué preguntas podrían hacer de este texto?

Cabe mencionar que la enseñanza de la estrategia de la estructura textual requirió 6 sesiones de 40 minutos cada una, a excepción de la segunda sesión que duró aproximadamente 20 minutos, pues ésta se destinó para presentar el programa de la enseñanza de la estrategia tratada. Se utilizaron 11 lecturas de los libros de texto de los estudiantes (Anexo 11).

B) ENSEÑANZA DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA.

Monereo (1990) elaboró un programa llamado PROMETE-A (Procedimiento Metacognitivo de Enseñanza-Aprendizaje) el cual fue diseñado especialmente para inculcar a los alumnos estrategias que les conduzcan a razonar sobre su aprendizaje, por ello fue utilizado en este trabajo.

PROMETE-A es un programa basado en la Autointerrogación metacognitiva, con la pretensión de monitorear y reflexionar en torno al ejercicio escolar, el aprendiz fija preguntas antes, durante y después de las actividades escolares.

Los aspectos fundamentales del programa PROMETE-A consisten en lo siguiente:

FASES.

1. Objetivización. Descripción y propósito de la tarea. Manifiestar a los alumnos que al emprender cualquier tarea escolar, es importante delinear una meta y tratar de conseguirla, la meta del presente programa es comprender los textos. Hacer hincapié en que las metas más significativas son aquéllas que promueven el propio aprendizaje.

PREGUNTAS.

¿Cuál es el propósito de la tarea?

¿Qué se me pide de forma explícita en esta tarea?

¿Qué propósitos implícitos se persiguen con esta tarea?

¿Cuáles son mis intenciones con respecto a esta tarea?

2. Análisis de la tarea. Cálculo de las características, dificultades y extensión de la unidad didáctica (Monereo, 1990)

PREGUNTAS.

¿Qué características definen la tarea?

- ¿Qué dificultades entraña la tarea?
- ¿Cuál es la extensión de la tarea?

3. Autochequeo. Supervisión del propio proceso lector: especular facilidades y complicaciones que se pueden presentar durante la resolución de la tarea.

- ¿Cuál es mi nivel de conocimiento sobre el tema?
- ¿Qué aprendizajes anteriores pueden ayudarme en la tarea?
- ¿Qué aprendizajes relevantes, no domino?

4. Selección de estrategias. Escoger una estrategia afín a la meta establecida.

PREGUNTAS.

- ¿Cuál es la mejor estrategia para cumplir los objetivos?
- ¿Qué técnicas respetan mi estilo personal de trabajo?
- ¿Cómo debo ordenar las fases para que me resulte más motivante la tarea?

5. Temporización. Proporcionar un tiempo adecuado para elaborar la tarea.

PREGUNTAS.

- ¿Cuál es el momento en el que rendiré más y mejor?
- ¿Cuánto tiempo necesitaré para resolver la tarea?
- ¿A partir de qué momento bajará significativamente mi eficacia?

6. Evaluación-corrección del proceso. Durante la lectura no se puede perder de vista el objetivo, pues como se estimó anteriormente toda actividad de aprendizaje va encaminada a la edificación de conocimiento. En este sentido cuando hay dificultades o tropiezos lectores deben ser reparados.

PREGUNTAS.

- ¿Cómo sabré que los objetivos van siendo alcanzados?
- ¿Qué resultados o productos intermedios deben obtenerse?
- ¿Qué dudas e interrogantes deberé ser capaz de contestar durante la ejecución?

7. Evaluación-análisis del producto. Definir por qué se cometió o no el propósito de lectura, por razón de las acciones voluntarias para conseguir entender el texto.

PREGUNTAS.

- ¿Se han cometido errores? ¿Cuáles son las causas?
- ¿Cuáles son los errores más significativos?
- ¿Qué errores se deben a una falta de conocimientos previos?
- ¿Qué errores se deben a una estrategia defectuosa?

8. Reparación. Asentar que hubo problemas de lectura, a su vez considerar que es accesible transformar la comprensión lectora cuando se vigilan las estrategias aptas para tal fin.

PREGUNTAS.

¿Cómo puedo subsanar estos errores?

¿Qué errores son fáciles y rápidos de solventar?

¿Qué errores tengo pocas posibilidades de corregir?

¿Por dónde debo empezar a actuar y en qué orden?

9. Aplicación de la reparación. Procedimientos encauzados hacia eliminar los desaciertos de lectura; es decir, la reparación son acciones de los alumnos para mejorar su comprensión lectora.

La enseñanza de la estrategia de la estructura textual para este grupo fue la descrita anteriormente para el grupo A; pero complementándola con la enseñanza de la estrategia metacognitiva; por ello la cantidad y la duración de sesiones fue más amplia, se realizaron 8 sesiones, 2 de éstas duraron 50 minutos y el resto 40 minutos.

Las sesiones adicionales en comparación del grupo A fueron la tercera y la cuarta sesión. En la tercera sesión se impartió la definición de estrategia de aprendizaje, comprensión lectora y la importancia de la lectura como medio de aprendizaje. La cuarta sesión se destinó para la enseñanza de la estrategia metacognitiva (Anexo 11).

2.4.3 POSTEST. El procedimiento para esta evaluación fue el mismo del estudio pretest, éste se diferenció solamente por el instrumento de lectura que se ocupó ("Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos").

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO.

Para evaluar los resultados de la presente investigación, el análisis de datos se dirigió a la valoración de la macroestructura y de la microestructura textual rescatada por los alumnos al inicio y al final del estudio (Anexos 3, 4, 7 y 8).

La calificación de los instrumentos pretest y postest se basó en la puntuación expuesta por Vidal-Abarca et al. (1994) (Anexo 10).

3.1.1 RESULTADOS DE LAS DIFERENCIAS GRUPALES.

Se empleó la prueba Kruskal-Wallis (Siegel, 1992) pues permitió detectar entre los tres grupos (experimentales A, B y control) diferencias significativas previas y posteriores a la aplicación de los programas, los resultados encontrados se muestran a continuación.

PRETEST

MACROESTRUCTURA. El puntaje de las ideas principales que recuperaron los tres grupos antes de la investigación no reportó diferencias significativas ($H_c = 0.01$, $p < .10$).

MICROESTRUTURA. La situación anterior se repite en el caso de la asimilación de ideas contextuales o microestructurales, pues no se revelaron diferencias significativas entre los tres grupos ($H_c = 0.04$, $p < .10$).

TOTAL. En consecuencia de los dos resultados anteriores se puede afirmar que el nivel de lectura general que presentaron los integrantes de los grupos experimentales y el grupo control antes del tratamiento no presentó diferencias significativas ($H_c = .99$, $p > .10$).

POSTEST

MACROESTRUCTURA. Se puede mostrar que el número de ideas centrales recordadas, de los tres grupos fue diferente al terminar el tratamiento experimental ($H_c = 10.53$, $p < .10$).

MICROESTRUTURA. Se puede decir que el número de ideas de microestructura fue distinto en los tres grupos ($H_c = 23.04$, $p < .10$).

TOTAL. La comparación del puntaje total afirma que la comprensión lectora general de los tres grupos valorados, fue diferente al termino de la investigación ($H_c = 19.75$, $p < .10$).

Los resultados de la prueba estadística Kruskal-Wallis indican que en las tres medidas posttest hubo diferencias significativas, la prueba U de Mann-Whitney (Alatorre, 1999) se utilizó para percibir en dónde se localizaron tales diferencias.

3.1.2 RESULTADOS DE LAS DIFERENCIAS ENTRE EL GRUPO A Y EL GRUPO B

MACROESTRUCTURA. El grupo A tuvo una menor puntuación con respecto al grupo B, en la prueba de macroestructura textual ($U_c = 59$, $p < .10$).

MICROESTRUCTURA. Los resultados aceptan el supuesto de que la comprensión textual del grupo B fue superior a la comprensión textual del grupo A ($U_c = 46$, $p < .10$).

TOTAL. El efecto benéfico se inclinó hacia el grupo B ($U_c = 48$, $p < .10$).

3.1.3 RESULTADOS DE LAS DIFERENCIAS ENTRE ELGRUPO A Y ELGRUPO C

MACROESTRUCTURA. Los datos arrojados muestran diferencias significativas, que conducen a apreciar que la comprensión textual del grupo A fue mayor en comparación de la comprensión textual del grupo C ($U_c = 57$, $p < .10$).

MICROESTRUCTURA. En el caso de esta medida se considera que el rescate de microposiciones textuales se mostró estadísticamente superior en el grupo A que en el grupo C ($U_c = 10$, $p < .10$).

TOTAL. Se evidenció que la puntuación de la comprensión lectora global del grupo A, fue superior que la puntuación que obtuvo el grupo C ($U_c = 18.5$, $p < .10$).

3.1.4 RESULTADOS DE LAS DIFERENCIAS ENTRE EL GRUPO B Y EL GRUPO C

MACROESTRUCTURA. La puntuación del grupo B fue significativamente mayor a la puntuación del grupo control ($U_c = 61$, $p < .10$).

MICROESTRUCTURA. En esta medida se puede notar que la recuperación de ideas microestructurales fue mayor en el caso del grupo A ($U_c = 49$, $P < .10$).

TOTAL. La mayor recuperación global de ideas la recibió el grupo experimental A ($U_c = 52$, $p < .10$).

3.1.5 RESULTADOS DEL PRETEST Y POSTEST INTRAGRUPAL

Por último fue necesario contabilizar las diferencias que obtuvo cada grupo antes y después del tratamiento. Se utilizó la prueba estadística T de Wilcoxon (Siegel, 1992), la cual permitió comparar las medias de dos muestras relacionadas para indicar diferencias importantes entre éstas.

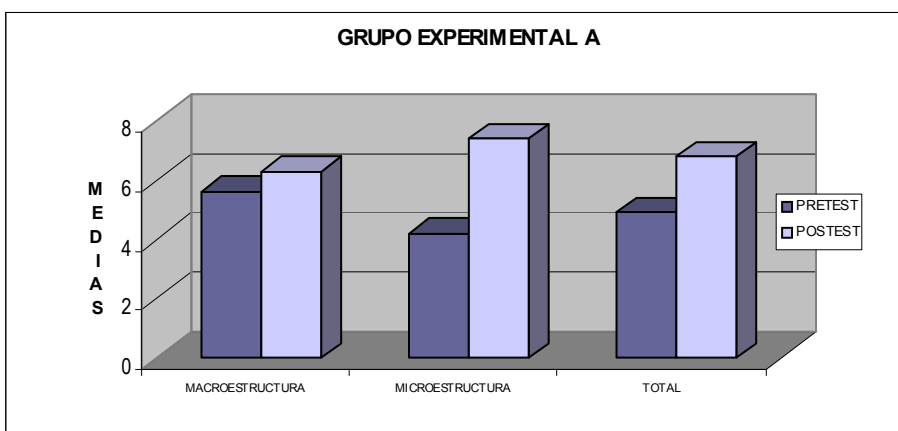
Grupo Experimental A.

MACROESTRUCTURA. Hubo diferencias significativas de comprensión lectora en este nivel textual ($T_c = 13.5$, $p < .10$).

MICROESTRUCTURA. Se modificó la identificación de la microestructura textual ($T_c = 3$, $p < .10$).

TOTAL. Se puede afirmar que los cambios globales de lectura que presentaron los alumnos de este grupo son significativos ($T_c = 5.5$, $p < .10$).

La siguiente gráfica muestra las diferencias entre el estudio pretest y posttest del grupo A. Posiblemente la estrategia de la estructura textual en estos alumnos influyó para incrementar el nivel de lectura que poseían antes del estudio.



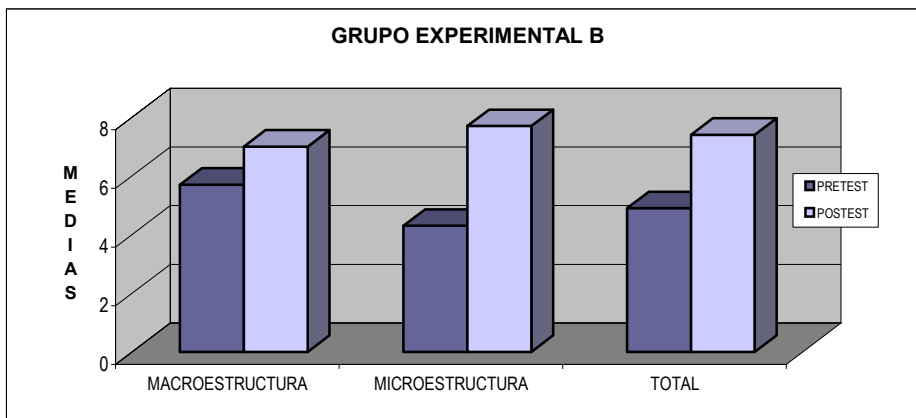
Grupo Experimental B.

MACROESTRUCTURA. Aumentó el nivel macroestructural de comprensión lectora en estos estudiantes ($T_c = 1.5$, $p < .10$).

MICROESTRUCTURA. Se detectaron modificaciones de crecimiento significativas de lectura posterior al tratamiento ($T_c = 2$, $p < .10$).

TOTAL. Se puede apreciar que los alumnos mostraron un incremento de comprensión textual general al terminar la investigación ($T_c = .75$, $p < .10$).

Las diferencias del pretest y postest del grupo Experimental B pueden verse a continuación:



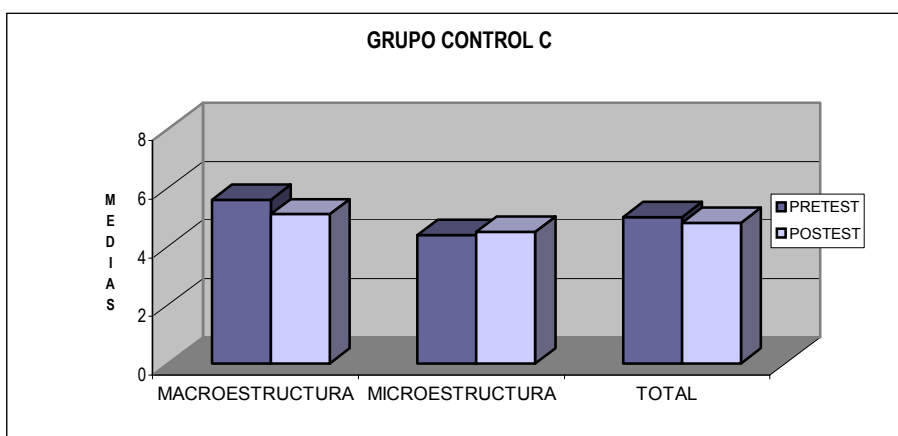
Grupo C.

MACROESTRUCTURA. No hubo diferencias estadísticas significativas, que marquen una modificación de este nivel de comprensión textual ($T_c = 86$, $p < .10$).

MICROESTRUCTURA. No se detectaron cambios significativos en esta medida de lectura ($T_c = 52.5$, $p < .10$).

TOTAL. Este grupo que prosiguió el curso de español sin ningún programa de entrenamiento en estrategias, mantuvo el mismo nivel de lectura al inicio y al final del programa ($T_c = 43$, $p < .10$).

La siguiente gráfica muestra que no existieron cambios de lectura después de la investigación en el grupo control:



3.2 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Las medidas del pretest no reflejaron diferencias de comprensión lectora entre los tres grupos, situación que después de la intervención experimental se transformó indicando diversificación de comprensión. Al examinar estas diferencias se denotó que la comprensión lectora del grupo A fue menor al desempeño lector del grupo B. Mientras el contraste entre la lectura del grupo A respecto a la lectura del grupo C, indicó que ulterior a la investigación el primer grupo tuvo una mejor comprensión de lectura.

Estos resultados indican que los grupos experimentales progresaron en su nivel de comprensión lectora, así es posible mencionar que la enseñanza de ambas estrategias de lectura sirvió para promover las habilidades contempladas.

La capacitación en la estrategia estructural contribuyó a que los integrantes de los grupos experimentales aprendieran a diferenciar la jerarquía de las ideas contenidas en los escritos, fundamentalmente concibiendo que toda lectura tiene un hilo conductor de ideas, las ideas de cada párrafo están coherentemente relacionadas, a su vez; las ideas de los párrafos se entrelazan para conformar el cuerpo del escrito. La identificación de las organizaciones textuales apoyó a delimitar el hilo conductor para formar un esquema que sintetiza la información, la cual queda almacenada en la memoria a largo plazo de los estudiantes. La enseñanza de la estrategia de la estructura textual impactó en identificar la organización textual para acceder a la información más importante, permitiendo así que esa información se anexe a la información previa y pueda ser permanente y evocarse cuando el sujeto lo disponga.

No obstante, el grupo B mostró que mediante la aplicación adicional de la estrategia metacognitiva se logró perfeccionar la estrategia de la estructura textual, lo cual denota que involucrar activamente al estudiante en su propia comprensión, mediante la planeación, supervisión y evaluación de la lectura favorece mayormente este proceso.

El cambio de calidad de lectura se adjudica al aprendizaje de las estrategias, el caso del grupo control corrobora esta última idea, pues al no recibir ningún tratamiento de lectura su comprensión lectora no se modificó.

3.3 ANÁLISIS CUALITATIVO

GRUPO EXPERIMENTAL A

Con la intención de presentar resultados cualitativos, en esta sección se exponen algunas respuestas de los participantes durante las sesiones experimentales.

SESIÓN 3

Algunos títulos sugeridos por los alumnos fueron sumamente largos, por ello se reiteró que una de las características de un buen título es que tiene que ser corto, pues el título es la frase pequeña que abrevia el contenido (Anexo 11).

Por ejemplo, al título del primer párrafo hubo alumnos que lo nombraron “Consistencia, color y olor del petróleo”. Se explicó que dichas ideas podrían incluirse en una sola idea, titulado al párrafo simplemente como características del petróleo, pero la parte que le corresponde al lector no sólo es recordar que el texto alude a las características del petróleo, sino hacer un esfuerzo por recordar cuáles son esas características.

La mayoría de los títulos de los párrafos equivalían a una frase encontrada en el mismo texto, de tal manera se explicó que el título puede ser redactado con nuestras propias palabras, pues no siempre es adecuado extraerlo de un enunciado del párrafo. Además la información del texto la podemos transcribir en un lenguaje más cercano al nuestro, para que se recuerde mejor.

SESIÓN 4

En la etapa del programa de “Práctica individual” se percibió que los esquemas de dos alumnos eran excesivamente amplios, pues las columnas de diferencias y semejanzas contenían casi toda la información del texto, ello sucedió a partir de que no habían utilizado las tres macrorreglas, después de considerar dicho aspecto los esquemas evidenciaron la información más importante y concisa del tema. Se sugirió a estos alumnos no omitir ningún paso de la estrategia para obtener los beneficios de la misma.

SESIÓN 5

No se percibieron dificultades en esta actividad, los esquemas elaborados por los alumnos enmarcaron correctamente los elementos de la lectura de problema-solución. En el paso llamado “Rellenar el esquema” la información que incluyeron algunos alumnos resultó ser extensa, por ello se remitió nuevamente a la explicación de la importancia de las macrorreglas para agrupar en pocas palabras la información para que pueda ser asimilada por nuestra mente, pues de acuerdo con Anderson y Ambruster (1984) (citado por Burón, 1997) la capacidad de la memoria no puede retener toda la información textual.

SESIÓN 6

Los participantes no mostraron dificultades en esta actividad. Se obtuvo como producto una acertada localización de los componentes causa-efecto y esquemas con información simplificada, lo cual indica que la práctica contribuyó a definir cuál es la información más importante contenida en el texto y cómo puede ser organizada visualmente para aprenderla.

SESIÓN 7

Uno de los alumnos mencionó haber notado que la descripción está incluida en cualquier lectura. Ante tal observación se especificó que ello es correcto; sin embargo, algunos textos son puramente descriptivos.

SESIÓN 8

Se observó en el paso de la estrategia denominado “Rellenar esquema”, que los esquemas contenían información más sintetizada en comparación del primer esquema que realizaron los estudiantes, esto se convierte en un indicador que advierte que los alumnos aprendieron a rescatar la información más importante de los textos. Otro punto interesante, es que al principio los esquemas eran estrictamente textuales, y en las sesiones posteriores se fue perdiendo esa postura, ganando el efecto de escribir las ideas del texto utilizando sus propias expresiones. A continuación se ejemplifica la afinación en la elaboración de esquemas de un alumno.

ESQUEMA DE COMPARACIÓN

TEXTO: Relación entre el desarrollo industrial y la contaminación ambiental.

PAÍSES DESARROLLADOS

Los países más desarrollados son los que producen más basura. En cuanto al tipo de residuos, se han encontrado que en los países desarrollados, sus residuos incluyen un alto contenido de materiales procesados, como el papel, plásticos y metales, y sus residuos orgánicos son menores, ya que gran parte de los alimentos los compran procesados o semiprocesados.

PAÍSES EN VIAS DE DESARROLLO

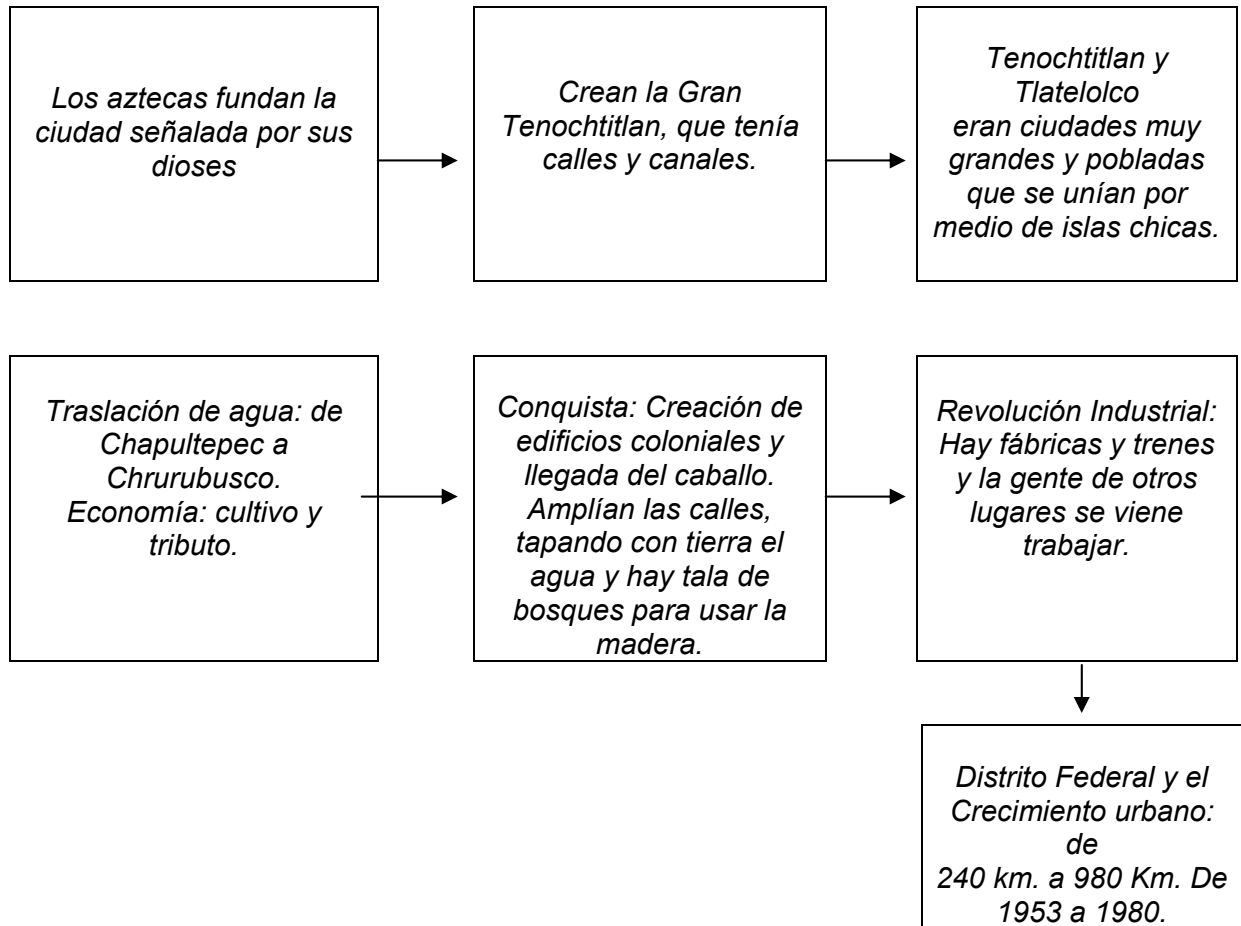
A nivel industrial, en los países en vías de desarrollo los procesos industriales suelen producir una gran cantidad de materiales sin tratamiento, los cuales al ser depositados en el suelo provocan la infiltración de contaminantes al subsuelo, o bien modifican su calidad.

En los países industrializados, los residuos son tratados, pero su cantidad enorme, y los tipos de residuos son, en muchos casos, difíciles de reciclar, ya sea por su nivel de toxicidad o bien por su lenta degradación.

Este es el caso de los papeles impresos con tintas de colores, distintos tipos de plásticos, las pequeñas baterías o pilas que contienen mercurio, el unicel y otras sustancias denominadas de alto riesgo, como las sustancias radioactivas.

ESQUEMA DE SECUENCIA

Texto: Historia del crecimiento urbano del valle de México.



El estudiante en el primer esquema transcribió la información del texto a los cuadros, delimitando directamente las características de cada situación comparada. En el segundo esquema la información ya no es textual, y está reducida de manera que abarca los elementos más importantes de la lectura.

Este cambio fue gradual porque todo aprendizaje se asegura solamente mediante la práctica. En definitiva, el beneficio que produce la elaboración de los esquemas es la mejora de la comprensión textual, pues la información contenida en el primer esquema difícilmente hubiera sido recordada, pues se trata de un trabajo netamente textual, mientras que la información del segundo esquema puede ser fácilmente trasladada a la memoria del estudiante, pues el trabajo se hizo con profundidad y elaboración; en donde la idea fundamental no es reproducir la información aprendida, sino construir significados para encontrar sentido en la información (Díaz y Hernández, 1998).

GRUPO EXPERIMENTAL B

SESIÓN 3

Esta sesión consistió en crear concepciones idóneas respecto a las estrategias de aprendizaje y a la comprensión de lectura. En esta actividad cada alumno contestaba una serie de preguntas, posteriormente se formaron cuatro equipos para comentar las respuestas de manera grupal (Anexo 11). Las conclusiones de los cuatro equipos son las siguientes:

1. ¿Qué es un estrategia de aprendizaje?

1.1 Es como una distracción o juegos que el niño aprende de una manera más fácil y que comprenda el objetivo del juego como el fútbol, tienes que tener una manera; es decir, una estrategia de juego, del cómo me voy a mover o a jugar.

Es cuando tenemos una forma para estudiar o para aprender algo, es como una característica muy singular de cada uno de nosotros para entender algo y aprender.

La percepción inicial de estrategia como una distracción o un juego desde luego es errónea; sin embargo, si los estudiantes tomarán las estrategias como juegos de aprendizaje podría obtenerse como resultado un aprendizaje amenizado. Además se puede notar que el alumno que proporcionó el ejemplo del juego del fútbol es correcto, pues las estrategias de aprendizaje pueden utilizarse en diversas actividades de la vida. Posteriormente el equipo menciona acertadamente dos factores que nutren las estrategias de estudio que son la facilidad del aprender mediante éstas y la consecución de un objetivo.

La segunda percepción del primer equipo supone que las estrategias de aprendizaje son características personales, en esta idea se desconocía que las estrategias son elaboradas previamente para que éstas puedan estar al alcance de todos los estudiantes.

1.2 Es cuando tenemos algún truco para entender y para que aprendamos más.

Es aquella que nos muestra cómo aprender diversos temas sobre lo que queremos saber o estudiar.

Ambas concepciones son verdaderas, pues todas las características mencionadas ilustran de manera sencilla el objetivo de las estrategias de estudio: facilitar y guiar el aprendizaje óptimo.

1.3 Es una forma con la cual nos es más fácil su comprensión y adaptación hacia nosotros; se utiliza más frecuente cuando vamos a realizar un examen o una prueba.

Es una forma de aprender de acuerdo a un método por el cual una persona pueda entender y saber explicar un determinado escrito o una conversación.

Este pensamiento menciona la característica de facilitar el aprendizaje lo cual indudablemente es correcto, posteriormente menciona una adaptación individual, tal declaración puede dirigirse a la flexibilidad del uso de las estrategias. Por último el equipo acuerda que son utilizadas para aprobar un examen, en esta respuesta se puede observar que las estrategias obedecen a una necesidad a corto plazo, más las estrategias no son vistas o usadas como herramientas para aprender continuamente.

El segundo argumento es muy cercano a una buena definición de estrategia, pues las estrategias tienen un método que hay que seguir para obtener los beneficios del aprendizaje.

1.4 Es la manera en la que cada persona estudia, porque todos estudiamos diferente, unos estudian más y otros estudian menos.

Es la que utilizamos para aprender sobre un tema, su utilidad es para tratar de comprender las cosas.

Nuevamente la concepción de estrategia de aprendizaje se orienta a vislumbrarse tal como una característica única e individual de cada persona.

La segunda concepción alude dos componentes muy significativos de las estrategias de estudio, que son aprender y comprender un tema.

Se corrigieron las percepciones de estrategias vistas como características individuales, a instrumentos de aprendizaje que tienen que ser también aprendidos.

El énfasis de las concepciones de las estrategias fue puesto en los siguientes puntos:

- Las estrategias son planes de estudio que conllevan a la realización de una meta programada: aprender eficazmente.
- Los planes de estudio están diseñados para las asignaturas escolares y pueden ser aprendidos por todos los estudiantes.
- El uso de estrategias solicita un pensamiento autodirigido hacia la planeación, supervisión y evaluación de la tarea.

2. ¿Cuáles estrategias de estudio conozco?

2.1 Leer varias veces y si no entiendo volver a leer.

Este grupo de alumnos solamente utiliza la estrategia de repetición, desconoce las estrategias de estudio específicas para los distintos contenidos, pues suponen que estudiar estratégicamente equivale a la leer constantemente la información.

2.2 Leer varias veces para entender mejor. Investigar lo que no entendamos, o lo que no sepamos, para entender el tema de qué nos habla.

Se puede notar el conocimiento de la estrategia de repetición y de las estrategias dirigidas a consolidar conocimiento por medio de la investigación, para formar el conocimiento previo que posibilita comprender los contenidos.

2.3 Estudiar, ponerle mucho esfuerzo y echarle muchas ganas. El subrayado, la repetición de lectura, utilizar acordeones para tratar de memorizarlos y hacer definiciones sobre lo más importante.

En esta ocasión el equipo hizo mención de un tipo de estrategias predominante para el éxito escolar: las afectivas, pues sin la motivación intrínseca sería imposible concebir el aprendizaje. Después las estrategias se pueden separar en dos vertientes, por un parte está el subrayado, la repetición de lectura y los acordeones que representan estrategias de ensayo Weinstein y Mayer (1997) (citado por Good Brophy 2000), en la segunda vertiente se encuentra la estrategia de hacer definiciones sobre lo más importante o resumen, la cual según estos autores pertenece a la clasificación de estrategias de elaboración, las cuales promueven un buen aprendizaje a diferencia de las estrategias de ensayo.

2.4 Cuadros sinópticos, diagramas, mapas conceptuales, texto de análisis, y resúmenes.

Las tres primeras estrategias que se mencionan corresponden a las estrategias de organización, para conocer en qué consiste la estrategia de texto de análisis el equipo tuvo que ampliar su explicación argumentando que consiste en leer un texto para después realizar una paráfrasis, por último mencionaron el resumen; por lo tanto, las dos últimas estrategias que conoce el equipo son de elaboración.

En conclusión, en esta muestra de alumnos algunos aún utilizaban estrategias de repetición, que aprendieron mediante la práctica, hubo alumnos que no utilizaban ningún tipo de estrategia y por último hubo alumnos que recurren a estrategias de ensayo y elaboración.

3. ¿Cuáles estrategias de estudio utilizo, por qué?

3.1 Jugar con las matemáticas, con la computadora o alguna otra cosa, repasando algunos de mis apuntes y los utilizo porque de esa manera se me hace más fácil.

3.2 Tratar de memorizar fechas, lugares y determinadas cosas sobre las que quiera aprender. Leer e investigar las palabras que desconocemos para entender de qué nos habla.

3.3 La estrategia de leer y resumir para cumplir con mi aprendizaje.

3.4 Utilizo más frecuentemente lo que son diagramas, textos editados por mí, los utilizo porque me gusta sacar las ideas más importantes y después con esas ideas hacer un texto escrito por mí, donde edito lo que entendí a mi manera.

Los diagramas, ya que enfoco las ideas principales y me permite entender mejor las cosas.

El abanico de estrategias que utilizan estos alumnos promueven diferente profundidad de aprendizaje, en los primeros dos equipos las estrategias se encaminan al aprendizaje superficial, en el caso de los equipos restantes el aprendizaje que se promueve es el significativo.

Cabe mencionar que los equipos estaban constituidos por 3 y 4 alumnos, por tal razón se esperaba la mención de más tipos de estrategias, para ello se les planteó nuevamente la interrogante a cada integrante, localizando que cuatro alumnos (de 14 alumnos) no utiliza ninguna estrategia.

4. ¿Qué es la comprensión lectora?

4.1 Es una forma de entender una lectura o un libro.

4.2 Es una forma de entender la lectura, es decir, lo que comprendemos de la lectura, lo que nos quiso decir el escritor al escribirla.

4.3 Consiste en lo que aprendimos o entendimos de una lectura.

4.4 Cuando ponemos mucha atención y comprendemos la lectura. Cuando entendemos la lectura de determinado tema.

En general, las posiciones de lectura comprensiva adoptadas por los equipos suponen la indagación de los argumentos de contenido, se hace una mención de la búsqueda de la intención del escritor y por último se menciona que un requisito para obtener la comprensión de lectura es atender adecuadamente.

Las definiciones se tuvieron que ampliar pues era fundamental abordar los siguientes aspectos de la lectura comprensiva:

- La lectura comprensiva es una actividad controlada y propiciada por el lector.
- Es necesario saber cómo conseguir la comprensión de lectura, esto se logra únicamente mediante la actuación estratégica.
- Al leer se activan los conocimientos previos respecto al tema abordado.
- Al término de la lectura los conocimientos previos se han ampliado y el lector es capaz de ver la ampliación del conocimiento que obtuvo.

- Los conocimientos que se adquieren a partir de los textos varían en cada persona.

5. ¿Para qué leemos?

5.1 Algunas veces para hacer las tareas. Para cultivarnos, es decir, para tener más cultura y de esta forma comprendemos los temas de que nos hablan y mejoramos nuestro vocabulario y ortografía.

5.2 Para saber más cosas del mundo y para aprender mejor

5.3 Para ilustrarnos, para tener una ortografía y un vocabulario más completo, extenso y moderado.

5.4 En muchos casos para agrandar nuestro lenguaje y ortografía, así como para explicar algunas palabras no muy útiles.

La utilidad de la lectura está relacionada con la adquisición de conocimiento, para elaboración de tareas, asimismo se denota un marcado énfasis puesto en aspectos de ortografía y vocabulario.

SESIÓN 4

Esta sesión se predestinó para la enseñanza de la estrategia metacognitiva, la conducta general de los estudiantes se caracterizó por ser inquieta. Una alumna preguntó ¿cuál sería el tema a enseñar? para satisfacer la respuesta se invitó a los alumnos a recordar la explicación de la presentación del programa, insistiendo que el objetivo de la intervención no era enseñar un tema, sino la enseñanza de dos estrategias que contribuyen a mejorar la comprensión de los textos.

Además se indicó que el manejo de las estrategias, se obtiene mediante su aprendizaje y práctica constante, pero lo más importante es que el alumno este dispuesto por conocer las estrategias.

En este segmento de la intervención se repitió nuevamente la presentación del programa, pues algunos niños preguntaron qué contenido iba a proporcionar la instructora. Se describió el programa mencionando los objetivos, cuando se esclareció la presencia de la intervención experimental, los alumnos cambiaron su conducta inquieta a una conducta más atenta. Estas actitudes conducen a creer que estos alumnos no estaban familiarizados con la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

Los alumnos requirieron más de veinte minutos para llenar el formato de la estrategia metacognitiva, (Anexo 11) así que se sugirió terminar esa actividad la siguiente sesión.

SESIÓN 5.

Debido a que los alumnos en 15 minutos no concluían la actividad de la sesión precedente, la instructora estimuló a los estudiantes para manifestar sus dudas respecto a la tarea, algunos niños comentaron entender bien la tarea, pero no sabían las respuestas, para ello se comentó que es necesario conocer nuestras habilidades de estudio para reforzarlas y utilizarlas correctamente, ello se da cuando reflexionamos abiertamente sobre su planificación, supervisión y evaluación. Al recoger los formatos de la estrategia metacognitiva hubo una gran ausencia de respuestas.

Después inició el entrenamiento de la estrategia de la estructura textual paralela con la enseñanza de la estrategia metacognitiva o autopreguntas.

El tiempo destinado a partir de esta sesión se amplió de 40 minutos a 60 minutos, pues la inserción de la segunda estrategia requirió mayor tiempo.

En la revisión de los títulos se localizaron algunos demasiados cortos, incluían el tema pero no esbozaban la idea general del párrafo, al respecto se insistió en considerar las características apropiadas de un título. Hubo alumnos que titularon varios párrafos como “El petróleo” y efectivamente ese es el tema del que trata el texto, pero se definió que es necesario indagar profundamente que dice la lectura en cada uno de sus párrafos: 1) Características 2) Posible origen 3) Proceso de refinación 4) Proceso de extracción 6) Transportación a las refinerías.

Asimismo algunos alumnos presentaron títulos muy largos, que regularmente eran las primeras frases del párrafo. Se corrigió esta situación exponiendo las características de un título correcto, esta ayuda funcionó pues posteriormente los títulos fueron concretos e ilustrativos del contenido temático.

SESIÓN 6

Todos los títulos propuestos por los alumnos fueron correctos. Después de la revisión de los esquemas de los catorce participantes, se denotó que había sólo variaciones en cuanto a la separación de las características, ya que algunos estudiantes en algunos cuadros en lugar de enmarcar una característica enmarcaban dos o más características, pese a ello los elementos que distinguían a las entidades comparadas fueron abordados en los esquemas.

La corrección de errores también estuvo presente para fomentar la síntesis de la información, mediante el uso de las macrorreglas.

SESIÓN 7

Un asunto interesante que se originó fue que además de enmarcar el problema y las soluciones del texto “Efectos en el consumo de drogas” algunos alumnos

escribieron su opinión sobre el tema, porque les fue importante; y puesto que la estrategia metacognitiva motiva a descubrir un sentido y utilidad a los textos.

SESIÓN 8

La recapitulación de la información contenida en los esquemas que elaboraron los alumnos fue más breve, que la información presentada en las sesiones anteriores, un alumno propuso que se incluyera dentro de la estrategia metacognitiva la opinión de los estudiantes, se comentó la idea al grupo quienes convinieron que esa fase sería optativa.

SESIÓN 9

La utilización de las tres macrorreglas resultó de gran utilidad para que la información pudiera ser concisa, pues en un primer momento las características que incluyeron algunos estudiantes eran completamente textuales, dando como resultado un esquema vasto.

SESIÓN 10

La enseñanza de la última organización textual que fue la secuencia resultó ser una tarea satisfactoria, ya que los alumnos estaban familiarizados con los pasos de las estrategias, concluyeron su tarea en poco tiempo, mientras las correcciones en la “Aplicación dirigida” fueron minúsculas.

En la fase de “Práctica Individual” los alumnos ya no requirieron ayuda del instructor, ello supone que mediante el uso de la estrategia metacognitiva, los alumnos pudieron disolver sus errores de lectura, mostrando así una actitud independiente de aprendizaje.

Con el fin de ejemplificar los resultados de la estrategia metacognitiva, se presentan las respuestas emitidas por el grupo B, durante la octava sesión:

PLANEACIÓN.

A) OBJETIVACIÓN:

1. ¿Cuál es el propósito de la tarea?

1.1 Aprender a supervisar la comprensión lectora, aprender a construir un esquema de acuerdo a las cinco organizaciones.

1.2 Aprender a supervisar la comprensión lectora y hacer esquemas textuales.

1.3 Entender la lectura.

1.4 Tener mayor comprensión de la tarea.

1.5 Ver si quedó entendido el texto y de qué manera se fue empleando.

1.6 Aprender

1.7 Aprender a usar una estrategia, saber qué es lo que se debe de hacer al leer.

- 1.8 *Que yo pueda realizar una lectura con una objetivación.*
- 1.9 *Supervisar la comprensión lectora y aprender una estrategia.*
- 1.10 *Aprender más sobre un tema.*
- 1.11 *Aprender a supervisar la comprensión lectora.*
- 1.12 *Tener un mejor aprendizaje y fijarme un objetivo.*
- 1.13 *Aprender a comprender las lecturas.*
- 1.14 *Entender bien la lectura*

Los propósitos de los alumnos evidentemente son los mismos propósitos marcados por la propuesta experimental, éstos se basan fundamentalmente en el monitoreo de la comprensión lectora, mediante la aplicación de una estrategia que ayuda a comprender el texto. Asimismo se rescatan elementos tales como entender, aprender la lectura, también mencionan que el propósito es conocer más a fondo en qué consisten las tareas de aprendizaje para poder cometerlas.

2. *¿Qué se me pide en forma explícita en esta tarea?*

- 2.1 *Que lleve a cabo todos los objetivos que tengo en la mente.*
- 2.2 *Seguir paso a paso las estrategias elaboradas*
- 2.3 *Entender la lectura*
- 2.4 *Sacar mis conocimientos y contestar lo que se me pregunte en la lectura*
- 2.5 *Leer con una estrategia*
- 2.6 *Saber cómo se organiza la lectura*
- 2.7 *Leer bien*
- 2.8 *Aprender a escoger una estrategia para estudiar*
- 2.9 *Explicar un tema bien*
- 2.10 *Leer con atención y comprender*
- 2.11 *Que tenga una forma más rápida de sintetizar los temas para aprenderlos*
- 2.12 *Leer entendiendo el tema*
- 2.13 *Aprender una estrategia para leer*
- 2.14 *Tener una estrategia de lectura*

La tarea exige diversas actividades a los alumnos, éstas no son difíciles, pero sí conllevan un esfuerzo mental amplio, pues se debe poner atención a todos los elementos que conforman tanto la estrategia de la estructura textual como a la estrategia de autopreguntas.

Como se puede observar la respuesta de los alumnos señalaron sólo algunos elementos ya sea de una u otra estrategia, así se puede notar que las actividades de lectura quedaron influenciadas por las exigencias que supone la tarea.

3. *¿Qué propósitos implícitos persigue la tarea?*

- 3.1 *Que aprenda a aclarar mis dudas, para que así sepa más cosas*
- 3.2 *Controlar y mejorar nuestra lectura global*
- 3.3 *Desarrollar mejor las estrategias*
- 3.4 *Aprender a supervisar la comprensión de lo que se me pide*

- 3.5 *Que comprendas mejor la lección y constestar correctamente cuando me pregunten los profesores*
- 3.6 *Encontrar una estructura en el texto*
- 3.7 *Aprender la estrategia*
- 3.8 *Que yo pueda saber más sobre esta tarea*
- 3.9 *Conocer una estrategia de estudio y aprender realizar esquemas*
- 3.10 *Aprender a explicar un tema*
- 3.11 *Controlar y mejorar nuestra lectura*
- 3.12 *Que se empiece a tener una mejor comprensión de los que se esta leyendo.*
- 3.13 *Aprender a comprender*
- 3.14 *Conocer estrategias para poder leer más*

Esta variedad de respuestas muestra diversos propósitos de la tarea; sin embargo, la mayoría se dirige hacia el aprendizaje de la comprensión lectora, no obstante es importante acentuar que aún hubo un alumno preocupado por comprender para exteriorizar respuestas correctas cuando éstas fueran solicitadas.

4. ¿Cuáles son mis intenciones con respecto a esta tarea?

- 4.1 *Ejercitar todo lo que yo he visto en ese día ver sí aprendí*
- 4.2 *Encontrar una casualidad, un problema-solución, descripción, comparación y secuencia*
- 4.3 *Grabarme mejor la lectura*
- 4.4 *Tener más conocimientos*
- 4.5 *Tratar de comprender mejor la lección*
- 4.6 *Aprender a usar la estrategia para saber más*
- 4.7 *Que yo pueda aprender sobre de qué se trata la tarea*
- 4.8 *Aprender a estudiar y a comprender los temas que se dan*
- 4.9 *Saber cada día más*
- 4.10 *Aprender y entender bien la lectura*
- 4.11 *Tener un mejor nivel de conocimientos sobre el tema que se esta tratando*
- 4.12 *Que pueda ver si comprendí la lectura*
- 4.13 *Aprender bien la lectura*
- 4.14 *Evaluar yo misma mi lectura*

Todas las intenciones de los alumnos están dentro de un círculo de aprobación, pues se persigue el propósito de ejercitar las estrategias para autoevaluar su aprendizaje, tener un acercamiento más profundo con las tareas para conocerlas y resolverlas y manejar bien la estrategia para comprender acertadamente los textos.

B) ANÁLISIS DE LA TAREA

5. ¿Qué características definen la tarea?

- 5.1 *Lectura de comprensión*
- 5.2 *La lectura es corta*

- 5.3 Definen la comprensión y la observación de las ideas*
- 5.4 Entender algún problema del medio ambiente*
- 5.5 Saber leer*
- 5.6 Entender la lectura*
- 5.7 Comprender*
- 5.8 Comprender*
- 5.9 Leer bien*
- 5.10 Comprender*
- 5.11 Una forma clara de explicar las cosas*
- 5.12 Comprender la lectura*
- 5.13 Comprender la lectura*
- 5.14 Aprender a comprender mediante la estrategia*

Las características de la tarea que encuentran los alumnos, primordialmente son la comprensión, en cuanto al aspecto de amplitud hay una consideración de que es corta.

6. ¿Qué dificultades entraña la clase?

- 6.1 No tiene dificultades*
- 6.2 Hacer toda la estrategia porque es larga y aburre*
- 6.3 No es difícil*
- 6.4 Rellenar bien el esquema*
- 6.5 Poner cuidado en lo que se esta haciendo*
- 6.6 La tarea es clara*
- 6.7 Que no me guste leer*
- 6.8 Ninguna*
- 6.9 En seleccionar bien el título*
- 6.10 Comprender bien*
- 6.11 Leer con cuidado*
- 6.12 Pensar un buen título*
- 6.13 Mejorar nuestra lectura*
- 6.14 Confundir entre secuencia y causalidad*

Cuatro alumnos no tropezaron con ninguna dificultad, mientras el resto marcó en dónde presentó dificultades para leer. Se pudo observar que en algunos casos el sujeto al no estar habituado a las estrategias de comprensión lectora, éstas pueden parecerle largas y causarle aburrimiento, la verdad es que mediante la práctica el uso de las estrategias se automatiza, ya no se requiere que los pasos de la estrategia se hagan al pie de la letra o tengan que plasmarse en un papel, sino solamente mentalmente, por ello no hay que caer en la desesperación, pues adquirir bien las estrategias conlleva tiempo, esfuerzo mental y sobre todo disposición, solamente mediante la práctica se disuelven los problemas de las fases de la estrategia.

En un estudiante se halló un problema grave, que es el disgusto por la lectura, en este caso se fomentó la motivación por leer, proporcionándole los inmensos

beneficios personales que se obtienen cuando leemos correctamente, como independencia en la asimilación de conocimientos útiles para un buen desarrollo social, así como lo interesante que puede resultar la recreación literaria.

Otro aspecto que es importante mencionar es el problema de leer con cuidado que localizo un alumno, pues cuando el lector es novato tienen que hacer un esfuerzo mayor por concentrar su atención a modo de que pueda ir enlazando los significados mentales con los significados textuales. Tal como menciona Muir y Bjorklund, (1990) (citado por González, 1995) los mejores lectores conocen más cosas sobre los conceptos y sus interrelaciones, y este conocimiento posee un mayor grado de estructuración y funcionalidad.

7. ¿Cuál es la extensión de la tarea?

7.1 Se me hace corta, porque no tiene muchas tramas

7.2 La lectura no es larga

7.3 La lectura es corta

7.4 Es de entendimiento

7.5 Mediana

7.6 Aprender bien la lectura

7.7 Corta

7.8 No se me hace amplia

7.9 Fácil

7.10 Corta

7.11 Que ya no se nos olvide la lectura

7.12 Por lo general son amplias

7.13 Se lleva tiempo, porque hay que pensar varias cosas cuando leemos.

7.14 Es chica

La mayoría de los estudiantes percibió la tarea con una extensión corta, otros estudiantes resaltaron otras características que conlleva esta tarea tales como entenderla, tratar de recordarla y considerar varios aspectos para el entendimiento de la misma.

C) TEMPORALIZACIÓN:

8. ¿Cuál es el tiempo en el que rendiré más y mejor?

8.1 Yo rindo más de 40 a 50 minutos

8.2 Un tiempo de 3 horas máximo

8.3 En media hora para poder comprender mejor

8.4 Cuando tengo interés de realizar mis trabajos

8.5 Cuando sepa hacer todo

8.6 Cuando comprenda lo que tengo que hacer

8.7 Dedicando un horario sin distracciones

8.8 Cuando me esfuerce por entender mejor el trabajo

8.9 De 30 a 50 minutos.

- 8.10 *Cuando lea la lectura cuidadosamente*
- 8.11 *Cuando tenga más práctica en lo que haga*
- 8.12 *Cuando me interesan las lecturas y me gustan*
- 8.13 *Cuando sabemos cómo trabajar*
- 8.14 *Media hora, cuando nadie te distrae.*

Es muy importante percibir que el tiempo en que rinde este grupo de estudiantes varía ampliamente, pues reportan un tiempo que va de media hora a tres horas. Las variaciones temporales están condicionadas por varios factores como: el interés que provoque la lectura, la habilidad de leer, comprensión de la tarea, esmerarse en leer y apartarse de las distracciones.

9. *¿Cuánto tiempo necesitaré para resolver la tarea?*

- 9.1 *Necesito más o menos una hora*
- 9.2 *Máximo dos horas.*
- 9.3 *Media hora*
- 9.4 *Lo necesario para tener una buena comprensión.*
- 9.5 *Contando con la estrategia como 45 minutos.*
- 9.6 *Una hora*
- 9.7 *Una hora*
- 9.8 *Media hora*
- 9.9 *Mínimo media hora*
- 9.10 *Una hora para comprender la lectura bien*
- 9.11 *Media hora, porque ya se me hace más fácil sintetizar.*
- 9.12 *Una hora*
- 9.13 *Tal vez media hora o más tiempo*
- 9.14 *Para leer bien una hora*

El tiempo que solicitan los estudiantes es muy amplio, ya que la lectura se conforma de una cuartilla, para tal lectura marcan un tiempo de entre media hora a dos horas. Otros alumnos suponen que el tiempo depende de la comprensión que se vaya adquiriendo, lo cual demuestra que este niño ha logrado una conducta metacognitiva.

10. *¿A partir de qué momento bajará mi eficacia?*

- 10.1 *Cuando me canse o tenga sueño.*
- 10.2 *En una lectura difícil*
- 10.3 *Cuando lleve más de veinte minutos*
- 10.4 *Cuando me aburra la tarea*
- 10.5 *Cuando no entienda la lectura*
- 10.6 *Cuando encuentre algo difícil*
- 10.7 *A partir de que no le entienda al trabajo o tarea.*
- 10.8 *Después de hora y media.*
- 10.9 *Cuando ya no este dispuesta a seguir estudiando.*
- 10.10 *Cuando ya no ponga atención a la lectura.*

- 10.11 *Cuando no tenga conocimientos del tema.*
- 10.12 *Cuando no me concentre en lo que hago .*
- 10.13 *Cuando el tema sea aburrido*
- 10.14 *Después de una hora.*

La eficacia al leer se puede interrumpir por diversos factores físicos localizados en el sujeto: cansancio, sueño, aburrición, falta de entendimiento, disposición, inatención, desconcentración, dificultad textual; y por un factor localizado en el texto: dificultad.

SUPERVISIÓN.

A) AUTOCHEQUEO:

11. ¿Cuál es mi nivel de conocimiento sobre el tema?

- 11.1 *Conocía muy poco, porque no sabía que se hacía con la basura que recogen los camiones.*
- 11.2 *Cuidar el ambiente y el reciclado de papel.*
- 11.3 *Conozco un poco acerca del tema*
- 11.4 *Enterrar la basura en los jardines para que no contaminen y sirve para que crezcan más las plantas.*
- 11.5 *No comprar tantos productos enlatados, porque contaminan.*
- 11.6 *Que es importante reciclar para disminuir el problema de la basura.*
- 11.7 *Separar la basura orgánica de la basura inorgánica, porque su desintegración es diferente.*
- 11.8 *El reciclado de papel para cuidar los árboles.*
- 11.9 *Conocía que las hojas de papel se reciclan.*
- 11.10 *Enterrar la basura para que el aire no se contamine.*
- 11.11 *Medio porque ya conocía el problema de la basura, que es muy extenso y que se genera mucha basura y por lo tanto tenemos que reciclar.*
- 11.12 *La gente no acostumbra a separar la basura que puede ser utilizada otra vez.*
- 11.13 *Reciclar todos materiales posibles.*
- 11.14 *Sabía del problema que se da cuando no contribuimos a separar la basura y por eso se crea más basura de la que debería ser.*

Esta información representa una ventana para mirar al interior de la mente de los alumnos, denotando que tienen una variedad de ideas acerca del tema abordado en esta sesión, lo importante de estas ideas es que se puedan compartir entre los compañeros, así como que cada alumno estime sus conocimientos iniciales y sus conocimientos finales, con el fin de valorar su aprendizaje.

12. ¿Qué aprendizajes anteriores pueden ayudarme en la tarea?

- 12.1 *Que tenemos que reciclar para solucionar el problema que nosotros tenemos.*
- 12.2 *Lo de reciclar los residuos y no generar tanta basura*
- 12.3 *Que es importante reciclar para disminuir el problema de la basura.*
- 12.4 *Lo que hacemos en nuestras casas con la basura, si separamos papel, vidrio, cartón, etc., para que se pueda reciclar.*
- 12.5 *El cuidado del medio ambiente*
- 12.6 *El reciclado de papel.*
- 12.7 *Cuidado del medio ambiente, cuando no generamos tanta basura.*
- 12.8 *El reciclar papel para poder volver a utilizarlo y no contaminar tanto.*
- 12.9 *El suelo se contamina, porque entierraran la basura que no puede ser reciclada.*
- 12.10 *Si no cuidamos el ambiente, nos enfermamos fácilmente.*
- 12.11 *Reciclar sirve para disminuir la basura.*
- 12.12 *Se puede evitar la contaminación, si reciclamos la basura*
- 12.13 *Reciclar los materiales.*
- 12.14 *Separar la basura para reciclarla.*

Estas respuestas muestran los conocimientos previos que tienen los alumnos respecto al tema tratado.

13. ¿Qué aprendizajes relevantes no domino?

- 13.1 *Que cómo hacen ellos para reciclar tanta basura que nosotros mismos generamos.*
- 13.2 *Las diferentes formas en que contaminan los residuos almacenados en los vertederos.*
- 13.3 *Saber todas las causas y consecuencias de la contaminación.*
- 13.4 *Cómo educar a la población para que ya no contamine tanto.*
- 13.5 *No conocía que la basura se almacenaba en grandes vertederos.*
- 13.6 *Cómo se hace el reciclaje*
- 13.7 *En otros países cómo es su tecnología para contener la basura, para saber sieso se puede hacer en México.*
- 13.8 *Cómo se separa la basura para que sea reciclada.*
- 13.9 *No sé si vive gente cerca de donde entierran la basura, que les afecta más que a nosotros.*
- 13.10 *Reciclar todos los desechos como debe ser o sólo una parte.*
- 13.11 *En dónde quedan los lugares de reciclaje.*
- 13.12 *Los contenedores grandes de basura que no son suficientes.*
- 13.13 *La capacidad de los vertederos insuficiente.*
- 13.14 *Los productos nuevos de reciclaje son más baratos o más caros.*

En general estas respuestas no obedecen al contenido de la lectura, pero resulta sumamente alentador que los alumnos manifiesten sus dudas ante ideas no contenidas en el texto, lo cual significa que comprender un texto puede conducir a provocar más interés en torno al tema, asimismo fomenta el pensamiento crítico.

B) SELECCIÓN DE ESTRATEGIA:

14. ¿Cuál es la mejor estrategia para cumplir los objetivos?

14.1 *Lectura global, titular, repaso, construir esquema, rellenar esquema y construir un cuestionario.*

14.2 *Lectura global, titular, repaso, construir esquema, rellenar esquema y construir cuestionario.*

14.3 *Estructura textual*

14.4 *Estructura textual*

14.5 *Estructura textual*

14.6 *Estructura textual*

14.7 *Los siete pasos y cumplir el objetivo.*

14.8 *Estructura textual*

14.9 *Estructura textual y autopreguntas.*

14.10 *Estructura textual*

14.11 *Estructura textual*

14.12 *Estructura textual, autopreguntas y también resumen que yo redacto*

14.13 *Estructura textual y autopreguntas*

14.14 *Estructura textual*

Los alumnos señalaron como mejor estrategia la estructural, cuatro alumnos mencionaron la estrategia de autopreguntas o metacognitiva y sólo un alumno aludió a la estrategia que usualmente recurre.

C) EVALUACIÓN-CORRECCIÓN DEL PROCESO:

15. ¿Cómo sabré que los objetivos van siendo alcanzados?

15.1 *Porque vamos viendo nosotros mismos que ya le entendimos mejor al tema.*

15.2 *Por las estrategias realizadas bien.*

15.3 *Cuando sepa contestar preguntas acerca del tema*

15.4 *Cuando ya entendimos bien la lectura*

15.5 *Porque pasa el tiempo y ya no se me olvida lo que he leído las clases anteriores.*

15.6 *Si hacemos bien las estrategias que nos han enseñado.*

15.7 *Porque sabemos que comprendemos la lectura.*

15.8 *Porque voy entendiendo mejor el tema leído.*

15.9 *Cuando me de cuenta de que el tema que ya conocía, lo conozco más.*

15.10 *Autopreguntándome.*

15.11 *Cuando comprendí.*

15.12 *Cuando se tenga una mejor comprensión en la lectura.*

15.13 *Cuando aprenda de la lectura.*

15.14 *Al realizar bien los pasos de la estrategia, porque así se comprende la lectura.*

Cabe recordar que el objetivo de leer es ampliar y mantener los esquemas de conocimiento, los alumnos suponen que ejecutar correctamente la estrategia conduce a una buena comprensión del tema; del mismo modo, algunos alumnos suponen que mediante interrogantes acerca del tema pueden valorar su comprensión.

16. ¿Qué resultados o productos intermedios deben obtenerse?

- 16.1 *La comprensión de la lectura.*
- 16.2 *Realizar bien el esquema.*
- 16.3 *Llevar a cabo bien la estrategia.*
- 16.4 *Comprender bien.*
- 16.5 *Saber que estoy comprendiendo.*
- 16.6 *Comprender*
- 16.7 *Comprender*
- 16.8 *Cuando recabe varios conocimientos.*
- 16.9 *Cuando sienta que ya entendí la lectura*
- 16.10 *Aprender a distinguir la organización del texto, para comprender mejor.*
- 16.11 *Comprender la mayor parte del texto.*
- 16.12 *Comprender la estructura de la lectura.*
- 16.13 *Realizar bien la estrategia*
- 16.14 *Comprender la lectura*

Como resultados intermedios marcan estimar su comprensión, el aprendizaje y el uso adecuado de la estrategia.

17. ¿Qué dudas e interrogantes deberé ser capaz de contestar durante la ejecución?

- 17.1 *¿Cuáles son los medios de almacenar la basura?*
- 17.2 *¿Cuál es el problema del tema?*
- 17.3 *¿Por qué es un problema grave la contaminación?*
- 17.4 *¿Qué problema y qué solución plantea la lectura?*
- 17.5 *¿Qué fue lo que entendí?*
- 17.6 *¿A qué organización pertenece este texto?*
- 17.7 *La problemática de la lectura*
- 17.8 *¿Cuál es el tema principal de la lectura?*
- 17.9 *¿Cuál es el problema y las dos soluciones del almacenamiento de basura?*
- 17.10 *¿Cuáles son las medidas más eficaces para el control de la basura?*
- 17.11 *¿Por qué es importante almacenar bien la basura?*
- 17.12 *¿Cuáles son los principales problemas que ocasiona la mala organización de la basura y qué se hace al respecto?*
- 17.13 *El problema y la solución de la lectura*
- 17.14 *¿Cómo podemos disminuir la contaminación de la basura?*

Aquí se presentan las interrogantes que de acuerdo con los alumnos son las que engloban las ideas primordiales de la lectura.

EVALUACIÓN.

A)EVALUACIÓN-ANÁLISIS DEL PRODUCTO.

18. ¿Se han cometido errores? ¿Cuáles son las causas?

18.1 No

18.2 Sí, saltarse el paso de titular los párrafos.

18.3 Leer de prisa

18.4 Sí, me da trabajo concentrarme

18.5 Sí, entiendo la lectura, pero se me olvida fácilmente

18.6 Sí, de que luego no se que organización es, pero los pasos de la estrategia si los puedo hacer sin trabajo.

18.7 No

18.8 Sí, cuando no sé para qué me sirve la lectura

18.9 Sí, el ruido de afuera es el que me distrae de leer

18.10 Sí, cuando me salto algunos pasos de la estrategia porque es larga.

18.11 No

18.12 Sí, cuando no investigo las palabras desconocidas ya no entiendo la lectura.

18.13 Sí, cuando no se resume bien la lectura en los títulos queda tan amplia que no se puede aprender toda.

18.14 Sí, las distracciones.

Tres alumnos suponen no haber tenido errores, entretanto sus compañeros declaran incomprensión suscitada por varios factores: no hacer completa la estrategia, leer rápido, desconcentración, volatilidad de información, identificación de las organizaciones textuales, desinterés del tema, distracción por ruido, desconocimiento de palabras y no saber resumir.

19. ¿Cuáles son los errores más significativos?

19.1 Cuando no se pone mucha atención y no entendemos el tema.

19.2 Las estrategias que aplicamos mal.

19.3 Que cambio las palabras por otras.

19.4 No poder concentrarse rápido.

19.5 No poder recordar la lectura, pero después de varios días.

19.6 Ninguno.

19.7 Querer leer sin esforzarse para entender bien

19.8 Leer sin saber para qué nos sirve ese tema

19.9 Ninguno

19.10 Cuando se utiliza mal o incompleta la estrategia de lectura.

19.11 Ninguno, porque elegí una buena estrategia de estudio

19.12 No, son muy difíciles de corregir los errores sólo es cuestión de querer hacer las cosas bien.

19.13 Tratar de memorizar toda la información, sin buscar la más importante.

19.14 Las distracciones.

Los alumnos admiten tener diferentes errores de lectura, lo cual no es problemático si se interesan en solucionarlos.

20. ¿Qué errores se deben a una falta de conocimientos previos?

20.1 No sé significado tienen algunas palabras

Se obtuvo una sola respuesta dirigida a no saber el significado de ciertas palabras, lo cual es un error fácil de resolver mediante el uso del diccionario.

21. ¿Qué errores se deben a una estrategia defectuosa?

21.1 En otras materias no utilizamos estrategias, cada quien estudia como puede, pero en historia sí nos enseñaron a hacer cuadros sinópticos.

Nuevamente se encontró una respuesta que indica que la mayor parte de los maestros no les enseñan estrategias de aprendizaje acordes a la materia que imparten.

B) REPARACIÓN:

22. ¿Cómo puedo subsanar estos errores?

22.1 Poniendo más atención.

22.2 Controlando y manejando bien la estrategia

22.3 Leer más seguido y preguntando el significado de las palabras que no entienda.

22.4 Usando siempre la estrategia

22.5 Aplicando toda la estrategia cuando lea.

22.6 Leyendo diariamente

22.7 Retrocediendo a los problemas, no dejarlos sin resolver.

22.8 Leer usando la estrategia completa.

22.9 Investigando sobre el tema.

22.10 Teniendo la estrategia

22.11 Practicando la estrategia

22.12 Practicando más la lectura, pero con la estrategia de organización textual y autopreguntas.

22.13 Con la intención de hacer bien las cosas y aprender la lectura lo mejor posible.

22.14 Dedicando más tiempo a la lectura, aparte de las tareas.

Estos argumentos son las soluciones que propone cada alumno dependiendo del problema que ha manifestado anteriormente, lo más importante de estas respuestas es que los estudiantes se muestran valerosos y capaces de describir sus errores lo cual permite corregirlos.

23. ¿Qué errores son rápidos de solventar?

23.1 No es difícil, pero depende de que queramos poner atención

23.2 Todos

23.3 Leer de prisa.

23.4 Utilizar bien la estrategia

23.7 Ponerle atención a la lectura.

23.9 Utilizar bien la estrategia

23.10 Se resuelven rápido con la estrategia

23.11 Buscar palabras en el diccionario

23.12 Resumir la información más la información más importante, cuando ponemos títulos a los párrafos.

23.13 Las distracciones.

Se compilaron diez respuestas, los demás alumnos no contestaron denotando que los errores marcados en las preguntas anteriores son calificados como rápidos de solventar.

24. ¿Qué errores tengo posibilidades de corregir?

24.1 Todos

24.2 Titular bien los párrafos.

24.3 Leer más despacio

24.4 Concentrarme más

24.5 Tal vez leer más seguido y así no equivocarme

24.6 Poner más atención a la organización del texto.

24.7 Los errores como falta de información.

24.9 Buscar un lugar silencioso para leer.

24.10 Hacer todos los pasos que se nos piden en la estrategia.

24.12 El desconocer algunas palabras

24.13 Practicar el resumen.

24.14 No jugar en las clases.

Como se esperaba todos los errores se pueden corregir, y los alumnos lo percibieron de esa manera.

25. ¿Por dónde debo empezar a actuar y en qué orden?

25.1 Desde que leo un párrafo y me pregunto si entendí, y así de cada uno, hasta describir toda la lectura, aunque me tarde y me de trabajo.

25.2 Comparando el título que yo puse con el de algún compañero.

25.3 Por leer más.

25.4 En tratar de concentrarme lo mejor posible.

25.5 En el momento en que detecto el problema, porque sino ya no entiendo lo demás.

25.6 Usando bien la estrategia de estructura textual.

- 25.7 Leer la lectura otra vez, para saber si entendimos bien.*
- 25.8 En leer cuidadosamente.*
- 25.10 Usando bien la estrategia*
- 25.11 Leyendo con atención.*
- 25.12 Por las palabras desconocidas e investigando sobre el tema.*
- 25.13 Por entender el objetivo de la lectura*
- 25.14 En el orden que indica la estrategia y si nos equivocamos revisar el error sin dejar pasar el tiempo.*

Las respuestas de los estudiantes fueron diversas porque cada quien tuvo una dificultad lectora diferente.

La finalidad de la demostración anterior es comunicar cómo se facilitó el traspaso de estrategias de la instructora a los estudiantes, es posible ver que se logró influir positivamente en la dirección de la supervisión de la comprensión lectora de estos alumnos, ellos aprendieron cómo aprender el material escrito y a cuestionarlo a través de la estimulación de las dos estrategias (estructura textual y metacognitiva).

La estrategia metacognitiva propuso inicialmente que la ayuda la desglosara la instructora, pero finalmente que la asistencia surgiera del propio lector, para anular la dependencia de aprendizaje. El método instruccional creo el andamiaje preciso, pues disminuyó la ayuda, a medida que el alumno dejó de requerirla.

Fue necesario que los estudiantes adquirieran confianza en sí mismos para la ejecución de las tareas, para ello se trato a los alumnos como seres pensantes capaces de aprender cualquier contenido, esto contribuyó a que los alumnos reflexionaran y analizaran el material de aprendizaje en forma profunda y no memorística.

Este reporte expone un acercamiento a las mentes de los lectores, sirvió para saber el punto de avance e intervención que requirió cada estudiante; por ello, es de gran ayuda escuchar al escolar para conocer sus intereses, virtudes y dificultades para el aprendizaje.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos en el estudio pretest se puede aceptar que la mayoría de los alumnos que conformaron los tres grupos de investigación, revelaron un pobre nivel de comprensión lectora a causa de la ausencia de estrategias de lectura.

Asimismo el estudio postest admite que la habilidad lectora de los participantes en los programas experimentales A y B se distanció considerablemente de la habilidad lectora del grupo control, ello fortifica la conjetura que indica que para alcanzar una satisfactoria comprensión de los textos es imprescindible la apropiación de estrategias de lectura (estructurales y metacognitivas).

Las diferencias detectadas entre las puntuaciones del Grupo A y el Grupo B permiten aceptar la premisa básica del presente trabajo que consistió en suponer que la enseñanza de la estrategia de la estructura textual aumenta su eficacia cuando también se enseña la estrategia metacognitiva; por lo tanto, la función del aprendizaje de la estructura textual es organizar la información para contribuir a la comprensión e integración de conocimiento y la adquisición de conciencia sobre las actividades que realizamos influye en la mejoría de este proceso.

El componente metacognitivo imprimió mayor riqueza a la comprensión de los textos, esto muestra que no basta con comprender lo que se lee; sino, hace falta saber qué se comprende y para qué se comprende la lectura; es decir, un control sobre el fenómeno lector.

Por lo tanto, el fomento de la comprensión lectora debe ser intencional y estar presente en todos los grados y materias escolares. La complejidad lectora aumenta y es diferente para cada grado escolar, pues las tareas de aprendizaje deben ser un reto para el alumno, asimismo la enseñanza del área matemática no es la misma enseñanza del área histórica, por ello las características de las asignaturas curriculares solicitan incluir sus propias estrategias de lectura, por ello son necesarias acciones de planeación y ejecución de proyectos encaminados al entrenamiento lector deseado.

Se pudo percibir que en el desarrollo del proceso lector se entrelazan varios factores que determinan el éxito o fracaso de tal labor, la construcción de conocimiento a partir de textos sólo es posible si se logran compartir los siguientes significados:

Docente. El profesor parte de la idea de un alumno activo que aprende a aprender y a pensar Hernández (1994) por ello todas las acciones docentes deben estar dirigidas a mantener ese perfil. El profesor antes de promover cualquier contenido curricular, debe delimitar las estrategias de aprendizaje que aseguren la permanencia y manipulación de esa información.

Es probable que la razón de que los docentes que no enseñan estrategias de lectura sea porque ellos las desconocen, de lo contrario podrían instruirlos porque sabrían el gran peso de aprendizaje que conllevan. Bajo estas condiciones, surge la posibilidad de investigar en otras escuelas el comportamiento docente ante los ejercicios de comprensión lectora, donde existan los casos de lectura tradicionalista o decodificadora, la capacitación docente en este aspecto no puede esperar.

Los maestros al conocer las opciones estratégicas podrán decidir cuáles son las más apropiadas para cada contenido y en qué momento deben ser enseñadas. Conjuntamente el docente debe recurrir a un método instruccional, que respalde la enseñanza efectiva.

Método de enseñanza: Instrucción Directa; la “Introducción” permitió al alumno ver el objetivo de la intervención, ello sirvió para que las actividades se dirigieran hacia un sólo sentido: aprender estrategias para mejorar la comprensión lectora, el “Ejemplo” o modelo dilucidó al estudiante la manera de trabajo futura que aprendería, mientras en la etapa de “Enseñanza Directa” los alumnos recibieron deliberadamente la enseñanza de la(s) estrategia(s), la penúltima etapa “Aplicación dirigida por el profesor” fue la oportunidad que los alumnos tuvieron para practicar la estrategia con asesoría del instructor, mientras la “Práctica individual” fomentó independencia en la ejecución de la estrategia.

Alumnos: Los alumnos se consideraron como entes activos que participan concientemente en la construcción de su aprendizaje, para que ellos asumieran mayor compromiso y fueran protagonistas en el proceso de aprendizaje fue preciso enseñar a estudiar estratégicamente, donde además se favoreció un pensamiento conciente sobre las actividades realizadas.

Las concepciones de lectura de los estudiantes marcaron la profundidad de lectura; así, se debe impulsar la lectura comprensiva como el instrumento que permite gozar un desarrollo social y personal, porque mediante la lectura se adquiere gran parte del conocimiento mundano y se disfruta del maravilloso mundo de la literatura. La lectura es un vehículo esencial para experimentar el enriquecimiento cultural, lingüístico, la consolidación de la personalidad, la superación personal y espiritual.

Las concepciones que todo individuo posee respecto a la lectura, las adquiere en su medio y particularmente mediante la experiencia; por tal motivo, el cuerpo docente debe incidir en esta práctica oportunamente; no obstante, el fomento lector no es exclusivo de la educación formal, las concepciones de lectura también deben ser formadas en los lugares mayormente frecuentados, como el hogar.

Por otra parte, la idea de denominar a los errores de lectura como desaciertos de aprendizaje se puede cambiar, pues equivocarse no significa no aprender sino lo contrario, ya que a partir de un error cometido cuando este se soluciona intencionalmente el aprendizaje prospera, pues el sujeto está dentro de una

actuación metacognitiva, porque sabe el factor que causó la ruptura de la comprensión textual.

Otros elementos que influyen en la calidad de lectura son los factores físicos, como sueño, fatiga, distracciones, falta de conocimientos previos y motivación; también a la lectura la puede afectar factores textuales como vocabulario desconocido y estructura textual dificultosa. Cuando el sujeto descubre dichos factores que pueden amenazar la comprensión de lectura, puede tomar las medidas necesarias para abatir el problema.

Hay que considerar que cada ser humano tiene un ritmo de aprendizaje único, así la apropiación de las estrategias de lectura necesitan ser practicadas por cada estudiante en tiempos diferentes, asimismo la ayuda que requieren por parte del educador es distinta. Por tal motivo es indispensable acercarse o indagar en el pensamiento de los estudiantes, pues esto permite conocer sus necesidades intelectuales para abordarlas y atender las diferencias individuales.

Algunas de las diferencias individuales que pueden utilizarse para alimentar el aprendizaje grupal, es compartir los conocimientos previos entre compañeros, además los alumnos pueden auxiliarse entre sí para entender el contenido.

Esta investigación contribuyó esencialmente a mostrar el uso medular de las estrategias de lectura para el aprendizaje, pero debido a que la transformación estratégica de la comprensión lectora no puede generarse en poco tiempo, es preocupante la posibilidad de que desaparezcan las estrategias que fueron enseñadas a los grupos experimentales A y B, por ello es necesario acentuar nuevamente que el compromiso para el fomento de la comprensión textual debe ser permanente, por tal motivo requiere un espacio curricular. No obstante, los intentos para la formación de conductas lectoras solamente se verán realizados al incluir a la sociedad en su conjunto (Instituciones escolares y extraescolares, familia y comunidad).

Pues como afirma Yunes (1990), la amplia labor en esta dirección se hace casi siempre por agencias no gubernamentales, institutos y fundaciones que además de suplir la deficiencia o indiferencia estatales muchas veces ven que sus propuestas e iniciativas no son tomadas en cuenta y desaparecen por la carencia de un canal idóneo y seguro para su desarrollo.

Además, en una sociedad no lectora donde los medios masivos de comunicación son los principales conductores de los pensamientos y quehaceres sociales, es un gran reto multidisciplinario impulsar la lectura; a modo de que ésta sea concebida como la llave hacia el pensamiento crítico y autónomo. Para ello es conveniente crear espacios de lectura significativa, pues lo más importante es que la lectura satisfaga la formación personal.

Resumidamente se logró comprobar que la independencia y la competencia lectora del alumnado se fabrican en un clima especialmente diseñado para ello.

Esta tarea urgente debe considerarse prioritaria de lo contrario ¿de qué manera esperamos que los alumnos se formen exitosos y puedan contribuir al avance nacional?

Después de conocer las bondades de la disciplina metacognitiva quizá su fomento pueda extenderse a otras áreas no sólo escolares, pues si el pensamiento metacognitivo resultó retributivo en una estrategia de comprensión de textos, puede ser útil para guiar a los seres humanos en todas las esferas de la vida y contribuir en la toma de conciencia de lo que hacemos y somos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alatorre, S., De Bengoechea, N., López, I., Mendiola, E. y Villareal, A. (1999) Estadística. Antología 4. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Anderson, R. y Faust, G. (1997). Psicología Educativa. México: Trillas.

Ausubel, D. (1976). Psicología educativa. México: Trillas.

Baumann, J. F. (1990). La comprensión lectora: Cómo trabajar la idea principal en el aula. España: Aprendizaje Visor.

Bruer, J. (1995). Escuelas para pensar: Una ciencia del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós.

Burón, O. J. (1997). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. España: Bilbao.

Collado, I. y García, M. (1997). Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. Infancia y Aprendizaje, 78, 87-106.

De Miguel, A. J. L. y Goñi, G. A. (2000). Organizadores de los textos y comprensión lectora. Revista de Ciencias de la educación, 182, 189-200.

De Rojo, M. (1998). Texto expositivo y comprensión de lectura. En la Escuela, 28, 12-14.

Díaz, B. F. y Hernández, R. G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.

Díaz, H., Díaz, V., Farfán, O., Romero, A., Ruíz. R., (1998) Estrategias de comprensión lectora de textos expositivos en niños de sexto grado. México: Univesidad Pedagógica Nacional.

Duro, A. (1992). La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kinsch et al. Vs. Sanford y Garrod. Revista de Psicología, 2, (Vol.4.), 227-243.

García, M. J. A. (1999). Inferencias y comprensión lectora: Temas de psicología. México: Paidós.

García, M. J. A., Cordero, J. M., Luque, J. L., y Santamaría, C. (1996). Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: Un programa de instrucción experimental. Infancia y aprendizaje, 74, 61-81.

García, M. J. A., Luque, J. y Martín J. (1989). Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos, dos estudios de intervención sobre el texto. Infancia y Aprendizaje, 48, 25-44.

García, M. J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales. México: Paidós.

González, F. A. (1994) Aprendizaje autorregulado de la lectura. Revista de Psicología General y Aplicada, 47, (Vol. 3), 351-357.

González, F. A. (1995). Intervención en problemas de comprensión lectora. Infancia y Aprendizaje, 54, 99-123.

Good, L. T. y Brophy. (2000). Psicología Educativa Contemporánea. México. Mc Graw Hill.

Hernández, R. G. (1991). Paradigmas en Psicología de la educación. México: ILCE/OEA/PROMESUP.

León, J. A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. Infancia y Aprendizaje, 56, 99-123.

León, J. A. (1991). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. Infancia y Aprendizaje, 56, 5-23.

León, J. A. (1991). La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector. Infancia y Aprendizaje, 56, 51-59.

Mateos, M. M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas. Infancia y Aprendizaje, 56, 23-49.

Mateos, M. M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. Infancia y Aprendizaje, 56, 61-71.

Mauri, T. y Solé I. (1996). La formación psicológica del profesor: un instrumento para el análisis y la planificación de la enseñanza. En M. J. Pozo., C. Coll., J. Palacios. y A. Marchesí. Desarrollo Psicológico y educación II. Madrid: Alianza. 455-162.

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: Enseñar a pensar y sobre el pensar. Infancia y Aprendizaje, 50, 3-11.

Monereo, C. y Solé I. (1999). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Barcelona: Alianza.

Morles, A. (1985). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. Revista Iberoamericana de Desarrollo,32,(Vol. 2) 39-49.

Nisbet, J. y Shucksmith J. (1994). Estrategias de aprendizaje. México: Santillana.

Noguerol, A. (1998). Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela. España: Graó.

Pozo, M. J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll., J. Palacios. y Marchesí A. Desarrollo Psicológico y educación II. Madrid: Alianza. 199-221.

Raymonds, S. N., Perkins D. y Smith E. E. (1994). Enseñar a pensar. Aspectos de la actitud intelectual. España: Paidós.

Sánchez, E. M. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. Estudios de Psicología, 41, 21-40.

Sánchez, E. M. (1993). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar la comprensión lectora. Madrid: Santillana.

Siegel, S. (1992) Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. Trillas: México.

Solé I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Soriano, M., Vidal Abarca, E. y Miranda A. (1996). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. Infancia y Aprendizaje, 74, 57-65.

Vidal-Abarca, E. (1994). Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos. Infancia y Aprendizaje, 67, 75-90.

Vieiro I. P. (1995). La comprensión de textos narrativos a través de un programa de enseñanza activa. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 1, (Vol. 8) 67-82.

Woolfolk, A. E. (1999). Psicología Educativa. México: Pearson Education.

Yunes, E. (1990). Estrategias para el fomento de la lectura en los años noventa. En Anaya, R. J. Senderos hacia la lectura. Memorias del primer Seminario Internacional en torno al fomento de la lectura. México.

ANEXOS

(ANEXO 1: INSTRUMENTO PRETEST)

LOS SUPERPETROLEROS

El problema fundamental consiste en prevenir el vertido de petróleo de los superpetroleros. Un superpetrolero medio tiene una capacidad de carga de $\frac{1}{2}$ millón de toneladas de petróleo. Su tamaño es de es 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, cerca de España, donde un superpetrolero sufrió una explosión y estalló en llamas. El fuego provocó un viento de fuerza huracanada que envolvió en petróleo dentro de una espesa niebla. Varios días después sobre las costas cercanas se precipitó una lluvia negra producida por el petróleo vertido que destruyó la cosecha y la ganadería de los pueblos colindantes. Otro ejemplo sobre los daños ocasionados sucedió en 1967 cuando un petrolero, el Torrey Canyon se partió en dos frente a las costas de Inglaterra y el petróleo derramado ocasionó la muerte de 200,000 peces. El vertido de petróleo en los océanos destruye la vida de plantas microscópicas que proporcionan alimentos al mar y producen el 70% del oxígeno necesario en el mundo.

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

La solución de 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 superpetróleros cerca de las costas. En primer lugar, los oficiales de los superpetróleros deberán construirse con varias hélices y calderas extras que puedan aportar una mayor potencia para poder así controlar, y hacer retroceder el barco en situaciones de emergencia. Tercero, instalar estaciones de control en los lugares en los que los petroleros se aproximan a las costas. Estas estaciones actuarán de forma semejante a las torres de control que usan en los aeropuertos, es decir, las estaciones de control podrán orientar los pasos de los superpetroleros en sus movimientos de aproximación a las costas y puertos.

LOS SUPERPETROLEROS

MACROSTRUCTURA.

1. El transporte de petróleo mediante los superpetroleros plantea el grave problema de su posible vertido en el océano con las evidentes consecuencias contaminantes.
2. Dado su tamaño, el naufragio de un superpetrolero lleva consigo el vertido del petróleo y un grave daño para la naturaleza.
3. La mayoría de los naufragios de los superpetroleros se producen por:
 - Su escasa potencia.
 - Su limitada capacidad de maniobra.
4. La solución a este problema no es paralizar el transporte del petróleo de los superpetroleros, ya que no se puede sustituir por ningún otro medio de transporte, la solución debe buscarse en tres factores:
5. El entrenamiento de los oficiales en la conducción del barco.
6. La construcción de mejores buques
7. La instalación de grandes estaciones de control para orientar a los superpetroleros cerca de las costas.

MICROESTRUCTURA.

1. Un superpetrolero medio tiene una capacidad de carga de ½ millón de toneladas de petróleo.
2. Su tamaño es el de 5 campos de fútbol.
3. Podría acomodarse fácilmente dentro de su espacio de carga un edificio de 100 pisos.
4. El naufragio de un superpetrolero lleva consigo el vertido del petróleo en el océano.
5. Un ejemplo tuvo lugar en 170, cerca de España, donde un superpetrolero sufrió una explosión y estalló en llamas.
6. El fuego provocó un viento de fuerza huracanada que envolvió el petróleo dentro de una espesa niebla.
7. 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.
8. Otro ejemplo sobre los daños ocasionados sucedió en 1967 cuando un petrolero, el Torrey Canyon, se partió en dos frente a las costas de Inglaterra y el petróleo derramado ocasionó la muerte de 200, 000 peces.
9. El vertido del petróleo en los océanos destruye la vida de plantas microscópicas que proporcionan alimento al mar y producen el 70% del oxígeno necesario en el mundo.
10. La mayoría de los naufragios se deben a que los superpetroleros tienen una capacidad de maniobra limitada a situaciones de emergencia tales como tormentas.
11. Los superpetroleros sólo dispone de una caldera para producir energía y de una sola hélice para impulsarlos.
12. Ya que transportan el 80% del petróleo que consume el mundo.
13. En primer lugar los oficiales de los superpetroleros deberán adquirir un buen entrenamiento sobre cómo virar y maniobrar sus barcos;
14. este entrenamiento debe ser adecuado como el que se proporciona por medio de un simulador de barco.

15. Segundo, los superpetroleros deberán construirse con varias hélices y calderas extras que puedan controlar y hacer retroceder el barco en situaciones de emergencia.
16. Tercero, instalar estaciones de control en los lugares en los que los petroleros se aproximan a las costas.
17. 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.

(ANEXO 3)

NOMBRE:	FECHA:
---------	--------

SEXO:	EDAD:	GRUPO:
-------	-------	--------

CUESTIONARIO: LOS SUPERPETROLEROS.
(MACROESTRUCTURA TEXTUAL)

1. ¿Qué se previene al evitar los accidentes de los superpetroleros?

2. ¿Cuáles son las consecuencias de los accidentes de los superpetroleros?

3. ¿Cuáles son las fallas de los superpetroleros que provocan que éstos se hundan?

4. ¿Qué otro medio para transportar el petróleo propone el autor para sustituir a los superpetroleros?

5. ¿Qué soluciones se proponen para prevenir los accidentes de los superpetroleros?

NOMBRE:

GRUPO:	EDAD:	FECHA:
--------	-------	--------

CUESTIONARIO: LOS SUPERPETROLEROS.
(MICROESTRUCTURA TEXTUAL)

1. ¿Qué capacidad de carga tiene un superpetrolero?

2. ¿Qué cabría dentro del espacio de carga de este barco petrolero?

3. ¿Qué sucede cuando se hunde un superpetrolero?

5. ¿Qué sucedió en España en 1970?

6. ¿Qué provocó el fuego?

7. ¿Qué provocó la destrucción de la cosecha y la ganadería de los pueblos cercanos a las costas de España varios días después?

8. ¿Qué le pasó al barco petrolero “Torrey Canyon” en las costas de Inglaterra en 1967?

9. ¿Qué tipo de plantas destruye el derrame del petróleo en los océanos y por qué son importantes esas plantas?

10. ¿De cuántas calderas y hélices dispone un superpetrolero?

11. ¿Qué porcentaje de petróleo en el mundo transportan estos barcos?

12. ¿Para que se les da entrenamiento a los oficiales?

13. ¿Cuál es el medio más adecuado para enseñar a los oficiales a conducir barcos?

14. ¿Cómo se deben construir los buques para que tengan una mayor potencia en situaciones de emergencia?

15. ¿Qué tendría que instalarse en las costas para guiar a los superpetroleros?

16. ¿Para qué serviría instalar esas estaciones de emergencia en las costas?

(ANEXO 5: INSTRUMENTO POSTEST)

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. La primera locomotora les causó numerosos problemas ya que tuvo que ser importada a Inglaterra en 1829. Como solución a estos problemas los hombres de negocios americanos contrataron a 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", que se probó por primera vez en 1830. Esta locomotora, diseñada por el Ingeniero Horacio Allen, fue capaz de transportar a 40 personas en 4 vagones, alcanzando una velocidad de 30 km/h. Otras locomotoras construidas en América fueron las de Mathias Baldwin que legaron a ser muy utilizadas. Su primera locomotora se construyó en 1832.

Otras mejoras que los hombres de negocios realizaron fue la de hacer del tren un servicio más eficiente. Por ello, primero consolidaron el uso de numerosas líneas cortas. Posteriormente ampliaron el servicio directo desde el litoral Este hasta el río Misisipí 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 a Nueva York y Detroid, tardaba sólo cuatro días en el año de 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 cuantos existían.

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

LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN AMÉRICA.

MACROESTRUCTURA.

1. Cuando el ferrocarril se desarrolló en América no encontró el apoyo de todo el mundo.
2. Fueron fundamentalmente hombres de negocios quienes favorecieron su desarrollo puesto que estaban convencidos de que los trenes eran una excelente inversión.
3. La primera locomotora les causó numerosos problemas ya que tuvo que ser importada desde Inglaterra en 1829.
5. Como solución a estos problemas, los hombres de negocios contrataron varias empresas con el propósito de construir sus propias máquinas de tren.
4. Otra mejora que los hombres de negocios realizaron fue la de hacer del tren más eficiente para que tanto las personas como las mercancías pudieran realizar viajes más largos en menos días.
5. Otro factor que consolidó su uso fue el hecho de que llegó a ser el medio de transporte más barato de todos cuanto existían.
6. Se opusieron a ello varios sectores de la población.
7. Las compañías de transporte fluvial realizaron esfuerzo por impedir la construcción de líneas férreas que pudieran competir con los canales.
8. Algunos granjeros pensaron que el ruido perjudicaba su ganado y las chispas podrían incendiar sus campos.
9. Algunos médicos se opusieron al ferrocarril por considerar que el cuerpo humano no podía soportar velocidades superiores a 40 Km/h.
10. Incluso hubo algunas personas de la ciudad que no deseaban que su tranquilidad fuese interrumpida por máquinas de vapor y por los forasteros.

MICROESTRUCTURA:

1. Con esta idea, los hombres de negocios trabajaron en la mejora del ferrocarril. Para ello, comenzaron mejorando la máquina de vapor.
2. Como resultado de ello surgió la primera locomotora construida en América, llamada "Best Friend" que se probó por primera vez en 1830.
3. Esta locomotora, diseñada por el Ingeniero Horacio Allen, fue capaz de transportar a 40 personas en 4 vagones, alcanzando una velocidad de 30 Km./h.
4. Otras locomotoras construidas en América fueron las de Mathias Baldwin que llegaron a ser muy utilizadas.
5. Su primera locomotora se construyó en 1832.
6. Primero consolidaron el uso de numerosas líneas cortas.
7. Posteriormente ampliaron el servicio directo desde el litoral Este hasta el río Missipi a mediados de siglo.
8. Hicieron líneas directas, que permitían viajar cientos de kilómetros en muy pocos días.
9. 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.
10. Por el contrario, el mismo viaje por barco requería 10 días.
11. Antes no todos veían con buenos ojos el desarrollo del ferrocarril.
12. Por ejemplo, algunos ingenuos pensaron que el tren no sería más que un complemento de las vías fluviales, que por aquel entonces eran uno de los principales medios de transporte.

NOMBRE: _____

GRUPO: _____ EDAD: _____ FECHA: _____

CUESTIONARIO: LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN AMÉRICA.
(MACROESTRUCTURA TEXTUAL)

1. ¿Qué sucedió cuando se propuso el desarrollo el ferrocarril en América?

2. ¿Por qué los hombres de negocios favorecieron el desarrollo del ferrocarril?

3. Para evitar los problemas que les ocasionaba la importación de locomotoras ¿qué hicieron los hombres de negocios?

4. ¿Qué se logró al hacer más eficiente al servicio de trenes?

5. ¿Cuál fue el beneficio que produjo el tren?

6. ¿Qué sectores de la población se opusieron al desarrollo del ferrocarril y por qué?

NOMBRE: _____

GRUPO: _____ EDAD: _____ FECHA: _____

CUESTIONARIO: LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN AMÉRICA.
(MICROESTRUCTURA TEXTUAL)

1. ¿Qué hicieron los hombres de negocios para mejorar el ferrocarril?

2. ¿Cómo se solucionó el problema de la importación de ferrocarriles?

3. ¿Qué pasó con la primera locomotora que se importó de Inglaterra en 1829?

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

5. ¿En qué año Mathias Baldwin construyó otra locomotora?

6. Los hombres de negocios primero construyeron muchas líneas cortas, después ¿de dónde a dónde ampliaron el servicio del tren a mediados de siglo?

7. ¿Qué beneficio se obtuvo al hacer líneas de tren directas?

8. ¿Cuánto tiempo tardaba un viaje por tren en vagón cama de la compañía G.M. Pullman entre Nueva York y Detroit?

9. ¿Qué hecho consolidó el uso del ferrocarril?

10. ¿Veían todas las personas con buenos ojos el desarrollo del ferrocarril?

11. ¿Qué pensaban algunas personas ingenuas que no conocían los servicios que proporcionaba el tren?

12. ¿Qué producían las locomotoras que los granjeros pensaron que podrían incendiar sus campos?

13. ¿Qué velocidad máxima pensaban algunos médicos que el cuerpo humano podía soportar?

ESTRATEGIA METACOGNITIVA: AUTOPREGUNTAS

NOMBRE: _____

GRUPO: _____ EDAD: _____ FECHA: _____

PLANEACIÓN.

A) OBJETIVACIÓN:

1. ¿Cuál es el propósito de la tarea?

2. ¿Qué se me pide en forma explícita en esta tarea?

3. ¿Qué propósitos implícitos se persiguen con esta tarea?

4. ¿Cuáles son mis intenciones con respecto a esta tarea?

B) ANÁLISIS DE LA TAREA:

5. ¿Qué características definen la tarea?

6. ¿Qué dificultades entraña la tarea?

7. ¿Cuál es la extensión de la tarea?

C) TEMPORALIZACIÓN:

8. ¿Cuál es el tiempo en el que rendiré más y mejor?

9. ¿Cuánto tiempo necesitaré para resolver la y tarea?

10. ¿A partir de qué momento bajará mi eficacia?

SUPERVISIÓN.

A) AUTOCHEQUEO:

11. ¿Cuál es mi nivel de conocimiento sobre el tema?

12. ¿Qué aprendizajes anteriores pueden ayudarme en la tarea?

13. ¿Qué aprendizajes relevantes no domino?

B) SELECCIÓN DE ESTRATEGIA:

14. ¿Cuál es la mejor estrategia para cumplir los objetivos?

C) EVALUACIÓN-CORRECCIÓN DEL PROCESO:

15. ¿Cómo sabré que los objetivos van siendo alcanzados?

16. ¿Qué resultados o productos intermedios deben obtenerse?

17. ¿Qué dudas e interrogantes deberé ser capaz de contestar durante la ejecución?

EVALUACIÓN.

A) EVALUACIÓN-ANÁLISIS DEL PRODUCTO.

18. ¿Se han cometido errores? ¿Cuáles son las causas?

19. ¿Cuáles son los errores más significativos?

20. ¿Qué errores se deben a una falta de conocimientos previos?

21. ¿Qué errores se deben a una estrategia defectuosa?

B) REPARACIÓN:

22. ¿Cómo puedo subsanar estos errores?

23. ¿Qué errores son rápidos de solventar?

24. ¿Qué errores tengo posibilidades de corregir?

25. ¿Por dónde debo empezar a actuar y en qué orden?

C) APLICACIÓN DE LA REPARACIÓN.

(ANEXO 10)

SISTEMA DE CALIFICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS PRETEST Y POSTEST

Conforme con Vidal-Abarca (1992) los lectores expertos “aplican mecanismos de coherencia local y global durante la lectura” La microestructura representa las relaciones textuales a nivel local, mientras la macroestructura es una representación de la estructura general del significado del texto.

Por ello, se desglosó la macroestructura y la microestructura de los textos pretest y posttest, (Anexo 2 y 6) para elaborar un cuestionario, que pudiese evaluar la representación textual en estos niveles de comprensión.

El método de puntuación para medir el recuerdo textual con base en los cuestionarios, será el propuesto por Vidal-Abarca, et al. (1994)

MACROESTRUCTURA:

Ideas correctas completas----- 2 puntos
Ideas correctas incompletas----- 1 punto
Ideas incorrectas----- 0 puntos

MICROESTRUCTURA:

Ideas correctas completas----- 1 punto
Ideas correctas incompletas----- .5 puntos
Ideas incorrectas----- 0 puntos

GRUPO EXPERIMENTAL A

SESIÓN: 1
TIEMPO: 40 min.
OBJETIVO: Medir la comprensión lectora de los estudiantes a nivel macroestructural y microestructural.
CONTENIDO: Los Superpetroleros.
ACTIVIDADES: 1. Lectura del texto 2. Resolución del cuestionario
MATERIAL: Texto, cuestionario, lápices y goma.
EVALUACIÓN: Revisión del sondeo.

SESIÓN: 2
TIEMPO: 20 min.
OBJETIVO: Presentación del programa
CONTENIDO: Programa de enseñanza de la estrategia de la estructura textual.
ACTIVIDADES: Descripción general del programa, funcionalidad y delimitación de objetivos.
MATERIAL: Gís y borrador.
EVALUACIÓN:

PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESTRATEGIA DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL.

SESIÓN: 3
TIEMPO: 40 min.
OBJETIVO: 1. Los alumnos podrán Identificar la progresión temática. 2. Los alumnos percibirán los cambios de tema presentes en la lectura.
CONTENIDO: El petróleo.
ACTIVIDADES: 1.Introducción. Descripción y propósito de la sesión. 2. Ejemplo. 2.1 Lectura global: el instructor lee un texto. 2.2 Título: la instructora lee nuevamente el texto, pero conforme termina la lectura de cada párrafo le otorga un título a éste. 2.3 Repaso: la instructora hace una remembranza de todos los títulos. 3. Enseñanza directa. Enseñanza de la progresión temática y del título. 4. Aplicación dirigida por el profesor. La actividad que realizó la instructora en la fase del ejemplo, ahora la realizan los alumnos bajo la supervisión del instructor.
LECTURA GLOBAL: Los alumnos leen un texto, para responder estas interrogantes: - ¿sigue hablando el texto de lo mismo? - ¿de qué trata ahora –en cada momento- el texto? - ¿qué dice el texto de ese tema?
TÍTULOS O TEMA: Los alumnos leen con detenimiento cada uno de los párrafos. Escriben de qué trata cada párrafo. (Asunto central sobre el que giran las ideas) Discusión entre todos los alumnos de cuáles y por qué son adecuados los títulos(escribir los títulos en la pizarra) ¿cuáles parecen que son títulos buenos?, que los alumnos participen en decidir los títulos correctos)
5. Práctica individual. Los alumnos realizan solos el ejercicio anterior.
MATERIAL: Libro de texto de Química, gís, cuaderno, lápices y bolígrafo.
EVALUACIÓN: Verificar que los títulos que sugirieron los alumnos engloben las ideas generales de cada párrafo.

<p>SESIÓN: 4</p>
<p>TIEMPO: 40 min.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos conocerán que los textos expositivos tienen una estructura organizativa de ideas. 2. Los alumnos aprenderán la organización textual de comparación. 3. Los alumnos aprenderán a localizar en el texto los componentes que corresponden a cada organización. 4. Los alumnos aprenderán a construir un esquema textual de comparación.
<p>CONTENIDO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relación entre el desarrollo industrial y la contaminación ambiental. 2. Las instituciones de salud y el combate a las enfermedades
<p>ACTIVIDADES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción. Descripción y propósito de la sesión. 2. Ejemplo. 2.1 Lectura global de un texto comparativo. 2.2 Título: lee otra vez el texto para asignar a cada párrafo un título. 2.3 Repaso: recuerda los títulos que ha determinado. 2.4 Organización: reconoce y explica por qué su texto es de tipo comparativo. 2.5 Localización de los componentes: en el texto subraya las frases que caractericen al texto como comparativo. Localizar en el texto la presencia de las categorías básicas de organización. 2.6 Construcción de esquema: realiza un doble esquema para encasillar las características de los dos objetos de comparación. 2.7 Rellenar el esquema: se acude a las tres macrorreglas para delimitar las ideas principales y escribirlas en el esquema previamente hecho. 2.8 Autopreguntas: se proponen algunas interrogantes referentes al texto. 3. Enseñanza directa. Explicación de la organización textual de comparación. Enseñanza de las tres macrorreglas. 4. Aplicación dirigida por el profesor. Los estudiantes ejecutan los ocho pasos de la fase de ejemplificación, con la ayuda de la instructora. Cada alumno trabaja individualmente en el esquema que construyó, después se discute en grupo cada esquema. 5. Práctica individual. Los alumnos realizan solos el ejercicio anterior.
<p>MATERIAL: Libros de texto de Educación Ambiental e Historia, gis, cuaderno, lápices y bolígrafo.</p>
<p>EVALUACIÓN: Constatar que los esquemas incluyan las características más importantes de las entidades cotejadas.</p>

SESIÓN: 5
TIEMPO: 40 min.
OBJETIVO: Los alumnos conocerán la estructura textual de causalidad
CONTENIDO: El voto femenino Los precios: fases de estabilidad e inflación.
ACTIVIDADES: 1. Introducción. 2. Ejemplo. 2.1 Lectura global de un texto de causalidad 2.2 Título. 2.3 Repaso. 2.4 Organización. Identificar ANTECEDENTES Y CONSECUENTES. 2.5 Localización de los componentes. 2.6 Construcción de esquema. 2.7 Rellenar esquema. Usar macrorreglas. 2.8 Autopreguntas 3. Enseñanza directa de la organización textual de causalidad. 4. Aplicación dirigida por el profesor. 5. Práctica individual.
MATERIAL: Libro de texto, gís, cuaderno, lápices y bolígrafo.
EVALUACIÓN: Comprobar que los esquemas elaborados por los alumnos correspondan a la organización de causalidad.

SESIÓN: 6
TIEMPO: 40 min.
OBJETIVO: Que los alumnos identifiquen la progresión temática de problema-solución.
CONTENIDO: 1.Efectos del consumo de drogas en el país. 2. Problemas del mundo actual.
ACTIVIDADES: 1. Introducción. 2. Ejemplo. 2.1Lectura global de un texto problema-solución. 2.2 Título. 2.3 Repaso. 2.4 Organización. Identificar el PROBLEMA- SOLUCIÓN. Hay otros textos que se organizan con la exposición de un problema y otra parte en exponer las soluciones. 2.5 Localización de los componentes. 2.6 Construcción de esquema. 2.7 Rellenar esquema. Usar macrorreglas. 2.8 Autopreguntas. 3. Enseñanza directa de la organización textual problema-solución. 4. Aplicación dirigida por el profesor. 5. Práctica individual.
MATERIAL: Libros de texto de Formación Cívica y Ética e Historia, gís, cuaderno, lápices y bolígrafo.
EVALUACIÓN: Después de un debate grupal, se analizaron las discrepancias y semejanzas entre los esquemas elaborados por los alumnos, para convenir cuáles esquemas son correctos.

SESIÓN: 7
TIEMPO: 40 min.
OBJETIVO: El alumno aprenderá la organización textual de descripción.
CONTENIDO: 1. La nutrición en los animales. 2. El modelo corpuscular de la luz.
ACTIVIDADES: 1. Introducción. 2. Ejemplo. 2.1 Lectura global de un texto descriptivo. 2.2 Título. 2.3 Repaso. 2.4 Organización. Identificar CARACTERÍSTICAS de un determinado acontecimiento o hecho se describen diversos aspectos. 2.5 Localización de los componentes. 2.6 Construcción de esquema. 2.7 Rellenar esquema. Usar macrorreglas. 2.8 Autopreguntas 3. Enseñanza directa de la organización textual descriptiva. 4. Aplicación dirigida por el profesor. 5. Práctica individual.
MATERIAL: Libro de texto de Biología y Física, gis, cuaderno, lápices y bolígrafo.
EVALUACIÓN: Confirmar que los esquemas de descripción contengan las ideas principales del texto.

SESIÓN: 8
TIEMPO: 40 min.
OBJETIVO: El alumno aprenderá la organización textual de secuencia.
CONTENIDO: 1. Historia del crecimiento urbano del Valle de México. 2. Los cambios en la economía.
ACTIVIDADES: 1. Introducción. 2. Ejemplo. 2.1 Lectura global de un texto de secuencia. 2.2 Título. 2.3 Repaso. 2.4 Organización. Identificar FASES de un determinado acontecimiento. 2.5 Localización de los componentes. 2.6 Construcción de esquema. 2.7 Rellenar esquema. Usar macrorreglas. 2.8 Autopreguntas 3. Enseñanza directa de la organización textual de secuencia. 4. Aplicación dirigida por el profesor. 5. Práctica individual.
MATERIAL: Libro de texto de Historia, gis, cuaderno, lápices y bolígrafo.
EVALUACIÓN: Confirmar que los esquemas de secuencia contengan las fases del hecho presente en el texto.

SESIÓN: 9
TIEMPO: 40 min.
OBJETIVO: Medir la comprensión lectora de los estudiantes a nivel macroestructural y microestructural.
CONTENIDO: Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos.
ACTIVIDADES: 1. Lectura del texto 2. Resolución del cuestionario
MATERIAL: Texto, cuestionario, lápices y goma.
EVALUACIÓN: Revisión del sondeo.

GRUPO EXPERIMENTAL B

SESIÓN: 1
TIEMPO: 40 min.
OBJETIVO: Medir la comprensión lectora de los estudiantes a nivel macroestructural y microestructural
CONTENIDO: Los Superpetroleros.
ACTIVIDADES: 1. Lectura del texto 2. Resolución del cuestionario
MATERIAL: Texto, cuestionario, lápices y goma.
EVALUACIÓN: Revisión del sondeo.

SESIÓN: 2
TIEMPO: 20 min.
OBJETIVO: Presentación del programa.
CONTENIDO: Programa
ACTIVIDADES: Descripción general del programa, funcionalidad y delimitación de objetivos.
MATERIAL: Gís y borrador
EVALUACIÓN:

PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y LA ESTRATEGIA DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL.

SESIÓN: 3
TIEMPO: 40 min.
OBJETIVOS: 1. El alumno definirá qué es una estrategia de aprendizaje. 2. El alumno especificará en qué consiste la comprensión lectora. 3. El alumno comprenderá la importancia de la comprensión lectora para mejorar el rendimiento académico.
CONTENIDO: Concepciones de estrategia de aprendizaje y comprensión lectora.
ACTIVIDADES: 1. Cada alumno responderá a las siguientes preguntas: ¿Qué es la comprensión lectora? ¿Para qué leemos? ¿Qué es una estrategia de aprendizaje y cuál es su utilidad? ¿Cuáles estrategias de estudio conozco? ¿Cuáles estrategias de aprendizaje utilizo, por qué? 2. Se formarán 4 equipos para que los alumnos intercambien sus respuestas. 3. Cada equipo acordará y concluirá sus respuestas por escrito. 4. El instructor englobará las respuestas de los equipos para concluir las preguntas.
MATERIAL: Gís, cuaderno, lápices y bolígrafo.
EVALUACIÓN: Valorar las concepciones que tienen los alumnos, así como posibles modificaciones después de la actividad.

SESIÓN: 4
TIEMPO: 1 20”
<p>OBJETIVO: 1. El alumno conocerá la posibilidad de aprender a supervisar su proceso lector.</p> <p>2. El alumno conocerá y aplicará las actividades necesarias para supervisar su lectura: planificación, supervisión y evaluación.</p>
<p>CONTENIDO: Supervisión de la lectura.</p>
<p>ACTIVIDADES: 1. Introducción. Descripción y objetivo de la tarea.</p> <p>2. Ejemplo. Modelado del proceso lector.</p> <p>PLANIFICACIÓN:</p> <p>2.1. Objetivización. Establecimiento de una meta de lectura.</p> <p>2.2 Análisis de la tarea. Qué implica leer y para qué se lee.</p> <p>2.3. Temporalización de la lectura.</p> <p>2.4. Selección de estrategias para leer.</p> <p>SUPERVISIÓN.</p> <p>2.5. Autochequeo de la lectura.</p> <p>2.6. Evaluación-corrección del proceso lector.</p> <p>EVALUACIÓN.</p> <p>2.7. Evaluación-análisis del producto lector.</p> <p>2.8. Reparación de las fallas de lectura.</p> <p>3. Enseñanza Directa de las acciones para supervisar la comprensión lectora.</p> <p>4. Aplicación dirigida por el profesor. Los alumnos leen aplicando las estrategias para supervisar la comprensión lectora utilizan una hoja de registro de las estrategias metacognitivas. (*)</p> <p>5. Práctica individual de las estrategias metacognitivas de lectura.</p>
<p>MATERIAL: * Hoja de registro: Formato de la estrategia metacognitiva de autpreguntas PROMETE-A. Carlos Monereo, 1990. (Anexo 9) Libro de texto, gís, cuaderno, lápices y bolígrafo.</p>
<p>EVALUACIÓN: Valorar la aplicación de la estrategia metacognitiva.</p>
<p>OBSERVACIONES: Solamente en esta sesión la selección de estrategias estuvo bajo el criterio de los estudiantes, ya que aún no se enseñaba la estrategia de la estructura textual.</p>

SESIÓN: 5
TIEMPO: 50 min.
OBJETIVO: 1. Los alumnos aplicarán la estrategia metacognitiva durante la enseñanza de la estructura textual. 2. Los alumnos identificarán la progresión temática. 3. Los alumnos percibirán los cambios de tema presentes en la lectura.
CONTENIDO: 1. El petróleo.
ACTIVIDADES: 1. Introducción. Descripción y propósito de la sesión. PLANIFICACIÓN. Objetivo. Análisis de la tarea. Temporalización. SUPERVISIÓN. Autochequeo. Estrategia. (Poner un título a los párrafos) Evaluación-corrección del proceso. 2. Ejemplo. 2.1 Lectura global: la instructora lee un texto. 2.2 Título: la instructora lee nuevamente el texto, pero conforme termina la lectura de cada párrafo le otorga un título a éste. A. LECTURA GLOBAL. Los alumnos leen un texto. - ¿sigue hablando el texto de lo mismo? - ¿de qué trata ahora –en cada momento- el texto? - ¿qué dice el texto de ese tema? B. TÍTULO TEMÁTICO. Los alumnos leen con detenimiento cada uno de los párrafos. Escriben de qué trata cada párrafo (asunto central sobre el que giran las ideas). Discusión entre todos los alumnos cuáles y por qué son adecuados los títulos (escribir los títulos en la pizarra, ¿cuáles parecen que son títulos buenos? Para que los alumnos participen en decidir los títulos correctos. 2.3 Repaso: la instructora hace una remembranza de todos los títulos. EVALUACIÓN. Evaluación-análisis.

<p>Reparación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Enseñanza directa. Enseñanza de la progresión temática y del título. 4. Aplicación dirigida por el profesor. La actividad que realizó la instructora en la fase del ejemplo, ahora la realizan los alumnos bajo la supervisión de la instructora. 5. Práctica individual. Los alumnos realizan solos el ejercicio anterior.
<p>MATERIAL: Hoja de registro, libro de texto, gís, cuaderno, lápices y bolígrafo.</p>
<p>EVALUACIÓN: 1. Examinar las hojas de registro. 2. Verificar que los títulos que sugirieron los alumnos engloben las ideas generales de cada párrafo.</p>

<p>SESIÓN: 6</p>
<p>TIEMPO: 50 min.</p>
<p>OBJETIVOS: 1. Los alumnos conocerán que los textos tienen una estructura organizativa de ideas. 2. Los alumnos aprenderán la organización textual de comparación.</p>
<p>CONTENIDO: 1. Relación entre el desarrollo industrial y la contaminación ambiental. 2. Las instituciones de salud y el combate a las enfermedades.</p>
<p>ACTIVIDADES: 1. Introducción. Descripción y propósito de la sesión</p> <p>PLANIFICACIÓN. Objetivo. Análisis de la tarea. Temporalización. SUPERVISIÓN. Autochequeo</p> <p>Estrategia. (Poner un título a los párrafos y estructura textual de comparación) Evaluación-corrección del proceso. 2. Ejemplo. 2.1 Lectura global de un texto comparativo. 2.2 Título: lee otra vez el texto para asignar a cada párrafo un título.</p>

<p>2.3 Repaso: recuerda los títulos que ha determinado.</p> <p>2.4 Organización: reconoce y explica por qué su texto es de tipo comparativo. Identificar DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS. Hay textos que consisten en comparar una cosa con otra.</p> <p>2.5 Localización de los componentes: en el texto subraya las frases que caractericen al texto como comparativo.</p> <p>2.6 Construcción de esquema: realiza un doble esquema para encasillar las características de los dos objetos de comparación.</p> <p>2.7 Rellenar el esquema: se acude a las tres macrorreglas para de las ideas principales y escribirlas en el esquema previamente hecho.</p> <p>2.8 Autopreguntas: se proponen algunas interrogantes referentes al texto.</p> <p>EVALUACIÓN.</p> <p>Evaluación-análisis. Reparación.</p> <p>3. Enseñanza directa. Explicación de la organización textual de comparación. Enseñanza de las tres macrorreglas.</p> <p>4. Aplicación dirigida por el profesor. Los estudiantes ejecutan los ocho pasos de la fase de ejemplificación con ayuda de la instructora.</p> <p>5. Práctica individual.</p>
<p>MATERIAL: Hoja de registro, libro de texto de Educación Ambiental e Historia, gís, cuaderno, lápices y bolígrafo.</p>
<p>EVALUACIÓN: 1. Revisión de la hoja de registro.</p> <p>2. Constatar que los esquemas incluyan las características más importantes de las entidades cotejadas.</p>

SESIÓN: 7
TIEMPO: 40 min.
OBJETIVO: Los alumnos conocerán la estructura textual de causalidad
CONTENIDO: 1. El voto femenino 2. Los precios: fases e estabilidad e inflación.
ACTIVIDADES: 1. Introducción. PLANIFICACIÓN. Objetivo. Análisis de la tarea. Temporalización. SUPERVISIÓN. Autochequeo Estrategia. (Poner un título a los párrafos y estructura textual de causalidad) Evaluación-corrección del proceso. 2. Ejemplo. 2.1 Lectura global de un texto de causalidad 2.2 Título. 2.3 Repaso. 2.4 Organización. Identificar ANTECEDENTES Y CONSECUENTES. Esto ocurre cuando en un texto se pone en relación dos o más fenómenos , de tal manera que uno aparece como causa del otro. 2.5 Localización de los componentes. 2.6 Construcción de esquema. 2.7 Rellenar esquema 2.8 Autopreguntas EVALUACIÓN. Evaluación-análisis. Reparación. 3. Enseñanza directa de la organización textual de causalidad. 4. Aplicación dirigida por el profesor. 5. Práctica individual.

MATERIAL: Hoja de registro, libro de texto de Historia, gis, cuaderno, lápices y bolígrafo.
EVALUACIÓN: 1.Revisión de la hoja de registro 2. Comprobar que los esquemas correspondan a la organización de causalidad.

SESIÓN: 8
TIEMPO: 40 min.
OBJETIVO: Que los alumnos Identifiquen de la progresión temática de problema-solución.
CONTENIDO: 1. Efectos del consumo de drogas en el país. 2. Problemas del mundo actual.
ACTIVIDADES: 1. Introducción. PLANIFICACIÓN. Objetivo. Análisis de la tarea. Temporalización. SUPERVISIÓN. Autochequeo Estrategia (Poner un título a los párrafos y estructura textual de problema-solución.) Evaluación-corrección del proceso. 2. Ejemplo. 2.1Lectura global de un texto problema solución. 2.2 Título. 2.3 Repaso. 2.4 Organización. Identificar el PROBLEMA-SOLUCIÓN. Hay textos que se organizan con la exposición de un problema, y otra parte en exponer las soluciones. 2.5 Localización de los componentes. 2.6 Construcción de esquema. 2.7 Rellenar esquema. 2.8 Autopreguntas. EVALUACIÓN.

<p>Evaluación-análisis. Reparación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Enseñanza directa de la organización textual de problema-solución. 4. Aplicación dirigida por el profesor. 5. Práctica individual.
<p>MATERIAL: Hoja de registro, libro de texto de Formación Cívica y Ética e Historia, gís, cuaderno, lápices y bolígrafo.</p>
<p>EVALUACIÓN: 1. Revisión de la hoja de registro. 2. Después de un debate grupal, se analizarán las discrepancias y semejanzas entre los esquemas elaborados por los alumnos, para convenir cuáles esquemas son correctos.</p>

<p>SESIÓN: 9</p>
<p>TIEMPO: 40 min.</p>
<p>OBJETIVO: El alumno aprenderá la organización textual de descripción.</p>
<p>CONTENIDO: 1. La nutrición en los animales. 2. El modelo corpuscular de luz.</p>
<p>ACTIVIDADES: 1. Introducción. PLANIFICACIÓN. Objetivo. Análisis de la tarea. Temporalización. SUPERVISIÓN. Autochequeo Estrategia (Poner un título a los párrafos y estructura textual de descripción). Evaluación-corrección del proceso. 2. Ejemplo. 2.1 Lectura global de un texto descriptivo.</p>

<p>2.2 Título.</p> <p>2.3 Repaso.</p> <p>2.4 Organización. Identificar CARACTERÍSTICAS de un determinado acontecimiento o hecho se describen diversos aspectos.</p> <p>2.5 Localización de los componentes.</p> <p>2.6 Construcción de esquema.</p> <p>2.7 Rellenar esquema</p> <p>2.8 Autopreguntas</p> <p>EVALUACIÓN.</p> <p>Evaluación-análisis.</p> <p>Reparación</p> <p>3. Enseñanza directa de la organización textual descriptiva.</p> <p>4. Aplicación dirigida por el profesor.</p> <p>5. Práctica individual.</p>
<p>MATERIAL: Hoja de registro, libros de texto de Biología y Física, gís, cuaderno, lápices y bolígrafo.</p>
<p>EVALUACIÓN: 1. Revisión de la hoja de registro.</p> <p>2. Confirmar que los esquemas de descripción contengan las ideas principales del texto.</p>

<p>SESIÓN: 10</p>
<p>TIEMPO: 40 min.</p>
<p>OBJETIVO: El alumno aprenderá la organización textual de secuencia.</p>
<p>CONTENIDO: 1. Historia del crecimiento urbano del Valle de México.</p> <p>2. Los cambios en la economía.</p>
<p>ACTIVIDADES: 1. Introducción.</p> <p>PLANIFICACIÓN.</p> <p>Objetivo.</p> <p>Análisis de la tarea.</p> <p>Temporalización.</p>

SUPERVISIÓN.

Autochequeo

Estrategia (Poner un título a los párrafos y estructura textual de secuencia).

Evaluación-corrección del proceso.

2. Ejemplo.

2.1 Lectura global de un texto de secuencia.

2.2 Título.

2.3 Repaso.

2.4 Organización. Identificar FASES de un determinado acontecimiento o hecho se describen diversos aspectos.

2.5 Localización de los componentes.

2.6 Construcción de esquema.

2.7 Rellenar esquema

2.8 Autopreguntas

EVALUACIÓN.

Evaluación-análisis.

Reparación

3. Enseñanza directa de la organización textual de secuencia.

4. Aplicación dirigida por el profesor.

5. Práctica individual.

MATERIAL: Hoja de registro, libros de texto de Historia, gís, cuaderno, lápices y bolígrafo.

EVALUACIÓN: 1. Revisión de la hoja de registro.

2. Confirmar que los esquemas de descripción contengan las ideas principales del texto.

SESIÓN: 11
TIEMPO: 40 min.
OBJETIVO: Medir la comprensión lectora de los estudiante a nivel macroestructural y microestructural.
CONTENIDO: Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos.
ACTIVIDADES: 1. Lectura del texto 2. Resolución del cuestionario
MATERIAL: Texto, cuestionario, lápices y goma.
EVALUACIÓN: Revisión del sondeo.