

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

Estrategias cognitivas en comprensión lectora
y su relación con el autoconcepto académico
en estudiantes de 1º grado de secundaria.

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

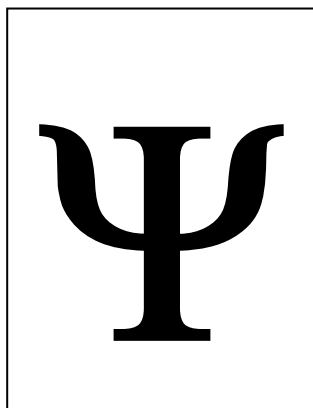
LIC. EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A N :

LORENA LÓPEZ ESTRADA

MARÍA LIUSA CERVANTES

ASESORA: MARIA DEL CARMEN ORGTEGA



MÉXICO, D. F.

2004

ÍNDICE

RESUMEN

Páginas

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	---

CAPITULO I

1.1 Estrategias cognitivas en comprensión de textos.....	4
1.2 Tipos de estrategias cognitivas.....	6
1.3 La utilización de las estrategias cognitivas y la relación con el autoconcepto.....	17

CAPÍTULO II

2.1 Metodología.....	24
- Hipótesis.....	24
- Sujetos.....	24
- Diseño.....	24
- Instrumentos.....	25
- Procedimiento.....	25

CAPÍTULO III

3.1 Análisis de datos.....	27
- Análisis cuantitativo.....	27
- Análisis cualitativo.....	37
3.2 Discusión y Conclusión.....	43

CAPÍTULO IV

Bibliografía.....	51
Anexos.....	53
1. Textos utilizados para el pretest y postest	
2. Características de los textos en pretest y postest	
3. Programa de estrategias cognitivas en comprensión lectora	
4. Textos y esquemas para la explicación de las estrategias	

INTRODUCCIÓN

Es importante considerar que la escuela es un contexto de desarrollo de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades, que necesita el alumno aprender de forma significativa; un ejemplo de estos conocimientos y capacidades que debe aprender el alumno en la escuela, es la escritura y lectura como un medio de comunicación importante, lo cual le ayude a comprender y a desarrollarse mejor en su entorno.

Sin embargo dentro del ámbito educativo los alumnos presentan numerosas dificultades para aprender y se sabe que son muchos los factores que pueden influir; existe la evidencia de que uno de estos factores es no saber cómo aprender; esto es, que la mayoría de los estudiantes no utilizan las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo, lo cual podría determinar en los alumnos un bajo autoconcepto; es decir un alumno puede creer no poseer capacidades (inteligencia, habilidades, etc.), para realizar una tarea académica determinada adecuadamente y tener sentimientos afectivos desagradables (bajo autoconcepto).

Por tanto desde hace tiempo se ha empezado a prestar más atención a lo que se ha llamado “aprender a aprender”, es decir, enseñar al alumno a emplear las estrategias de aprendizaje más adecuadas en la adquisición de nuevos conocimientos. Dentro de dichas estrategias se encuentran las estrategias cognitivas referidas a la comprensión lectora, la cual tiene un papel central en la adquisición del conocimiento y el rendimiento académico.

De esta forma la enseñanza de las estrategias es importante y aun más la utilización de las estrategias por parte de los alumnos, implicando mejoras en las creencias de sus capacidades para aplicar correctamente los conocimientos que posee mejorando su autoconcepto académico.

Por lo planteado anteriormente este trabajo se centró en la relación que existe entre la enseñanza de estrategias cognitivas en comprensión lectora con el autoconcepto académico de los alumnos; teniendo como objetivo indagar si la utilización de las estrategias cognitivas en comprensión lectora se relacionan de forma positiva con el autoconcepto académico de los alumnos.

La estructura del trabajo contempla los siguientes capítulos:

En el primero se presenta el marco teórico, en él se hace mención de las definiciones más representativas del concepto de estrategia de aprendizaje.

En relación a la enseñanza de estrategias se presentan algunos estudios realizados, los cuales muestran que la enseñanza de estrategias a través de la

“Estrategias cognitivas en comprensión lectora y su relación con el autoconcepto académico en estudiantes de 1er. grado de secundaria”

instrucción directa significa un tema didáctico central, una secuenciación precisa del contenido, una alta implicación del alumno para aprender a utilizarla, un cuidadoso control del profesor y una retroalimentación correctiva específica para los estudiantes.

A través del modelado, el cual es un método satisfactorio en la línea de la instrucción directa, el estudiante adquiere un conjunto integrado de estrategias cognitivas a través de la observación de la práctica guiada por un instructor o profesor. Desarrolla una autonomía progresiva en el estudiante.

También se refieren investigaciones centradas en la instrucción de estrategias cognitivas en comprensión lectora mostrando resultados satisfactorios.

En el siguiente apartado del marco teórico se discute el papel del autoconcepto académico y su relación con las estrategias de aprendizaje.

En este sentido se menciona que el autoconcepto académico se refiere al conocimiento de las propias capacidades mentales y por autoestima se entiende el valor o evaluación afectiva que el individuo realiza de sí mismo.

Se entiende que el autoconcepto académico engloba ambos elementos autoconcepto y autoestima.

De esta forma por autoconcepto académico, se entiende como una subárea del autoconcepto general haciendo referencia a la concepción que el estudiante tiene de su capacidad para realizar una tarea académica determinada.

Así el autoconcepto académico es el resultado de los autoconceptos académicos en las diferentes áreas académicas (matemáticas, historia, ciencias, etc).

Sin embargo este autoconcepto académico tiende a cambiar de acuerdo a las características individuales de la persona y las diferentes situaciones que le acontecen en los contextos.

Respecto a la relación entre estrategias y autoconcepto se refiere que la conducta estratégica por parte del alumno implica una serie de factores personales de tipo cognitivo y afectivo; es decir conocimiento de las capacidades y valoración de esas capacidades (autoconcepto académico y autoestima).

De tal forma existe un acuerdo general referente a que la enseñanza de estrategias influye en el autoconcepto del alumno.

La enseñanza de estrategias, en la medida que potencian la regulación del propio proceso de aprendizaje de los alumnos, favorecen el conocimiento de las propias capacidades; es decir se favorece el autoconcepto académico del alumno.

Así el conocimiento de los medios para llevar a cabo la resolución de una tarea permitirá al alumno esperar resultados positivos (mejoras en su autoconcepto).

En el segundo capítulo se refiere la metodología; en él se hace el planteamiento del problema, se establece la población con la que se llevó a cabo la investigación así como los instrumentos utilizados y el procedimiento realizado.

También se detalla el programa de intervención de estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de primero de secundaria, mediante el cual permitieron al alumno, subrayar, extraer las ideas importantes del texto, y posteriormente elaborar un resumen en forma de esquema y otro mediante una exposición coherente de las ideas.

En el tercer capítulo se presenta un análisis cuantitativo mediante la *t* de student el cual muestra las diferencias significativas de la comprensión lectora de los alumnos antes y después del programa de instrucción de estrategias.

También se refiere un análisis cualitativo, de los resultados que arrojó la investigación. En el análisis cualitativo se refieren las características más sobresalientes de los textos realizados por los alumnos; así como también las características del autoconcepto académico de los alumnos en pretest y postest.

Posteriormente se presenta la relación que existe entre estrategias cognitivas en comprensión lectora y el autoconcepto académico de los alumnos, mediante la correlación de Pearson.

El coeficiente de correlación de Pearson fue calculado a partir de relacionar las puntuaciones obtenidas en comprensión lectora, con las de autoconcepto académico en los grupos experimental y control.

Y por último en este capítulo se presenta una discusión de los resultados obtenidos y la conclusión de la investigación.

CAPÍTULO I

1.1 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COGNITIVAS EN COMPRESIÓN DE TEXTOS

Se considera que la escuela es un contexto de desarrollo de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades, que necesita el alumno aprender de forma significativa para actuar y adaptarse en ciertas circunstancias de su vida familiar, social y escolar, un ejemplo de estos conocimientos y capacidades que debe adquirir el alumno en la escuela es la escritura y lectura como medio de comunicación , lo cual le ayuda aprender a interpretar aspectos básicos de su cultura (Bronfenbrenner 1987, citado en Solé 1996).

Pero sabe que también dentro del ámbito educativo los alumnos presentan numerosas dificultades para aprender y se reconoce que son muchos los factores que pueden influir, sin embargo, existe la evidencia de que uno de estos factores es no saber cómo aprender; esto es que la mayoría de los estudiantes no utilizan las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo, lo cual podría determinar en los alumnos un bajo autoconcepto, es decir un alumno puede creer no poseer capacidades (inteligencia, habilidades, etc.), para realizar una tarea académica determinada adecuadamente y tener sentimientos afectivos desagradables, es decir bajo autoconcepto y baja autoestima (Monereo 2000).

Desde hace mucho tiempo el aprendizaje escolar ha estado basado en el hecho de que los alumnos memoricen nombres, datos, fórmulas, etc. los que más tarde se deberían reproducir con fidelidad para finalmente olvidarlos.

Hoy la tarea de los alumnos y del profesor, se va haciendo más variada y compleja; se insiste en que el alumno debe comprender, es decir, dotar de significado personal a sus aprendizajes además de adquirir una mayor responsabilidad y autonomía en su labor profesional (Coll 1990).

De esta forma se va haciendo referencia a un aprendizaje intencional, que se refiere a los procesos cognoscitivos que el aprendiz tiene como una meta en lugar de un resultado incidental (Bereiter y Scardamalia 1989, citado en Muria 1994).

Existen investigaciones sobre el aprendizaje intencional que se encuentran bajo el nombre de habilidades de estudio o estrategias de aprendizaje .

Se mencionan dos conclusiones importantes que se hacen de las investigaciones:

- Hay gran variedad de estrategias para lograr el aprendizaje significativo, pero muchos estudiantes no las aplican.

- Los programas de entrenamiento sobre estrategias de aprendizaje han demostrado ser efectivos e incluso generalizados en la mayoría de las ocasiones.

De esta forma estas investigaciones recientes en psicología y educación ha dado lugar a percepciones diferentes respecto a los papeles asumidos por los estudiantes y profesores. En esta nueva concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje los estudiantes eficaces aparecen como sujetos activos que reciben la información, la seleccionan, organizan y elaboran; de esta forma es como usan una serie de estrategias diferentes para almacenar y recuperar información. Tales sujetos asumen mucho de la responsabilidad de su propio aprendizaje como se evidencia por sus esfuerzos en adaptar el ambiente de aprendizaje y ajustarlo a sus necesidades y metas (Muria 1994) .

Según Beltrán (1998) la idea de estrategias de aprendizaje no es una idea nueva. Es prácticamente tan vieja como la educación. Ya en la antigua Grecia y Roma profesores y retóricos, compartían el interés por la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

A las estrategias de aprendizaje cada autor las define y clasifica de manera diferente, por eso es necesario conocer la manera en que los autores conceptualizan a las estrategias; por esta razón en el siguiente apartado se presentan algunas de las definiciones mas representativas de estrategia de aprendizaje revisadas por (Beltran 1998).

Weinstein (1985) utiliza la expresión estrategias de aprendizaje para identificar una serie de capacidades cognitivas. Tales estrategias pueden ser estrategias activas de estudio, como la toma de notas o la preparación de un examen, y estrategias de apoyo, es decir, técnicas para organizar el tiempo de estudio, y dirigir la atención a la tarea de aprendizaje que se tiene entre manos. Existe otro nivel de estrategias llamadas metacognitivas que los estudiantes pueden utilizar para autoregular el uso de estrategias (cuál estrategia, cómo y cuando utilizarla de acuerdo a cada situación de aprendizaje). También existen las estrategias cognitivas de procesamiento de información, como formas para organizar y elaborar la información que se recibe y hacerla más significativa (seleccionar ideas importantes del texto, relacionar las ideas entre sí, llegando a la comprensión de lo que esta diciendo el texto y poder utilizar esa información).

Para Snowman (1986) las estrategias hacen referencia, a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de las estrategias se puede procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que se tiene que aprender, a la vez que se planifica regula y evalúa esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea.

También Snowman (1986) hace la distinción entre estrategias de aprendizaje y técnicas de aprendizaje. Una estrategia de aprendizaje es un plan general que se formula para tratar una tarea de aprendizaje. Una técnica es una habilidad más específica que se usa al servicio de la estrategia o plan general.

Por lo general las técnicas de estudio por sí mismas, únicamente van dirigidas al aprendizaje memorístico más que al aprendizaje significativo. Por tanto para que sean dirigidas al aprendizaje significativo tienen que ser utilizadas dentro de una estrategia de aprendizaje.

La estrategia para Schmeck (1988) es un mecanismo a nivel superior al de las técnicas de aprendizaje las cuales trabajan conjuntamente para producir un resultado de aprendizaje unificado. La elección que hace el estudiante de las técnicas esta guiada por su estrategia, y esta elección determina el resultado del aprendizaje.

Otras definiciones importantes son las siguientes:

Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1987) refieren que las estrategias de aprendizaje son un conjunto de pasos que el alumno posee y emplea para aprender y recuperar información.

Según Nuñez(1994) la estrategia es por sí misma propositiva, y encierra dentro de ella un plan de acción o una secuencia de actividades perfectamente organizadas. La acertada ejecución de procesos de aprendizaje así como el conocimiento y control de los mismos, deja en manos del estudiante la responsabilidad del aprendizaje, a la vez que aumenta su nivel de motivación intrínseca. Las estrategias de aprendizaje favorecen de esta manera un aprendizaje significativo, motivado e independiente. Saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace, es lo que pretenden las estrategias.

Puede decirse entonces que las estrategias de aprendizaje son el conjunto de acciones que maneja directamente el alumno en donde se presenta el empleo de técnicas (conjunto de habilidades), que le permiten una mejor comprensión y retención de la información, logrando un aprendizaje significativo.

1.2 TIPOS DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Para Pozo (1990), citado en Coll (1990) y Nuñez (1994) el aprendizaje significativo está relacionado con tres tipos de estrategias de aprendizaje las cuales son: selección, organización y elaboración.

Estrategias de selección.

Consiste en separar la información relevante de la información poco relevante, redundante o confusa; es decir, sirve para localizar la información relevante en el contexto concreto y específico.

Por lo general, los materiales instruccionales contienen grandes cantidades de información. Por eso la estrategia más básica es la de seleccionar la información para que pueda ser más profundamente procesada. Esto constituye el primer paso para la comprensión de los materiales informativos, en lo que se refiere a los textos.

Cuando el estudiante no sabe separar lo esencial de lo no esencial difícilmente puede comprender el significado del texto que se le presenta, y en esos casos se acude a la reproducción literal de los conocimientos que conduce a un tipo de aprendizaje mecánico y reproductivo.

Estrategia de organización

Mientras que la selección trata de identificar y separar los elementos informativos relevantes de los no relevantes, la organización trata de combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Por tanto la organización establece conexiones internas (relaciona los datos informativos unos con otros (Gallego 1997).

Estrategias de elaboración

La estrategia de elaboración trata de unir los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria. La elaboración conecta los materiales de aprendizaje con conocimientos previos situandolos en estructuras de significado más amplias. Con estas estrategias se busca una relación, un referente o un significado común al material que debe aprenderse. La elaboración establece pues conexiones externas relaciona la nueva información con la vieja. La elaboración es una actividad por la cual se añade algo nuevo – una información, un ejemplo, una analogía – a la información que se está aprendiendo a fin de acentuar el significado y mejorar el recuerdo de lo que se aprende (Beltrán 1998).

De acuerdo con Pozo (1990) y Nuñez (1994), entre las técnicas que pueden utilizarse en las estrategia cognitivas son: **el subrayado, extracción de la idea principal y el resumen**

- Subrayado

A medida que el estudiante aborda el material y lo subraya se produce algún procesamiento sobre lo que es y no es importante.

Un texto es importante subrayarlo porque ayuda al recuerdo del material subrayado.

Un excesivo subrayado reduce los efectos útiles. Por lo que se recomienda que los estudiantes no marquen más que un enunciado general por párrafo.

Obviamente, si el estudiante subraya grandes porciones del material, los efectos selectivos útiles se pierden (Nuñez 1994).

- Idea principal

La capacidad o habilidad de identificar la idea principal forma parte una estrategia importante relacionada con la comprensión del texto. En la comprensión de un texto, se suele recordar a los estudiantes que se concentren en las ideas principales cuando estudian, pero los estudiantes, para hacer esto deben saber identificar los puntos principales de un párrafo. Esta es una habilidad que va mejorando con el desarrollo y aunque los niños son capaces de identificar el personaje principal y la secuencia de sucesos de un texto narrativo, tienen, sin embargo, dificultades para identificar las ideas principales por ejemplo en un texto expositivo (Gallego 1997).

Medina (1992) nos dice que todo texto manifiesta las ideas de un escritor. Los enunciados encierran las ideas de quien los escribe, y éstas pueden ser principales o secundarias.

Este autor explica que el texto es una unidad cuyas ideas se relacionan entre sí por medio de las ideas principales; éstas desarrollan el tema de que trata el texto, según el estilo del autor. Las ideas principales pueden estar al inicio, en medio o al final del párrafo, y van a estar determinadas por lo que los lectores van a buscar del texto.

Las ideas principales contienen la mayor parte de significado pero, para llegar a comprenderlas mejor, se necesitan las ideas secundarias del texto que explican, amplían, ejemplifican o reiteran las ideas principales.

La identificación de las ideas principales viene influida por los rasgos del texto. El vocabulario, facilita la identificación; también lo facilita las ideas secundarias que apoyan la idea principal (Gallego 1997).

- Resumen

La capacidad de resumir las ideas de un texto es una habilidad de gran interés para el aprendizaje escolar. El resumen organiza el material indicando las relaciones de las ideas principales presentes en el contenido de un texto. Brown (1993) citado en Beltrán (1998), ha analizado el resumen en una serie de 5 reglas. Las reglas por orden de dificultad creciente son las siguientes: borrar lo trivial, borrar lo redundante, sustituir una idea secundaria por una idea principal, seleccionar la idea principal e inventar una idea principal si se requiere

La primera regla, borrar lo trivial, señala que hay que ignorar lo trivial, es decir, prescindir del material de menor importancia para el resumen. La segunda regla borrar lo redundante, implica prescindir de la información que esté ya incluida, aunque sea de manera ligeramente diferente. La tercera regla, sustituir una idea secundaria por una principal, se refiere a reemplazar una lista (por ejemplo, silla, banco, mesa) por una categoría (muebles) o reemplazar una secuencia de acción (por ejemplo, cerró la puerta de su piso, bajó al garaje, puso en marcha el Mercedes y alcanzó enseguida la calle atascada de vehículos, como siempre) por una selección más breve (salió de su casa en coche).

La cuarta regla, es seleccionar la idea principal que se refiere a elegir una frase temática para un párrafo. Esta regla es más difícil porque puede implicar procesamiento no secuencial de frases, mientras las tareas anteriores se pueden aplicar a frases del texto de manera secuencial. La última regla, inventar la idea principal, se utiliza cuando un párrafo carece de idea principal explícitamente establecida. En este caso, como ya se ha señalado, el estudiante debe leer el párrafo y construir una proposición que represente la idea principal.

Para Van Dijk (1983), citado en Madruga (1996) el resumen es un discurso que expresa la estructura conceptual que organiza jerárquicamente la información de la secuencia del texto original, representando así la coherencia global del mismo.

Para Solé (1996), citado en Nuñez (1994) realizar un resumen supone claramente una actividad conceptual que implica un trabajo sostenido que demanda “ el avance y el retroceso”, la posibilidad de parar, pensar, relacionar lo que se lee con lo que ya se sabe.

Así para Medina Carballo (1992), el resumen es la reducción de un texto a sus partes esenciales. Para hacerlo se usa la categoría lógica del análisis, que consiste en distinguir las ideas principales de las secundarias. Las ideas principales constituyen la base del resumen. Éste tiene como fundamento la síntesis, que se pone en marcha cuando separamos las ideas principales de las ideas secundarias para encontrar la esencia del texto.

Siguiendo con Medina Carballo (1992) el resumen es simplemente la reducción del texto, respetando su sentido y empleando las palabras del autor.

Por tanto se puede decir que el resumen consiste en exponer la esencia de un texto con palabras del autor. Existen dos clases de resúmenes: el que se hace en cuadro sinóptico y a través de una exposición coherente de un texto.

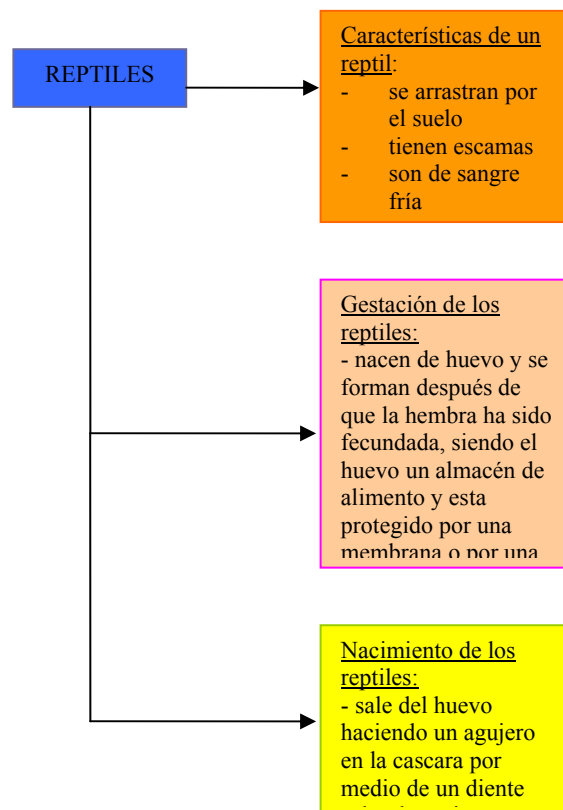
- Cuadro Sinóptico

Respecto al cuadro sinóptico se puede decir que es un resumen esquematizado. En él se registran debidamente jerarquizadas por medio de la clasificación y la división los conceptos, categorías o datos a los cuales hace referencia el texto. Las llaves, flechas o cualquier otro signo ayuda a la mejor comprensión del resumen. Fuera de la llave principal se anota el tema o idea general del texto. Luego, dentro de la llave principal la clasificación o división del texto o ideas principales; a continuación si son necesarias las subclasificaciones o subdivisiones, habrá más llaves. Es necesario mencionar que el lenguaje que se usa en el cuadro sinóptico es sintético o reducido.

El esquema ayuda a la organización y favorece el recuerdo (Sanchez 1993).

Se deben rellenar los cuadros del esquema con la información apropiada:

Ejemplo:



La exposición coherente tiene como objetivo informar lo esencial de un texto; es decir las ideas principales. Los pasos para expresar una exposición coherente son:

- búsqueda de palabras desconocidas;
- selección de ideas principales;
- organización de las ideas principales; y
- comparación del texto escrito con el original.

Es saber, establecer relaciones entre las diferentes ideas, es decir que el alumno secuencie, jerarquice y organice la información, llegando a comprender un texto, por ello la importancia del resumen.

Por lo anterior resulta importante la enseñanza de las estrategias y como lo refiere Beltran (1998), es necesario suscitar una motivación fuerte para utilizarlas. En primer lugar, al introducir una estrategia conviene enseñar cómo usar esa estrategia, por qué es útil usarla y cuándo se puede usar. En segundo lugar, conviene desarrollar un modelo que les demuestre a los estudiantes los beneficios de usar la estrategia.

Es importante enseñar aquellas estrategias que parezcan útiles, es decir, aquellas que vayan a usar con frecuencia en el currículo. Lo más seguro es que los alumnos aprenderán y aplicaran las estrategias que se les enseñe y refuercen en profundidad, en lugar de enseñarles muchas estrategias de manera superficial.

Se debe promover en los alumnos el aprendizaje de los contenidos escolares, ya sea a través de una estrategia expositiva bien estructurada que promueva el aprendizaje significativo por recepción o bien mediante una estrategia que promueva el aprendizaje por descubrimiento autónomo o guiado.

Los estudiantes deben llegar a utilizar las estrategias espontáneamente, la responsabilidad de la comprensión debe ser transferida gradualmente a los estudiantes.

Collins y otros (1987), citados en Beltran (1998), han señalado un método satisfactorio en la línea de la instrucción cognitiva: el modelado el cual trata de ayudar al estudiante a adquirir un conjunto integrado de habilidades cognitivas a través de los procesos de observación y de práctica guiada. Aspira a desarrollar la autonomía del estudiante.

El *Modelado*, implica la realización de la tarea por parte de un experto, de forma que los estudiantes puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos que se requieren para realizar la tarea.

Un ejemplo del modelado es el programa de instrucción para la enseñanza de estrategias propuesto por (Collado 1997):

1. INTRODUCCIÓN-PLANTEAMIENTO:

- Comprobar las necesidades escolares.
- Explorar el conocimiento que ya tienen los alumnos en relación con la estrategia a enseñar.
- Considerar las capacidades de comprensión lectora de los alumnos para ajustar el grado de dificultad de los materiales .
- Organizar la estrategia en pasos, cuando la estrategia a enseñar es excesivamente difícil.
- Introducir la estrategia.
- Determinar los objetivos de la enseñanza de la estrategia que se llevará a cabo.

2. ENSEÑANZA.

- Comunicar a los alumnos lo que van a aprender.
- Valorar la utilidad de la estrategia.
- Motivar. Conseguir el compromiso de los alumnos de aprender la estrategia.
- Explicar explícita y detenidamente la estrategia, señalando cómo, cuándo y dónde aplicar la estrategia.
- Ilustrar la estrategia con algunos ejemplos.

3. MODELADO

- Ejecutar la estrategia a la vista de los estudiantes.
- Promover la enseñanza mutua, haciendo que los alumnos, por turno, hagan las veces del profesor, repitiendo las ejecuciones de éste.

4. PRÁCTICA GUIADA

- Organizar la práctica guiada: Los alumnos realizan una actividad de selección guiada (llenado espacios en blanco, selección múltiple de ítems...) bajo la supervisión del profesor, repitiendo las ejecuciones del profesor (en grupo o individualmente).
- Ofrecer oportunidades de aplicar las estrategias siguiendo las pautas del modelado.

5. RESUMEN

- Pedir a los alumnos que indiquen lo que han aprendido en la enseñanza de la estrategia y que expliquen cómo y cuándo puede serles útil para su aprendizaje. Se trata del dominio verbal de la estrategia y de sus componentes.
- Ofrecer “feedback”(retroalimentación) por las respuestas correctas reafirmando el aprendizaje realizado.

6. PRÁCTICA INDEPENDIENTE

- Promover la práctica independiente. En este caso, los estudiantes realizan una serie de actividades pero con independencia del profesor. Pueden ser tareas de selección inducida, de elección entre alternativas, etc., pero con alguna semejanza respecto a la práctica guiada por el profesor. La finalidad es internalizar la estrategia aprendida, es decir que el alumno llegue a una autonomía de su conocimiento.

7. GENERALIZACIÓN

- Además de que se acentúa la generalización (ampliación) durante toda la secuencia instruccional (compromiso inicial y final, ejemplos, aplicación guiada e independiente) la generalización es un momento crítico en la secuencia u organización del programa y tiene 4 fases:
 - *orientación*: el profesor hace conscientes a los alumnos de los diversos contextos de aplicación.
 - *activación*: se dan oportunidades de practicar los nuevos materiales y en distintos contextos.
 - *adaptación*: se sugiere la modificación y combinación de la estrategia con otras estrategias para satisfacer diferentes demandas de contexto.
 - *mantenimiento*: uso de pruebas periódicas para determinar si el alumno continúa aplicando la estrategia.
- Ofrecer a los alumnos la oportunidad de aplicar y transferir la estrategia aprendida.

8. EVALUACION

- Evaluar el dominio y destreza alcanzados en la aplicación de la estrategia.
- La eficacia del aprendizaje de estrategias viene regida, según Thomas y Rowher (1986), citado en Beltran (1998), por estos cuatro principios:
 - Especificidad. La eficacia de las estrategias depende de que sean convenientes los objetivos formulados para el aprendizaje, ya que si se utiliza una estrategia de elaboración se conseguirán mejoras en el aprendizaje significativo, pero no en el aprendizaje mecánico.
 - Generatividad. La ejecución de una estrategia es tanto más eficiente cuando mas se exige que se elabore la información. Por ejemplo, resumir las ideas, es decir expresar con pocas palabras lo importante de lo que se ha leído, es más eficiente que repetirlas mecánicamente.
 - Control ejecutivo. El control ejecutivo tiene tres funciones: valorar la necesidad de la estrategia, seleccionar la estrategia y evaluar la calidad de la ejecución de la estrategia. De esta forma, la aplicación de una estrategia depende de la estimación de necesidad prevista de esas estrategias, de la selección de las estrategias, y de la calidad lograda en su aplicación.
- Eficacia personal. Los estudiantes difieren en el grado en que creen que pueden controlar los resultados de su aprendizaje (poco poder o mucho poder)

de control según capacidad y esfuerzo). De esta forma la eficacia personal se proyecta sobre el aprendizaje en tres dimensiones: la gente puede evitar aprendizajes desafiantes (participación), o emplear menos tiempo del necesario para la tarea (persistencia), o dejar de hacer el esfuerzo mental requerido (intensidad).

Estos cuatro principios permiten formular algunos criterios respecto a la enseñanza. El aprendizaje eficiente implica:

- Utilizar estrategias congruentes con los objetivos instruccionales propuestos.
- Estimar la necesidad de estrategias, seleccionarlas y valorar la calidad de su ejecución.
- Promover un adecuado sentido de eficacia personal que permita seleccionar, aplicar y regular las estrategias congruentes con los objetivos de aprendizaje.

En un estudio realizado por Soriano (1996) en relación a los procedimientos de instrucción directa en comprensión lectora, y aprendizaje de textos en enseñanza recíproca, en el cual participaron 12 alumnos de 4° Y 5° grado de primaria, los cuales no tenían dificultades de acceso léxico pero sí, una baja comprensión lectora; se pretendió enseñar a los alumnos a distinguir la información importante de la que no lo es y a adaptar estrategias para organizar y estructurar adecuadamente la información. La instrucción directa tenía actividades dirigidas a identificar y producir la idea principal explícita o implícita de un texto, identificar detalles de apoyo, de presentar la macroestructura textual, jerarquizar oraciones según su importancia, resumir y redactar oraciones consistentes e inconsistentes con la idea principal.

Los resultados fueron satisfactorios para enseñar la destreza de la comprensión que se pretendía mejorar y muestran que la metodología de instrucción directa significa un tema didáctico central, una secuenciación precisa del contenido, una alta implicación del alumno, un cuidadoso control del profesor y una retroalimentación correctiva específica para los estudiantes.

En este sentido el maestro expuso a los alumnos cómo ejecutar las estrategias requeridas, y proporcionaba explicaciones explícitas acerca de la ejecución, da una información detallada sobre cuándo y cómo aplicar las estrategias, incluye ejemplos concretos, modelado y práctica a partir de una planificación cuidadosa de las explicaciones y de las demostraciones.

Existen otras investigaciones centradas en la instrucción de estrategias en donde se impartieron estrategias cognitivas en comprensión lectora que han resultado eficaces.

Estas investigaciones plantean la relevancia de la enseñanza de las estrategias y la utilización de estas por parte del alumno lo que le permiten una mejor comprensión y retención de la información logrando un aprendizaje significativo.

Una de estas investigaciones realizadas en relación a las estrategias en comprensión de textos expositivos en escolares, es el trabajo realizado por Madruga y Martín Cordero(1996) llamado “intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos”.

Este trabajo se centró en el entrenamiento de estrategias de procesamiento del texto, la identificación de ideas principales y la elaboración de esquemas.

En esta investigación se utilizaron dos métodos que pueden emplearse también para analizar un texto y cuantificar los productos de su recuerdo: método de análisis proposicional de Kintsch (1983) citado en Madruga (1996), y un método de análisis estructural alternativo desarrollado por García Madruga y Martín Cordero(1996).

Los métodos anteriores descritos se caracterizan de la siguiente forma:

Método proposicional de Kintsch (1983).

La explicación de cómo se construye la representación del texto consiste en que el lector de un texto se representa el significado del mismo mediante la construcción de una microestructura.

Esta microestructura o base del texto consiste en un conjunto de micro proposiciones (enunciados), formados por un predicado y uno o mas argumentos, conectados entre sí mediante la repetición de argumentos. El sujeto construye a partir de la microestructura, la macroestructura o representación semántica del significado global del texto.

La formación de la macroestructura implica por tanto el logro de la coherencia global conectando entre sí todas las ideas del texto (microproposiciones).

También la macroestructura está formada por macroproposiciones que representen la idea o tema general del texto (titulo) y que es inferida por el sujeto, mediante la información que de proporciona el mismo texto.

De esta manera los sujetos lectores hábiles construyen la macroestructura del texto que está leyendo a partir de su conocimiento sobre como está organizado el texto, utilizando para ello las señales que se incluyen en el mismo entre ellos los títulos, las frases temáticas y los propios resúmenes que, en oraciones, el escritor inserta en el texto; es decir la formación de la macroestructura es un proceso estratégico en el que el sujeto aplica sus

conocimientos para reconocer y seleccionar las ideas más importantes del texto, utilizando las indicaciones y señalizaciones incluidas en el mismo.

Estas habilidades de reconocer en el texto las proposiciones ideas más importantes, que tiene mucha importancia para lograr una representación coherente y completa del mismo, no es algo cuya adquisición pueda darse por supuesto, sino que se adquiere en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los sujetos.

Método de análisis estructural

Los textos que utilizaron son: los superpetroleros y los inicios del ferrocarril en Estados Unidos.

Las características fundamentales de este método son:

- a) La descomposición del texto en unidades más amplias que las proporciones de Kintsch (1983). (ideas principales).
- b) Análisis de los marcos significativos en las que se organizan las proposiciones de un texto: los escenarios.

Los escenarios tienen representaciones de cosas, lugares o situaciones que están implicadas por el texto aunque no estén mencionadas explícitamente y permiten al sujeto una comprensión activa del significado de éste.

En este método se propone una descomposición del texto en ideas- unidad cercana al análisis propuesto por Meyer(1985), citado en Madruga (1996).

Las ideas- unidad son unidades superiores a las proposiciones y están más próximas a la frase, sin serlo.

Una idea puede desarrollarse en una frase o más.

Cada idea – unidad se caracteriza por presentar una idea importante.

El siguiente paso sería considerar los marcos significativos en los que dichas unidades cobran su sentido pleno y que forman la estructura superior del texto, los escenarios. De esta forma se quiere tener en cuenta no sólo el recuerdo de ideas –unidad, sino si éstas aparecen también conectadas de forma significativa y ordenada en el marco general del texto.

De tal forma que los resultados de este trabajo realizado muestran una mejor comprensión del alumno y retención de la información logrando un aprendizaje significativo.

1.3 LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS POR PARTE DEL ALUMNO Y SU RELACIÓN CON EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO.

De acuerdo a Monereo (2000) se entiende por autoconcepto académico al conocimiento de las propias capacidades mentales y por autoestima se entiende el valor o evaluación afectiva que el individuo realiza de sí mismo.

Este autor acepta que el autoconcepto académico incluye tanto aspectos cognitivos como evaluativos afectivos, constituyendo una organización cognitivo afectivo que influye en la conducta del alumno.

González y Touron (1994) explican también que los términos autoconcepto académico y autoestima, se refieren al conjunto de rasgos, imágenes, sentimientos que el alumno reconoce como parte de sí mismo, sin embargo, en un intento de diferenciar ambos constructos se aboga por restringir el término autoconcepto a los aspectos cognitivos o descriptivos de sí mismo, y utilizar el término autoestima para los aspectos evaluativos afectivos; pero en líneas generales como se acepta que el autoconcepto engloba ambos elementos; los aspectos evaluativos están integrados en la noción de autoconcepto.

Entre los factores que determinan el autoconcepto académico se encuentran las aptitudes, que según Sureda (2001) son las capacidades que posee una persona para realizar algo adecuadamente (inteligencia, razonamiento, habilidades, etc.).

Para Sureda (2001) en el autoconcepto académico intervienen varios componentes los cuales se mencionan a continuación que están interrelacionados entre sí: la variación de uno, afecta a los otros.

- Cognitivo - intelectual: constituye las ideas, opiniones, creencias, percepciones y el procesamiento de la información exterior. Es decir basamos nuestro autoconcepto en experiencias pasadas, creencias y convencimiento sobre nuestra persona.

- Emocional afectivo: es un juicio de valor sobre las cualidades personales. Implica un sentimiento de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros.

- Conductual: es la decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente favorable o desfavorable.

En lo que se refiere específicamente a la autoestima la define como el sentimiento de aceptación y aprecio hacia uno mismo, que va unido al sentimiento de competencia y valía personal.

La importancia de la autoestima radica en que impulsa a actuar al sujeto, a seguir adelante y motiva para perseguir sus objetivos.

Es decir cuando se tiene una autoestima alta, el sujeto se siente bien; siente que está al mando de su vida y es flexible e ingenioso; disfruta con los desafíos que la vida le presenta; siempre está preparado para abordar la vida de frente; se siente poderoso y creativo y sabe como " hacer que sucedan cosas " en su vida.

Por el contrario, las personas con una baja autoestima presentan:

- Falta de credibilidad en sí mismo, inseguridad.
- Atribuyen a causas internas las dificultades, incrementando las justificaciones personales.
- Desciende el rendimiento escolar o laboral.
- No alcanzan las metas propuestas.
- No tienen habilidades sociales adecuadas para resolver situaciones conflictivas (personas sumisas o muy agresivas).
- No se realizan críticas constructivas y positivas.
- Tienen sentimiento de culpabilidad.
- Poseen incremento de los temores y del rechazo social, y, por lo tanto, inhibición para participar activamente en las situaciones (Sureda 2001).

Para Nuñez y González (1998), específicamente por autoconcepto académico se entiende como una subárea del autoconcepto general haciendo referencia a la concepción que el estudiante tiene de su capacidad para realizar una tarea académica determinada.

También Birne (1986), citado en Monereo (2000), define el autoconcepto de la capacidad académica como una evaluación que el individuo hace con respecto a su capacidad para rendir en tareas académicas, comparándola con la de otros en su misma clase.

Por tanto el autoconcepto académico es el resultado de los autoconceptos académicos en las diferentes áreas académicas (matemáticas, historia, ciencias, etc.) (Ruble 1984, citado en Cava y Musitu 2000).

De esta forma el autoconcepto académico no es algo que se mantiene estable y uniforme ante cualquier situación de aprendizaje sino que en un mismo alumno existen autoconceptos académicos vinculados a materias o situaciones determinadas; en este sentido un alumno puede tener una percepción más positiva en unas materias y en cambio muy negativas en otras de acuerdo a sus habilidades y capacidades, etc, (Monereo 2000).

Se sabe que el rendimiento académico en áreas específicas está altamente correlacionado con los autoconceptos académicos correspondientes a esas áreas específicas, moderadamente con el autoconcepto académico general y prácticamente no correlacionado con los autoconceptos en facetas no académicas.

Por lo anterior se aprecia que el autoconcepto académico (evaluación de la concepción que el estudiante tiene de sus capacidades) es medible, observable y se puede identificar (Shavelson 1986, citado en Marchago 1992).

Por otra parte Gallego (1997) define que la evolución del concepto de sí mismo tiene una progresión, la cual empieza con “la conciencia de sí mismo y del otro”, sigue con las primeras imágenes de sí mismo, después aparece la representación de sí mismo y por último la concepción de sí mismo.

James (1890), citado en Díaz (2002), enfatiza que la unidad y la continuidad del autoconcepto relacionada con la continuidad del curso del pensamiento del individuo.

Ecuyer (1985) argumenta que el término concepto de sí mismo, debe relacionarse necesariamente con un nivel de organización complejo, elaborado y elevado que se pone inaccesible para el niño muy pequeño; y por tanto, se juzga que la expresión “concepto de sí mismo solo se refiere para unos niveles superiores de organización conceptual, los cuales únicamente son capaces de aparecer a partir de la pubertad y la adolescencia.

De acuerdo con Nisbet (1987), citado en Monereo (2000) el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones (autoconcepto) se va construyendo a lo largo del desarrollo del alumno de forma global y acerca de toda la actividad cognitiva; es decir se va formando progresivamente un autoconcepto cognitivo (de las capacidades mentales generales) y un autoconcepto cognitivo académico (de las capacidades mentales en relación a las diferentes materias académicas).

Los niños de 6 años no distinguen entre capacidad y esfuerzo. Creen que los individuos que se esfuerzan son más inteligentes que los que no se esfuerzan.

Alrededor de los 12 años los niños pueden emitir juicios acerca de sus capacidades en relación al empleo de habilidades, técnicas, destrezas y a los esfuerzos que utiliza.

Lo anterior se relaciona con la estructura intelectual de la que habla Piaget, de tal forma que los alumnos de una edad entre diez y doce años, tienen ya la posibilidad de pensar acerca de las propias habilidades personales.

Allport (1965) también refiere que la autoestima aparece ya desde la más temprana infancia y se manifiesta como un sentimiento que tiene el niño de valor

hacia sí, aunque se sabe que una autoestima más elaborada y basada en unos sólidos esquemas cognitivos, es probable que no tenga su principal fundamento hasta la adolescencia, que es cuando el individuo empieza a formarse un autoconcepto más rico y más complejo.

Para Ecuyer (1985), esta etapa se caracteriza como un periodo de reformulación y de diferenciación del autoconcepto.

Lo anterior refiere que cuando el niño es pequeño tiene un autoconcepto muy egocéntrico, poco realista y muy independiente de los criterios externos; pero cuando el niño crece, va ajustando más su autoconcepto con el feedback externo y va adquiriendo una autoestima más realista y más acorde con el entorno.

Por otra parte Goffman (1968), citado en Gallego (1997), considera que el autoconcepto no es una dimensión rígida y constante a lo largo del tiempo y los contextos familiares, escolares, etc; es decir no es susceptible de diferencias interindividuales evolutivamente, así como de situaciones a los que responde la misma persona.

Puede ser que un mismo sujeto reaccione mostrando conductas que denotan alta autoestima en situaciones académicas, por ejemplo, pero manifestando otras de baja autovaloración en el ámbito de las relaciones personales. De la misma manera, la persona podrá presentar mayor o menor cambio en su valoración a lo largo de las distintas etapas del ciclo vital.

Por lo tanto, la autoestima puede presentar un cierto grado de estabilidad o inestabilidad temporal y consistencia o inconsistencia transituacional que serán propios de cada individuo.

Para Fierro (1991) las autopercepciones del autoconcepto del alumno son relativamente estables y duraderas, porque se hallan sometidas a momentáneas alteraciones dependiendo de las situaciones, de los acontecimientos y del flujo de información que llega al sujeto sobre su persona; por tanto será más adecuado considerar al autoconcepto como un estado, ya que esta sujeto a posibles manipulaciones.

Por ejemplo Offer y Howard (1977), citado en Cardenal (1999), ponen de manifiesto la gran inestabilidad a la que se ve sometido el autoconcepto sobre todo en la etapa de la adolescencia. Sufre grandes modificaciones sobre todo en el periodo de 12 a 15 años.

Linch (1981), citado en Cardenal (1999), también identifica el periodo de la pubertad o temprana adolescencia como la etapa donde aparece un autoconcepto más cambiante y susceptible de modificaciones.

En este sentido es de destacar que el adolescente tiene inconsistencias en la percepción de sí mismo, lo cual es originada por la falta de identidad (a veces se

comporta como un niño y a veces como adulto); por la importancia que le da a la opinión de las demás personas; y por su gran confusión. Difíciles son estos años, en los que el adolescente oscila entre agresiones y amor, tristeza y alegría, dependencia e independencia.

Así Markus y Kunda (1986), citados en Cardenal (1999), consideran que las situaciones que pueden modificar el autoconcepto están estrechamente relacionadas con la auto observación del propio individuo; así como por las referencias de personas o familiares cercanas al individuo que inducen pensamiento y creencias en el sujeto.

Por ejemplo los padres influyen en la formación del autoconcepto académico de sus hijos, con sus actitudes hacia ellos, la expresión de sus afectos, motivaciones e intereses permitiendo o no que los hijos se desarrollen de manera adecuada.

El autoconcepto académico de los alumnos dentro de la escuela se va modificando de manera positiva o negativa; es decir las interacciones sociales entre el niño, sus amigos, profesores, etc, contribuyen a la formación del autoconcepto.

De tal forma que la aprobación o reprobación de su persona da lugar a una interpretación favorable o desfavorable de su concepto.

Por otra parte el contexto social también influye en el autoconcepto ya que este se va desarrollando con el paso del tiempo mediante el contacto con los demás (la interacción y los roles que juega) en una continua comunicación social (uso del lenguaje); de esta forma el autoconcepto va reflejando la opinión y la percepción de los demás (Fletcher y Fitness 1996, citados en Díaz 2002).

Existen algunos factores que pueden contribuir decisivamente al establecimiento de un autoconcepto diferenciado en este período (Grieger 1975, citado en Cardenal 1999).

- La constante confrontación con la vida académica obliga al adolescente a una continuas y progresiva identificación de sus capacidades y aptitudes;
- La necesidad del establecimiento de una autonomía e independencia personal a través del deseo de distinguirse de sus padres por el desarrollo de una ideología, de una manera de pensar;

Por tanto, parece razonable admitir que el sí mismo tiene una tendencia al crecimiento, que se plasma y refleja, por medio del estímulo de la experiencia.

En base a lo anterior se consideran importantes los factores personales cognitivos (autoconcepto académico) y afectivos (autoestima) en relación a las estrategias de aprendizaje; es decir el conocimiento de las capacidades y valoración de las cualidades de uno mismo juegan un papel importante (Tapia 1991).

Tal como lo señala Weinert y Kluwe (1987), citados en Monereo(2000), expresando que existe una relación entre el autoconcepto académico del alumno y las estrategias de aprendizaje y esta es bidireccional, es decir ambos se influyen mutuamente. De esta forma el autoconcepto académico puede estar determinado en parte por la utilización de estrategias de aprendizaje y por otra parte el autoconcepto académico previo afecta el uso de estrategias por parte del alumno.

En este sentido las estrategias en la medida que potencian la regulación del propio proceso de aprendizaje de los alumnos, favorecen el conocimiento de las propias capacidades; es decir se favorece el autoconcepto del sujeto.

Así, a mayor conocimiento y control por parte del alumno sobre los procedimientos de aprendizaje mayor autoestima y motivación intrínseca.

En una investigación realizada por Nuñez (1998), en el cual trabajó con una muestra de sujetos compuesta por 371 alumnos de 5º, 6º, 7º y 8º de E.G.B., con edades de 10 a 14 años y pertenecientes a colegios públicos de la zona norte del principado de Asturias en España, de los que 192 fueron chicos y 179 fueron chicas y su nivel socioeconómico era medio y pertenecientes a una zona industrial. El instrumento que se utilizó fue la escala LASSI.

Este estudio se refiere a las estrategias de aprendizaje y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio.

Se comenta que la utilización de buenas estrategias de aprendizaje posibilita un mayor control sobre los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje y, por tanto, un aprendizaje más significativo. En la medida en que se van perfeccionando los procesos estratégicos y ejecutivos, el aprendiz llega a reconocer la utilidad general e importancia de comportarse de forma estratégica. Además, los estudiantes aprenden a atribuir los resultados positivos y negativos al esfuerzo dispensado en la organización estratégica más que a la suerte, y a comprender que la competencia mental(habilidades cognitivas) puede ser mejorada a través de la conducta autorregulada (Borkowski y Muthukrishna (1986), citado en Nuñez 1998).

También se menciona que la inteligencia que uno posee es la forma de utilizar la inteligencia, o mejor, las estrategias que utiliza para aplicar efectivamente esa inteligencia. Los buenos resultados se consiguen cuando existe un buen repertorio de estrategias que se pueden desplegar en una tarea determinada. Además con estrategias adecuadas, el estudiante experimenta la mejora del autoconcepto de sí mismo Nuñez (1998).

Los resultados comprobaron la existencia de una fuerte relación entre la utilización de estrategias específicas de aprendizaje y el tipo de atribuciones que realizan los niños, su autoconcepto, la magnitud y el tipo de motivación que

desarrolla, el interés que demuestra por los aprendizajes escolares y, evidentemente, el aprendizaje y logro académico (Nuñez y González 1998).

Por tanto se concluye que la enseñanza del uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, en la medida que favorezca el conocimiento, reflexión consciente y la toma de decisiones en relación a las propias habilidades, contribuirá a la mejora del autoconcepto (Monereo 2000).

En otras palabras el conocimiento de los medios para llevar a cabo la resolución de una tarea, es decir conocer qué estrategias de aprendizaje puede utilizar el alumno, le permitirán esperar resultados positivos (mejoras en su autoconcepto).

En base a lo anterior y tomando en cuenta las aportaciones teóricas e investigaciones, que refieren conceptos e información respecto a la relación entre la utilización de estrategias de aprendizaje y el autoconcepto académico; se plantea que el propósito principal de esta investigación es indagar en alumnos de primer grado de educación secundaria si la utilización de estrategias cognitivas en comprensión lectora mejora su producto lector y si se relaciona con su autoconcepto académico.

De esta forma se pretende enseñar estrategias cognitivas en comprensión lectora mediante el modelado a los alumnos de primer grado de secundaria, los cuales sean menos expertos en comprensión lectora.

CAPÍTULO II

2.1 METODOLOGIA

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El propósito principal de esta investigación es indagar en alumnos de primer grado de educación secundaria si la utilización de estrategias cognitivas en comprensión lectora mejora su producto lector y si se relaciona con su autoconcepto académico.

De esta forma se pretendió enseñar estrategias cognitivas en comprensión lectora mediante el modelado a los alumnos de primer grado de secundaria, los cuales fueran menos expertos en comprensión lectora.

HIPÓTESIS

La utilización de estrategias cognitivas en comprensión lectora por parte de los alumnos de primer grado de educación secundaria mejora su producto lector y si existe una relación positiva con su autoconcepto académico.

SUJETOS

Se trabajó con un grupo de alumnos de primer grado de secundaria; el cual estuvo conformado por 50 alumnos de la secundaria técnica número 25 cuyas edades fluctúan entre 12 y 13 años de edad.

DISEÑO

Se empleo un diseño cuasiexperimental en el cual se tuvo una variable independiente para ver su efecto y relación con una variable dependiente. En este diseño los sujetos no fueron asignados al azar, sino que el grupo control y el grupo experimental estuvieron formados de acuerdo a las características que se requirieron, seleccionando al experimental por medio de dos pretest (comprensión lectora y autoconcepto académico), quedando en este grupo los alumnos con bajas puntuaciones en comprensión lectora y bajo autoconcepto académico. En el grupo control quedaron los alumnos con las más altas puntuaciones en comprensión lectora y alumnos con más altas puntuaciones en autoconcepto académico. Después se aplicó un programa de instrucción directa de estrategias cognitivas en comprensión lectora al grupo experimental.

Terminada la instrucción de estrategias se aplicaron dos postest (comprensión lectora y autoconcepto académico), para ambos grupos.

INSTRUMENTOS

- Textos para evaluar la comprensión lectora, utilizados por Meyer (1984) titulados:

“Los superpetroleros” (pretest).

“Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos”(postest). Textos que contienen entre 434 y 451 palabras respectivamente, los textos pueden considerarse de dificultad equivalente (ver anexo 1).

- Cuestionario de autoconcepto (Gallego, 1997). Este cuestionario Español consta de 25 preguntas de las cuales 12 son de autoconcepto académico y 13 de autoconcepto general.
- La forma de interpretar los resultados del cuestionario sobre el autoconcepto académico es la siguiente: Un alumno tendrá mejor autoconcepto cuantas más respuestas negativas haya contestado. Las respuestas afirmativas indican un perfil bajo.

Se calificaron los cuestionarios de autoconcepto académico de cada uno de los alumnos en una escala de 0 a 10, asignando el diez a los cuestionarios con más respuestas negativas; de esta forma se obtiene una calificación y se clasifica a los alumnos.

Clasificación	Calificación
Bajo autoconcepto académico	0 a 5
Mediano autoconcepto académico	6 a 8
Alto autoconcepto académico	9 a 10

PROCEDIMIENTO

El estudio se desarrolló en tres fases: una 1ra. Fase de pretest o evaluación inicial; una 2da. Fase de instrucción directa de estrategias cognitivas en comprensión lectora, y una 3ra. Fase de postest o evaluación final.

En la fase uno se aplicó un pretest, diseñado para medir la competencia de los sujetos en las habilidades de comprensión de lectura y otro para medir el autoconcepto académico.

En la segunda fase el grupo experimental recibió un tratamiento específico: programa de instrucción de estrategias cognitivas en comprensión lectora el cual se llevó a cabo en las instalaciones de la secundaria, turno vespertino; en un tiempo aproximado de 1 hora , durante 13 sesiones.

A continuación se presentan las actividades de trabajo para la aplicación del programa de instrucción.

Actividades de trabajo para la aplicación de la estrategia de comprensión lectora		
Sesiones	Título	Actividades
1ª sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Pretest 	Por medio de un pretest en comprensión lectora y una escala de autoconcepto académico se seleccionaron a los alumnos con mas bajas puntuaciones.
2ª sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción • Ejemplo 	<ul style="list-style-type: none"> • Se explicará a los alumnos los objetivos de las clases y su utilidad. • Se mostrará con el material que se va a utilizar la habilidad que va a ser objeto de instrucción.
3ª, 4ª 5ª y 6ª sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza directa 	La instructora mostrará la actividad modelando el aprendizaje, la responsabilidad recae en la instructora participando también los alumnos.
7ª,8ª, 9ª y 10ª sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación guiada por la instructora 	Los alumnos intentarán reproducir el modelo que la instructora le ha proporcionado. La instructora corregirá a los alumnos hasta que pongan en practica correctamente el modelo.
11ª sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación individual 	Los alumnos deberán poner en practica el modelo aprendido.
12ª sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Generalización 	Los alumnos tendrán la oportunidad de aplicar y transferir la estrategia aprendida a un texto de diferente contenido.
13ª sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Postest 	Por medio de un postest, se evaluó el dominio alcanzado en la utilización de las estrategias cognitivas y con otro postest el autoconcepto académico de los alumnos.

En la tercera fase se aplicaron dos pretest, uno diseñado para evaluar la utilización de estrategias cognitivas en comprensión lectora y otro para el autoconcepto académico.

Posteriormente se realizó el análisis cuantitativo, de los resultados que arrojó la investigación. También se realizó un análisis cualitativo, en el cual se refieren las características más sobresalientes de los textos realizados por los alumnos; así como también las características del autoconcepto académico de los alumnos en pretest y postest.

El coeficiente de correlación de Pearson fue calculado a partir de relacionar las puntuaciones obtenidas en comprensión lectora, con las de autoconcepto académico en los grupos experimental y control.

Y por último en este capítulo se presenta una discusión de los resultados obtenidos y la conclusión de la investigación.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE DATOS

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En este apartado se presentan los análisis cuantitativos para posteriormente abordar el análisis de los datos coalitativos.

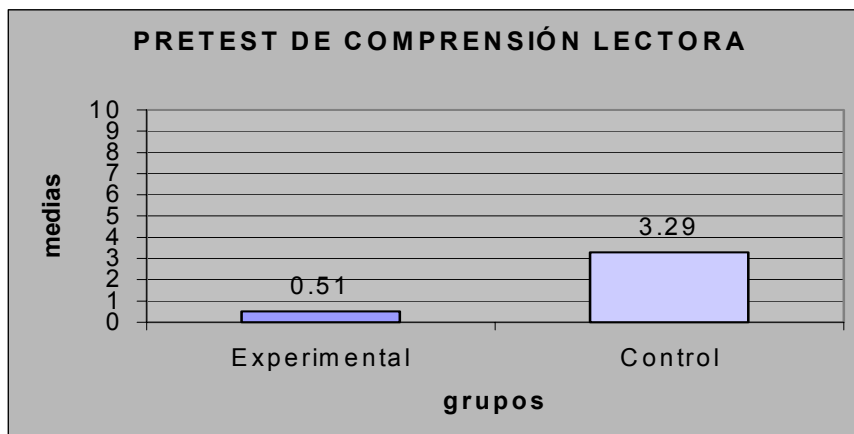
PRETEST DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL

En relación al pretest de la comprensión lectora de los alumnos se muestran diferencias significativas: $t = 5.440$; $p < 0.000$, ya que la media del grupo (1) llamado experimental es de 0.517 y del grupo (2) control 3.292; por lo que el grupo control muestra una mejor comprensión lectora que el grupo experimental, como se puede apreciar a continuación.

TABLA

GRUPO	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	N
EXPERIMENTAL	0.517	0.785	29
CONTROL	3.292	2.612	24
Valor de $t = 5.440$; $p < 0.000$			

GRAFICA



Como se pudo observar en la gráfica el grupo control presenta una mejor comprensión lectora en el pretest a comparación del grupo experimental.

POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL

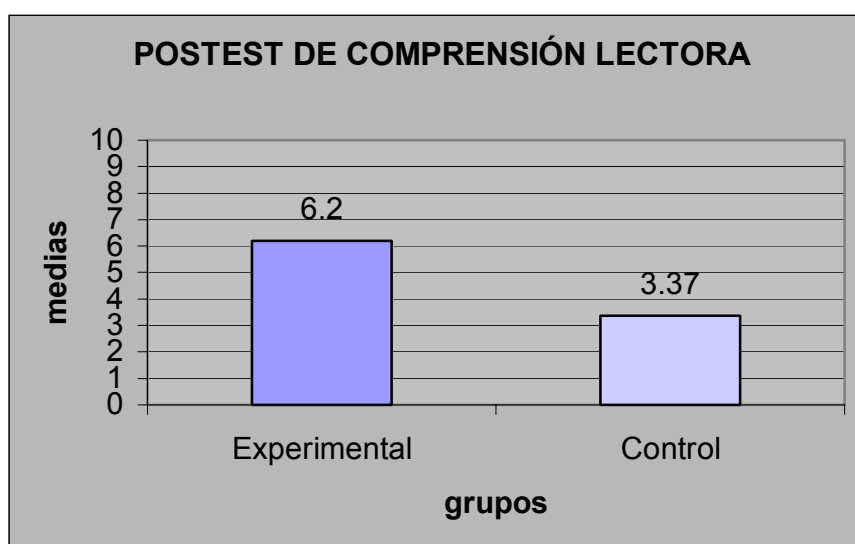
En lo que se refiere al postest del grupo experimental y control en relación a la comprensión lectora se muestran diferencias estadísticas significativas: $t = 4.767$; $p < 0.000$, el grupo experimental obtiene una media de 6.207 y el grupo control de 3.375; por lo que el grupo experimental muestra una mejor comprensión lectora, como se aprecia a continuación.

TABLA

GRUPO	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	N
EXPERIMENTAL	6.207	0.819	29
CONTROL	3.375	3.076	24

Valor de $t = 4.764$; $p < 0.000$

GRAFICA



Como se puede observar en la gráfica el grupo experimental en el postest muestra una mejor comprensión lectora que el grupo control.

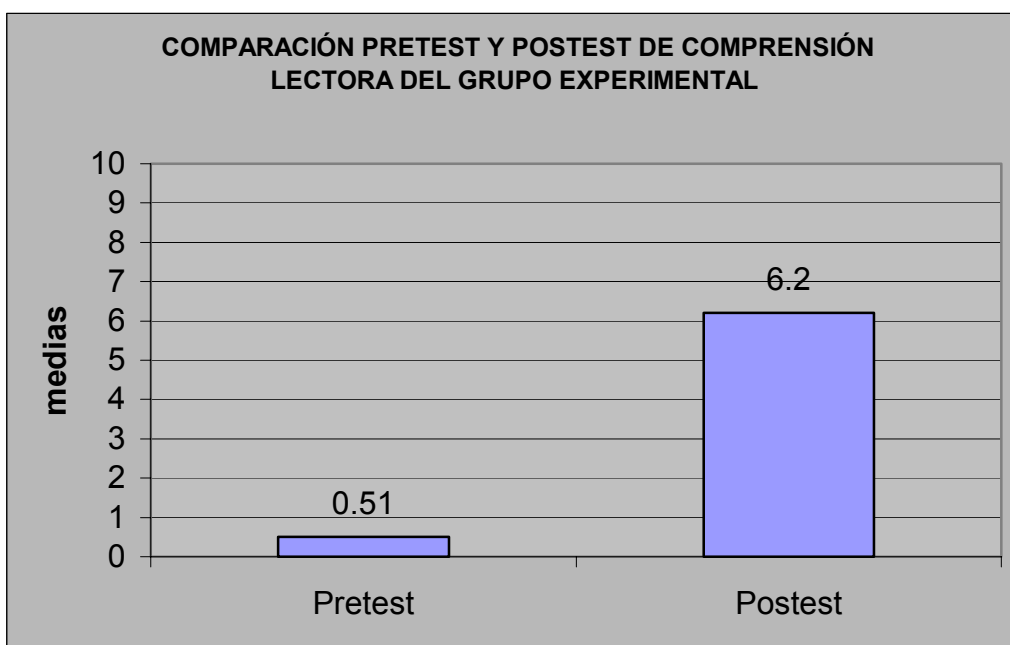
PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL

Entre el pretest y posttest del grupo experimental se muestra una alta significatividad: $t = 26.230$ $p < 0.000$. Este grupo de alumnos instruidos con el programa de instrucción de estrategias cognitivas aumentaron considerablemente sus puntuaciones, pasando de una puntuación en el pretest de 0.517 a 6.207 en el posttest, lo que indicaría que las diferencias de la comprensión lectora antes y después del tratamiento se da de forma diferencial por el programa de instrucción de estrategias aplicado, como se aprecia a continuación.

TABLA

GRUPO	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	N
PRETEST	0.517	0.785	29
POSTEST	6.207	1.168	29
Valor de $t = 26.230$; $p < 0.000$			

GRAFICA



En la gráfica anterior se puede observar que hay diferencias significativas en el grupo experimental respecto a su comprensión lectora, antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas.

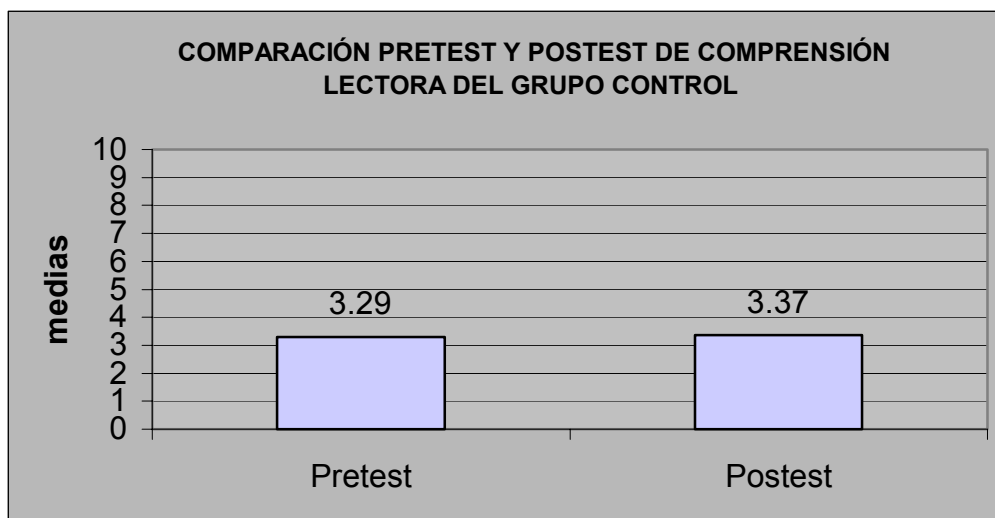
PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO CONTROL

Por otra parte en el grupo control se puede apreciar prácticamente que no existen diferencias significativas entre la media de la comprensión lectora en el pretest y postest (de 3.292 pasan a 3.375), por lo tanto la diferencia no se considera significativa ($t = 0.219$ $p < 0.828$). es decir mantiene prácticamente la misma comprensión lectora, como se puede apreciar a continuación.

TABLA

GRUPO	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	N
PRETEST	3.292	2.612	24
POSTEST	3.375	3.076	24
Valor de $t = 0.219$; $p < 0.828$			

GRAFICA



Como se puede apreciar en la gráfica anterior, el grupo control respecto a su comprensión lectora se mantiene estable en pretest y postest.

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

Los resultados del autoconcepto académico que tienen los alumnos del grupo control y experimental en relación al pretest y postest son los siguientes:

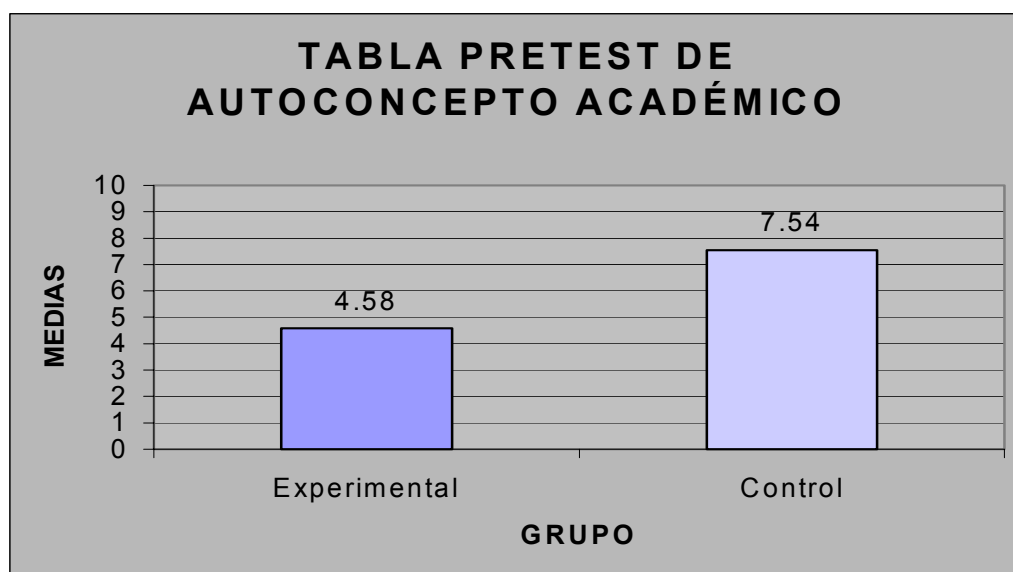
PRETEST DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL

Los resultados del pretest en relación al autoconcepto académico fueron significativos $t = 10.927$; $p < 0.000$ ya que la media del grupo (1) experimental muestra una media de 4.586 y el grupo (2) control 7.542, por lo que el grupo control muestra mejor autoconcepto académico que el grupo experimental, como se aprecia a continuación.

TABLA

GRUPO	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	N
EXPERIMENTAL	4.586	0.825	29
CONTROL	7.542	1.141	24
Valor de $t = 10.927$; $p < 0.000$			

GRAFICA



Como se pudo observar en la gráfica el grupo control presenta un mejor autoconcepto académico en el pretest a comparación del grupo experimental.

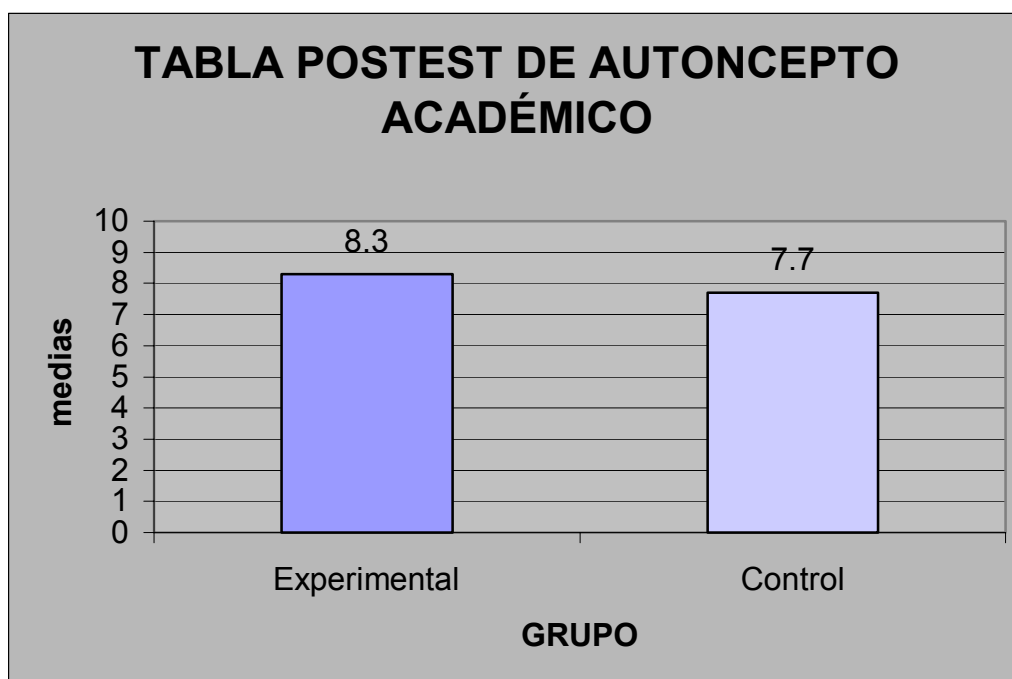
POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL

En lo que se refiere al postest del grupo experimental y control en relación al autoconcepto académico se muestran diferencias significativas $t = 2.173$; $p < 0.034$. El grupo experimental obtiene una media de 8.310 y el grupo control una media de 7.792 por lo que el grupo experimental muestra un mejor autoconcepto académico, como se aprecia a continuación.

TABLA

GRUPO	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	N
EXPERIMENTAL	8.310	0.712	29
CONTROL	7.792	1.021	24
Valor de $t = 2.173$; $p < 0.034$			

GRAFICA



En la gráfica anterior se puede observar que hay diferencias significativas en el grupo experimental respecto al autoconcepto académico, antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas.

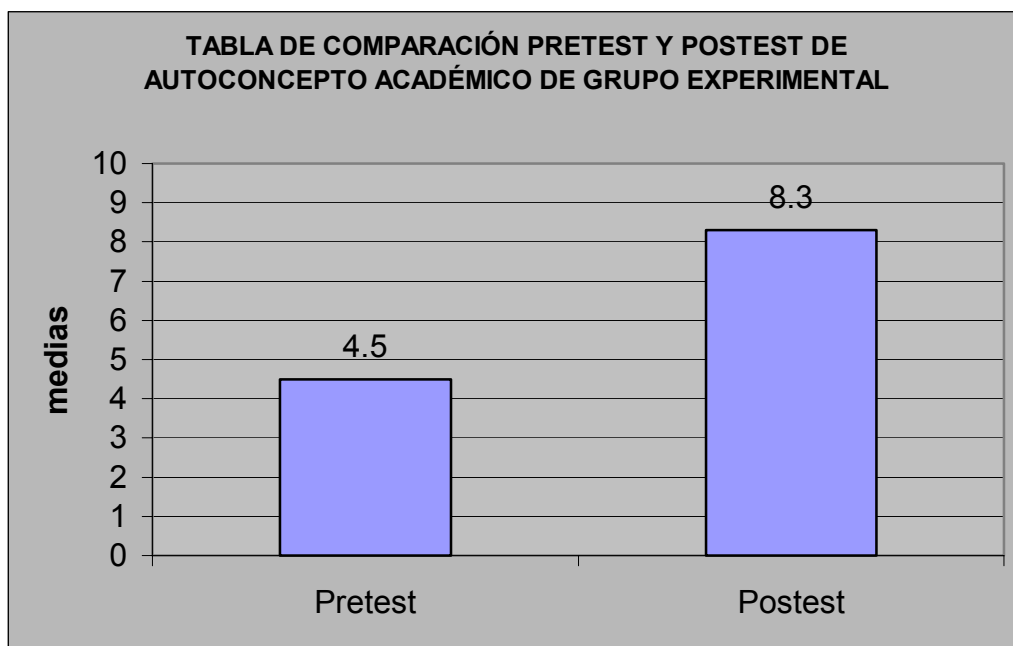
PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL

El pretest y posttest del grupo experimental en relación al autoconcepto académico, se muestra una alta significatividad: $t = 18.821$; $p < 0.000$; aumentando considerablemente las puntuaciones de este grupo de alumnos, en su autoconcepto académico, pasando de una puntuación del pretest de 4.586 a una puntuación de posttest de 8.310, lo que indica que se incremento el autoconcepto despues de la aplicación del programa de instrucción de estrategias cognitivas, como se aprecia a continuación.

TABLA

GRUPO	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	N
PRETEST	4.586	0.825	29
POSTEST	8.310	0.712	29
Valor de $t = 18.821$; $p < 0.000$			

GRAFICA



En la gráfica anterior se puede observar que hay diferencias significativas en el grupo experimental respecto a su autoconcepto académico, antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas.

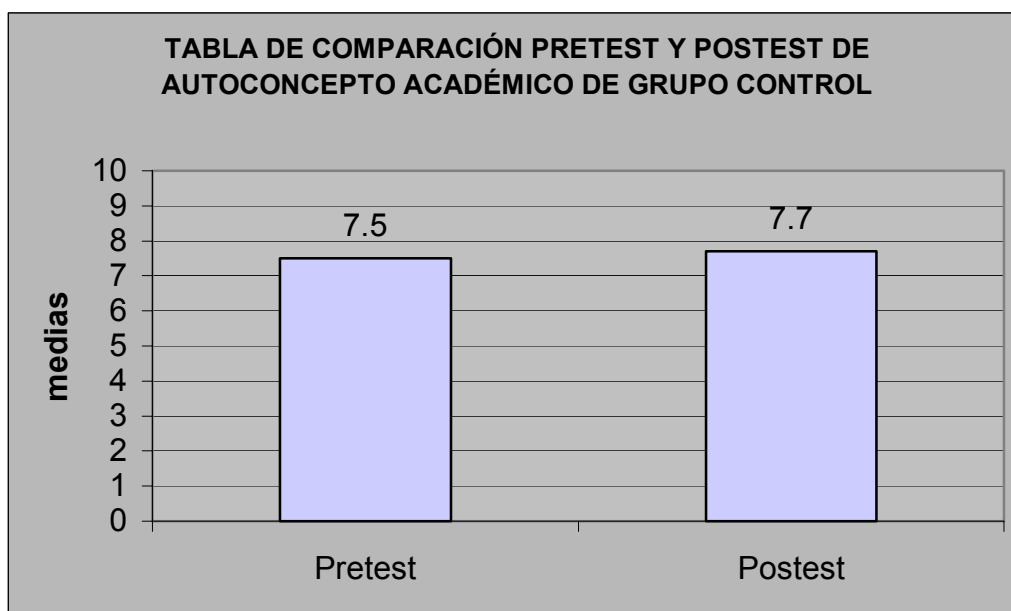
PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO CONTROL

Por otra parte en el grupo control se puede apreciar que prácticamente no existe diferencias significativas entre la media del autoconcepto académico en el pretest y posttest (de 7.500 pasan a 7.792), por lo tanto la diferencia no se considera significativa ($t = 0.951$; $p < 0.346$), es decir mantuvieron estable su autoconcepto académico, como se aprecia en la siguiente tabla y gráfica .

TABLA

GRUPO	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	N
PRETEST	7.500	1.103	24
POSTEST	7.792	1.021	24
Valor de $t = 0.951$; $p < 0.346$			

GRAFICA



Como se puede apreciar en la gráfica anterior, el grupo control respecto a su autoconcepto académico se mantiene estable en pretest y posttest.

Por otra parte cabe mencionar que el grupo control se caracteriza por ser disperso ya que hay alumnos que tienen mucha capacidad en comprensión lectora y otros que no la tienen.

Sin embargo no existió ninguna variación en sus puntuaciones de comprensión lectora en cuanto a los resultados de pretest y postest.

En relación al grupo experimental, este se caracteriza por no ser disperso.

Este grupo experimental presentó una variación significativa en las puntuaciones de comprensión lectora después del programa de instrucción en estrategias de comprensión lectora. Como se puede observar en las siguientes tablas.

		GRUPO		Total
		1 experimental	2 control	
Pretest	0	18	7	25
	1	8		8
	2	2	4	6
	3	1	1	2
	5		6	6
	6		4	4
	7		2	2
Total		29	24	53

		GRUPO		Total
		1 experimental	2 control	
Pretest	0		10	10
	3		1	1
	4	1		1
	5	3	5	8
	6	15	5	20
	7	9	1	10
	8	1	2	3
Total		29	24	53

De esta forma se concluye que los dos grupos se comportaron de forma diferente.

CORRELACIÓN DE PEARSON

A continuación se presentan los resultados obtenidos referentes a la relación que existe entre comprensión lectora y autoconcepto académico en el pretest, mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

De acuerdo al nivel de medición de las variables (resultados), se puede observar que existe una correlación positiva considerable, ya que se obtiene una puntuación de .773 la cual refiere que esta cerca de 1, como se puede observar en el siguiente cuadro.

Cuadro

PRETEST	
Interpretación: el coeficiente r de Pearson puede variar de -1.00 a $+1.00$ donde: -1.00 =correlación negativa perfecta y $+1.00$ = correlación positiva perfecta.	
Correlación de Pearson =	$r = .773$
Autoconcepto 1 Comprensión lectora 1	$P \leq .000$

POSTEST

Los resultados obtenidos referentes a la relación que existe entre comprensión lectora y autoconcepto académico en el postest, mediante el coeficiente de correlación de Pearson son los siguientes:

De acuerdo al nivel de medición de las variables, se puede observar que existe una correlación positiva media, ya que se obtiene una puntuación de .597 la cual refiere que esta cerca de 1, como se puede observar en el siguiente cuadro.

Cuadro

POSTEST	
Interpretación: el coeficiente r de Pearson puede variar de -1.00 a $+1.00$ donde: -1.00 =correlación negativa perfecta y $+1.00$ = correlación positiva perfecta.	
Correlación de Pearson =	$r = .597$
Autoconcepto 1 Comprensión lectora 1	$P \leq .000$

ANÁLISIS CUALITATIVO DE COMPRENSIÓN LECTORA.

PRETEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL.

En este apartado se analiza la forma en que el grupo experimental y control hicieron uso de estrategias de selección y organización de ideas importantes de un texto, siguiendo la estructura de éste; además el autoconcepto académico que caracteriza a cada alumno, antes y después del programa de estrategias de comprensión lectora; así mismo se analizó el comportamiento que mostraron los alumnos al realizar la actividad.

Como se puede observar en el pretest, el grupo experimental (1) muestra una menor comprensión lectora que el grupo control (2). Los alumnos del grupo experimental en su mayoría reflejaron poco interés para leer y realizar la tarea (platicaban y se distraían con ruidos del exterior), algunos expresaron espontáneamente que su memoria o su capacidad de resolver problemas era deficiente; expresaron poco interés (no se, no quiero), es decir no concentraron esfuerzos necesarios para realizar la actividad encomendada.

Características de los textos del grupo experimental:

La mayoría de los alumnos presentaron poca legibilidad en la redacción de sus ideas; es decir no era clara y precisa su escritura.

La mayoría de los alumnos presentaron una gran reducción del contenido del texto (poca escritura), es decir omitieron mucha información; por lo tanto no presentaron ninguna idea importante en su texto.

Solo algunos alumnos presentaron entre 1 y 3 ideas relevantes.

Lo anterior refiere que no utilizaron estrategias de selección y organización de las ideas importantes; por tanto obtienen una baja comprensión lectora.

En relación al grupo control sus textos tuvieron las siguientes características:

La minoría de los alumnos mostraron en sus escritos 7 ideas importantes organizadas de forma coherente, logrando así una mejor estructura semántica del texto.

Algunos alumnos contemplaron en sus textos una sólo algunas ideas importantes (5 y 6), así como frases del texto pero en realidad sin significado, es decir la escritura es mucha sin decir nada.

Como se puede apreciar estos alumnos no mostraron suficiente habilidad de selección y organización de ideas importantes en sus textos, por tanto obtienen una mediana comprensión lectora.

Cabe señalar que la mayoría de los alumnos mostraron interés y esfuerzo al realizar sus textos. La escritura de su texto tuvo una adecuada presentación (letra legible).

POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL

En lo que se refiere al posttest del grupo 1 experimental y grupo 2 control; el grupo experimental mostró una mejor comprensión lectora en cuanto a la cantidad de ideas importantes y su organización, logrando una estructura mejor de su texto; además mostraron más interés y entusiasmo; así como una mejor presentación del escrito (letra legible).

Características de los textos del grupo experimental:

Sus textos presentaron entre 5, 6 y 7 ideas importantes organizadas de forma coherente, logrando así una mejor estructura semántica del texto.

Lo anterior refleja procesos cognitivos significativos en la comprensión lectora por parte de los alumnos; es decir mostraron una mejor comprensión lectora a la que tuvieron en el pretest; en base a la utilización de estrategias de selección y organización; por tanto son considerados con mediana comprensión lectora.

Por otra parte los textos de los alumnos del grupo control presentaron las siguientes características:

La minoría de los alumnos mostraron en sus textos entre 7 y 8 ideas importantes organizadas de forma coherente, logrando así una mejor estructura semántica del texto.

Algunos otros alumnos contemplaron en sus textos solo algunas ideas importantes (5 y 6) sin relacionar una idea con otra, así como frases del texto pero que en realidad no tienen ningún significado, es decir la escritura es mucha sin decir nada.

Como se puede apreciar estos alumnos no mostraron suficiente habilidad de selección y organización de ideas importantes en sus textos, por tanto obtienen una mediana comprensión lectora.

Lo anterior refleja algunos procesos cognitivos por parte de los alumnos; sin embargo no tienen una alta comprensión lectora; por tanto son considerados con mediana comprensión lectora, es decir, tienen el mismo nivel de comprensión lectora que en el pretest.

Cabe señalar que la mayoría de los alumnos mostraron interés y esfuerzo al realizar sus textos. La escritura tuvo una adecuada presentación.

PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

En el pretest y postest del grupo experimental existe una gran diferencia en la comprensión lectora antes y después del programa de instrucción de estrategias cognitivas en comprensión lectora.

Características de los textos del grupo experimental:

En pretest la mayoría de alumnos presentaron una gran reducción del contenido del texto (poca escritura), es decir omitieron mucha información; por lo tanto no presentaron ninguna idea importante en su escrito.

Algunos alumnos presentaron entre 1 y 3 ideas relevantes, dentro de su reducido texto.

Lo anterior refiere que los alumnos no utilizaron estrategias de selección y organización de las ideas importantes; por tanto obtuvieron baja comprensión lectora.

Posteriormente en el postest los alumnos presentaron en sus textos entre 5, 6 y 7 ideas importantes organizadas de forma coherente logrando una mejor estructura semántica del texto.

En el escrito que realizaron los alumnos, no se observa poca escritura; es decir omisión de mucha información.

Los textos muestran lo esencial del texto (ideas importantes).

Lo anterior demuestra la utilización de estrategias cognitivas en comprensión lectora por parte de los alumnos como selección y organización de ideas importantes.

Por otra parte los alumnos mostraron una mejor participación e interés por un mejor desempeño para realizar sus textos.

Por tanto se considera que los alumnos mejoraron su comprensión lectora después del programa de instrucción en estrategias cognitivas; aunque esta no logra ser alta; sino de mediana comprensión lectora.

PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO CONTROL

La mayoría de los alumnos del grupo control mantuvieron estable su comprensión lectora (mediana comprensión lectora), ya que en sus textos en pretest y postest mostraron lo siguiente:

La minoría de los alumnos mostraron en sus textos entre 7 y 8 ideas importantes organizadas de forma coherente, logrando así una estructura semántica del texto.

Solo algunos alumnos contemplaron en sus textos entre 5 y 6 ideas importantes, sin relacionar una idea con otra, es decir existen cambios bruscos entre unas ideas y otras; así como frases del texto pero que en realidad no tienen ningún significado, es decir la escrituras es mucha sin decir nada.

Cabe señalar que la mayoría de los alumnos mostraron interés y esfuerzo al realizar sus resúmenes. La escritura tuvo una adecuada presentación.

Como se puede apreciar estos alumnos no mostraron suficiente habilidad de selección y organización de ideas importantes en sus textos. Por tanto obtienen una mediana comprensión lectora.

ANÁLISIS CUALITATIVO DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

PRETEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL EN AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN LA MATERIA DE HISTORIA Y ESPAÑOL.

En el grupo (1) experimental los alumnos se caracterizaron por presentar un bajo autoconcepto académico obteniendo calificaciones entre 4 y 5, ya que expresaron en una escala de autoconcepto académico, algunas características que forman parte de un perfil de autoconcepto académico bajo, por ejemplo: los alumnos expresaron que se van con dudas a casa por no haberlas preguntado al profesor; también creen que sus compañeros son mejores que ellos en el estudio, además expresan que frecuentemente se termina el tiempo señalado para terminar un trabajo y el alumno aun no lo concluye.

El perfil de autoconcepto académico bajo está determinado porque el alumno tiene un mal autoconcepto de sí mismo, tiene inseguridad, evita el esfuerzo, está desmotivado, muestra poco interés en las tareas a realizar, etc. con estas características se comprende que las posibilidades de éxito en el aprendizaje son bastante escasas.

El grupo control se caracterizó por ser un grupo inestable ya que hay alumnos que tienen un mediano autoconcepto académico y otros un alto autoconcepto académico, por lo que las calificaciones se encuentran entre 6, 7 y 8 las cuales pertenecen a un perfil de autoconcepto mediano y otras de 9 y 10 pertenecientes a un perfil de autoconcepto académico alto.

Estos alumnos tienen las siguientes características:

Los alumnos expresaron que sus compañeros de clase no son mejores que ellos en el estudio; expresaron también que no se van con dudas a casa, porque las preguntan al profesor; expresaron que si terminan un trabajo en el tiempo señalado; esto en base al perfil de autoconcepto académico alto determinado por: tener un buen concepto de sí mismo, confiar en lo que realiza, buscar el éxito, se esfuerzan, se sienten orgullosos de sus logros, etc. Acepta sus responsabilidades, tiene éxito escolar y se centra en la realización de las tareas.

POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL EN LA MATERIA DE HISTORIA Y ESPAÑOL

El grupo experimental se caracterizó por presentar un mejor autoconcepto académico (mediano) obteniendo calificaciones entre 7 y 8 después del programa de intervención en comprensión lectora.

Los alumnos tienen un perfil de autoconcepto mejor que en el pretest, ya que expresaron no creer que sus compañeros son mejores en el estudio; que no se van con dudas a casa sin antes preguntarlas al profesor; también expresaron que terminan un trabajo antes de que termine el tiempo para realizarlo. El perfil de autoconcepto alto está determinado por ejemplo: tener un buen concepto de sí mismo, lo cual refiere que el alumno tiene posibilidades de realizar bien alguna actividad escolar, atribuir aciertos a la capacidad propia, sentirse orgulloso de sus logros, mostrar interés y agrado por lo que hace y poder terminar el trabajo encomendado a tiempo, etc.

Por otra parte el grupo control se caracterizó por tener alumnos con calificaciones de 6, 7 y 8 las cuales pertenecen a un autoconcepto académico mediano y otras de 9 y 10 que pertenecen a un alto autoconcepto académico; sin embargo este grupo se mantuvo estable en pretest y posttest.

Estos alumnos tienen las siguientes características:

Los alumnos expresaron que sus compañeros de clase no son mejores que ellos en el estudio; expresaron que no se van con dudas, ya que las preguntan al profesor, expresan que terminan los trabajos en el tiempo señalado. El perfil de autoconcepto alto está determinado por ejemplo: tener un buen concepto de sí mismo, sentir que puede realizar bien las cosas que hago, etc.

En definitiva se encontraron diferencias significativas en el grupo experimental en relación a su autoconcepto académico, en pretest un autoconcepto positivo considerable y en posttest un autoconcepto positivo mediano, después de haber aplicado un programa de instrucción de estrategias cognitivas en comprensión lectora.

En cuanto a los datos obtenidos al realizar la correlación de Pearson indicaron que existe una correlación positiva mediana; es decir hay una correlación mediana

entre el uso de las estrategias de comprensión lectora y su relación con el autoconcepto académico de los alumnos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La hipótesis que nos planteamos inicialmente fue la siguiente: la utilización de estrategias cognitivas en comprensión lectora por parte de los alumnos de primer grado de educación secundaria mejora su comprensión lectora y se relaciona de forma positiva con su autoconcepto académico. En tal sentido los resultados obtenidos en esta investigación permiten confirmar dicha hipótesis. asediado

En primera instancia referimos la disposición por parte del personal directivo de la institución educativa “Secundaria Técnica 25”; para llevar acabo la instrucción de estrategias cognitivas. La directora mostró interés en el proyecto, ya que para ella era una forma de ayudar a los alumnos que tenían bajo rendimiento en las materias de español e historia.

En relación a las condiciones del salón de clases el cual fue proporcionado para realizar dicho proyecto, podemos comentar que era agradable trabajar en él. Por otra parte en el laboratorio de la escuela el cual en ocasiones también fue necesario trabajar en él, se refiere que no se podía trabajar adecuadamente ya que este era muy amplio y se prestaba para que los alumnos platicarán y se dispersarán.

En segunda instancia el programa de instrucción de estrategias cognitivas en comprensión lectora permitió que los alumnos desarrollaran habilidades cognitivas y además, experimentarán que son competentes; la cual se vio reflejada a través del esfuerzo, el interés y aceptación de la tarea encomendada. Tal como se ha encontrado en otras investigaciones en relación a la instrucción directa de estrategias en comprensión lectora a través de las técnicas de identificación de ideas principales y la elaboración de esquemas realizadas por Collado, Madruga y Cordero (1997). Esta investigación señala que resulta eficaz la enseñanza de las estrategias y la utilización de éstas por parte del alumno ya que éstas le permiten tener una mejor comprensión y retención de la información logrando un aprendizaje significativo.

En la aplicación del programa la instructora enseñó determinadas habilidades, creo un sistema de ayuda y apoyo necesarios para promover el traspaso del control del aprendizaje; la actuación de la instructora estuvo marcada por el hecho de ser quien tomaba la iniciativa sobre el tratamiento de los textos, al mismo tiempo, la instructora percibió las competencias iniciales de los alumnos, para ajustar el sistema de ayuda y apoyo necesarios a ellos; y así poder ir pasando progresivamente el control y el manejo de las habilidades a desarrollar para comprender los textos.

Con el paso de las sesiones o episodios educativos, la instructora comenzó a ceder a los alumnos el papel protagónico, en la medida en la que fue constatando la mejora de la ejecución de éstos.

Es decir propicio la participación y responsabilidad de los alumnos de forma individual y por parejas para compartir puntos de vista y poder realizar ejercicios con los textos.

Asumió formas menos directivas, con la intención de que los alumnos fueran logrando un manejo cada vez más autónomo de la estrategia aprender.

Reconoció las capacidades y habilidad de los alumnos, es decir, elogió de forma realista las aportaciones de los alumnos cuando estos participaron, resaltó el éxito que obtenía cada alumno al realizar su trabajo.

Por otra parte corrigió y orientó todos los ejercicios realizados; pero a la vez evitó el favoritismo, la descalificación a determinados alumnos.

De tal forma en la medida de lo posible, acompañó la comunicación de los resultados con los mensajes pertinentes para optimizar la confianza del alumno en su potencial; evitando la descalificación o la exclusión de alguno de ellos.

Por lo anterior los alumnos se mostraron interesados, motivados y aun más cuando trabajaron por parejas para realizar las actividades correspondientes del programa de estrategias.

Así la instructora con su influencia en los alumnos promovió los procesos de apropiación de los saberes y los instrumentos de mediación que muy probablemente no ocurrirían en forma espontánea con los alumnos.

De esta forma consideramos que los alumnos adquirieron las estrategias cognitivas a través de la ayuda y orientación de la instructora encargada de la enseñanza de la estrategia la cual fue un mediador esencial entre el saber y los procesos de apropiación de los alumnos.

Tal como lo refiere Collins y otros (1987), citados en Beltran (1998), expresando que el modelado ayuda al estudiante a adquirir un conjunto integrado de habilidades cognitivas a través de los procesos de observación y de práctica guiada. Aspira a desarrollar la autonomía del estudiante.

A si el modelado, implica la realización de la tarea por parte de un experto, de forma que los estudiantes puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos que se requieren para realizar la tarea.

Lo anterior coincide también con un trabajo realizado por Soriano (1996), en donde se muestra que la metodología de la instrucción directa significa un tema didáctico central, es una secuenciación precisa del contenido, una alta

“Estrategias cognitivas en comprensión lectora y su relación con el autoconcepto académico en estudiantes de 1er. grado de secundaria”

implicación del alumno, un cuidadoso control del profesor y una retroalimentación correctiva específica para los estudiantes.

También consideramos que la estrategia fue adquirida en base a que propicio promover la enseñanza mutua, haciendo que los alumnos por turno instruyeran a otros compañeros la estrategia; así como indicar aspectos relacionados con la estrategia (cómo y cuándo puede serles útil la estrategia para utilizarla); esto produjo motivación por parte de los alumnos tal como lo refiere Collado 1997.

En base a lo anterior los sujetos del grupo experimental, lograron puntuaciones significativas en el postest, mejorando en la estrategia de selección y organización de ideas importantes; es decir tuvieron una comprensión mediana, a través de identificar ideas principales de un texto y relacionarlas entre sí, dentro de una organización coherente, con una mejor noción sobre su estructura y la construcción de una representación o modelo mental de la información leída, más coherente y organizada.

De tal forma que los alumnos en primera instancia lograron separar lo esencial de lo no esencial del texto y así comprender su significado global; es decir no acudieron a la reproducción literal de los conocimientos que podría conducir a un tipo de aprendizaje mecánico y solo reproductivo, tal como lo refiere Nuñez 1994.

Consideramos que la identificación de la información importante, por parte de los alumnos, se desarrolló en base a la posibilidad de haber adquirido experiencia con los distintos textos proporcionados en la instrucción, permitiéndoles conocer y después desarrollar la habilidad de seleccionar, subrayar información principal y organizarlas (interrelacionando, secuenciando las ideas), mediante un esquema organizativo coherente, adquiriendo una mejor comprensión lectora.

Particularmente Solé (1996), citado en Nuñez(1994), hace referencia que al establecer relaciones entre diferentes ideas, el alumno secuencie, jerarquice y organice la información para llegar a una comprensión del texto.

Antes de que los alumnos se instruyeran en el programa de instrucción, los sujetos mostraron no tener la habilidad para comprender un texto porque mostraban una reducida lista de ideas importantes citadas en el texto; separadas o fragmentadas; es decir tenían una comprensión lectora baja lo cual reflejaba que no tenían estrategias de comprensión lectora (selección y organización de ideas importantes).

También expresaban de forma verbal incapacidad para realizar actividades de comprensión lectora; también poco interés y esfuerzo a la tarea.

Por tanto la diferencia de la comprensión lectora del grupo experimental antes y después de la instrucción; consta en la calidad, así como en la cantidad de ideas importantes recuperadas de un texto por los alumnos; siendo mejor organizado su escrito en el postest desde el punto de vista de la estructura original del texto, lo cual manifiesta una mejor comprensión lectora por parte de los alumnos.

Por otra parte se confirma que el alumno al desarrollar habilidades relacionadas con la lectura, necesarias para enfrentar y adaptarse a su entorno social, propició una apreciación favorable de sus conocimientos y capacidades, lo que lleva a favorecer su autoconcepto académico.

En este sentido los alumnos del grupo experimental, también mostraron diferencias significativas en relación a su autoconcepto académico en la materia de español e historia. Los alumnos tenían un autoconcepto académico bajo en pretest y en el postest tuvieron un autoconcepto académico mediano.

Consideramos que estos resultados se deben al programa de instrucción de estrategias cognitivas en comprensión lectora, el cual permitió adquirir experiencia con los distintos textos proporcionados en la instrucción, permitiéndoles a los alumnos conocer y después desarrollar la habilidad de seleccionar y subrayar información principal.

Estos logros favorecieron que los alumnos conformaran mejor su autoconcepto, es decir, fueron experimentando un mejor autoconcepto en la materia de historia y español; experimentaron una satisfacción personal y una aprobación de sí mismos, porque fueron aprendiendo algo y fueron consiguiendo habilidades lo cual les produjo una respuesta emocional de carácter significativa ligada a la percepción de competencias. Tal como lo refiere Monereo (2000), el autoconcepto esta determinado por el conocimiento que posee una persona de sus capacidades para realizar algo adecuadamente y la evaluación afectiva que el individuo realiza de sí mismo.

Los datos obtenidos al realizar la correlación de Pearson en el postest indicaron que no hay una correlación positiva perfecta; sin embargo existe una correlación positiva mediana entre el uso de las estrategias de comprensión lectora y su autoconcepto académico de los alumnos en la materia de historia y español.

En este sentido es posible identificar una modificación en el autoconcepto gracias a la instrucción de estrategias de comprensión lectora.

La correlación positiva media que existe entre el uso de estrategias y autoconcepto académico, nos hace suponer en primera instancia que los alumnos poseen una estructura mental que les permite, conforme a su edad, emitir juicios en cuanto a sus capacidades, en relación al empleo de habilidades, técnicas, destrezas y a los esfuerzos que utiliza para realizar una tarea académica, como lo señala Allport (1965) el cual refiere que una autoestima mas elaborada y basada en unos sólidos esquemas cognitivos, tiene fundamento hasta la adolescencia, que es cuando el individuo empieza a formarse un autoconcepto más rico y más complejo.

También considerar que son personas que están pasando por la etapa de la adolescencia la cual comienza entre los 12 y 13 años de edad con las siguientes características: confusiones; un carácter inestable en relación a intereses y

relaciones; así como una inconsistencia en la percepción de sí mismo, atribuido a la importancia que le dan a la opinión positiva o negativa de otras personas en relación a su persona. Tal como lo señala Linch (1981) expresando que hay crisis en la adolescencia y va de los doce o trece años a los dieciséis o dieciocho. Se caracteriza por la necesidad de identidad y su problema sería la confusión. Difíciles son estos años, en los que el adolescente oscila entre agresiones y amor, tristeza y alegría, dependencia e independencia, etc.

Considerando también a Goffman (1968), citado en Gallego (1997), el cual reitera que el autoconcepto no es una dimensión rígida y constante a lo largo del tiempo y los contextos, es susceptible de diferencias interindividuales evolutivamente, así como de situaciones a los que responde la misma persona.

Por lo tanto, el autoconcepto puede presentar un cierto grado de estabilidad temporal y consistencia transituacional que serán propios de cada individuo.

También el autoconcepto académico no es algo que se mantiene estable y uniforme ante cualquier situación de aprendizaje sino que en un mismo alumno existen autoconceptos académicos vinculados a materias o situaciones determinadas; en este sentido un alumno puede tener una percepción más positiva en unas materias y en cambio muy negativas en otras de acuerdo a sus habilidades y capacidades, etc. (Shavelson 1986, citado en Machargo 1992).

Markus y Kunda (1986) manifiestan que las situaciones que pueden modificarse del autoconcepto están estrechamente relacionadas con la auto observación del propio individuo y por las referencias de personas o familiares cercanas al individuo que inducen pensamiento y creencias en el sujeto.

Por lo tanto podemos concluir que el autoconcepto académico que presentan los alumnos participantes en nuestra investigación; es susceptible porque no es estable, no es constante, ya que su autoconcepto académico no es innato se está construyendo y definiendo a lo largo de su desarrollo físico e intelectual; y a sí como de sus experiencias de éxito o de fracaso en las diferentes materias; también a través de la interacción con su medio (influencias positivas o negativas de las personas significativas de su medio familiar, escolar y social); de tal forma que la percepción de la capacidad para realizar alguna tarea escolar que tienen los alumnos, así como la influencia de personas mediante una acción o información de importante significado para ellos, puede influir de forma que produce modificaciones o reafirma el conjunto de percepciones previos que tienen sobre sí mismos; dando lugar a un autoconcepto académico mediano.

Por lo anterior podemos concluir que sí existe relación entre la utilización de estrategias cognitivas y el autoconcepto académico de los alumnos; es decir que hubo una modificación de su autoconcepto académico después del programa de en estrategias de comprensión lectora.

Tal como lo señalan Weinert y Kluwe (1987), citados en Monereo(2000), la enseñanza de estrategias influye en el autoconcepto del alumno; es decir manifiesta que las estrategias en la medida que potencian la regulación del propio proceso de aprendizaje de los alumnos, favorecen el conocimiento de las propias capacidades; es decir se favorece el autoconcepto del sujeto.

Así, a mayor conocimiento y control por parte del alumno sobre los procedimientos de aprendizaje mayor autoestima y motivación intrínseca.

Coincidiendo con Nuñez (1998), en una investigación que realizó con estudiantes de 10 a 14 años en relación a las estrategias de aprendizaje y su relación con los procesos de atribución causal presenta resultados que comprueban la existencia de una fuerte relación entre la utilización de estrategias específicas de aprendizaje y el tipo de atribuciones que realizan los niños (autoconcepto).

En definitiva los resultados de este proyecto, nos permitieron advertir los siguientes logros de los alumnos:

1.- la selección de ideas, importantes del texto.

2.- la organización de las ideas importantes de forma coherente plasmadas en un texto, logrando con estas habilidades que los alumnos experimenten y generen percepciones de competencia en la actividad escolar y por consiguiente mejoren su autoconcepto académico.

Por tanto pensamos que programas como el que hemos desarrollado puede aportar alguna solución a los problemas de comprensión lectora que experimentan muchos alumnos, siempre que se integren en un curriculum más amplio que aborde la enseñanza de los distintos procesos que intervienen en la comprensión lectora, o bien siempre que pueda determinarse que las dificultades del alumno se deben precisamente a una ausencia de estrategias o una deficiente aplicación de las mismas.

El rol del maestro adquiere desde aquí mayor protagonismo de mediador, debe suponer el conocimiento de nuevas estrategias de enseñanza que, necesariamente, han de implicar a las instituciones educativas.

El rol del maestro adquiere relevancia considerando de esta forma al docente como el que ayudará a que los individuos se desarrollen y que se adapten a las exigencias del mundo en el que vive a través de poder desarrollar al máximo conocimientos, habilidades intelectuales; así como propiciar un ambiente en el aula escolar de motivación y autoestima de las capacidades del alumno y que esto le haga sentirse bien mejorando su autoconcepto.

En este sentido creemos que es posible la inclusión de un procedimiento de intervención para la comprensión de textos en el currículo de trabajo de la Educación Primaria y Secundaria. Corresponde a los docentes decidir sobre la

“Estrategias cognitivas en comprensión lectora y su relación con el autoconcepto académico en estudiantes de 1er. grado de secundaria”

distribución secuencial de las estrategias de comprensión en concordancia con las características del alumno. El procedimiento podría abarcar desde los 9 a los 16 años. se iniciaría en el tercer ciclo de primaria cuando ya el alumno ha superado la fase de decodificación y finalizaría en el segundo ciclo de secundaria. Los niveles y habilidades irán incluyéndose progresivamente, por dificultad, en cada ciclo escolar, de esta forma a partir de la edad de 9 años el alumno comenzará a construir su autoconcepto académico de tal manera que vaya teniendo concepciones mas en cuanto a sus capacidades sintiéndose mas seguro de sí mismo y experimentando una mejora en su autoconcepto general y académico.

Al final del proceso, los sujetos no dispondrán de un listado de estrategias independientes entre sí, sino de un conjunto perfectamente integrado que les permita enfrentarse con ciertas habilidades y con éxito, a cualquier tipo de texto, a su vez teniendo un autoconcepto favorable de sí mismo algo que no poseen con frecuencia los sujetos de esa edad.

También referimos que es necesario el uso de pruebas periódicas para determinar si el alumno continua aplicando la estrategia.

Consideramos importante fomentar dentro del aula una autoestima hacia los alumnos lo cual trae como lo hemos venido exponiendo muchos beneficios para el alumno. Primeramente los profesores dentro de su clase pueden reforzar (elogiar) lo cual significa reconocer los comportamientos positivos de los alumnos; también descubrir cuales son las cualidades de cada uno de ellos, para que esto le ayude a mejorar al alumno su autoimagen, su autoconcepto y en consecuencia su autoestima, ante él y ante los demás. Por otra parte es pertinente también hacerle sentir orgulloso de sus logros, es decir que aprenda a valorar sus éxitos personales, expresando con espontaneidad los sentimientos de satisfacción de él mismo; valorar sus opiniones o las ideas que expresan y ser tenidas en consideración como valorando su aportación y su participación. Seria necesario que los maestros fueran buenos modelos de autoestima, es decir los alumnos deben percibir en los maestros todos aquellos valores que forman parte de una sana autoestima: la responsabilidad, el trabajo, el esfuerzo y la valoración de las capacidades personales.

Por otra parte la aplicación del programa presentó limitaciones; nos referimos a las características del grupo control ya que es un grupo disperso en el cual hay alumnos que tienen mucha capacidad en comprensión lectora y otros que no la tienen, esto se dio por la asignación de un solo grupo por parte de la escuela. Pero cabe mencionar que para la comparación de los dos grupos y ver la eficacia del programa de intervención en estrategias de comprensión lectora si pudo hacerse.

Otra limitación fue el número de sesiones administradas ya que consideramos que el número de sesiones resulta ser insuficiente para reforzar adecuadamente las estrategias lectoras y aplicarlas a otros textos de diferentes asignaturas.

En todo caso esta limitación queda abierta a posibles investigaciones futuras que permitan establecer con más tiempo la estrategia.

Lo favorable en la investigación: el partir del nivel de desarrollo real del alumno, el trabajar con escolares en su contexto, la implicación directa de la instructora; la enseñanza interactiva respetando los ritmos individuales de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Allport, G. W. (1965), ***La personalidad, su configuración y desarrollo.*** Barcelona, Editorial Herder.

Beltran, J (1998), ***Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.*** Barcelona Editorial Síntesis Psicología.

Cardenal, H. V. (1999), ***El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal,*** Malaga, Editorial ALJIBE.

Cava, M. J. Y Gonzalo, M. (2000), ***La potenciación de la Autoestima en la Escuela,*** Editorial Paidós.

Coll, C. Palacios, Marchesi, A. (Comp.) (1990), ***Desarrollo Psicológico y educación II,*** Madrid, Editorial Alianza.

Collado, I. y García, M. J. (1997), Comprensión de textos expositivos en Escolares un modelo de intervención. ***Infancia y aprendizaje,*** Núm. 78, p. p 53 - 61

Díaz, B. F. (1987), ***Iniciación a la practica docente. Modulo básico de formación pedagógica.*** Colegio Nacional de educación profesional técnica.

Díaz, L. R. (2002), Autoconcepto: desarrollo y validación de un inventario etnopsicológico. ***RIDEP,*** Vol. 13 núm 1, p. p. 30 – 54.

Fierro, A. (1991), Autoestima en adolescentes: Estudios sobre su Estabilidad y sus Determinantes. ***Estudios de Psicología,*** núm. 45, p. p. 85 – 107.

Gallego, C. J. (1997), ***Las Estrategias Cognitivas en el Aula,*** Editorial Escuela Española.

González, M. C. y Tauron, J. (1994), ***Autoconcepto y rendimiento escolar.*** Pamplona, Editorial Universidad de Navarra.

Gonzalo, M., (2000), ***La potenciación de la autoestima en la escuela.,*** Barcelona, Editorial Paidos.

L Ecuver, R (1985), **El concepto de sí mismo**, Barcelona, Editorial Oikos – Tau.

Madruga, G., J., A, (1996) Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental, **Infancia y aprendizaje**, Núm. 53, p.p 43 - 54.

Madruga, J. (1996), Intervención sobre la Comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental, **Infancia y aprendizaje**, núm.43, p.p 70 – 78.

Marchago, S.,(1992), Eficacia del Feedback en la Modificación del Autoconcepto Académico. **Revista De Psicología General Y Aplicada**. Núm. 45, p.p 63 - 72

Medina, C. M. (1992), **Taller de lectura y redacción**. México, Editorial trillas.

Monereo, C y Sole, I. (coord) (1999), **El asesoramiento psicopedagógico: una Perspectiva profesional y constructivista**. Barcelona, Editorial Alianza.

Monereo, C. (coord) (2000) **Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Barcelona, Editorial Graó.

Muria, V. I. (1994), La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las Habilidades metacognitivas. **Perfiles Educativos**, núm. 65, p.p. 63 -68

Nuñez, C. J. (1994), **Determinantes del rendimiento académico (variables cognitivas, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto)**, Universidad de Oviedo, Editorial Paidós.

Nuñez, C., González J., (1998) Estrategias de aprendizaje en estudiantes De 10 a 14 años y su relación con los Procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. **Estudios de psicología**, Núm.59, p.p. 65 – 85.

Sanchez, M. (1993). **Los textos expositivos**. Madrid, Editorial Santillana.

Selmes, I. (1987), **La mejora de las habilidades para el estudio**. Barcelona, Editorial Paídos.

Solé, I. (1996), **Cultura y Educación**. Barcelona, Editorial Paídos.

Soriano M. y Miranda, A, (1996) Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. **Revista Infancia y aprendizaje**, núm. 74, p.p. 57 –65.

Sureda, G. I. (2001), **Cómo Mejorar El Autoconcepto**, Editorial CCS.

Tapia, A., J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid, Editorial Santillana.



ANEXO 1

TEXTOS UTILIZADOS PARA EL PRETEST Y POSTEST

PRETEST

Nombre: _____ Edad: _____

Lee cuidadosamente el siguiente texto y a continuación saca las ideas principales.

LOS SUPERPETROLEROS

El problema fundamental consiste en prevenir el vertido del petróleo de los superpetroleros. Un superpetrolero medio tiene una capacidad de carga de 1/2 millón de toneladas de petróleo. Su tamaño es el de 5 campos de fútbol; podría acomodarse fácilmente dentro de su espacio de carga un edificio de 100 pisos. El naufragio de un superpetrolero lleva consigo el vertido de petróleo en el océano. Como consecuencia de ese vertido la naturaleza sufre graves daños. Un ejemplo tuvo lugar en 1970, cerca de España, donde un superpetrolero sufrió una explosión y estalló en llamas. El fuego provocó un viento de fuerza huracanada que envolvió el petróleo dentro de una espesa niebla. Varios días después sobre las costas cercanas se precipitó una lluvia negra producida por el petróleo vertido que destruyó la cosecha y la ganadería de los pueblos colindantes. Otro ejemplo sobre los daños ocasionados sucedió en 1967 cuando un petrolero, el Torrey Canyon, se partió en dos frente a las costas de Inglaterra y el petróleo derramado ocasionó la muerte de 200.000 peces. El vertido de petróleo en los océanos destruye la vida de plantas microscópicas que proporcionan alimento 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 sólo hélice para impulsarlos.

La solución no es paralizar el uso de los superpetroleros ya que se transportan mas del 80% del petróleo que se consume en el mundo y no pueden ser substituidos por otro medio de transporte.

La solución sin embargo, debe buscarse en estos tres factores: el entrenamiento de los oficiales en la conducción del barco, construir mejores buques e instalar grandes estaciones de control para orientar a los superpetroleros cerca de las costas. En primer lugar, los oficiales de los superpetroleros deberán adquirir un nuevo entrenamiento sobre como virar y maniobrar sus barcos; segundo, los

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

ESQUEMA

- Los superpetroleros

- El transporte de petróleo mediante los superpetroleros plantea el grave problema de su posible vertido al océano con las evidentes consecuencias contaminantes.

- Dado su tamaño, el naufragio de un superpetrolero lleva consigo el vertido del petróleo y un grave daño para la naturaleza.

- La mayoría de los naufragios de los superpetroleros se producen por:
 - Su escasa potencia.

 - Su limitada capacidad de maniobra.

 - Dado que en las condiciones actuales no es posible sustituirlos, la solución debe buscarse en tres factores:
 - El entrenamiento de los oficiales en la conducción del barco.

 - La construcción de mejores buques.

 - La instalación de grandes estaciones de control para orientar a los superpetroleros cerca de las costas.

POSTEST

Nombre: _____ Edad: _____

Lee cuidadosamente el siguiente texto y a continuación saca las ideas principales.

LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS

Cuando el ferrocarril se desarrolló en América no encontró el apoyo de todo el mundo. Fueron fundamentalmente los hombres de negocios quienes favorecieron su desarrollo puesto que estaban convencidos de que los trenes eran una excelente inversión. Con esta idea, los hombres de negocios trabajaron en la mejora del ferrocarril. Para ello, comenzaron mejorando las máquinas de vapor. La primera locomotora les causó numerosos problemas ya que tuvo que ser importada desde Inglaterra en 1829. Como solución a estos problemas los hombres de negocios 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 llegaron a ser muy utilizadas. Su primera locomotora se construyó en 1832.

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

Sin embargo, como afirmábamos anteriormente no todos veían con buenos ojos el desarrollo del ferrocarril. Se opusieron a ello varios sectores de la población. Así por ejemplo, algunos ingenuos pensaron que el tren no sería más que un complemento de las vías fluviales, que por aquel entonces eran uno de los principales medios de transporte. Las compañías de transporte fluvial realizaron esfuerzos por impedir la construcción de líneas férreas que pudiesen competir con

los canales. Algunos granjeros pensaron que el ruido perjudicaba su ganado y las chispas que producían las maquinas podrían incendiar sus campos. Algunos médicos se opusieron al ferrocarril por considerar que el cuerpo humano no podía soportar velocidades superiores a 40 Km/h. Incluso hubo algunas personas de la ciudad que no deseaban que su tranquilidad fuese interrumpida por las maquinas de vapor y por los forasteros.

ESQUEMA

- Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos
- El desarrollo del ferrocarril en América encontró contrapuestas, unas a favor y otras en contra:
 - A favor estaban los hombres de negocios quienes convencidos de que era una excelente inversión.
 - Comenzaron mejorando las maquinas de vapor construyendo en América sus propias máquinas.
 - Hicieron del tren un servicio mas eficiente haciendo que personas y mercancías realizarán viajes largos en muy pocos días.
 - Finalmente el tren llego hacer el medio de transporte mas barato de todos cuanto existían.
 - En contra del ferrocarril estaban:
 - Las compañías de transporte fluvial que querían evitar la competencia.
 - Algunos granjeros pensaron que el ferrocarril podría afectar negativamente a sus cosechas y ganado.
 - Algunos médicos se opusieron al ferrocarril por considerar que el cuerpo no podría soportar su velocidad.
 - Personas que habitaban en las ciudades que no deseaban perder su tranquilidad.

PRETEST

Cuestionario sobre el autoconcepto

2 Nombre: _____

Contesta lo mas honesto que puedas las siguientes preguntas y tacha del lado derecho tu respuesta.

De antemano gracias por tú colaboración.

1.- ¿Crees que la mayoría de las cosas las haces mal?	Si	No
2.- Crees que tus compañeros de clase son mejores que tú en la clase de historia y español.	Si	No
3.- ¿Te pone de mal humor el ver que tus compañeros hacen cosas que tú no haces en la clase de historia y español?	Si	No
4.- ¿Te es imposible guardar silencio y escuchar cuando algún amigo te habla?	Si	No
5.- ¿Estas insatisfecho con tu presencia física: color, color de ojos, del pelo, tu cara....?	Si	No
6.- ¿Eres el payaso de la clase?	Si	No
7.- ¿Piensas mucho tus ideas antes de exponerlas al profesor de historia y de español?	Si	No
8.- ¿Te entretienes a menudo con los pensamientos negativos que te llegan a la cabeza, dándole meles de vueltas?	Si	No
9.- ¿Buscas muy frecuentemente que el profesor de historia y de español reconozca la importancia de tus tareas realizadas?	Si	No
10.- ¿Estás molesto contigo mismo por el carácter que tienes?	Si	No
11.- ¿Tienes temor a preguntar en la clase de historia y español porque estimas que tus preguntas no son acertadas?	Si	No
12.- ¿Te comparas frecuentemente con los demás en la clase de historia y español?	Si	No
13.- ¿Te vas muchas veces con dudas a casa, por no haberlas preguntado al profesor de historia y español?	Si	No
14.- ¿Ocultas tus deficiencias en el estudio de español y de historia para evitar que piensen mal de ti?	Si	No
15.- ¿Tienes muchas dudas con el trabajo diario que realizas en español e historia?	Si	No
16.- ¿Desconoces qué habilidades o destrezas te faltan para el estudio de historia y español?	Si	No

17.- ¿Te es frecuente que se acabe el tiempo señalado y aún tengas el trabajo de historia y español sin terminar?	Si	No
18.- ¿Desconocen tus amigos las cosas que te pasan porque no se los cuentas?	Si	No
19.- ¿Te molesta compartir tus cosas, prestarlas?	Si	No
20.- ¿Careces de amigos y no valoras la amistad?	Si	No
21.- ¿Prefieres trabajar en historia y español solo a hacerlo en equipo?	Si	No
22.- ¿Pones o dices apodos a tus compañeros?	Si	No
23.- ¿Prefieres entretenerte y divertirte con la T.V., tus juegos, etc., a estar con tus amigos?	SI	NO
24.- ¿Te falta en el colegio el amigo con el que se puede tener mucha confianza?	SI	NO
25.- ¿Te pasan desapercibidas necesidades de tus compañeros: les faltan apuntes, un problema que no han comprendido, no tienen con quién jugar, están tristes, están peleados con otros, etc.?	Si	No

POSTEST

Cuestionario sobre el autoconcepto

3 Nombre: _____

Contesta lo mas honesto que puedas las siguientes preguntas y tacha del lado derecho tu respuesta.

De antemano gracias por tú colaboración.

1.- ¿Estás molesto contigo mismo por el carácter que tienes?	Si	No
2.- Crees que tus compañeros de clase son mejores que tú en la clase de historia y español.	Si	No
3.- ¿Te vas muchas veces con dudas a casa, por no haberlas preguntado al profesor de historia y español?	Si	No
4.- ¿Te es imposible guardar silencio y escuchar cuando algún amigo te habla?	Si	No
5.- ¿Tienes muchas dudas con el trabajo diario que realizas en las materias de español e historia?	Si	No
6.- ¿Eres el payaso de la clase?	Si	No
7.- ¿Te es frecuente que se acabe el tiempo señalado y aún tengas el trabajo sin terminar en la clase de historia y español?	Si	No
8.- ¿Te entretienes a menudo con los pensamientos negativos que te llegan a la cabeza, dándole meles de vueltas?	Si	No
9.- ¿Buscas muy frecuentemente que el profesor de historia y español reconozca la importancia de tus tareas realizadas?	Si	No
10.- ¿Crees que la mayoría de las cosas las haces mal?	Si	No
11.- ¿Tienes temor a preguntar en la clase de historia y español porque estimas que tus preguntas no son acertadas?	Si	No
12.- ¿Te comparas frecuentemente con los demás en la clase de historia y español?	Si	No
13.- ¿Te pone de mal humor el ver que tus compañeros hacen cosas que tú no haces en la clase de historia y español?	Si	No
14.- ¿Ocultas tus deficiencias en el estudio de español e historia para evitar que piensen mal de ti?	Si	No
15.- ¿Estas insatisfecho con tu presencia física: color, color de ojos, del pelo, tu cara....?	Si	No
16.- ¿Desconoces qué habilidades o destrezas te faltan para el estudio de historia y español?	Si	No

17.- ¿Piensas mucho tus ideas antes de exponerlas al profesor de historia y español?	Si	No
18.- ¿Desconocen tus amigos las cosas que te pasan porque no se los cuentas?	Si	No
19.- ¿Te molesta compartir tus cosas, prestarlas?	Si	No
20.- ¿Careces de amigos y no valoras la amistad?	Si	No
21.- ¿Te falta en el colegio el amigo con el que se puede tener mucha confianza?	Si	No
22.- ¿Pones o dices apodos a tus compañeros?	Si	No
23.- ¿Prefieres entretenerte y divertirte con la T.V., tus juegos, etc., a estar con tus amigos?	SI	NO
24.- ¿Te pasan desapercibidas necesidades de tus compañeros: les faltan apuntes, un problema que no han comprendido, no tienen con quién jugar, están tristes, están peleados con otros, etc.?	SI	NO
25.- ¿Prefieres trabajar en la clase de historia y español solo a hacerlo en equipo?	Si	No

ANEXO 2

Características de los texto en pretest y posttest.

Nombre: VIRIDIANA

PRETEST:

Reducción del contenido (poca escritura) es decir, sin la presencia de ideas importantes.

Un superpetrolero medio tiene la capacidad de carga de $\frac{1}{2}$ millón de toneladas de petróleo.

En 1970, cerca de España, donde un superpetrolero sufrió una explosión y estallo en llamas.

Los superpetroleros sólo disponen de una caldera para producir energía y de una sola hélice para impulsarlos.

Fin.

POSTEST:

Escrito con una mejor estructura, es decir con la presencia de gran cantidad de ideas importantes organizadas de forma coherente.

Texto escrito

- Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos
- Que en América el tren tuvo dificultad que algunas personas no lo aceptaron y otras fácilmente lo aceptaron.
Muchos hombres de negocios decían que era un buen negocio “bisness”.
- En América mejoraron sus máquinas de vapor y crearon las suyas; ya que la primera locomotora causo muchos problemas. Así surgió la primera locomotora construida en américa llamada Best Friend.
- Las personas americanas hicieron que en pocas horas gente y mercancías se transportarán en tren.

En esa época el tren era el transporte mas usado.

El transporte aéreo estaba en contra del ferrocarril porque no querían competencia con los canales.

- Algunos granjeros creía que el ferrocarril echaría a perder sus cosechas y ganado porque podrían incendiar sus campos.
- Algunos doctores estaban en contra del tren porque pensaban mal del tren, afectaba la salud, ya que el cuerpo no aguantaba la velocidad superior a los cuarenta km.
- Las personas de la ciudad estaban en desacuerdo porque querían estar tranquilos.

PRETEST

Cuestionario sobre el autoconcepto

Nombre: VIRIDIANA

Contesta lo mas honesto que puedas las siguientes preguntas y tacha del lado derecho tu respuesta.

De antemano gracias por tú colaboración.

1.- ¿Crees que la mayoría de las cosas las haces mal?	Si	No
2.- Crees que tus compañeros de clase son mejores que tú en la clase de español e historia.	Si	No
3.- ¿Te pone de mal humor el ver que tus compañeros hacen cosas que tú no haces en la clase de historia y español?	Si	No
4.- ¿Te es imposible guardar silencio y escuchar cuando algún amigo te habla?	Si	No
5.- ¿Estas insatisfecho con tu presencia física: color, color de ojos, del pelo, tu cara....?	Si	No
6.- ¿Eres el payaso de la clase?	Si	No
7.- ¿Piensas mucho tus ideas antes de exponerlas al profesor de historia y español?	Si	No
8.- ¿Te entretienes a menudo con los pensamientos negativos que te llegan a la cabeza, dándole meles de vueltas?	Si	No
9.- ¿Buscas muy frecuentemente que el profesor de español e historia reconozca la importancia de tus tareas realizadas?	Si	No
10.- ¿Estás molesto contigo mismo por el carácter que tienes?	Si	No
11.- ¿Tienes temor a preguntar en la clase de español e historia porque estimas que tus preguntas no son acertadas?	Si	No
12.- ¿Te comparas frecuentemente con los demás en la clase de español e historia?	Si	No
13.- ¿Te vas muchas veces con dudas a casa, por no haberlas preguntado al profesor de historia y español?	Si	No
14.- ¿Ocultas tus deficiencias en el estudio de español e historia para evitar que piensen mal de ti?	Si	No
15.- ¿Tienes muchas dudas con el trabajo diario que realizas en la clase de historia y español?	Si	No
16.- ¿Desconoces qué habilidades o destrezas te faltan para el estudio en la clase de historia y español?	Si	No
17.- ¿Te es frecuente que se acabe el tiempo señalado y aún tengas el trabajo sin terminar en la clase de historia y español?	Si	No
18.- ¿Desconocen tus amigos las cosas que te pasan porque no	Si	No

se los cuentas?		
19.- ¿Te molesta compartir tus cosas, prestarlas?	Si	No
20.- ¿Careces de amigos y no valoras la amistad?	Si	No
21.- ¿Prefieres trabajar en la clase es historia y español solo a hacerlo en equipo?	Si	No
22.- ¿Pones o dices apodos a tus compañeros?	Si	No
23.- ¿Prefieres entretenerte y divertirte con la T.V., tus juegos, etc., a estar con tus amigos?	SI	NO
24.- ¿Te falta en el colegio el amigo con el que se puede tener mucha confianza?	SI	NO
25.- ¿Te pasan desapercibidas necesidades de tus compañeros: les faltan apuntes, un problema que no han comprendido, no tienen con quién jugar, están tristes, están peleados con otros, etc.?	Si	No

POSTEST

Cuestionario sobre el autoconcepto

4 Nombre: VIRIDIANA

Contesta lo mas honesto que puedas las siguientes preguntas y tacha del lado derecho tu respuesta.

De antemano gracias por tú colaboración.

1.- ¿Estás molesto contigo mismo por el carácter que tienes?	Si	No
español.		X
		X
4.- ¿Te es imposible guardar silencio y escuchar cuando algún amigo te habla?	Si	No
5.- ¿Tienes muchas dudas con el trabajo diario que realizas en la clase de historia y español?	Si	No
6.- ¿Eres el payaso de la clase?	Si	No
7.- ¿Te es frecuente que se acabe el tiempo señalado y aún tengas el trabajo sin terminar en la clase de historia y español?	Si	No
8.- ¿Te entretienes a menudo con los pensamientos negativos que te llegan a la cabeza, dándole meles de vueltas?	Si	No
9.- ¿Buscas muy frecuentemente que el profesor de historia y español reconozca la importancia de tus tareas realizadas?	Si	No
10.- ¿Crees que la mayoría de las cosas las haces mal?	Si	No
11.- ¿Tienes temor a preguntar en la clase de historia y español porque estimas que tus preguntas no son acertadas?	Si	No
12.- ¿Te comparas frecuentemente con los demás en la clase de historia y español?	Si	No
13.- ¿Te pone de mal humor el ver que tus compañeros hacen cosas que tú no haces en la clase de historia y español?	Si	No
14.- ¿Ocultas tus deficiencias en el estudio en la clase de historia y español para evitar que piensen mal de ti?	Si	No
15.- ¿Estas insatisfecho con tu presencia física: color, color de ojos, del pelo, tu cara...?	Si	No
16.- ¿Desconoces qué habilidades o destrezas te faltan para el estudio en la clase de historia y español?	Si	No
17.- ¿Piensas mucho tus ideas antes de exponerlas al profesor de historia y de español?	Si	No
18.- ¿Desconocen tus amigos las cosas que te pasan porque no se los cuentas?	Si	No

19.- ¿Te molesta compartir tus cosas, prestarlas?	Si	No
20.- ¿Careces de amigos y no valoras la amistad?	Si	No
21.- ¿Te falta en el colegio el amigo con el que se puede tener mucha confianza?	Si	No
22.- ¿Pones o dices apodos a tus compañeros?	Si	No
23.- ¿Prefieres entretenerte y divertirte con la T.V., tus juegos, etc., a estar con tus amigos?	SI	NO
24.- ¿Te pasan desapercibidas necesidades de tus compañeros: les faltan apuntes, un problema que no han comprendido, no tienen con quién jugar, están tristes, están peleados con otros, etc.?	SI	NO
hacerlo en equipo?	Si	No

Características del texto en pretest y postest.

Nombre: : OSCAR

PRETEST:

Reducción del contenido (poca escritura), con presencia de tres ideas importantes.

• **Los superpetroleros**

- Habla de unos superpetroleros, que vierten el petróleo y esto ocasiona problemas cuando choca el buque en costas.
Esto ocasiona muerte de muchos peces unos 200,000 peces.
- Estos superpetroleros tratan de hacer mejores buques los cuales no ocasionen muertes como en años anteriores que hicieron grandes ráfagas con la explosión y mejoran todos los buques para evitar esto.

POSTEST:

Escrito con una mejor estructura, es decir con la presencia de gran cantidad de ideas importantes organizadas de forma coherente

- Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos

Los hombres de negocios pensaban que era una buena inversión y trabajaron en mejorar el ferrocarril.

- Mejoraron las maquinas de vapor construyendo las propias porque contrataron a varias empresas hubo una locomotora diseñada por el ingeniero Horacio Allen, fue capaz de transportar a 40 personas. Otras locomotoras construidas en América fueron por las de Mathias Baldwin.
- Hicieron que el tren fuera mas rápido, pudiendo realizar viajes en poco tiempo. Primero consolidaron el uso de numerosas líneas cortas, posteriormente ampliaron el servicio directo desde el litoral, este hasta el río Mississipí a mediados del siglo pasado.
- Con esto se logro que el tren fuera el transporte mas económico.

- Algunas compañías dedicadas al transporte fluvial estaban en contra ya que no querían competencia por eso impidieron la construcción de líneas férreas que pudiesen competir con los canales.

Algunas personas pensaban que el ferrocarril podría dañar al cielo.

- Algunos médicos opinaron que el cuerpo no podía soportar la velocidad del ferrocarril superior a 40 km.
- Los habitantes de las ciudades no querían perder su tranquilidad por las maquinas y por los forasteros.

PRETEST

Cuestionario sobre el autoconcepto

5 Nombre: OSCAR

Contesta lo mas honesto que puedas las siguientes preguntas y tacha del lado derecho tu respuesta.

De antemano gracias por tú colaboración.

1.- ¿Crees que la mayoría de las cosas las haces mal?	Si	No
2.- Crees que tus compañeros de clase son mejores que tú en el estudio.	Si	No
3.- ¿Te pone de mal humor el ver que tus compañeros hacen cosas que tú no haces?	Si	No
4.- ¿Te es imposible guardar silencio y escuchar cuando algún amigo te habla?	Si	No
5.- ¿Estas insatisfecho con tu presencia física: color, color de ojos, del pelo, tu cara....?	Si	No
6.- ¿Eres el payaso de la clase?	Si	No
7.-	Si	No
8.- ¿Te entretienes a menudo con los pensamientos negativos que te llegan a la cabeza, dándole meles de vueltas?	Si	No
9.- ¿Buscas muy frecuentemente que el profesor reconozca la importancia de tus tareas realizadas?		
10.- ¿Estás molesto contigo mismo por el carácter que tienes?	Si	No
11.- ¿Tienes temor a preguntar en público porque estimas que tus preguntas no son acertadas?	Si	No
12.- ¿Te comparas frecuentemente con los demás?	Si	No
13.- ¿Te vas muchas veces con dudas a casa, por no haberlas	Si	No

preguntado al profesor?		
14. evi	Si	
15.- ¿Tienes muchas dudas con el trabajo diario que realizas?	Si	No
16.- ¿Desconoces qué habilidades o destrezas te faltan para el est	Si	
17.- ¿Te es frecuente que se acabe el tiempo señalado y aún tengas el trabajo sin terminar?	Si	No
18.- ¿Desconocen tus amigos las cosas que te pasan porque no se los cuentas?	Si	No
19.- ¿Te molesta compartir tus cosas, prestarlas?	Si	No
20.- ¿Careces de amigos y no valoras la amistad?	Si	No
21.- ¿Prefieres trabajar solo a hacerlo en equipo?	Si	No
22.- ¿Pones o dices apodos a tus compañeros?	Si	No
23.- ¿Prefieres entretenerte y divertirte con la T.V., tus juegos, etc., a estar con tus amigos?	SI	NO
24.- ¿Te falta en el colegio el amigo con el que se puede tener mucha confianza?	SI	NO
25.- ¿Te pasan desapercibidas necesidades de tus compañeros: les faltan apuntes, un problema que no han comprendido, no tienen con quién jugar, están tristes, están peleados con otros, etc.?	Si	No

POSTEST

Cuestionario sobre el autoconcepto

6 Nombre: OSCAR

Contesta lo mas honesto que puedas las siguientes preguntas y tacha del lado derecho tu respuesta.

De antemano gracias por tú colaboración.

1.- ¿Estás molesto contigo mismo por el carácter que tienes?	Si	No
s que tú en el estudio.	Si	No
3.- ¿Te vas muchas veces con dudas a casa, por no haberlas preguntado al profesor?		No
4.- ¿Te es imposible guardar silencio y escuchar cuando algún amigo te habla?	Si	No
e realizas?		No
6.- ¿Eres el payaso de la clase?	Si	No
tengas el trabajo sin terminar?		No
8.- ¿Te entretienes a menudo con los pensamientos negativos que te llegan a la cabeza, dándole meles de vueltas?	Si	No
importancia de tus tareas realizadas?	Si	No
10.- ¿Crees que la mayoría de las cosas las haces mal?	Si	No
11.- ¿Tienes temor a preguntar en público porque estimas que tus preguntas no son acertadas?	Si	No
12.- ¿Te comparas frecuentemente con los demás?	Si	No
13.- ¿Te pone de mal humor el ver que tus compañeros hacen cosas que tú no haces?	Si	No
14.- ¿Ocultas tus deficiencias en el estudio o en las tareas para evitar que piensen mal de ti?	Si	No
15.- ¿Estas insatisfecho con tu presencia física: color, color de ojos, del pelo, tu cara...?	Si	No
16.- ¿Desconoces qué habilidades o destrezas te faltan para el estudio?	Si	No
17.- ¿Piensas mucho tus ideas antes de exponerlas al profesor?	Si	No
18.- ¿Desconocen tus amigos las cosas que te pasan porque no se los cuentas?	Si	No

19.- ¿Te molesta compartir tus cosas, prestarlas?	Si	No
20.- ¿Careces de amigos y no valoras la amistad?	Si	No
21.- ¿Te falta en el colegio el amigo con el que se puede tener mucha confianza?	Si	No
22.- ¿Pones o dices apodos a tus compañeros?	Si	No
23.- ¿Prefieres entretenerte y divertirte con la T.V., tus juegos, etc., a estar con tus amigos?	SI	NO
24.- ¿Te pasan desapercibidas necesidades de tus compañeros: les faltan apuntes, un problema que no han comprendido, no tienen con quién jugar, están tristes, están peleados con otros, etc.?	SI	NO
lo a hacerlo en equipo?	Si	No

ANEXO 3

PROGRAMA DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN COMPRESIÓN LECTORA.

PROGRAMA DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN COMPRESIÓN LECTORA

PRETEST

7 SESIÓN NÚMERO 1

Objetivo específico. Evaluar qué niveles de comprensión lectora y autoconcepto académico tienen los alumnos, aplicando dos pretest.

Instrumentos:

- Texto: Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos.
- Cuestionario de autoconcepto académico.

Actividades.

- El primer paso es realizar la aplicación del pretest de comprensión lectora.
- Posteriormente se aplicará el cuestionario de autoconcepto académico.

Aplicación de los instrumentos (desarrollo)

Se considera que la aplicación será de manera grupal.

Se le proporcionará a cada alumno los instrumentos correspondientes: texto de comprensión lectora, el cual leerán en voz baja, seleccionaran las ideas principales tratando de expresarlas con sus propias palabras.

A continuación se les indicará resolver un cuestionario de autoconcepto académico, contestando una serie de preguntas.

Al final de los dos pretest se les da las gracias por su participación a los alumnos.

Introducción y ejemplo

SESION NÚMERO 2

Objetivo específico. Los alumnos conocerán a través de una demostración por la instructora la estrategia a enseñar explícita y detalladamente; así como la importancia de la utilidad de la estrategia (selección y organización de las ideas importantes) .

Lectura:

- Concepto de prehistoria (texto 1), ver anexo.

Desarrollo

- Presentación breve por parte de las instructoras y de los alumnos
 - Nombre de las instructoras
 - Nombre de los alumnos
- Explicación de los objetivos y utilidad de la estrategia
 - Se explica que las estrategias cognitivas en comprensión lectora son importantes porque implican una destreza lectora importante: cuando los lectores se enfrentan a un texto, no pueden recordarlo textualmente y es conveniente que puedan discriminar entre las ideas más y menos importantes, organizar las ideas importantes para retener así en la memoria, de un modo eficaz, la información importante de un texto. Por lo tanto la utilización de esa estrategia ayuda a mejorar la comprensión de un texto por parte de los alumnos que tienen baja comprensión lectora o son menos hábiles. Con lo anterior se pretende que los alumnos tengan y utilicen estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión de un texto; así como mejorar la percepción que tienen de sus competencias y habilidades (autoconcepto académico).
- Enseñanza de la estrategia
 - Se explicará el concepto de estrategia:
Las estrategias de aprendizaje son el conjunto de acciones que maneja directamente el alumno en donde se presenta el empleo de técnicas (subrayado, extracción de la idea

principal y resumen), que le permiten una mejor comprensión y retención de la información, logrando un aprendizaje significativo.

- Se explica el concepto de estrategias cognitivas:

Son formas para seleccionar, organizar y elaborar la información que se recibe y hacerla más significativa (selección de ideas importantes del texto, organización de las ideas entre sí, llegando a la comprensión de lo que está diciendo el texto y poder utilizar esa información) ;

Posteriormente se muestra un texto como ejemplo, explicando las estrategias cognitivas de selección y organización, empleando las técnicas de subrayado, extracción de ideas principales; resumen a través de un esquema y de un texto coherente.

En un primer momento se realiza una lectura conjunta texto 1 (instructora y alumnos).

En un segundo momento, se expresa a los alumnos que al leer un texto es importante subrayarlo porque ayuda al recuerdo del material subrayado.

Un excesivo subrayado reduce los efectos útiles. Por lo que se recomienda que los estudiantes no marquen más que un enunciado general por párrafo.

En base a lo anterior se indica realizar por segunda vez una lectura del mismo texto subrayando lo más importante (ideas principales), explicando a los alumnos que las ideas principales, son enunciados que desarrollan ideas del cual trata el texto, según el estilo del autor. Las ideas principales contienen la mayor parte de significado pero, para llegar a comprenderlas mejor, se necesitan las ideas secundarias del texto que explican, amplían, ejemplifican o reiteran las ideas principales. Las ideas principales pueden estar al inicio, en medio o al final del párrafo.

También es necesario localizar palabras desconocidas, para buscar su significado en el diccionario; anotando el concepto en una hoja.

* Se menciona y se ilustra con el texto 1, las ideas principales que están subrayadas previamente por la instructora.

A continuación se les menciona a los alumnos que un resumen es reducir a términos breves y precisos o considerar tan sólo lo esencial de un texto.

La capacidad de resumir las ideas de un texto es una habilidad de gran interés para el aprendizaje escolar. El resumen organiza el material indicando las relaciones de las ideas principales presentes en el contenido del texto. Las reglas por orden de dificultad creciente para realizar un resumen son las siguientes: borrar lo trivial, borrar lo redundante, sustituir una ideas secundarias, por una idea

principal, seleccionar una idea principal que se encuentra explícita en el texto, y por último inventar una idea principal, si esta no se encuentra explícita en un párrafo de un texto.

- La primera regla, borrar lo trivial , señala que hay que ignorar lo trivial de un texto , es decir, prescindir del material de menor importancia para realizar un resumen.
- La segunda regla borrar lo redundante, implica prescindir de la información que esté ya incluida en otra frase, aunque sea de manera ligeramente diferente.
- La tercera regla, se refiere a reemplazar una lista (por ejemplo, silla, banco, mesa) por una categoría (muebles) o reemplazar una secuencia de acción (por ejemplo, cerró la puerta de su piso, bajó al garaje, puso en marcha el Mercedes y alcanzó enseguida la calle atascada de vehículos, como siempre) por una selección más breve o idea principal (salió de su casa en coche).
- La cuarta regla, es seleccionar la idea principal que se refiere a elegir una frase temática para un párrafo.

Por tanto se puede decir que el resumen consiste en exponer la esencia de un texto con palabras del autor. Existen dos clases de resúmenes: el que se hace en cuadro sinóptico y a través de una exposición coherente de un texto.

Respecto al cuadro sinóptico se puede decir que es un resumen esquematizado. En él se registran debidamente jerarquizadas por medio de la clasificación de las ideas principales a las cuales hace referencia el texto. Las llaves, flechas o cualquier otro signo son auxiliares del cuadro sinóptico. Fuera de la llave principal se anota el tema o idea general del texto. Luego, dentro de la llave principal la clasificación de las ideas principales; a continuación si son necesarias las subclasificaciones o subdivisiones, habrá más llaves. Es necesario mencionar que el lenguaje que se usa en el cuadro sinóptico es sintético o reducido.

* Se menciona y se ilustra con el texto 1, el cuadro sinóptico organizado con las ideas principales encontradas.

La exposición coherente tiene como objetivo informar lo esencial de un texto; es decir las ideas principales. Los pasos para expresar una exposición coherente son:

- Selección de ideas principales (frases temáticas por párrafos);
- Inventar la idea principal (si es necesario);
- Escritura de las ideas principales (frases redactadas, relacionadas entre sí y organizadas de forma coherente);
- Se presenta a los alumnos un resumen, que muestre la organización de las ideas principales del cuadro sinóptico.

Enseñanza directa

SESIÓN NUMERO 3, 4, 5 y 6

Objetivo específico: Los alumnos conocerán explícita y detalladamente las secuencias de actividades de las estrategias empleando las técnicas de: subrayado, selección de ideas principales, resumen mediante esquema y resumen mediante textos coherente.

Textos:

- El conocimiento actual sobre la evolución humana: de los homínidos al homo sapiens (texto 2), ver anexo.

SESIÓN 3

Desarrollo:

- Se ejecuta la estrategia a la vista de los alumnos:
 - 1 Se les dará a los alumnos un texto del cual se realizará una primera lectura en silencio para que lo conozcan (instructora y alumnos).
 - 2 Se realiza una segunda lectura instructora y alumnos.
 - 3 La instructora expresa que es necesario localizar palabras desconocidas cuando se va leyendo, para buscar su significado en el diccionario; anotando el concepto en una hoja.
 - 4 La instructora examinará y subrayará con lápiz la información que considere mas importante del texto (ideas principales), mencionando que son enunciados que desarrollan ideas, pueden estar al inicio, en medio o al final del párrafo. La instructora ignora lo trivial o redundante del texto a la vista de los alumnos; sustituyendo ideas secundarias por ideas principales.
 - 5 Después escribirá en el pizarrón una frase por cada párrafo que exprese la idea principal que conforman el texto (tratando de expresarlas con sus propias palabras).
 - 6 Se les pide a los alumnos escribir en su cuaderno la lista de las ideas principales encontradas, para trabajarlas la próxima sesión.
- * se pide que en cada actividad que el alumno exprese dudas y preguntas.

SESIÓN NÚMERO 4

Desarrollo:

- Se realiza una lectura conjunta (instructora y alumnos) de las ideas principales extraídas del texto anterior.
 - posteriormente la instructora realizara el esquema, agrupando las ideas principales (secuenciando y organizando la información de forma coherente), realizara una llave, y fuera de está anotará el tema o idea general del texto; dentro de la llave anotará de forma sintética las ideas principales.
- * Se menciona a los alumnos y se ilustra con el texto 1, el cuadro sinóptico organizado con las ideas principales encontradas.
- Al terminar se le pide conservarlas en su cuaderno para trabajarlas la próxima sesión.

SESIÓN NÚMERO 5

Desarrollo:

Teniendo organizado un esquema con las ideas principales del texto la instructora llevará acabo la enseñanza del resumen

- 1 La instructora explica que el resumen consiste en exponer la esencia de un texto utilizando las ideas principales (frases temáticas por párrafos);
 - 2 La instructora escribe las ideas principales organizándolas, quedando como resultado un texto coherente .
- * se pide que en cada actividad el alumno exprese dudas y preguntas.

SESIÓN 6

Desarrollo:

- Se aplica la misma estrategia referida en la sesión 3, 4 Y 5 con el texto 3, ver anexo.
- * se pide que en cada actividad el alumno exprese dudas y preguntas.

SESIÓN NÚMERO 7, 8, 9 Y 10

Aplicación guiada por la instructora

Objetivo específico: Los alumnos pondrán en práctica la estrategia enseñada: selección de ideas principales, elaboración de esquemas y resumen; por medio de unos textos, con la ayuda del instructor.

Texto:

- Las glaciaciones (texto 4)
- Los orígenes de la agricultura y su efecto sobre la vida humana (texto 5).

SESIÓN 7

Desarrollo

1. Se organiza a los alumnos en equipo.
2. Se les dará a los alumnos en pareja un texto del cual se realizará una lectura en silencio instructora y alumnos (texto 4).
3. Se les pide a los alumnos realizar la lectura por segunda vez, localizando palabras desconocidas; buscando el significado en el diccionario y anotarlo en una hoja (por equipo).
4. Los alumnos subrayarán y seleccionarán la información mas relevante y omitirán las ideas secundarias del párrafo, es decir, sustituirán las ideas secundarias, por una selección más breve o idea principal, bajo la supervisión de la instructora(por equipo).

5. Posteriormente se invita a los alumnos a participar leyendo las ideas principales que subrayaron en el texto a la vista de sus compañeros, corrigiendo la instructora las respuestas de los alumnos si fuera necesario.
6. Se le pide a los alumnos escribir en una hoja la frase que expresé la idea principal de cada uno de los párrafos que conforma el texto, tratando de escribirlas con sus propias palabras. La instructora también escribe en el pizarrón las ideas (por equipo).
7. Los alumnos escribirán en su cuaderno la lista de las ideas principales encontradas, para trabajarlas la próxima sesión (individual).

* se pide que en cada actividad el alumno exprese dudas y preguntas.

SESIÓN NÚMERO 8

1. Se organiza a los alumnos en equipo.
2. Se realiza una lectura conjunta (instructora y alumnos) de las ideas principales extraídas del texto anterior.
3. La instructora les recuerda a los alumnos que agrupen las ideas principales (secuenciando y organizando la información de forma coherente).
4. Se les indica a los alumnos realizar en una hoja, una llave anotando el tema o idea general del texto; dentro de la llave anotaran de forma sintética las ideas principales organizadas.
5. La instructora interviene retroalimentando a los alumnos de forma individual y grupal.
6. Se les pide a algunos alumnos explicar el resumen realizado (la instructora corrige si es necesario).

* se pide que en cada actividad el alumno exprese dudas y preguntas.

SESIÓN NÚMERO 9

1. Se organiza a los alumnos en equipo.
2. Recordando la sesión anterior y teniendo organizado un esquema con las ideas principales del texto se les pide a los alumnos llevar acabo en una hoja la realización del resumen con una estructura coherente, exponiendo lo esencial de un texto utilizando las ideas principales.
3. Se pide a algunos alumnos exponer de forma oral su resumen.
4. la instructora corregirá a los alumnos si fuera necesario.
5. Posteriormente la instructora expresa de forma oral el resumen mejor elaborado.

6. Se le pide a los alumnos expresar la explicación de los objetivos y la utilidad de la estrategia.

SESIÓN 10

Desarrollo:

Se organiza a los alumnos en equipo.

1. Se aplica la misma estrategia referida en la sesión 8, 9 Y 10 con el texto 5.
2. Se le pide a los alumnos expresar la explicación de los objetivos y la utilidad de la estrategia.

Aplicación individual

SESIÓN NÚMERO 11

Objetivo específico: los alumnos pondrán en práctica el modelo aprendido (selección de ideas principales y organización de ideas importantes) mediante unos textos, sin ayuda del instructor.

Lecturas:

- Orígenes de la agricultura (texto 6).

Desarrollo:

- Los alumnos integrados por parejas realizarán con un textos una serie de actividades, semejantes a la practica guiada, pero con independencia del instructor; es decir el alumno tendrá auto – control.

Se les dará a los alumnos un texto del cual realizarán dos lecturas en silencio (texto 6).

1. En la segunda lectura seleccionarán y buscarán las palabras desconocidas del texto; así como subrayarán y seleccionarán la información mas relevante, omitiendo las ideas secundarias del párrafo, es decir, sustituirán las ideas secundarias, por una selección más breve o idea principal.

2. Los alumnos escribirán una frase que exprese la idea principal de cada uno de los párrafos que conforma el texto, tratando de que el alumno las escriba con sus propias palabras.
3. Los alumnos agrupan las ideas principales (secuenciado y organizando la información de forma coherente), realizarán una llave, y fuera de ella anotarán el tema o idea general del texto; dentro de la llave se anotan de forma sintética las ideas principales.
4. Los alumnos llevarán a cabo la realización del resumen el cual consiste en exponer lo esencial de un texto utilizando las ideas principales.
5. Se les pedirá a algunos niños que lean su resumen elaborado.
6. Se les pedirá a algunos alumnos que expliquen la utilidad de la estrategia.

Generalización

SESIÓN NÚMERO 12

Objetivo específico: Los alumnos aplicarán y transferirán la estrategia enseñada: selección de ideas principales y organización de ideas importantes, a un texto de contenido diferente a los de historia (texto de formación cívica y ética).

TEXTO:

- La pareja durante la adolescencia (texto 7).

Desarrollo:

- Se da la oportunidad a los alumnos de manera individual que apliquen la estrategia aprendida con un nuevo texto de diferente asignatura.
- Se aplica la misma estrategia referida en la sesión 15 (texto 7).

SESIÓN NÚMERO 13

Postest

Objetivo específico. Determinar el producto lector de los alumnos, después del programa de estrategias cognitivas de comprensión lectora.

Instrumentos :

- Texto: El inicio de los Ferrocarriles.
- Cuestionario de autoconcepto.

Desarrollo:

Se considera que la aplicación será de manera grupal, se le proporcionará a cada alumno los instrumentos correspondientes:

Se le proporcionará a cada alumno los instrumentos correspondientes: texto de comprensión lectora, el cual leerán en voz baja, seleccionaran las ideas principales tratando de expresarlas con sus propias palabras.

A continuación se les indicará resolver un cuestionario de autoconcepto académico, contestando una serie de preguntas.

Al final de los dos postest se les da las gracias por su participación a los alumnos.

ANEXO 4

TEXTOS Y ESQUEMAS PARA LA EXPLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

- **TEXTO 1**

Concepto de Prehistoria

En Inglaterra, los estudiosos del pasado del hombre fueron los primeros en utilizar el término **Prehistoria** a mediados del siglo pasado. Posteriormente la palabra se ha empleado en infinidad de obras históricas, antropológicas y arqueológicas. Se considera que la prehistoria se inicia con los primeros indicios de la presencia humana y concluye cuando aparecen los primeros textos escritos.

Su división en grandes etapas

Durante los últimos 150 años se han dado diversos intentos de organizar y dividir la prehistoria en etapas, para su mejor estudio y conocimiento.

La primera etapa del paleolítico, se caracteriza por que la aparición sobre la Tierra de los primeros homínidos, que dejaron incontables vestigios de piedras talladas rudimentariamente.

Esta etapa de la prehistoria se distingue porque durante ella el hombre vivía de la recolección de frutos.

El neolítico (o edad de piedra, pulimentada), periodo precedido en algunos lugares por una fase de transición llamada mesolítico, se desarrolló, principalmente, en el Cercano Oriente; su principal característica fue la producción de alimentos mediante el uso extensivo de la agricultura y la ganadería.

La etapa final de la prehistoria es la Edad de los metales, que surge en el cuarto milenio a. de n. e. y termina con la aparición de la escritura gigantesco paso dado por la humanidad y que es cuando surge la historia.

Un criterio diferente para explicar la prehistoria es aquel que denomina **salvajismo** al Paleolítico, **barbarie** al Neolítico y **civilización** a la Edad de Bronce.

El estudio de la prehistoria ha permitido demostrar que la especie humana ha pasado por una larga evolución, desde que fue capaz de elaborar los primeros utensilios hasta la aparición de documentos en que plasmaron sus formas de vida y sus instituciones políticas y sociales.

Antes del siglo XIX se creía que la antigüedad del hombre sobre la Tierra no se remontaba más que a unos cuantos miles de años, sobre todo por la influencia de la cronología bíblica.

Actualmente, gracias a las exploraciones arqueológicas y antropológicas, se han descubierto, en el sur de Etiopía, restos óseos de antepasados del hombre cuya edad se remonta hasta 5 millones de años, los cuales están diseminados en una amplia extensión territorial que abarca cerca de 8 km.

Estos descubrimientos han obligado a reconsiderar todas las estimaciones anteriores en relación con el tiempo que ha transcurrido desde la aparición del hombre sobre la superficie del globo terráqueo.

El conocimiento sistemático del origen del hombre, sus primeros hábitos, así como sus incipientes formas de organización económica familiar, se debe sobre todo a dos ciencias: la antropología y la arqueología que se dedican, entre otras cosas estudio de todo aquello relacionado con la actividad humana cotidiana, fundamentalmente con sus principales manifestaciones culturales, religiosas, políticas y sociales.

La antropología estudia los rasgos físicos y culturales de los diversos grupos humanos. Por medio de esta ciencia podemos calcular la antigüedad del hombre sobre la Tierra, explicarnos las características generales de los problemas cotidianos que enfrentaban nuestros antepasados distantes:

su religión, su preocupación por el alimento, y sobre todo, su continua lucha por sobrevivir organizados en familias o clanes nómadas.

La arqueología se encarga de estudiar los restos materiales que el hombre ha elaborado en las diversas culturas primitivas (pinturas, chozas, templos, etcétera).

Por medio de la Arqueología puede reconstruirse la vida de los pueblos, sus costumbres, su desarrollo económico, social y político, además de conocer con cierta precisión los aspectos más importantes de la historia particular de cada grupo humano.

La investigación y conocimiento del nivel de vida que nuestros antepasados remotos tuvieron, nos sirve para entender y comprender el largo camino que el hombre ha recorrido para llegar al desarrollo cultural que observamos en la última década del siglo xx.

TEXTO 1

IDEAS PRINCIPALES

Concepto de Prehistoria

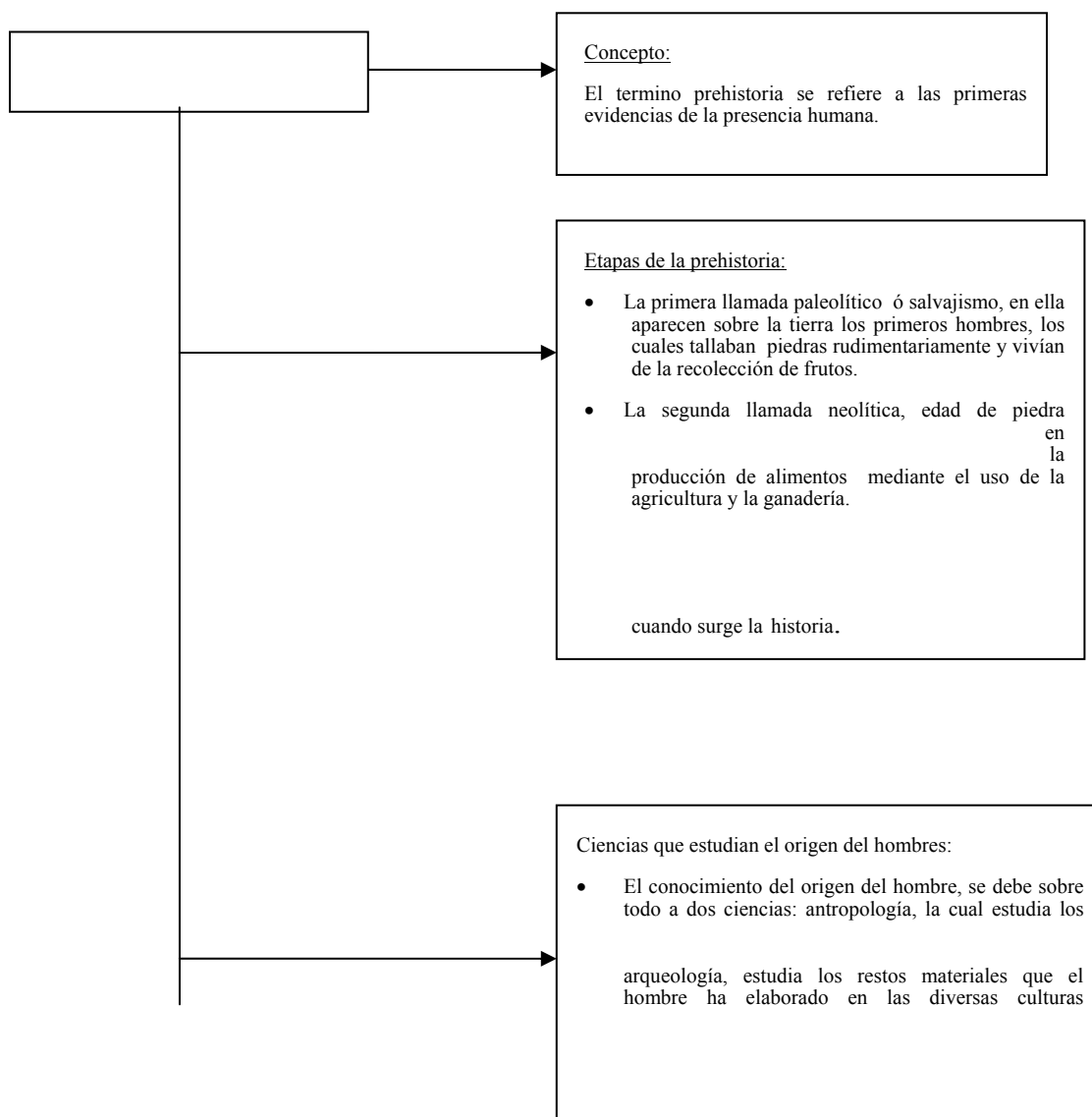
- El termino prehistoria se refiere a las primeras evidencias de la presencia humana.

La prehistoria se divide en tres etapas.

- La primera llamada paleolítico, en ella aparecen sobre la tierra los primeros hombres, los cuales tallaban piedras rudimentariamente y vivían de la recolección de frutos.
- La segunda llamada neolítica, edad de piedra pulimentada. Se desarrolló en el Cercano Oriente; se caracteriza por la producción de alimentos mediante el uso de la agricultura y la ganadería.
- La etapa final es la Edad de los metales, es llamada así porque esta etapa concluye con la aparición de la escritura y es cuando surge la historia.
- Al paleolítico también se le llama salvajismo; al neolítico, edad de piedra pulimentada ó también Barbarie; y a la Edad de los metales, civilización.
- El conocimiento del origen del hombre, se debe sobre todo a dos ciencias: la antropología y la arqueología.
- La antropología, la cual estudia los rasgos físicos y culturales de los grupos humanos y calcula la antigüedad del hombre sobre la tierra.
- La arqueología, estudia los restos materiales que el hombre ha elaborado en las diversas culturas primitivas.

**TEXTO 1
RESUMEN**

(a través del cuadro sinóptico)



TEXTO 1

RESUMEN

(a través de la exposición coherente del texto)

Concepto de Prehistoria

El término prehistoria se refiere a las primeras evidencias de la presencia humana; se divide en tres etapas:

La primera llamada paleolítico ó salvajismo, en ella aparecen sobre la tierra los primeros hombres, los cuales tallaban piedras rudimentariamente y vivían de la recolección de frutos y los cuales

La segunda llamada neolítica, edad de piedra pulimentada ó también Barbarie. Se desarrolló en el Cercano Oriente; se caracteriza por la producción de alimentos mediante el uso de la agricultura y la ganadería.

La etapa final es la Edad de los metales ó civilización, es llamada así porque esta etapa concluye con la aparición de la escritura y es cuando surge la historia.

El conocimiento del origen del hombre, se debe sobre todo a dos ciencias: la antropología, la cual estudia los rasgos físicos y culturales de los grupos humanos y calcula la antigüedad del hombre sobre la tierra. La arqueología, estudia los restos materiales que el hombre ha elaborado en las diversas culturas primitivas.

TEXTO 5

El mesolítico y el neolítico:

El mesolítico es un periodo prehistórico intermedio entre el paleolítico y el neolítico. la última glaciación llegó a su fin durante esta etapa.

El hombre obtenía sus recursos de la vegetación y la fauna; sus instrumentos estaban hechos en piedra tallada de manera muy primitiva. los poblados o aldeas estaban formados por chozas mal construidas y cercanas a los ríos o lagos. Se calcula que este periodo tuvo una duración aproximada de 5 mil años, es decir del 10 mil al 5 mil a. de n. e.

La época neolítica (neos: nueva) se caracterizó por los instrumentos de piedra pulida, mejor elaborados que los de piedra tosca del paleolítico.

El hombre en e) neolítico dominó ampliamente el uso del arco y la flecha, lo cual le permitió cazar piezas grandes (osos, renos, venados, mamuts) y mejorar así sus condiciones de vida en general.

Las hordas se transformaron en tribus y adoptaron gobiernos teocráticos, al frente de los cuales la mayoría de las veces se encontraba un sacerdote (potlach) que se convertía, en caso necesario, en Jefe militar.

Dos formas de organización social, política y económica se fueron desarrollando durante el neolítico: una basada en la agricultura sedentaria y la otra en e; pastoreo seminómada.

La primera estaba controlada por la mujer (matriarcado) y se apoyaba en una religión centralizada y politeísta.

Cuanto a la segunda, se basaba en una concepción patriarcal que difería en cuanto al papel que la mujer desempeñaba en la sociedad, la cual era confinada a las labores domésticas primordialmente; también los pueblos pastores crearon una religión basada en un solo dios (monoteísmo).

Entre los pueblos sedentarios subsistieron el animismo y el totemismo, con los que se rendía culto a las fuerzas de la naturaleza, por estar ligadas a la principal fuente de sustento: la agricultura.

TEXTO 5

IDEAS PRINCIPALES

El mesolítico y el neolítico

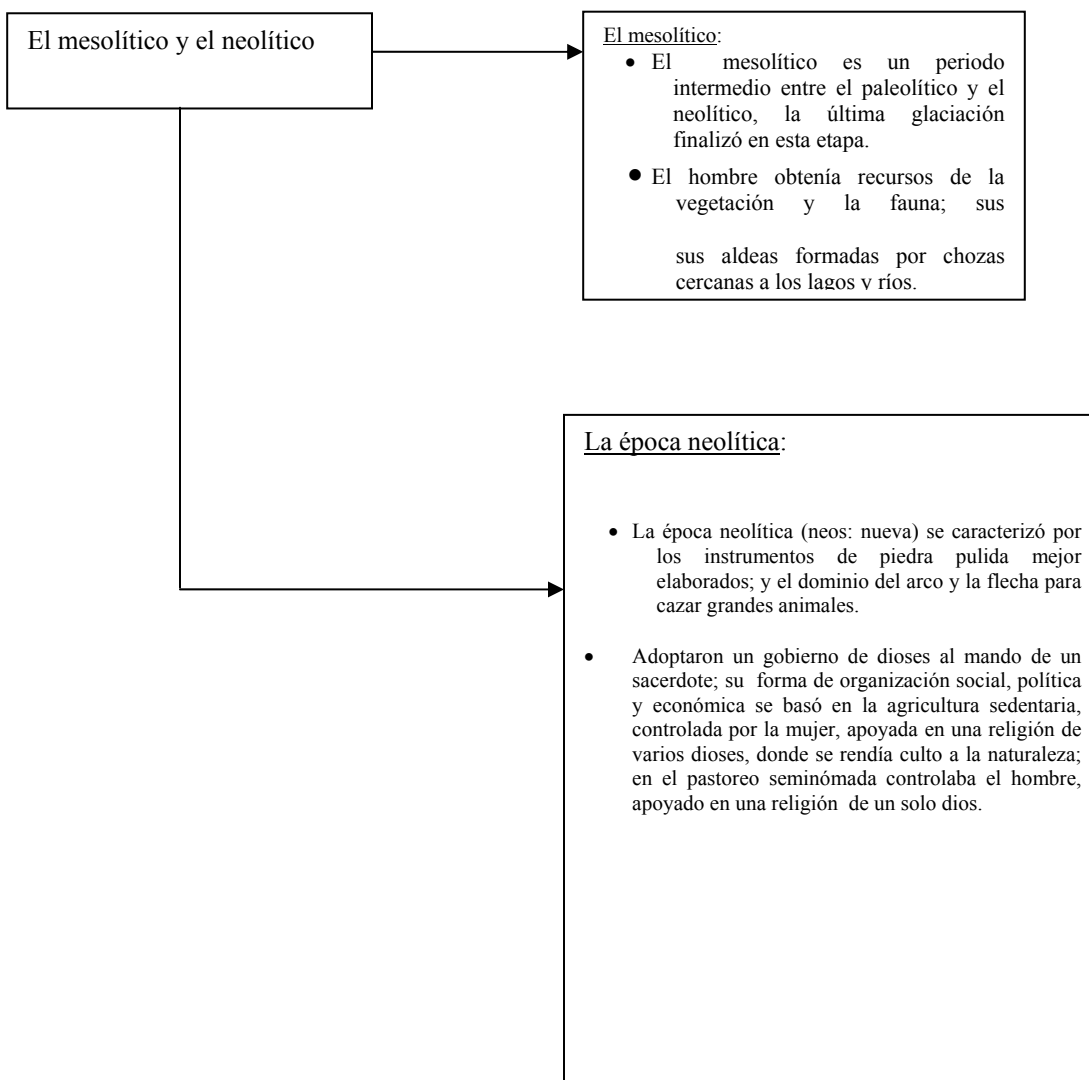
- El mesolítico es un periodo intermedio entre el paleolítico y el neolítico, la última glaciación finalizó en esta etapa.
- El hombre obtenía recursos de la vegetación y la fauna; sus instrumentos eran de piedra tallada; sus aldeas formadas por chozas cercanas a los lagos y ríos.
- La época neolítica (neos: nueva) se caracterizó por los instrumentos de piedra pulida mejor elaborados;
- el hombre dominó el uso del arco y la flecha para cazar grandes animales.

- Adoptaron un gobierno de dioses al mando de un sacerdote;
- su forma de organización social, política y económica se basó en la agricultura sedentaria y el pastoreo seminómada;
- la agricultura sedentaria estaba controlada por la mujer y apoyada en una religión de varios dioses
- el pastoreo seminómada estaba controlado por el hombre, que creó una religión basada en un solo dios.
- Entre los pueblos sedentarios se rendía culto a las fuerzas de la naturaleza, por estar ligadas a la principal fuente de sustento: la agricultura.

TEXTO 5 RESUMEN

(a través del cuadro sinóptico)

El mesolítico y el neolítico



RESUMEN

(a través de la exposición coherente del texto)

El mesolítico:

El mesolítico es un periodo intermedio entre el paleolítico y el neolítico, la última glaciación finalizó en esta etapa.

El hombre obtenía recursos de la vegetación y la fauna; sus instrumentos eran de piedra tallada; sus aldeas formadas por chozas cercanas a los lagos y ríos.

La época neolítica (neos: nueva) se caracterizó por los instrumentos de piedra pulida mejor elaborados; y el dominio del arco y la flecha para cazar grandes animales.

Adoptaron un gobierno de dioses al mando de un sacerdote; su forma de organización social, política y económica se basó en la agricultura sedentaria, controlada por la mujer, apoyada en una religión de varios dioses, donde se rendía culto a la naturaleza; en el pastoreo seminómada controlaba el hombre, apoyado en una religión de un solo dios.