



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

T E S I S

**El Cuento Como Estrategia Metacognitiva Para
Mejorar La Comprensión Lectora En La Materia De
Historia En Alumnos De Quinto Año De Primaria.**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN:

JORDÁN PRADO MÓNICA MARISOL

SÁNCHEZ MENDOZA LETICIA

Asesor: **LUIS ADRIÁN ALDRETE QUIÑONES.**

Coasesor: **SERGIO LÓPEZ VÁZQUEZ.**

México D. F. 2005

ÍNDICE

Introducción.	I
Planteamiento del problema	II
Justificación	II
Marco teórico referencial	V
CAPÍTULO 1	1
<u>COMPRENSIÓN LECTORA</u>	
1.1.- Tipos y niveles de comprensión lectora.	8
1.2 .- Habilidades, Procesos y Dificultades para la comprensión lectora.	13
1.3.- Premisas del modelo centrado en el aprendiz.	17
CAPÍTULO 2	25
<u>LOS TEXTOS COMO ANTECEDENTE DEL CUENTO</u>	
2.1.- Textos descriptivos, expositivos y narrativos.	25
2.2.- El Genero narrativo.	29
2.3.- El cuento.	33
CAPÍTULO 3	43
<u>LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, UN ENFOQUE PSICOGENETICO</u>	
<u>Y SOCIOCULTURAL</u>	
3.1.- Diferencias y semejanzas entre el enfoque psicogenético y el sociocultural.	45
3.2.- Relevancia de la interacción maestro – alumno en la edad escolar.	51
3.3.– La comprensión en el niños y las operaciones concretas.	55

3.4.- Clasificación de las estrategias y estrategias metacognitivas	60
CAPÍTULO 4	77
<u>MÉTODO</u>	
4.1.- Planteamiento del Problema	77
4.2.- Objetivos	78
4.3.- Tipo de estudio	79
4.4.- Sujetos	80
4.5.- Escenario	80
4.5.1.- Escenario grupo experimental	81
4.5.2.- .- Escenario grupo control	81
4.6.- Tipo de muestra	82
4.7.- Hipótesis	82
4.8.- Variables	83
4.9.- Instrumentos	86
4.10.- Jueceo	87
4.11.- Piloteo	88
4.12.- Procedimiento	89
4.13.- Análisis estadístico.	91

CAPÍTULO 5	
PRESENTACIÓN	96
ANÁLISIS DE RESULTADOS	111
CAPÍTULO 6	
CONCLUSIONES	115
PUNTOS DE REFLEXIÓN	123
BIBLIOGRAFÍA	128
ANEXOS	

RESUMEN

El presente trabajo se abordó la problemática de la Comprensión lectora y se tomó en cuenta la definición de Huerta y Matamala sobre este tema en donde dice que leer es comprender y la lectura depende de datos visuales y conocimientos previos. Para Calleja existen cuatro niveles de lectura, para este trabajo sólo se tomó en cuenta el nivel analítico.

Para alcanzar este nivel de comprensión se trabajó con un cuento utilizándolo este como estrategia metacognitiva, hay que mencionar que los cuentos pertenecen al género narrativo, siendo este el más completo de todos los géneros, el cuento presenta un esquema de seis pasos, si alguno de estos cambia de orden, a los niños se les dificulta comprender lo que lee.

Se tomó en cuenta la teoría de Vigotsky y Piaget para saber en que estadio se encontraban los niños de esta investigación. Se menciona la propuesta de Gallegos en donde dice que para llegar aun conocimiento se deben utilizar estrategias sin embargo dependiendo de cómo se les maneje estas estrategias a los niños, pueden ayudar a que desaparezcan, disminuya o mejore su aprendizaje.

La población utilizada en esta investigación fueron niños de quinto año de primaria, tanto el grupo experimental como el grupo control pertenecen al Estado de México. Se contó con 44 alumnos por grupo, el tipo de estudio fue cuasi-experimental, los resultados se obtuvieron a partir de dos pruebas no paramétricas las cuales son la *T de Wilcoxon* y la *U de Mann Whitney* para posteriormente analizar los resultados obtenidos.

INTRODUCCIÓN

Dentro del campo de la psicología educativa consideramos que es importante investigar la comprensión lectora ya que es el conocimiento base para cualquier aprendizaje, debido a que la lectura desempeña un papel importante en los diferentes contextos en los que el niño se desenvuelve y por medio de su comprensión va construyendo el significado del mundo que lo rodea. Esta razón nos lleva a considerar que en la educación primaria el binomio lectura-comprensión en el estudiante es primordial, ya que esta habilidad lleva a la posibilidad de crecimiento, maduración e independencia debido a que le permite no sólo repetir o memorizar sino entender por sí mismo. De hecho no es raro observar en niveles de educación superior a algunos profesores que se quejan de alumnos que llegan a esos grados sabiendo leer pero sin comprender, esto es considerado como analfabetismo funcional, y puede alcanzar todos los niveles educativos.

Al ver que esta problemática se presenta desde el grado académico más elemental hasta el más avanzado en todos los niveles educativos y al observar que en el campo de la lectura, nuestro país ocupa uno de los últimos lugares internacionalmente consideramos de suma importancia hacer una investigación e intervención en el nivel de educación primaria debido a que creemos que en este periodo es el mejor momento para favorecer la comprensión lectora en los estudiantes. Así mismo consideramos que una estrategia idónea para favorecer la comprensión lectora en este nivel educativo es el uso del cuento, que sin lugar a

duda los cuentos son de fácil manejo para los niños, dado que por su estructura sencilla pueden serles divertidos, entretenidos e interesantes a los alumnos y a partir de su manejo se pretende que desarrollen habilidades para comprender las lecturas que realicen en las diferentes asignaturas que se imparten en la escuela.

Así mismo consideramos que dentro del contexto escolar, además de los niños, uno de los sectores que también se puede ver favorecido con los resultados de esta investigación es el de los profesores de grupo. Ya que con base en los datos que arrojó este estudio se pudo observar y analizar el nivel de relevancia del uso del cuento como una adecuada estrategia metacognitiva de la comprensión lectora llevada a cabo en el curso escolar.

Es de lo mencionado anteriormente que surge la siguiente pregunta en forma de planteamiento de problema.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿ Es el uso del cuento una adecuada estrategia metacognitiva en comparación con la estrategia tradicional, para mejorar la comprensión lectora, en alumnos de 5to año de primaria en la materia de historia?.

JUSTIFICACIÓN

En nuestro país la indiferencia de los mexicanos ante la “literatura de calidad” mantiene inmerso a un gran número de lectores en una progresiva “catástrofe silenciosa”, esta terrible realidad se puede observar en lo reportado en dos

publicaciones que se realizaron sobre el tema de la lectura y el lugar que ocupa México en esta área. El artículo se denominó “catástrofe silenciosa” y trata sobre el analfabetismo funcional. Este artículo se publicó en el periódico de circulación nacional *La Jornada* el 15 de enero del 2000; ahí mismo se señaló que el promedio de lectura por habitante en México es de 2.8 libros anuales, y en una lista de 108 naciones elaborada por la UNESCO, nuestro país ocupaba el penúltimo lugar, y Noruega la encabeza, con 47 títulos per cápita.

El artículo que aborda esta problemática en nuestro país es “Tiene México último lugar educativo en la OCDE”, este se publicó en los periódicos “*La Jornada y El Universal*”, también de circulación nacional, el 6 de diciembre del 2004. Aquí se menciona que, en una lista de 41 naciones elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México ocupa el lugar 38 en cuanto a la lectura según el reporte del Programa Internacional para el Asesoramiento sobre Estudiantes (PISA) por sus siglas en inglés, en esta ocasión es Finlandia quien encabeza la lista. Tristemente se puede observar que existe una diferencia de 4 años entre la investigación de la UNESCO y la OCDE, nuestro país no mejoró, es decir que en el aspecto de la lectura, México a nivel mundial va a la baja. Cabe señalar que el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) en su estudio más reciente que se realizó en el 2000 hizo un cálculo de los posibles lectores en donde al menos 15 millones son analfabetas funcionales en un país de 97,483,412 personas. Según las estadísticas del INEGI el total de la población estudiantil que comprende las edades de 6 a 24 años es de 38,562,199 personas.

Cabe mencionar que según el INEGI el analfabetismo simple es aquel en el que una persona alcanza sólo tres grados de educación, y en el analfabetismo funcional se toman en cuenta todas aquellas personas que saben leer y no comprenden lo que leen, independientemente del grado académico que cursan, tanto el analfabetismo simple como el funcional aparecen como un fenómeno asociado a las economías atrasadas o no desarrolladas, en las cuales “el desuso” de las habilidades que conlleva a la alfabetización escolar tales como: lectura, escritura y matemáticas, es la causa que lo provoca (Barquera 1982 citado por Londoño, 1991).

Ante la situación del analfabetismo simple y funcional surgió la preocupación de promover como un binomio indivisible a la lectura y su comprensión por parte de diversas instituciones educativas, culturales así como de connotados escritores, maestros y padres de familia, los cuales entienden que leer no es un lujo, sino un derecho y es la condición más elemental para acceder al conocimiento.

Por tal motivo el Consejo Nacional de Culturas y las Artes (CNCA) realizó un seminario internacional en torno al fomento de la lectura, celebrado en dos etapas, la primera fué en Guadalajara, en noviembre de 1989 y la segunda en la Ciudad de México en 1990, surgiendo como resultado el proyecto PROLECTURA, para cubrir la necesidad de acercar a la población a diferentes espacios de lectura ésta propuesta quiere evocar la noble labor de generar la afición por la lectura entre nuestros niños y verla como un placer, juego y recreación, para poder acercarlos al gusto por leer y de esta manera les sea más fácil encaminarse a la lectura académica que se inicia en el nivel básico.

Este programa a sido pensado como apoyo a la escuela primaria porque incluye literatura escrita por ellos y para ellos “una literatura que sirva como espacio para la recreación de la cotidianeidad del niño; un lugar donde sea el autor, el artesano de palabras y oraciones que lo ayudan a entender mejor y gozar más” (CNCA, INBA 1990).

De lo anterior se desprende el visualizar y entender a la educación primaria como una etapa básica de formación cultural, que propicia el desarrollo fundamental de las habilidades y actitudes idóneas para la unión del binomio comprensión-lectura, cuando los niños son enviados a la escuela primaria por sus padres o tutores estos tienen la intención de que sus hijos aprendan a leer y escribir. Pero la falta de comprensión lectora en algunos de los alumnos de este nivel educativo es un grave problema que se da desde el principio del ciclo escolar donde los niños se enfrentan a una serie de dificultades, por no entender y no encontrar el significado de lo que leen, obstruyendo aprendizajes no solamente en el área de español sino también en otras asignaturas.

En este sentido la comprensión de la lectoescritura por parte del alumno juega un papel de suma importancia en la vida académica ya que por este medio se puede registrar ideas, conocimientos, etc., además de poder establecer una mejor comunicación y relación con los demás. Aquí cabría preguntarnos ¿cómo se puede favorecer la comprensión lectora de este periodo escolar? en este sentido, cabe señalar la propuesta didáctica de uno de los estudiosos de este tema, la maestra Norteamericana Margarita Macklowky, que utilizó en la enseñanza un poderoso estímulo psicológico en forma de estrategia didáctica,

para aprovechar el interés que los niños sienten por los cuentos. Así es como apareció el método de cuentos que significó un paso más avanzado en el uso de las estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora. La maestra Macklowky utilizó esta estrategia de la siguiente manera: contaba el cuento y los niños lo memorizaban con juegos, dramatizaciones y cantos, de esta forma se suponía que el cuento iba más allá de la repetición y la memorización para alcanzar un nivel de comprensión que se reflejaba en la diversidad de formas de producción y reflexión por parte de los alumnos sobre los hechos sobresalientes de la historia, mismos que los representaban en un papel o en el pizarrón (Soria1968).

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Esta investigación cuenta con 6 capítulos que comprende el marco teórico conceptual y metodológico en el que se respalda este estudio.

En el primer capítulo se hace referencia a la temática de la comprensión lectora. Para hablar de comprensión lectora se toma en cuenta la propuesta de Huerta y Matamala (1990) que mencionan que leer es comprender y la lectura depende de datos visuales y conocimientos previos, según estos autores la comprensión es esencia de la misma lectura. Así mismo se toma la propuesta de Quintana (1996) en donde menciona dos tipos de comprensión que se da en la lectura como son:

- a) La comprensión literal.- su objetivo es obtener una reproducción fiel de la tira gráfica.

- b) La comprensión contextual.- se lleva a efecto de una manera más independiente

Posteriormente Tapia (1996) agrega otros dos tipos que son:

- 1) La comprensión superficial.- es entender el vocabulario y las distintas oraciones y saber de que tema habla el autor.
- 2) La comprensión profunda.- hace referencia a ser capaz de identificar la importancia de una idea y otras, y dependiendo del tipo de comprensión que se alcance se dará o no la habilidad de leer entre líneas o como lo han llegado ha llamar “lo no dicho” de la lectura.

Algunas habilidades que se necesitan para la comprensión lectora desde el punto de vista de Calleja (1996) son las siguientes:

- Vocabulario.- ayuda a obtener el significado de los vocablos.
- Identificación de la información relevante del texto.
- Identificación de los detalles importantes.
- Identificación de la idea central.

Para obtener una idea general de los problemas que se presentan en el aprendizaje se observaron desde dos puntos de vista, para esto se tomó en cuenta la teoría centrada en el aprendiz y la teoría centrada en la tarea.

1. La teoría centrada en el aprendiz: Esta teoría nos habla de 3 aspectos importantes que se deben de tomar en cuenta.

- Teoría madurativa del desarrollo cognitivo: El cual nos dice que cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo y maduración de aptitudes mentales.
 - Teoría funcionales cognitivas: Esta teoría se centra en el análisis de aquellos que intervienen en los procesos de aprendizaje.
 - Teoría del procesamiento de la información: Definen a los niños con dificultades de aprendizaje como aquellos niños que presentan alteraciones en uno o más de los procesos psicológicos básicos necesarios para el aprendizaje.
2. La teoría centrada en la tarea: Esta teoría se refiere a las tareas como punto medular en el aprendizaje, no reconoce problemas de aprendizaje o déficit. Explicándola como la falta de experiencia y de practica por parte del alumno con la tarea, si estas son empleadas, revisadas y motivadas por parte del maestro, se constituyen como un poderoso medio para fincar en los alumnos habilidades de estudio.

En el capítulo dos se abordó los principales tipos de textos como el descriptivo, en el cuál se da una gran información ordenada (Carretero 1993). Garate (1994) explica que los textos expositivos describen sucesos ordenados lógicamente con el objeto de informar. Los textos narrativos son aquellos en los que hay una serie de personajes que llevan acabo acciones expresadas en sucesos distribuidos temporalmente y conectados, estos textos pertenecen al

género narrativo, el cual es el más completo de todos en este se desarrolla cualquier forma literaria, algunos tipos de género son:

- Cuento popular: La cual es una historia corta.
- Mito: Tiene origen en una creencia religiosa.
- Leyenda: Su origen se remota a sucesos humanos reales.

Por último el cuento desde la corriente de Sánchez (1999) en donde menciona que los cuentos se pueden presentar de dos formas: **los estructurados** en donde se presenta una secuencia lógica de la trama y personajes, mientras que en **el desestructurado** se mezclan todos los componentes al azar.

Puente (1991) comenta que el cuento posee una estructura sencilla y de fácil manejo para los niños, además de que es una herramienta que se puede utilizar para la comprensión lectora.

En el tercer capítulo se abordó el desarrollo psicológico del niño de 5to año de primaria que abarca las edades de 10 a 11 años y se encuentran en el estadio de operaciones concretas que comprende las edades de 7 a 12 años. Para ello se consideró la teoría de Jean Piaget, debido a que es uno de los teóricos más importantes de la teoría cognitiva del sujeto. Y partimos de suponer que el enfoque piagetiano posibilitará entender el vínculo entre desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas mencionadas por Gallegos (1997), para mejorar la comprensión lectora por medio del recurso didáctico el cuento.

Así mismo también se tomó en cuenta la teoría de Vygotski ya que este autor habla de la etapa de Edad Escolar, y se buscó comprender la relevancia de la

interacción para un mejor aprendizaje que el niño lleva a cabo con un sujeto o tutor más capaz, que en este caso es el profesor que le instruye utilizando como herramienta el uso del cuento.

Para cerrar este capítulo nos referimos a las estrategias metacognitivas y se hace referencia a la propuesta de Gallegos (1997) en donde menciona que para llegar a un conocimiento se deben utilizar estrategias, sin embargo dependiendo de cómo se les maneje estas estrategias a los niños, puede ayudar a que desaparezca, decrezca o mejoren su aprendizaje.

La metodología utilizada en esta investigación, se aborda en el capítulo cuatro en donde se plantea el tipo de estudio, tipo de muestra, escenarios y sujetos, hipótesis de trabajo, variables, objetivos generales, particulares y específicos de la intervención así como las técnicas e instrumentos para la recolección de información y su análisis.

En el capítulo cinco se presentan las gráficas y el análisis de los resultados, de esta investigación.

Finalmente en el capítulo seis se exponen las conclusiones a las que se llegó después de la aplicación de la estrategia metacognitiva cuento y los puntos de reflexión de dicho trabajo.

CAPÍTULO 1 COMPRESIÓN DE LA LECTURA

Los autores Venegas, Muñoz y Bernal (1987) citados por Espinosa (1998), consideran que la lectura no es el simple descifrar un código escrito, sino el decodificar y además comprender e interpretar un texto. Una apreciación bastante sencilla, que define la lectura en la infancia, según estos mismos autores es que:

El objetivo principal de la lectura es que el niño pueda captar el mensaje del texto, en una forma muy cercana a como el autor quiso expresarse. Leer es interpretar la palabra escrita y comprender su mensaje.

Para Cairney (1992) la enseñanza de la comprensión ha dado ya por hecho que el papel primario del docente consiste en ayudar a los alumnos a comprender el significado de otra persona, es decir, a descubrir lo que sabe otro, para Cairney, comprender significa saber por sí mismo, construir el significado y en el proceso, aumentar la propia comprensión del mundo en toda su riqueza textual.

Cabe mencionar que la lectura es un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significado y sin embargo, en la mayoría de los casos, aún sigue enseñándose la comprensión como si fuese un simple proceso de transferencia de información. “El profesor escoge los textos, fija las actividades de aprendizaje y decide cuál es el significado que los alumnos deben adquirir en el proceso de lectura” (Carney 1996).

Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte (2002) mencionan que comprender no basta con entender lo que dice el autor. Además el lector debe tomar en cuenta que para aplicar ciertas estrategias de comprensión la lectura debe tener determinadas características las cuales son:

- a) Que los textos son potencialmente coherentes.
- b) Que su estructura semántica sea jerárquica.

Los lectores deben saber que no es lo mismo leer para memorizar, comprender, o leer tratando de encontrar un dato específico para responder preguntas puntuales, es diferente a comprender un texto para exponerlo en forma resumida frente a los compañeros o para comentarlo críticamente.

Decir que se ha comprendido un texto equivale a afirmar que se ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

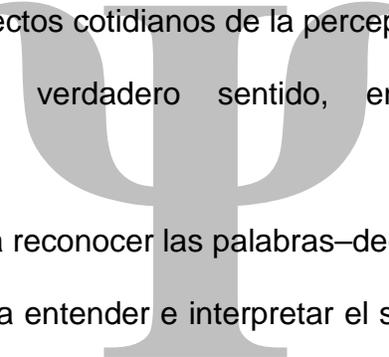
La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

Como menciona Guzmán (1981) la lectura desempeña un papel importantísimo en el aprendizaje del alumno; es más técnica que recreativa; establece relaciones con otros tipos de lectura; tiene una metodología propia, así como objetivos generales, particulares y específicos en cada uno de los grados

intermedios y superiores de la escuela primaria. “La lectura es un proceso complejo, en el cual el lector, con toda su carga de experiencia previa, reconstruye el sentido del texto y lo incorpora a su propia realidad. La lectura es un acto de comunicación que permite un encuentro personal entre el lector y el escritor, propicia el cambio de los estados internos del lector” (Charria de Alonso y González, 1987 en Espinosa 1998).

Sin embargo para Smith (1997) la lectura involucra un número de habilidades generales que no deben ser ignoradas. Tales habilidades no se enseñan; los niños las adquieren cuando emplean habilidades preceptuales y cognoscitivas comunes y en muchos aspectos cotidianos de la percepción visual.

La lectura, en su verdadero sentido, envuelve tres habilidades fundamentales:

- 
- a) Habilidad para reconocer las palabras—decodificar o descifrar.
 - b) Habilidad para entender e interpretar el significado de lo que se lee—comprende.
 - c) Habilidad para pensar críticamente y creadoramente acerca de lo que se lee.

Además la lectura no constituye simplemente un asunto de traducir los símbolos escritos en una página a sonidos reales o imaginados del habla, de manera que aprender a leer se convierte en poco más que memorizar las reglas seleccionadas para decodificar y en practicar su uso. Nisbet y Schucksmith (1995), citados por Villareal (1998) mencionan que nunca hay un lector “completo”, la principal diferencia entre comenzar a leer y la lectura fluida es que el comienzo

es mucho más difícil. La comprensión de la lectura significa dar respuesta a las interrogantes que nos hacemos, mientras leemos o escuchamos a un orador ya que, estamos formulando preguntas constantemente; y en la medida en que estas sean contestadas y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo. La comprensión es la captación del sentido o contenido de los mensajes escritos mediante un dominio progresivo de textos escritos cada vez más complejos (Alliende y Cordemarin, 1982 en Espinosa 1998).

Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte (2002) intentan aclarar el concepto de conocimiento procedimental, han distinguido entre saber ejecutar una actividad cognitiva (cómo) y ser capaz de explicar la acción, en términos globales (qué), se han escogido tres aspectos, frecuentemente asociados al conocimiento procedimental, a saber, planificación, evaluación y reparación. Estas actividades son estratégicas, en cuanto se realizan en un momento determinado con un fin determinado, las preguntas están dirigidas al conocimiento declarativo acerca de estrategias de planificación, de evaluación y remediales.

Las personas deben tener conocimiento acerca de los materiales, es decir, de los objetos sobre los que recae su cognición. Cuando se trata de procesos de comprensión lectora, incluye, por ejemplo, el conocimiento acerca de superestructura, es decir, de las categorías conceptuales muy generales que caracterizan cierto tipo de textos, por ejemplo, el narrativo y el argumentativo.

Mientras Smith, Goodman, Vitrock, Adams y Bruce en Medina (1998) señalan que la lectura de comprensión no se remite a actos mecanicistas o memorísticos de repetición de palabras y grafías, admiten también que la

comprensión de la lectura implica la construcción de ideas a partir de conceptos preexistentes, para ellos el lector afirma que no puede optar entre utilizar o no su conocimiento previo, la comprensión es el uso del conocimiento previo para crear nuevos significados, sin tal entendimiento un objeto complejo como lo es un texto no sólo resulta difícil de interpretar, sino que hablando estrictamente carece de sentido.

El lector debe utilizar sus conocimientos previos que son fuentes no visuales, también puede decirse que son estructuras abstractas que representan lo que uno piensa del mundo (Schallert 1982 en Puente 1991).

Smith, Goodman, Vitrock, Adams y Bruce citados por Medina (1998) mencionan que la lectura no es un acto puramente mecánico, leer con comprensión implica una interacción entre el texto y el lector, de esta manera la comprensión se convierte en una construcción activa del significado por parte del lector, el cual está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe del tema en específico tratado en el contexto, si no también, por su estructura cognoscitiva, o la forma en que esta organizado su conocimiento.

Huerta y Matamala (1990) mencionan que leer es comprender si bien es cierto que la base de la lectura se encuentra en la actividad de traducir un código, para un educador, leer no será tanto descifrar como comprender.

Estos mismos autores señalan que la lectura consiste en un conjunto complejo de procesos coordinados que incluyen operaciones de:

- ♦ Recordar lo que va leyendo, es traer a la memoria una imagen o idea de lo que se leyó con anterioridad para así comprender de lo que se esta abordando (memoria a largo plazo).
- ♦ Suplir ideas que no están explícitas, es entender un párrafo o idea con otra que este relacionada con lo que se esta leyendo para cubrir la carencia de esta.
- ♦ Ir valorando los contenidos, y así poder reconocer y apreciarlos para darles importancia y acomodarlos en la memoria posteriormente.
- ♦ Interpretar intenciones del autor, principalmente los faltos de claridad, es entender o tomar una buena parte de una oración para comprender y expresar bien o mal una materia de la cual se esta leyendo.
- ♦ Anticipar conceptos o sucesos y Adelantar hipótesis sobre los posibles desenlaces, es intuir o suponer una acción con base a la información que se va obteniendo en la lectura, se intuye o supone antes de que ocurra o que pueda suceder más adelante para llegar a comprender un texto.

La lectura depende de datos visuales pero más aún dependen de nuestros conocimientos previos del lenguaje, de la información previa que tenemos sobre el tema que se lee y también de nuestra idea sobre la manera en que se debe de leer.

Para poder distinguir la idea principal de un texto hay que prestar mucha atención a la palabra clave que más se repite y a sus sinónimos, que a menudo se reúnen bajo el mismo concepto semántico, además la idea principal es imprescindible, si se suprime entonces el sentido global del párrafo queda

incompleto, su función es apoyar el mensaje clave, explicarlo y acompañarlo para reforzar más su comprensión (Bellenger 1979).

La lectura se puede explicar a partir de dos componentes en relación con lo siguiente:

1. El acceso léxico, que hace referencia al proceso de reconocer una palabra como tal.

- ◆ Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos de un sólo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando nos encontramos términos desconocidos o difíciles de leer, entonces hemos de acudir a nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.

2. La comprensión, aquí se distinguen dos niveles.

- ◆ El más elemental es comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se les considera “unidades de significado” y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al acceso léxico son considerados micro–procesos

de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.

- ♦ El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo.

1.1.-TIPOS Y NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Existen varios tipos de lecturas, tal y como señalan Adler y Van Doren en Calleja (1996), estos se clasifican según los objetivos que persiguen, en lectura de entretenimiento, de información o de comprensión.

Los que identifican lectura con entretenimiento frivolan, en parte, el acto de leer, pues esta lectura apenas exige esfuerzo por parte del lector. El segundo tipo, aporta conocimientos, pero corre el peligro de convertirse en una trampa intelectual ya que hay que considerar que no es más culto por tener más información.

Los autores señalados refieren que hay cuatro niveles básicos de lectura:

- a) **Primaria:** Es la inicial y consiste en la adquisición y perfeccionamiento de la mecánica lectora básica, en la creciente capacidad para develar el significado de palabras desconocidas mediante las claves del contexto y trasladar conceptos de un texto a otro comparando puntos de vista de distintos autores.

b) **De inspección:** Consiste en extraer el máximo posible de un libro en un tiempo limitado, es una lectura de indagación en la que de manera sistemática se valoran los aciertos y las carencias del texto con el fin de pasar a una lectura más detenida. Es decir consiste en una prelectura sistemática que da idea de la forma y estructura del texto (índice, número de capítulos, hojear varios párrafos), como en la denominada lectura superficial, en la que se lee el texto entero sin detenerse a buscar de inmediato los aspectos que no se entienden o a reflexionar sobre ellos. Estos se reservan para un segundo momento, cuando se pase a la lectura analítica.

c) **Analítica:** Es aquella que busca la comprensión del libro: este nivel de lectura asume los dos anteriores, supone un enfrentamiento con el texto para que su lectura sea lo más activa y exigente posible. Esta lectura hace referencia en un primer momento en el que se busca descubrir sobre qué trata el libro; y en un segundo en el que se critica el texto como comunicación de conocimiento. A través del cuento que será utilizado como una estrategia metacognitiva se pretende llegar al nivel analítico de la comprensión lectora con los niños de 5to. año de primaria ya que en este nivel se busca que el alumno adquiera la mecánica lectora básica que pueda hacer una prelectura de la estructura del texto que pueda detenerse a buscar los aspectos que no entiende y reflexionar sobre ellos para llegar así a su propia capacidad de comprender un libro, este nivel es llamado “lectura analítica”.

- d) **Paralela o Comparativa:** Es el más complicado nivel de lectura se da cuando el autor aborda dos o más libros a la vez sobre un mismo tema. Ello es una etapa de partida en la que se selecciona la bibliografía que se utilizará para la comparación.

Estos niveles tienen carácter acumulativo, por lo que la lectura primaria está contenida en la de inspección, al igual que ésta en la lectura analítica y ésta a su vez en la paralela. También la velocidad sólo se logra a través de conocer el tema.

Baumann (1990) menciona que leer despacio no es necesariamente sinónimo de leer bien. La realidad es muy distinta, por que si se adquiere el hábito de leer con rapidez también se aumentará el nivel de comprensión. Y esto sucede, entre otras razones porque a mayor velocidad lectora, la concentración se hace más intensa y como consecuencia, aumenta también la comprensión.

La lectura verdaderamente es consecuencia del equilibrio entre la velocidad lectora y el nivel de comprensión de su contenido ya que, según lo que importa es captar las ideas expresadas por las palabras esencialmente. En la lectura silenciosa la palabra es un estorbo, por lo consiguiente se deberían aprender a leer a diferentes velocidades no sólo a una más rápida de la que se domina actualmente y cambiar una velocidad a otra dependiendo del carácter, el objetivo y la complejidad del material.

La lectura ciertamente implica comprensión, como cuando le preguntamos a alguien si está disfrutando o no de un libro, o cuando nos responde que ha estado leyendo durante dos horas y con trabajos a entendido una palabra. Todos

debemos aprender a leer, y cada vez que leemos aprendemos más acerca de la lectura.

En los años 60 y 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación.

Guzmán (1981) menciona que cuando el alumno lee tiene una participación activa, la velocidad es importante, pero pasa a segundo plano, ya que lo que interesa es la perfecta comprensión y la retención de lo aprendido; para lograrlo, el alumno debe invertir todo el tiempo que sea necesario, e incluso hacer retrocesos a partes ya leídas del libro, donde se explica un concepto o se da una norma implicada, necesaria para entender el artículo, posteriormente tendrá que consultar otros libros según lo exija la mayor o menor dificultad del texto leído.

Resulta evidente que la comprensión no siempre es la misma. El proceso explicado puede presentar diversos grados de profundidad, en función de las circunstancias, el ambiente, las necesidades o la voluntad del sujeto. Así podemos considerar 3 niveles diferentes:

Quintana (1996) menciona **tres tipos de comprensión** de textos los cuales son los siguientes:

- *Comprensión literal:* Su objetivo es obtener una reproducción fiel de la tira gráfica, y para ello precisa que intervenga fundamentalmente la memoria visual sensibilizando su percepción en la retina (que podrá luego ser reproducida fielmente) y recuperando todos los referentes posibles en el intelecto (relaciones, sensaciones, conocimientos previos). Resulta excesivamente frágil por lo que el tiempo la deteriora

y necesitará ser personalizada (adaptada al propio sujeto) para que perdure.

- *Comprensión contextual:* Se lleva a efecto de una manera más independiente, lo que interesa en ella son únicamente las relaciones de la estructura del conocimiento, por lo que éstas se refuerzan especialmente en lo que se refiere al bagaje lingüístico, a los conocimientos previos y a las experiencias personales del lector.
- *Asimilación:* La comprensión se personaliza (asimila), cuando no sólo se adquiere un conocimiento sensorial del texto (como era en el caso de la literal), o se incorpora en la estructura reticular (la contextual), sino que se transforma y completa con una valoración del lector, aporta su propio sello personal que hace que la idea emitida por el autor del escrito genere una nueva, más completa y, sobre todo, muy personal, que engrosará ya el bagaje del lector como un nuevo conocimiento.

Tapia (1996) agrega otros **dos tipos de comprensión** de la lectura.

- *La comprensión superficial:* Es entender el vocabulario y las distintas oraciones y saber de que tema habla el autor, suficiente a menudo para recordar el texto.
- *La comprensión profunda:* Que implica ser capaz de identificar la diferente importancia que concede el autor a unas ideas u otras, la intención por la que dice lo que dice e incluso, en los textos de tipo poético, sintonizar con las emociones que el autor trata de transmitir.

Gray (1937) citado en Bellenger (1979) menciona por su parte **tres Niveles de comprensión** las cuales son las siguientes:

- *La comprensión en el sentido literal:* Es decir, la capacidad para registrar el significado de las palabras.
- *La comprensión en el sentido implícito,* es decir la habilidad en aquello que el sentido común designa como leer entre líneas, o lo que los filósofos llaman lo “no dicho”.
- *La comprensión con relación al marco de referencia* es decir, más allá del texto e intuyendo cuál es el sistema de valores puesto en contribución.

1.2.- HABILIDADES, PROCESOS Y DIFICULTADES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Para Belmonte en Calleja (1996) las estrategias son medios para desarrollar habilidades para una buena comprensión. Una habilidad básica, es la identificación del significado de palabras, el autor mencionado advierte que es difícil identificar algún listado de habilidades en la comprensión, es un proceso y consiste en elaborar el significado, relacionando la información del texto con las propias experiencias. Esta es la primera clave para que la enseñanza de las habilidades lectoras sea un proceso.

1. Habilidades y procesos para entender un texto

- a) Habilidades de vocabulario: Ayudan a obtener significado de los vocablos. Atención al contexto, análisis estructural, estudio de raíces, prefijos, uso del diccionario.
- b) Identificación de la información relevante del texto: Busca la relación entre hechos, los valora y clasifica; analiza la causa o efecto de los hechos y busca su secuencia.
- c) Identificar los detalles relevantes en los materiales como un conjunto.
- d) Identificar la idea central y los detalles que la sustentan.
- e) Identificar las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material: describir, agrupar, aclarar, comparar, análisis de causa-efecto etc.

2. Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas

- a) Inferencias lógicas: Hallar nueva información implícita, a partir de los datos que tienen.
- b) Lectura crítica de los hechos y opciones: Reconocer las suposiciones y los prejuicios de un texto. Detectar los elementos propagandísticos o tendentes a convencer a otros para que adopten posturas concretas a favor o en contra de algo o alguien.
- c) Regulación del sentido de cada bloque leído y su relación.

Por otra parte González (1998) menciona que los investigadores durante las últimas décadas, trataron de elaborar un modelo teórico–explicativo del trastorno

de las **dificultades para la comprensión lectora**, y desde su óptica pueden distinguirse dos formas diferentes de abordar el tema:

- Aquellas teorías centradas en el niño.
- Aquellas teorías centradas en la tarea.

Así mismo Lerner (1981) citado por González (1998) comenta que existe una tercera opción que hace referencia a las teorías integradoras en las que las dificultades de la comprensión se aborda centrándose tanto en el sujeto como en la tarea misma

Teorías centradas en el niño

Una teoría centrada en el niño sería aquella que se plantea el problema de las dificultades en la comprensión centrándose en el análisis del sujeto. Esta postura considera que pueden encontrarse entre los propios niños diferencias psicológicas explicativas en cuanto al nivel de éxito de la lectura.

Dentro de las teorías centradas en el niño, según González (1998) existen a la vez tres grandes líneas de interpretación e investigación.

- ♦ **Teorías madurativas del desarrollo cognitivo:** Estas teorías analizan el desarrollo y las secuencias de las aptitudes cognitivas en los seres humanos partiendo de las teorías evolutivas Piagetianas.

Desde este punto de vista, cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo y maduración de dichas aptitudes mentales. Se trata más de

una cuestión de tiempo, que de una diferencia real de capacidades (Ames 1968 citado en González 1998).

- ♦ **Las teorías funcionales cognitivas:** Estas teorías partiendo de distintas concepciones sobre los componentes del funcionamiento mental. Se centran en el análisis de aquellos que intervienen en los procesos de aprendizaje.

Así Gallanher (1966) en González (1998) observó que la diferencia clave entre los niños con especiales problemas de aprendizaje y niños sin problemas de aprendizaje es que los primeros muestran una amplia desigualdad en los perfiles de aptitudes que son importantes para el éxito en la escuela.

- ♦ **Teoría del procesamiento de información:** Estas teorías agrupadas bajo diversas expresiones: procesamiento cognitivo, estilo de aprendizaje, modalidades perceptivas, etc., definen a los niños con dificultades de aprendizaje como aquellos niños que presentan alteraciones en uno o más de los procesos psicológicos básicos necesarios para el aprendizaje escolar.

Hay confusión acerca de lo que significa “centrado en el aprendiz”, algunas personas equiparan este término al de centrado en el niño o en el alumno, se refiere al uso de la educación y las prácticas de aprendizaje que se aplican a los aprendices de edades que comprenden entre los 2 años a los 20 ó 25 años, que asisten a los centros escolares desde la etapa preescolar hasta la secundaria o superior.

Algunas personas equiparan la enseñanza centrada en el aprendiz, con una práctica que, además de estar centrada en el niño o en el alumno, incide especialmente en el aspecto afectivo de la educación, en la calidad de las relaciones interpersonales y de los entornos de aprendizaje,

1.3.- PREMISAS DEL MODELO CENTRADO EN EL APRENDIZ

Tal y como lo plantea Solé (1999) el modelo centrado en el aprendiz parte de la presencia de siete puntos, los cuales comprenden aspectos del aprendiz y del proceso mismo del aprendizaje estos son:

1.- Todo aprendiz es distinto y único, se debe prestar atención a aquello que lo distingue y lo hace singular y tomar nota de ello si se pretende que el individuo se comprometa con su aprendizaje y acepte responsabilizarse de él mismo.

2.- Las diferencias particulares de los aprendices incluyen su estado emocional, la cantidad y el estilo del aprendizaje, el estadio educativo, las habilidades, los dotes y la percepción de eficacia, así como otros atributos y necesidades académicas y no académicas.

3.- El aprendizaje es un proceso constructivo, que se optimiza cuando el material aprendido es útil y significativo para el individuo que lo aprende y cuando éste se compromete de modo activo en la construcción de su propia comprensión y conocimiento al conectar lo que aprende con sus experiencias y conocimientos previos.

4.- El aprendizaje se optimiza en un entorno positivo, donde tengan lugar relaciones e interacciones personales positivas, que sea cómodo, ordenado y

dentro del cual el alumno se siente apreciado, comprendido, respetado y respaldado.

5.- El aprendizaje es, fundamentalmente, un proceso natural; los aprendices son curiosos por naturaleza y tienen interés por adquirir conocimientos y dominar su mundo, a un cuando a veces los pensamientos o sentimientos negativos interfieran en esta inclinación natural, no se requiere una excesiva rigidez.

6.- Fiske y Clinchy (1992) en Solé (1999) describen lo que se podría considerar como una clase centrada en el aprendiz; los alumnos trabajan en grupos en que se ayudan unos a otros, la enseñanza es algo más que buena programación y pedagogía, el mejor currículo o lección no tendrá ningún valor en manos de docentes que no creen en lo que enseñan, y que no se relacionan con ello, la verdadera base de cualquier experiencia didáctica reside en la naturaleza de las relaciones profesor-alumno y en la calidad de la clase.

7.- Este modelo afirma que el aprendizaje es un proceso constructivo que se optimiza cuando lo que se aprende es útil y significativo para el alumno. Es interesante recordar que una de las quejas más habituales, de los alumnos es que lo que se les pide que aprendan no está relacionado con la vida real y no resulta útil para su futuro.

Otro tipo de modelo centrado en el aprendiz es el citado por González (1998) éste autor lo denomina **modelos centrados en el niño** se refiere a:

El análisis evaluativo de los procesos psicológicos que se considera, tienen que ver con las dificultades de aprendizaje, puede centrarse en una o varias de las distintas áreas de procesamiento psicológico, incluyendo capacidades visuales,

auditivas, kinestésicas, táctiles, de memoria, de lenguaje, etc., o bien optando por un enfoque multidisciplinar. Aunque existen divergencias en los modelos clasificatorios de las alteraciones lectoras, deben ser considerados como diferentes modos de examinar e interpretar el fenómeno "dificultades de aprendizaje de la lectura", teniendo en cuenta que el criterio más claro para diferenciarlos es el punto de vista del que lo examina.

En definitiva, la teoría de los procesos psicológicos plantea el diagnóstico con el objetivo de evaluar las capacidades para procesar y utilizar información que se considera que afecta al aprendizaje del niño. Se trata, pues, de encontrar perfiles que indiquen cuáles son los déficit y cuáles las adquisiciones del niño en el momento de su evaluación con vistas a poder ofrecerle el tratamiento que le lleve a superar sus dificultades de aprendizaje de la lectura.

Teoría centrada en la tarea

Este enfoque plantea el problema de las dificultades en la comprensión de la lectura centrándose en la tarea que ha de realizar el sujeto. Esta postura dirige sus esfuerzos al análisis de la tarea a aprender por parte del niño.

- ♦ **Teoría centrada en la tarea:** Partiendo de la investigación de análisis de la conducta aplicado por Gagné (1970); Bijou (1970) en González (1998) menciona que este modelo teórico se centra en la tarea a aprender, no reconociendo problemas de aprendizaje o déficit de aptitudes especiales en el niño y explicando la conducta de la dificultad en el aprendizaje como la falta de experiencia y de práctica con la tarea.

La importancia que resulta de la relación entre la tarea y el alumno, se detecta en que, estas pueden constituirse en un medio para incorporar al alumno, en forma paulatina y progresiva en el fértil campo de la investigación.

Si las tareas son planeadas, revisadas y motivadas por parte del maestro, se constituyen en un poderoso medio para fincar en los alumnos hábitos de estudio, como sentido de responsabilidad, y en algunos casos hasta se logra iniciarlos en un autoaprendizaje.

Los alumnos carecen de un método de estudio y además no tienen los hábitos de estudio ya que el estudiar es una táctica que se aprende como cualquier otra, todos los procedimientos, medios y técnicas que se siguieren buscan mejorar la habilidad para estudiar con la finalidad de desarrollar sus potencialidades de aprendizaje.

La tarea es un medio que motiva el aprendizaje en los escolares no únicamente en la escuela primaria, también en otros niveles educativos, para que el alumno pueda sacar provecho del aprendizaje de las tareas escolares es necesario que el maestro investigue si estos cuentan con hábitos de estudio.

Así pues los **Modelos centrados en la tarea** se enfocan de manera relevante en la forma de aprender en lugar de observar los procesos psicológicos del niño con dificultades de aprendizaje, plantean una alternativa diferente de diagnóstico y tratamiento. Esta alternativa propugna como método el analizar la conducta lectora en términos de las destrezas lógicamente ordenadas, en la base a la cual se evalúa al niño, determinando cuáles posee y cuáles no. Y de ello se deriva a su vez un enfoque de tratamiento cuyo objetivo es ayudar al niño a

adquirir las destrezas (conductas facilitadoras) que aún no posee, con la meta de que logre llevar a cabo la tarea de aprender a leer (conducta terminal). Por tanto, este planteamiento omite toda consideración a la evaluación y enseñanza de los procesos psicológicos por no considerarlos relevantes en el niño con dificultades de aprendizaje. El problema es visto como una simple falta de experiencia y práctica con la tarea.

Decir que determinado niño no ha logrado un nivel de lectura adecuado es equivalente a diagnosticar que no ha adquirido el repertorio completo de lectura que se considera debería dominar. Un análisis más detallado de cuáles son los repertorios básicos no adquiridos (discriminación de lecturas, lectura de palabras completas, lectura de frases, etc.) ofrecerá las pautas de diseño del programa individualizado de tratamiento de dificultades de aprendizaje de la lectura correspondiente para dicho niño.

Teorías Integradoras

La dicotomía establecida por las dos grandes perspectivas que hemos señalado, aquella que se centra en el niño y la que se centra en la tarea, para explicar las dificultades de aprendizaje de la lectura, ha tratado de ser resuelta por algunos autores, los cuales consideran que los elementos de ambos puntos de vista tienen un rol que jugar en la solución del problema.

Así por ejemplo Lerner (1981) en González (1998) considera que el enfoque de procesamiento psicológico y el enfoque de análisis de tareas pueden integrarse en un modelo explicativo de las dificultades de

aprendizaje de la lectura: los conceptos del procedimiento psicológico pueden ser ampliados para incluir otras áreas cognitivas, tales como déficit atencionales, las perspectivas de destrezas académicas pueden también ser ampliadas para incluir la interacción entre variables instruccionales y variables centrales del niño.

De lo abordado en este capítulo podríamos decir que la comprensión lectora es un proceso mental que tiene por objetivo desarrollar en los niños las habilidades necesarias para estructurar el pensamiento echando andar las funciones mentales de: recordar, suplir, anticipar, interpretar, adelantar hipótesis y valorar el contenido.

La lectura es un proceso complejo, en el cual el lector utiliza toda su experiencia previa para construir el sentido del texto e incorporarlo a su propia realidad. Para llegar a entender los textos se necesitan una serie de habilidades y procesos para elaborar el significado del mismo, es en este momento en donde se puede distinguir dos teorías para abordar las dificultades de la comprensión lectora. Por una parte las centradas en el niño y por otra las centradas en la tarea, en la primera intervienen tres factores importantes los cuales son: el desarrollo cognitivo, las funciones cognitivas y el procesamiento de la información de cada persona. Y la segunda se centra en las dificultades de la tarea que va a realizar el sujeto.

La comprensión lectora nos ayuda a satisfacer nuestra curiosidad y las necesidades de información del lector, desarrolla el lenguaje, agudiza la capacidad de adquirir conocimientos y la comprensión del mundo. Ayuda a formar una

autonomía de ideas, principios y contribuye a definir una posición ante la realidad. Al mismo tiempo la comprensión lectora es un instrumento de aprendizaje que para llevarse bien acabo debe comprender aspectos tales como: conocimientos previos, sus objetivos al momento de leer, el nivel de desarrollo, el contexto social, el vocabulario utilizado, la estructura del texto, su funcionalidad y todas las estrategias que el lector ponga en juego para la comprensión. Motivo por el cual se considera importante dedicar un sólo capítulo de información para los principales textos que existen y las características de cada uno de ellos.



CAPÍTULO 2 TEXTOS COMO ANTECEDENTE DEL CUENTO

Durante siglos el hombre ha expresado sus ideas y sentimientos por medio de la palabra escrita, las narraciones, las fábulas, leyendas, cuentos, así como las historias consideradas ciertas. Los relatos de aventuras, las crónicas de terror, ficciones tenidas por verídicas han alimentado la imaginación de la gente que los ha leído, todas estas expresiones pertenecen a diferentes tipos de textos. Brewer (1980) citado por Gárate (1994) distingue tres tipos de textos: descriptivos, expositivos y narrativos.

2.1.- TEXTOS DESCRIPTIVOS, EXPOSITIVOS Y NARRATIVOS

Estos se refieren a situaciones y características físicas perceptibles, que implica una descripción visual aunque es posible una combinación de descriptores de cualquier modalidad o situación referencial.

Carretero (1993) menciona que los **Textos descriptivos** son por ejemplo: Los folletos turísticos o los catálogos de muy distintos tipos y lo que se encuentra en estos son básicamente, una gran cantidad de información ordenada. Así resulta perfectamente lógico obtener información de una guía de un país como México consultándola en su parte final, ya que los textos descriptivos carecen de los nexos causales y argumentales que poseen los textos expositivos y narrativos.

Brewer (1980) en Gárate (1994) menciona que los **Textos expositivos**: Describen sucesos relacionados lógicamente con el objeto de informar, explicar o persuadir. No hay indicadores espacio-temporales ni descripciones de acciones

humanas típicas llevadas a cabo por los personajes (libros de textos, artículos científicos, prensa escrita etc.).

Carretero (1993) menciona que el objetivo de los textos expositivos es explicar las relaciones lógicas y estructurales entre diferentes conceptos y fenómenos. Por tanto no necesariamente deben incluir agentes ni marcos espaciales ni temporales. Algunos ejemplos típicos de los textos expositivos son la mayoría de los contenidos de los libros escolares y universitarios, así como los artículos científicos y divulgativos.

Brewer (1980) citado en Gárate (1994) menciona que los **Textos Narrativos** son caracterizados por la presencia de personajes que llevan a cabo acciones expresadas en sucesos distribuidos temporalmente y conectados casualmente. El texto puede describir los sucesos en el orden en que ocurren o en otro tipo de orden. Carretero (1993) menciona que los textos narrativos están formados por agentes y acciones que se estructuran en un tiempo y un espacio determinado, por supuesto, dichas acciones se encuentran conectadas causalmente y no resultan nunca arbitrarias, sino que responden a una serie de intenciones y planes, ya sean explícitos o implícitos. La comprensión adecuada de la estructura narrativa de un texto de estas características supone la interpretación de un conjunto muy complejo de relaciones que no siempre resultan evidentes para el lector.

Es decir, la diferencia estriba en la cantidad de conocimiento previo necesario para poder interpretar ambos tipos de narraciones, aunque los procesos básicos sean muy parecidos: en ambos casos elaboramos una representación de lo que la

persona ha leído y se realiza una serie de inferencias sobre los agentes, sus intenciones, planes, etc.

Medina (2001) dice que la narración es una forma de comunicación literaria y cotidiana en su investigación sobre comprensión lectora, menciona que el objetivo o propósito es:

Localizar la información importante de un texto narrativo para que al lector le permita hacer dos cosas:

- Obtener las ideas principales del contenido de la narración.
- Conocer la estructura organizativa de la narración.

La **estructura del texto narrativo**, según Cooper citado por Medina (2001), es la siguiente:

El tema de la historia es fundamental en torno a la cual gira la totalidad de la historia; el tema puede ser explícito o quedar implícito. El argumento es la forma en que se organiza la historia; que consta de varios episodios, el escenario es el lugar y la época en la que sucede la historia, los personajes son las personas o los animales que participan en la acción de la historia y todo gira alrededor de un problema que es la situación en torno a la cual un episodio o la totalidad de la historia se organiza. La acción es lo que sucede como resultado del problema y los hechos llegan a la solución del problema.

La evaluación del conocimiento del contenido y la estructura textual de las narraciones se realiza a partir del conocimiento de alguna de las gramáticas de las historias. La elaboración del esquema de la estructura textual de las narraciones es una de las formas de evaluación; otras estrategias abordan la evaluación del

contenido como las que nos propone Cairney “el sociograma literario” y “tramas narrativas”; también Rodari cuenta con varias estrategias de evaluación del contenido, como por ejemplo “hipótesis fantástica”, “transformar las historias”, “imitando cuentos” y “las cartas de Propp”, etc.

Finalmente, la narración es, según Bruner, en Medina (2001), una forma de conocimiento del mundo por tanto se presenta aquí con dos maneras de analizarlas para acceder a la estructura textual y al contenido de los relatos. Esto se debe a que a menudo estas relaciones están basadas en el escenario que el autor va construyendo a lo largo de la obra, y que requieren del lector no sólo su percepción tal cual, si no más bien una gran cantidad de conocimiento previo y de inferencias por realizar durante la lectura. A continuación se dará la clasificación de los diferentes tipos de discursos propuesto por Brewer (1980) citado en (1991).

CLASIFICACIÓN DEL DISCURSO				
DISCURSO	FUERZA DEL DISCURSO			
	Informar	Entretener	Persuadir	Estética – literaria
Estructura subyacente				
Descripción (espacial)	Descripción Técnica Botánica Geografía	Descripción común	Anuncio de una casa	Descripción poética
Narración (Tiempo / Evento)	Cuento de prensa Historia Instrucciones Recetas Biografía	Novela de misterio Del oeste De hadas Biografía Drama ligero	Novela – mensaje Parábola Fábula Anuncios Drama	Novela literaria Cuento corto Drama serio
Exposición (lógica)	Artículo científico Filosofía Definición abstracta		Sermón Propaganda Editorial Anuncios	

Nota: Desde el punto de vista de Brewer el discurso es sinónimo del texto. Como se puede observar la narración es un género muy completo ya que abarca las cuatro estructuras del discurso y cada una de ellas maneja diferentes clasificaciones.

2.2.- GÉNERO NARRATIVO

Como se puede observar en el cuadro anterior el género narrativo es el más completo de todos, en este se desarrolla la forma literaria en la que se observa la acción a relatar, cualquier suceso o sentimiento mediante la utilización de la palabra en prosa (propuesta por Vidal–Abarca 1991).

Algunos tipos de género son:

- *Cuento popular o tradicional*: Posee una estructuración sencilla, personajes, una sola trama y final definitivo.
- *Mito*: Narración que tiene como origen remoto una creencia religiosa en torno a un suceso o personajes, hace énfasis en valores y conductas de origen ontológico o divino.
- *Leyenda*: Se diferencia del mito en cuanto que su origen se remota a sucesos humanos reales de carácter histórico o social.
- *Contenido literario*: Producto de la creación de un autor, más libre y complejo, sin ideas fijas ni estereotipadas.
- *Novela*: Obra narrativo–descriptiva con una acción, varios personajes y diálogos entre ellos.

Hay muchos textos, de todos los tipos y para todos los fines imaginables, los textos se pueden agrupar en distintas subclases según Viramonte (2000). Los textos escritos pueden ser:

- * Antiguos o modernos.
- * Bien o mal escritos.

- * Científicos artísticos.
- * Ilustrados o sin ilustraciones.
- * Infantiles, juveniles o para adultos.
- * Normativos, narrativos, informativos, o persuasivos.

Las narraciones incluyen siempre personajes y acciones, y están organizadas a partir de una secuencia del episodio, realizados en determinados escenarios y donde se produce una serie de sucesos. Como vemos las narraciones utilizan elementos fundamentales y universales de la interacción entre los seres humanos por lo que no es sorprendente que los niños a partir de los 5 ó 6 años muestren un conocimiento básico de la estructura de las narraciones simples, poseyendo por lo tanto el esquema de cuentos a partir del cual organizan su comprensión y recuerdo (Van Dijk y Kintsch 1983 citados en García, Martín, Luque y Santamaría (1995).

Serafini (1991) menciona que los párrafos narrativos, o cronológicos están constituidos por una secuencia de afirmaciones–informaciones que no requieren garantía. Es típico de un cuento el que se expongan hechos en orden cronológico. Pueden aparecer conjunciones como “después”, expresiones como “para comenzar, a continuación y finalmente”, pero la exposición de la secuencia de hechos depende más a menudo de su posición en el texto.

Muth (1995) menciona que en un caso en particular la presentación de una secuencia de hechos es el que incluye los *flash-back*. Estas son interrupciones en la secuencia cronológica que introducen hechos ocurridos con anterioridad, que son útiles para la comprensión.

Ruffinelli (1989) menciona que la comprensión básica de un texto narrativo se refiere siempre a los hechos que narra ese texto. Lo que un lector busca inicialmente en una lectura es saber qué sucede, y si continúa leyendo es por que ansía saber que va a suceder y que va a seguir sucediendo.

Muth (1995) menciona que la actitud primaria del lector es conocer los hechos y así saber que sucede, y por último comprender. Cuando se lee un relato complejo donde suceden muchas cosas sin que se puedan captar en su totalidad se tiene la incomoda sensación de no entender. Esto es válido no sólo para la lectura de un texto impreso, sino para todo tipo de narración.

Dueñas (1993) menciona que hay diferentes tipos de narración los cuales son relatos no histórico en prosa, también es contar o referir algo que ha sucedido. La narración ofrece menos dificultades que la descripción; el niño narra un hecho que ha presenciado o ha oído, y que desarrolla de viva voz o por escrito un argumento que ya conoce. En toda narración hay también una descripción, la primera presenta un orden cronológico, el desarrollo de un suceso o sucesos reales o imaginarios que ocurren en torno a uno o más personajes, su objetivo puede ser entretener o enseñar, depende de lo que el autor se proponga.

En la narración se relatan una serie de sucesos que ocurren encadenados unos a otros de ahí que la estructura deba seguir el paso del tiempo.

Por su contenido la narración puede ser subjetiva, objetiva, realista, fantástica o histórica:

- La primera se refiere al narrador el que habla o describe, es un personaje de la narración y participa en el relato.

- En el segundo, el narrador que no es un personaje dentro del relato observa y cuenta los sucesos.
- En el tercero, los hechos se presentan tal y como sucede en la realidad.
- En el cuarto los hechos a que se refieren no son reales.
- El quinto se refiere a un hecho real sucedido en el pasado.

Los textos narrativos reflejan los acontecimientos en el tiempo en torno a un personaje, sus motivaciones, reacciones y acciones hacia el logro de ciertas metas o sub-metas. Los analistas consideran que los cuentos bien enunciados están organizados de acuerdo con un esquema general que describen las relaciones y jerarquías entre sus componentes así como sus relaciones lógicas que conectan estas categorías.

Los psicólogos recientemente han prestado atención a las estructuras expositivas típicas de los textos narrativos y manuales, cuyo propósito principal es informar y explicar, que tanta importancia tienen en el mundo educativo (Bonnie Meyer, 1975, 1984, 1985 citados por García, Martín, Luque y Santamaría 1995) estos autores mencionan que se ha demostrado la existencia de diferentes estructuras textuales y su importancia en la comprensión de los textos.

- **Estructura jerárquica del cuento**

Entre las estructuras textuales típicas de las exposiciones que pone en manifiesto el autor han resultado las siguientes:

- a) **Enumeración:** Relación de una serie de rasgos o componentes de un mismo nivel de importancia sobre un determinado asunto o tema.

- b) **Secuencia temporal:** Presentación de acontecimientos siguiendo un orden temporal. Después se incluye esta estructura junto con la anterior dentro de la estructura que llama “colección”.
- c) **Causación:** Estructura que presenta la relación de causalidad entre dos ideas, lo que permite distinguir entre causas o antecedentes y efectos o consecuencias.
- d) **Comparación–Contraste:** Se analiza las semejanzas y deferencias entre dos ideas o acontecimientos.
- e) **Respuesta: problema–solución:** Se enuncia un problema y se proponen las soluciones del mismo.
- f) **Descripción:** Se proporciona información sobre algún tema, analizando las características y rasgos del mismo.

2.3.- EL CUENTO

Cabe mencionar, desde el punto de vista de Calleja (1992) en la fase inicial de Pre–lectura el niño entra en contacto con el hecho literario a través del contador de cuentos, que suelen ser los padres o maestros y sólo más tarde, en su acceso a la letra impresa, advertirá en lo que lee el reflejo de los esquemas de la cuentística tradicional, que el escritor adapta y reelabora, sino que también la raíz y fundamento de todo un género específico de los libros destinados a la infancia al que se ha terminado por llamar “literatura infantil”. Es una serie limitada de acontecimientos, experiencias o situaciones en los que se establece una sola

relación emisor–mensaje–receptor y puede ser transmitido oralmente, y eso lo convierte en una estructura básica literaria, accesible al niño.

El cuento ha sido considerado un género menor hasta el siglo XIX. Y sólo a partir de los grandes cuentistas como Poé, Maupasant, Chejov o Clarín, se verá revalorizado como expresión literaria autónoma.

Con ellos nacía el cuento literario, a la búsqueda de una originalidad temática liberada de su casi exclusiva y antigua intencionalidad didáctica y moral, para dejar en libertad de creación al autor moderno.

Siendo el género más antiguo de todos, parece haber sido el último en alcanzar su consolidación literaria.

García, Martín, Luque y Santamaría (1995) mencionan que la estructura del texto constituye una representación del mismo; esta representación es producto no sólo de los conocimientos previos del sujeto, sino también de las características del texto y especialmente en la estructura del mismo. Cualquier teoría sobre la comprensión de textos debe dar cuenta de cómo el sistema cognitivo humano es capaz de reproducir, de alguna manera, la estructura jerárquica del texto, ya que en caso contrario no sería posible la comprensión cabal del mensaje que el autor trata de transmitir.

En la estructura jerárquica también llamado “efecto de los niveles”, los contenidos e ideas más importantes, ocupan una posición más alta, probablemente sean mejor recordados que aquellos que ocupan una posición estructural.

García, Martín, Luque y Santamaría (1995) citan el modelo de Kintsch y Van Dijk (1978); Van Dijk y Kintsch (1983) postulan que el lector de un texto se

representa por el significado del mismo mediante la construcción de una microestructura. Esta microestructura o base del texto consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos, conectados entre sí mediante la repetición de argumentos o solapamientos.

Además de la microestructura, el sujeto construye a partir de ésta la macroestructura o representación semántica del significado global del texto. La macroestructura implica el logro de la coherencia global conectado entre sí todas las ideas. La macroestructura esta formada por macroproposiciones que representan el tema o la idea general del texto y que es inferida por el sujeto, mediante la utilización de determinadas macroestrategias que el sujeto aplica a partir de su conocimiento y de la información que le proporciona el propio texto (Van Dijk y Kintsch 1983 en García, Martín, Luque y Santamaría 1995). Las estructuras esquemáticas o superestructuras, que son diferentes según el tipo de texto en una expresión, un artículo científico o una narración cumplen un papel importante en el procesamiento de textos, proporcionando una especie de molde a partir del cual se forma la macroestructura.

Kintch (1988) Ericsson y Kintch (1995) citados por García, Elosúa, Gutiérrez, Luque, Gárate, (1999) distinguen en la construcción de la estructura tres niveles de representación, según la procedencia de los diferentes elementos y conexiones que componen esta estructura o representación mental del texto y por lo tanto diferentes funciones en el proceso de comprensión.

- La representación lingüística superficial.
- La representación del texto base.

- La representación del modelo situacional.

Sánchez (1999) menciona que estos **cuentos desestructurados** fueron creados mezclando al azar estos componentes. Un cuento creado por semejante procedimiento podría empezar por la respuesta interna del protagonista y ofrecer, a renglón seguido, la reacción final, para terminar con el suceso inicial y el marco. Ahora bien, debemos destacar que entre un cuento organizado y su versión alterada la única diferencia es precisamente su organización; en todo lo demás son idénticos. Y todo lo demás quiere decir: palabras (las mismas en los dos casos) y oraciones (idénticas también).

Sánchez (1999) menciona que **los cuentos estructurados** seguían pautas que según los estudiosos configuran en la mayor parte de los cuentos. Empezaban presentando a los personajes (o al menos uno de ellos) y estableciendo un contexto espacial y temporal definido; es el “érase una vez...” o como dicen los especialistas, **el marco**. Tras este elemento se iniciaba el episodio, que es el núcleo de todo relato. El episodio arranca de un acontecimiento excepcional, denominado suceso inicial, que trastoca las condiciones del mundo. Estas alteraciones provocan en los protagonistas una respuesta emocional (perplejidad, sorpresa, temor, venganza) que, a su vez, enciende en ellos un propósito y la necesidad de elaborar un plan de acción más o menos explícito.

Por último el plan de acción es llevado a la práctica, se ejecuta con unas determinadas consecuencias, por ejemplo: se restablece el equilibrio original es decir crea un nuevo “marco” aceptable para los personajes involucrados que

afectan habitualmente en forma positiva, a los protagonistas esto se conoce como la reacción.

García, Martín, Luque y Santamaría (1995) mencionan que el conocimiento por parte del sujeto con respecto a los textos le permite reconocer la estructura del texto durante la lectura, ayudándole a formar la macroestructura, y posibilita la aplicación de estrategias estructurales (Meyer 1984 en García, Martín, Luque y Santamaría 1995) en la recuperación y el recuerdo.

Van Dijk (1980) citado por Puente (1991) considera que los rasgos estructurales del discurso literario, al ser aislados del contexto, no son muy diferentes de aquellos que aparecen en otros tipos de discurso y al igual que otros el texto literario es “estructuralmente homogéneo”. Es más bien una familia de tipos de discurso, la mayoría de las novelas, los cuentos y los diálogos dramáticos tienen la estructura oracional normal, conexiones linealmente coherentes entre oraciones, etc.

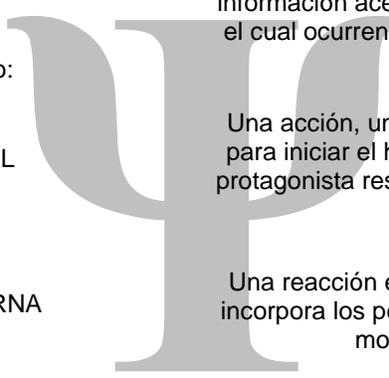
Existen diferencias específicas que aparecen cuando se trata de discriminar entre textos literarios y no literarios que parecen estar relacionados con las llamadas “marcas” en la estructura de textos y sus funciones a nivel cognitivo, pragmático y socio-cultural, otras con la manera como el lector procesa los textos literarios y otras en cuanto al tipo de estructuras jerárquicas del contenido.

Los textos narrativos reflejan los acontecimientos en el tiempo en torno a un personaje, sus motivaciones, reacciones y acciones hacia el logro de ciertas metas o sub-metas. A este respecto según Stein y Trabasso (1982) en Puente (1991) los analistas consideran que los cuentos bien enunciados están organizados de

acuerdo con un esquema general que describe las relaciones de jerarquía entre sus componentes y las relaciones lógicas que conectan esas categorías.

De esta manera, un cuento bien estructurado tiene dos partes principales; el escenario o ambiente (“setting”) más el episodio. Este se divide a su vez en seis categorías diferentes que contienen información específica y funcionan de manera diferente dentro del **esquema general del cuento** (Tierney, Mosenthal y Kontor 1984 citados por Puente 1991).

ESQUEMA GENERAL DEL CUENTO

1.- AMBIENTE		“Introducción del protagonista: contiene información acerca del contexto social,” físico, en el cual ocurren los acontecimientos en el cuento
Conlleva al episodio:		
2.- EVENTO INICIAL		Una acción, un evento interno o físico que sirve para iniciar el hilo del cuento u ocasionar que el protagonista responda emocionalmente y formule una meta
Ocasiona:		
3.- REPUESTA INTERNA		Una reacción emocional y una meta, a menudo incorpora los pensamientos del protagonista que motiva a iniciar la acción
Ocasiona:		
4.- INTENTO	Una acción abierta o serie de acciones realizadas a favor del logro de una meta	
Ocasiona o capacita:		
5.- CONSECUENCIA	Un evento, acción o estado final que marca el logro o no de la meta del protagonista	
Ocasiona:		
6.- REACCIÓN	Una respuesta interna que expresa los sentimientos de protagonista acerca del producto de sus acciones o la ocurrencia de consecuencias más generales que resultan del logro de la meta del protagonista.	

El esquema general del cuento consta de seis pasos, el primero es el ambiente que es una introducción del protagonista y conlleva al evento inicial, es la acción que inicia el cuento esto ocasiona una respuesta interna que lleva a una reacción emocional del protagonista ocasionando un intento siendo este la acción o acciones a realizar para alcanzar una meta para ocasionar una consecuencia que puede llevar al evento final creando una reacción, siendo esta la respuesta del protagonista al logro alcanzado o no alcanzado, la meta.

En apoyo a los seis pasos mencionados anteriormente, Stein y Trabasso (1982) citados en Puente (1991) revisan una serie de estudios donde se han observado que, cuando los cuentos están bien organizados, los niños a partir de los 4 años son capaces de:

- Recordar el orden exacto de los eventos.
- Inferir las intenciones y los estados internos de los personajes.
- Diferenciar las causas de las consecuencias.

Igualmente, entre los investigadores de los efectos de la prosa narrativa en la comprensión y el aprendizaje existe el supuesto de que para los niños la narración es más fácil de comprender y recordar que la descripción, ya que los niños utilizan su conocimiento del mundo para ayudarse a comprender y a recordar los cuentos (Drum 1984 en Puente 1991).

Muchos estudiantes tienen grandes dificultades para comprender lo que leen, cuando se tratan de textos de tipo descriptivo y expositivos por que no tienen los conocimientos de cómo están estructurados ya que estos textos no tienen relaciones lógicas y estructurales ni tampoco incluyen personajes, marcos espaciales y temporales, esto se debe a que no tienen conocimiento de la estructura de los diferentes tipos de textos que existen, por tal motivo no tienen estrategias adecuadas para su comprensión. Es decir que además de tener presente las características de los textos, los lectores deben tener una disposición activa y con ello las estrategias cognitivas que empleen son fundamentales para la adquisición de un nuevo conocimiento.

Existen tres tipos de textos, los descriptivos que contienen una gran cantidad de información ordenada como los folletos turísticos, los textos expositivos que describen sucesos con el objeto de informar y los narrativos, se caracterizan por entretener, éste tipo de texto pertenece al género narrativo, dentro del cual se ubica el cuento, su estructura es sencilla y de fácil comprensión para los niños, los cuentos se dividen en dos los desestructurados, estos no llevan un orden cronológico ya que puede iniciar la historia por el final, o por el clímax, con respecto a los cuentos estructurados siempre empiezan con la presentación de los personajes, se establece un contexto espacial o temporal y acto seguido se comienza la historia siempre por el suceso inicial, este es el que desencadena la historia, se continua con el clímax para llegar al desenlace de la historia. Es importante mencionar que antes de seleccionar un texto tenemos que conocer sus características y estructuras, tomando en cuenta el análisis de éste en función de su contenido y forma y de las relaciones entre ambos, considerándolo como un instrumento de comunicación entre el escritor y el lector.

Para ello es importante saber los diferentes tipos de textos que hay, y el objetivo que persigue cada uno de ellos, como por ejemplo describir algunas situaciones, otros que dan información con el objetivo de describir de forma sencilla y explicar un hecho etc., u otros con la intención de entretener a los lectores.

Es importante mencionar que muchos estudiantes tienen grandes dificultades para comprender los textos, estas dificultades se deben a que no utilizan estrategias adecuadas en relación a la lectura, así mismo que no tienen

conocimiento suficiente de la estructura de los textos de modo que le facilite la comprensión.

Las características y tipos de textos tienen influencia en la materia de la lectura, lo que hagan los estudiantes con esto es vital. Es decir que además de tener presente las características de los textos, los lectores deben de tener una disposición activa y con ello las estrategias cognitivas que empleen son fundamentales para la comprensión de cualquier tipo de texto.



CAPÍTULO 3

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, UN ENFOQUE PSICOGENÉTICO Y SOCIOCULTURAL

Las teorías del aprendizaje brindan explicaciones necesarias, pero no suficientes, para todos aquellos elementos que rodean el proceso y las estrategias de la enseñanza. Por eso, Guirtz y Palamidessi (2000) mencionan que el concepto de aprendizaje es un requisito indispensable para cualquier estrategia de enseñanza.

Para intentar enseñar algo debemos tener una cierta idea o supuesto de cómo los aprendices procesan los mensajes y modifican sus conductas a lo largo del tiempo.

Sin embargo, no es posible obtener indicaciones precisas sobre qué y cómo enseñar a partir de una teoría del aprendizaje. Esta imposibilidad se deriva de una serie de razones que se mencionan a continuación:

- a) Las teorías del aprendizaje dan una información básica acerca del modo en que las personas aprenden; pero este saber no es suficiente ni conclusivo respecto de qué, cómo y cuándo enseñar.
- b) Las teorías del aprendizaje pretenden explicar y comprender los hechos.
- c) La mayor parte de las teorías psicológicas del aprendizaje son modelos explicativos que han sido creados en situaciones experimentales y sólo en forma parcial pueden explicar el funcionamiento real de los procesos de aprendizaje en el aula o en la vida cotidiana.

- d) La mayor parte de las veces, se ha centrado la atención sobre el individuo como sujeto de aprendizaje, olvidando que el aprendizaje se produce individualmente y en grupo. El énfasis en los procesos de aprendizaje individual y de los mecanismos cognitivos del alumno ha provocado el desarrollo de una tendencia a reducir la compleja problemática del aprendizaje, la comunicación y la enseñanza escolar en un problema de explicación psicológica.

La concepción sobre el aprendizaje es una de las ideas reguladoras de la enseñanza; también una de las ideas que están en la cabeza del docente para indicarle lo que podría o debería hacer, pero no es la única y, quizá, no sea siempre la más importante. Es claro que la actividad de la enseñanza necesita apoyarse en alguna concepción o teoría acerca del modo en que el sujeto aprende.

Sin embargo por las razones expuestas, no es posible realizar una transferencia directa de los principios explicativos de una psicología a las prácticas de enseñanza, por eso no puede existir una enseñanza que sea “piagetiana”, “vigotskyana” o “gestáltica”. Lo que cada teoría del aprendizaje hace es brindarnos una idea, un modelo, un esquema que nos permite pensar cómo aprende una persona.

Estas teorías no nos dan ninguna “verdad”, sino que nos aportan formas de ver y cada forma de ver permite destacar diferentes aspectos del aprendizaje.

3.1 DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE EL ENFOQUE PSICOGENÉTICO Y SOCIOCULTURAL

En este sentido y para los fines de este trabajo se usaran las teorías o “formas de ver” del desarrollo del niño, propuestas por Jean Piaget y por Lev Semenovich Vygotski.

Con el objetivo de identificar y caracterizar el desarrollo cognitivo en el que se encuentran los niños de esta investigación desde la explicación piagetiana, y por otra parte desde la visión Vygotskiana, se pretende comprender la relevancia de la interacción para un mejor aprendizaje que el niño lleva a cabo con un sujeto o un tutor más capaz, que en este caso es el profesor que le instruye utilizando como herramienta el uso del cuento.

García (2000) menciona algunas diferencias y semejanzas entre estas teorías; en los últimos años la discusión acerca de las semejanzas y las diferencias entre las propuestas de Piaget y Vygotski, han cobrado una notable actualidad, en especial en el mundo latinoamericano, donde después de un largo tiempo en el cual sólo se oía hablar del psicoanálisis y de las propuestas conductistas, empezó gradualmente a ser conocido el núcleo de las visiones constructivistas sobre el desarrollo psicológico. La propuesta básica de ambas posiciones tiene más aspectos en común que diferencias, en particular en lo que se refiere a una concepción estructural del desarrollo de los procesos cognoscitivos.

El hecho de que la propuesta piagetiana prácticamente **desconozca** la influencia de la cultura y la sociedad, como el desarrollo de las estructuras de la inteligencia, la limita de manera considerable para poder entender la verdadera esencia del desarrollo mental, en particular de aquellas que participan de lo que Vygotski llama “funciones psíquicas superiores”, las cuales están íntimamente ligadas a un proceso que nos refiere a la influencia de los aspectos culturales en el desarrollo psicológico.

Se pueden considerar las teorías de Piaget y Vygotski como dos versiones opuestas acerca del desarrollo intelectual y los procesos de aprendizaje, ya que Vygotski ha propuesto una visión estructuralista interrelacionada con los factores culturales, y Piaget se ha afiliado a una propuesta en la que la constitución de los sistemas estructurales es la clave para entender el estudio de la inteligencia.

Si bien es cierto que tanto Piaget como Vygotski han destacado la importancia de la adquisición del conocimiento y el carácter cualitativo de los cambios en el desarrollo, la proyección de esta idea en cuanto a su aplicación en los aspectos prácticos, como es el caso de la educación, ambos casos nos llevaría a formas totalmente diferentes de entender la naturaleza del proceso de enseñanza–aprendizaje. En lo que se refiere a los aspectos de formación de las estructuras del conocimiento, las semejanzas son mayores que las diferencias, pero en cuanto se empieza a reflexionar acerca de los posibles campos de aplicación de estas orientaciones, las diferencias empiezan a tomar más relevancia.

Piaget sostiene que las estructuras de conocimiento adquiridas previamente al lenguaje son de gran relevancia para la adquisición del mismo, y que estas estructuras siguen siendo importantes para el desarrollo de algunas estructuras, en particular las lógico-matemáticas, por tanto sigue considerando fundamental la interacción del sujeto con el medio físico. Para Vygotski, por el contrario, la posibilidad de adquirir ciertas “herramientas” mentales sólo es posible gracias a la intervención del mundo social en el desarrollo del niño.

Según Piaget, la visión del desarrollo cognoscitivo es entendida como un proceso de construcción de estructuras lógicas, a partir de la participación de ciertos mecanismos endógenos y dentro de la cual la intervención social externa, puede ser entendida como “facilitadora” u “obstaculizadora”. En síntesis, es una **teoría universalista e individualista**, en la cual el sujeto que aprende no es un sujeto con historia, sino un sujeto epistémico, para Piaget la historia de un sujeto no tiene sentido en su proceso de desarrollo; lo que tiene sentido son los mecanismos comunes de todos los sujetos individuales del mismo nivel.

En gran contraste con lo anterior, para Vygotski **la interacción social y el instrumento lingüístico son decisivos para entender el desarrollo cognoscitivo**; de este modo, dentro del desarrollo de las estructuras mentales existe una profunda interacción entre el sujeto y su medio social; esto produce lo que Vygotski llama una apertura en las zonas de desarrollo proximal, lo cual modifica los mecanismos de razonamiento de manera sustantiva.

De esta manera, en la propuesta de Vygotski la formalización de las funciones psíquicas superiores no es otra cosa que una “internalización” mediada

de la cultura, dentro de la cual el sujeto no es epistémico, como Piaget plantea, sino más bien es un sujeto social y por tanto, con historia.

A continuación se expone una serie de cuadros comparativos con los puntos medulares de la propuesta de Piaget y Vygotski en referencia al proceso de enseñanza aprendizaje.



CONSTRUCTIVISMO	SOCIO-CULTURAL
PROBLEMÁTICA	
Es epistémico, eminentemente, adquisición del conocimiento en su sentido epistemológico.	Análisis de la conciencia en todas sus dimensiones
ANTECEDENTES	
PIAGET	SUPUESTOS TEÓRICOS
PIAGET	VYGOTSKI
Se parte de la categoría de acción, invariantes funcionales, organización y adaptación (asimilación y acomodación). La equilibración, el sistema adaptativo, no es más que el equilibrio entre la asimilación y la acomodación.	Convicción en el método genético evolutivo. Sostiene que las funciones psicológicas superiores, tienen su raíz en las relaciones sociales. Los procesos psicológicos superiores pueden entenderse mediante el estudio de la actividad medida instrumental (uso de instrumentos).
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	
Es constructivista-interaccionista y relativistas. Se otorga al sujeto un papel activo en el proceso del conocimiento, existe interacción reciproca entre sujeto-objeto. El sujeto conoce en función de sus marcos de asimilación	Influencia del materialismo dialéctico. Existe una relación de influencia reciproca entre el sujeto-objeto, mediada por la actividad que el sujeto realiza sobre el objeto con el uso de instrumentos socio-culturales. Postura dialéctica contextual.
CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA	
El maestro no debe enseñar sino hasta que el niño ya ha intentado y ha buscado sus propios medios para aprender, sino más bien propiciar situaciones para que el propio alumno construya el conocimiento de manera natural y espontánea.	No existe concepción de enseñanza. Es importante la instrucción formal en el crecimiento de las funciones psicológicas superiores.
PRESCRIPCIONES METODOLOGICAS	
Los métodos son tres: el histórico-crítico, el de análisis formalizante y el psicogenético.	En la ontogénesis, son tres métodos: el experimental evolutivo, el de análisis genético-comparativo y el microgenético.
CONCEPCIÓN DEL ALUMNO	
El alumno es visto como un constructor activo de sus propios conocimientos.	El alumno es una persona que internaliza (reconstruye) el conocimiento, el cual estuvo primero en el plan interindividual y pasa posteriormente al intraindividual.

METAS Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN.	
La educación debe favorecer e impulsar el desarrollo cognoscitivo del alumno promocionando su autonomía moral e intelectual. Crea hombres capaces de hacer cosas nuevas.	La educación debe promover el desarrollo socio-cultural y cognoscitivo del alumno. Los procesos de desarrollo están vinculados con los procesos educativos. La enseñanza ha de coordinarse con el desarrollo del niño, para promover niveles superiores de avance, hacia la zona de desarrollo próximo.
CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE	
Existen dos tipos de aprendizaje: el de sentido amplio (predetermina lo que puede ser aprendido), y el de sentido estricto (puede contribuir a lograr avances en el primero).	El buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo, la instrucción o enseñanza adecuadamente organizada, puede conducir a crear zonas de desarrollo próximo.
CONCEPTO DE EVALUACIÓN	
Se ha optado por dos vertientes, la utilización de los procesos y estadios determinados por el estudio de la psicogénesis de los aprendizajes escolares y el enfoque centrado en la apreciación de la diversidad y aplicación de las ideas y conceptos enseñados a los niños en la situación escolar.	Debe hablarse de evaluación dinámica, la cual no solamente se considere el desarrollo real de los niños, sino sobre todo para determinar el nivel de desarrollo potencial y si es posible establecer la aptitud de la competencia cognitiva en dominios específicos de conocimiento.
METODOLOGIA	
Enseñanza directa, el énfasis debe ser puesto en la actividad. La iniciativa y la curiosidad del aprendizaje ante los distintos objetos de conocimiento, bajo el supuesto de que esta es una condición necesaria para la autoestructuración y el autodescubrimiento de los contenidos escolares.	Se fundamenta en la creación de zonas de desarrollo próximo con los alumnos para determinados dominios de conocimientos. El interés del maestro consiste en trasladar al educando de los niveles inferiores a los superiores

1 cuadro de Reyes Archundia, notas de aplicación de los conocimientos de base socio-psicopedagógica de la tecnología educativa, M.T.E. citado por Piña 1994

3.2 - RELEVANCIA DE LA INTERACCIÓN MAESTRO–ALUMNO EN LA EDAD ESCOLAR

De lo visto en el cuadro anterior se puede desprender lo siguiente:

Contreras (2000) menciona que Vygotski concibe al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento como un producto social, atribuye una importancia básica a las relaciones sociales y considera que la educación debe promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del alumno, el desarrollo de lo que pudiéramos llamar la inteligencia del niño y su personalidad es, por consiguiente, el producto de lo biológico y de lo social, este asume un papel determinante y de guía, por supuesto, son las fuerzas sociales en el desarrollo, la crianza y la educación, las que están abiertas a una intervención y manipulación directa por los adultos,

Vygotski comenta que en la edad escolar hay una transición en la cual aparece una nueva cualidad del habla interna, el juego es transformado en pensamiento abstracto y la experiencia de actuar el significado de las acciones, en elección voluntaria. El papel de guía se pasa a la instrucción directa de los adultos, pero ahora con un nivel de organización más alto, con un énfasis particular en la capacidad del niño para aprender reglas y principios que pueda utilizar, potencialmente, en la dirección de su propio comportamiento (Hernández 1991).

Contreras (2000) menciona que se le da suma importancia al lenguaje y al pensamiento de lo que el niño es capaz de hacer con ayuda, y de lo que después podrá hacer sólo.

Para Vygotski el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo y visualiza al aprendizaje como un fenómeno social en donde la zona real del individuo debe ser tomada en cuenta, es evidente que las capacidades particulares de cada niño son importantes para dicho aprendizaje. Esas capacidades cognoscitivas, sociales, lingüísticas etc., son consideradas como parte de la competencia de los niños (ser competente, no competir). Esta zona real no necesariamente requiere de pruebas especiales para determinarla, puede ser tomada en cuenta sin necesidad de hacer exámenes a cada niño.

Contreras (2000) menciona que la Zona de Desarrollo Próximo se puede definir como “la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona pueda alcanzar actuando independientemente y el nivel que pueda alcanzar con ayuda de otros compañeros”. Es decir que el nivel que un alumno alcanza y las actividades que realiza al trabajar ya sea sólo o con sus compañeros le van a ayudar a resolver una situación o a llegar a la construcción de su propio conocimiento.

Por lo que las estrategias metacognitivas son susceptibles de enseñarse; se puede instruir a los niños para que las utilicen conscientemente, una estrategia adecuada que les ayude a captar mejor los elementos de una tarea, a establecer un plan adecuado para resolverla y a controlar la secuencia de pasos que conlleva la estrategia aplicada.

Las Zonas de Desarrollo Próximo sirven como base al aprendizaje escolar por que permiten tanto al maestro como al alumno a delimitar el campo de acción para retomar, replantear o modificar el objeto de conocimiento.

Para ser un buen lector, no sólo es necesario implicarse activamente en la lectura del texto sino que también se exige ser competente desde el punto de vista de las estrategias. Cuando se da una falta de estrategias lectoras, es decir un déficit estratégico, escasez e inadecuación de las estrategias sería una de las principales causas de los problemas de comprensión. Las estrategias de comprensión lectora constituyen una parte de las estrategias de aprendizaje, la investigación en estrategias de comprensión lectora, ha señalado un buen número de éstas como son: localizar las ideas principales, realizar inferencias sobre información explícita e implícita, resumir, releer y autocuestionarse, todas estas estrategias son muy valiosas para asegurar dicha comprensión.

Snowman (1986) en Gallegos (1997) menciona las estrategias utilizadas para la comprensión lectora va a ir de acuerdo con la adquisición de aprendizajes que se desee, se pueden optar por una de estas dos posturas:

- Enseñar lo que tiene que enseñar independientemente del uso que los alumnos sepan hacer de estas estrategias para aprender.
- Enseñar procurando introducir en su método pedagógico las estrategias de aprendizaje, con el fin de que los alumnos puedan ir las dominando poco a poco cada vez mejor, hasta que automáticamente las utilicen en su actividad cotidiana.

Las estrategias, al igual que las habilidades, técnicas o destrezas, son procedimientos utilizados para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicaciones:

- ♦ Si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos.
- ♦ Si las estrategias son procedimientos de orden elevado implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que priorizar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas.

Es necesario enseñar estrategias de comprensión porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de

muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usan cuando se instruye.

3.3 – LA COMPRENSIÓN EN EL NIÑO Y LAS OPERACIONES CONCRETAS

Contreras (2000) menciona que Piaget basa su teoría sobre los conceptos de desarrollo de las estructuras mentales, analiza cada una, así como la manera en que pasa de un periodo a otro. No se está refiriendo a una división arbitraria establecida con fines meramente descriptivos, sino a tres maneras distintas de abordar la realidad, es decir de interaccionar con el medio de una forma adaptativa.

Palacios, Marchesi y Carretero (1997) mencionan que según la teoría piagetiana los estadios se caracterizan por cuatro rasgos fundamentales.

- 1) Lo importante es el orden de sucesión de las adquisiciones y no las edades a las que se alcanzan.
- 2) Tienen un carácter integrativo, los logros de un estadio no se pierden en el siguiente sino que quedan incorporados al nuevo.
- 3) Tienen una estructura de conjunto.
 - ♦ estadio preoperatorio–movimientos espontáneos.
 - ♦ estadio sensorio motor–estructura de grupo.
 - ♦ estadio de operaciones concretas–agrupamiento.
 - ♦ estadio de operaciones formales–grupo y retículo.
- 4) Período de preparación y otro de complemento, el primer periodo se van construyendo las estructuras y en el segundo se consolidan.

Montanero, Blázquez y León (2002) mencionan que las dificultades de razonamiento y comprensión verbal de un grupo relativamente amplio de alumnos, al finalizar la educación obligatoria es un grave problema. Para ellos los programas de “enseñar a pensar” se caracterizan por centrarse en el desarrollo de estrategias cognitivas básicas que subyacen a diferentes capacidades de comprensión, razonamiento y solución de problemas. Dicha intervención suele fundamentarse en materiales altamente estructurados pero generalmente libres de contenido curricular.

Montanero, Blázquez y León (2002) describen en su trabajo de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la educación secundaria, que el propósito de este es “enseñar a comprender” esto equivaldría a agrupar diversos programas de intervención, centrados en el entrenamiento de estrategias metacognitivas, semánticas y estructurales, que intervienen en la comprensión de un texto expositivo. La propuesta de instrucción de estrategias la hemos denominado “intervención estratégica en niveles” (I.E.N) el cual esta constituido de la siguiente manera:

- a) En el primer nivel, las actividades se centran en el entrenamiento básico de capacidades y estrategias generales de categorización, comparación, razonamiento y regulación metacognitiva.
- b) En un segundo nivel de intervención, se iniciaría un entrenamiento más especializado, que facilite la transferencia de las anteriores estrategias básicas a tareas específicas de comprensión con textos de ciencias sociales.

- c) Por último la realización de cuadros sinópticos y esquemas se plantea como un recurso ligado al establecimiento de comparaciones y clasificaciones, los diagramas requieren el desarrollo de estrategias de razonamiento deductivo y causal.

Contreras (2000) menciona que el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento el niño incorpora los nuevos objetos percibidos a un esquema de acción ya formulados (asimilación). Pero también los esquemas de acción se transforman (acomodación) en función de la asimilación. De esta forma se establece, un doble juego de asimilación y acomodación en el que el niño se adapta a su medio ambiente.

Los niños pequeños tienen pocas posibilidades metacognitivas mientras que los mayores son más hábiles a este respecto, por eso la metacognición se incrementa con la edad.

Estas estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Como se establece en el planteamiento del problema de esta investigación los sujetos con los que se trabajó pertenecen al 5to año de primaria y se ubican en el periodo conocido desde Piaget como estadio de operaciones concretas y desde Vygotski como edad escolar que ambos abarca de los 7 a 12 años: las operaciones del pensamiento son concretas en el sentido de que sólo alcanzan a la realidad susceptible de ser manipulada, o cuando existe la posibilidad de recurrir a una

representación suficientemente viva, el niño empleará la estructura de agrupamiento (operaciones) en problemas de seriación y clasificación. En esta edad el niño no sólo es objeto de transmisión de la información lingüístico-cultural en sentido único, y surgen nuevas relaciones entre niños y adultos y especialmente entre los mismos niños, se habla de una evolución de la conducta en el sentido de la cooperación.

También hay muchos investigadores que afirman que los chicos con reacciones de impulsividad poseen una mayor propensión a los retrasos escolares. Sin embargo, cuando un niño consigue estrategias cognitivas reacciona con menor impulsividad y, por lo tanto, sus trastornos de aprendizaje desaparecen o decrecen.

Unos aspectos importantes para que las estrategias sean eficaces son:

- Hay que dedicar un tiempo apropiado a la enseñanza y adquisición de estas habilidades. Carecer del tiempo preciso sería un favorecimiento para demostrar que son ineficaces.
- El procedimiento de enseñanza de cada materia debe contar con un diseño de cómo utilizar en ellas las estrategias metacognitivas o cognitivas.

Bamberger (s/a) citado por CNCA y INBA mencionan que existen cuatro fases de la lectura:

1ª.- fase: libros ilustrados se encuentran los niños de 1 a 4 ó 5 años.

2ª.- fase: cuentos fantásticos para niños de 4 a 7 u 8 años.

3ª.- fase: cuentos realistas: son niños de 8 ó 9 a 11 años, comienza a orientarse por sí mismo en la realidad circundante. Al “que” se agrega crecientemente el “como” y el “porque”. Aunque continúa todavía muy interesado en las historias fantásticas y en las leyendas, predominan ya las historias realistas y comienza a desarrollarse el deseo de la aventura.

4ª fase: cuentos de aventura: jóvenes de 11 a 13 ó 14 años.

Estas fases se acercan a los conceptos de la evolución psicológica del niño de Piaget, los cuales Cervera (1988) relaciona con la literatura infantil de la siguiente forma:

De los 7 a los 11 años: se caracteriza por la aparición de operaciones definidas como acciones interiorizadas, reversibles y coordinadas que forman sistemas en los que cada operación tiene su inversa. Gran parte del desarrollo intelectual consiste en crear esquemas que permiten organizar la realidad. Por consiguiente el niño puede hacer deducciones lógicas y hacer mentalmente retrocesos y adelantos en el tiempo. Sus razonamientos, no obstante, siguen ligados a lo concreto y se ejercitan preferentemente sobre los hechos y sus relaciones y no sobre las ideas.

Para pensar utiliza cada vez más las palabras que las imágenes y se vuelve más comunicativo. No obstante, a las palabras mal comprendidas tiende a darles interpretaciones fantásticas. El descubrimiento del mundo que sigue al desarrollo de su inteligencia suscita curiosidad por las formas de vivir de otros pueblos, por la

vida de los animales y por los inventos de la técnica, el pensamiento analítico le induce a buscar una mayor comprensión de las cosas.

La literatura escrita ejerce en este período gran influencia por la cantidad de modelos que ofrece coincidentes con él en su forma de sentir y de actuar.

La literatura fantástico–realista es la que mejor le sirve al niño en este período, sus motivos preferidos son los cuentos fantásticos, las aventuras; la vida de los animales, tanto domésticos como salvajes; las ficciones legendarias e históricas; la biografía y la historia de hechos destacados, las exploraciones por países y pueblos distintos; los juegos y deportes; el humor, la fantasía, la poesía y los cuentos tradicionales, los experimentos científicos, la mecánica y las construcciones.

En cuanto a su forma los libros necesitan argumento dinámico con equilibrada proporción entre diálogo y acción. La descripción del ambiente y caracteres tiene que ser rápida y esencial, en el desarrollo y progresión del argumento y no pueden quedar aspectos dudosos o confusos.

3.4.- CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS Y ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Las estrategias de enseñanza tienen cuatro componentes básicos los cuales son:

1. **I**ntroducción, en el cual se da un panorama general.
2. El modelado mental, implica que el docente pone ejemplos, al mismo tiempo, va verbalizando sus procesos de pensamiento. Inicialmente

explica la estructura del texto narrativo con ejemplos seleccionados con la finalidad de incorporar los conocimientos previos de los alumnos.

3. La práctica guiada presupone que los alumnos asumen la responsabilidad de su aprendizaje, aunque el profesor sigue proporcionando su ayuda y dirección. La responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje se comparte en las situaciones recíprocas.
4. Por último, en la aplicación independiente, los alumnos sumen la responsabilidad total del aprendizaje que puede ser compartida con sus compañeros.

Según Beltrán Llera en Gallegos (1997), las estrategias pueden clasificarse de la siguiente manera:

1. **Estrategias de apoyo**

Pueden ser:

- De motivación: Consiste en promover o auto-generar situaciones cómodas de tal manera que ante las dificultades y retos que implica una lectura se pueda responder con serenidad y optimismo.
- De desarrollo de actitudes: Consiste en generar una adecuada disposición mental y conductual para enfrentar y llevar a cabo una buena labor.

- De mejora del autoconcepto: Consiste en validar y respaldar la auto-percepción lo cual debe ser gratificante en el campo de lo real de una situación.

2. Estrategias de procesamiento

Pueden ser:

- Repetición: Cultivo y desarrollo de la memoria.
- Selección: Selección de las ideas capitales de un material informativo.
- Organización: Conexión de las ideas capitales seleccionadas, saber organizarlas en una estructura.
- Elaboración: Creación o nacimiento de una idea, una analogía etc. relacionada con una información que está aprendiendo o con la que está trabajando.

3. Estrategias de personalización

Las principales estrategias de personalización pueden ser:

- De pensamiento crítico-reflexivo, por ellas se decide qué hacer y qué creer, sus operaciones son: Clarificar el problema, centrarlo, observar, obtener deducciones.
- De creatividad: Para la producción de nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevas formas de orientar un trabajo.

4. Estrategias de metacognición

Las estrategias de metacognición son las que proporcionan un conocimiento sobre la tarea, qué es, y qué se sabe de ella, son:

- La atención. Centrar la atención y ponerla en práctica durante su estudio o trabajo personal.
- La comprensión, desarrollo de la aptitud verbal: Saber elaborar y organizar la información que reciben de los profesores, en muchas ocasiones en la elaboración y organización, la ejecutan mediante algunas técnicas como resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales etc.
- La memoria: Memorizan ideas sustantivas de la información que han elaborado y organizado para recordarlas posteriormente.

En el trabajo se abordan las **estrategias metacognitivas** para mejorar la comprensión lectora: ya que existen una serie de habilidades que ayudan a los niños a mejorar su comprensión de la lectura y, por lo tanto facilitan el surgimiento de lectores expertos.

El término metacognición alude al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva por parte del sujeto que la realiza, la metacognición tiene dos aspectos: por un lado la conciencia de los procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad (conocimiento sobre la actividad cognitiva) y, por otro, la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa

actividad de manera que el sujeto pueda realizar cuando detecta que sigue un proceso equivocado (Defior 2000).

Las estrategias utilizadas para la comprensión lectora van a ir de acuerdo con la adquisición de aprendizajes que se desee, para los fines de este trabajo se van a utilizar las estrategias metacognitivas en la cual entran tres aspectos importantes los cuales son: la atención, la comprensión y la memoria. Por medio de estas estrategias el alumno adquirirá la capacidad para guiar su propio aprendizaje, revisa, evalúa y controla esta actividad de manera que el sujeto pueda detectar cuando siga un proceso equivocado. Esto es con el fin de que los alumnos puedan ir dominando poco a poco y cada vez mejor su aprendizaje, hasta que automáticamente utilice esta estrategia en su actividad cotidiana.

La metacognición es el término con que se designa la capacidad de “conocer el propio conocimiento”, de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o tarea (Nisbel y Shucksmith 1992).

Flavell (1976) citado por Nisbel y Shucksmith (1992) describía la metacognición de la siguiente manera:

Metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ello, por ejemplo, las propiedades de información o datos relevantes para el aprendizaje. Así, se practica la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) esta indica, entre otras cosas, el examen activo y de consiguiente regulación y la organización de estos procesos en relación con los

objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objetivo concreto.

La metacognición es el conocimiento de los propios procesos mentales. Esta conciencia es un ingrediente esencial de muchas de las actividades estratégicas en las que centramos nuestro interés. Parece existir una conexión suficientemente demostrada entre la cognición y el conocimiento sobre la cognición, pero sería insensato esperar que se de siempre una relación sencilla y directa entre ambos (Nisbel y Shucksmith 1992).

Conway y Ashman (1992) mencionan que las estrategias de metacognición son procesos que intentan resolver problemas que deben ser conscientes de su cognición para aprovecharse de ella. Está conciencia abarca la forma en que se produce el pensamiento, la forma en que se usan las estrategias y la eficiencia de la propias actividades cognitivas.

La metacognición adquirió relevancia a raíz de las investigaciones llevadas a cabo sobre la metamemoria a comienzos de la década de los setentas, Flavell y sus colegas citados por Conway y Ashman (1992) dan un sentido al concepto de metacognición relacionándolo con las actividades de control y regulación que tienen lugar normalmente en la actividad de solución de problemas.

Algunos autores sostenían que tanto la adquisición de las estrategias de memoria como la capacidad de controlarlas son destrezas esenciales que deben ser dominadas antes de que alguien pueda enfrentarse a un ambiente complejo (Brown 1975 en Conway y Ashman 1992).

Parece existir una estrecha conexión entre la capacidad lectora y la metacognición. La metacognición permite conocer cómo se usan las estrategias para satisfacer las exigencias de la lectura, cómo aprendemos a partir de un texto escrito y con qué eficacia se usan las estrategias, pero cuando comprendemos un texto es por que tenemos buenas estrategias y una buena metacognición. En otras palabras, el conocimiento de los procesos metacognitivos facilita el control de la conducta lectora de acuerdo con la complejidad y el propósito de la tarea (Brown, Armbruster y Baker 1986 citados por Conway y Ashman 1992).

Los investigadores están de acuerdo en la importancia de las destrezas metacognitivas para establecer estrategias lectoras específicas. Las cuestiones parecen suscitarse en una u otra de dos categorías; la conciencia de los objetivos de la lectura y la conciencia de la forma del texto.

- Las destrezas metacognitivas ayudan a la evaluación de la coherencia, integridad y claridad de la información de un pasaje o un relato. Entre estas destrezas se encuentran el control de la cognición y el reconocimiento de que se ha recogido suficiente información para establecer un significado.

Flavell (1995) citado por Tébar (1996) menciona que el metaconocimiento es cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, regular, cualquier empresa cognitiva. Se llama metaconocimiento porque lo esencial de su significado es conocimiento sobre el conocimiento. La comprensión lectora tal como se entiende actualmente, es un poco a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión depende de los

conocimientos previos y de los esquemas del individuo, la comprensión lectora es una destreza fundamental en una cultura letrada como la nuestra. Es un medio para tener acceso a la información; es fundamental para resolver muchos problemas de la vida diaria, buscar una dirección, llenar una fórmula etc., la lectura es un medio para disfrutar y enriquecerse con lo que otros han visto del mundo y lo han plasmado en un texto. Las estrategias son medios para desarrollar habilidades. Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad. Una habilidad básica que aparece en todos los programas es la identificación del significado de las palabras.

Flavell (1995) en Tébar (1996) menciona que el objetivo del aprendizaje metacognitivo, se caracteriza por los profesores experimentados y eficaces ya que poseen estructuras de conocimiento (esquemas interpretativos) que les permiten captar de una manera clara e integradora cómo son, como actúan y lo que saben sus alumnos y que ocurre en cada momento de la clase.

Flavell (1985) citado por Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte (2002) definen al conocimiento metacognitivo, como aquel segmento de conocimiento adquirido que tiene que ver con asuntos cognitivos o en su fórmula más frecuente como cognición de la cognición. Mantiene la distinción original entre conocimiento acerca del sujeto, las tareas y las estrategias, pero incorpora una distinción de otra naturaleza, acogida por la mayoría de los psicólogos de la época, a saber entre conocimiento declarativo (saber qué) y conocimiento procedimental (saber cómo). El sistema procedimental se caracteriza por ser “no declarativo”, funciona a nivel automático, hipotéticamente, en cuatro subtemas:

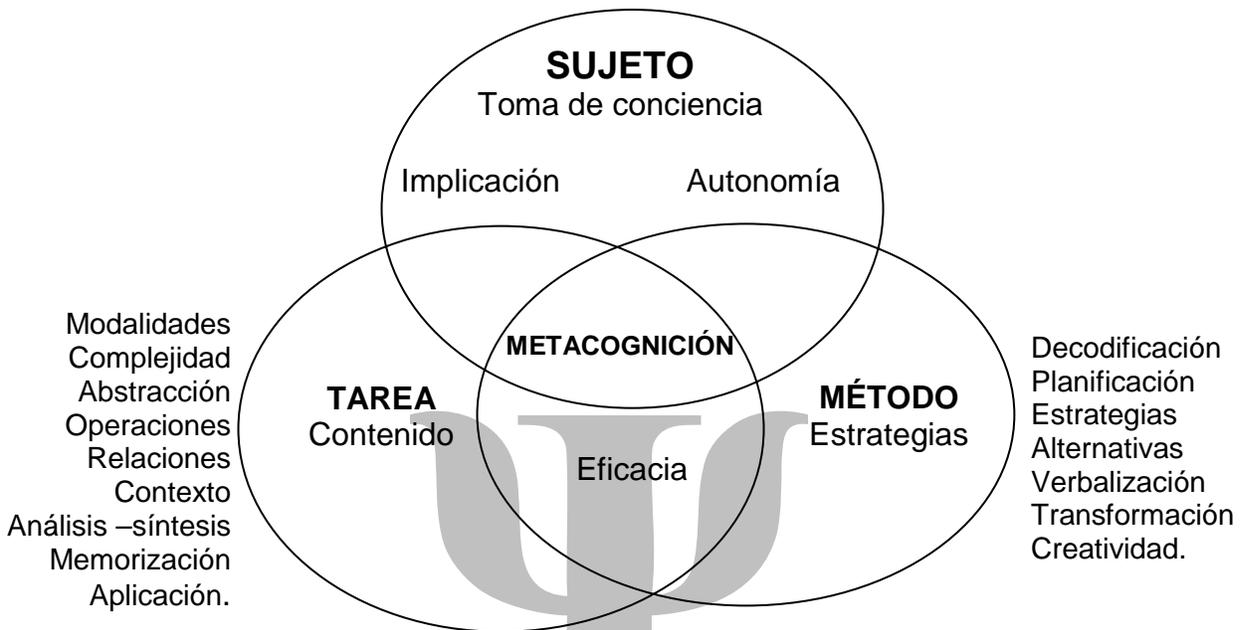
- a) **Habilidades motrices:** Consiste en diferentes procesos de adquisición de destrezas o habilidades motoras, son lo que podríamos llamar "hábitos" motores, que pueden ir desde los hábitos simples estímulo-respuesta, como por ejemplo correr, saltar, lanzar, coger, dar patadas a un balón, escalar, saltar a la cuerda y correr a gran velocidad, éstas habilidades se basan en la puesta en marcha de "programas motores" aprendidos, que serían representaciones mentales de la secuencia de movimientos que el sujeto debe realizar.
- b) **Las Habilidades cognitivas:** Son un conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él.
- El concepto de habilidad cognitiva enfatiza que el sujeto no sólo adquiere los contenidos mismos sino que también aprende el proceso que uso para hacerlo: aprende no solamente lo que aprendió sino como lo aprendió.
- c) **Condicionamiento simple:** El aprendizaje se produce a través de repeticiones, de forma mecánica para llegar a un aprendizaje, no necesita ayuda de alguien para alcanzarlo.
- d) **Aprendizaje asociativo simple:** El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas, la interacción con los padres facilita el aprendizaje, la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo, la importancia del contexto social y la capacidad de imitación.

Los otros tres sistemas son declarativos

- **Memoria a corto plazo:** La memoria a corto plazo es concebida como un sistema múltiple compuesto de tres elementos principales: el bucle fonológico, la agenda viso-espacial y el ejecutivo o procesador central. Mientras que el bucle fonológico conserva temporalmente huellas acústicas de estímulos lingüísticos y se hace cargo del "repaso" articulado y encubierto de la estimulación fonológica, la agenda viso-espacial tiene una función equivalente de mantenimiento y repaso activo de información perteneciente a los dominios visual y espacial. Finalmente, el ejecutivo central es un sistema hipotético de control atencional que administra diversos recursos cognitivos.
- **Memoria a largo plazo:** La información de "poca vida" se almacena en la memoria a corto plazo durante cierto tiempo y mientras queda espacio en esa memoria. Una parte de esas informaciones se transporta a la memoria a largo plazo. Por esta razón, también se la denomina memoria semántica o conceptual, que permite la adquisición y el uso de los conocimientos. Estas operaciones, aunque válidas también para la percepción y elaboración no verbal, resultan cruciales durante la comprensión y elaboración de textos ya que traducen conceptos o relaciones entre conceptos a proposiciones (redes conceptuales).
- **Memoria episódica:** Tienen que ver con la cognición: Con relación a la memoria a corto plazo, explora el concepto de memoria operativa, como

sistema que actúa de almacén temporal y desempeña un papel crucial en tareas cognitivas como el aprendizaje, el razonamiento y el entendimiento. Datos aportados por investigaciones recientes permiten postular que la memoria a largo plazo no es un sistema unitario, sino que está compuesto además por otra memoria encargada de recolectar los sucesos de la experiencia personal, denominada memoria episódica. Sin embargo, los investigadores no han llegado todavía a un acuerdo respecto a si la memoria episódica utiliza el mismo sistema que la memoria semántica; o si ambas memorias se utilizan de manera diferente de una serie de rasgos de ingreso de la información: dónde, cuándo y cómo se percibió y comprendió una experiencia. Esto implicaría que el resto de la memoria a largo plazo sirve principalmente como almacén de conocimientos de circunstancias más generales y que, a través de la memoria episódica, se recuerdan más bien sucesos concretos vividos.

Ámbitos y componentes de la metacognición



La actividad metacognitiva tiene tres componentes básicos.- el sujeto que toma conciencia de que para aprender debe tener un método o estrategias que utilizará para la realización de la tarea y así aprender el contenido de ésta, y estos tres componentes al entrelazarse correctamente llegan a la metacognición.

Las estrategias para los años intermedio de 9 a 11 años son denominadas variables vinculadas a la tarea, la persona y el ambiente, así como las estrategias de procesamiento de adquisición y producción del conocimiento. Estrategias que debe aprender el niño en los primeros años (Gasking y Elliot 1999).

- Analizar la tarea ¿qué estrategia puedo usar?
- Analizar variables personales ¿qué cosas hago a veces cuando interfiero con el avance, que estrategias me permitirían dominar tales características, como le haré, que puedo hacer para seguir motivado?

- Analizar variables ambientales ¿qué me rodea que no me permite el éxito, que estrategia puede usar para dominarlas, como lo haré?
- Considerar y seleccionar estrategias necesarias para la tarea ¿qué estrategia se subraya, por qué es importante, cómo se realiza, cómo controlaré mi avance?

Estas nuevas estrategias reciben mayor atención en el nivel intermedio tienden a crear imágenes mentales, hacer inferencias, pedir aclaraciones, seleccionar y organizar ideas importantes en textos de no ficción e implementar estrategias básicas de estudio.

Short y Ryan (1984) citados por Defior (2000) menciona que estas autoras diseñaron un programa de intervención educativa para fomentar la comprensión de los textos narrativos que aplicará con un grupo de lectores de 4° grado de primaria. El entrenamiento se llevó a cabo centrándose en mejorar el conocimiento del esquema de los cuentos, de modo que los alumnos debían hacerse así mismo cinco preguntas a medida que iban leyendo.

1. ¿Quién es el personaje principal?
2. ¿Dónde y cuando tiene lugar la historia?
3. ¿Qué hizo el personaje principal?
4. ¿Cómo termina la historia?
5. ¿Cómo se siente el protagonista?

Gasking y Elliot (1999) mencionan que las estrategias de lectura incluyen: Examinar, formular hipótesis/predecir; acceder a información previa; comparar lo

nuevo con lo conocido; generar preguntas; elaborar, seleccionar y resumir ideas importantes en la ficción y monitores/corregir. Resulta conveniente instruir a los alumnos acerca de la estrategia de subrayar o marcar el texto, con indicios precisos sobre formas efectivas para mejorar la comprensión y retención de lo aprendido.

Estas estrategias metacognitivas se aplican a través de diversos **modelos instruccionales** propuestos por (Klingler y Vadillo 1999):

- Modelo de lectores aprendices: Se caracteriza por un interés individual en cada niño, y por el énfasis en despertar en el alumno el gozo de la lectura, a través de su experiencia directa con el material escrito.
- Modelo del diario de respuesta: Se hace mediante el registro diario de las repuestas que evoca la lectura de un texto en el estudiante, se logra en la comprensión del proceso que describe como el lector va negociando la construcción del significado a partir del texto.
- Modelo de protocolo en voz alta: A través de la verbalización en voz alta de lo que el estudiante va comprendiendo, de sus dudas, de sus preguntas a lo largo del texto.
- Modelos basados en cooperación: Diversos prototipos como la enseñanza recíproca que permiten el desarrollo de habilidades de monitoreo metacognitivo que favorecen el aprendizaje
- Modelo de la rueda del pensamiento: Propuesto por Clarke (1990) citado por Klingler y Vadillo (1999), permite en general diversos

contenidos a partir de apoyos externos—llamados organizadores gráficos que facilitan la expresión de los procesos de pensamiento diversos y que es útil en el desarrollo de la comprensión lectora.

- El modelo espiral del pensamiento: (Shirley Schiever 1991 citado por Klingler y Vadillo 1999) a partir del movimiento educativo de “regreso a los básicos” los procesos cognitivos básicos como determinan la relevancia de una información o discernir su significado se consideran habilidades prerrequisitos que hacen posible las cinco etapas de desarrollo: clasificación, desarrollo de conceptos, deducción de principios, establecer conclusiones y realización de generalizaciones.

De lo mencionado en el capítulo anterior podemos considera como punto medular sobre la temática que aquí se aborda en cuanto a la teoría de Vygotski: que el interés del maestro consiste en trasladar al educando de los niveles inferiores a los superiores en cuanto al conocimiento, convirtiéndose este en un guía para el niño, de ahí la importancia de la relación profesor–alumno, partiendo de esto se buscó mejorar la comprensión lectora por medio del cuento, ya que consta de una estructura sencilla utilizándolo como estrategia metacognitiva,

Y en cuanto a Piaget, la educación debe favorecer e impulsar el desarrollo cognoscitivo del alumno, para mejorar las estrategias de comprensión lectora, se utilizará el cuento para facilitar la asimilación del tema que se este viendo y la acomodación de la información, siempre utilizando el conocimiento adquirido anteriormente.

Por lo anterior se menciona que para Piaget el aprendizaje debe seguir al desarrollo y para Vygotski el desarrollo es el resultado del aprendizaje, por lo que estas teorías del aprendizaje no dan ninguna verdad absoluta sino que aportan diferentes formas de ver el aprendizaje, por tal motivo y para los fines de este trabajo se considera pertinente tomar en cuenta la etapa de operaciones concretas que maneja Piaget, ya que en esta etapa se encuentran los niños que serán la muestra de esta investigación y la edad escolar propuesta por Vygotski, que maneja la zona de desarrollo potencial y la zona de desarrollo próximo, con el fin de observar el aprendizaje que los niños puedan tener con el uso del cuento, en esta edad la instrucción pasa en forma directa y esquematizada al profesor convirtiéndose este en un guía para el alumno. En suma se parte de la idea de suponer que el cuento es una adecuada estrategia metacognitiva para mejorar la comprensión lectora y que las teorías del desarrollo de Jean Piaget y Lev Vygotski nos brindan una mejor aproximación explícita con respecto al desarrollo cognitivo propio del niño de edad escolar (7 a 11 años) y la intervención que dentro del aula se lleva a cabo entre un experto con una estrategia propia (profesor y uso del cuento) y un individuo menos experto recibiendo información y formación (alumno).

CAPÍTULO 4 MÉTODO

4.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tal como se señaló en el apartado de introducción, México está en los últimos lugares con respecto a la lectura. Por desgracia todo parece indicar que la falta de interés por la lectura y la comprensión de esta debe ser un tema de preocupación nacional ya que cada día se exige que las personas estén mas preparadas ante un mundo que esta en constante cambio y un camino básico para esta preparación será por medio del binomio comprensión-lectura. En este campo se han llevado acabo diferentes investigaciones sobre la comprensión lectora, encaminadas a encontrar las mejores formas y estrategias para mejorarla.

Actualmente el sistema educativo de nuestro país se basa en el plan y programa propuesto por la SEP de 1993, este señala que una de las inquietudes en la formación de los niños y los jóvenes en cuanto a lecto–escritura es la comprensión de está y los hábitos de leer. Hay que considerar que los modelos de intervención deben realizarse dentro del ambiente escolar, teniendo siempre presente que el alumno no aprende de manera aislada sino por el contrario, es con la interacción profesor–alumno, que este aprendizaje tiene mayor sentido y eficacia.

No obstante, en nuestro país parece incrementarse el analfabetismo funcional, que significa saber leer pero tener serias dificultades para comprender sobre lo que se lee, como se mencionó en la justificación. Por lo mencionado

anteriormente surge la inquietud por reflexionar y observar estrategias que faciliten la mejor comprensión lectora en estudiantes de nivel básico, y es de esta inquietud que se presenta la siguiente pregunta en forma de planteamiento del problema de esta investigación:

¿ Es el uso del cuento una adecuada estrategia metacognitiva en comparación con la estrategia tradicional, para mejorar la comprensión lectora, en alumnos de quinto grado de primaria en la materia de historia?.

4.2.- OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Conocer la efectividad del cuento como una estrategia metacognitiva, observando el nivel de comprensión lectora que pueden alcanzar los alumnos cuando el profesor utiliza dicha estrategia en su proceso de enseñanza aprendizaje.

OBJETIVOS PARTICULARES.

- a) Observar si el uso del cuento es una adecuada estrategia metacognitiva, es decir, que el alumno pueda apropiarse del conocimiento al mismo tiempo que se autorregule.
- b) Registrar, mediante un instrumento de evaluación, el nivel de conocimientos en dos grupos de trabajo en los que en uno se utilizó la estrategia del uso del cuento para que aprendieran a identificar personajes, ideas y hechos importantes del tema que se está trabajando, mientras que en el segundo grupo, se llevó a cabo la

información de esta temática de manera tradicional, es decir en forma expositiva y sin el uso de la estrategia del cuento.

- c) Se evaluó el conocimiento final en ambos grupos y se observó si hubo diferencias significativas en la comprensión lectora que pudo asociarse al uso del cuento como estrategia.

4.3.- TIPO DE ESTUDIO

La investigación fue cuasi-experimental debido a que se hizo la asignación de sujetos al azar, a los grupos experimental y de control, se seleccionaron grupos naturales ya formados sólo se asignó cual iba a ser el grupo experimental y el grupo control con los que se trabajó en este estudio.

Esta investigación además de ser cuasi-experimental también es de campo ya que se llevó cabo en el ambiente natural en donde los alumnos reciben clases, es decir en las instalaciones de la propia escuela. El grupo que se utilizó como grupo experimental (Grupo A) consta de 44 alumnos, y pertenece a la escuela “Profesor Rafael Ramírez Castañeda”, el grupo control (Grupo B) consta de 45 alumnos y pertenece a la escuela “Miguel Hidalgo”.

El procedimiento para configurar los dos grupos fue el siguiente:

- Se utilizaron grupos naturales ya conformados antes de comenzar la investigación.
- Las escuelas que participaron pertenecen al Estado de México, con edades similares, en ambos grupos se manejó la lección seis del libro del texto gratuito de Historia en los mismos tiempos, en condiciones

similares de los alumnos (edades, nivel socioeconómico, grado de estudios y promedio de calificaciones similar, etc.).

- El más usual es hacer un esfuerzo para asegurar que el grupo control (GC) sea equivalente al grupo experimental (GE) por lo general mediante alguna forma de emparejamiento, en la medida de lo posible relacionada con la variable de asignación.

4.4.-SUJETOS

Se contó con la participación de los alumnos de quinto grado de primaria, siendo un total de 44 participantes de los cuales 24 son niñas y 20 son niños con edades que oscilan entre 10 y 12 años Grupo Experimental (G. E). En la segunda escuela se contó con la participación de alumnos de quinto grado de primaria siendo un total de 45 participantes de los cuales 23 son niñas y 22 son niños con edades que oscilar entre 9 a 12 años Grupo Control (G. C.)

4.5.- ESCENARIO

En la escuela Prof. Rafael Ramírez Castañeda con clave 15EPR4510A, se aplicó la estrategia metacognitiva cuento (grupo experimental), está pertenece a la zona escolar 02 ubicada en la localidad de la Magdalena Atlicpac en el municipio de la Paz Edo. de México.

La escuela tiene 10 años de vida y pertenecía a un grupo popular y desde hace un año esta incorporada a la SEP. Alrededor de esta se observaron las siguientes características: es una zona que no tiene pavimentación ni drenaje, cuenta con luz y agua, la mayoría de las casas son de tabique y techo de cartón, aproximadamente son de cinco integrantes por familia y en la mayoría de estas

falta alguno de los padres o tutores por que emigran a los Estados Unidos, y el nivel socio–económico es bajo.

La segunda escuela es la “Miguel Hidalgo” con clave 15DPR384U en la zona escolar 102, donde se aplicó solamente el pretest o prueba previa y el postest o prueba posterior (grupo control), está ubicada en la localidad de San Mimiapan en el municipio de Xonacatlan, Edo. de México.

Alrededor de está se pudieron observar las siguientes características: es una zona que no tiene pavimentación alrededor de la escuela, no cuenta con drenaje, cuenta con luz y agua potable, la mayoría de las casas son de tabique y techo de concreto, aproximadamente son de cinco integrantes por familia, en alguna de estas familias falta alguno de los padres o tutores, en la mayoría de los casos son madres solteras o madres que se hacen cargo de la familia durante el día ya que los padres de familia se dedican al comercio y el nivel socio–económico es bajo.

4.5.1.- ESCENARIO GRUPO EXPERIMENTAL

En la escuela Prof. Rafael Ramírez Castañeda, el área del salón donde se trabajó la estrategia cuento es de aproximadamente 4 m x 4 m, con una altura de 3 m, cuenta con dos ventanas (tipo bandera de un lado a otro), tiene una puerta de aproximadamente de 3.50 m por 80 cm., de ancho cuenta con una mesa como escritorio, una silla para el profesor, un anaquel de metal, con 44 pupitres (bancas binarias y mesabancos), un pizarrón verde, una lámpara.

4.5.2.- ESCENARIO GRUPO CONTROL

En la escuela “Miguel Hidalgo”, el área del salón donde se aplicó el pretest (*prueba previa*) y el postest (*prueba posterior*) es de aproximadamente 5m x 5m,

con una altura es de 2.50 m., cuenta con dos ventanas de cancel y vidrio tipo bandera (de un lado a otro), tiene una puerta metálica de aproximadamente de 2.30 m., por 80 cm., de ancho cuenta con una mesa como escritorio, una silla para el profesor, un anaquel de metal, con 26 mesas trapezoidales y sillas de plástico tubulares, un pizarrón verde y seis focos distribuidos en el salón.

4.6 TIPO DE MUESTRA

El tipo de muestra fué no probabilístico, debido a que y de acuerdo con Riojas Soriano (1987), los resultados obtenidos de la presente investigación no podrá generalizarse a toda la población. Simplemente se escogieron como ya se menciono, dos grupos con características similares: mismo grado escolar, promedio de calificaciones. similar distribución de niños y niñas en cada grupo, y similar estado socioeconómico, de las familias de los alumnos pertenecientes a las dos escuelas de este estudio, promedio similar.

4.7.- HIPÓTESIS

La hipótesis de este estudio parte de suponer que los alumnos a lo largo de toda su vida académica van aprendiendo diferentes tipos de estrategias de aprendizaje que pueden facilitarle su aprendizaje o dificultar el mismo, estas mismas estrategias les pueden ser, indiferentes o incluso perjudicar este proceso.

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN (H₁)

Es el uso del cuento una adecuada estrategia metacognitiva para mejorar la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de primaria.

HIPÓTESIS NULA (H₀)

No es el uso del cuento una adecuada estrategia metacognitiva para mejorar la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de primaria.

4.8.- VARIABLES

- Cuento (como estrategia metacognitiva)
- Comprensión lectora

DEFINICIÓN CONCEPTUAL

- a) **ESTRATEGIA METACOGNITIVA:** Esta estrategia alude al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva por parte del sujeto que realiza, estos dos aspectos, por un lado la conciencia de los procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad (conocimiento sobre la actividad cognitiva) y, por otro la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa actividad de manera que el sujeto pueda realizarla cuando detecta que sigue un proceso equivocado (Defior 2000).
- b) **COMPRESIÓN LECTORA:** Huerta y Matamala (1990) señalan que la comprensión lectora consiste en un conjunto complejo de procesos coordinados que incluyen operaciones de Recordar lo que va leyendo, Suplir ideas que no están explícitas, Anticipar conceptos o sucesos, Ir valorando los contenidos, Interpretar intenciones del autor, Adelantar hipótesis sobre los posibles desenlaces.

Es un proceso mental que tiene por objeto desarrollar en los niños habilidades necesarias para estructurar el pensamiento, y al mismo tiempo puede utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje. De la definición anterior se desprende que el alumno tendrá comprensión lectora cuando después de haber leído un material determinado pueda recordar, suplir ideas que no están explícitas, interpretar intenciones del autor y pueda adelantar hipótesis con respecto al material abordado.

- c) **CUENTO:** la finalidad del estudio de la literatura infantil es poder adentrarnos en el punto que nos interesa, esa pequeña parte de la misma que sirve para divertir, entretener y enseñar a los niños, es una clase de obra literaria que corresponde al género narrativo, es corta, ingenua, fantástica y fácil de comprender; su fin es divertir y dejar una enseñanza. El cuento viene hacer el juguete imaginativo más barato, por que no es necesario comprarlo, sino que tanto los niños como los padres o tutores e incluso el mismo profesor puede crearlo.

• CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

De lo anterior se hace necesario definir cada una de las categorías que comprende este concepto –Recordar, Suplir, Anticipar, Ir valorando, Interpretar y Adelantar hipótesis– para poder elaborar un instrumento de evaluación de la comprensión lectora que aborde precisamente cada una de estas categorías de forma que al evaluarlas en conjunto se pueda establecer que se esta valorando la comprensión lectora del alumno.

1. *Recordar*: Traer a la memoria una imagen o relatar una experiencia pasada de lo que se está viviendo o leyendo, va acompañado del recuerdo ya que es un proceso de despertar una experiencia mnémica.
2. *Suplir*: Completar o integrar lo que falta de ideas que no está explícita para remediar la carencia de ella. También es dar por supuesto o explícito lo que no se tiene en una oración o frase (entender la idea con otra idea).
3. *Anticipar*: La acomodación a un estímulo o una situación inminente o actitud mental que significa estar preparado para algún suceso antes de que ocurra. *Adelantar hipótesis*: Intuir o suponer una cosa, sea posible o imposible para sacar una consecuencia de lo que posiblemente pueda pasar más adelante.
4. Ir *valorando*: Reconocer, estimar o apreciar los contenidos de los temas que se van a ver para darles importancia y así poderlos acomodarlos en la memoria para posteriormente recordarlos.
5. *Interpretar*: Explicar el sentido de una cosa, y principalmente el de los textos faltos de claridad. Es entender y tomar una buena parte de una oración o palabra, para comprender y expresar bien o mal una materia de la que se está hablando o leyendo.

4.9.- INSTRUMENTOS

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA POR MEDIO DEL CUESTIONARIO MIXTO

El instrumento de esta investigación se utilizó como pretest *prueba previa* y postest *prueba posterior* y se fundamenta en las categorías establecidas anteriormente que conceptualizan la comprensión lectora. Las 5 áreas son: Recordar lo que va leyendo, Suplir ideas que no están explícitas, Anticipar conceptos o sucesos, Ir valorando los contenidos, Interpretar intenciones del autor, Adelantar hipótesis sobre los posibles desenlaces los cuales debe entenderse como la valoración de la cantidad de información coherentemente organizada y recordada después de haber leído un texto, para que así el alumno pueda distinguir la idea principal. La comprensión de la lectura significa dar respuestas a las interrogantes que nos hacemos mientras leemos y en la medida en que estas sean contestadas y, conforme nuestra incertidumbre se reduzca, se podrá decir que en nuestra lectura estamos comprendiendo.

El instrumento para esta evaluación consta de una serie de preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple que se aplicó a los grupos de este estudio, una vez que ambos han leído el tema “La Edad Media y el Islam”. Posteriormente se da seguimiento de dos profesores con didácticas diferentes en las que en uno es de carácter expositiva tradicional y en la otra se utiliza el cuento como estrategia metacognitiva.

MEDICIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

La medición de la comprensión lectora de esta investigación se fundamenta, como ya se mencionó en el tema La Edad Media y el Islam¹ del libro de historia de quinto grado de educación primaria, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP) del plan 1993.

4.10.- JUECEO

Los expertos que valoraron el instrumento de esta investigación son profesores que imparten la materia de historia, y que cuentan con una experiencia docente que oscila entre 16 y 30 años. Son maestros normalistas de educación primaria, y con amplia trayectoria y de reconocido prestigio en el ámbito de su trabajo.

El instrumento que valoraron se usó como pretest *prueba previa* y postest *prueba posterior*, se buscó observar las cinco áreas mencionadas anteriormente para detectar el nivel de comprensión lectora en los alumnos, para su validación se mostró a 7 expertos en la temática de La Edad Media y el Islam indicándoles las áreas que se pretendían valorar en este instrumento. Una vez que se aplicó, se pudo hacer una comparación entre el pretest *prueba previa* y el postest *prueba posterior* y de esta forma se observó si existen diferencias o similitudes significativas en cuanto a la comprensión lectora en los grupos de este estudio.

El objetivo del presente instrumento fue evaluar el nivel de conocimientos en comprensión lectora que los alumnos lograron alcanzar con diferentes estrategias

¹ Ver Anexo 1 subtemas de La Edad Media y el Islam

de enseñanza aprendizaje (tradicional y con la aplicación de un cuento) que manejó uno de los profesores durante la impartición de su clase.

CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO

El instrumento en una primera instancia contó con 50 ítems, o *reactivo* se le mostró a 7 jueces o expertos para su validación tanto de contenido como en el grado de dificultad. Después de la primera revisión se redujo a 37 ítems o *reactivo* y se realizaron las correcciones pertinentes, y finalmente en la segunda revisión se quedó con 25 preguntas.²

4.11.- PILOTEO

Después de las observaciones y correcciones de los jueces se hizo un piloteo de dicho instrumento en dos grupos con características similares a los grupos de trabajo en cuanto al nivel socioeconómico, el medio familiar, el grado escolar, las edades, género y promedio. A los grupos piloto se les pidió que leyeran el instrumento y que dieran su opinión y sugerencia con respecto a la facilidad o dificultad para entender lo escrito en dicho instrumento.

MATERIALES

- * Pretest y Postest (ambos grupos) La Edad Media y el Islam.
- * Cuento (sólo grupo experimental).

² Anexo 2 Instrumento del Jueceo

4.12.- PROCEDIMIENTO

En esta investigación se compararon dos métodos de enseñanza en donde en uno de ellos se utilizó el cuento como estrategia metacognitiva mientras que en otro grupo se presentó de manera expositiva la temática de interés.

La lección que se escogió es la siguiente:

1. La Edad Media y el Islam

El programa de intervención con el cuento se llevó a cabo en aproximadamente 10 sesiones de 45 minutos, estas variaron dependiendo de la disponibilidad y la participación que tuvo el grupo con el cual se trabajó. Con lo anterior nos referimos que, dependiendo de cómo trabajaron los alumnos, se pudieron extender las sesiones o una sesión se pudo hacer en menos de 45 minutos.

El objetivo de la estrategia es: Desarrollar en el participante habilidades metacognitivas dirigidas a mejorar el proceso de comprensión lectora a través de la estrategia metacognitiva del cuento.

El programa se desarrolló en 12 sesiones y esta dividido de la siguiente manera:

- A) Una sesión para presentación del trabajo y objetivos.
- B) Una sesión del pretest *prueba previa*.
- C) Nueve sesiones de instrucción con la estrategia.
- D) Una sesión para la aplicación del postest *prueba posterior*.

- a) En la primera sesión se hizo una presentación ante el grupo experimental, sobre el trabajo a desarrollar, y el motivo de este. Se les resolvieron los problemas que llegaron a tener los niños con respecto al trabajo.
- b) En la siguiente sesión se llevó acabo la aplicación del pretest³ *prueba previa* con el tema La Edad Media y el Islam para evaluar el nivel de comprensión lectora en los alumnos. El cual fue aplicado por la investigadoras en los alumnos de ambos grupos.
- Primero se les dio una hoja con la lectura La Edad Media y el Islam, y se les pidió que leyeran con atención, dándoles un tiempo de 15 minutos para ello.
 - Posteriormente se les entrego un cuestionario de preguntas mixtas referentes al texto, para esta actividad se les dedicó un tiempo de 30 minutos para que contestaran el cuestionario.
- c) Para las siguientes 9 sesiones⁴ se trabajó con los subtemas que integran el tema de La Edad Media y el Islam con la estrategia de cuento en el caso del grupo experimental, el alumno leyó un cuento y también lo hizo el profesor al mismo tiempo. Posteriormente el grupo discutió lo más relevante del tema, lo que entendieron o no del cuento. Si algo no se entendió, se volvía a leer el subtema del cuento hasta que se confirmara que habían comprendido los alumnos.

³ Anexo 3 pretest y postest.

⁴ Desarrollo de las sesiones Anexo 4.

Se les pidió a los alumnos que identificaran las preguntas clave que se pueden hallar en todos los cuentos. Se condujo la discusión hasta identificar las preguntas ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?. Estas preguntas se anotaron en el pizarrón. Al término los alumnos contestaron las preguntas del pizarrón para corroborar que si tenían en la mente la información relevante del texto, esto con la idea de cubrir las cinco áreas que comprende el entendido de la comprensión lectora.

- d) Para el grupo control se trabajó de la forma tradicional, es decir no se altero la forma que el profesor da su clase (sin la estrategia del cuento).
- e) En la última sesión se le aplicó el postest *prueba posterior* al grupo experimental y control, este fue aplicado por las investigadoras, primero se les dio a los alumnos las instrucciones necesarias para que contestaran el postest *prueba posterior* y con esto se tuvo la información necesaria para la comparación en ambos grupos y hacer el análisis de resultados.

4.13.- Análisis Estadístico ⁵

Para realizar el análisis estadístico de esta investigación, se trabajó con pruebas de hipótesis⁶, las cuales tienen que ver esencialmente con la afirmación o rechazo de una conjetura que se tiene acerca de algún parámetro de la población de interés, en este caso se esta haciendo referencia a dos grupos de estudiantes de quinto grado de primaria. La idea de hacer una prueba de hipótesis es

⁵ Para cualquier duda con respecto a los términos, conceptos o definiciones señalados dentro del punto 4.13 referirse al anexo 5.

⁶ Para la prueba de hipótesis figuran 5 pasos ver anexo 5

confirmar si la conjetura que se ha hecho esta apoyada por la evidencia experimental que se obtiene a través de la muestra -cabe recordar que no es una muestra representativa-. En forma general, la conjetura involucra ya sea a algún tipo de parámetro o alguna forma funcional no conocida de la población de interés (distribución de la variable), a partir de la cual se obtiene una muestra. La decisión acerca de si los datos muestrales apoyan estadísticamente la afirmación, se toma en base a conceptos tales como la probabilidad y error de precisión.

Dentro de las pruebas de hipótesis se encuentran las pruebas no paramétricas. Y su importancia radica, sobre todo, en que proporcionan alternativas de gran utilidad para la inferencia estadística. Además, para cada tipo de situación suelen existir varias alternativas no paramétricas para el análisis estadístico; cada una de ellas tiene distintos requerimientos en cuanto al tipo de variable y el tamaño de la muestra, y cada una permite someter a prueba hipótesis o conjeturas que se tengan acerca de una población.

Los métodos no paramétricos proporcionan diversas alternativas para la comparación de dos poblaciones: Cuando tenemos una muestra *dependientes* o *pareadas*, como también para las muestras independientes, fundamentalmente se aplican cuando se tiene una variables de tipo ordinal y cuando las muestras son pequeñas ($n < 30$).

Para continuar nuestra discusión citaremos nuevamente nuestro planteamiento del problema.

¿Es el uso del cuento una adecuada estrategia metacognitiva en comparación con la estrategia tradicional para mejorar la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de primaria en la materia de historia?

Para comprobar nuestro planteamiento antes mencionado tenemos que transformarla. Así se plantean cuatro hipótesis estadísticas, de acuerdo con el protocolo de investigación de casos y controles,⁷ en el cual se define a dos grupos de análisis el grupo control y el grupo experimental. El planteamiento de estas cuatro hipótesis a partir del protocolo mencionado queda planteado de la siguiente manera:

- a) El grupo experimental sí tuvo mejoría con la estrategia de enseñanza (cuento).
- b) El grupo control se mantuvo constante.
- c) El grupo control y el grupo experimental empezaron en iguales condiciones.
- d) El grupo experimental tuvo un incremento en la comprensión después de la estrategia con respecto al grupo control.

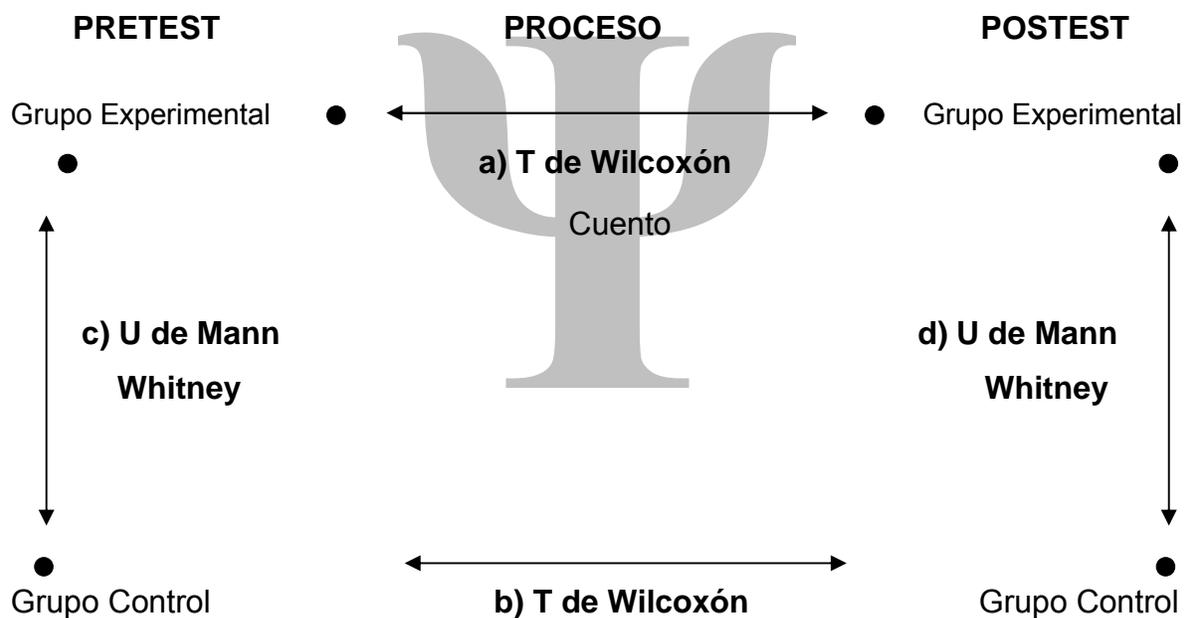
Con los incisos a) y b) se trabajó con la prueba T de Wilcoxon, para muestras pareadas, y así comparar una muestra en dos momentos diferentes (*pretest prueba previa* y *postest prueba posterior*).

Para los incisos c) y d) se trabajó con la prueba U de Mann Whitney, para muestras independientes, la cual nos permitió conocer las diferencias entre dos poblaciones.

⁷ Para ver en que consiste este protocolo ver anexo 5

Estos análisis permitieron determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de los sujetos en el pretest *prueba previa* y el posttest *prueba posterior* en el caso de la T de Wilcoxon. Con la prueba de U de Mann Whitney se vio que no hay diferencia significativa en el pretest *prueba previa* entre el grupo control y el grupo experimental y por el contrario que si hay diferencias significativas en el posttest *prueba posterior* entre el grupo control y el grupo experimental.

Lo anterior puede ser esquematizado de la siguiente manera:



CAPÍTULO 5

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La evaluación estadística de esta investigación se realizó desde dos perspectivas: la prueba T de Wilcoxon, que nos permite evaluar una misma población en dos momentos diferentes (*pretest prueba previa* y *postest prueba posterior*) y la prueba U de Mann Whitney que analiza a dos poblaciones en un mismo momento. Ambas pruebas nos permitieron detectar entre el grupo control y experimental diferencias significativas posteriores a la aplicación del programa (Siegel 1990).

Cabe recordar que en ambos tipos de grupos (control y experimental) se trabajó con la lectura La Edad Media y el Islam del libro de historia de quinto grado de primaria, pero sólo en uno de los grupos (experimental) se abordó esta temática con una estrategia metacognitiva del cuento, mientras que con el otro grupo no se utilizó estrategia alguna, por lo que se espera que en las pruebas estadísticas utilizadas nos permitieron ver las diferencias que se presentaron en los dos grupos con respecto a la relevancia del uso de una estrategia metacognitiva.

La presentación de los resultados en este apartado de la investigación se realizó de forma cuantitativa, porque sólo se hace referencia a las puntuaciones que los sujetos obtuvieron al evaluar la comprensión lectora. El aspecto cualitativo se aborda en el siguiente apartado de análisis de resultados.

Las puntuaciones que los sujetos obtuvieron al evaluar la comprensión lectora siguieron el parámetro de que si la respuesta era correcta se le asignaría 0.4 puntos, y si la respuesta era incorrecta o se dejaba en blanco se puntuaría con cero. De esta forma las categorías, y puntuaciones correctas por preguntas y total de puntos quedaron de la siguiente manera:

CATEGORÍA	PUNTUACIÓN POR PREGUNTA CORRECTA (TOTAL DE 5 PREGUNTAS)	TOTAL DE PUNTOS
Recordar	0.4 puntos	2 puntos
Adelantar hipótesis y anticipar	0.4 puntos	2 puntos
Suplir	0.4 puntos	2 puntos
Ir valorando	0.4 puntos	2 puntos
Interpretar	0.4 puntos	2 puntos
		10 puntos

En las gráficas que a continuación se presentan, se observan los siguientes datos:

1. Dato encontrado, estadístico de prueba (E_p): Este valor se obtiene por medio de la conversión de datos y una fórmula, esta depende de la prueba que se utilice, en este caso fue la prueba T de Wilcoxon y la prueba U de Mann Withney.

Para estas dos pruebas se necesita saber la tendencia central que se va a ocupar, y esta se da por las hipótesis de investigación (H_o) para que las formulas queden de la siguiente manera:

PRUEBA "T DE WILCOXÓN"				
	Forma de H_1	Estadístico de prueba	Región de rechazo de H_o	$T_{(c)}$ es el valor de T Con α en
1	Las tendencias centrales de las dos poblaciones son diferentes	$T_p = \min [T_1, T_2]$	$[0, T_{(c)}]$	Dos colas
2	La tendencia central de la primera población es mayor que la de la segunda	$T_p = T_1$	$[0, T_{(c)}]$	Una cola
3	La tendencia central de la primera población es menor que la de la segunda	$T_p = T_2$	$[0, T_{(c)}]$	Una cola

PRUEBA "U DE MANN WHITNEY"			
Forma de H_1	Estadístico de prueba	Región de rechazo de H_0	$U_{(n_1, n_2)}$ es el valor de U Con α en
Las tendencias centrales de las dos poblaciones son diferentes	$U_P = \min [U_1, U_2]$	$[0, U_{(n_1, n_2)}]$	Dos colas
La tendencia central de la primera es mayor que la de la segunda	$U_P = U_1$	$[0, U_{(n_1, n_2)}]$	Una cola
La tendencia central de la primera población es menor que la de la segunda	$U_P = U_2$	$[0, U_{(n_1, n_2)}]$	Una cola
$U_P = U_1 = n_1 n_2 + \frac{N_1 [n_1 + 1]}{2} R_1$ $U_P = U_2 = n_1 n_2 + \frac{N_2 [n_2 + 1]}{2} R_2$			

2. Valor crítico (V_c): Este dato nos marca el límite de la región de aceptación.
3. Región de aceptación: Si el estadístico de prueba (E_p) cae en esta región se aceptará la hipótesis de investigación (H_0)⁸, en cada gráfica se presenta la hipótesis de investigación que se utilizó.
4. Región de rechazo: Si el (E_p) cae en dicha región se rechaza (H_0).

A continuación se presentan 8 gráficas, la primera, segunda., tercera y cuarta son de campana, perteneciendo la primera. y la cuarta, a la prueba U de Mann Whitney, y la segunda. y tercera, a la prueba T de Wilcoxon. Las 4 restantes se enumeran de la siguiente manera 1"A", 2"A", 3"A", 4"A". Las gráficas "A" son de barras y ayudan a ser más entendible o de fácil manejo los datos que en las otras gráficas de campana se mencionaron anteriormente.

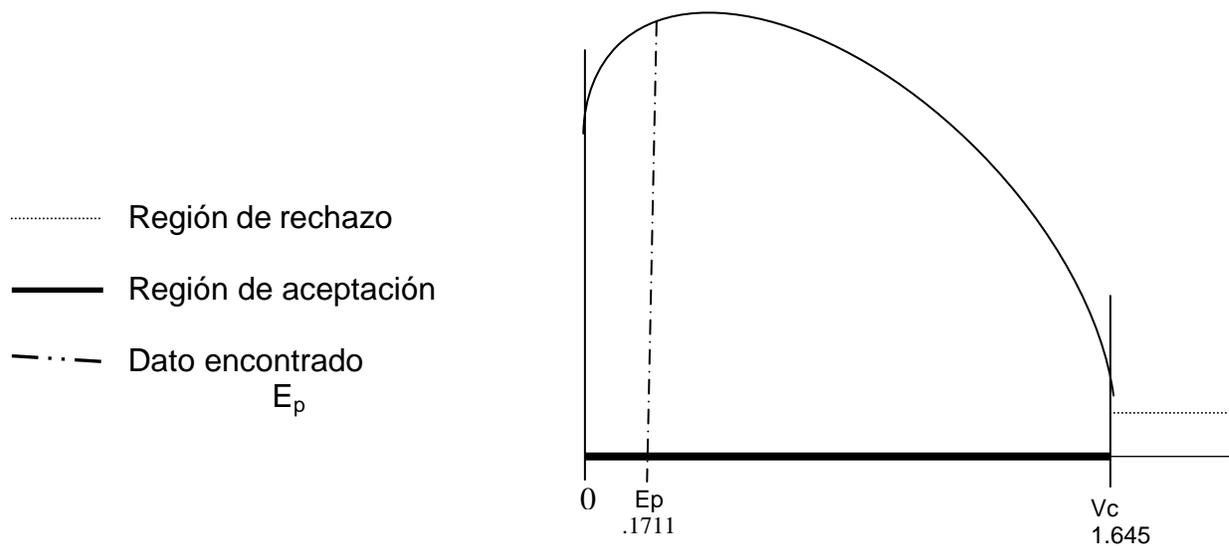
⁸ Para ver la transformación de la hipótesis de investigación referirse a la página 90

GRÁFICA 1

U DE MANN WHITNEY

GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL PRETEST

a) El grupo control y el grupo experimental empezaron en iguales condiciones

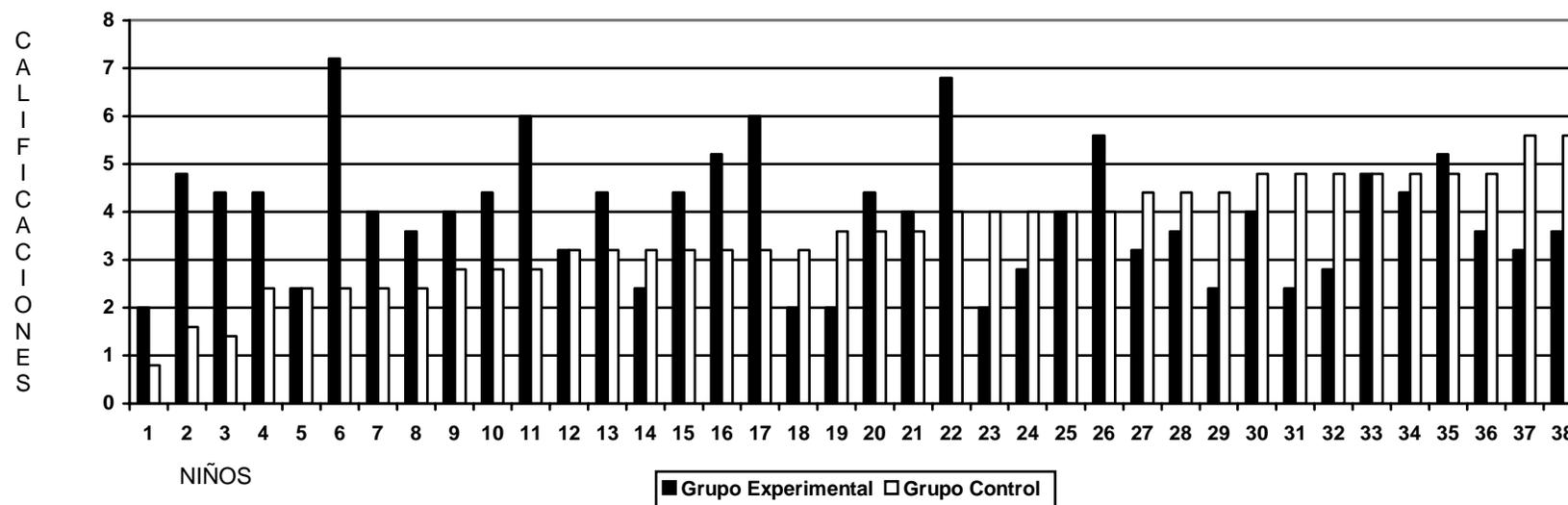


Los valores ubicados en esta gráfica se obtuvieron de una tabla de valores para la prueba antes mencionada y representada el intervalo en donde pueden caer las medias de los grupos este se define a partir del cero hasta V_c que es el límite del intervalo, y el E_p es el valor encontrado

GRÁFICA 1 "A"

U DE MANN WHITNEY

GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL PRETES



Esta gráfica representa las calificaciones que obtuvieron los niños de ambos grupos en la prueba previa (pretest), se sumaron y el total de calificaciones se dividió entre el total de niños y de esta forma se obtuvieron las medias de cada grupo, siendo para el grupo control una media de 3.5 y para el grupo experimental de 3.8

U DE MANN WHITNEY
GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL
PRETEST
INTERPRETACIÓN
GRÁFICAS 1 Y 1 “A”

Con base en los datos arrojados en esta prueba, tanto del grupo control como del grupo experimental, se encontraban en condiciones similares antes de la intervención, teniendo el grupo control una media de 3.5 y el grupo experimental una media de 3.8. Estas diferencias entre medias no son relevantes, ya que estadísticamente ambos grupos tenían condiciones similares antes de que se empezara a trabajar con la estrategia metacognitiva (cuento) con el grupo experimental y el grupo control con su estrategia tradicional.

Cabe señalar que el rendimiento académico es muy similar en ambos grupos ya que los datos proporcionados por las autoridades de cada escuela el promedio del grupo control es de 7.4 mientras que en el grupo experimental es de 7.3, por lo que este dato explica lo obtenido en la gráfica 1 de la prueba U de Mann Whitney y en la gráfica de barras 1“A”.

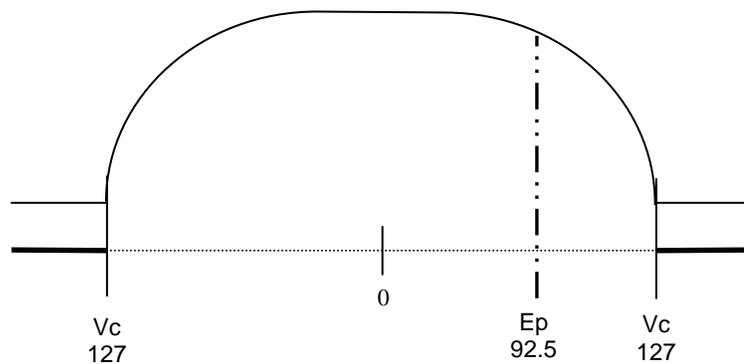
GRÁFICA 2

T DE WILCOXÓN

GRUPO CONTROL

PRETEST COMPARADO CON EL POSTEST

b) El grupo control se mantuvo constante

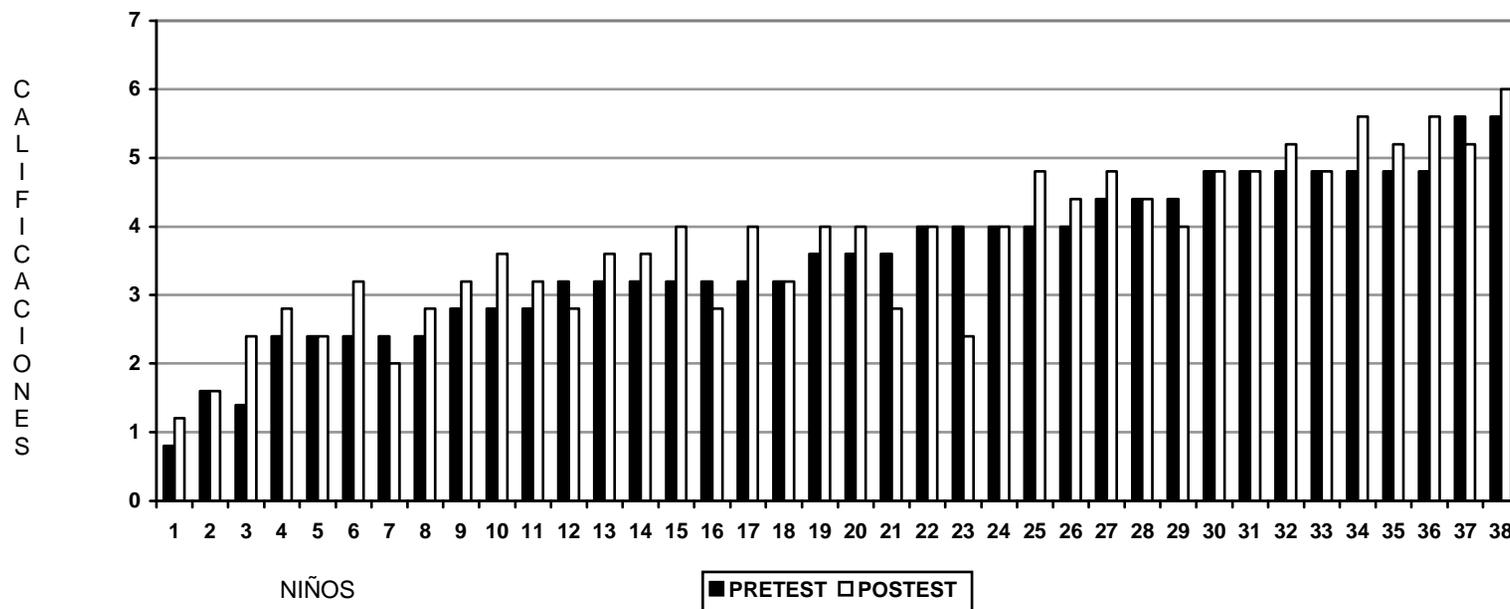


- Región de rechazo
- Región de aceptación
- - - - - Dato encontrado
 E_p

En esta gráfica se observa el valor encontrado E_p con un valor de 92.5, se ubica en la región de rechazo, ya que el V_c (valor crítico) se encuentra entre -127 y +127 mostrando que el grupo control no tuvo una mejoría significativa.

GRÁFICA 2 "A"

T DE WILCOXON GRUPO CONTROL PRETEST COMPARADO CON EL POSTEST



Esta gráfica representa las calificaciones que obtuvieron los niños del grupo control en el postest, las calificaciones se sumaron, y el resultado se dividió entre el total de niños y de esta forma se obtuvo la media del grupo, siendo esta de 3.8.

T DE WILCOXON
GRUPO CONTROL
INTERPRETACIÓN
GRÁFICA 2 Y 2 “A”

En la gráfica dos estadísticamente se puede observar que el E_p (estadístico de prueba) se ubico dentro de la región de rechazo, demostrando que el grupo control no tuvo un gran avance en su comprensión lectora. En la gráfica 2”A” se pueden ver las calificaciones que obtuvieron los niños tanto en el pretest como en el postest, demostrando que las medias son ligeramente diferentes, sólo hay que observar que la media del pretest fue de 3.5 y en el postest se modifico a 3.8. Con esto se puede concluir que la estrategia utilizada en este grupo presenta algunas deficiencias.

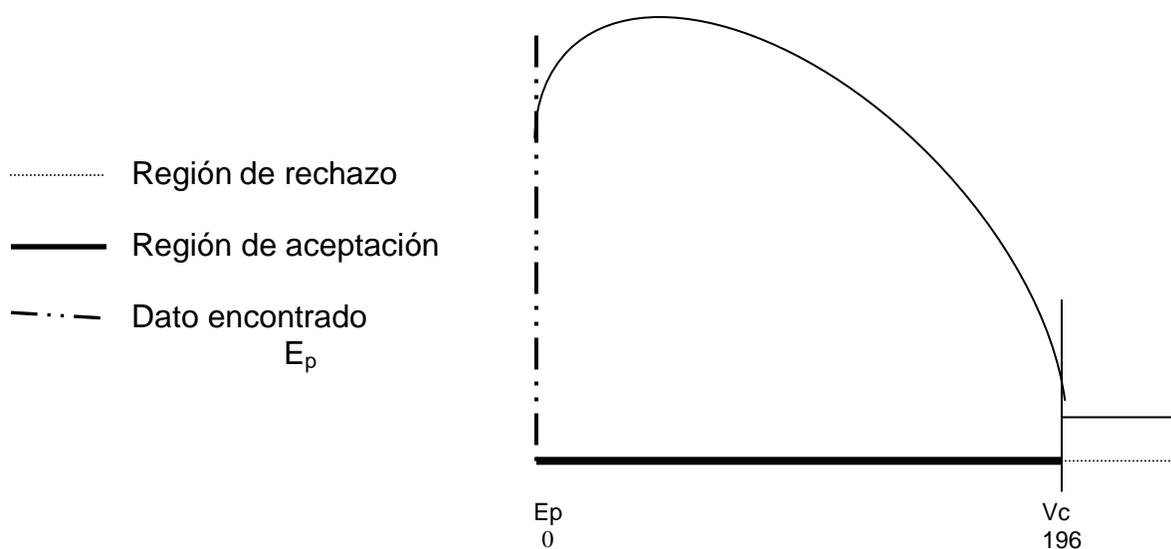
GRÁFICA 3

T DE WILCOXÓN

GRUPO EXPERIMENTAL

PRETEST COMPARADO CON EL POSTEST

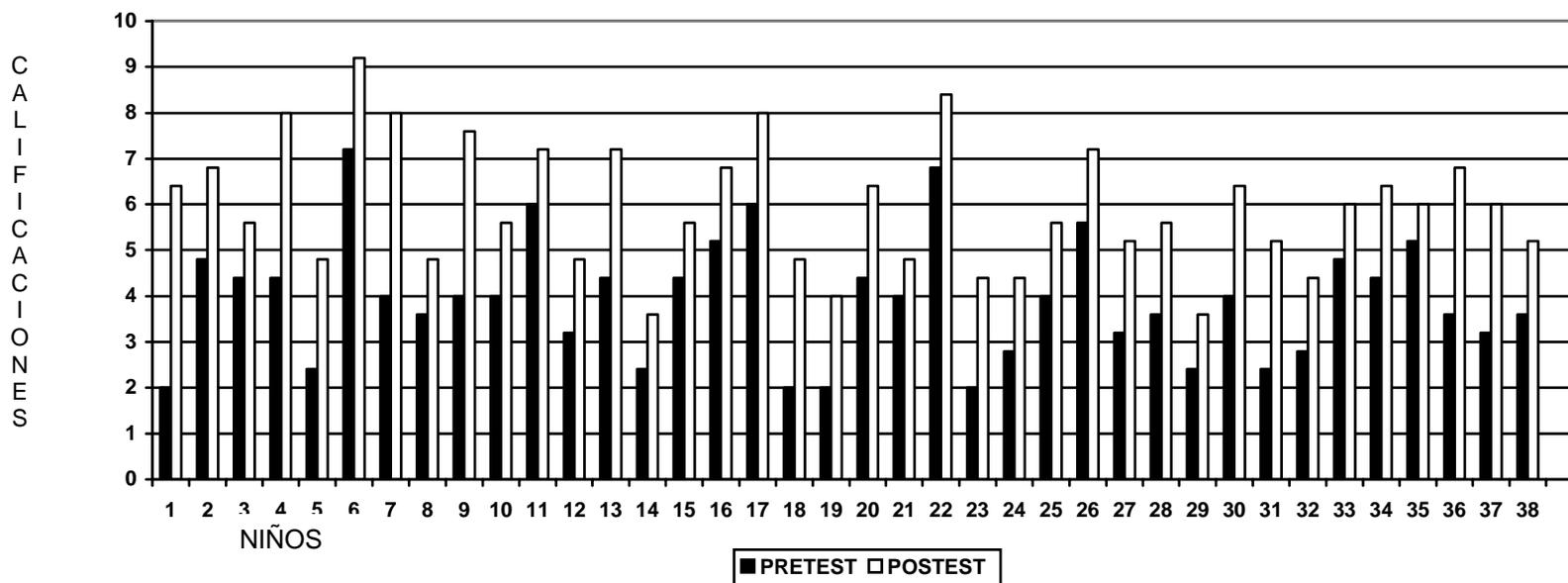
- c) El grupo experimental sí tuvo una mejoría más significativa con la estrategia de enseñanza cuento.



Los valores marcados en esta gráfica se encuentran ubicados dentro del intervalo 0 hasta V_c (valor encontrado) 196, cabe mencionar que el valor encontrado en la tabla de esta prueba E_p cayó en 0, el cual respalda el inciso “C” antes mencionado demostrando que entre más lejos caiga el E_p del V_c demuestra la efectividad de la estrategia .

GRÁFICA 3 "A"

T DE WILCOXON GRUPO EXPERIMENTAL PRETEST COMPARADO CON EL POSTEST



La gráfica expone las calificaciones obtenidas en el pretest y posttest con el grupo experimental, como se observa las barras blancas ponen de manifiesto el avance que tuvo el grupo después de la aplicación, así que para obtener las medias se sumaron las calificaciones del pretest y el total se dividió entre el total de alumnos obteniendo una media de 3.8, se realizó el mismo procedimiento para el posttest dando como resultado una media de 6

T DE WILCOXON
GRUPO EXPERIMENTAL
INTERPRETACIÓN
GRÁFICAS 3 Y 3 “A”

Los resultados obtenidos en el grupo experimental en donde se aplicó la estrategia metacognitiva el cuento demuestra un avance considerable con respecto al pretest.

Podemos decir que la estrategia utilizada con estos alumnos sí influyó para incrementar el nivel de comprensión lectora en la materia de historia.

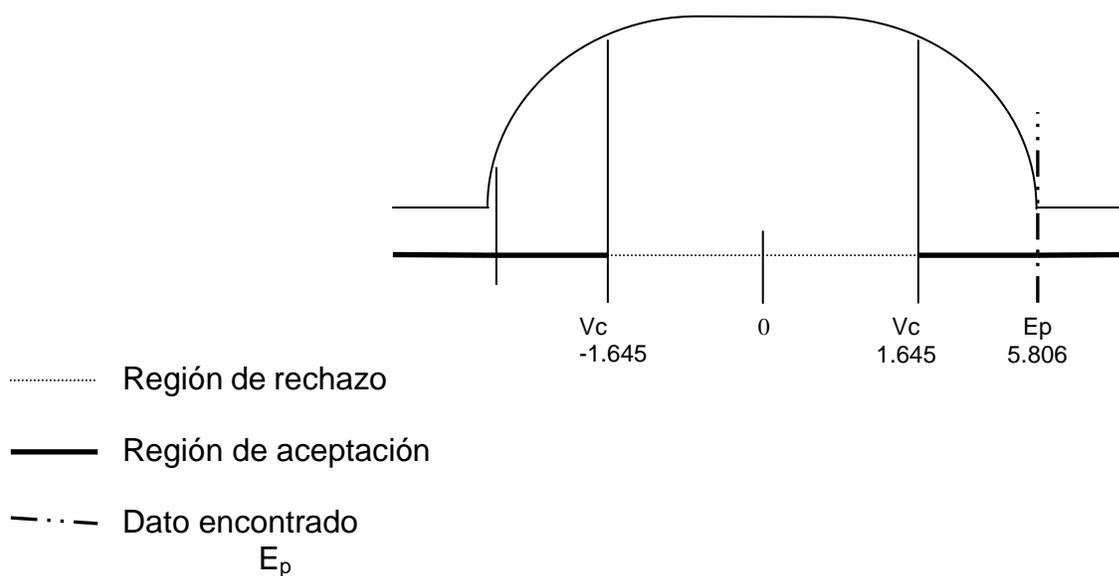
Los resultados obtuvieron una media en el pretest de 3.8 y en el postes de 6 por lo que se puede señalar que con respecto a la media del pretest, hubo un incremento favorable cercano al 70% en la comprensión lectora.

GRÁFICA 4

U DE MANN WHITNEY

GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL POSTEST

- d) El grupo experimental tuvo un mayor incremento en la comprensión lectora después de la aplicación de la estrategia metacognitiva con respecto al grupo control que usó una estrategia tradicional.

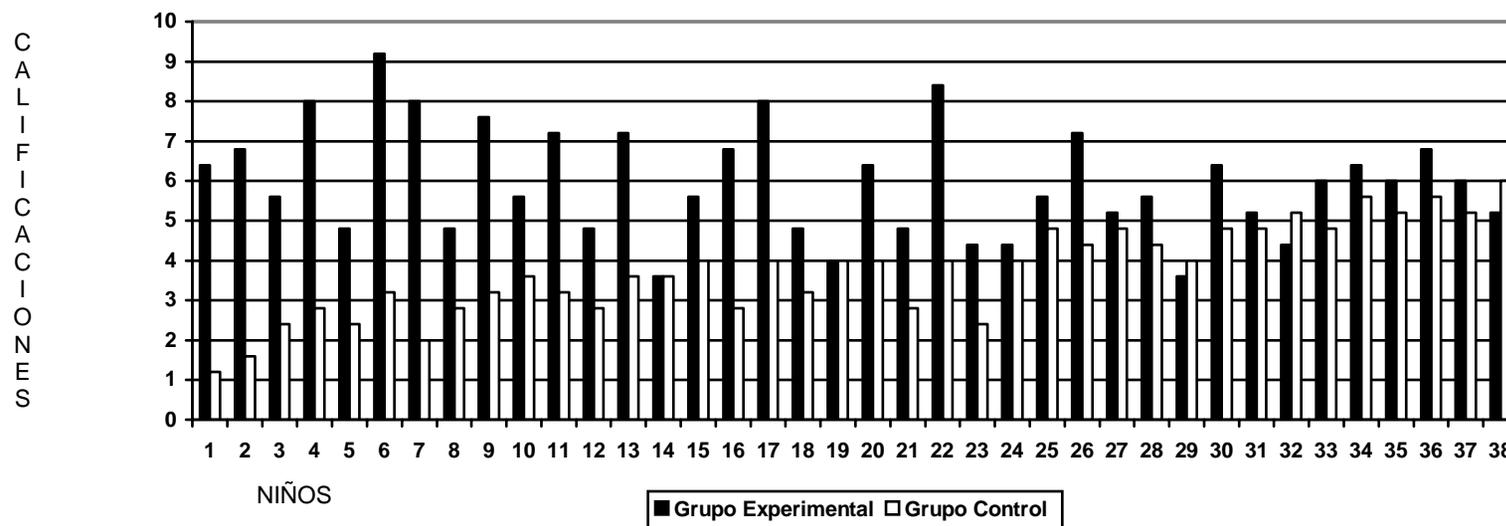


La región de rechazo abarca de $V_c - 1.645$ hasta $V_c 1.645$ el valor encontrado E_p es de 5.806 por lo que podemos afirmar que la comprensión lectora del grupo experimental tuvo un incremento en comparación del grupo control.

GRÁFICA 4 "A"

U DE MANN WHITNEY

GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL (POSTEST)



En la presente gráfica se observan las calificaciones que en el postest obtuvieron los niños de cada grupo, al sumar las calificaciones y dividir las se encontró la media correspondiente para el grupo experimental que fue de 6, y para el grupo control de 3.8

U DE MANN WHITNEY

GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL

(POSTEST)

INTERPRETACIÓN GRÁFICA 4Y 4 “A”

Los datos obtenidos en esta prueba demuestran que el grupo experimental tuvo un incremento más significativo con respecto al grupo control en la comprensión lectora después de haber utilizado el cuento como estrategia metacognitiva. Hay que recordar que el grupo control no recibió este tipo de estrategia y en cambio utilizó una estrategia tradicional.

Las medias de las dos poblaciones en el postest fueron para el grupo control de 3.8 y para el grupo experimental de 6. Esto se puede interpretar de la siguiente manera: el grupo experimental y el control al empezar obtuvieron medias similares, después de haber visto el tema La Edad Media y el Islam. El grupo experimental tuvo un incremento de un poco más de dos puntos con respecto a su propia media o resultado del pretest, lo que significaría un incremento favorable cercano del 70% en la comprensión lectora entre los alumnos del grupo. Mientras que el grupo control, utilizando una estrategia didáctica tradicional, aumento muy poco su comprensión lectora, pues esta fue de 0.3 puntos con respecto a su media del pretest, lo cual significa que tuvo un incremento favorable de un poco más del 8% en la comprensión lectora de los alumnos de este grupo.

Esto nos lleva a las siguientes conclusiones: Ambas estrategias didácticas (tradicional y metacognitiva) incrementan la comprensión lectora de los estudiantes, pero es la estrategia metacognitiva la que cuenta con un incremento mayor (casi del 70% vs casi 8%) por lo que se puede plantear que dicha estrategia favorece aún más la comprensión lectora.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tal y como ya se mencionó, el análisis cuantitativo consistió en realizar la comparación de los puntajes obtenidos por los alumnos en la evaluación inicial contra la evaluación final. De este modo, el objetivo fue determinar si en las calificaciones de la evaluación inicial y la evaluación final había diferencias estadísticamente significativas. Por otra parte el análisis cualitativo de este estudio, como ya se ha señalado, consistió en valorar si el programa de intervención utilizando el cuento como estrategia metacognitiva, elevó significativamente el nivel de comprensión lectora en los alumnos de quinto año de primaria en el grupo experimental.

El resultado final fue que sí se elevó el nivel de comprensión lectora y esto se puede observar en la gráfica 1 y 4 en donde cabe señalar que mostraron diferencias significativas entre el primer momento y el segundo momento (pretest y postest). Los resultados del pretest plantean que ambos grupos se encontraban en condiciones similares; pero después de la intervención con la estrategia metacognitiva en uno de los grupos, el experimental, apareció una variación importante (gráfica 4). Estos resultados indican que el grupo experimental tuvo un mayor progreso en su nivel de comprensión lectora que el grupo control, por lo que es posible afirmar que la enseñanza con la estrategia del cuento fue mejor que la estrategia tradicional para acrecentar y mejorar las características que definen la comprensión lectora para así poder llegar a la capacidad analítica.

De esta forma se puede decir que las características que se vieron mayormente beneficiadas en los alumnos del grupo experimental con el uso de una estrategia

metacognitiva como lo es el cuento fueron: recordar, suplir, anticipar, ir valorando e interpretar. Ya que el uso de la estrategia metacognitiva contribuyó a que los integrantes del grupo experimental aprendieran a diferenciar la jerarquía de las ideas contenidas en los escritos, fundamentalmente concibiendo que toda lectura tiene un hilo conductor y que las de ideas, de cada párrafo están coherentemente relacionadas y se entrelazan para conformar el cuerpo del escrito. Así se pudo observar que la estrategia del uso del cuento cumplió adecuadamente y de mejor manera que la didáctica tradicional para brindar ayuda y ser un elemento facilitador que actúa directamente sobre la propia macroestructura del texto, para mejorar la comprensión global de este.

Los resultados que arrojaron los análisis estadísticos en ambos grupos señalan que la estrategia metacognitiva del cuento ayudó para que los alumnos accedan a la información más importante del texto, partiendo de la información previa con la que contaban y de esta manera pueda ser permanente y evocarse cuando el sujeto lo disponga. El grupo experimental mostró que mediante la aplicación de estrategias metacognitivas se logra perfeccionar la comprensión de la estructura del texto lo cual denota que involucrar activamente al estudiante en su propia comprensión, mediante una planeación, supervisión y evaluación de la lectura favorece este proceso.

El mejoramiento en la lectura y su comprensión se puede atribuir entonces a las estrategias predominantes que en un aula escolar utilice el docente ya que en base a los resultados de las gráficas anteriormente vistas se pudo observar que, si bien el grupo experimental tuvo una mejoría en su comprensión lectora por encima del grupo control, este último también mejoró su comprensión lectora aunque de forma no tan significativa.

De los resultados presentados en el apartado anterior se desprende entonces que, para una adecuada comprensión lectora, es muy importante que los alumnos puedan contar con estrategias metacognitivas que respalden sus conocimientos previos en base a una temática determinada. Y por lo tanto es imprescindible que el maestro tenga un amplio conocimiento sobre diversas estrategias metacognitivas y sepa emplearlas de la mejor manera, sobre todo en el proceso de comprensión, hasta llegar a automatizar la mayor parte de los aspectos del empleo de diferentes tipos de estrategias de comprensión lectora durante su clase.

Por lo tanto podemos concluir que para que los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje funcionen deben contar con el tiempo, los materiales, tareas y practicas más adecuadas, siempre tomando en cuenta las características de los alumnos y su nivel de comprensión lectora y al mismo tiempo haciendo concientes a los profesores de fomentar en su practica docente estrategias metacognitivas que ayuden a los alumnos a mejorar su comprensión lectora y con esto su aprendizaje.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

RESPECTO A LOS OBJETIVOS

Con base en los resultados obtenidos del pretest *prueba previa* y de las entrevistas llevadas a cabo con los maestros de los alumnos-muestra con los que se trabajó en esta investigación, se pudo observar que dichos alumnos revelaron un pobre nivel de comprensión lectora a causa de la ausencia de estrategias de lectura.

Así mismo los resultados de postest reflejan que la habilidad lectora de los participantes del grupo experimental con la estrategia de intervención metacognitiva (el cuento) creció favorablemente al mismo tiempo que se alejó de la habilidad lectora del grupo control en donde se utilizó una estrategia didáctica tradicional. Esto fortifica la conjetura de que, para alcanzar una satisfactoria comprensión de textos, es importante apropiarse de las estrategias metacognitivas para una mejor comprensión lectora.

De esta forma se puede decir que para, obtener una mejor comprensión lectora, es importante el uso de estrategias metacognitivas. Está afirmación se respalda en los resultados de este estudio, ya que el haber trabajado con dos grupos, que a su vez estaban dirigidos por diferentes profesores, nos permitió observar con mayor claridad los resultados en un grupo usando una estrategia metacognitiva comparada con los resultados de otro grupo en donde el profesor utilizó una estrategia tradicional. Aquí cabe recordar que los grupos empezaron

en condiciones similares, y esto lo podemos confirmar debido a que en el grupo control la media del pretest fue de 3.5 y en el grupo experimental fue de 3.8. Con estos datos se puede asegurar que las condiciones eran similares, al igual que el desempeño escolar de los alumnos de ambos grupos ya que antes de la intervención, el promedio escolar era de 7.3 en el grupo experimental y en el grupo control de 7.4.

Las conclusiones están dadas por los objetivos del trabajo:

- a) **Objetivo A consiste en:** Elaborar un instrumento mediante el cuál se pueda evaluar el nivel de comprensión lectora en ambos grupos de trabajo en los que en uno (grupo experimental), se utilice la estrategia metacognitiva del uso del cuento. Mientras en el otro (grupo control) se lleva una didáctica de manera tradicional, es decir en forma expositiva y sin el uso del cuento.

Para este objetivo se elaboró un instrumento que fuera adecuado a las características y nivel de los niños de quinto año de primaria, el cual evaluó 5 áreas principalmente. Estas son *recordar, adelantar hipótesis, suplir ideas, valorar* conceptos y por último *interpretar*. Cabe mencionar que el instrumento del anexo 2 es el que tuvo un jueceo, ya que en este se dio una breve definición de para que sirve cada una de las áreas con las cuales se conformó el instrumentó, mientras que el instrumento que se presenta en el anexo tres es el resultado del jueceo, quedando con las preguntas necesarias para los sujetos de la muestra de trabajo.

- b) **El objetivo B pretende:** Comparar las evaluaciones de conocimiento final en ambos grupos (postest,), y observar si hubo diferencias significativas en la comprensión lectora que pueda asociarse al uso del cuento como estrategia metacognitiva.

Para responder este objetivo se realizaron una serie de gráficas para comparar a los dos grupos, extraídas del pretest y postest, permitiéndonos observar el avance que cada uno tuvo y haciendo una comparación entre ambos grupos, control y experimental, así los resultados arrojados nos permitieron ver con mayor detenimiento que:

- Ambos grupos en el pretest, se encontraban en condiciones similares.
- Al volver a evaluar después de la intervención con el grupo experimental postest, se dio una diferencia estadística significativa en su comprensión lectora.

Por lo que se desprende que este objetivo se cumplió, ya que las diferencias entre ambos grupos en el postest fueron las siguientes:

- El grupo experimental tuvo un incremento de casi del 70% utilizando el cuento como estrategia metacognitiva, mientras que en el grupo control su incremento fue de casi el 8%. Cabe mencionar que el grupo control trabajo la estrategia didáctica tradicional.

- c) **El objetivo C se refiere a:** Observar si el uso del cuento es una adecuada estrategia metacognitiva para que los alumnos puedan apropiarse del conocimiento y al mismo tiempo puedan autorregularse.

Con los resultados del estudio se puede decir que sí se logró cumplir este objetivo ya que, como se mencionó anteriormente, el grupo experimental tuvo un incremento del 70% en cuanto a su comprensión lectora y logró llegar a un nivel de lectura analítica. Por lo que se puede decir que los alumnos aprendieron a buscar los hechos importantes del texto, detenerse cuando algo no entienden, opinar sobre lo leído, dicho en otras palabras a reflexionar sobre su propia lectura.

El componente metacognitivo imprimió mayor riqueza a la comprensión de los textos, esto demuestra que no basta con comprender lo que se lee, sino que hace falta saber qué se comprende y para qué se comprende la lectura. Como sabemos la comprensión es un proceso mental superior fundamental para la lectura y como tal es tarea del docente fortificarlo a través de estrategias o acciones que promuevan en el sujeto su competencia y su desempeño para mejorar la comprensión lectora.

De lo observado en los resultados de los objetivos particulares de este estudio se puede señalar lo siguiente con respecto al objetivo general:

- ♦ **“Observar y analizar la efectividad del cuento como una estrategia metacognitiva, para el mejoramiento del nivel de la comprensión lectora cuando el profesor utiliza esta estrategia en su proceso de enseñanza–aprendizaje”.**

En esta investigación sí se cumplió este objetivo, ya que se observó que cuando un profesor utiliza el cuento como estrategia metacognitiva se favorece el aprendizaje de los alumnos mejorando su comprensión lectora significativamente, puesto que el grupo control tuvo un incremento en su comprensión lectora con la estrategia tradicional de casi un 8 % y el grupo experimental con su estrategia del cuento tuvo un incremento de casi un 70%.

Con respecto a la hipótesis de investigación “H₀”:

- ♦ **“Sí es el uso del cuento una adecuada estrategia metacognitiva para mejorar la comprensión lectora en los alumnos de quinto año de primaria.”**

Se pudo comprobar esta hipótesis, ya que se observó claramente que la estrategia metacognitiva cuento es un fuerte instrumento que ayuda a mejorar la comprensión lectora y favorece de esta forma a los alumnos, para que despierten el interés en su aprendizaje, pues la información del tema es tratada de una manera sencilla, permitiéndole a los alumnos recordarla con facilidad algo que nos permite confirmar este hecho es que los niños una vez terminado el tema, preguntaron si podían quedarse con los cuentos.

Finalmente se puede decir que la estrategia utilizada en este programa demuestra que si existe relación entre el tipo de estrategia y el nivel de comprensión lectora en los alumnos, esto nos lleva a retomar nuestro planteamiento del problema:

*** ¿Es el uso del cuento una adecuada estrategia metacognitiva en comparación con la estrategia tradicional para mejorar la comprensión lectora, en alumnos de quinto, año de primaria en la materia de historia?**

Con los resultados obtenidos podemos afirmar que sí se puede asociar la mejora de la comprensión lectora con el uso del cuento, por lo que podemos decir que sí se cumplió lo expuesto anteriormente, ya que las estrategias metacognitivas en los alumnos del grupo experimental promueven en el sujeto su competencia y su desempeño para mejorar su propia comprensión lectora, también debe tomarse en cuenta que el haber trabajado un cuento para un tema en específico despertó interés en los alumnos y los motivó para prestar más atención a lo que el profesor de grupo les enseñaba adquiriendo una lectura analítica dando esta como resultado la adquisición de una estrategia metacognitiva. Hay que recordar que este tipo de estrategia ayuda a obtener un nivel de lectura más alto y por ese motivo las estrategias metacognitivas no deben ser aburridas para los niños. Por otra parte se pudo observar que el grupo control no tuvo un gran avance en su comprensión lectora y esto puede asociarse a que se encontraba aburrido de trabajar siempre de la misma forma, no se encontraba lo suficientemente motivado para leer el tema, las estrategias utilizadas por el profesor no eran las adecuadas, no se dio una recuperación de los conocimientos previos, etc.

Las diferencias detectadas entre las puntuaciones del grupo control y el grupo experimental permiten aceptar el planteamiento básico del presente trabajo

que consistió en suponer que la enseñanza de la comprensión lectora aumenta cuando se enseña con estrategias metacognitivas por ejemplo el cuento, por lo tanto la función del aprendizaje es organizar la información para contribuir a la comprensión e integración de conocimientos y la adquisición de conciencia, sobre las actividades que realizamos y estas influyen en la mejoría de este proceso.

En función de los resultados de este estudio se puede decir que el proceso de la comprensión debe estar acompañado de diferentes estrategias metacognitivas propuestas por el profesor y/o currículo escolar. Las estrategias metacognitivas adquieren particular relevancia si consideramos que la complejidad lectora aumenta y es diferente para cada grado escolar, pues la tarea del aprendizaje debe ser un reto para el alumno, y la enseñanza de las diferentes materias.

Podemos suponer que el uso de estrategias metacognitivas en comprensión lectora no sólo servirán en la materia de historia.

Por lo tanto es importante que los alumnos dispongan de conocimientos estratégicos metacognitivos y además cuenten con una base de conocimientos sobre el tema para lograr una adecuada comprensión. El alumno debe contar con la guía de los profesores en el aula de clase y este último debe tener un amplio conocimiento sobre las estrategias y emplearlas, sobre todo en el proceso de comprensión hasta llegar a automatizar la mayor parte de los aspectos del empleo de diferentes tipos de estrategias de comprensión lectora.

En este estudio se pudo percibir que en el desarrollo del proceso lector se entrelazan varios factores que determinan el éxito o fracaso de tal labor.

Con la información anterior podemos concluir que el programa de intervención funciona siempre y cuando cuente con el tiempo adecuado y los materiales y tareas pertinentes, tomando en cuenta las características de los alumnos y el nivel de comprensión lectora que se pretendió alcanzar. Se podría decir, que los participantes del grupo experimental en este estudio si alcanzaron el nivel analítico, puesto que los alumnos llegaron a descubrir el punto medular del tema y aprendieron a criticar el texto, hacer una prelectura, buscar y reflexionar sobre algo que no entendieron. Así mismo es importante concientizar a los profesores sobre la necesidad de que el proceso de enseñanza aprendizaje cuente con estrategias metacognitivas que faciliten el nivel de comprensión de sus alumnos, ya que, la habilidad para resumir y analizar aparece y se desarrolla desde la mitad de la escolaridad básica hasta la educación media aproximadamente.

PUNTOS DE REFLEXIÓN

Comprender es un proceso permanente, esencial a toda cultura, ya que el tener un objetivo determinado al leer permite recuperar mejor la nueva información.

Fue muy clara la diferencia que existe entre el grupo control y experimental después de la aplicación de la estrategia metacognitiva cuento. Consideramos que esta forma de enseñar la historia, dio la oportunidad de despertar el interés y la curiosidad en los alumnos, permitiendo mejorar su comprensión lectora.

Es importante señalar que cuando se implementan estrategias de este tipo, los resultados que se obtienen son favorables, pero hay que tomar en cuenta que se debe llevar un seguimiento y reforzamiento, si no en poco tiempo lo que se logró en los estudiantes se perderá.

De esta forma se puede plantear que la construcción de conocimientos a partir del texto sólo es posible si se logran compartir las siguientes ideas.

Profesor: El profesor debe partir de la idea que el alumno es activo, que aprende a aprender y a pensar, por ello todas las acciones docentes deben estar dirigidas a mantener ese perfil. Es probable que la razón de que los docentes no enseñan estrategias de lectura, sea por que ellos mismos las desconocen. Los maestros al conocer las opciones estratégicas podrán decidir cuales son las más apropiadas para cada contenido y en que momento deben ser enseñadas, sin olvidar nunca que cuando surjan en el alumno dificultades en su aprendizaje que

salgan del conocimiento del profesor, siempre debe recurrir al psicólogo educativo para obtener la información necesaria y adecuada para la enseñanza de ese alumno.

Método de enseñanza: Las actividades se dirijan hacia un sólo sentido, aprender estrategias para mejorar su comprensión lectora.

Alumnos: Los alumnos se consideran como sujetos activos que participan concientemente en la construcción de su aprendizaje, y es preciso enseñar a estudiar estratégicamente para que ellos asuman mayor compromiso y fueran protagonistas en el proceso de aprendizaje es preciso enseñar a estudiar estratégicamente.

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

Hay que considerar que cada ser humano tiene un ritmo de aprendizaje único, la apropiación de las estrategias de lectura necesitan ser practicadas por cada estudiante en tiempos diferentes, y debe adecuarse al nivel de conocimientos previos con los que cuenta el alumno para poder incorporar un contenido novedoso. Así mismo la ayuda que requieren por parte del educador es distinta.

Es por eso que con los resultados obtenidos del presente trabajo planteamos algunas sugerencias que puedan servir a los profesores o alumnos a mejorar cada día su comprensión lectora con apoyo de diferentes estrategias, partiendo de que actualmente se considera la comprensión lectora no sólo como un producto directo de la codificación, sino como un proceso a través del cual el lector puede construir un significado en la medida que va interactuando con el texto.

Por otra parte, la falta de técnicas y herramientas necesarias para llevar a cabo las actividades son aspectos relevantes que deben considerarse, ya que por sugerencia misma de los profesores, estos afirman y reconocen que es necesario el conocimientos y la práctica de nuevas técnicas o herramientas pedagógicas que faciliten el trabajo docente, pero al mismo tiempo, provoque la motivación y el interés entre alumnos para la realización de las actividades.

Consideramos que esta investigación contribuyó esencialmente a mostrar el uso medular de las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora, pero debido a que la transformación estratégica de la comprensión lectora no puede generarse en poco tiempo, es preocupante la posibilidad de que desaparezcan las estrategias que fueron enseñadas al grupo experimental, por ello es necesario acentuar nuevamente que el compromiso para la investigación y el fomento de la comprensión debe ser permanente.

Después de conocer las bondades de la disciplina metacognitiva, quizás su fomento pueda extenderse a otras áreas no sólo escolares, pues si el pensamiento metacognitivo resultó en una estrategia de comprensión de textos,

podría ser utilizada para guiar a los seres humanos en todas las esferas de la vida y contribuir en la toma de conciencia de lo que hacemos y somos.

En base a la investigación que se realizó, tomando en cuenta los resultados arrojados, se dan las siguientes sugerencias dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto escolar:

1. El profesor deberá tomar en cuenta las características del grupo en cuanto al número de integrantes y la información previa con que cuentan sobre el tema a abordar.
2. Explicar a los alumnos que existen diferentes tipos de estrategias y las diferencias que hay entre cada una de ellas ya que cada una ayuda a recuperar la información importante de lo que se está leyendo de una manera diferente, y estas estrategias los ayudarán para que su aprendizaje sea más sencillo.
3. Darles a conocer diferentes estrategias y trabajar con ellas diferentes tipos de materiales.
4. Enseñarles por medio de estrategias metacognitivas a identificar las ideas principales y secundarias para trabajar mejor la lectura.
5. El profesor deberá estimular en el alumno el deseo de leer para despertar inquietudes y expectativas a través de interrogantes del texto.
6. Desarrollar en el alumno las habilidades y destrezas que le permitan un acercamiento no solo a un tipo de texto sino a diferentes textos.

7. Fomentar hábitos lectores en los alumnos de acuerdo con sus intereses, ampliando sus horizontes de conocimiento y experiencias en su paso por la escuela y por la vida.
8. Conocer que es una estrategia para fomentar el gusto y el interés por la lectura en los alumnos.

Podemos decir que este trabajo no intenta ser considerado como una innovación en la tarea educativa, puesto que los elementos que aporta sólo pretenden complementar y enriquecer el proceso enseñanza–aprendizaje de los alumnos en la comprensión lectora. Sí aspira a ser un punto de reflexión que el lector interesado en este tema pueda retomar para sustentar lo relevante del uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

De esta forma esperamos que toda aquella persona que simpatice o se interese por este tema pueda ver en este estudio puntos de análisis, de crítica, pero sobre todo de reflexión sobre una didáctica que emplee estrategias metacognitivas coherentes y adecuadas en las aulas escolares.

ANEXO 1
ESTRUCTURA DEL TEMA

TEMA	SUBTEMAS	MATERIAL	DURACIÓN
La Edad Media y el Islam.	<ul style="list-style-type: none">♦ Que es la edad media.♦ Los reinos europeos.♦ Una sociedad campesina y guerrera.<ul style="list-style-type: none">♦ El papel de la iglesia.♦ El imperio bizantino.♦ El nacimiento del Islam.♦ El dominio musulmán.♦ La influencia cultural islámica. Las cruzadas y el final de la edad media.	Cuento	3 semanas

ANEXO 2

INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre: _____

Escuela: _____

Años de docencia: _____

Instrucciones: Estimado profesor le solicito de la manera más atenta se sirva leer las siguientes preguntas que tienen como finalidad evaluar la comprensión lectora que presentan dos grupos de alumnos de 5º grado de primaria, en los que en un grupo el profesor aplica una estrategia didáctica expositiva mientras que en otro grupo se aplica el cuento como una estrategia metacognitiva. Para esto en la conceptualización de la comprensión lectora la hemos categorizado en los siguientes puntos: *recordar, suplir, anticipar, ir valorando, interpretar, adelantar hipótesis*. Por lo que le pedimos que, con base a su experiencia docente en la materia de historia y en el tema de “La edad media y el Islam” nos indique desde su parecer, cuales serían las preguntas que evalúen dicha comprensión en la temática antes señalada.

Bloque I *propuesta de preguntas para la categoría de “Recordar”.*

Definición: Recordar.- Traer a la memoria una imagen o relatar una experiencia pasada de lo que se esta viviendo o leyendo, va acompañado del recuerdo ya que es un proceso de despertar una experiencia mnémica.

I Marca con una X la respuesta correcta

1.- Cuantos años duro la edad media

A) 1000 años

B) 500 años

C) 200 años

D)800 años

E)700 años

2.-Que religión tienen los árabes

- A) Católica
- B) Musulmana
- C) Budismo
- D) Ortodoxa
- E) Protestante

3.- Los reyes y la nobleza que le regalaron a la iglesia

- A) Propiedades
- B) Joya
- C) Dinero
- D) Castillos
- E) Monasterios

4.- Se les llamo cruzadas a

- A) Propiedades del rey
- B) Territorio invadido
- C) Expediciones militares
- D) Tierras de la iglesia
- E) Expediciones para conocer territorios

5.- Quienes organizaron las cruzadas

- A) Musulmanes
- B) El rey
- C) Obispos
- D) Cristianos
- E) Judíos

6.- Quien era el jefe político de la iglesia

- A) Los señores feudales
- B) El rey
- C) El papa
- D) Los obispos
- E) Siervos

7.- Durante cuantos años los musulmanes dominaron España

- A) 500 años
- B) 800 años
- C) 1000 años
- D) 600 años
- E) 100 años

8.- A partir de que siglo se extiende el Islam

- A) Siglo V
- B) Siglo XVI
- C) Siglo X
- D) Siglo XV
- E) Siglo VII

Bloque II propuesta de preguntas para la categoría de “Adelantar hipótesis y Anticipar”.

Definición: Adelantar hipótesis : es intuir o suponer una cosa, sea posible o imposible para sacar una consecuencia de lo que posiblemente pueda pasar más adelante. Anticipar : es la acomodación a un estímulo o una situación inminente o actitud mental que significa estar preparado para algún suceso antes de que ocurra.

II Contesta las siguientes preguntas

1.- De acuerdo con tu lectura “La edad media y el Islam” si la economía de los países de Europa no se hubiera arruinado tú que crees que habría pasado.

2.- Si los señores feudales no hubieran existido que habría sucedido con respecto a la organización de los ejércitos de acuerdo a lo que señala la lectura “La edad media y el Islam”.

3.- En tu lectura de “La edad media y el Islam” los monasterios se hacían cargo de guardar y conservar los libros e esa época, sino hubieran existido los monasterios que habría pasado con los libros.

4.- En la lectura de “La edad media y el Islam” se menciona que en las grandes ciudades musulmanas se construyeron los centros de estudio e investigación, si no se hubieran construido en esas ciudades que habría pasado.

5.- De acuerdo con tu lectura “La edad media y el Islam” si no se hubieran realizado las expediciones militares a Jerusalén (cruzadas) que consideras que habría pasado.

6.- Que habría sucedido si el rey que se menciona en tu lectura “La edad media y el Islam” hubiera repartido sus tierras con la gente del pueblo.

7.- De acuerdo con tu lectura “La edad media y el Islam” que hubiera pasado si los siervos hubieran desobedecido a los señores feudales.

8.- Si las tierras de cultivo, los bosques y las praderas no hubieran sido las posesiones más apreciadas por los europeos cuales crees que hubieran sido de acuerdo con el tema “La edad media y el Islam”.

Bloque III propuesta de preguntas para la categoría de “Suplir ideas”.

Definición: Suplir : completar o integrar lo que falta de idea que no esta explícita para remediar la carencia de ella. También es dar por supuesto o explícito lo que no se tiene en una oración o frase (entender la idea con otra idea).

III Marca con una “X” en el paréntesis si es verdadera o falsa la siguiente oración

1.- La población de los pueblos disminuyó por la pobreza y las terribles epidemias

Verdadero () Falso ()

2.- En las ciudades musulmanas se crearon centros de estudio e investigación

Verdadero () Falso ()

3.- Las expediciones militares se realizaron para recuperar Jerusalén

Verdadero () Falso ()

4.- La edad media abarcó desde la aparición del imperio romano hasta el siglo XV

Verdadero () Falso ()

5.- La civilización del Islam tuvo un gran desarrollo en la ciencia y la técnica

Verdadero () Falso ()

6.- El papa vivía en España

Verdadero () Falso ()

7.- El rey les pidió a los cristianos que hicieran expediciones militares

Verdadero () Falso ()

8.- En las universidades europeas no se estudiaban cuestiones religiosas, medicina y derecho.

Verdadero () Falso ()

Bloque IV *propuesta de preguntas para la categoría de “Ir valorando”.*

Definición: Ir valorando : reconocer, estimar o apreciar los contenidos d los temas que se van a ver para darles importancia y así poder acomodarlos en la memoria para posteriormente recordarlos.

IV Relaciona las columnas

Las armas de fuego

Los pueblos de la edad media vivían de

Los monasterios

Organización de los comerciantes y artesanos

La agricultura y el ganado

Cual fue el cambio más importante en la edad media

Reducción del poder de los señores feudales

Cual fue el adelanto técnico más importante que dio en la edad media

Gremios

En las propiedades que le regalaron a la iglesia se construyeron

Isalm

Tierra santa

1000 y 1300 años

Sometimiento a Dios

Jerusalén

Ocurrieron las cruzadas

Bloque V *propuesta de preguntas para la categoría de “Interpretar”.*

Definición: Interpretar: Explicar el sentido de una cosa, y principalmente el de los textos faltos de claridad, es entender y tomar una buena parte de una

oración o palabra, para comprender y expresar bien o mal una materia de la que se este hablando o leyendo.

V.- Contesta las siguientes preguntas de acuerdo a la lectura “La edad media y el Islam”

1.-¿Qué es la edad media?

2.- ¿Cómo fue que se expandió el Islam?

3.-¿Cuándo ocurrieron las cruzadas?

4.- ¿Cuál fue el cambio más importante en la edad media?

5.- ¿Hacia el final de la edad media algunas ciudades se volvieron importantes centros económicos y de gobierno por que ocurrió esto?

ANEXO 3 PRETEST Y POSTEST

CUESTIONARIO PARA LA LECTURA "LA EDAD MEDIA Y EL ISLAM"

Nombre: _____

Escuela: _____

Grado y Grupo: _____

NOTA: La calificación que obtengas en este cuestionario no esta relacionada con tu calificación del bimestre.

Instrucciones: Lee cuidadosamente las instrucciones y contesta las siguientes preguntas

I Marca con una X la respuesta correcta

1.- Cuantos años duro la edad media

- A) 1000 años B) 500 años C) 200años D)800 años
E)700años

2.-Que religión tienen los árabes

- A) católica B) musulmana C) budismo
D) Ortodoxa E)Protestante

3.- Los reyes y la nobleza que le regalaron a la iglesia

- A) propiedades B) Joya C) Dinero
D) Castillos E) Monasterios

4.- Se les llamo cruzadas a

- A) Propiedades del rey B) Territorio invadido
C) Expediciones militares D) Tierras de la iglesia
E) Expediciones para conocer territorios

5.- Quienes organizaron las cruzadas

A) Musulmanes

B) El rey

C) Obispos

D) Cristianos

E) Judíos

II Contesta las siguientes preguntas

1.- De acuerdo con tu lectura “La edad media y el Islam” si la economía de los países de Europa no se hubiera arruinado tú que crees que habría pasado.

2.- Si los señores feudales no hubieran existido que habría sucedido con respecto a la organización de los ejércitos de acuerdo a lo que señala la lectura “La edad media y el Islam”.

3.- En tu lectura de “La edad media y el Islam” los monasterios se hacían cargo de guardar y conservar los libros e esa época, sino hubieran existido los monasterios que habría pasado con los libros.

4.- En la lectura de “La edad media y el Islam” se menciona que en las grandes ciudades musulmanas se construyeron los centros de estudio e investigación, si no se hubieran construido en esas ciudades que habría pasado.

5.- De acuerdo con tu lectura “La edad media y el Islam” si no se hubieran realizado las expediciones militares a Jerusalén (cruzadas) que consideras que habría pasado.

III Marca con una “X” en el paréntesis si es verdadera o falsa la siguiente oración

1.- La población de los pueblos disminuyó por la pobreza y las terribles epidemias

Verdadero () Falso ()

2.- En las ciudades musulmanas se crearon centros de estudio e investigación

Verdadero () Falso ()

3.- Las expediciones militares se realizaron para recuperar Jerusalén

Verdadero () Falso ()

4.- La edad media abarcó desde la aparición del imperio romano hasta el siglo XV

Verdadero () Falso ()

5.- La civilización del Islam tuvo un gran desarrollo en la ciencia y la técnica

Verdadero ()

Falso ()

IV Relaciona las columnas

Las armas de fuego

Los pueblos de la edad media vivían de

Los monasterios

Organización de los comerciantes y artesanos

La agricultura y el ganado

Cual fue el cambio más importante en la edad media

Reducción del poder de los señores feudales

Cual fue el adelanto técnico más importante que dio en la edad media

Gremios

En las propiedades que le regalaron a la iglesia se construyeron

V.- Contesta las siguientes preguntas de acuerdo a la lectura “La edad media y el Islam”

1.-¿Qué es la edad media?

2.- ¿Cómo fue que se expandió el Islam?

3.-¿Cuándo ocurrieron las cruzadas?

4.- ¿Cuál fue el cambio más importante en la edad media?

5.- ¿Hacia el final de la edad media algunas ciudades se volvieron importantes centros económicos y de gobierno por que ocurrió esto?

ANEXO 4

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN : “EL USO DEL CUENTO COMO ESTRATEGIA METACOGNITIVA PARA MEJORAR LA COMPREENSIÓN LECTORA”

OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA: Desarrollar en el participante habilidades metacognitivas dirigidas a mejorar el proceso de comprensión lectora, a través de la estrategia del cuento. Además de que el alumno alcance el nivel de lectura analítica.

DIRIGIDO A: Niños de quinto grado de primaria.

PROFESOR:

PRIMERA Y SEGUNDA SESIÓN

TEMA	SUBTEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	MATERIAL DE APOYO	EVALUACIÓN
			Presentación de los objetivos del programa de intervención	Se explicará el objetivo de las clases (30 minutos)		
La edad media y el Islam		Breve definición de la edad media , conformación geográfica, política , social y cultural	Aplicar el pretest para evaluar el nivel de comprensión lectora en los alumnos	Leer la lectura y contestar el instrumento (45 minutos)	Lectura “ La edad media y el Islam”	Pretest

DIRIGIDO A: Niños de quinto de primaria.

HORARIO: Va a depender de él profesor

TERCERA Y CUARTA SESIÓN

TEMA	SUBTEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	MATERIAL DE APOYO	EVALUACIÓN
La edad media y el Islam	Que es la edad media	Definición de la edad media, ubicación en europa, duración de la época,	Que el alumno desarrolle la habilidad metacognitiva de planeación ante su proceso de lectura	Se lee el título del cuento, enseguida se les pide que comenten sobre lo que ellos creen que se va a relatar en el cuento, se les pide lo anoten en su cuaderno, mientras el profesor anota en un rotafolio las ideas de los niños (lluvia de ideas). El profesor lee el título del 1er subtema y los niños continúan con la lectura. El profesor preguntará si hay dudas o que parte no entendieron para explicar y volver a leer esa parte, pero en esta ocasión solo lo hará el profesor. A continuación el profesor les pedirá a los niños que comenten que fue lo que más les gusto y llamo la atención del cuento y porque.	Rotafolio, cuaderno, cuento	Se compara lo anotado en el rotafolio con lo que comentaron los niños sobre la lectura y se les pide que contesten algunas preguntas del tema visto

TEMA	SUBTEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	ESTRAEGIA	MATERIAL DE APOYO	EVALUACIÓN
La edad media y el Islam	Los reinos europeos	Lugares donde se establecieron los reinos, tipo de vida de los pueblos, comercio y economía	Que el alumno desarrolle la habilidad cognitiva de planeación ante su proceso de lectura	Se recordará el título pasado y su contenido, se volverá a realizar una lluvia de ideas pero en esta ocasión partiendo del tema anterior y el profesor lo anotará en un rotafolio, y los niños en el cuaderno, a continuación se lee el siguiente subtema. El profesor preguntará si hay dudas o que parte no entendieron para explicar y volver a leer esa parte, pero en esta ocasión solo lo hará el profesor. A continuación el profesor les pedirá a los niños que comenten que fue lo que más les gusto y llamo la atención del cuento y porque.	Rotafolio, cuaderno, cuento	Contestarán un cuestionario, completarán oraciones. Para evaluar lo aprendido de los dos temas se realizará un resumen, así como también se compararán los rotafolios

DIRIGIDO A: Niños de quinto de primaria.

HORARIO: Va a depender de él profesor

QUINTA Y SEXTA SESIÓN

TEMA	SUBTEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	MATERIAL DE APOYO	EVALUACIÓN
La edad media y el Islam	Una sociedad campesina y guerrera	Posesión más importante de los reinos, repartición de las tierras, grupo social con mayor poder	Que el alumno desarrolle habilidades para automonitorearse mientras lee con el objetivo de mejorar su comprensión lectora	Se les pregunta a los niños que es un párrafo. Poco a poco con sus comentarios se va anotando una definición en la hoja del rotafolio. Después se les dice que el "tip" de ese día será detenerse al termino de cada párrafo y preguntarse así mismo qué entendió. Si no entendió todo, debe volver a leer el párrafo hasta que este seguro de decir mentalmente, con sus propias palabras lo que pasó en ese párrafo antes de continuar. Después se lee el tercer subtema, se les pide que hagan un automonitoreo previo a la lectura para saber que aprendieron en las sesiones pasadas. Al final se solicita que comenten el proceso de lectura que hicieron para	Rotafolio, cuento, cuaderno	Revisar la lluvia de ideas, anotar ideas principales tanto en el cuaderno como en el rotafolio, que los alumnos redacten las lecturas con sus propias palabras e ideas

				sí corroborar con lo anotado en la hoja de rotafolio (como llevaron a cabo el automonitoreo)		
La edad media y el Islam	El papel de la Iglesia	Jefe de la iglesia, importancia de esta en la vida de las personas, aportación de esta a la cultura	Que el alumno desarrolle habilidades para automonitorearse mientras lee con el objetivo de mejorar su comprensión lectora	En esta sesión se trabajará la lectura en voz alta por parte del profesor, y se repite el procedimiento de la sesión anterior	Rotafolio, cuento, cuaderno	Se realiza lo mismo que la evaluación anterior y además se tabulan respuestas y preguntas hechas sobre cada texto y se observa que porcentaje de aciertos tienen como grupo, posteriormente se llevará a cabo el juego de pares y ones”.

DIRIGIDO A: Niños de quinto de primaria.

HORARIO: Va a depender de él profesor

SÉPTIMA Y OCTAVA SESIÓN

TEMA	SUBTEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	MATERIAL DE APOYO	EVALUACIÓN
La edad media y el Islam	El imperio bizantino	Importancia geogrgráfica, para el comercio, surgimiento de la religión ortodoxa	Que el alumno desarrolle la habilidad matacognitiva de la revisión (habilidad de autovaloración y control) para que al termino de cada lectura haga preguntas claves y asigne un índice y palabra clave a su archivo de memoria.	Se les pide a los alumnos que identifiquen las preguntas clave que se pueden hallar sobre cualquier relato. Se conduce la discusión hasta identificar las preguntas ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?. Estas preguntas se anotan en la hoja de rotafolio. A continuación el prpfesor lee la historia sobre el imperio bizantino poniendo mucha atención en las preguntas antes señaladas. Al término los niños contestan las preguntas de la hoja de rotafolio para corroborar que tienen en mente la información relevante del texto.. Entonces se les pide que cada uno identifique un nombre con	Cuento, rotafolio	Al termino de la sesión se vuelve a realizar preguntas a los niños que el profesor elija y se tabulan las respuestas correctas e incorrectas.

				<p>el cual va a guardar en su memoria ese relato. Además les dice que pueden usar otras palabras (palabra clave) que permite también la identificación del contenido del texto. En la hoja de rotafolio se anotan los diversos índices y palabras claves.</p>		
<p>La edad media y el Islam</p>	<p>El nacimiento del Islam</p>	<p>Creador de la religión del Islam, quienes adoptaron esta religión</p>	<p>Que el alumno desarrolle la habilidad metacognitiva de la revisión (habilidad de autovaloración y control) para que al término de cada lectura haga preguntas claves y asigne un índice y palabra clave a su archivo de memoria.</p>	<p>En la octava sesión se muestra la hoja de rotafolio de la sesión anterior y se hace la misma pero en esta ocasión será con el subtema El nacimiento del Islam</p>		<p>Se realiza la misma actividad de evaluación que la sesión anterior y para reforzar los conocimientos se jugará en las dos sesiones el ahorcado y sopa de letras</p>

DIRIGIDO A: Niños de quinto de primaria.

HORARIO: Va a depender de él profesor

NOVENA, DÉCIMA Y ONCEAVA SESIÓN

TEMA	SUBTEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	MATERIAL DE APOYO	EVALUACIÓN
La edad media y el Islam	El dominio musulmán	Expansión del Islamismo y lugares que estaban bajo el dominio musulmán.	Que el alumno desarrolle la habilidad metacognitiva de evaluación (habilidad de autovaloración) que le permita estar consciente de cuales son los recursos del pensamiento utilizados en el proceso de lectura.	El profesor les pregunta a los niños ¿Cómo le hacen para entender lo que leen? Y anota las respuestas en una hoja de rotafolio. Registran sólo aquellas respuestas relacionadas con los procesos metacognitivos como por ejemplo “Escucho la letra dentro de mí y voy haciendo un resumen” o “voy explicándome a mí mismo lo que está pasando”. A continuación, se les dice que el “tip” de ese día es que al final de una lectura y de haberse asegurado que entendieron, es importante que se pregunten a sí mismos ¿Cómo le hice para entender?, se practica a través de la lectura en silencio del texto “El dominio musulmán”. Al	Cuaderno, cuento, rotafolio	Se corrobora que cada niño tenga al menos una descripción general del tema, al final de la décima sesión de cómo esta procesando la lectura (a través de cuestionamiento individual por parte del profesor y se retroalimenta a los niños acerca de su desempeño. Aquí se llevara acabo la actividad del crucigrama y sigue la historia.
	La influencia cultural Islámica	Avances en la ciencia y la técnica, y su expansión por toda Europa, importancia de las ciudades, influencia de la cultura Islamica en América.				

	<p>Las cruzadas y el final de la edad media</p>	<p>Años en los cuales se dieron las cruzadas, la finalidad de las cruzadas, nombre que recibió Jerusalén, creación de las universidades, cambios importantes en la sociedad y la cultura.</p>		<p>termino se comenta como le hizo alguno de los niños del grupo y después se realiza otro ejercicio con la lectura “La influencia cultural Islámica”. En la última sesión se práctica la evaluación con el cuento “Las cruzadas y el final de la edad media”. Finalmente se sacan las hojas con todos los “tips” vistos anteriormente y se les pide a los niños que los expliquen al leer el texto. Se discuten las diferentes experiencias.</p>		
--	---	---	--	---	--	--

DIRIGIDO A: Niños de quinto de primaria.

HORARIO: Va a depender de él profesor

DOCEAVA SESIÓN

TEMA	SUBTEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	MATERIAL DE APOYO	EVALUACIÓN
La edad media y el Islam		Breve definición de la edad media , conformación geografica, política , social y cultural	Aplicar el pretest para evaluar el nivel de comprensión lectora en los alumnos	Leer la lectura y contestar el instrumento (45 minutos)	Lectura "La edad media y el Islam"	Postest

ANEXO 5

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

PRUEBA DE HIPÓTESIS:

Esta herramienta en particular se utiliza para determinar si las medias de dos poblaciones son diferentes o una es mayor que la otra (Johnson 1990).

En la estructura de la prueba de hipótesis figuran 5 pasos:

1. **Establecimiento de las hipótesis estadísticas:** en este primer paso se hace una traducción de nuestra hipótesis de investigación. Esta hipótesis de investigación se convierte en 2 hipótesis estadísticas:

- a) La primera es la hipótesis alterna¹ (H_1) la cual coincide con nuestra hipótesis de investigación y es la que se pretende comprobar.
- b) La segunda es la hipótesis nula (H_0) en la cual se plantea la negación de lo que queremos comprobar.

Es de suma importancia mencionar que en general en la hipótesis alterna H_1 , se establece que sí hay diferencia entre el parámetro (o los parámetros) y un valor propuesto (K) de la población estudiada. De esta forma H_1 queda: " $H_1: m \neq K$ ", y en el caso en el que la hipótesis alterna diga que si hay diferencia entre dos parámetros queda: " $H_1: m_1 \neq m_2$ ".

En la hipótesis nula H_0 se establece que no hay diferencia entre el parámetro (los parámetros de dos poblaciones) y un valor propuesto K de la población estudiada de esta forma H_0 queda de la siguiente manera: " $H_0: m = K$ ", y en

¹ También llamada hipótesis alternativa

el caso que la hipótesis nula diga que no hay diferencias entre los dos parámetros, quedaría: " $H_0: m_1 = m_2$ "

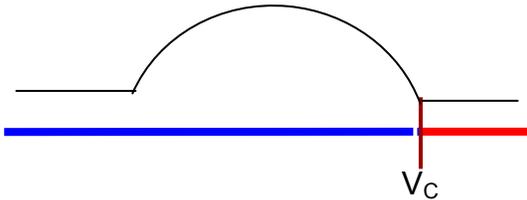
Las hipótesis estadísticas se pueden plantear de 3 formas. En el argot estadístico se conoce como prueba de cola izquierda, de cola derecha y de dos colas.

2. **Establecimiento del nivel de significancia:** se establece un grado de incertidumbre llamado alfa en el esquema de la prueba, alfa se denota con el símbolo " α ", y esta puede ser 0.10, 0.05, 0.01. Alfa se conoce como el nivel de significancia y nos da la probabilidad de cometer un error de tipo I (para ver en que consiste el error de tipo I ver anexo estadístico).
3. **Elección del estadístico de prueba:** El estadístico de prueba es el valor que se obtiene a partir de una fórmula, que a su vez se fundamenta en la distribución de la población del estudio de interés (se le va a llamar E_p). Básicamente, la formula que define el E_p nos permite pasar valores de una distribución muestral a una distribución normal estándar, distribución "t", etc. para poder trabajar de manera más sencilla. De hecho el proceso de comparación se hace en las distribuciones antes mencionadas. Este estadístico se va a comparar contra un valor crítico (llamado V_c) para llegar al rechazo o aceptación de la hipótesis nula.
4. **Establecimiento de la región de rechazo o aceptación de la hipótesis nula:** En este paso es importante decir cual es la lógica de la prueba. Se establecen 2 regiones llamadas "región de aceptación" y "región de rechazo". Si el estadístico de prueba E_p cae en la región de rechazo entonces se rechaza

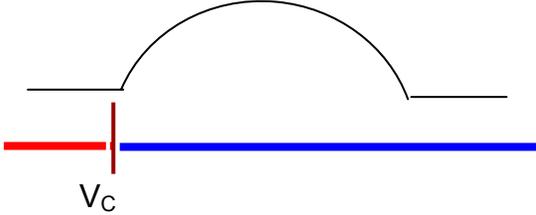
la hipótesis nula H_0 y se sigue de manera lógica la aceptación de la hipótesis alterna H_1 . Por el contrario si el E_p cae en la región de aceptación, no se rechaza la hipótesis nula. En algunos casos se acepta la hipótesis nula, pero por lo general se dice que los datos no arrojan evidencia suficiente para rechazarla.

Para construir la región de rechazo o aceptación tenemos que encontrar un valor crítico V_c que va a depender del nivel de significancia alfa " α " y del tamaño de la muestra. Este valor crítico está dado por una tabla que contiene valores para las diferentes pruebas que hay. A partir de lo anterior las regiones de rechazo o aceptación quedan de la siguiente forma.

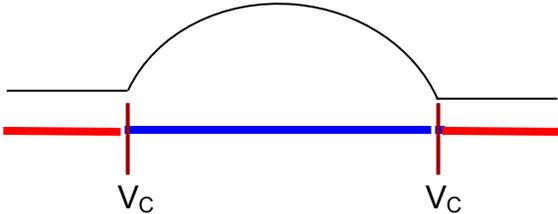
La prueba de hipótesis de una cola se puede presentar en dos formas:

a).- Cola derecha: la cual puede ser esquematizada de la siguiente manera:	
<ul style="list-style-type: none"> Región de aceptación: $(-\infty, V_c]$ <p>Hipótesis $H_0: \mu_1 \leq \mu_2$ Estadísticas $H_1: \mu_1 > \mu_2$</p> <ul style="list-style-type: none"> Región de rechazo : (V_c, ∞) <p> Zona de aceptación</p> <p> Zona de rechazo</p>	

b).- Cola izquierda: pueden ser esquematizada de la siguiente forma:

<ul style="list-style-type: none"> • Región de aceptación (V_c, ∞) <p>Hipótesis $H_0: \mu_1 \geq \mu_2$</p> <p>Estadísticas $H_1: \mu_1 < \mu_2$</p> <ul style="list-style-type: none"> • Región de rechazo ($-\infty, V_c$) <p> Zona de aceptación</p> <p> Zona de rechazo</p>	
---	---

c).- Para una prueba de dos colas las regiones son:

<ul style="list-style-type: none"> • Región de aceptación $[-V_c, V_c]$ <p>Hipótesis $H_0: \mu_1 \neq \mu_2$</p> <p>Estadísticas $H_1: \mu_1 = \mu_2$</p> <ul style="list-style-type: none"> • Región de rechazo $(-\infty, -V_c)$ u (V_c, ∞) <p> Zona de aceptación</p> <p> Zona de rechazo</p>	
--	--

En lo que sigue veremos el criterio de aceptación o rechazo para una prueba de cola izquierda. Los otros dos tipos de prueba, de cola derecha y dos colas, son similares.

Si el estadístico de prueba E_p es menor que el valor crítico ($E_p < V_c$), este cae en la región de rechazo y por lo tanto se rechaza H_0 .

Si el estadístico de prueba E_p es mayor o igual que el valor crítico ($E_p \geq V_c$) entonces cae en la región de aceptación por lo tanto no se rechaza H_0 . Aunque en general no se acepta H_0 .

5. **Cálculo del estadístico de prueba:** se calcula el estadístico de prueba de acuerdo a la fórmula correspondiente, se hace la comparación del V_c de acuerdo al paso 4, con el propósito de verificar en qué región se encuentra y saber si se rechaza o acepta la hipótesis nula. Finalmente se concluye con respecto a la aceptación o rechazo de la hipótesis alterna H_1 que está asociada a la hipótesis de investigación.

PRUEBAS ESTADÍSTICAS:

La estadística ha proporcionado y sigue proporcionando un sinnúmero de métodos que resultan de gran utilidad. Los métodos más conocidos por lo general son los paramétricos por que permiten hacer inferencias acerca de parámetros poblacionales de las distribuciones. Estos métodos fueron los primeros en ser desarrollados por los investigadores en estadística. Sin embargo, a partir de las primeras décadas de este siglo se emprendieron investigaciones para buscar métodos estadísticos que no requirieran el cumplimiento de ciertas condiciones tales

como la necesidad de una variable de tipo numérico, tener muestras grandes y una distribución normal.

Los métodos que no requieren las condiciones mencionadas reciben el nombre de métodos no paramétricos o métodos libres de distribución.

LAS PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS

Los métodos no paramétricos reúnen una serie de métodos descriptivos e inferenciales que requieren menos condiciones que los métodos paramétricos. Las condiciones que requieren estos métodos se refieren al tipo de variable y, en algunos casos, al tamaño de la muestra, pero no a la distribución de la variable de la población.

La importancia de este tipo de pruebas radica, sobre todo, en que proporcionan alternativas de gran utilidad para la inferencia estadística. Además, para cada tipo de situación suelen existir varias alternativas no paramétricas para el análisis estadístico; cada una de ellas tiene distintos requerimientos en cuanto al tipo de variable y el tamaño de la muestra, y cada una permite someter a prueba hipótesis o conjeturas que se tengan acerca de una o varias poblaciones.

Los métodos no paramétricos proporcionan diversas alternativas para la comparación de dos parámetros de dos o más poblaciones de interés; cuando tenemos muestras dependientes ó pareadas, o muestras independientes. Fundamentalmente se aplican cuando se tiene una o más variables de tipo ordinal ó si las muestras que se están ocupando son pequeñas ($n < 30$).

Ventajas de los métodos no paramétricos:

- a) Simplicidad y velocidad de aplicación.

- b) Menor número de sujetos en la muestra.
- c) Se pueden aplicar con muestras de cualquier tamaño.
- d) Fáciles de aplicar y de comprender
- e) Pueden ser comprendidos con facilidad.
- f) Los cálculos aritméticos necesarios para su aplicación son cortos y sencillos.

Las desventajas más importantes de las pruebas no paramétricas en relación a las paramétricas son:

1. Las estimaciones de un parámetro son imposibles de obtener por medio de pruebas no paramétricas. Por otra parte la prueba ANOVA que es una prueba paramétrica si se puede llegar a una estimación de los parámetros poblacionales.
2. Con el ANOVA se puede obtener un estimado de la fidelidad del experimento, mientras que con las pruebas no paramétricas esto es imposible.
3. En general las pruebas paramétricas son mas confiables que las pruebas no paramétricas, debido a las grandes condiciones que se les exige.
4. Casi no existen pruebas no paramétricas para el estudio de los efectos de interacción entre las variables de estudio y las externas (variable no controladas).

Las pruebas no paramétricas posibilitan el análisis estadístico de variables que no son numéricas. En particular, los métodos que se basan en los rangos de los datos obtenidos como la prueba de “U de Mann Whitney”, la prueba de “H de Kruskal

– Wallis”, y la prueba “T de Wilcoxon”, permiten el análisis de datos de variables ordinales sin perder la información que éstos proporcionan acerca del grado de intensidad con la que se presenta la característica correspondiente.

Doménech (1997) menciona los principales términos que se manejan en el análisis estadístico:

Medidas de tendencia central	Las medidas de tendencia central son valores numéricos que tienden a localizar el punto medio de un conjunto de datos. A menudo se asocia el termino “promedio” con este concepto. Las principales medidas de tendencia central son: moda, media, y mediana.
---------------------------------	--

La media	Es lo que casi todos nosotros llamamos promedio de un conjunto de números, para encontrar la media, solo hay que sumar todo lo datos “X” asociados con la variable y dividir la suma entre el numero total de ellos. Esto se representa de la siguiente manera:
----------	---

\bar{X}	Media: $\bar{X} = \frac{\sum X}{n}$
-----------	-------------------------------------

Donde:

$\sum X$: representa la suma de todos los datos

n: representa el total de datos.

Es conveniente señalar que la formula anterior corresponde a la media de una muestra y esta representada por una X.

	La media para una población se representa con una letra griega μ
La mediana	<p>Es el número medio obtenido, cuando los datos se ponen en orden de acuerdo a su magnitud y a su signo. La posición de la mediana esta dada mediante la formula siguiente:</p> <p style="text-align: center;"> $\text{Posición de la mediana : } \frac{n + 1}{2}$ </p> <p>Donde "n" representa el número de datos.</p>
La moda	Es el valor que ocurre con mayor frecuencia; es la medida de tendencia central que corresponde al valor más frecuente de la variable. Cuando los datos están agrupados en clases, al intervalo con mayor frecuencia se le llama intervalo modal.
Medidas de dispersión	Estos valores numéricos describen la cantidad de dispersión o variabilidad que pueden encontrarse entre los datos. Algunos ejemplos de estas medidas de dispersión son el rango, la varianza y la desviación estándar,
Rango	Es la medida más simple de la dispersión, consiste en la diferencia entre el dato mayor (máx.) y el dato menor (mín) y se representa como: Rango: máx. – mín
Varianza	Medida de dispersión que se obtiene calculando la media de las diferencias entre cada valor de la variable y la media de

la distribución, elevadas al cuadrado. En una población la varianza se designa por σ^2 y en una muestra por S^2 .

Las fórmulas son las siguientes:

$$\sigma^2 = \frac{\sum(X_i - \mu)^2}{N}$$

En donde N es el tamaño de la población

$$s^2 = \frac{\sum(X_i - X)^2}{n - 1}$$

En donde n es el tamaño de la muestra

Desviación
estándar.

Es la raíz cuadrada de la varianza. La diferencia entre desviación estándar y la varianza es que la primera recupera unidades originales.

Nivel de
significación " α "

Es el valor de riesgo alfa " α " elegido para definir la región de rechazo y aceptación dentro del esquema de la prueba de hipótesis. De hecho es el área sobre la región de rechazo. Cuando el estadístico de prueba, E_p , está dentro de la región de rechazo se dice que hay una diferencia significativa entre el parámetro de la población y un valor muestral o entre los parámetros de varias poblaciones.

Normalmente los valores usados para alfa " α " son: 0.10, 0.05 y 0.01.

Estadístico de prueba	<p>Es un valor que esta dado por una formula y que nos sirve para transformar valores de una distribución muestral a una distribución estandarizada. Estas distribuciones pueden ser: distribución normal estándar, la “t de student”, la “Ji cuadrada” etc.</p> <p>El estadístico de prueba va a depender del tipo de prueba con el que se esta trabajando.</p>
Zona de rechazo H_0	<p>Es la zona dentro del espacio de los posibles resultados del estadístico de prueba (E_p) que determina los valores que permiten rechazar la hipótesis nula, H_0. Recibe también el nombre de región critica. Los valores del estadístico de prueba que están dentro de dicha región recibe el nombre de significativos.</p>
Zona de no rechazo H_0	<p>Es la zona, dentro del espacio de los posibles resultados del estadístico de prueba (E_p) que determina los valores que permiten no rechazar la hipótesis nula, H_0. Recibe también el nombre de región critica.</p>
Pruebas no paramétricas.	<p>Las pruebas no paramétricas reúnen una serie de métodos descriptivos e inferenciales que requieren menos condiciones que los métodos paramétricos. Las condiciones que requieren estos métodos se refieren al tipo de variable y, en algunos casos, al tamaño de la muestra, pero no a la distribución de la variable de la población.</p>

Los métodos no paramétricos proporcionan diversas alternativas para la comparación de dos o más poblaciones de interés. En particular cuando se estudian dos poblaciones, se cuenta con métodos que nos sirven para analizar muestra pareadas, o muestras independientes. Las pruebas no paramétricas posibilitan el análisis estadístico de variables que no son numéricas. Por ejemplo en el análisis de la prueba de “U de Mann Whitney”, la prueba de “H de Kruskal – Wallis”, y la prueba “T de Wilcoxon”, que permite el análisis de datos de variables ordinales sin perder la información que éstos proporcionan acerca del grado de intensidad con la que se presenta la característica correspondiente.

Prueba de “U
Mann Whitney”

Esta prueba no paramétrica se usa para la comparación de dos poblaciones independientes, a partir de la información contenida en dos muestras extraídas de las poblaciones correspondientes.

La única condición que exige esta prueba es que la variable sea de ordinal. Esta prueba compara las tendencias centrales de dos poblaciones no a través de las medias muestrales sino a través de las medianas.

Prueba de “T de
Wilcoxon”

Esta prueba no paramétrica se usa para la comparación de datos de dos poblaciones con la misma forma y dispersión, este es el mejor método no paramétrico para trabajar

observaciones en parejas, cuando sólo se puede suponer una variable de tipo ordinal.

Los datos de interés para esta prueba son obtenidos a partir de las diferencias entre cada par de estas dos muestras (una misma muestra antes y después de haber sufrido un proceso), y se convertirán posteriormente en rangos absolutos. Esta prueba toma en cuenta tanto el signo como la magnitud de las diferencias entre cada par de observaciones

R_1	En la prueba "U de Mann Whitney" R_1 significa suma de los rangos de la primera muestra.
R_2	En la prueba "U de Mann Whitney" R_2 significa suma de los rangos de la segunda muestra.
n	Tamaño de la muestra
n_1	Tamaño de la muestra 1
n_2	Tamaño de la muestra 2
máx.	El dato más grande de la muestra
mín	El dato más pequeño de la muestra.
E_p	Estadístico de prueba
V_c	Valor crítico
H_0	Hipótesis nula
H_1	Conocido como Hipótesis alterna (conocida también como alternativa)

Hipótesis nula H_0	Esta es la hipótesis que se pretende rechazar y está designada por H_0 , por ejemplo si se desea probar que dos tratamientos a y b tienen igual eficacia y la eficacia se valora por la proporción “p” de curaciones la hipótesis nula es: $H_0: p_a = p_b$
Hipótesis alterna H_1	Es la hipótesis que corresponde con la hipótesis de investigación, y está en general establece las diferencias entre los parámetros de las poblaciones estudiadas. Por ejemplo: si se desea probar que 2 tratamientos a y b tienen igual y la eficacia se valora por la proporción “p” entonces la hipótesis alterna queda como: $H_1: p_a \neq p_b$
Prueba de decisión estadística	Prueba que permite decidir, con un cierto riesgo de error , cual de las dos hipótesis H_1 y H_0 es verdadera
Error tipo I	Es el error que se comete; dentro del esquema de prueba de hipótesis, cuando se rechaza H_0 . y esta es verdadera.
Error de tipo II	Es el error que se comete dentro de la prueba de hipótesis cuando se acepta H_0 y esta es falsa.

PROTOCOLO DE CASOS Y CONTROLES

El propósito del estudio es conocer si el grupo experimental tiene una mejor comprensión lectora por medio de la estrategia “cuento” a comparación de la estrategia “X” que ocupa el grupo control. Para este tipo de estudio, se forman uno o más grupos de sujetos que presenten un determinado resultado como puede ser aumento, disminución o igualdad en la comprensión lectora.

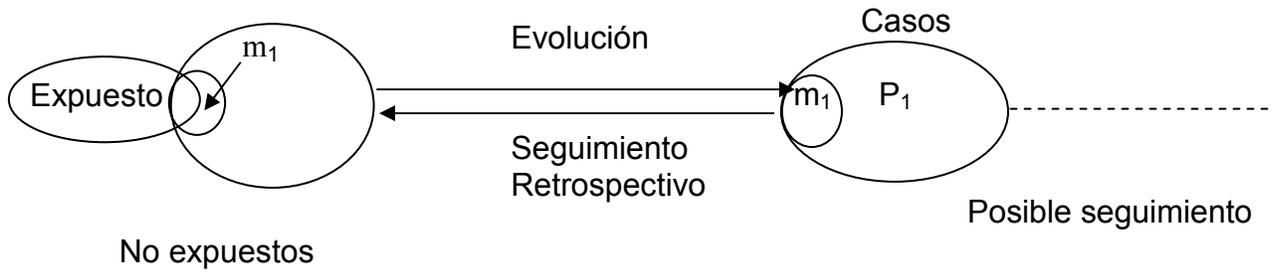
La información se obtiene a partir de las evaluaciones que se les hará a los alumnos antes y después de la intervención.

Dentro de este protocolo de investigación, a estas estrategias se les asociará con los factores que influyen en el desarrollo de la habilidad lectora.

El objetivo principal de este esquema es encontrar factores causantes de un fenómeno deseado o no, y de esta manera hacer un proceso de eliminación de los factores que resulten irrelevantes. En el ejemplo que nos ocupa, la conjetura que deseamos comprobar es que uno de los factores que ayuda a desarrollar la habilidad lectora en los niños es el uso del cuento.

Este estudio se representa esquemáticamente mediante la siguiente figura.

Pasado	Presente	Futuro
<hr/>		
Busqueda del factor causal		



Se parte de la suposición
que en esta época no
estaba presente el efecto

- P_1 : Población de casos con efecto
- m_1 : Muestra de casos
- p_2 : Población de controles
- m_2 : Muestra de controles

México, D. F., a de Mayo de 2005

Comité de titulación
P r e s e n t e

Por medio de la presente queremos presentar a ustedes las correcciones que se hicieron al proyecto de tesis denominado “el cuento como estrategia metacognitiva para mejorar la comprensión lectora en la materia de historia en los alumnos de 5to. año de primaria”, con respecto a las observaciones que planteo el comité en el trabajo.

Con respecto al punto 1 en donde mencionamos los distintos nímbes de comprensión lectora, en este trabajo se pretende llegar al “nivel analítica” las correcciones que se hicieron en este punto estan en la PAG. 9. en el párrafo de nivel analítica al final se hizo la corrección.

En el segundo punto con respecto a las estrategias no se profundizaron por que nada mas se mencionaron como antecedente solo se desarrollo a profundidad las estrategias metacognitivas ya que son las que se abordan en el trabajo en la Pág. 61 párrafo 2. Las estrategias metacognitivas van a ir de acuerdo a la adquisición de aprendizaje que se desee.

En el tercer punto ya se omitieron los fundamentos teóricos en el método y se agregaron los medios a seguir para llevar acabo esta investigación en la Pág. 74 a la 91.

En el apartado metodológico ya se agrego la descripción y características principales de la investigación en la Pas.86, 87 y el primer párrafo de la 88 , y se anexo la carta descriptiva del programa este se encuentra en el anexo 4.

Para el punto cinco ya se especifico las categorías de análisis para calificar el instrumento de evaluación. En la Pág. 84 en las características del instrumento

Y por ultimo se corrigieron las hipótesis estadísticas en la Pág. 80.