



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN, IDENTIFICACIÓN DE IDEAS .
PRINCIPALES EN TEXTOS EXPOSITIVOS, EN ALUMNOS DE
6º AÑO DE PRIMARIA.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLÓGÍA EDUCATIVA
PRESENTA.

SILVIA ESTELA PÉREZ BELTRÁN

ASESOR:
J. SIMON SÁNCHEZ HERNÁNDEZ .

AJUSCO, MÉXICO.

JUNIO 2007.

**“ EL ARTE SUPREMO DE ENSEÑAR ES DESPERTAR LA ALEGRÍA EN LA
EXPRESIÓN CREATIVA”.**

ALBERT EINSTEIN.

AGRADECIMIENTOS

DIOS

Por haberme permitido concluir éste trabajo, convirtiéndolo de un hermoso sueño, en una agradable realidad, gracias por haber compartido con migo los momentos gratos y sostenerme entre tus brazos en las tempestades que se han presentado en mi vida, sin haberme abandonado nunca, ya que gracias a ellos, se fortaleció la mujer que hoy soy en día, infinitas gracias por todo lo bello y grandioso que me haz dado a lo largo de mi vida.

Una noche un hombre soñó que caminaba Por la playa en compañía del señor. Por su mente pasaban escenas de su vida y en cada escena veía sus huellas y las del señor.

Cuando la última escena de su vida pasó ante él, miró a las huellas y se dio cuenta que, durante su vida, muchas veces vio sus huellas solamente; esto sucedió siempre y cuando se encontraba solo y triste.

Perturbado por esto le preguntó al señor: "señor mío, cuando decidí seguirte tú me prometiste estar siempre a mi lado, pero he notado que cuando me encuentro agobiado por los pesares de la vida he visto mis huellas solamente". ¿ Por qué me abandonas ¿Cuándo más te necesito?

Él le contestó: hijo mío, mi querido hijo, sabes que te quiero y que nunca te abandono. Durante tus angustias y sufrimientos, las huellas que has visto fueron mías porque te llevaban en mis brazos.

MAESTRO y ASESOR DE TESIS: Simón Sánchez Hernández

Gracias por compartir su conocimiento su tiempo y su infinita paciencia, sé que sin estos elementos este trabajo no se hubiera concluido infinitas gracias.

SINODALES:

Julia Salazar

Gustavo Martínez

Celia Aramburu

Alejandra Castillo

Gracias a todos y cada uno de ustedes por sus aportaciones a éste trabajo, por lo que se vio enriquecido para su conclusión.

A MIS HIJOS:

Hugo César y Josselin Torres Pérez.

Gracias es una palabra que sólo contiene siete grafías con sus siete fonemas, las cuáles me parecen pocas para poderles expresar mi agradecimiento por haber tomado tiempo de su tiempo para realizar mi carrera profesional, sin haber recibido reproches de su parte, en éste momento tan importante para mí, quiero reiterarles cuanto los amo y lo importante que son en mi vida.

Les dedico éste trabajo esperando que les sirva de motivación para que alcancen sus propios objetivos en sus respectivas carreras, sabiendo de antemano que así será, quiero que sepan que los amo infinitamente y que Dios los bendiga por ser buenos hijos, que no los suelte de su mano guiándolos por el buen camino para que sean personas de bien primeramente entre ustedes como hermanos, para que se apoyen siempre en las buenas y en las malas, después con el mundo entero, cuídense mucho los amo, así tal como son, con sus virtudes y con sus errores.

A MI ESPOSO: gracias por tú apoyo.

A MIS PADRES:

Quiero ofrecerles este pequeño pero significativo homenaje para expresarles mi gran amor, respeto y gratitud por darme la vida; sus enseñanzas, educación y valores que me enseñaron, con los cuáles me formaron siendo la mujer que soy hoy en día y manifestarles mi gratitud por todo su apoyo incondicional, por sus consejos, sus palabras de aliento.

Por no dejarme sola ofreciéndome su mano cuando más los e necesitado, por estar impulsándome en todos mis proyectos de vida y por ser las personas que nunca dudaron de mi capacidad para alcanzar este objetivo, los amo gracias por estar conmigo siempre.

A MIS HERMANOS:

Hoy quiero expresarles el gran amor y admiración que siento por ustedes gracias a todos y cada uno de ustedes por su apoyo, por sus enseñanzas por motivarme con su ejemplo a culminar mi carrera profesional, no encuentro palabras para expresarles mi gratitud, los amo y los amare siempre los llevo siempre presente en mi corazón, aún estando lejos unos de otros que Dios los bendiga donde sea que se encuentren.

Pedro Antonio

Javier

Yolanda

Olivia

Moisés

José de Jesús

A MIS SOBRINOS

Les dedico éste trabajo para que se motiven a concluir sus estudios. Profesionales, los amo y los recuerdo siempre a pesar de la distancia.

Abril

Brithny

Jonathan

Carmelita

Emiliano y su hermanita (o) que viene en camino con 6 meses de gestación.

Marifer

Shanat

Iván mi " príncipe"

Y el hijo (a) de Olivia que viene en camino con 6 meses de gestación.

A MIS AMIGAS:

Por favor no tomen en cuenta el orden ustedes saben que las amo por su esencia personal, las llevo siempre en mi corazón que Dios las llene de bendiciones en todos sus proyectos de vida y profesionales.

MARY CARMEN

Memeca gracias por tú amistad, e incondicional apoyo en todo momento por toda tu comprensión, por compartir los momentos que han hecho más fuertes nuestros lazos de amistad, quiero que sepas que admiro tu fortaleza y tu entereza para salir adelante de los momentos difíciles de la vida que nos toco compartir, te quiero mucho, sabes que siempre cuentas con migo.

DEBEE

Lolita gracias por tú amistad, por brindarme apoyo en los momentos más críticos que hemos compartido, pero creo que estas situaciones han sido las que fortalecieron nuestra amistad gracias por tu delicadeza para decirme las cosas y por hacer equilibrio entre nosotras con tu forma de ser, gracias por todo y sabes que siempre cuentas con migo te quiero mucho cuídate.

SANDRA

Sandunga gracias por tu amistad, no tengo palabras para agradecerte el que estuvieras con migo en los momentos más difíciles, pero estos momentos han sido claves para unir más nuestra amistad, gracias por tu objetividad para ver las cosas, sabes que siempre estaré cuando me necesites, te quiero mucho cuídate.

AMIS COMPAÑEROS DE GENERACIÓN

Gracias por compartir tantos momentos tan diversos pasando del compartir conocimiento al de las preocupaciones académicas, al de la infinita alegría y finalmente compartir tristezas personales, a todos mis compañeras (os) que se acercaron a pedirme algún consejo gracias por su confianza los quiero y nunca los olvidare porque forman parte de mi vida y que Dios los bendiga en donde sea que se encuentren, que sean exitosos tanto en su vida privada como en la académica.

NOTA

Al inicio de este trabajo de investigación, lo inicié con mi compañera y amiga Debee, por circunstancia fuera de nuestro control nos separamos del proyecto concluyéndolo yo sola, gracias amiga por tu participación y que Dios te bendiga.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

RESUMEN-----	2
INTRODUCCIÓN-----	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA-----	8

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO.

1.1 CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE-----	12
1.1.2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO-----	15
1.1.3 EL PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE-----	28
FUNCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE-----	31
TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE-----	33
ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA-----	42
ESTRATEGIA DE PROCESAMIENTO-----	53
1.1.4 TEXTOS ESPOSITIVOS-----	63

CAPÍTULO II METODOLOGÍA

2.1.METODOLOGÍA-----	74
2.1.2 DISEÑO-----	74
2.1.2 SUJETOS-----	74
2.1.2.3 INSTRUMENTOS Y MATERIALES-----	74
2.1.2.3.4 ESCENARIO-----	75
2.1.2.3.4.5 PROCEDIMIENTO-----	76

CAPÍTULO III ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS DE RESULTADO

3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN-----	81
3,1.2 ANÁLISIS CUANTITATIVO-----	97
3.1.3 ANALISIS CUALITATIVO-----	100
3.1.4 DISCUSIÓN-----	110
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS-----	113
REFERENCIAS-----	118
ANEXOS I-----	122
ANEXOS II-----	123
ANEXOS III-----	133

RESUMEN

El objetivo de éste trabajo de investigación fue, enseñarles a los alumnos de 6º año de primaria la estrategia de identificación de ideas principales, como una forma de mejorar la comprensión lectora de los textos expositivos.

El interés por abordar el tema surge porque en el ámbito educativo la identificación de las ideas principales, es una problemática actual, ya que muchos alumnos leen pero no comprenden, motivo por el cual presentan un bajo rendimiento en esta área.

En éste sentido se propone la aplicación de un programa estratégico el método denominado enseñanza directa de Baumann (1990).

El método utilizado fue de tipo experimental con medidas de pretest y postest, con dos grupos, el grupo control que trabajo de manera tradicional para la elaboración de un resumen, y el grupo experimental, que se le entreno con un programa estratégico para la identificación de las ideas principales para la realización de un resumen., se trabajo con dos grupos de 6º año, de 18 integrantes mixtos cada uno, con sujetos con edades que oscilan entre 11 y 13 años de edad, los cuáles fueron seleccionados al azar.

El escenario fue la escuela primaria Sebastián de Aparicio del turno matutino ubicada en la colonia Alfonso XIII. Delegación Álvaro Obregón.

Los resultados de la prueba estadística t de student demostraron que el grupo experimental que se le aplico la intervención, obtuvo un puntaje significativo, en comparación con el grupo control que trabajo de forma tradicional.

Se concluye que el programa estratégico resultó favorable para la comprensión lectora, ya que la comprensión es un proceso complejo que implica la construcción de la macroestructura, que para alcanzar este proceso cognitivo, queda demostrado que la característica básica es que se lleva a cabo de forma estratégica, por consecuencia la enseñanza y dominio de la estrategia propicio la autorregulación personal, lo que conllevó a definir alumnos pensantes, autónomos, y propiciando el aprender a aprender.

INTRODUCCIÓN

El interés por abordar éste tema surge porque en el ámbito educativo el identificar ideas principales en un texto puede favorecer a una lectura comprensiva es una problemática actual ya que muchos alumnos leen pero no comprenden, motivo por el cuál presentan un bajo rendimiento en esta área, en este sentido, los alumnos no cuentan con una estrategia de lectura para identificar las ideas principales y diferenciar entre una idea principal y una idea secundaria, de tal manera que formen con esto el significado global del texto o macroestructura para después jerarquizar dichas ideas de acuerdo a su nivel de importancia para finalmente favorecer a la comprensión lectora.

Esto último lo afirma el informe de la OCDE, citado en Martínez Rico (2003:7), que es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, quien se encarga de evaluar cada tres años los conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias, en el cuál se ubica México, en comprensión de lectura con 422 puntos, encontrándose por debajo de la media, en comparación con países como Corea, que obtuvo 525 puntos, Japón, que obtuvo 522 puntos y Hon Kong, con 525, que son las naciones con mayores logros educativos entre sus niños y adolescentes.

Sobre la base de estos antecedentes de la OCDE, se puede confirmar que la comprensión lectora es uno de los problemas actuales en el proceso de enseñanza aprendizaje actual, en especial " la identificación de ideas principales" y que han sido motivo de múltiples investigaciones en el ámbito de enseñanza básica y secundaria, los estudios han demostrado que los alumnos que aplican la estrategia de identificación de ideas principales se ven favorecidos, al tener la capacidad de jerarquizar las ideas principales para elaborar un resumen y finalmente realizar una lectura comprensiva.

La realización de este trabajo pretende abordar la importancia de la aplicación de la estrategia de identificación de ideas principales para la elaboración de un resumen, lo anterior favorecerá a la comprensión de textos expositivos de español en alumnos de sexto año de educación primaria, este trabajo se desarrolló sobre la base del modelo de "enseñanza directa " de Baumann (1990).

En este sentido existe un estudio realizado por Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996) denominado "Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos, instrucción directa y enseñanza recíproca", en donde los resultados demostraron que ambos procedimientos son globalmente efectivos, sin embargo, el procedimiento de instrucción directa resultó ser ligeramente superior al de enseñanza recíproca.

En este sentido para que los alumnos logren la comprensión de textos, es necesario crear una representación de la situación o mundo que el texto evoca, para llegar a la construcción de dicho modelo mental, el lector ha de realizar determinados procesos y poner en juego otras tantas habilidades, tales como: el reconocimiento de grafías, composición de palabras, acceder al significado léxico realizar inferencias etc.

Lo que al parecer estos procesos se realizan de manera automática por el lector, logrando elaborar únicamente la microestructura del texto, sin embargo, estos elementos no son suficientes para la comprensión: es necesario, por tanto, que los alumnos identifiquen las ideas principales, elaborando la idea global o macroestructura y así acceder a los niveles superiores de la comprensión lectora, esto se logrará mediante una actividad mental estratégica; es decir, el uso de estrategias, que son herramientas que los alumnos deben tener a su alcance para poderles facilitar la tarea, éstas deben ser muy puntuales y específicas y su uso permitirá alumnos autorregulados, pensantes, críticos, autónomos y exitosos en su vida académica.

En este sentido Beltrán (1996: 304) argumenta que las estrategias de aprendizaje, así entendidas no son otra cosa que las operaciones del pensamiento enfrentando a la tarea del aprendizaje; se pueden imaginar como las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante, cuando éste tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas, es por este motivo que se propuso demostrar, en éste trabajo, que los alumnos, que son entrenados por un programa instruccional, se verán favorecidos al aplicar estrategias para identificar las ideas principales, elaborando la idea global o la macroestructura, del texto a través de la elaboración de un resumen, lo que favorecerá a la

lectura comprensiva.

A continuación se presenta la descripción de cada uno de los capítulos.

En el capítulo I, se analiza teóricamente la concepción constructivista bajo el sustento teórico de Colls (1993); el aprendizaje significativo sustentado por Ausbel (1983); el papel de las estrategias de aprendizaje; la función que desempeñan las estrategias; los tipos de estrategias; la estrategia de comprensión lectora; la estrategia de procesamiento sustentada por Beltrán (1996) y los textos expositivos, planteados con base en la postura que al respecto tiene Sánchez (1996), cita a Kintsch y van Dik, entre otros.

Asimismo, se describen algunos de los estudios realizados con anterioridad, como el realizado por Poveda, Beltrán y Martínez (2001), acerca del "Entrenamiento en estrategias de selección, organización y elaboración en alumnos de 1º de la E. S. O", los resultados demostraron diferencias significativas respecto al pretest, en donde la aplicación del programa de (estrategias de aprendizaje) resulta favorable en el tratamiento combinado obteniendo puntuaciones superiores en el grupo experimental a las del grupo control.

Sobre esta misma línea otro estudio que se realizó por Collado y García Madruga (1996: 95) denominado "Comprensión de textos escolares: un modelo de intervención", en donde los resultados demostraron que los sujetos, instruidos por el programa, son superiores en las habilidades que caracterizan a los lectores expertos, otro estudio que se realizó en 1986 por Baumann, citado por Baumann (1990: 164), en donde un grupo se sometió al método de enseñanza directa y el otro grupo recibió clases de comprensión de la idea principal con libros de texto base, los resultados demostraron que el grupo sometido a la enseñanza directa superó significativamente al otro grupo.

Estos estudios coinciden con la idea de que el programa estratégico de enseñanza directa de Baumann (1990), resultó significativo en el grupo experimental, favoreciendo la identificación de las ideas principales, a comparación del grupo control que trabajó de forma tradicional.

En el capítulo II se describe la metodología de la investigación: el diseño metodológico, fue de tipo experimental con dos grupos mixtos y medidos por un pretest—postest, realizado a 36 alumnos de sexto año de primaria, cuyas edades que oscilan entre 11 y 12 años de edad distribuidos al azar.

Los instrumentos que se utilizó para realizar el pretest y el postest fue un cuestionario retomado de Baumann (1990: 150-167): el cual está conformado por 4 ítems, un ítem para la idea principal general del texto (IPGT), en los siguientes espacios se colocan las ideas secundarias (fueron 3 IS1, IS2, IS3), el escenario fue la escuela primaria (particular) “ Colegio Sebastián de Aparicio”, ubicada en la colonia Alfonso XIII, que pertenece a la Delegación Álvaro Obregón C. P. 01460 del Distrito Federal.

Se aplicó el pretest al grupo control y al grupo experimental: el cuál consistió en que los alumnos realizaron la lectura del texto “Aplastamiento de las gotas” e identificaron la idea principal general del texto y las ideas secundarias para realizar un resumen.

El grupo experimental, entrenado con el programa instruccional, por el método de la enseñanza directa, propuesta por Baumann (1990), se aplicó mediante diez sesiones, de 50 minutos de duración: inicialmente se presentó a la escuela un programa de intervención de 14 sesiones de 30 minutos, pero se redujo a 10 sesiones, para que no interferir con sus actividades escolares.

El programa instruccional fue llevado paso a paso, iniciando con tareas de lectura de lo más simple a tareas más complejas de la estrategia, para que los alumnos identifiquen la idea principal, desde una lista de palabras, la idea principal y las ideas secundarias: así mismo, se identificaron las ideas implícitas, las explícitas, hasta la elaboración de un resumen. Finalmente, se aplicó el postest a los dos grupos para identificar cambios en la elaboración del resumen.

En el capítulo III se presentan de forma detallada el análisis e interpretación de los

resultados: el grupo experimental obtiene un puntaje total de $X=.918$, más alto en comparación con el grupo control que obtuvo $X=.367$: de acuerdo al resultado que arrojó la prueba estadística t de student, la diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control. Por lo que existen elementos suficientes para considerar que el promedio del puntaje, que se obtiene al utilizar el programa de intervención, es mayor que el que se obtiene sin usarlo con un $\alpha =.01$, con una confiabilidad del 99%.

Como conclusión se pudo confirmar que el programa estratégico de enseñanza directa, dividido en cinco etapas, es altamente significativo, para enseñar la estrategia, ya que permitió a los alumnos alcanzar el primer nivel, base del texto en la comprensión, en donde pudieron ir discriminando e integrando proposiciones más globales, realizando inferencias para lograr la coherencia del texto. Lo anterior, permitió generar la microestructura lo que es importante, pero no suficiente, para la comprensión.

Al pasar al segundo nivel, los alumnos fueron capaces de identificar la idea principal, diferenciando entre una idea principal y una idea secundaria, para después sustituir las proposiciones a otras más generales, integrando varias proposiciones, en una sola, para formar una idea más global y jerarquizando las ideas de acuerdo a su nivel de importancia, formando la macroestructura del texto, proceso se supuso habilidades y destrezas de mayor comprensión lectora para una lectura comprensiva.

Con éste trabajo se pretende poner a disposición de los profesores las herramientas necesarias para la enseñanza de la identificación de las ideas principales, así como las estrategias de aprendizaje que permitan que en los centros educativos se vayan generando poco a poco el aprender a aprender.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A los alumnos de 6º año les cuesta trabajo identificar ideas principales en un texto para después jerarquizarlas de acuerdo a su importancia, ya que no cuentan con la habilidad y destreza para aplicar estrategias de lectura apropiadas, lo que les permitiría contar con herramientas precisas, puntuales y específicas al realizar la tarea. Por lo tanto se enfrentan a múltiples problemas, uno de los que se considera más relevante, en el ámbito educativo, es la identificación de ideas principales para la elaboración de un resumen: para que puedan realizar una representación organizada y jerarquizada.

Esto lo demuestra el estudio de Bernardo Gargallo (2003:174) denominado "Aprendizaje estratégico. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 1º de E. S. O.", en donde los resultados demuestran que se encuentran diferencias significativas, en las cuatro escalas de estrategias de aprendizaje y en ambos postest, siempre por el programa estratégico de la enseñanza directa aplicado al grupo experimental.

En este sentido Beltrán (1996: 396) argumenta que "las estrategias de aprendizaje no son otra cosa que las operaciones del pensamiento enfrentando a la tarea del aprendizaje. Se pueden imaginarlas como las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuando éste tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas".

Para los alumnos el trabajar de forma estratégica las ideas principales, como una componente central de la comprensión de textos, es una habilidad básica en cualquier área o asignatura de sus materias. En este sentido es importante que las estrategias se enseñen desde su formación inicial, de acuerdo a su nivel cognitivo, para que conforme vayan avanzando, en sus ciclos académicos, realmente aprendan a aprender.

Gargallo Bernardo (2003:164), plantea que es fundamental "aprender estrategias que permitan a los alumnos continuar aprendiendo a lo largo de la vida". En eso consiste el aprender a aprender y el aprendizaje estratégico es una necesidad en la sociedad de la información y del conocimiento.

Ya que en un futuro académico, los alumnos se enfrentaran a contenidos de mayor complejidad, por lo tanto se considera, que al contar con una estrategia de lectura como la identificación de ideas principales, los alumnos contarán con herramientas para la comprensión lectora sin importar la temática con la que se enfrenten.

Esto tendrá como resultado favorecer la comprensión del mismo, en este sentido se considera que la estrategia para la identificación de ideas principales a través de un resumen favorecerá a la lectura comprensiva, lo que ocupa un lugar preponderante dentro de la formación académica de los alumnos, al desarrollar la habilidad para identificar las ideas principales y realizar una adecuada representación global organizada y jerarquizada de las ideas de acuerdo al nivel de importancia los alumnos llegaran a comprender y a convertir en significativa su tarea, estas tienen relevancia para el aprendizaje y desarrollo académico en el futuro de los alumnos.

Este trabajo pretende mostrar que los alumnos que sí utilizan estrategias se ven favorecidos al aplicarlas, a diferencia de los alumnos que no utilizan estrategias, en el sentido de que los que si las aplican seguirán un programa estructurado, paso a paso y guiados por la maestra que les modelará y enseñara cuantas veces sea necesarias para que entiendan comprendan, y puedan realizar la tarea de leer pero ahora comprendiendo lo que se lee elaborando así la idea global o macroestructura del texto, ahorrando tiempo y siendo objetivos en la realización de la tarea.

Esto lo demuestra un estudio realizado por Gargallo (2003:172), denominado "Aprendizaje estratégico. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 1º de E. S. O".

En donde los resultados demuestran que Los grupos experimentales entrenados en el uso de estrategias de aprendizaje mejoraron su rendimiento académico.

En este sentido otros autores que han trabajado las estrategias citados por Gargallo (2003: 164), et. al. En este trabajo se retoma a Beltrán (1996), Isabel Collado y Juan García

Madruga(1990), y a Sánchez Hernández Simón y Maria del Carmen Ortega (2001) entre otros Quienes han obtenido mejoras académicas significativas en el ámbito de las estrategias, mostrando que las estrategias no se aprenden de forma espontánea sino que se aprenden de forma estratégica para que los alumnos se vean favorecidos.

Ya que Finalmente el objetivo de las estrategias, es dotar de conocimiento y herramientas que les permitirá ser sujetos autorregulados y autónomos a lo largo de su vida académica, bajo estos antecedentes descritos anteriormente en donde se nos muestra el bajo rendimiento en el que se encuentra en especial el área de la lectura comprensiva, el planteamiento de este trabajo de investigación es ¿sí las estrategias de identificación de ideas principales, tipo resumen, pueden favorecer la comprensión lectora de los alumnos de 6º año de primaria?.

Por lo antes planteado debemos mostrar que el entrenar estratégicamente a los alumnos en la identificación de ideas principales, realizando un resumen de textos expositivos, con el método de enseñanza directa por Baumann (1990), favorecerá a que realicen una lectura comprensiva, en este sentido el objetivo de este trabajo de investigación es enseñar a los alumnos de 6º año de educación primaria, la estrategia de identificación de ideas principales, para elaborar un resumen como forma de mejorar la comprensión de los textos expositivos.

Lo que se espera de los alumnos al concluir el proceso de intervención con el método de enseñanza directa será una mejora en la puntuación de dichos alumnos en comparación con los que no fueron entrenados estratégicamente.

Por lo que la hipótesis de este trabajo es: si los alumnos de 6º año de primaria son entrenados estratégicamente para la identificación de ideas principales, para elaborar un resumen, lo que les favorecerá para la comprensión lectora obtendrán mayor puntaje. Que los alumnos que no fueron entrenados.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I MARCO TEORICO

1.1 - Concepción constructivista del aprendizaje.

Actualmente los alumnos al terminar la primaria se enfrentan con los textos expositivos desconociendo como se encuentran estructurados, ya que desconocen cómo identificar las ideas principales, por consiguiente no logran realizar una lectura comprensiva.

En este sentido García Madruga (1999:25) postula que durante la infancia las habilidades de la descodificación eran los mejores predictores de la actuación lectora, con la llegada de la adolescencia, al final de la enseñanza primaria, serán las habilidades de la comprensión las mejores predictoras de la actuación lectora global.

Para comprender un texto expositivo es básico reconstruir su significado esto se lograra a través de la selección, la organización y la elaboración de las ideas principales, tal representación se lograra de acuerdo a la propia representación del mundo y de acuerdo a los procesos cognitivos que se hallan desarrollado en los alumnos, Para lograr extraer el significado global del texto, y para reconocer la estructura del texto es necesario que los alumnos conozcan y apliquen estrategias de procesamiento que son las que favorecen a la comprensión, ya que aplicar estrategias o no hacen la diferencia entre un lector con características favorables a ser lectores competentes o no.

Al respecto existe un estudio realizado por Beltrán, Poveda, Martínez Arias, (2001: 273), denominado "Entrenamiento en estrategias de procesamiento selección, organización y elaboración en alumnos de 1º curso de la E. S. O", en donde los resultados en general pusieron de manifiesto efectos favorables en comprensión lectora, al grupo experimental, en comparación con el grupo control.

Por lo tanto ahora nos centraremos en conocer si el aplicar estrategias de identificación de ideas principales, para realizar un resumen jerarquizando las ideas de

acuerdo a su nivel de importancia favorecerá para que realicen una lectura comprensiva.

En éste sentido debemos tener pleno conocimiento de los procesos cognitivos implicados en el proceso de la enseñanza – aprendizaje, en éste caso en específico de la estrategia de identificación de ideas principales, se verá su impacto en la evolución de los alumnos esto centrado en las estrategias de aprendizaje, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje interactúan tres componentes básicos que los desarrollaremos desde la teoría constructivista que a continuación presentamos.

La perspectiva constructivista, en la enseñanza y aprendizaje escolar propone que cada sujeto represente el conocimiento de manera propia; con sus saberes previos, considerando su entorno y con sus propias capacidades para así aumentar sus habilidades de pensar, leer y escribir mejor cada día, reconstruyendo el aprendizaje lo que hará que modifique y a su vez enriquezca sus conocimientos, para que los alumnos no se queden en el primer nivel y puedan alcanzar un nivel alto o profundo de comprensión, con el cuál se pueda acceder al significado global o macroestructura del texto, es necesario que realicen el siguiente proceso. Colls (1993: 147), "sostiene que la teoría constructivista se organiza en tres ideas fundamentales:

- 1)** El alumno es responsable último de su propio proceso de aprendizaje; él es quien construye o más bien reconstruye los saberes de su grupo cultural y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre, o inventa, incluso cuando lee.
- 2)** La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en sentido literal todo el conocimiento escolar, debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares, es en realidad el resultado de un proceso de construcción en el ámbito social.

Los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares

- 3)** La función docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado, esto implica que la función del profesor no se

limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva; si no que debe orientar o guiar explícita y deliberadamente dicha actividad ”.

Para que estas tres ideas fundamentales se realicen en el proceso de enseñanza aprendizaje, el alumno es quien construye el significado del conocimiento, el profesor es quien enseña, ayudando al alumno en la construcción o reconstrucción de los significados y el conocimiento o contenido específico, sobre el que se construyen dichos significados, así podemos tener un acercamiento de como estos componentes son básicos en el proceso de enseñanza aprendizaje, mismos que tienen el propósito de ver como las estrategias de aprendizaje, van sustituyendo la función del profesor.

La enseñanza desde una perspectiva constructivista enfatiza y promueve una participación activa tanto del profesor como del alumno, en donde éste último al activar su conocimiento previo activará las estructuras cognitivas con las que cuenta, dando paso al factor más determinante para el aprendizaje significativo, que consiste en entrelazar el conocimiento previo del sujeto con el conocimiento nuevo esto debe ser en forma sustancial y no arbitraria para alcanzar un aprendizaje significativo.

Para el constructivismo, el aprendizaje que se da en los alumnos es el resultado del proceso de enseñanza aprendizaje, entre lo que el maestro enseña y el conocimiento previo de los alumnos, por lo que el alumno es el responsable final de su propio aprendizaje, ya que nadie puede realizar este trabajo por él por lo que al activar su conocimiento previo se dará paso al factor más determinante para alcanzar el aprendizaje significativo, pero que es el aprendizaje significativo? .

A continuación revisaremos que es y en que consiste el aprendizaje significativo.

1.1.2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausbel (1983: 58) postula que el " aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo, esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo".

Para que este proceso se dé en los alumnos, será necesario que el nuevo conocimiento se relacione con el conocimiento previo pero no de una manera arbitraria, o al pie de la letra sino sustancial manifestando actitud para aprender y así alcanzar el aprendizaje significativo. Es decir con buena disposición para relacionar el material nuevo con lo ya existente en su estructura cognoscitiva del sujeto.

En este sentido Ausbel (1983: 58) manifiesta que "el aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifieste una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir una disposición para relacionar no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra".

En este sentido, independientemente de cuánto significado potencial tenga el contenido de la tarea en especial, si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente (como una serie de palabras relacionadas caprichosamente), tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado y a la inversa, sin importar lo significativo que sea la actitud del alumno, ni el proceso ni el resultado del aprendizaje serán posiblemente significativos, si la tarea de aprendizaje no lo es potencialmente, y si tampoco es relacionable, intencionada y sustancialmente, con su estructura cognoscitiva.

En este sentido lo que se pretende es que los alumnos no se inclinen hacia el aprendizaje repetitivo que es uno de los aspectos por los que los alumnos al realizar la tarea,

creen que al realizarlo al pie de la letra es sinónimo de que han comprendido, por qué sería más fácil crear la impresión de que sé a aprendido de memoria y que se a comprendido, aunque la comprensión de los conceptos no se den. Ya que la tarea del aprendizaje sea o no potencialmente significativa intencionada y sustancialmente relacionada con la estructura cognoscitiva del alumno.

En este sentido Ausbel (1983: 57) manifiesta que para que el aprendizaje sea significativo, este es un asunto más complejo que el de la actitud hacia el aprendizaje significativo. Esto depende de dos factores que intervienen en el establecimiento de esta relación que determina:

1. - la naturaleza del material que se va a aprender y
2. .- como está la estructura cognoscitiva del alumno con relación a la naturaleza del material es obvio que no debe pecar de arbitrario ni de vago para que pueda relacionarse de modo intencionado y sustancial con las correspondientes ideas pertinentes, que se hallen dentro del dominio de la capacidad humana a las correspondientes ideas pertinentes que por lo menos algunos seres humanos sean capaces de aprender si se les concede la oportunidad de hacerlo.

Esta propiedad de la tarea de aprendizaje, es la que determina si el material es potencialmente significativo, pertenece a la significatividad, si al caso en muy raras ocasiones faltará de las tareas de aprendizaje escolar, pues el contenido de la materia de estudio casi por definición tiene significado lógico.

El segundo factor determinante de que el material de aprendizaje sea o no potencialmente significativos varia exclusivamente en función de la estructura cognoscitiva del alumno. La adquisición de significados como fenómeno natural ocurre en seres humanos específicos, y no en la humanidad en general, por consiguientes, para que ocurra realmente el aprendizaje significativo no basta con que el material nuevo sea intencionado y relacionable sustancialmente con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido abstracto del término, es necesario también que tal contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno, en particular”

Una pregunta obligada que debemos hacernos es a que se refiere cuando nos hablan de utilizar un material no arbitrario, pero sí sustancial? a continuación desglosaremos estas interrogantes para que este proceso de enseñanza aprendizaje nos quede claro como se realiza en los sujetos.

Ausbel (1983: 59) determina que "la relacionabilidad no arbitraria significa sencillamente que sí el material en si muestra la suficiente intencionalidad (ó falta de arbitrariedad), entonces hay una manera adecuada y casi obvia de relacionarlo de modo no arbitrario con las clases de ideas y correspondientemente pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender.

El criterio de la racionabilidad sustancial significa que si el material de aprendizaje es lo bastante no arbitrario, un símbolo ideativo equivalente (o grupos de símbolos), podría relacionarse con la estructura cognoscitiva sin que hubiese un cambio resultante en el significado. En otras palabras, ni el aprendizaje significativo ni el significado que surgen dependen del uso exclusivo de signos particulares y no de otros, el mismo concepto o proposición podrían expresarse de manera sinónima y deberían seguir transmitiendo exactamente el mismo significado".

Los alumnos al relacionar la información de forma no arbitraria favorecerán a que se determine el aprendizaje significativo en donde pondrán activar su conocimiento previo y relacionarlo con el nuevo conocimiento, este proceso se llevarán a cavo con la ayuda que proporciona el maestro guiando el proceso de construcción de los alumnos, ayudándoles a entrelazar el significado ya establecido con el nuevo conocimiento para que este proceso se desarrolle en los alumnos, se requieren tres ideas básicas al respecto.

Ausubel (1983: 57) propone que para que el aprendizaje significativo tenga lugar es necesario que los nuevos conocimientos se relacionen en su mayoría o en su totalidad con los conocimientos previos, así mismo considera tres condiciones básicas:

- a)** Los nuevos materiales deben ser potencialmente significativos.
- b)** La estructura cognitiva previa del sujeto debe tener las ideas necesarias, relevantes para

que puedan ser relacionadas con los nuevos conocimientos.

C) El sujeto debe tener disposición significativa hacia el aprendizaje, esto requiere de una actitud activa.

Con estas tres condiciones Ausubel (1983: 17), "pone de relieve que el aprendizaje significativo depende en gran medida de los conocimientos previos del sujeto y de la unión de estos con los nuevos".

Para que este tipo de aprendizaje se pueda llevar a cabo los profesores juegan un papel muy importante, que no es sólo transmitir el conocimiento de manera verbal y sin sentido, sino ayudarles a convertir esta información en aprendizaje significativo, guiándolos a los alumnos de manera explícita.

En este sentido, las explicaciones que se dieron en el desarrollo de las estrategias fueron totalmente explícitas, esto con el fin de que no quedara ninguna duda en el procedimiento de la estrategia, de lo que finalmente se trata es que los maestros les proporcionen a los alumnos herramientas del pensamiento como vienen siendo las estrategias de aprendizaje mismas que les permitirán trabajar de manera muy puntual y aprender a aprender lo que les permitirá acceder a ser alumnos autorregulados como a continuación argumentaremos.

Actualmente se sigue planteando como se puede intervenir de manera más efectiva para que los alumnos construyan el conocimiento, estas respuestas se manifiestan gracias a las diversas investigaciones que en las últimas décadas se han realizado sobre el aprendizaje, el conocimiento de los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje, en las diferentes áreas como las matemáticas, ciencias y la comprensión lectora son muestra clara de ello, de las cuáles se desprenden propuestas psicopedagógicas centradas en las estrategias de aprendizaje y la enseñanza, ya que el papel que juegan las estrategias de aprendizaje en la construcción del conocimiento, consiste en acceder a un aprendizaje independiente y autónomo.

Esa interacción básica que se da entre contenido alumno- profesor, presupone un traspaso en el control del aprendizaje, del profesor al alumno, este traspaso se logra alcanzando el aprendizaje estratégico, a ese desarrollo de habilidades y destrezas de las estrategias cognitivas, pero ¿ cuál es el proceso que se realiza cognitivamente en los sujetos para tal desarrollo? a continuación lo argumentaremos.

En este sentido González. P y Núñez. P (1998: 95) postulan que “ poder analizar y entender como funciona la mente humana a la hora de procesar información, y más específicamente cómo procesan información los sujetos con dificultades de aprendizaje, para lo que se hará una primera identificación de los principales componentes que interviene en dicho proceso, el componente estructural que equivale al disco duro del ordenador y define los parámetros en los que la información puede ser procesada, en un momento dado los componentes del control estratégico equivalen al disco blando del ordenador y encargado de distribuir las operaciones que ocurren en los diferentes momentos de ese procesamiento) y el procesamiento ejecutivo que permite ver las actividades u operaciones de un modo general”.

Una pregunta que es obligada en este tema es ¿ cómo le hace el alumno para realizar una tarea con éxito o una tarea sin éxito?, en este sentido González. P y Núñez. P (1998: 95) postulan “ que a la hora de abordar la dimensión cognitiva del aprendizaje escolar y sus dificultades se ha de tener muy presente que existe una serie de elementos conceptuales constructos que conviene señalar, cómo son; Habilidades, procesos, estrategias, aprendizaje e inteligencia y memoria”, como a continuación argumentaremos.

En este sentido me cuestiono de que manera ¿ estos elementos favorecen al proceso de enseñanza–Aprendizaje en los alumnos?, el cuál iniciaremos conceptualizando, y describiendo, como a continuación argumento.

HABILIDAD para González. P y Núñez. P.(1998: 96) cita a Harri Hoges quien postula “que una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea de un modo efectivo o que se entiende que una habilidad cognitiva es una condición necesaria para que el aprendizaje y rendimiento académico ocurran, de este modo y para poder llegar a entender

ese rendimiento y aprendizaje finales, aprender de un modo eficaz implica y supone que el sujeto domine de un modo adecuado diferentes habilidades, que son las que explican y definen su capacidad cognitiva, es decir las habilidades se refieren a las diferentes capacidades que configuran la inteligencia humana, habilidades que son el resultado de la disposición o capacidad de los sujetos para realizar una tarea y que vienen a ser algo así como los obreros del conocimiento.”

Las habilidades presuponen alumnos con capacidades cognitivas, para el aprendizaje el que se vera reflejado en el desarrollo de las tareas y su proceso para alcanzar su meta, ¿a qué nos referimos con el proceso cognitivo dentro del aprendizaje? a continuación lo argumentaremos.

PROCESOS Para González p. y Núñez. P (1998: 97) postula que hablar “de procesos cognitivos supone referirnos a un conjunto de operaciones mentales implicadas en el acto de aprender, tales como la atención, comprensión, memoria etc., se trata de operaciones que se aplican a la información que nos llega son algo así como los componentes dinámicos, consistentes en manipulaciones u operaciones mentales que se llevan a cabo con la información en los diferentes momentos de su procesamiento (adquisición, retención o almacenamiento y recuperación o uso) estas operaciones mentales son llevadas a cabo de un modo consistente o automático y pueden ser de diversa índole.

Hay procesos que se ocupan de traducir informaciones de tipo sensorial en representaciones conceptuales; otros han de traducir o transformar representaciones mentales en respuestas etc. Si utilizamos la analogía del ordenador, metáfora básica del procesamiento de información, tenemos entonces que los procesos son como los programas, mientras que las estructuras serian el Hardware o programas que están incorporados al sistema y que son fijos”.

Los alumnos al adquirir habilidades y desarrollar procesos cognitivos conformaran esas capacidades cognitivas para realizar la tarea, tarea que se presupone serán desarrollados de una forma eficaz, ya que tendrá los elementos para ponerlos en practica, como la atención,

comprensión y memoria operaciones mentales que al ir ejercitando de una forma específica y guiada conllevará al aprendizaje estratégico como a continuación se argumenta.

ESTRATEGIAS. González. P y Núñez. P (1998: 98) desarrollan un capítulo de las estrategias, por lo pronto estos autores señalan que con relación al concepto de las estrategias se trata de una temática objeto de múltiples investigaciones durante los últimos años y que ha pasado a ser un elemento central y nuclear en la psicología cognitiva en la instrucción, en estos momentos así podemos hablar de dificultades en el estudio de las estrategias de aprendizaje según la conceptualización de las mismas dado que existen autores que diferencian entre procesos y estrategia, por ejemplo, consideran los procesos como componentes de ejecución (que codifican, transforman y almacenan información), o considerándolas como componentes de control (que se encargan de planificar el uso de tales procesos) pero entre ellas destacan las siguientes:

González P y Núñez P (1998: 98), cita a Gagne, quien considera que " las estrategias son habilidades intelectuales que se pueden entrenar y que se desarrollan como resultado de la experiencia y de la inteligencia".

En este sentido se considera que los resultados del aprendizaje son la información verbal, las aptitudes intelectuales, las habilidades motòricas las actitudes y estrategias, y señala que en el contexto escolar tradicionalmente se ha enseñado o instruido a los alumnos en las cuatro primeras pero no en las estrategias para aprender.

González P. y Núñez P (1998: 98), cita a Danserau quien postula que las estrategias son un conjunto de procesos o pasos que sirven para facilitar la adquisición, almacenamiento y/o uso de la información, diferencia entre estrategias primarias (comprensión y memoria) y de apoyo.

González y Núñez (1998. 98), citan a Monereo quien señala que las "estrategias de aprendizaje son comportamientos planificados que seleccionan y organizan diferentes mecanismos cognitivos, afectivos y motòricos ante situaciones de aprendizaje".

Para Beltrán (1996: 38), "las estrategias son como actividades u operaciones mentales que se emplean para facilitar la adquisición del conocimiento, y que se caracterizan porque son manipulables directa o indirectamente y porque tienen un carácter intencional o propositivo".

Para González P. Y Núñez y P. (1994: 98), señalan que las "estrategias están el servicio de los procesos diferenciándose de estos por su carácter funcional, operativo y abierto frente al carácter encubierto de los procesos".

A este nivel del proceso enseñanza – aprendizaje los alumnos ya tiene las habilidades cognitivas, como son las capacidades intelectuales (atención, retención, comprensión y memoria) y el automonitoreo para realizar de forma automática el uso de estrategias, lo que permitirá realizar el traspaso de las actividades del maestro al alumno y el alumno demostrara la adquisición estratégica, cuándo asuma por completo dicho control, ya que su inteligencia tendrá los elementos necesarios para llevarlo a cavo, veremos ahora de que manera interviene la inteligencia en este proceso de aprendizaje. González. P y Núñez. P. (1998: 98), refiere que la inteligencia no es tanto una entidad como un conjunto de habilidades.

INTELIGENCIA. González. P y Núñez (1998: 98), cita a perkins "quien define a la inteligencia como un conjunto de estrategias susceptibles de instrucción y de cambio, en fin existe un gran número de definiciones sobre inteligencia y aún así no existe un consenso claramente definido entre los diferentes autores y corrientes sobre lo que se entiende como inteligencia"

Así entendemos entonces que la inteligencia de los alumnos, está basada entre las capacidades cognitivas, y disposición además de un conjunto de estrategias que en el desarrollo de las mismas están propensas al cambio, es decir cambios en el sentido de las necesidades que se presenten en el desarrollo de las actividades, esto será como lo requiera el grupo de alumnos con los que se este trabajando, lo que propiciara autocontrol y autorregulación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, a continuación

una de las preguntas obligadas es ¿que es el aprendizaje y en que consiste? a continuación lo argumento.

APRENDIZAJE González. P y Núñez. (1998: 99), refiere que el aprender consiste en construir conocimientos mediante el uso, organización, reestructuración y comprensión, de la información; es decir, aplicar las habilidades intelectuales a los contenidos del aprendizaje. Pero a través de los diferentes momentos y hegemonía de teorías.

Los enfoques o metáforas se pueden reducir a tres tipos de aprendizajes; aprendizaje como adquisición de respuestas, como adquisición de conocimientos y, finalmente, aprendizaje como construcción de significados.

A continuación presentamos los tres tipos de aprendizajes de acuerdo González. P y Núñez. P (1998: 99) citan a Beltrán.

Aprendizaje como adquisición de respuestas	Aprendizaje como adquisición de conocimiento	Aprendizaje como construcción de significados.
<ul style="list-style-type: none"> - Década de los años cincuenta. - El sujeto del aprendizaje se comporta pasivamente. - La aplicación del aprendizaje se centra en el input-output. - El papel del profesor es crear situaciones adecuadas para que el alumno adquiriera respuestas - El papel del alumno es adquirir las respuestas programadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Década de los años cincuenta-sesenta.. - -Aprender es adquirir conocimiento. - Se pretende llenar el vacío del input-output. - El papel del profesor es enseñar, transmitir conocimientos.. - El papel del alumno es adquirir los conocimientos transmitidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Década de los setenta noventa.. - El aprendizaje se concibe como búsqueda activa y constructiva. - Importan los contenidos pero también los procesos.. - Las actividades de los alumnos ocupan un lugar privilegiado. - El profesor cumple una función mediadora. - El papel del alumno es aprender a aprender..

En la actualidad, la posición más comúnmente aceptada respecto al aprendizaje humano es que este debe entenderse como una construcción de significados que se caracteriza por su carácter activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado.

En este sentido González P. y Núñez p. (1998: 100), postulan, que desde postulados cognitivitas de procesamiento de información y Psicología de la instrucción, podemos

establecer una categorización de los diferentes procesos y habilidades cognitivas a dos niveles.

1. - Básicos percepción, atención y memoria..
2. - superiores metacognición, razonamiento, solución y problemas y toma de decisiones

Principales procesos y habilidades cognitivas, González. P y Núñez. P (1998, Pág.100)

BÁSICOS	SUPERIORES
Percepción	Metacognición
Atención	Razonamiento
Memoria	Solución de problemas
	Toma de decisiones.

Procesos y habilidades que van a tener su proyección y su creación en el desarrollo del pensamiento humano y en el aprendizaje escolar y sus dificultades en destrezas, habilidades y contenido concretos referidos a la adquisición y dominio del lenguaje oral y escrito como herramientas básicas de transmisión y adquisición de la cultura y que suponen el determinante esencial de la lectura, escritura y calculo como parcelas de conocimiento y aprendizajes formales.

Como pudimos revisar en los párrafos anteriores el termino aprendizaje ha ido evolucionando al mismo tiempo que el aprendizaje ha ido requiriendo de su misma actualización, desde sus orígenes a los tiempos modernos, el día de hoy, en donde el aprendizaje es concebido como un constructor del conocimiento que es caracterizado por su participación activa del alumno en donde el alumno aprende a construir su propio conocimiento, activando su conocimiento previo y considerando su entorno.

En donde es importante el contenido pero también los procesos para crea un aprendizaje significativo, aprendiendo a ser un alumno autorregulado estratégicamente, en donde el profesor es concebido como un mero mediador entre ese conocimiento y en alumno y no ser un mero transmisor de conocimiento, y el alumno un receptor totalmente pasivo, contando con todos estos elementos los alumnos aprenden a prender, contando además con

su total atención, que es lo que se requiere en estos tiempos modernos.

Ahora nos cuestionamos ¿cómo lograr la atención de los alumnos para que el proceso del aprendizaje sea favorable? a continuación lo argumentamos.

ATENCIÓN González. P Y Núñez. P (1998: 102), Postulan "que la atención se trata de un proceso psicológico implicado directamente en los mecanismos de selección, distribución y mantenimiento de actividades psicológicas, siendo un proceso que entra en funcionamiento mediante el uso de diferentes estrategias y habilidades atencionales, presenta como principales características el tener una determinada amplitud (cantidad de información que el organismo puede asimilar al mismo tiempo).

Una intensidad y que actúa en interacción con otros procesos cognitivos. Se pueden diferenciar también diversos tipos o modalidades de atención:

- Selectiva o focalizada, que consiste en la capacidad para concentrarse bien en una sola fuente de información o tarea y excluir aquellas otras que pueden interferir.
- Dividida, cuando se han de actuar frente a varias fuentes de investigación al mismo tiempo.
- Sostenida, consistente es una capacidad o habilidad para mantener el foco atencional ante estímulos durante amplios períodos de tiempo.

Como el resto de los procesos cognitivos la atención sigue un proceso evolutivo y madurativo, estando muy directamente vinculado al desarrollo perceptivo y en general al desarrollo cognitivo, en este sentido, así asumimos que el desarrollo de la atención sigue en proceso gradual y evolutivo, el nivel de desarrollo de los mecanismos atencionales oscilará y dependerá de la edad. Así por ejemplo, es un hecho evidente que los niños pequeños tienen mayores dificultades de atención que los adultos, por lo que conviene destacar que estas dificultades se pueden analizar o entender de dos maneras:

- Como una parte normal de una fase del desarrollo en los niños.
- Como un déficit en determinadas habilidades atencionales específicas.

Ejemplo con relación a la primera, González. P y Núñez. P (1999: 102), citan a López y García quienes destacan como principales rasgos de los trastornos de atención que se pueden llegar a presentar durante el proceso normal de desarrollo de la misma son los siguientes:

- Menor capacidad que los adultos para atender a la información relevante.
- Mayor susceptibilidad a la distracción
- Menor flexibilidad para orientar adecuadamente la atención.
- Menor número de automatismos adquiridos.
- Menor autocontrol atencional.
- Dificultades para manejar la atención.

Y respecto a la segunda, cuando existen problemas atencionales, nos encontramos, sin embargo, que el desarrollo evolutivo de este proceso no es normal, sino que está por debajo de la edad cronológica y o mental del sujeto llegando entonces a presentarse trastornos, desordenes o déficit concretos que darán lugar a cuadros o trastornos determinados. en este sentido nos encontramos que las principales manifestaciones de esto desordenes o trastornos atencionales son:

- Conductas de falta de atención.
- Bajo rendimiento en pruebas y tareas que exigen la intervención de habilidades funcionales: déficit de atención.

En este sentido la atención será aplicada dependiendo en el momento y la actividad a la que se enfrenten los alumnos, ésta dependerá y les costara mas trabajo si los alumnos son muy pequeños que a los más grandes, lo que se entenderá como una parte normal del mismo desarrollo o como un déficit de las habilidades si existen problemas con relación a la edad o problemas mentales, y dependerá de qué estén haciendo si se trata de una actividad, selectiva o focalizada, es decir que se dediquen a una sola cosa o dividida cuando tengan que dedicar su atención a dos o mas actividades, o al atención sometida que es cuando la atención debe estar sometida por largos espacios de tiempo.

Ahora vamos a revisar cuales son los factores para que todos estos procesos lleguen a la

memoria y como son procesados por los alumnos dentro del aprendizaje.

MEMORIA.

González. P y Núñez. P (1998: 103) Señala que la memoria desde el modelo de procesamiento de información se puede encontrar de dos tipos de explicación respecto a la memoria, estructural y procesual.

González P. Y Núñez (1998: 103) cita a Waugh y Norman, (1965); Atkinson y Shiffrin, (1968, 1971), postulan que el modelo estructural, explica el funcionamiento de la memoria considerada como unas estructuras formadas por tres almacenes que se encargan de recoger y traspasar la información, almacén de información sensorial AIS (almacén de entrada de información), memoria a corto plazo: MCP (también conocida como memoria de trabajo) y que se encarga de recoger y traspasar la información de entrada y memoria a largo plazo: MLP (donde se almacena la información de un modo mas o menos permanente).

En el modelo de Wauhg y Norman, consideran qué “ la información sigue una ruta fija a través de unos almacenes rígidamente caracterizados en cuanto a su capacidad, tipo de codificación y curso que toma el olvido, por su parte, en él, se incorporan ya los procesos de control”.

En la explicación procesual González. P y Núñez. P (1998: 103), señala que tiene su origen en el modelo de niveles de procesamiento cita a Craik y Lockhart y supuso una alternativa al modelo o explicación estructural, desde ésta explicación o enfoque se analizan y examinan los procesos de codificación que se realizan sobre la información señalando que esta información se codificará de un modo superficial a profundo en función de los estímulos a procesar y del tiempo disponible para su procesamiento, desde esta explicación se postula que lo que determina el recuerdo a largo plazo es la naturaleza de los procesos de codificación, que consiste en actividades de percepción y comprensión que el sujeto realiza durante sus experiencias.

Comprensión que los alumnos adquirieron, al desarrollar y aplicar un aprendizaje estratégico, el que les dio los elementos suficientes para desarrollar su potencial en el proceso de aprendizaje, en el cuál se desarrolló en un primer momento el modelo estructural, en donde los alumnos aplicaron la utilización de los tipos de memoria: extrayendo la información y enviándola al almacén de entrada de la información, para posteriormente enviarla a la memoria a corto plazo o lo que es conocida como memoria de trabajo, para finalmente enviar esa información a la memoria a largo plazo en donde permanecerá por mas tiempo.

En un segundo momento pasaría al modelo de la memoria procesual, en donde se encuentra la memoria a largo plazo, lo más importante es considerar la naturaleza de los procesos de la codificación que consistieron en las actividades que desarrollaron en el programa estratégico, hecho que les permitió acceder a la comprensión.

En este sentido el que los alumnos aprendan a procesar la información de la manera adecuada favorecerá significativamente el aprendizaje en especial el aprender a utilizar las estrategias como herramientas cognitivas, que estén siempre a la mano y al servicio del proceso de enseñanza- aprendizaje como a continuación argumentamos.

1.1.3 – EL PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Los orígenes de las estrategias de aprendizaje se desarrollan sobre la base de dos movimientos psicológicos de gran importancia el conductismo y la psicología cognitiva.

Pero que son las estrategias de aprendizaje?, para iniciar en ésta búsqueda de un proceso constructivo favorable en la enseñanza de las estrategias de identificación de las ideas principales, por lo tanto saber que es una estrategia resulta una pregunta obligada, en este sentido Beltrán, (1996: 14), postula que las estrategias de aprendizaje son el procesamiento de la información aplicada en casos específicos. mismas que permiten identificar algunas causas del bajo rendimiento”.

Son muchas y diversas las clasificaciones que se han realizado a cerca de las estrategias Beltrán (1996: 399), cita algunas que se destacan como et. al. Dancerau (1978), Weintein, (1982); Weinstein y Mayer (1986. Weinstein, Zimmerman y Palmer, (1988), Jones (1986); Derry y Murphy, 1986 Beltrán (1987), (1993) Chipman y otros, (1985); Segal y otros (1985), Cano y Justicia (1988), Bernard, 1990 Romàn (1991); Monereo (1991), Hernández y García, (1988), (1991).

En este sentido Beltàn (1996: 399), menciona a Danserau quien habla de dos clases de estrategias primarias que operan directamente sobre el material informativo y hacen relación directa a los procesos de comprensión-retención y recuperación utilización y estrategias de apoyo, que tratan de mantener el clima cognitivo adecuado y hacen referencia a la elaboración y programación de metas.

Para Beltrán (1996: 399), cita a Jones quien menciona que él identifica tres tipos de estrategias; de codificación(nombrar repetir, elaborar ideas clave de un texto), generativas (parafrasear, visualizar el material por medio de analogías, metáforas o inferencias), y constructivas (razonamiento, transformación, y síntesis)

Para Beltrán (1996: 299), cita a Wentein y Mayer quienes establecen una clasificación sencilla y lineal de estrategias, repetición y organización, elaboración, control de la comprensión y estrategias afectivas, y cada una de estas estrategias puede aplicar a tareas de aprendizaje básicas o complejas.

El papel que juegan las estrategias de aprendizaje en la construcción del conocimiento consiste en promover un aprendizaje independiente y autónomo, la interacción básica entre alumno profesor y contenido supone un proceso de traspaso en el control del aprendizaje del profesor al alumno, este traspaso se logra gracias a la aplicación de estrategias las cuáles se desarrollan paso a paso, lo cuál permitirá dotar a los alumnos de herramientas del pensamiento en habilidades y destrezas estratégicas.

Al respecto Beltrán (1996: 394) define las estrategias como "las operaciones del

pensamiento enfrentando a la tarea del aprendizaje, éstas se pueden imaginar cómo las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuando éste tiene que comprender un texto, adquirir conocimiento o resolver problemas”.

A continuación se presenta otra definición de estrategias de aprendizaje con otro autor y que coincide con algunos criterios antes mencionados. Ginard`Y Romero (2001: 149) citan a Pozo 1992 quien postula que “el repaso, la organización y la elaboración de la información, a través de técnicas concretas como las estrategias de aprendizaje sí bien se concretan de manera distinta en cada dominio de asignatura, responden a capacidades de carácter más generales que son aplicables a todas las materias del currículo”.

Ahora ya sabemos que las estrategias, son un plan de actividades a seguir intencional y que tienen una meta que alcanzar, en general podemos decir que las estrategias de aprendizaje son instrumentos de la mente que nos facilitan el aprender a aprender, sobre este mismo tema Beltrán (1996: 394) manifiesta que las estrategias “se caracterizan por ser un tipo de actividad intencional y propositiva que implica dirección hacia una meta, la intención se define conductualmente como elegir, persistir en la conducta, corregir errores y detenerse cuándo la meta se consigue.

Es importante destacar que las estrategias tienen un criterio de intencionalidad permiten el buen funcionamiento de las mismas aunque no resultan de igual manera en todos los sujetos ni en todos los contextos. Así pues las estrategias están íntimamente relacionadas con el aprendizaje de los sujetos”.

En este sentido radica el que los alumnos al aplicar estrategias se logre una autonomía en el aprendizaje y dejar la dependencia del apoyo del profesor a una autonomía total, que permita mostrar el traspaso del control que existe del profesor al alumno, este proceso se relaciona con el hecho de que los alumnos apliquen estrategias, que les permitan desarrollar habilidades que le favorezcan a obtener un mejor rendimiento en su proceso de aprendizaje.

A todo esto nos preguntamos ¿cómo se relacionan las estrategias con la identificación

de las ideas principales en la lectura, cómo se realizaría ese traspaso?.

En primer lugar porque las estrategias le permite al alumno desarrollar habilidades y destrezas para el aprendizaje, lo que les permitirá contar con herramientas para la identificación de las ideas principales presupuestando con esto que los alumnos emplearan las estrategias como un instrumento auto regulador, discriminando entre una idea principal y los detalles o idea secundaria mediante el cuál no solo se puede recuperar información sino además integrarla con el nuevo conocimiento de forma eficaz.

Las estrategias tienen como función el aprendizaje autorregulado, autónomo para formar alumnos autodidactos, lo cuál se logrará cuando se realice adecuadamente el traspaso de la actividad estratégica del profesor al alumno y este ultimo demuestre la habilidad que ha adquirido ya de manera individual, como a continuación definiremos.

1.2.3.4 FUNCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Las estrategias de aprendizaje tienen la función de favorecer y condicionar el aprendizaje significativo, y separar lo relevante de lo irrelevante de los materiales, pero además relacionar el material nuevo con su conocimiento previo del sujeto para poder producir el aprendizaje significativo, sí éste proceso no se realiza por parte de los alumnos, lo más que se puede esperar es una pobre retención producto de la repetición o memorización pero no a la comprensión del material empleado o trabajado, además de poder identificar alguna de las causas del fracaso escolar identificando si se emplean estrategias y si éstas son las adecuadas, lo que finalmente promoverá la independencia y la autorregulación en los alumno.

En este sentido Beltrán (1996: 398) postula " que la función de las estrategias de aprendizaje es favorecer y condicionar el aprendizaje significativo. Cuando en una tarea el alumno por las razones que sean, no ha separado lo que es relevante de lo que no lo es, el aprendizaje no se puede producir, lo más que se puede esperar de este tipo de tareas es una pobre retención del material, gracias a la practica repetitiva, pero no a la comprensión del

mensaje, ni a la transferencia del mismo.

Cuándo el estudiante ha seleccionado los materiales y los organiza en torno a una cierta estructura, se puede producir el aprendizaje, pero éste no tiene significado para el sujeto, ni hay grandes expectativas en un transfer positivo. Si el estudiante además de seleccionar y organizar el material, lo relaciona con los conocimientos que ya posee, entonces es posible el aprendizaje significativo. Junto con un a buena retención y un transfer favorable de los mismos”.

En este sentido las estrategias promueven finalmente un aprendizaje autónomo e independiente esto de tal manera que el control pasa del maestro a los alumnos, y este ultimo cuenta con la habilidad para planificar, regular y finalmente evaluar su propio aprendizaje, esto lo podrá realizar cundo domine las estrategias y realice sólo la tarea en cuestión, muchos son los beneficios que favorecen a los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje al aplicar estrategias, a continuación mencionaremos solo algunas de las más relevantes.

De acuerdo con Beltrán(1996: 398) “ algunas de las funciones más importantes que desempeñan las estrategias son:

- Favorecen el aprendizaje significativo.
- Permiten identificar algunas causas del fracaso escolar.
- Promueven el aprendizaje autónomo.
- Desarrollan el aprender a aprender.
- Mejoran la motivación para el estudio.
- Orientan el papel mediador del profesor”.

Las estrategias de aprendizaje que hemos visto están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante, lo que permite identificar y diagnosticar las causas del bajo rendimiento escolar, lo que significa que los alumnos se verán beneficiados con las funciones que desempeñan las estrategias de manera multifuncional, esto se distinguirá entre un alumno que las aplica y de alumnos que no las practican.

En este sentido Beltrán (1996: 398) manifiesta “que es posible que dos sujetos que tienen el mismo potencial intelectual, el mismo sistema instruccional, y el mismo grado de motivación, utilicen estrategias de aprendizaje distintas y por lo tanto alcancen niveles diferentes de rendimiento”

Rendimiento que se reflejará en la adquisición de habilidades y destrezas para favorecer en el proceso de identificar las ideas principales, y acceder a la lectura comprensiva, esto se logrará con la aplicación de un tipo de estrategias de acuerdo a las necesidades que se requieren, en este trabajo de investigación se necesita que los alumnos identifiquen ideas principales posteriormente jerarquicen las ideas por medio de un resumen, esto con el fin de que comprendan el texto, lo que finalmente se lograra aplicando un conocimiento estratégico como a continuación se argumenta.

TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

De acuerdo con Beltrán (1996: 399) “las estrategias se pueden dividir teniendo en cuenta dos criterios: su naturaleza y su función, de acuerdo con su naturaleza, las estrategias pueden ser cognitivas, metacognitivas, de acuerdo con su función, se pueden clasificar de acuerdo con los procesos a los que sirven: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transfer y evaluación”.

Esta división que se hace de las estratégicas de aprendizaje se debe a que las estrategias cognitivas hacen referencia al material o contenido con el que los alumnos trabajan, y las estrategias metacognitivas, aluden a lo que se conoce sobre la tarea que es y que se sabe de ella. Las estrategias con la que se desarrolló éste proyecto fueron la cognitiva y metacognitiva, es decir los alumnos elaboran un proceso de autoconocimiento de la misma actividad manifestando autocontrol o autorregulación en el conocimiento y en la evaluación, de la propia actividad cognitiva de los sujetos, a continuación revisaremos a que hacen alusión las estrategias cognitivas.

Gargallo Codes (1997: 17) postula que en "las últimas décadas aparecen bastantes investigaciones y estudios sobre la cognición, en éstos momentos puede considerarse que la psicopedagogía presenta una gran tendencia hacia el aprender a pensar y las operaciones del pensamiento.

Así fueron naciendo una serie de programas, la mayoría dirigidos a desarrollar las operaciones del pensamiento independientemente de los contenidos académicos, estos programas esperan que los sujetos desarrollen unas habilidades y estrategias que después, conocidas y automatizadas, también serán empleadas en el trabajo de las materias de los diferentes cursos académicos".

En este sentido, Beltrán (1996: 390), cita a Galanter y Pribram, quien "postula que las estrategias cognitivas radican en el interés del procesamiento estratégico, por ejemplo el trabajo de Miller sobre el número mágico siete, mas, menos dos, describía como la gente facilita su ejecución en tareas de memoria agrupando bits de información dentro de unidades significativas que se pueden almacenar como un todo, la agrupación y otros medios semejantes de organizar la información no organizada."

En este sentido, Beltrán (1996: 389), cita a Bruner que desde una perspectiva neo-Piagetana, destacó la transformación del sistema representacional del niño, que, en primer lugar, era una representación enactiva, luego icónica, y por ultimo simbólica, aquí hay una semejanza con la mediación verbal de los neoconductistas que aparentemente presentan una filosofía opuesta a la de los neo-piagetanos. Mediante la representación, los alumnos son capaces de resolver los problemas estratégicamente.

Ahora bien si las estrategias cognitivas están orientadas asía la organización del material con el que se trabaja, ¿ a qué hacen referencia las estrategias metacognitivas?

Estratégicas de aprendizaje de acuerdo al modelo de Beltrán (1996: 281).

1. - Estratégias de apoyo.
Para mejorar la motivación.
Para mejorar las actitudes.
Para mejorar el afecto.
2. - Estrategia de procesamiento.
Selección.
Elaboración.
Organización.
3. - Estrategias de personalización.
Creatividad.
Pensamiento crítico.
Recuperación.
Transfer.
4. - - Estrategias metacognitivas.
De planificación.
De auto regulación y control.
De evaluación.

En el entrenamiento realizado con los alumnos de sexto año se retomo, el tipo de las estrategias de procesamiento, selección, organización y elaboración, ya que permitió transformar la información que se aprendió de forma estructurada y coherente de acuerdo al autor. Las estrategias fueron abordadas desde un análisis cognitivo y metacognitivo. Como a continuación argumentaremos

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Las estrategias promueven un aprendizaje autónomo independiente de forma que el control que tiene el maestro pase al alumno, y éste proceso se vera que a sido eficaz en el momento en que los alumnos ya sean capaces de planificar, regular y evaluar su propio proceso de aprendizaje, es decir cuando tenga el dominio de las estrategias de aprendizaje.

Como ya explicamos en el párrafo anterior, mientras las estrategias cognitivas se ejecutan sobre la materia que los alumnos trabajan, las estrategias metacognitivas se relacionan con el aprendizaje así mismo planifican y supervisan la acción de las estrategias

cognitivas, como a continuación argumentaremos.

En este sentido, Beltrán (1996: 389), postula que "el desarrollo de las estrategias se ha ido interpretando como un progreso de no-producción a producción espontánea de estrategias efectivas, hechas posibles por el gradual desarrollo creciente de planificación y la adquisición de habilidades componentes.

En la década de los ochenta predominó una visión diferente del desarrollo de las estrategias, esta visión acentuó las estrategias o procesos de orden superior que controlan el uso de varias estrategias cognitivas. Flavel acuñó el término de metamemoria, para referirse al conocimiento potencialmente verbalizable sobre el almacenamiento y recuperación de la memoria, y distinguió entre diversas variedades de metamemoria, incluyendo una sensibilidad a la necesidad de estrategias difíciles de memoria y un conocimiento de las variables de persona, tarea, y estrategia que hay que influyen en la ejecución de la memoria".

Desde esta perspectiva es de vital importancia conocer el impacto y la trascendencia que tienen la enseñanza a los alumnos de las estrategias, que hay que emplear en una situación determinada o específica, éste desde un punto de vista cognitivo, y cómo integran y controlan el uso de las estrategias, cómo a continuación argumentaremos.

En este sentido, Beltrán (1996: 390) postula que " la importancia del conocimiento sobre el funcionamiento cognitivo de cada sujeto no se limita a las situaciones de memoria, sino que se ha convertido en un elemento imprescindible dentro de las teorías y de su desarrollo en general, conocer las capacidades, exigencias, recursos, y funcionamiento de los propios procesos mentales potencia de forma notable de los resultados de la ejecución".

A continuación mencionaremos autores que se han dedicado a estudiar el proceso de la metacognición de los alumnos que se ha investigado con relación a la atención por mencionar algunos autores Beltrán (1996: 390), menciona a (Miller, 1985), Imitación Green, Borjoklund y Quinn-Cob (1988), comprensión del aprendizaje Pramling, (1990) comprensión lectora Paris y Oka, 1986) o la misma memoria Flavell y Wellman (1977).

Los especialistas en el tema nos proporcionan elementos del cómo sé a dado el proceso de la metacognición en los sujetos como a continuación argumentaremos.

En este sentido Beltrán (1996: 410) manifiesta "que las estrategias metacognitivas tienen una doble función: conocimiento y control del propio aprendizaje. La función de conocimiento de las estrategias metacognitivas se extiende a cuatro grandes grupos de variables: Las variables relacionadas con la *persona*, la *tarea*, la *estrategia* y el *ambiente*, de esta forma, cuándo un estudiante se enfrenta a una tarea, las estrategias metacognitivas le ayudarán a conocer lo que sabe sobre ésta cuál es su naturaleza y grado de dificultad de la tarea y cuál es la estrategia o estrategias adecuadas para resolverla, además de considerar el ambiente más favorable para enfrentarse a ella.

Beltrán (1996: 390) argumenta " que hoy día la metacognición está relacionada aparentemente con otros aspectos del uso de estrategias y no es posible estudiarla provechosamente sin valorar otros aspectos de la situación de aprendizaje".

En este sentido los alumnos adquieren además de los conocimientos que son objeto directo de la experiencia, un conocimiento adicional sobre la manera de que su conocimiento de las variables relacionadas con la persona, la estrategia, la tarea y el ambiente afectan principalmente a la cantidad y a la calidad del aprendizaje.

Los estudiantes que tienen éxito en sus actividades escolares tiene que aprender y de hecho aprenden mucho sobre ellos mismos en cada experiencia de cada ciclo escolar. El resultado positivo de una tarea les suministra feedback sobre las ventajas de utilizar los procedimientos o estrategias aplicadas a la realización de la tarea, y el fracaso, en cambio les hace pensar si no habrán de cambiar de procedimiento para garantizar más el éxito.

Ene este sentido Beltrán (1996: 410) argumenta que " la diferencia entre alumnos con éxito y los alumnos con dificultades de aprendizaje es que mientras para los primeros tanto el éxito como el fracaso se convierten en instancias interactivas porque suministran

conocimiento (metacognitivo) sobre la capacidad del sujeto, la dificultad de la tarea, la aplicación de las estrategias apropiadas y el ambiente pertinente para conseguir el éxito, para los segundos, el éxito y el fracaso sólo tienen consecuencias en el orden afectivo”.

Así mismo la estrategia metacognitiva además de apoyarnos en la planificación nos proporciona la autorregulación y la evaluación, lo que nos permite tener control de las estrategias si estas son o no adecuadas para favorecer la lectura comprensiva.

En este sentido Beltrán (1996: 410) manifiesta que “ la función del control hace referencia a las tres grandes instancias de regulación de la conducta, que responden a los tres momentos de modulación de la acción por parte del pensamiento; la planificación, la regulación y la evaluación”.

Contando con estos elementos, los alumnos al aprender, se verá favorecido al aplicar estrategias metacognitivas las que le ayudarán a planificar, controlar y evaluar su tarea, a continuación desarrollaremos los campos en los que se ha desarrollado más las estrategias metacognitivas de acuerdo a Beltrán (1996: 412), “es la atención (metaatención), la comprensión (metametacompreensión) y la memoria (metamemoria), como a continuación argumentáremos.

Para Beltrán (1996: 412) La metatención tiene la función de conocimiento de la meta atención se refiere a la atención como objeto de conocimiento, centrándose en los aspectos cognitivos del proceso atencional, como puede hacerlo en la memoria o en la solución de problemas, muchos niños no tiene ningún conocimiento sobre la atención o lo tienen muy escaso, de echo un niño puede no saber que la atención es limitada o que en algunas ocasiones puede resultar afectada por factores como la motivación, los niveles de ruido o la propiedad del sujeto, este conocimiento de la atención es importante para las tareas de aprendizaje, ya que sin el difícilmente puede una persona realizar un esfuerzo activo eficaz, para atender a una tarea determinada.

La segunda función de la metatención es el control de la atención, en principio, cabe

pensar que un estudiante atiende con eficacia una vez que los mecanismos o procesos atencionales están activados, siempre que no padezca ningún déficit atencional, pero también es posible que no controle activamente la atención, o que la controle, pero tenga dificultades en desarrollar las habilidades necesarias para atender a una situación particular como por ejemplo, comprobar su estado atencional del momento, o evaluar la estrategia utilizada, estas habilidades son las que constituyen el verdadero control ejecutivo de la atención y son críticas en el aprendizaje y solución de problemas.

De acuerdo a Beltrán (1996: 412) la metacomprensión tiene la función cognitiva de la meta comprensión se refiere al conocimiento de las variables relacionadas con la comprensión significativa de los contenidos de aprendizaje, la función de control implica organizar las tareas del aprendizaje de acuerdo con las pautas establecidas por la experiencia mental reflexiva, planificar, regular y evaluar.

A veces, los profesores muestran ciertas resistencias cuando se les pide desarrollar una actividad como la metacognición y, sin embargo, lo único que llama la atención es el nombre porque el concepto es bien sencillo. Cuando el profesor plantea un problema o formula una propuesta a uno de sus alumnos, lo normal es que éste, antes de dar una respuesta establezca una representación interna dentro de su cabeza, que le lleve a preguntarse si ha comprendido la pregunta, si es conveniente hacer esto si o lo otro para responderla y, finalmente, si la respuesta que tiene es o no correcta, pues bien esta representación interna que se produce en la cabeza de los estudiantes es lo que llamamos metacognición, que no es otra cosa que el conocimiento y el control que cada persona tiene de sus propios pensamientos, y esto es precisamente lo que distingue las maneras eficaces de las maneras ineficaces a la hora de realizar una tarea.

Beltrán (1996: 412) menciona que la meta-memoria se refiere al conocimiento y control de los procesos de la memoria, el conocimiento está centrado en la conciencia de la necesidad de recordar, por ejemplo, si el profesor anuncia que habrá una prueba sobre un tema del libro, se sabe que va a pedir que se recuerde el contenido de ese tema, saber que hay que recordar el contenido de ese tema afecta a la forma de prepararlo, ayudado por este

conocimiento, el sujeto podrá releer el tema varias veces, subrayar algunas partes del, tomar nota sobre puntos específicos o hacer se algunas preguntas a medida que se lee. De esta forma, el punto de partida de cualquier acto de memoria es que hay necesidad de recordar.

El control se refiere a llevar cuentas del progreso que se va realizando cuando los materiales se confían a la memoria, está comprobado que los estudiantes habilidosos controlan constantemente su propio progreso, a medida que estudian, valoran lo que han aprendido, lo que está casi aprendido y lo que requiere más esfuerzo”.

En este sentido, los alumnos manifestaron en su proceso metacognitivo, en el cuál desarrollaron sus actividades estratégicas, al autorregular cada una de las actividades que realizaron ya que cada actividad, requirió de confirmar su eficacia con la meta-comprensión al controlar su propio proceso y progreso, a medida que avanzaban en su proceso.

A continuación descubriremos como influyen las estrategias para realizar una lectura comprensiva, al contar con estrategias que les permita identificar y diferenciar entre las ideas Principales y secundarias o detalles, ya que mediante la identificación de las ideas principales favorecerá a la lectura comprensiva, ya que es una condición para adquirir habilidades y destrezas para avanzar hacia niveles de comprensión superiores, el aplicar estrategias de lectura es lo que marca la diferencia entre un lector novato o un lector experto, lo que finalmente favorecerá a la lectura comprensiva, en este sentido se considera indispensable poseer desde la primaria estrategias de identificación de ideas principales, desarrollando en los alumnos habilidades y destrezas que les favorecerá para realizar una lectura comprensiva.

Para lo que primeramente revisaremos ¿ qué es la lectura? que implica leer.

Sánchez (1996: 507) manifiesta que “leer consiste en transformar los símbolos escritos de un texto en palabras, en lenguaje, se trata en realidad de un fenómeno complejo en el que conviene distinguir dos niveles:

- El primero alude estrictamente a los procesos implicados en reconocer y atribuir un significado a las palabras escritas, es lo que aprendemos valga la

redundancia, al aprender a leer.

- el segundo implica operar con esos significados léxicos hasta alcanzar la interpretación completa del texto. “

Para que la lectura no sea un mero reconocimiento de palabras y resulte significativa para los alumnos, no sólo deben de leer o reconocer el significado de las palabras que implicaría realizar o alcanzar el primer nivel, que es el primer acercamiento para la lectura pero no suficiente para comprender, para alcanzar el segundo nivel que consiste en comprender lo que leen, esto es un proceso profundo, y que implica la interpretación global del texto o lograr formar la macroestructura del texto alcanzando con esto el nivel más alto en comprensión de textos, pero a que nos referimos con comprender? a continuación argumentaremos tal concepto.

¿Que es comprender?, para Sánchez (1996: 529) “comprender implica jerarquizar las ideas, esto es, articularlas no sólo de manera lineal sino jerárquicamente”.

Para lo que es necesario aplicar estrategias de comprensión lectora que desarrollen en los alumnos habilidades y destrezas, así, la lectura se convierte en el medio por excelencia para adquirir conocimientos por lo que la meta inicial de aprender a leer pasa a ser la de leer para aprender, para lo que creo que se necesita de una enseñanza específica de la lectura para que el alumno llegue gradualmente a aprender de la lectura.

Es decir para que la lectura se convierta en un medio de adquirir conocimiento, ya que la lectura comprensiva es determinante en el éxito o fracaso del resto de la escolaridad, la lectura es un proceso no solo de decodificación sino de análisis, así pues la mente humana tiene la capacidad de diferenciar entre la información relevante de la que no lo es, de acuerdo con el objetivo o fin con el que esta leyendo el sujeto.

Al respecto García Madruga(1999: 88), postula que se “considera necesario para la comprensión que el lector posea adecuadas estrategias de procesamiento”.

Lo que consiste en seleccionar, organizar y elaborar la información, para que tal proceso y conexión se realicen adecuadamente, el lector debe conectarlas de forma que a la vez se vaya construyendo lo que García Madruga (1999: 88), menciona que Van Disk y Kintsch denominan la macroestructura o idea global del texto, es decir, una estructura no solamente lineal sino además jerárquica en esquemas que forman la superestructura del texto.

Para que los alumnos desarrollen y apliquen la habilidad en comprensión lectora, es necesario que accedan a un nivel superior de comprensión, este proceso se logrará al formar la macroestructura o idea global del texto, además jerarquizar las ideas no sólo de forma lineal sino adecuadamente de menor a mayor nivel de importancia, es decir jerarquizar las ideas, para lo que se requiere que los alumnos apliquen adecuadas estrategias de comprensión lectora ya que la complejidad de la comprensión se pone de manifiesto para conseguir la transformación de signos gráficos en objetos mentales, es necesario que se activen diferentes procesos que interactúen entre sí como a continuación describiremos.

ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA.

Se consideran las aportaciones de la psicología cognitiva y sociocultural en torno a la alfabetización y los procesos particulares de la lectoescritura. Particularmente se retoma el modelo situacional de comprensión de textos propuesto por Kinthsch y Van Dik citado Por Ortega y Sánchez. (2001: 262-263), que más adelante desarrollaremos.

En este sentido los estudios sobre programas de enseñanza e intervención de estrategias de procesamiento estructural Ortega y Sánchez (2001: 599) citan a Vidal-Abarca, et, al (1994); Sánchez y et, al (1983,1996); García M y Colls (1996, 1997)"; En donde la mayoría de los estudios citados plantean y aportan evidencia acerca de cómo los programas de enseñanza de estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión ".

De acuerdo a estos resultados, se plantea que los alumnos adquieran las habilidades y destrezas en estrategias de comprensión lectora, pero no sólo para quedarse en el primer

nivel de la comprensión sino que se activaran todos los recursos cognitivos para tratar de extraer el significado global del texto, para lo que es necesario que se activen diferentes procesos que interactúan entre sí, presupuestando con esto que conforme las aprendan y las apliquen, será posible que mejoren al realizar una lectura comprensiva.

Pero ¿ qué implica comprender? para Sánchez (1996: 518), argumenta que “la comprensión de un texto no puede terminar en una mera colección de palabras o de significados de palabras. Con las palabras, con los significados sus significados, elaboramos unidades más amplias que vamos interconectando en distintos niveles”.

Sin coherencia, sin integración, no hay comprensión a continuación veremos en que consiste dicha integración.

Sánchez (1996: 19), cita a Kintsch y Vandik quienes han desarrollado la teoría sobre la comprensión, en donde básicamente, han defendido la conveniencia de distinguir dos niveles de comprensión y por tanto de integración de la información del texto. En este sentido, Sánchez (1996: 509), determina que “la comprensión lectora se lleva a cabo en dos niveles de procesos que interactúan entre ellos:

1) Los procesos básicos se refieren al reconocimiento de las letras, sílabas y palabras. En donde se trata de que podamos interrelacionar los significados del texto entre sí, de modo que constituyan un todo coherente en el que cada idea guarde una relación precisa con el resto de las ideas, es lo que denominaremos en lo sucesivo el texto base. La elaboración del texto base nos permitiría recordar el texto, resumir sus ideas, contestar a preguntas sobre los contenidos..

2) Los procesos de más alto nivel, correspondería a otra forma de integración. la integración de la información del texto con el resto de nuestros conocimientos hasta fundirse en ellos. En este caso, lo que retendríamos en nuestra mente no sería el texto sino el mundo o situación que en el se refiere.. De ahí que se denomine a este segundo nivel de comprensión el modelo de la situación nos preemitirá usar creativamente la información

contestando a preguntas cuyas respuestas no están literalmente en el texto o resolviendo tareas o problemas nuevos “.

En este sentido la teoría de la doble vía postula con respecto al reconocimiento de palabras, la explicación más influyente consiste en postular la existencia de dos operaciones o rutas que conducen, ambas, al significado: la vía fonológica y la vía léxica.

Sánchez (1996: 509), afirma que se trata de la teoría de la doble vía cuya premisa fundamental es precisamente, y de ahí su propio nombre que hay dos vías o rutas independientes y complementarias de acceder al significado de las palabras escritas. “ La vía fonológica consiste en reconocer las palabras escritas traduciendo o convirtiendo los símbolos gráficos que componen las palabras escritas en fonemas.

En otras palabras la vía fonológica puede operar con distintas unidades ortográficas: letras, conjunto de letras, sílaba, conjunto de sílabas. Lo decisivo para poder hablar de vía fonológica es que las unidades ortográficas sean más pequeñas que la palabra objeto de análisis, esto es, que sean unidades sublexicales en fonos. Otra es ensamblar esos diferentes “ pedazos” de fonos hasta conformar la versión oral de la palabra.

Esta vía resulta necesaria cuando nos encontramos con palabras desconocidas. En esta situación podemos distinguir dos situaciones diferentes.

- 1) Que la palabra sea sólo desconocida desde el punto de vista ortográfico, pero no desde el punto de vista oral.
- 2) Que la palabra sea por completo desconocida, esto es, ortográfica y oralmente desconocida”.

Así nos queda claro que la vía fonológica nos es necesaria cuando nos enfrentamos por primera vez a palabras desconocidas o nuevas ortográficamente en nuestro vocabulario, Y considerando que la vía fonológica se forma de dos operaciones diferentes una que es el reconocimiento de letras asignándole su fonema y la otra es el ensamblar los fonos o letras

para formar la nueva palabra, pero cuando las palabras tienden a ser conocidas o familiares, existe otra alternativa que resulta muy apropiado como lo es la vía léxica.

La vía léxica supone un re –conocimiento inmediato de la palabra escrita, inmediato en el sentido de que ante palabras como mesa o casa no es necesaria una operación inmediata como la reconstrucción de la fonología reconoce mesa como reconoceríamos el dibujo de una mesa, esta vía es por supuesto una vía mucho más rápida que la vía fonológica.

La vía léxica requiere que el lector haya sido capaz de reparar o memorizar los patrones de letras que distinguen palabras de otras, algo que es fruto de la experiencia repetida con esas palabras escritas, también cabe señalar que existe un tipo de palabras que requiere de manera obligada este camino de reconocimiento, son las palabras como lighth, que si se leyera mediante la vía fonológica darían lugar a secuencias de sonido inéditas, en este caso es sabido que en la lengua castellana no existen palabras que escapen a las reglas alfabéticas, un fenómeno relativamente común en la ortografía de la lengua inglesa, de ahí que esta vía no sea “obligada” en nuestra lengua”.

Después de haber señalado de forma muy puntual en que consisten éstas dos vías, para poder alcanzar a realizar un proceso profundo de comprensión, en donde no basta con hacer un reconocimiento de grafías y asignarles un fonema, ensamblando finalmente estos dos aspectos con el cuál se forma la primera vía, que es la fonológica, proceso indiscutiblemente importante pero insuficiente para la comprensión, la vía fonológica es parte del proceso para acceder a la vía léxica en la que se presupone que el alumno realizara un reconocimiento de las palabras, habiendo memorizado los patrones de dichas palabras, y con más razón las palabras que en nuestro idioma no son fonológicamente reconocidas, ahora analizaremos que implican dichos procesos.

Sánchez (1996: 512), postula que para “ reconocer un estímulo debemos poseer una muestra interna del mismo que permita re-conocerlo o identificarlo, esa muestra interna se ha concebido como si fuera un detector de palabras o una unidad de reconocimiento de patrones palabras, de esta manera cada palabra familiar poseería en nuestra mente un

detector específico, y si las características de un determinado detector, la expresión escrita casa, por ejemplo, coincide con las características de un determinado detector, se activan los conocimientos asociados al mismo.

Dos aspectos más se deben considerar sobre estos detectores de palabras, en primer lugar que esos detectores de palabras contienen los rasgos más abstractos de cada forma de palabra. Si no fuera así, debería de tener un detector para cada una de las versiones posibles de cada palabra (ejem. Uno para cada cambio de tamaño o tipografía) de esta manera casa, CASA, casa requerirían cada uno una unidad de reconocimiento distinta, algo muy poco plausible e innecesario, por tanto cada unidad de reconocimiento incorpora tan sólo los rasgos que hacen distintivo un estímulo de cualquier otro.

La última cuestión sobre las unidades de reconocimiento es que existen detectores independientes para cada modalidad, de esta manera la palabra "mesa" tendría un detector para su versión ortográfica "mesa" y otro para su manifestación oral /mesa/, esto supone que contamos con vocabularios y léxicos diferentes para cada modalidad sensorial.

Esos léxicos pueden acabar siendo equivalentes, si bien hay momentos en el que el léxico oral es considerablemente más amplio que el escrito tal y como ocurre en los inicios de la lectura.

Asta ahora hemos hablado como si el reconocimiento de las palabras se hiciera al margen de cualquier contexto cuando, como es notorio, lo habitual es que leamos langosta en el contexto de una oración como, por ejemplo yo comí una. Oración que a su vez a de estar inmersa en un contexto más amplio, fue mi cumpleaños y comimos una mariscada maravillosa. Yo comí una langosta.

El contexto debe facilitar el reconocimiento de las palabras, el contexto puede ir activando selectivamente ciertos detectores de palabras y de esta manera, cuando la palabra en cuestión, langosta aparece en el campo visual su detector ortográfico puede haber recibido un cierto grado de activación antes de que el lector proceda al análisis visual de la palabra

escrita.

No obstante cuando los lectores han alcanzado un gran dominio en la lectura y operan con un alto grado de precisión y rapidez, el efecto del contexto puede reducirse considerablemente y según los datos aportados por muchos autores, llegan a desaparecer al menos, en las operaciones implicadas en el acceso al léxico. La explicación de esto último es relativamente fácil de entender, Cuando un lector es competente, el reconocimiento de palabras puede ser tan veloz que el contexto apenas y tiene tiempo de ejercer su influencia. Por el contrario, cuando el reconocimiento de palabras es laborioso, la información contextual puede ser de gran ayuda.

Sobre ésta línea existen dos ideas avaladas la primera, y quizás resulte paradójico, que el contexto parece tener un efecto mayor sobre el reconocimiento de las palabras cuanto menos competente sea un lector y menos automatizados estén los procesos implicados en el reconocimiento de las palabras, es entonces en las etapas iniciales cuando el contexto ejerce en mayor medida su influencia facilitadora de ahí la enorme importancia de leer dentro de un contexto relevante y de unir todo lo que se pueda la lectura con la comprensión desde el principio.

La segunda, que las operaciones de reconocimiento pueden alcanzar con el tiempo un grado de automatización elevadísimo, lo que nos permite reconocer las palabras con la misma facilidad que reconocemos dibujos, rostros etc, una muestra de este último es que nos resulta imposible negarnos a leer una determinada palabra, pues tardaríamos más tiempo en tomar esa decisión que en leerla, es lo que ocurre cuando escuchamos las palabras: simplemente no podemos negarnos a escuchar. Curiosamente, escuchar o leer palabras puede llegar a ser pasmosamente fácil, mientras que comprender o entender lo que con esas palabras se nos quiere decir puede ser algo misteriosamente difícil”.

En este sentido, en el mismo proceso de la lectura, los alumnos deben desarrollar la habilidad para realizar el reconocimiento. de las palabras, con los detectores internos esto se realiza dependiendo de lo capaz que sea el alumno como lector competente, pero si no es así

es el contexto del sujeto lo que en primer instancia favorece a tal reconocimiento, proceso que con el tiempo y la práctica lo realizarán ya de manera automática y se lograra el reconocimiento sin ningún problema así como reconocer un dibujo o rostros con los que nos encontramos familiarizados, este proceso cognitivo es parte fundamental para lograr la comprensión.

Existe finalmente un último aspecto que hay que considerar respecto a la comprensión. Su naturaleza autorregulatoria, cuando leemos estamos solos ante el texto y, por tanto, debemos no sólo enfrascarnos en su lectura sino, además regular por nuestra cuenta su curso.

Sánchez (1996: 512), propone que son tres los aspectos que consideraremos para realizar este proceso.

- 1) Cómo construiremos el texto base.
- 2) Cómo construiremos el modelo de la situación.
- 3) Cómo somos capaces de autorregularnos.

Cómo ya se ha indicado, la elaboración del texto base supone incorporar a nuestra mente el significado presente en el texto y de tal manera que podamos concebir relaciones de conexión y coherencia entre los distintos elementos

En este sentido, Sánchez (1996: 519), cita ha Kintsch y Vandik, quien distinguen tres tipos de coherencia para la elaboración del texto base:

- 1) " Habría coherencia local cuando el lector puede conectar linealmente cada una de las ideas que ha ido entresacando del texto con sus contiguas, de ésta manera el lector podría construir en su mente una secuencia ordenada de proposiciones es lo que se denomina microestructura.
- 2) Abría coherencia global cuando el lector puede concebir que esas ideas localnemente coherentes confluyen en un conjunto más limitado de ideas que le dan sentido y

unidad, a esas ideas capaces de proporcionar la coherencia global se le denomina macroestructura.

- 3) Coherencia esquemática en el sentido de que las ideas globales pueden acogerse en la mente del lector a un patrón o esquema unitario de esta manera, el conjunto de ideas globales (con sus ideas micro) puede entenderse como una descripción caracterización de un fenómeno; como el relato de un acontecimiento, como una explicación o argumentación de una determinada tesis etc.(descripción, relato, explicación) se denomina superestructura”.

Los alumnos interactuaron entre estos tres procesos que los favoreció al realizar una lectura no solamente lineal o de texto base, lo que es importante pero no suficiente para la comprensión o realización del modelo de la situación mostrando una coherencia global y además jerarquización de las ideas lo que permitió acceder a la superestructura del texto.

Ya que estos procesos resultan básicos en un primer momento para acceder a la lectura pero en un segundo momento, son los que nos llevan a la interpretación global del texto o macroestructura favoreciendo a la comprensión, en estos niveles interviene, la identificación de las proposiciones que forman la microestructura que vienen siendo las ideas que forman los detalles, posteriormente las ideas principales que forman la macroestructura o idea global del texto como a continuación desarrollaremos, y tendremos la oportunidad de argumentar en que consiste la micro y la macro estructura del texto.

MICRO Y MACROESTRUCTURAS.

A continuación desglosaremos paso a paso como se encuentra constituida la microestructura de un texto.

Sánchez (1996) P. 519 menciona “tres operaciones implicadas en la construcción de la microestructura: acceder al significado de las palabras, construir proposiciones, y establecer relaciones lineales entre ellas”.

Tal y como antes señalamos con el significado de las palabras, e independientemente como hayan sido leídas debemos construir lo que de manera intuitiva solemos denominar ideas elementales, con la palabra idea podemos referirnos a cosas muy distintas de ahí de emplear otra expresión con un significado mas restringido la proposición.

Sánchez(1996: 518), refiere que "una proposición es la unidad de información más pequeña que puede ser considerada verdadera o falsa, al realizar la lectura lo que retenemos no son las palabras tal cual, sino las ideas que con ellas hemos construido. Ideas o proposiciones que podrían expresarse si llegara el caso con otras palabras diferentes.

Podemos además apreciar entre esas ideas una relación lineal de tal manera que cada proposición guarde una relación precisa entre ellas, el termino que más se repite puede ser considerado como información vieja y sirve para indicar con que debe vincularse lo que sería la información nueva de cada proposición, de esta manera al ir leyendo e identificando el significado de las palabras, no solo construimos las proposiciones, sino que identificamos en ellas cuál es su parte nueva de esta forma interconectamos unas con otras y avanzamos en la construcción de la red".

En este sentido ahora presentaremos otra definición con otros autores sobre el mismo tema refieren que.

Sánchez (1996. 521), cita a Kintsch y Van Dik quienes postulan que"la microestructura sería el conjunto de proposiciones ordenado linealmente que el lector ha ido creando a partir del significado de las palabras".

Sin pasar por alto el que deben de entrelazarse de forma coherente entre las proposiciones no obstante, la coherencia que proporciona el compartir una referencia, no es suficiente para lograr la comprensión de un texto en sentido estricto.

Los textos no solo necesitan referirse a objetos o situaciones, sino que deben tener también un significado global que está por encima del nivel de la microestructura, de esta

manera, más importante que la microestructura, pero a partir de ella los lectores construyen la macroestructura o representación semántica del significado global del texto, la formación de la macroestructura, implica el logro de la coherencia global conectando entre sí todas las ideas con el significado del conjunto del texto.

En este sentido es de suma importancia que los alumnos aprendan a discriminar entre una idea secundaria y una idea principal, la que deben de identificar a partir de la macroestructura o idea global del texto, los alumnos podrán ir avanzando a la hora de la lectura no solamente realizando una lectura lineal y sin sentido, sino que a partir de aplicar herramientas cognitivas y acceder así a la lectura comprensiva, entre las diversas teorías que tratan de describir y explicar cómo se construye la macroestructura del texto, destaca.

Sánchez (1996: 521) quien manifiesta “ que la macroestructura es acceder a un segundo nivel de coherencia lo que implica crear a partir de las ideas que forman la microestructura una o más ideas que proporcionen un significado global. De esta manera, no sólo conseguiremos que las ideas se relacionen una a una entre sí (microestructura), sino que a la vez todas ellas se integren en una idea que proporcione un sentido y coherencia global, estas ideas globales constituyen la macroestructura del texto, de la misma manera, las ideas globales de diversos párrafos pueden ser condensadas en una idea aún más global que proporcione una coherencia global a todas y así sucesivamente hasta interpretar todo el texto”.

Sobre este mismo tema García Madruga (1999: 88), cita a Kintsch y Van Dik., quienes postulan que “ en la construcción de una macroestructura en donde el lector ha realizado una serie de operaciones o macroestrategias para procesar la información contenida en el discurso, es necesario que el lector se represente el texto de forma global y haciendo uso de su conocimiento previo del tema, la macroestructura esta formada por macro proposiciones que representan el tema o la idea general del texto, y es inferida por el sujeto mediante la utilización de determinadas macro estrategias que el sujeto aplica a partir de su conocimiento y de la información que le proporciona el propio texto.

Estas macro reglas o macro estrategias de supresión, generalización y construcción, permiten reducir y organizar la información de la microestructura del texto, describiendo los mismos hechos desde un punto de vista más global, las macro reglas reducen el número de proposiciones de la microestructura, mantienen algunas que son especialmente importantes e incorporan nuevas proposiciones mediante la generalización o construcción”.

En éste sentido Sánchez (1996: 521) manifiesta que la macroestructura “ es el segundo nivel de coherencia e implica crear a partir de las ideas que forman la microestructura una o más ideas que proporcionen un significado global, de esta manera, no sólo si conseguimos que las ideas se relacionen una a una entre (microestructura) si no que a la vez todas ellas se integren en una idea que proporciona un sentido y coherencia global.

Estas ideas globales constituyen la macroestructura del texto, de la misma manera las ideas globales de los diversos párrafos pueden ser condensadas en una idea más global que proporcione una coherencia global a todas, y así sucesivamente hasta interpretar todo el texto, en el caso del párrafo que sé esta analizando, cabe entender que la proposición que subyace a la oración cumple con esta función”.

En este sentido la macroestructura es obtener un significado global que puede estar en el mismo texto y el lector solamente tendrá que identificarlo, o puede ser que el alumno lo tenga que construir integrando proposiciones o discriminando e integrando a las ideas, otras de mayor importancia.

La función de la macroestructura debe quedar muy clara, pensando que al ir reduciendo las ideas de un párrafo en una sola idea y las de varios párrafos en otra aún más global, y trabajar con la información de ese texto sin tener que considerar todos sus significados, y de esta forma, poder intercambiar la misma interpretación de un texto con otra interpretación sin vernos en la necesidad de exponer todas las ideas, teniendo una coherencia entrelazada entre las preposiciones.

En este sentido la coherencia debe de ser global y ésta tiene que ver con las

conexiones o relaciones entre las macroproposiciones en este sentido Sánchez (1996: 522) manifiesta que “ dichas conexiones pueden ser indicadas por marcas o conectores que advierten al lector sobre su naturaleza exacta o, al menos, la que el autor del texto ha llegado a concebir, y pueden ser diferentes tipos: Causales, argumentativas, comparativas, discriminativas secuenciales, motivacionales, cada uno con sus conectores y / o señales respectivos”.

En este sentido para logra alcanzar este segundo nivel que es el más profundo y significativo para favorecer una lectura comprensiva, será necesario adquirir estrategias de procesamiento que les den herramientas cognitivas a los alumnos para lograrlo la comprensión lectora.

En este sentido, sabemos que existen diversos tipos de estrategias de aprendizaje en este proyecto nos centraremos en las de procesamiento en donde Beltrán (1996: 402), señala que las estrategias de “ procesamiento están orientadas especialmente a la comprensión, codificación, retención, y reproducción de la información”

Para acceder al nivel de la comprensión en la lectura es necesario que los alumnos dominen la habilidad y destreza en la aplicación de estrategias de lectura adecuadas, para poder lograr elaborar la idea global o macroestructura del texto, para alcanzar este objetivo fue necesario que los alumnos elaboren el proceso siguiente: seleccionar, organizar y elaborar, así en este orden de ideas, ya que estas estrategias son las más adecuadas para la comprensión lo que les favorecerá para construir la macroestructura o idea global del texto. como a continuación se argumentara de acuerdo a Beltrán (1996: 402).

ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO:

Las estrategias de procesamiento van directamente dirigidas a la codificación, comprensión retención y reproducción de los materiales, en donde su función es favorecer el aprendizaje significativo, y para alcanzar la comprensión será necesario que los alumnos dominen la habilidad en: selección, organización y la elaboración, las cuáles están relacionadas con las estrategias metacognitivas de las que describimos anteriormente, a continuación se verá en

que consiste cada una de las tres en virtud de que están relacionadas con el procesamiento de textos, para lograr el aprendizaje significativo que depende de las siguientes estrategias que a continuación se argumenta.

ESTRATEGIA DE SELECCIÓN

Ésta viene siendo el primer paso para la comprensión del significado de los materiales informativos, si el sujeto que trata de aprender de un texto no sabe o no es capaz de separar lo relevante del resto de la información, difícilmente puede comprender el significado del texto, lo que se hace en estos casos es almacenar o grabar memorísticamente los datos.

De acuerdo con Beltrán (1996: 42) " los materiales instruccionales contienen por lo general grandes cantidades de información, de ahí la necesidad de seleccionar la información que uno piensa que es relevante a fin de procesarla con mayor profundidad, la estrategia de selección hace referencia a ésta necesidad, consiste en separar la información relevante de la información poco relevante, redundante o confusa".

Es evidente para el primer paso para la comprensión del significado de los materiales informativos, Si un sujeto que trata de aprender no sabe o no es capaz de separar lo esencial de lo no esencial, difícilmente puede comprender el significado del texto, lo que se hace en estos casos es almacenar o grabar memorísticamente los datos para después reproducirlos mimèticamente.

Los estudiantes pueden utilizar algunas claves externas como pistas para realizar ésta primera tarea selectiva de la comprensión de un texto, sin embargo, lo que importa desde el punto de vista instruccional es que el estudiante adquiera y domine ésta estrategia y la utilice adecuadamente dentro de este proceso de enseñanza aprendizaje que a de llevarle a actuar como un sujeto autónomo y auto-regulado.

La estrategia de selección tiene a su servicio una serie de técnicas que pueden activar y desarrollar la tarea selectiva, concretamente nos estamos refiriendo a la técnica de la

hojeada el subrayado, el resumen, el esquema y la extracción de la idea principal

LA ESTRATEGIA DE SELECCIÓN: a continuación se presenta en el siguiente cuadro con las

fases de qué, cómo y cuándo realizar la selección, de acuerdo a Beltrán (1996: 403).

CONOCIMIENTO DECLARATIVO	CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL	CONOCIMIENTO CONDICIONAL
CONSISTE EN QUE.	CONSISTE EN CÓMO.	DETERMINA CUÁNDO LA RELEVANCIA.
<p>Consiste en decidir si algo es relevante o no respecto a una materia determinada.</p>	<p>- Establecer el sentido global del tema. Técnica: la hojeada.</p> <p>- Establecer algún criterio para juzgar la relevancia (significatividad)</p> <p>Explorar el texto siguiendo los criterios establecidos. Técnica: el subrayado.</p> <p>- Ajustar cada parte del texto a los criterios establecidos. Técnica: extracción de la idea principal.-</p> <p>- Unir las ideas principales extraídas. Técnica del resúmen.</p> <p>Retener las ideas seleccionadas. Ayuda mnemotécnica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuando hay una considerable cantidad de información. ➤ Cuando se trate de un texto muy específico. <p>- Cómo comenzar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estableciendo criterios de diferencia. ➤ Descubriendo el sentido global del texto. <p>- Que hace: cuando.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hay pocas cosas relevantes: Recordar lo que sabemos sobre el tema ➤ El material contradice el tema. La evidencia negativa puede ser también relevante. <p>- Pre- requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hojeada. ➤ Subrayado. ➤ Idea principal. ➤ Conocimiento del tema. <p>- Fallos más comunes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Seleccionar detalles. ➤ Reunir datos dispersos. ➤ Recoger demasiada información.

En este sentido es importante destacar que los alumnos al aplicar la estrategia de selección, dieron el primer paso importante para la comprensión, el cuál consistió en haber seleccionado del material, lo más importante descartando lo redundante o confuso, es decir

discriminaron entre una idea principal y una idea secundaria, aplicando la técnica del resumen y la extracción de la idea principal, lo que favorecerá para acceder a la comprensión, esto es importante, pero no es lo suficiente para alcanzar la comprensión, se necesita de aplicar otras estrategias, como es la organización del material, es decir ahora organizar el material antes seleccionado, a continuación argumento.

LA ESTRATEGIA DE ORGANIZACIÓN: de acuerdo a Beltrán (1996: 403), " trata de establecer relaciones entre lo previamente seleccionado, ya que es un complemento de la selección evidentemente para comprender un texto no basta seleccionar los elementos relevantes del mismo, una vez seleccionados esos elementos, es preciso organizarlos o darles una determinada estructura, la investigación ha demostrado que cuantas más relaciones se establezcan entre los elementos de información, mejor es comprendida y retenida por los sujetos.

La organización del material informativo mejora el recuerdo, tanto cuando se trata de texto narrativos, como si se trata de texto expositivos, esta organización puede adoptar múltiples formas, por ejemplo, dentro de un conjunto informativo se pueden distinguir diversos subconjuntos, y luego, relacionar estos subconjuntos entre sí y con el conjunto total a través de conexiones de distinta naturaleza, también puede clasificar un conjunto de elementos atendiendo a los atributos de cada uno de ellos, formando categorías o grupos definidos.

Hay dos clases de organización, la primaria que es independiente del conocimiento previo que el sujeto tiene de la información presentada en el input.

La organización secundaria depende de los conocimientos previos que tiene el sujeto de las relaciones, entre los elementos que configuran la información. El desarrollo lógico de la estrategia de la información es pasar de una estrategia centrada en la presentación de los elementos informativos a una reorganización intencional de los items basada en las relaciones semánticas, que es la organización, secundario.

La investigación ha examinado dos formas de organización, la inducida por el material y la impuesta por el sujeto, a veces los materiales informativos no sólo inducen claves de organización, sino que presentan unas estructuras claras, como claves organizativas del material, pero los sujetos deben también imponer su propia estructura, sobre todo cuando no hay estructuras visibles en los materiales que induzcan una determinada clave organizativa. y tiene a su servicio: las técnicas como redes semánticas, el análisis de contenido estructural, técnicas de estructuración de textos narrativos, expositivos, el árbol organizado, el mapa conceptual, el turístico V, o el conocimiento como diseño”.

Los alumnos después de haber realizado la selección del material en donde su labor fue discriminar del material lo más, relevante, pasaron a la organización o más bien a elaborar una reorganización del material, esto fue poniendo en práctica las habilidades cognitivas estratégicas, de la selección y la organización.

En donde la organización se presentó en sus dos fases, la primera que es independiente del conocimiento previo con los que cuenta el alumno pero que se encuentran como entrada, y la segunda que es sobre la base del conocimiento previo pero, teniendo en cuenta la coherencia con la que los alumnos realizan dicha organización, lo que quiere decir que para lograr la idea global del texto o macroestructura lo que favorecerá para la comprensión lectora.

La organización no basta que sea de forma lineal sino jerárquicamente, en donde los alumnos identificaron ideas principales de menor a mayor nivel de importancia, situación que los alumnos realizaron poniendo en práctica sus habilidades cognitivas estratégicas, y reconociendo la estructura del texto con el que trabajaron, utilizando como técnica la estructuración del texto expositivo en donde en cada uno de los alumnos se presentó de diferente manera dicho reconocimiento de la estructura del texto.

A continuación se presenta una tabla de las fases de la estrategia de organización, de

acuerdo a Beltrán (1996: 405).

CONOCIMIENTO DECLARATIVO	CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL
CONSISTE EN EL QUÉ.	CONSISTE EN EL CÓMO.
Implica poner en orden las ideas previamente seleccionadas.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar las ideas principales. ➤ Identificar las ideas secundarias. ➤ Descubrir el orden y estructura expresados por el autor. ➤ Poner en orden las ideas identificadas. Para ello se pueden utilizar las técnicas siguientes: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Categorización. ➤ Análisis estructural. ➤ Árbol organizado. ➤ Mapa conceptual. ➤ Diagrama V. ➤ Cartas, gráficos, curvas. ➤ Representaciones mentales. <p>- Comprobar la corrección del orden descubierto o impuesto a las ideas identificadas.</p>

Ahora bien a continuación veremos en que consiste la estrategia de la selección y de que manera influyo en los alumnos para alcanzar la comprensión.

ESTRATEGIA DE ELABORACIÓN: de acuerdo a Beltrán (1996: 405), contribuye a la mejora de los procesos de aprendizaje es una actividad por la cual se añade algo, como un ejemplo, o una analogía a la información

que está aprendiendo, a fin de acentuar el significado y mejorar el recuerdo de lo que se aprende. Los alumnos por lo regular, producen elaboraciones mientras aprenden. Una prueba de ello es que el material que estimula o provoca alguna elaboración implica más tiempo de procesamiento.

En tareas elementales, la elaboración puede incluir aprendizaje de pares asociados como aprender el vocabulario de un idioma o una lista de palabras, o las partes de una planta, por lo general las estrategias de elaboración, en estos casos, implica producir una frase que

conecta dos o más palabras o generar una imagen mental que relacionados elementos del conocimiento informativo, mientras que la repetición afecta, sobre todo, a la memoria a corto plazo, la elaboración afecta a la memoria a largo plazo.

Las técnicas a su servicio, la interrogación elaborativa, las analogías, los procedimientos mnemotécnicos, las señales, la toma de notas, los organizadores previos, la imagen y la activación del esquema.

A continuación se presenta el cuadro con las fases, que y cómo se realiza la elaboración, de acuerdo a Beltrán (1996:.406).

CONOCIMIENTO DECLARATIVO	CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL
CONSISTE EN EL QUE	CONSISTE EN EL CÓMO.
Es una relación que se repite	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Representar mentalmente el término primero ➤ Representar mentalmente el termino segundo. ➤ Identificar la relación entre los términos 1 y 2. ➤ Representar mentalmente el término tercero. ➤ Buscar un termino 4 que permita una relación con él termino 3 igual a la existente entre los términos 1 y 2. ➤ Comprobar si el término descubierto cumple esa condición

Los alumnos al realizar su resumen aplicaron la estrategia de elaboración en el cuál propusieron palabras que conectaban entre dos o más palabras, al aplicar de forma simultanea estas tres estrategias de procesamiento se logro que los alumnos después de una intervención estratégica de 10 sesiones, mejoraran en la habilidad cognitiva y destreza para la identificación de las ideas principales, en este sentido si los alumnos llevan a cabo el proceso en este orden de las diferentes fases se obtendrá como resultado la comprensión del texto, elaborando con este proceso la macroestructura o idea global del texto alcanzando los niveles más altos en la comprensión.

Los alumnos se verán favorecidos tanto en tiempo como en éxito académico, por lo tanto se formaran alumnos autorregulados que actuarán como lectores expertos al respecto Bruer citado por Ortega Salas y Sánchez Hernández (2001:7), plantea que uno de los modelos más detallados de la lectura hábil es el de Just y Carpenter, en el que se pone de manifiesto que la lectura requiere de varias habilidades e involucra distintos y complejos procesos cognitivos como reconocimiento de palabras, el procesado lingüístico y gramatical el modelado de texto y la supervisión cognitiva.

A continuación se presenta un esquema de la diferencia que existen entre el lector experto y el novato, de acuerdo a Ortega y Sánchez (2001: 7), citan a Justo y Carpenter.

TIPOS DE LECTOR

LECTOR NOVATO

1. - Emplea estrategias limitadas.
2. - Fragmenta información del texto.
3. - Limitado acceso a comprensión.
4. - Actúa de manera poco reflexiva.

LECTOR EXPERTO

1. - Amplio acceso a la comprensión.
2. - Capacidad de planificar y auto regula actividad.
3. - Emplea estrategias para conectar e integrar información.

Mecanismos de coherencia local del texto.

Establecer relaciones semánticas

Microproposiciones.

Coherencia global.

Significado general del texto.

Diferenciación de ideas.

Establecimiento de relaciones jerárquicas.

Aplicación de macroreglas.

- A) Supresión
- B) Generalización
- C) Construcción.

La diferencia entre un lector experto y un novato, es que regularmente los expertos leen tratando de establecer el significado de lo que el autor está tratando de transmitir, mientras los menos expertos se limitan realizando una lectura desesperada encontrándose más preocupados por pronunciar correctamente lo que leen que en aplicar estrategias que les ayuden a comprender el significado global del texto o realizar la macroestructura.

Ya que al término de la educación primaria los alumnos se enfrentan a un problema real, que es la comprensión de los textos con los que trabajan, pero ¿qué es lo que les propicia dicho problema si a lo largo de su formación básica han estado trabajando de forma cotidiana con los textos? a continuación argumentaremos dicha problemática.

Díaz Valencia (1999: 231), argumenta que “en la educación básica los alumnos de 6 año se enfrentan a los textos expositivos o científicos los que presentan una gran dificultad para comprenderlos y que los alumnos desconocen como están organizados desconociendo su estructura, además los temas se relacionan muy poco con sus conocimientos previos y con su experiencia personal”.

Tomando en consideración los párrafos anteriores, revisaremos primero en que consisten y como se encuentran estructurados los textos narrativos, que son los textos con los que anteriormente estuvieron trabajando los alumnos.

En este sentido, Viero (1997: 45), quien argumenta que “los textos narrativos cuentan una historia y son los materiales de tipo literario” sobre esta misma línea Solè (1992: 86) postula que el texto narrativo es aquel que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado y siguen una organización tal como; un estado inicial /una complicación / una acción/ una resolución un estado final”.

En este sentido para Solè (1992: 86), quien cita a Cooper, quien refiere que los “ textos narrativos que se organizan en una secuencia, que incluye: un principio, un una parte intermedia y un final, puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución”.

Ahora revisaremos que son los textos expositivos para entender sus diferencias. En este sentido, Viero (1997: 42), argumenta que un texto expositivo es aquel que cuenta con estructuras argumentativas, esto es, que su contenido se basa en información, los textos expositivos no se rigen por un patrón fijo, no presentan una modalidad fija que el lector pueda prever siempre por que el modo de organizar la información en un texto expositivo depende del tipo y el objetivo que busca dicha información, así mismo hacen referencia a hechos y son los materiales de tipo científico y estudios relacionados con las ciencias sociales.

1.1.4 TEXTOS EXPOSITIVOS

Los lectores jóvenes como en el caso de la población que nos ocupa en este trabajo presentan problemas para comprender los textos expositivos ya que desconocen como están organizados además no relacionan su conocimiento previo con el nuevo conocimiento, ya que los temas se relacionan muy poco o nada con su conocimiento previo y con su entorno.

En este sentido para Sánchez (1996: 540), “ los textos expositivos se caracterizan por haber sido escritos con la intención de que el receptor adquiriera información nueva. de ahí que estén ligados a la experiencia de leer para aprender”

En este sentido para alcanzar a comprender un texto expositivo será necesario construir o más bien reconstruir su significado, ¿cómo llevar a cabo este proceso? Los alumnos lo realizarán a través de: la selección, organización y elaboración de las ideas principales, las que posteriormente al organizarse de manera jerárquica en esquemas, formaran la superestructura en varias etapas.

En este sentido, los alumnos interpretaran de acuerdo a su propia representación del

mundo y con sus procesos cognitivos que se hayan desarrollado, por lo tanto identificar las ideas principales de un texto es indispensable, pues éstas son guías que nos permiten identificar acciones, estados, lugares importantes de los personajes en un texto, ya que son los textos que actualmente están trabajando y si no los comprenden les representará un problema mayor identificarlas en otro tipo de textos de mayor complejidad, también es importante mencionar que la composición del texto es relevante para lograr una buena comprensión del mismo.

En este sentido García Madruga (1999: 84), cita a Bonnie y Meyer quienes han mostrado “la existencia de diferentes estructuras textuales y su importancia en la comprensión y memoria de los textos, el conocimiento por parte del sujeto de estas estructuras expositivas le permite reconocer la estructura del texto durante la lectura, ayudándole a formar la macroestructura o idea global del texto y posibilita la aplicación de estrategias estructurales, en la recuperación y el recuerdo”.

En este sentido el uso de esquemas específicos, cabe decir que de la misma manera en que los relatos siguen unas pautas estrictas que iluminan las relaciones entre las ideas, también en los textos expositivos podemos reconocer esos esquemas lógicos o convencionales que den orden y organización a lo dicho.

Por lo tanto se presupone que cuándo el alumno reconozca dichas estructuras y aplique sus herramientas estratégicas, en este sentido la organización que los alumnos le den al texto estructural se encuentra determinada por diferentes tipos de estructuras que son: Problema – solución, causa – efecto, comparación – contraste y descripción, los elementos estructurales son también llamados como conectivos o palabras claves.

De acuerdo con Sánchez (1996: 519), queda de la siguiente manera:

DESCRIPCIÓN: estructura del texto en la cuál se especifican las características y/ o atributos de un objeto, persona, animal, o evento, Señalada sintàcticamente a través de indicadores como: en cuanto a, por una parte, respecto a, para comenzar con,

posteriormente, por un lado por el otro se describirá y una descripción.

COMPARACIÓN / CONTRASTE: estructura en la cuál dos o más eventos, objetos, individuos son comparados de acuerdo a su parecido o diferencias en uno o más de sus atributos, señalada sintàcticamente a través de indicadores cómo: sin embargo, en contraste, de diferente manera, aun cuando, similar a, igualmente, en comparación, pero, mientras que también uno u otro a menos que y de otra manera.

CAUSA Y EFECTO: estructura del texto en la cuál se presenta en orden cronológico de una serie de eventos relacionado a un proceso, señalada sintàcticamente a través de indicadores cómo: Por eso, cómo resultado, en consecuencia, causa y efecto debido a, a partir de esto así que, por lo tanto, de acuerdo, sí entonces, por que y esto conduce a.

PROBLEMA / SOLUCIÓN: aluden a aquellos textos en que se ordena la información de acuerdo ha dos categorías básicas: problema y solución que mantienen entre sí una relación causal y/ o temporal señalada sintàcticamente a través de indicadores como: Problema, solución la forma de resolver y un inconveniente.

Éstas superestructuras expositivas forman parte de la mayoría de los textos que se utilizan en 6ª año de primaria en el ámbito escolar, por lo tanto se considera adecuado utilizar el modelo de enseñanza directa de Baumann (1990), para alcanzar la comprensión lectora, ya que se ha demostrado ser una de las estrategias que mejores resultados ha dado con respecto al desarrollo de la habilidad de identificar las ideas principales para la elaboración de un resumen.

Lo que favorecerá a desarrollar la habilidad de comprensión lectora en los alumnos, para lograr la comprensión lectora es indispensable extraer el significado global o macroestructura del texto, lo que favorecerá para alcanzar el nivel más alto con respecto a la comprensión, por lo que se considera de suma importancia que los alumnos conozcan practique, dominen y apliquen estrategias de lectura que les favorezcan en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Lo anterior se demuestra por medio de estudios que se realizaron anteriormente y que sirven como antecedente a este trabajo.

Lo que coincide con un estudio realizado por Baumann (1990), citado por Baumann 1983, denominado: "Como identificar la idea principal", en donde los instrumentos de evaluación revelaron que el grupo sometido a la enseñanza directa superó significativamente a los otros dos en una serie de mediciones que evaluaban aspectos diversos de la comprensión de las ideas principales.

Sobre esta misma línea otro estudio que se realizó de las ideas principales es el realizado por Soriano, Vidal-Abarca y Miranda en (1996), denominado " Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca", los resultados confirman plenamente la hipótesis, así parece que ambos procedimientos han resultado igualmente eficaces para enseñar las destrezas de comprensión y que ambos pretendían mejorar, con la estrategia mencionada referida a las habilidades de control y supervisión de la comprensión.

Como se ha venido desarrollando en este proyecto, resulta primordial en la educación básica la enseñanza de estrategias de estudio para favorecer con destrezas y habilidades que resulten significativas a los alumnos en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Así lo confirma un estudio realizado por Poveda Fernández Martín, Beltrán Llera y Martínez Arias en el 2001), denominado " Entrenamiento en estrategias de selección, organización y elaboración en los alumnos de 1º curso de la E. S. O". En donde los resultados demostraron que los tratamientos experimentales fueron superiores al tratamiento control, que no recibió entrenamiento, mostrando puntuaciones mas elevadas en el postest respecto del pretest y el tratamiento combinados, con dos o tres estrategias fueron superiores a los individuales, predominando entre ellos: selección y organización.

Reafirmando el éxito y la trascendencia que se obtiene con la enseñanza de las

estrategias de aprendizaje, por las cuáles se obtienen altas cuotas de éxito en su proceso de enseñanza aprendizaje, convirtiéndolos así en alumnos autorregulados estratégicamente al respecto.

Bernardo Gargallo (2003), realizó un estudio denominado "Aprendizaje estratégico un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 1º de E. S. O". En donde el objetivo, es mejorar las estrategias de aprendizaje de los alumnos de los grupos experimentales, a través de la aplicación de un programa de intervención, incrementando su rendimiento académico.

Y la evaluación demostró que el programa resulto ser eficaz obteniendo los resultados esperados, en donde los grupos experimentales mejoraron en ambos centros frente a los de control, tanto en estrategias de aprendizaje como en rendimiento académico: ciencias Sociales y Ciencias Naturales, las mejoras se mantuvieron e incrementaron incluso en el segundo postest.

Otro estudio que nos hace referencia de lo favorable que resulta el enseñar estrategias de estudio realizado por Monereo y Castelló en (1995: 42), llamado "Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos". En donde el objetivo fue enseñar estrategias de elaboración, organización y regulación para la elaboración de un texto, los resultados confirmaron que los alumnos que aprendieron las estrategias para la organización del texto y sobre todo los que aprendieron estrategias que favorecen un control consciente sobre el proceso que conlleva la composición escrita, los alumnos que aplican estrategias metacognitivas, son los que exhiben mayores cambios en el proceso de composición.

Los textos presentan mejores niveles y mayor complejidad en su conceptualización de la escritura y un conocimiento más amplio ajustado de su propio proceso cognitivo al escribir.

Al confirmar con estos estudios la importancia que tiene la enseñanza de las

estrategias de aprendizaje en los alumnos, para identificar ideas principales jerarquizarlas y poder realizar un resumen, reafirma los excelentes resultados que se obtienen al aplicarlas, teniendo absoluto conocimiento y autorregulación, en la aplicación de las estrategias, lo que propiciará llegar con elementos cognitivos de alto nivel para realizar la comprensión lectora.

Esto lo demuestra un estudio realizado por García Madruga, Cordero, Luque y Santamaría, en (1996) denominado "Intervención sobre la comprensión y recuerdo de texto: Un programa de instrucción experimental", en donde el objetivo fue comprobar la eficacia de un procedimiento para la comprensión de textos expositivos para distintos niveles educativos EGB, y la evaluación demostró que los estudiantes instruidos por el programa procedimiento específico desarrollado por los mismos autores del estudio, son superiores en aquellas habilidades que caracterizan a los expertos.

Otro estudio sobre la misma temática que nos revela como se da el proceso de la comprensión fue realizado por Bravo Valdivieso, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo en (1998), denominado "Comprensión lectora silenciosa y procesamiento fonológico", una relación que persiste en donde su objetivo de investigación fue determinar el grado de dependencia que tiene la comprensión lectora silenciosa del procesamiento fonológico inicial, durante varios años escolares, la evaluación demostró que los alumnos que obtuvieron mayor rendimiento se mantendrán 20% superiores en la lectura comprensiva.

Cómo se ha confirmado en la aplicación de estos estudios en donde se demostró que los alumnos al haber desarrollado habilidades y destrezas al aplicar estrategias de aprendizaje, se verán favorecidos en múltiples aspectos en su proceso de enseñanza aprendizaje, en donde al dominar la estrategia, se favorecerá a la comprensión lectora y lograrán el aprender a aprender, obteniendo como resultado la formación de sujetos pensantes, autorregulados y autónomos.

Al confirmar el éxito que obtuvieron estos diferentes grupos, en los anteriores estudios los cuáles nos sirvieron de antecedentes a éste trabajo, en el que se pretende que el método de "Enseñanza directa" favorezca a la enseñanza de estrategias para que los alumnos

cuenten con herramientas cognitivas para la identificación de las ideas principales y poder realizar un resumen, lo que favorecerá para que los alumnos realicen una lectura comprensiva, el método se divide en cinco etapas que a continuación se desglosan, cómo enseñar a identificar la idea principal.

A continuación describiremos los antecedentes que tiene el método para la enseñanza directa, propuesta por Baumann F. (1990).

En este sentido muchos autores han propuesto estrategias para la enseñanza de la comprensión de la idea principal Baumann (1990:148) cita a Alexabber et al, (1996), Ausll, (1978) Axelrod, (1975), Baumann, (1984); Disher y Readence (1977); Donlan (1980) Jolly, (1996), Pearson Y Jonson (1978), entre muchos otros, quiénes postulan que la secuencia de enseñanza de las ideas principales presentadas de varios autores pero principalmente es una secuencia del trabajo de Baumann (1983). Citados por Baumann (1990:.148), el método de enseñanza directa dividido en cinco etapas tiene otras características dignas de mencionar:

En primer lugar en la enseñanza de comprensión de las ideas principales se incluye también la comprensión de los detalles secundarios. Con demasiada frecuencia, el material educativo ignora las relaciones entre la idea principal y los detalles secundarios como resultado, no se alcanza el dominio completo de la comprensión y la enseñanza se dificulta.

En segundo lugar, se emplean métodos heurísticos que permiten al lector utilizar alguna estructura conceptual o visual en la adquisición de la habilidad de comprensión y su aplicación posterior cuando aborda la lectura individualmente.

En tercer lugar existen investigaciones que han demostrado que la comprensión mejora cuando los alumnos generan respuestas en vez de limitarse en reconocerla. Baumann (1990:.148) cita a Bridge et al. (1984), Doctorouw, wittrok y Marks (1978), Taylor y Berkowitz, (1980), quienes refieren que cuándo la tarea educativa así lo requiera, el alumno debe redactar, enunciados sobre la idea principal y los detalles secundarios..

En cuarto lugar, la secuencia educativa abarca actividades en las que los alumnos debe resumir el texto, debe transmitir con concisión el puntó principal.

Baumann (1990: 148), cita a Brown y Day et. al, (1983), Tierne y Bridge, (1979), Grinogral, (1984) quienes refieren que muchos lectores, en especial los menos capaces, tiene dificultades para comprender los textos y el dominio de la redacción del resumen, son esenciales para dominar la comprensión de la idea principal en niveles más avanzados.

Después de presentar los antecedentes de la enseñanza directa, ahora describiremos en que consisten esas cinco etapas con las que se desarrollo el proceso de la intervención estratégica, de las que se obtuvo un mejor rendimiento académico.

ENSEÑANZA DIRECTA Baumann (1990:142-143) SE COMPONE DE 5 ETAPAS:

INTRODUCCIÓN: en ésta primera etapa se explica a los alumnos el objetivo de la clase que van a recibir y la razón por la que la adquisición de la habilidad les ayudará a leer mejor, la introducción se basa en los hallazgos sobre los efectos del profesorado relacionados con los supuestos básicos y con las metas y objetivos.

EJEMPLO: es una continuación de la introducción, se muestra a los alumnos una sección de un texto que contiene un ejemplo de lo que se les va a enseñar, al igual que la introducción, el ejemplo se basa en lo que se sabe sobre supuestos básicos, metas y objetivos y énfasis académicos.

ENSEÑANZA DIRECTA: en la fase de enseñanza directa, el profesor participa activamente mostrando, explicando, describiendo y demostrando la habilidad en cuestión, al igual que en la introducción y en el ejemplo, es el profesor quien dirige la actividad, la enseñanza directa tiene su fundamento en los hallazgos sobre los efectos del profesor referentes al énfasis académico, tiempo de dedicación académica, enseñanza dirigida por el profesor, altas cuotas de éxito, organizadores competentes y enseñanza en grupos pequeños.

APLICACIÓN DIRIGIDA POR EL PROFESOR O TRABAJO EN EQUIPO: Baumann (1990: 141) menciona que para Pearsón y Gallagher en esta fase los alumnos comienzan a asumir la responsabilidad de la adquisición de la habilidad, el profesor inicia la tarea, pero el alumno descifra los textos con los que se trabaja la habilidad en cuestión, bajo la supervisión del docente éste proceso se basa en los datos obtenidos sobre el énfasis académico, enseñanza dirigida, organización competente y control del profesor.

PRACTICA INDIVIDUAL: Baumann (1990: 141), menciona que para esta última fase se delega la responsabilidad del aprendizaje en el alumno; se reparte entre ellos ejercicios con material no empleado en la enseñanza o en la aplicación y que les exijan hacer uso de la habilidad, individualmente también son características deseables de ésta fase el empleo de textos y la generación de respuestas, esta fase se basa en las investigaciones sobre supuestos básicos, tiempo de dedicación, tiempo de dedicación académica y control del profesor.

Baumann (1990:141) refiere que para "la enseñanza directa equivale a objetivos académicos, secuencia de contenidos específicos, elevada participación del alumno, seguimiento cuidadoso y feedback por parte del profesor", ya que el problema de la identificación de ideas principales en los alumnos de sexto año de primaria, sigue siendo un problema actual y relevante, se considera relevante el enseñar a utilizar las estrategias de lectura, y que éstas logren ser significativas para los alumnos.

En este caso las estrategias de procesamiento, favorecieron a los alumnos al realizar su tarea, aprendiendo a aprender, y formando sujetos pensantes autorregulados y autónomos.

Con ésta perspectiva, éste trabajo busca contribuir a la atención de este problema y al desarrollo de habilidades y destrezas que se conviertan en herramientas cognitivas para los alumnos, lo que presupone que favorecerá su proceso de enseñanza aprendizaje y formación académica, específicamente en el área de la identificación de las ideas principales elaborando la idea global o macroestructura del texto por consecuencia accederán al nivel más alto de la comprensión lectora en textos expositivos.

Motivo por lo que éste trabajo de investigación se encuentra centrado en la identificación de las ideas principales para la elaboración de un resumen en alumnos de 6º año, lo que se pretendió es lograr un cambio cognitivo desarrollando en los alumnos habilidades y destrezas a través de la aplicación de las estrategias de procesamiento, mismas que favorecieron para lograr la comprensión lectora.

METODOLOGIA

CAPÍTULO II

2.1 METODOLOGÍA

2.1 DISEÑO

El diseño utilizado fue de tipo experimental con medidas de pretest y posttest con dos grupos, el grupo control que trabajó de manera tradicional en la identificación de ideas principales para la elaboración de un resumen y el grupo experimental, que aplicó estrategias para la identificación de las ideas principal para realizar un resumen.

El programa de intervención fue aplicado en 10 sesiones de 50 minutos cada una, el programa se encuentra descrito en anexos I

2.1.2 SUJETOS

Se trabajó con los dos grupos de 6º año, los alumnos del 6º "A" con 18 integrantes grupo mixto; representaron al grupo control, el 6º "B" con 18 integrantes grupo mixto que representaron al grupo experimental, con edades que oscilaban entre 11 y 12 años de edad, el total de los dos grupos de sexto año fue de 36 alumnos participantes, los cuáles fueron seleccionados al azar se escribió en un papel grupo control y grupo experimental sacando una alumna el 6 "A" como grupo control y 6 " B " como grupo experimental, se necesitaron dos grupos para saber a que grupo se le aplicaría el programa de intervención estratégica y cuál trabajaría como grupo control y de forma tradicional.

2.1.3 INSTRUMENTOS

En el pretest se retomo el cuestionario del estudio original "comprensión de las ideas principales" Baumann (1999:164), el cuál está conformado por 4 ítem, 1 donde los alumnos colocaron la idea principal general del texto IPGT, y en los 3 renglones siguientes colocaron las ideas secundarias IS1, IS2, IS3 (anexo 2)

MATERIAL se utilizaron hojas blancas con esquemas de sombrillas, de mesas, lecturas con respuestas de opción múltiple, y espacios de respuesta libre, y plumas (anexo 3).

En el postest se retomo el cuestionario del estudio original comprensión de las ideas principales Baumann (1990), el cuál está conformado por 4 ítem, 1 donde los alumnos colocaron la idea principal general del texto IPGT, en el primer renglón que es el lugar que jerárquicamente le corresponde, en los 3 renglones siguientes se colocaron cada una de las ideas secundarias en los espacios IS1, IS2, IS3, revisar(anexo 3)

2.1.4 ESCENARIO

El escenario donde se llevó a cabo la intervención, fue en las instalaciones de la escuela primaria Sebastián de Aparicio (particular), turno matutino, ubicada en Pablo Varones NJ 112 Col. Alfonso XIII C. P. 01460 Delegación Álvaro Obregón DF.

Fue elegido este plantel debido a las facilidades otorgadas a la investigadora por parte de las autoridades del plantel.

Se realizaron cambios en el medio físico, a la hora de realizar actividades en equipo, como cambiar a los alumnos de lugar y de compañeros en equipos cada sesión, ya que la aplicación de la dinámica así lo requería.

2.2.2.3.4.5 PROCEDIMIENTO

PRIMERA FASE: APLICACIÓN DEL PRETEST

Esta etapa de evaluación fue aplicada a los dos grupos experimental y control.

El objetivo: evaluar si los alumnos cuentan con la estrategia, para identificar ideas principales. la actividad: que realizaron consistió en:

- A) Leer el texto "APLASTAMIENTO DE LAS GOTAS"
- B) Identificar la idea principal general del texto y escribirla en el lugar correspondiente del esquema.
- C) Identificar las ideas secundarias y escribirlas en el lugar correspondiente del esquema.
- C) Realizar un resumen basado en ideas principales.

El material: empleado fue hojas blancas tamaño carta con el texto "aplastamiento de las gotas", esquema con cuatro ítem y pluma.

Se dieron instrucciones acerca del objetivo de la tarea; el cuál consistió en que realizaran la lectura del texto "Aplastamiento de las gotas" y posteriormente realizar un resumen con estas ideas, se procedió a repartir las hojas impresas con 4 ítems, se les pidió que leyeran el texto cuidadosamente, y que identificaran las ideas principales y en base a estas realizarían un resumen, colocándolas en su espacio correspondiente.

Se les informó que contaban con 50 minutos, que era el tiempo de la clase de español y que nos asignaron, se aplicó el instrumento de medida pretest para elaborar la línea base. La cuál se aplicó en una sola sesión a los dos grupos, control y experimental, se les pidió que cuando terminaran la tarea no se levantaran de su lugar solamente alzarán la mano para saber quiénes habían terminado.

Una vez aclaradas las posibles dudas se procedió a tomar el tiempo, los dos grupos terminaron el trabajo en 40 minutos.

SEGUNDA FASE :

Aplicación del programa de enseñanza de estrategias de procesamiento para la identificación de ideas principales en donde el objetivo general fue que: al término de la intervención los alumnos serán capaces de identificar las ideas principales, y elaborar un resumen basado en ideas principales.

ACTIVIDADES: éste programa fue diseñado para 10 sesiones, en las que se pretendió que los alumnos aprendieran a distinguir entre la información relevante y la no relevante o redundante, y que aprendieran la estrategia de procesamiento, para la identificación de ideas principales y las ideas secundarias, para la elaboración de un resumen.

Dicha estrategia contiene actividades dirigidas a identificar y/ o producir la idea principal desde la identificación de ideas principales en lista de palabras en una sombrilla, la idea principal y las secundarias se complementan con el ejemplo de una mesa, identificación de ideas implícitas, e identificación de ideas explícitas, y finalmente la elaboración de un resumen, para elaborar la idea global o macroestructura del texto.

EL MATERIAL: se utilizaron textos ilustrativos ya aplicados por Baumann (1990:155-167) y textos del libro de lectura de 6º año de primaria, complementando con un esquema para jerarquizar ideas, yendo de lo más simple a lo más complejo de la estrategia, en hojas blancas tamaño carta, unas con ilustraciones y otras combinadas ilustraciones con esquema para respuestas abiertas y respuestas en forma de opción múltiple, y plumas.

EL PROCEDIMIENTO que se llevo en las sesiones fue explicado minuciosamente en el programa, para identificar ideas principales en una lista de palabras, las ideas principales y los detalles o ideas secundarias se complementan, diferenciar entre una idea principal y una idea secundaria, identificar las ideas implícitas, identificar las ideas explícitas, y finalmente elaborar un resumen basado en ideas principales.

El programa se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2005-2006 siendo aplicado en el horario de la materia de español, cada una de las diez sesiones fueron de 50 minutos, favoreciendo, de este modo la adquisición y el dominio de la estrategia de procesamiento, los textos fueron adaptados por dificultades en el vocabulario, para facilitar al máximo la enseñanza de las habilidades antes mencionadas, enseñándoles a los sujetos a reconocer a utilizar estratégicamente ese conocimiento, es decir, los textos fueron coherentes y adecuados al nivel de comprensión de los alumnos, ya elaboradas las adecuaciones se procedió a la aplicación del programa, estos cambios se realizaron ya que el estudio original fue realizado en España.

TERCERA FASE

evaluación del postest ésta prueba de evaluación fue aplicada a los dos grupos, experimental y control.

El Objetivo: fue evaluar si los alumnos cuentan con el conocimiento, habilidad y dominio de la estrategia para la identificación de las ideas principales las actividades que realizaron consistieron en:

- A) Leer el texto "APLASTAMIENTO DE LAS GOTAS" texto del libro de lectura de 6º año.
- B) Identificar la idea principal general del texto y escribirla en el lugar adecuado del esquema.
- C) Identificar las ideas secundarias y escribirlas en el lugar correspondiente del esquema.
- D) Para finalmente realizar un resumen basado en ideas principales.
- E)

Material utilizado: hojas blancas tamaño carta con el texto "aplastamiento de las gotas" esquema con cuatro ítems y pluma.

PROCEDIMIENTO

Esta prueba se aplicó a los dos grupos, al grupo control y grupo experimental, en la biblioteca de la escuela, después de haber dado las instrucciones acerca del objetivo de la tarea el cuál consistió en que los alumnos realizaran la lectura del texto, " APLASTAMIENTO DE LAS GOTAS," se procedió a repartir las hojas impresas las que contaban con 4 ítems.

En un primer momento se les pidió que leyeran cuidadosamente el texto y que identificaran las ideas principales y las colocaran en su lugar correspondiente, en un segundo momento se les informó que contaban con 50 minutos, que era el tiempo que se asignó por la clase de español, se les pidió que cuando terminaran la tarea no se levantaran de su lugar solamente alzarán la mano para saber quiénes habían terminado una vez aclaradas las posibles dudas se procedió a tomar el tiempo, terminando el grupo experimental en 25 minutos y el grupo control en 40 minutos, los resultados de éste trabajo se analizaron mediante el estadístico t de student que a continuación mostrare.

RESULTADOS

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS DE RESULTADOS

3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN

A continuación se explican los criterios de evaluación empleados para obtener el puntaje y el promedio obtenidos en la aplicación del pretest y el posttest de este trabajo así como símbolos utilizados y el significado de cada uno de ellos.

Nº = el numero que se le asignó a cada alumno.

	CALIFICACIÓN
I. P. G. T * = IDEA PRINCIPAL GENERAL DEL TEXTO	2 PUNTOS
I. S. 1 = IDEA SECUNDARIA NÚMERO UNO	1 PUNTO
I. S. 2 = IDEA SECUNDARIA NÚMERO DOS	1 PUNTO
I. S. 3 = IDEA SECUNDARIA NÚMERO TRES	1 PUNTO
NOTA: LA CALIFICACIÓN MÀS ALTA SERÀ DE	5 PUNTOS.

Los resultados obtenidos en las siguientes tablas y graficas nos proporcionarán los elementos suficientes para determinar si el programa de intervención resulto significativo o no.

A continuación se presenta el análisis de los puntajes obtenidos en las tablas de calificaciones, y los promedios que se obtuvieron de las gráficas, en cada una de las diferentes etapas del proceso llevado a cabo para conocer si existieron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en el pretest y el postest.

En ésta tabla se describe el puntaje obtenido por los alumnos del grupo control en el pretest.

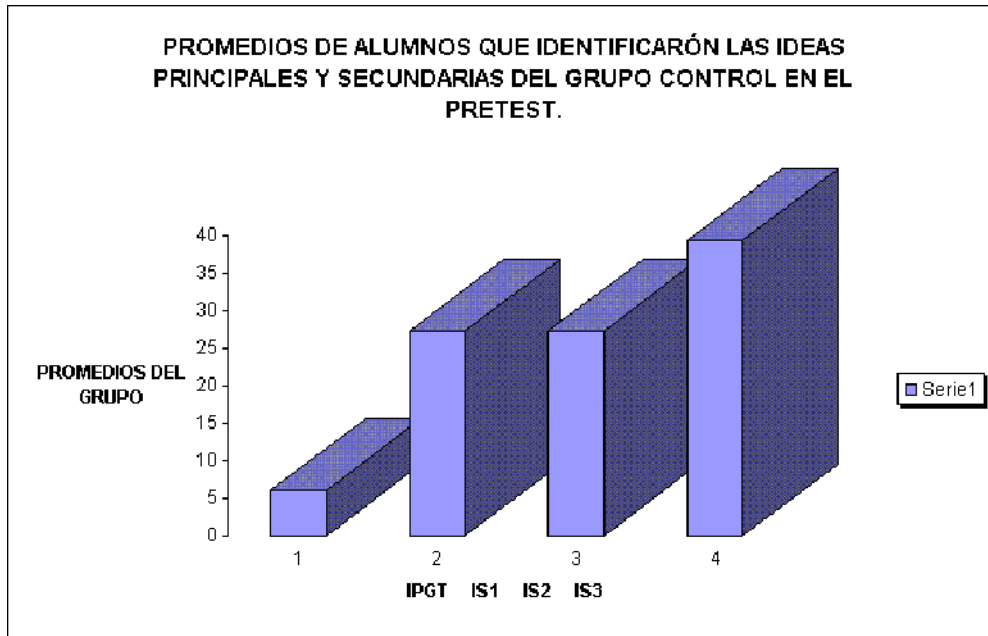
Tabla 1 del grupo control en el pretest 6 "A".

"	I.P.G.T*	I.S.1	I.S.2	I.S.3	CALIFICACIÓN
N°					
1	0	1	1	0	2
2	2	0	1	1	4
3	0	1	1	0	2
4	0	0	0	1	1
5	0	0	1	1	2
6	0	1	0	1	2
7	0	1	0	1	2
8	0	0	1	1	2
9	0	0	1	0	1
10	0	0	0	1	1
11	0	1	0	1	2
12	0	0	0	1	1
13	0	0	1	1	2
14	0	1	0	0	1
15	0	1	1	1	3
16	0	0	0	1	1
17	0	1	1	0	2
18	0	1	0	1	2
TOTAL	2	9	9	13	33
TIEMPO DE APLICACIÓN	40 MINUTOS				

En ésta tabla se puede identificar que los alumnos no cuentan con estrategias para identificar las ideas principales ya que el puntaje más alto lo obtuvo la IS3 con 13 puntos que es la ultima idea de acuerdo al orden jerárquico, seguida por un empate de la IS2 y la IS1 con 9 puntos que es la primera y segunda en orden de las ideas secundarias y la IPGT obtuvo 2 puntos.

Tabla 2 de promedios del grupo control en el pretest.

En ésta gráfica se muestran los promedios obtenidos por los alumnos del grupo control en el pretest.



En la gráfica del pretest del grupo control, se pueden observar los promedios de los alumnos, en donde el promedio más alto lo obtuvo la IS3 con un 39.39% que es la última idea en el orden jerárquico, la IS1 y la IS2 que obtuvieron un empate con un 30.0% que ocupan el segundo y tercer lugar del orden de las ideas secundarias y la idea principal en último lugar con un 5.0% lo que nos confirma que los alumnos no cuentan con estrategias para la identificación de las ideas principales, tienden más a identificar ideas secundarias motivo por lo cuál no jerarquizar las ideas de acuerdo a su nivel de importancia, para acceder a la comprensión.

Tabla 3 del grupo experimental en el pretest.

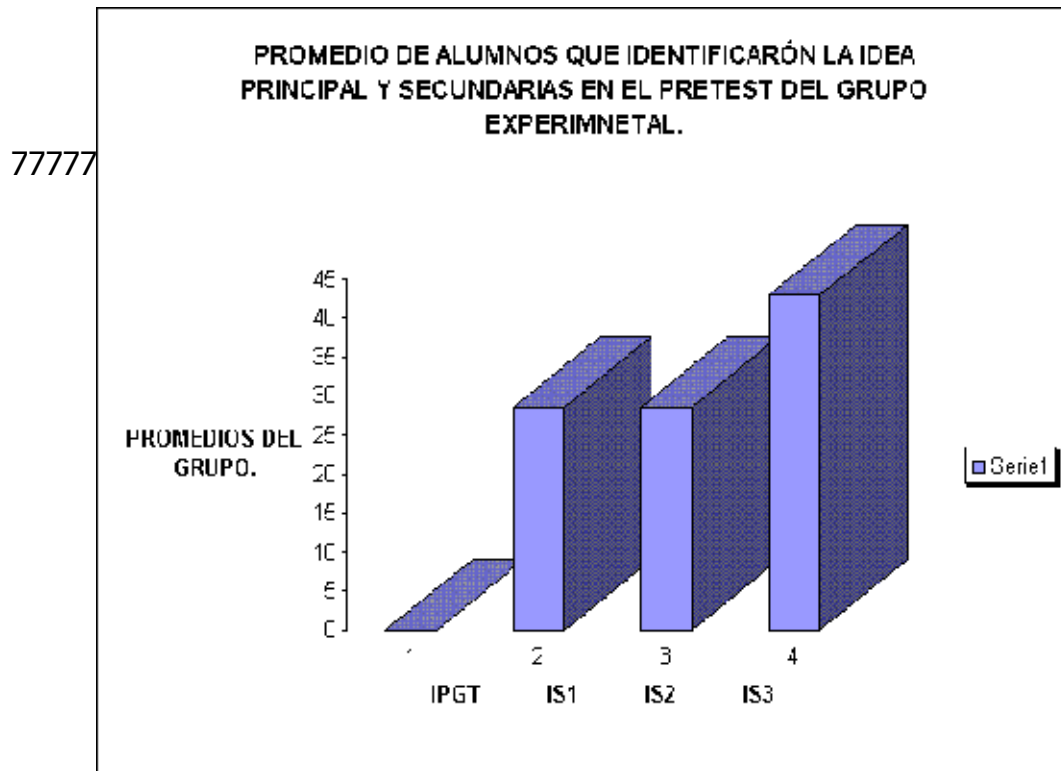
En la siguiente tabla se muestra el puntaje que obtuvieron los alumnos al identificar las ideas principales en el pretest del grupo experimental.

PRETEST 6° "B"					
N°	I. P.G.T	I.S.1	I.S.2	I.S.3	CALIFICACIÓN
1	0	0	1	1	2
2	0	1	1	0	2
3	0	1	0	1	2
4	0	0	0	1	1
5	0	1	0	0	1
6	0	0	1	1	2
7	0	0	0	1	1
8	0	1	1	1	3
9	0	0	0	1	1
10	0	0	1	0	1
11	0	0	0	1	1
12	0	0	0	1	4
13	0	1	1	0	4
14	0	1	1	0	1
15	0	0	0	1	2
16	0	1	0	1	3
17	0	0	1	0	4
18	0	1	0	1	2
TOTAL	0	8	8	12	28
TIEMPO DE APLICACIÓN		40 MINUTOS			

En ésta tabla se pudo confirmar que el puntaje más alto lo obtuvo la IS3 con 12 puntos que es la ultima dentro del orden jerárquico, después un empate de la IS2 y la IS1 con 8 puntos y al final la IPGT con 0 puntos, lo que nos confirma que los alumnos del grupo experimental en el pretest no cuentan con estrategias para identificar ideas principales, motivo por el cuál los alumnos no logran jerarquizar las ideas de acuerdo a su nivel de importancia y realizar una lectura comprensiva.

Tabla 4 promedios obtenidos en el pretest del grupo experimental.

En esta gráfica se muestra el programa obtenido, del grupo experimental



En ésta gráfica el promedio más alto lo obtuvo la IS3 con un 42.85%, que representa la última de las ideas secundarias dentro de la jerarquización, seguido por un empate en la IS2 y la IS1 con un 28.57%, lo que representa a la idea secundaria dos y uno, finalmente la IPGT con un 0%, lo que nos indica que los alumnos tienden más a identificar ideas secundarias que la idea principal. y jerarquizar las ideas de acuerdo a su nivel de importancia, lo que nos confirma que los alumnos no cuentan con estrategias para identificar las ideas principales, por lo cual no realizan una lectura comprensiva.

Tabla 5 del grupo control en el postest.

En ésta tabla se muestra el puntaje que obtuvieron los alumnos al identificar las ideas principales y las ideas secundarias, del grupo control en el postest.

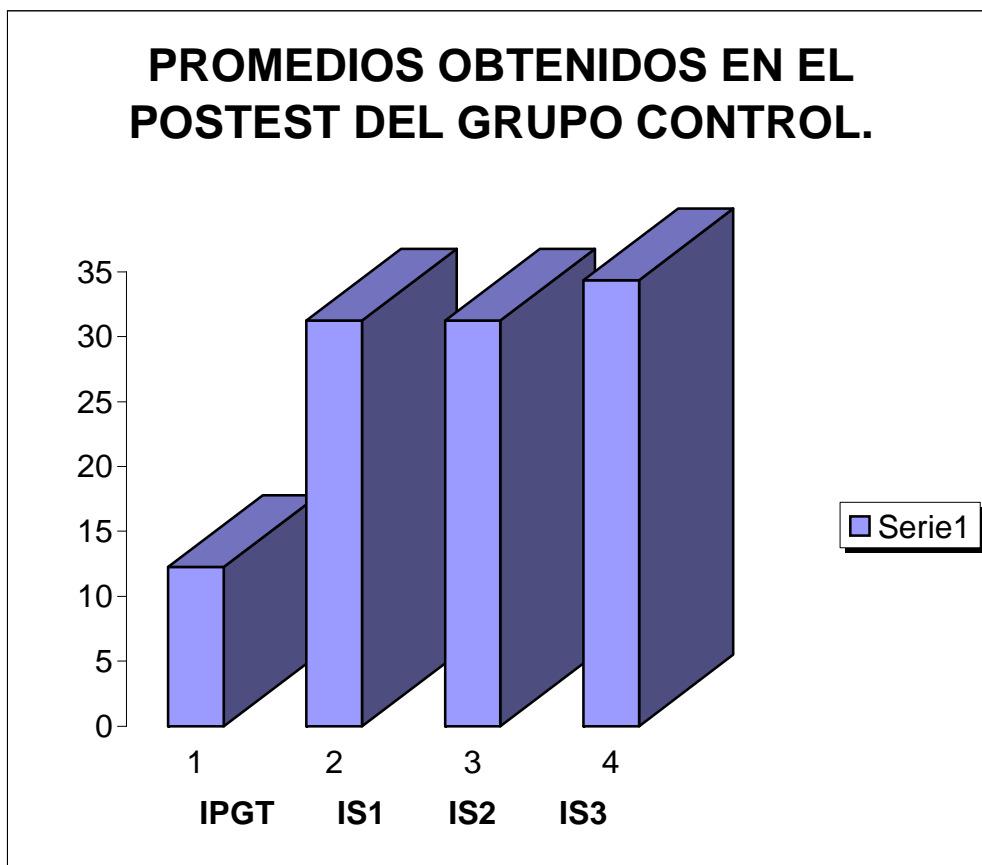
POSTEST 6° "A"					
N°	I. P. G.T.	I.S.1	I.S.2	I. S.3	CALIFICACIÓN
1	0	0	0	1	1
2	0	1	0	1	2
3	0	1	0	1	2
4	0	0	1	0	1
5	2	1	0	1	4
6	0	0	1	0	1
7	0	1	0	1	2
8	0	1	1	0	2
9	0	1	0	1	2
10	0	0	1	0	1
11	0	1	0	1	2
12	2	0	1	0	3
13	0	1	0	1	2
14	0	0	1	0	1
15	0	1	0	1	2
16	0	0	1	0	1
17	0	1	0	1	2
18	0	0	0	1	1
TOTAL	4	10	7	11	32
TIEMPO DE APLICACIÓN 35 MINUTOS					

En ésta nueva prueba el puntaje más alto lo obtiene la IS3 con 11 puntos, identificando nuevamente la ultima idea secundaria en el orden que representa la jerarquización, la IS1 con 10 puntos que representa a la primera idea secundaria, las IS2 con 7 puntos que representa a la segunda idea secundaria y finalmente la IPGT con 4 puntos.

Los puntajes más altos los obtuvieron las ideas secundarias, lo que nos permite identificar por qué los alumnos no se ven favorecidos para realizar una lectura comprensiva, lo que nos confirma que las estrategias no se aprenden de forma espontánea sino que se requiere de un entrenamiento estratégico que les permita a los alumnos identificar las ideas principales y diferenciar entre la idea principal y las ideas secundarias, para después jerarquizar las ideas de acuerdo a su nivel de importancia y se vean favorecidos al realizar una lectura comprensiva.

Tabla 6 promedios obtenidos en el postest del grupo control.

En esta gráfica se muestran los promedios que obtuvieron, los alumnos del grupo control en el postest



En la gráfica se muestra el porcentaje más alto que lo obtuvo la IS3 con un 34.37% que es la última de las tres ideas secundarias de acuerdo a la jerarquía de las ideas, seguido de un empate de la IS1 con un 31.25% y la IS2 con un 31.25% que representan la primera y la segunda idea secundaria y finalmente la IPGT con un 12.25%.

Lo que nos confirma que los alumnos tienden más a identificar las ideas secundarias que las ideas principales y no diferencian entre una idea principal y una idea secundaria ya que no realizan una adecuada jerarquización, motivo por lo que no se ven favorecidos para realizar una lectura comprensiva.

Tabla 7 del postest del grupo experimental.

Puntaje que obtuvieron los alumnos al identificar las ideas principales y las ideas secundarias, del postest grupo experimental.

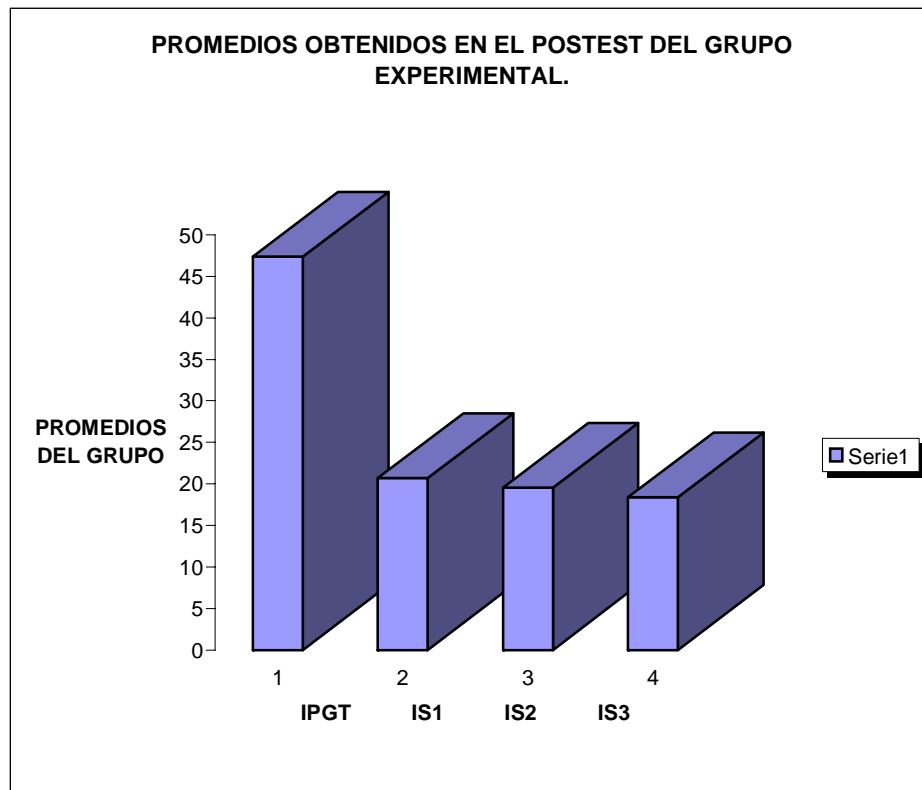
POSTEST 6° "B"					
N°	I. P.G.T	I.S.1	I.S.2	I. S.3	CALIFICACIÓN
1	2	1	1	0	4
2	2	1	1	1	5
3	2	1	1	1	5
4	2	0	1	1	4
5	2	1	1	1	5
6	2	1	1	1	5
7	2	1	1	1	5
8	2	1	1	1	5
9	2	1	1	1	5
10	2	1	1	1	5
11	2	1	1	0	4
12	2	1	1	1	5
13	2	1	1	1	5
14	2	1	1	1	5
15	2	1	1	1	5
16	2	1	1	1	5
17	2	1	1	1	5
18	2	1	1	1	5
TOTAL	36	17	18	16	87
TIEMPO DE APLICACIÓN				20 MINUTOS	

En ésta tabla se confirma la hipótesis de la investigación, en donde se demostró que el programa fue favorable ya que el puntaje más alto lo obtuvo la IPGT con 36 puntos, que representa a la idea principal y la primera dentro de la jerarquización de todas las ideas las ideas, seguida de la IS2 que obtuvo 18 puntos y que representa a la segunda idea secundaria, seguida por la IS1 que obtuvo 17 puntos y que representa a la primera idea secundaria, seguida de la IS3 que obtuvo 16 puntos.

Lo que nos afirma que los alumnos después de dos semanas y media de entrenamiento estratégicos han mejorado para identificar las ideas principales y diferenciar las ideas principales de las ideas secundarias, y jerarquizaron las ideas de acuerdo a su nivel de importancia, lo que les favoreció para la lectura comprensiva.

Tabla 8 promedios del postest del grupo experimental.

En la siguiente gráfica se demuestra el promedio obtenido en el postest del grupo experimental.



En la gráfica se confirma que los alumnos del grupo experimental, después de dos semanas y media de entrenamiento estratégico adquirieron las estrategias necesarias para identificar las ideas principales y diferenciar entre una idea principal y una idea secundaria.

El promedio más alto lo obtuvo la idea principal general del texto con un 47.37% que representa a la primer idea de todas, la idea secundaria 2 con un 20.68%, la idea secundaria 1 con un 19,54%, la idea secundaria 3 con un 18.39%.

En el momento de jerarquizar las ideas secundarias existe una muy pequeña diferencia de orden, la que considero que al tener un mayor tiempo de entrenamiento estratégico se corregirá, ya que si en este corto tiempo se logro un buen avance en un tiempo mayor de entrenamiento, los resultados serán mucho mejor para favorecer una lectura comprensiva.

Tabla 9 comparación entre el pretest y el postest del grupo control.

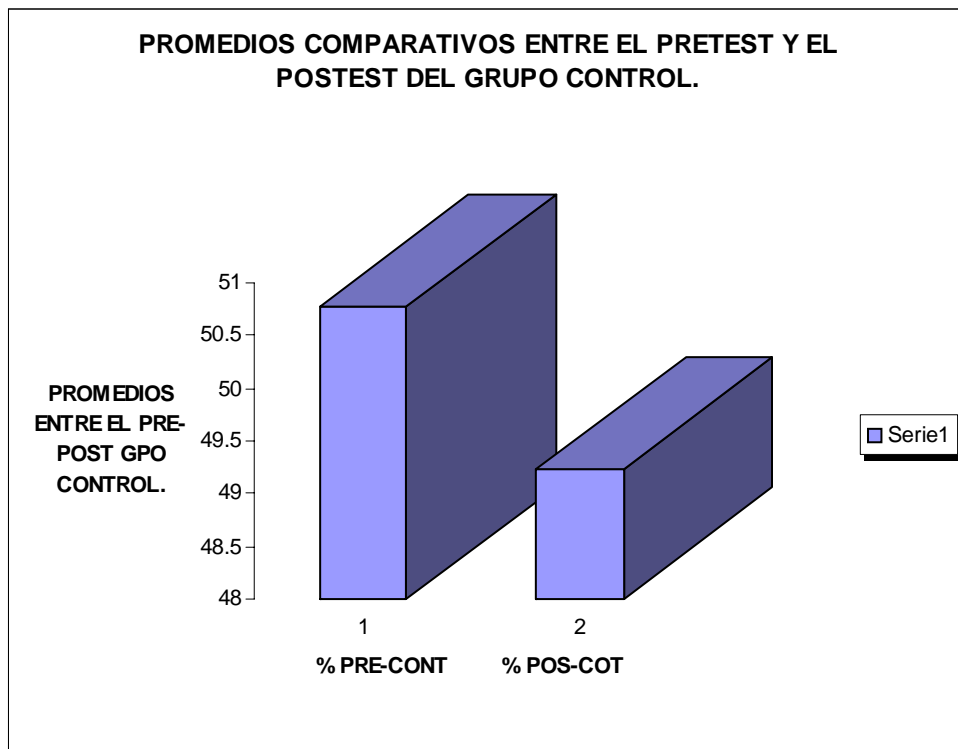
En ésta tabla se demuestra los puntajes obtenidos en la comparación entre el pretest y el postest del grupo control en donde se demuestra que los alumnos en el pretest, no contaban con la habilidad estratégica para identificar las ideas principales esto lo manifiestan los resultados en la aplicación del postest como era de esperarse, al no contar con ninguna intervención que modificara sus habilidades cognitivas, no se presento ningún cambio esto lo confirman los puntajes obtenidos en la tabla.

N°	PRETEST 6° "A"	POSTEST 6° "A"	TOTAL
	GRUPO CONTROL	GRUPO CONTROL	
1	2	1	3
2	4	2	6
3	2	2	4
4	1	1	2
5	2	4	6
6	2	1	3
7	2	2	4
8	2	2	4
9	1	2	3
10	1	1	2
11	2	2	4
12	2	3	5
13	1	2	3
14	2	1	3
15	2	2	4
16	1	1	2
17	2	2	4
18	2	1	3
TOTAL	33	32	65
	TIEMPO DE APLICACIÓN 40 MINUTOS	35 MINUTOS	

En la tabla de comparación se confirmó que el grupo control no cuenta con estrategias para identificar las ideas principales, ya que el puntaje fue muy similar en el pretest con 33 puntos y en el postest con 32 puntos, lo cuál nos indicó que no se produjo ningún cambio significativo, esto no resulto extraño ya que éste grupo trabajo de forma tradicional, motivo por el cuál no alcanzo dicho objetivo.

Tabla 10 promedios de comparación entre el pretest y el postest del grupo control.

En la gráfica se demuestran los promedios obtenidos en la comparación del pretest y el postest del grupo control.



En la gráfica se muestra la comparación entre los promedios obtenidos entre el pretest y el postest del grupo control, se puede afirmar que los promedios son muy cercanos entre sí, el pretest con un 50.77% y el postest con 49.23%, esto no es extraño ya que los alumnos del grupo control no recibieron ningún tratamiento estratégico, por lo que es muy lógico el que obtengan promedios similares.

Tabla 11 comparación del pretest y el postest del grupo experimental.

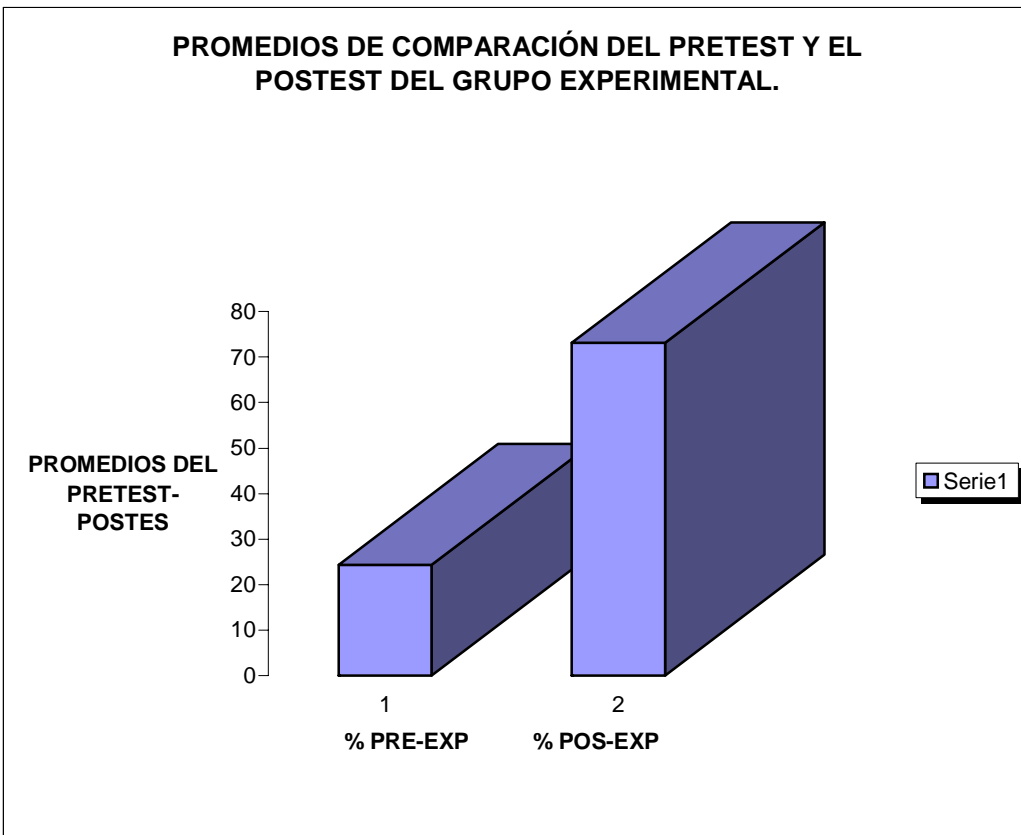
Puntajes que obtuvieron los alumnos al identificar las ideas principales, entre la comparación del pretest y el postest del grupo experimental.

N°	PRETEST 6 "B"	POSTEST 6° "B"	TOTAL
	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO EXPERIMENTAL	
1	2	4	6
2	2	5	7
3	2	5	7
4	1	4	5
5	1	5	6
6	2	5	7
7	1	5	6
8	3	5	8
9	1	5	6
10	1	5	6
11	1	4	5
12	2	5	7
13	2	5	7
14	1	5	6
15	1	5	6
16	2	5	7
17	1	5	6
18	2	5	7
TOTAL	28	87	115

A continuación se presenta la comparación de los alumnos que en el pretest no contaban con la habilidad estratégica para identificar las ideas principales, ya que confundían la idea principal con las ideas secundarias, esto se demuestra en los resultados; después de la intervención estratégica los alumnos ponen de manifiesto lo aprendido diferenciando entre la idea principal y la idea secundaria, jerarquizando las ideas de acuerdo al nivel de importancia obteniendo mejores resultados en el posttest esto lo demuestran los resultados

En la comparación entre el pretest y el posttest, se pudo confirmar que el puntaje más alto lo obtuvo el posttest del grupo experimental con 87 puntos a diferencia de 28 puntos que se obtuvo en el pretest, lo cual indicó que el programa de intervención aplicado por espacio de dos semanas y media obtuvo buenos resultados, lo que nos permite afirmar ahora que los alumnos cuentan con las herramientas necesarias para identificar las ideas principales y secundarias, conociendo la diferencia que existe entre éstas, lo que les permite jerarquizar las ideas de acuerdo a su nivel de importancia para la elaboración de un resumen, lo que les favorecerá para realizar una lectura comprensiva.

Tabla 12 comparación de promedios entre el pretest y el postest de grupo experimental. En la gráfica se demuestran los promedios obtenidos en la comparación del pretest y el postest del grupo experimental.



En la gráfica se pudo confirmar que en la comparación del pretest y el postest del grupo experimental, después de dos semanas y media de enseñanza, del programa estratégico, el porcentaje del promedio aumenta significativamente a un 73.31%, en comparación del 24.34%, que se obtuvo en el pretest cumpliéndose así la hipótesis planteada en este trabajo, por lo que se confirmó, que los alumnos del grupo experimental después de la aplicación del programa estratégico, aumentó su promedio y por consiguiente su porcentaje de manera significativa, lo que favoreció a los alumnos para alcanzar la comprensión, esto se comprobó con la prueba estadística t de student.

TABLA 13 COMPARACIÓN DE LOS DOS GRUPOS EN EL POSTEST.

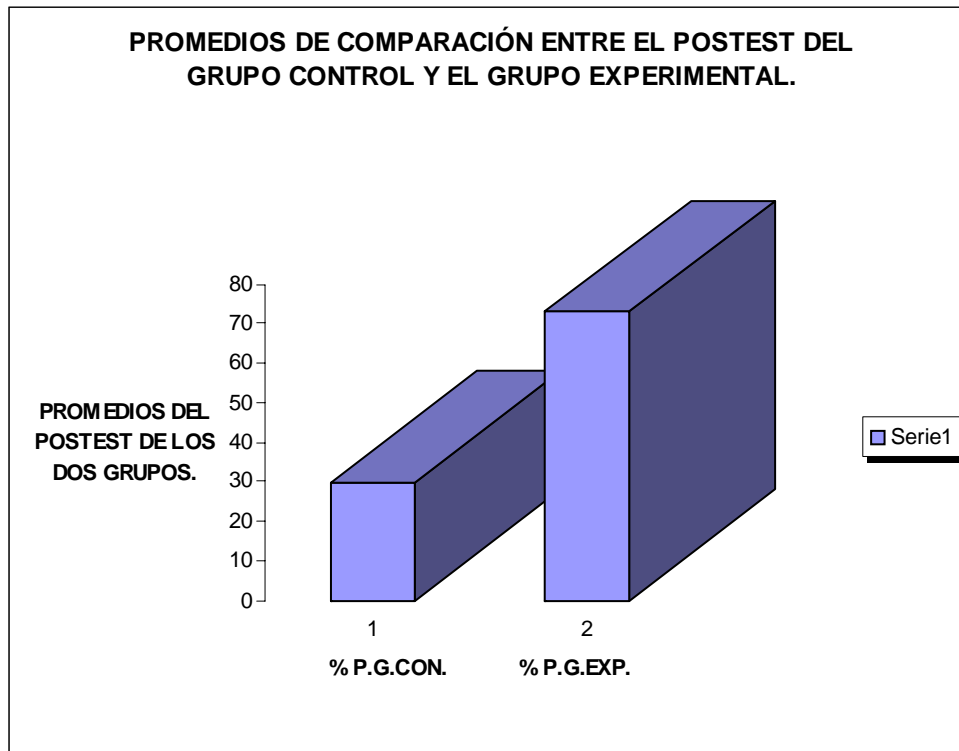
En la siguiente tabla se muestran los puntajes obtenidos en la comparación de los dos grupos en el posttest.

N°	POSTEST 6° "A"	POSTEST 6° "B"
	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
1	1	4
2	2	5
3	2	5
4	1	4
5	4	5
6	1	5
7	2	5
8	2	5
9	2	5
10	1	5
11	2	4
12	3	5
13	2	5
14	1	5
15	2	5
16	1	5
17	2	5
18	1	5
TOTAL	32	87
TIEMPO DE APLICACIÓN	4020 MINUTOS	

En la tabla se pudo comprobar que después de la aplicación del programa estratégico, el grupo que obtuvo un mayor puntaje fue el grupo experimental con 87 puntos, en comparación con el grupo control que obtuvo 32 puntos, esta diferencia se obtuvo después de dos semanas y media de entrenamiento estratégico, para el grupo experimental, lo que demostró que la hipótesis planteada de este trabajo se cumplió, y que la diferencia entre los dos grupos fue favorable para el grupo experimental, que obtuvo un puntaje más alto como se esperaba, en comparación del grupo control.

Tabla 14 comparación entre el postest del grupo control y el postest del grupo experimental.

Gráfica comparativa, del postest entre el grupo control y el grupo experimental.



En la gráfica se demuestra que el promedio más alto lo obtiene el grupo experimental con un 73.1%, en comparación con el grupo control que obtuvo un 26.9%, esto después de dos semanas y media de entrenamiento estratégico, lo que nos confirma la hipótesis planteada de este trabajo, ya que los alumnos del grupo experimental, puntuaron más alto como se esperaba, con esto los alumnos del grupo experimental se vieron favorecidos al identificar las ideas principales y acceder a la comprensión del texto, a continuación se presenta el análisis cuantitativo desarrollado con la t de student, que nos confirma los resultados de este trabajo.

3.1.2 ANÁLISIS CUANTITATIVO

A continuación se presenta la forma en que los dos grupos se analizaron para comprobar la hipótesis de este trabajo, el estadístico que se utilizó fue la t de student, para evaluar si la diferencia es significativa entre los dos grupos, ya que dicha diferencia confirma si los alumnos aprendieron a utilizar estrategias de aprendizaje, las mismas que favorecieron para identificar las ideas principales y elaborar un resumen, lo que les permitió acceder a la comprensión del texto.

El grupo control, al no utilizar el programa de intervención, obtuvo una media de $X = .367$ el grupo experimental que sí, utilizó la estrategia de enseñanza directa de Baumann (1990), por espacio de 10 sesiones obtuvo los siguientes resultados una vez aplicado el programa de intervención, la desviación estándar obtenida es de $S = .20.61$ la media de $X = 4.83$.

1. - PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS.

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN: el grupo experimental mejorará su puntuación con el uso del programa de intervención estratégica, habrá una diferencia significativa en el puntaje obtenido por cada grupo (control y experimental), siendo el grupo experimental el que obtenga el mayor puntaje en el postest.

$$H_{INV}: M_0 < .367$$

$$\text{Hipótesis estadística es } H_0: M_0 \leq .367$$

$$H_1: M_0 > 3.67$$

2) EL ESTADÍSTICO DE PRUEBA QUE USAREMOS ES:

$$t_c = \frac{x - M_0}{\sqrt{S/n}}$$

Cuya distribución es la "t de Student" con n-1 grados de libertad bajo el supuesto que H₀ sea cierta.

3) REGLA DE DECISIÓN

Como se desea probar H₁: M > M con un nivel de significancia del 1% y un

α = .01 en una cola, para, lo cual tenemos t₍₁₇₎ = 2.567

= no se rechaza H₀ si t_c ∈ (-∞, 2.567)

se rechaza H₀ si t_c ∈ [2.567, ∞)

4) CÁLCULOS

Cómo N = 18, X = 4.83, s = 20.61 y M₀ = .367

$$\text{TENEMOS : } t_c = \frac{X - M_0}{\sqrt{S/n}} = \frac{4.83 - .367}{\sqrt{20.61/\sqrt{18}}} = \frac{4.463}{4.8608} = .918$$

5) DECISIÓN ESTADÍSTICA

Como t_c = .918 ∈ (-∞, 2.567) se rechaza H₀

6) INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

Como se rechaza $H_0 \leq .367$ existen elementos suficientes para considerar que el promedio de puntaje que se obtiene al utilizar el programa de intervención, es mayor del que se obtiene sin usarlo, esto con un $\alpha = .01$ y con una confiabilidad del 99 %.

Al obtener el grupo experimental en el postest un puntaje más alto, nos confirma que al utilizar un programa instruccional basado en estrategias de procesamiento, los alumnos se vieron favorecidos para la identificación de las ideas principales y la elaboración de un resumen de manera significativa, en comparación del grupo control que trabajó de manera tradicional, esto lo confirmó los resultados de la prueba t de student.

A continuación se presenta el análisis cualitativo que es el complemento de los resultados de este trabajo.

3.1.3 ANÁLISIS CUALITATIVO

Los resultados del análisis cuantitativo, apoyan la hipótesis en la que se pretendía, que el grupo experimental, después de la intervención estratégica los alumnos producirán mejoras significativas en la identificación de las ideas principales para elaborar un resumen.

A continuación se demuestra el antes y después de la intervención, se analizó primeramente el resultado de la aplicación del pretest en dos alumnos uno de cada grupo en donde se pretendía identificar si los alumnos cuentan con estrategias que les ayude a identificar la idea principal general del texto y los detalles o ideas secundarias, en la evaluación realizada se detecto cómo en el pretest confunden la idea principal y las ideas secundarias, lo que demuestra que los alumnos han alcanzado a elaborar la microestructura o el nivel bajo en donde lo más que realizan es el reconocimiento de letras, palabras o copiar textualmente y acomodando las ideas de manera lineal lo que no es suficiente para comprender el texto, motivo por lo que este tipo de aprendizaje terminara finalmente en el olvido en poco tiempo.

A continuación se presenta este primer momento del pretest y posteriormente el postest como a continuación se argumenta.

En el caso de la figura 1-A del grupo control en el pretest se puede observar que el alumno, elabora un resumen, en el que no identifica la idea principal del texto e identificando las ideas secundarias solamente pero sin darles una adecuada jerarquización, no identifica ideas implícitas, no aplica los conectivos de la estructura de los textos expositivos, lo que quiere decir con esto que solamente realiza la línea base, o nivel de la microestructura lo que no es suficiente para lograr la idea global del texto o macroestructura, para alcanzar la comprensión del texto

A continuación analizaremos el resumen de la figura 1 A, del pretest del grupo control, de acuerdo a las características que Baumann (1990), especifica, el cuál el alumno lo elaboro en 3 párrafos.

1. - Es terrible como llueve llueve todo el tiempo afuera tupido y gris aquí contra el balcón con goterotes cuajados y duros que hacen plaf y se aplastan como bofetadas uno detrás del otro, que hastió.

Como se puede observar este primer párrafo es una copia fiel del texto, en el que no se identifican ideas implícitas, sólo las explícitas del texto.

2. - Mientras le crece la barriga, ya es gotaza que cuelga majestuosa y de pronto zup, ahí va plaf, desecha, nada una viscosidad en el mármol.

Este segundo párrafo al igual que el anterior es una copia fiel del texto, en donde no se identifican ideas implícitas solo las explícitas que contiene el texto.

3. - Tristes gotas, redondas inocentes gotas Adiós gotas, Adiós.

En este párrafo como en los anteriores se presenta una copia del texto, no se identifican ideas implícitas, solo las explícitas por el texto, no se presentan conexiones estructurales como se esperaría del texto, no tiene una estructura jerárquica de ideas para distinguir así la idea principal de la idea secundaria lo que nos permite precisar que el sujeto no cuenta con la estrategia de identificación de ideas principales

A continuación analizaremos la figura 1B, posttest del grupo control, el que cuál el alumno lo realizó en dos párrafos.

1.- Es terrible como llueve llueve todo el tiempo afuera tupido y gris aquí contra el balcón goterotes cuajados y duros que hacen plaf, y se aplastan como bofetadas uno detrás del otro que hastió.

En este párrafo se puede observar que sigue siendo una copia fiel del texto, en donde no se identifican ideas implícitas, solamente se encuentran las ideas explícitas del texto, no se encuentran conectores de palabras.

2. - Mientras le crece la barriga, ya es gotasa que cuelga majestuosa y de pronto zup ahí va plaf, desecha nada, una viscosidad en mármol, tristes gotas, redondas inocentes gotas adios gotas adios.

En este segundo párrafo se observan solamente ideas explícitas del texto no se encuentran ideas implícitas, faltan conexiones estructurales y jerarquizar las ideas de acuerdo a su nivel de importancia para distinguir entre la idea principal y las ideas secundarias, y alcanzar a realizar una lectura comprensiva.

En este caso tanto en el pretest y en el postest no se ven cambios como era de esperarse ya que éste grupo no recibió ningún entrenamiento estratégico, por lo que en los dos momentos siguen confundiendo las ideas principales con las ideas secundarias.

A continuación presentamos el resumen 2 A pretest del grupo experimental que el alumno realizó en dos párrafos.

1. - Yo no se mira es terrible como llueve llueve todo el tiempo afuera tupido y gris contra el balcón con goterotes cuajados y duros que hacen plaf y se aplastan como bofetadas uno detrás de otros que hastio.

En este párrafo se puede observar que se elabora una copia transcrita del texto original, sin identificar ideas implícitas, solamente las ideas explícitas del mismo texto, faltando conexiones estructurales.

2. - Esta prendida con todas las uñas no quiere caerse y se ve que se agarra con los dientes mientras le crece la panza ya es gotaza que le cuelga majestuosa y de pronto zup ahí va plaf desecha nada una viscosidad en el mármol.

Como se puede observar en el párrafo faltan ideas implícitas, solo aparecen las ideas explícitas del texto, faltando jerarquizar las ideas de acuerdo con su nivel de importancia,

para diferenciar entre la idea principal y las ideas secundarias, lo que no es suficiente para la comprensión lectora.

A continuación revisaremos la figura 2 B posttest del grupo experimental que el alumno realizó en 4 párrafos.

1. - Pero mira a fuera llueve muy fuerte, tan fuerte que como resultado en el balcón las goterotas se estrellan y esto conduce a que se estrellen una detrás de otra.

Como se puede observar en este primer párrafo el sujeto identifica la idea principal, identificando ideas implícitas además de las explícitas que se presentan en el texto.

2. - Llueve tan fuerte que como consecuencia hace mucho ruido. Ahora se aparece una gotita en lo más alto de la ventana, pero esta al ir creciendo más y más pero todavía se alcanza a sostener de la ventana.

En este párrafo, se observa como el alumno logra identificar ideas implícitas además de las ya explícitas del texto, interconectando unas ideas con otras.

3. - Pero la gotita se aferra con uñas y dientes para no caer, pero como resultado de continuar ahí tan aferrada le crece cada vez más y más la panza para al final de tan barrigona por fin plaf, plaf entonces se estrella contra el mármol.

En este párrafo, el alumno logra una vez más identificar ideas implícitas además de las explícitas del texto utilizando conectores entre palabras.

4. - Pero existen otras gotitas que no se esperan a crecer se tiran y se suicidan desde lo más alto de la ventana, pero me parece ver como van saltando corriendo con sus piernitas y se escucha el grito que dan al caer y entonces si se suicidan pobrecitas gotitas adiós adiós gotitas.

En este resumen se puede observar, que el alumno logro identificar ideas implícitas además de las explícitas del texto, diferenciando entre la idea principal y las ideas secundarias, logrando interconectar ideas entre sí apoyándose en los conectores estructurales del texto expositivo que en este caso fue causa efecto, en el que se muestra un cambio estructural del resumen.

Ya que contó con las herramientas estratégicas para poder realizar dicho cambio, en donde se logra formar en primer lugar la línea base o microestructura, dando pie a acceder a la idea global o macroestructura del texto y jerarquizar las ideas de acuerdo a su nivel de importancia, alcanzando a elaborar con estos elementos la macroestructura del texto logrando la comprensión del texto.

Se logro con esto elaborar un resumen diferente logrando en este caso reunir los elementos que determina el método de la enseñanza directa Baumann (1990).

Pero no en todos en donde a pesar de las sesiones de intervención del método enseñanza directa en la identificación de la idea principal, no fue suficiente para lograr el cambio conceptual del todo, ya que se dio una pequeña diferencia entre la IS1 y la IS2 2 en cuestión de orden motivo por el cuál se hace necesario el entrenamiento de las estrategias para que se modifiquen las redes conceptuales y lograr así un cambio conceptual total en los alumnos.

Al realizar la evaluación del postest a los dos grupos, se pudieron ver las diferencias entre los resúmenes elaborados por alumnos del grupo control que trabajaron de forma tradicional, en donde los alumnos seguían confundiendo la idea principal con las ideas secundarias o realizando copias textuales del texto, lo que nos confirma que el cambio no se da de forma espontánea se requiere de la aplicación de un programa estratégico.

En cambio los alumnos del grupo experimental que recibieron el tratamiento, manifestaron un cambio significativo, ya que primeramente contaron con los elementos para diferenciar entre la idea principal de los detalles o ideas secundarias, elaborando la

microestructura en donde no solamente identificaron las preposiciones o ideas que encontraron en común sino que además las conectaron entre sí descartando las de menor importancia para relacionar las de mayor importancia y jerarquizando las ideas no solo de forma lineal sino de acuerdo a su nivel de importancia, formando así la macroestructura o idea global del texto.

Los alumnos contaron con la capacidad para identificar ideas principales explícitas e implícitas y no únicamente identificarlas sino elaborarlas con sus propias palabras, estos son logros alcanzados por haber aplicado un programa estratégico, al respecto diversos autores han descrito las estrategias propias de los lectores maduros y los inmaduros Sánchez Hernández y Ortega Salas(2000: 57) citan et al, Brown, Day y Jonnes, 1983, Lonan y Mayer 1983, Mayer 1984 Scardamalia y Bereiter,1984, Mayer 1985, Just y Carpenter,1987).

Así los alumnos que recibieron una instrucción estratégica harían uso de unas estrategias encaminadas a generar o activar sus esquemas de conocimiento previos, a producir una representación organizada y jerarquizada de las distintas preposiciones del texto, facilitándose así la codificación y el recuerdo de la información, mediante ese marco organizativo, por lo contrario los lectores inmaduros se caracterizan por no contener un plan de procesamiento del texto y seguir un procesamiento superficial, concibiendo el texto como un a lista de unidades de información aislada sin una organización coherente.

A continuación se presentan algunos casos para conocer las diferencias del grupo control y el grupo experimental antes de la intervención y después de ésta.

FIGURA 1-A: RESUMEN DE UN ALUMNO DE (12 años) DEL GRUPO CONTROL
TEMA: APLASTAMIENTO DE LAS GOTAS I.
PRETEST.

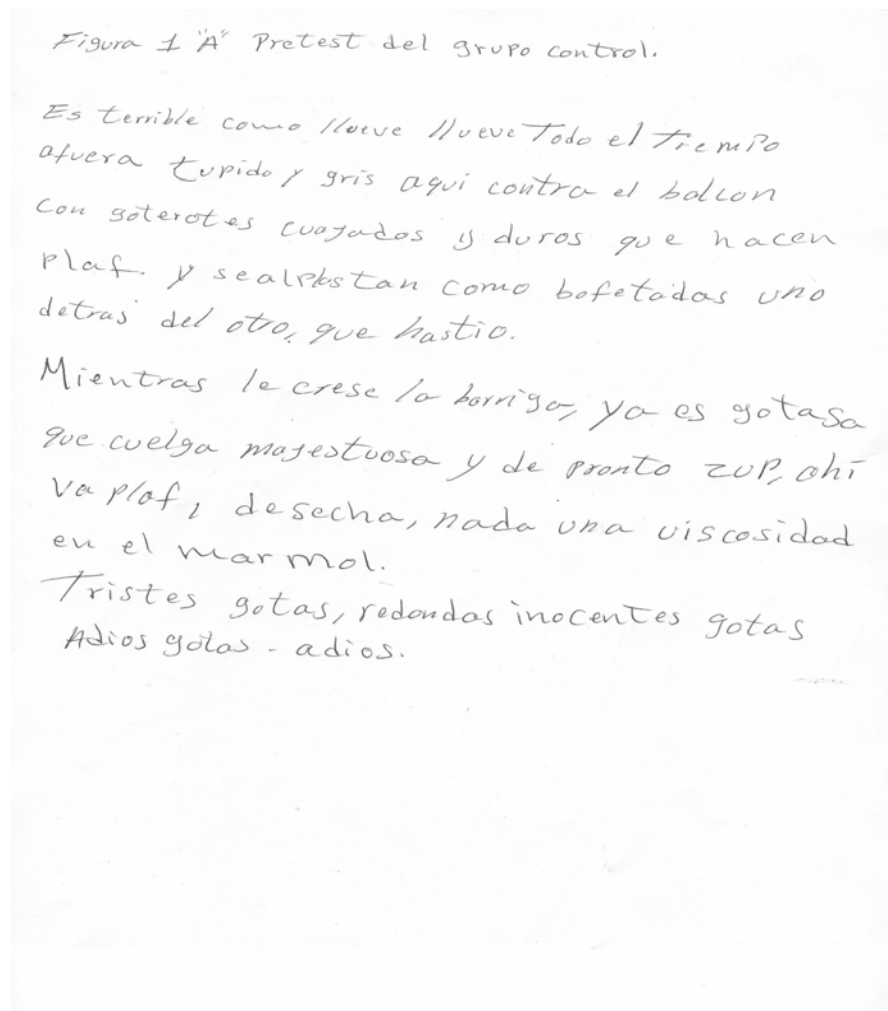


Figura 1 'A' Pretest del grupo control.

Es terrible como llueve llueve todo el tiempo afuera lúpido y gris aquí contra el balcón con goterotes cuajadas y duras que hacen plaf. y se aplastan como bofetadas uno detrás del otro, que hastio.

Mientras le crece la barriga, ya es gotasa que cuelga majestuosa y de pronto zup, ahí va plaf, desecha, nada una viscosidad en el marmol.

Tristes gotas, redondas inocentes gotas
Adios gotas - adios.

En este resumen se observa como el alumno confunde la idea principal con las ideas secundarias, al confundir las ideas por consiguiente las ordenan solamente en forma lineal alcanzando a formar únicamente la microestructura lo que no es suficiente para comprender un texto, lo que afirma que los cambios no se dan de forma espontánea se requiere de la enseñanza de un programa estratégico para lograr estos cambios.

FIGURA 1-B RESUMEN DE UN ALUMNO DE (12 años) DEL GRUPO CONTROL
TEMA: APLASTAMIENTO DE LAS GOTAS II
POSTEST.

Figura 2 ~~B~~ posttest del grupo control.

Es terrible como llueve llueve todo el tiempo afuera tupido y gris aquí contra el boleón con goterotes cuajados y duros que hacen plaf, y se aplastan como bofetadas uno detrás del otro, que hastio.

Mientras le crece la barriga, ya es gotasa que cuelga majestuosa y de pronto ZUP. ahí va plaf, desecha nada, una viscosidad en el marmol. Tristes gotasas, redondas inocentes gotas adios gotas adios.

En estos resúmenes no se observan cambios significativos sobre la identificación de la idea principal y las ideas secundarias, los alumnos las confunden y las ordenan solamente en forma lineal alcanzando a formar únicamente la microestructura lo que no es suficiente para comprender un texto, lo que afirma que los cambios no se dan de forma espontánea se requiere de la enseñanza de un programa estratégico para lograr estos cambios.

GURA 2 A: RESUMEN DE UN ALUMNO DE (12 años) DEL GRUPO EXPERIMENTAL TEMA:
APLASTAMIENTO DE LAS GOTAS I
PRETEST.

Figura 2 A pretest del grupo experimental.

Yo no se mira es terrible como llueve. Lluve
todo el tiempo afuera. Tupido y gris aqui contra el
balcon con goterotes cuasados y duros que
hacen plaf y se aplastan como bofetadas
uno detras de otro que hastio.

Esta prendida con todas las uñas no quiere
caerse y se se ve que se agarra con los dien-
tes mientras le crese la panza y ca es gota
za que le cuelga mas estuosa y de pronto
Zup ahí va plaf. desecha nada una visco-
sidad en el marmol.

Este resumen elaborado en la fase del pretest del grupo experimental se encuentra con las mismas características de los anteriores, en donde confunden las ideas principales y secundarias o detalles, alcanzando únicamente a elaborar la microestructura o nivel bajo, con estos elementos no son suficiente para alcanzar la comprensión.

FIGURA 2- B RESUMEN DE UN ALUMNO DE (12 años) DEL GRUPO EXPERIMENTAL, TEMA:
APLASTAMIENTO DE LAS GOTAS
POSTEST.

Figura 2^B posttest del grupo experimental.
Pero mira afuera llueve muy fuerte, tan fuerte
que como resultado en el balcón las goteritas se
estrellan y esto conduce a que se estrellen una
detrás de otra.
Llueve tan fuerte que como consecuencia hace
mucho ruido. Ahora se aparece una gotita en lo
más alto de la ventana, pero esta al ir creciendo
más y más pero todavía se alcanza a sostener de
la ventana.
Pero la gotita se aferra con uñas y dientes para
no caer, pero como resultado de continuar ahí tan
aferrada le crece cada vez más y más la panza
para al final de tan barrigona por fin plot, plot
entonces se estrella contra el marmol.
Pero existen otras gotitas que no se esperan a crecer
se tiran y se suicidan desde lo más alto de la
ventana, pero me parece ver como van saltando
corriendo con sus pichitas y se escucha el grito que
dan al caer y entonces sí se suicidan pobrecitas
gotitas adios adios gotitas.

En el resumen de la figura 2-B se identifica claramente el avance significativo de la calidad del resumen obtenido una vez que el alumno hace uso de las estrategias de lectura que le fueron modeladas en el programa estratégico, el resumen muestra un cambio significativo ya que él alumno es capaz de identificar la idea principal y posteriormente las ideas secundarias o detalles, lo que demuestra que las puede diferenciar, ahora cuenta con la capacidad de identificar ideas implícitas y explícitas en el texto, para finalmente jerarquizar las ideas y tener como base una estructura causa – efecto, como se puede observar en éste resumen.

Se reitera que para obtener estos cambios fue necesario aplicar un programa estratégico, por otro lado si estos cambios se dieron con una intervención a corto plazo y los alumnos del grupo experimental demuestran grades avances es de esperarse que si se les adapta en actividades similares en su materia de español para ser aplicada en más tiempo al llegar a otros grados como el bachillerato o la universidad ésta habilidad y destreza la desarrollarán de forma espontánea.

3.1.4 DISCUSIÓN

La realización de este trabajo comparado con otros estudios muestra que la adquisición de estrategias favorece la identificación de ideas principales en textos expositivos.

Esto lo confirma un estudio cuasi-experimental realizado por Poveda Fernández Martín, Rosario Martínez Arias y Jesús Beltrán (2001), en donde los resultados reflejaron efectos favorables tras la aplicación del programa de estrategias, produciéndose diferencias significativas en los grupos experimentales.

Se considera relevante trabajar con la aplicación de estrategias, ya que éstas son herramientas indispensables con las que los alumnos deben de contar para favorecer su proceso de enseñanza - aprendizaje a lo largo de su formación académica, yendo de lo más simple a lo más complejo hasta alcanzar su madurez cognitiva, y poder hacer uso de las estrategias necesarias y precisas.

Al respecto Gargallo (2003:164) postula que las estrategias de aprendizaje, son un constructo en que se incluyen elementos cognitivos, metacognitivos, afectivos, motivacionales y conductuales, son secuencias de procedimientos que se usan para manejar y controlar el propio aprendizaje en diferentes contextos.

Al respecto Gargallo (2003: 164) cita a Mayor Suengas y González 1993 et. al; Weistein, Zimmernan y Palmer, (1988), quienes afirman que en este sentido las estrategias son las meta habilidades que utilizamos para aprende, y las podemos entender como el

conjunto organizado conciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto dado.

Los alumnos, al contar con la habilidad estratégica para identificar ideas principales, alcanzarán altas cuotas de éxito, ahorrando tiempo, esfuerzo y formando alumnos autorregulados favoreciendo con esto el proceso de enseñanza aprendizaje, esto lo comprueba un estudio realizado por Baumann (1990: 145-46), cita a Baumann (1983) realizado con alumnos de 6º año de primaria, de forma aleatoria con tres grupos, en donde se sometieron a cada uno a un tratamiento diferente: un grupo se sometió al método de enseñanza directa dividido en cinco etapas.

Un segundo grupo recibió clases de comprensión de la idea principal con libros de texto base y el grupo de control recibió clases para aumentar el vocabulario, los resultados revelaron que el grupo sometido a la enseñanza directa superó significativamente a los otros dos en una serie de mediciones que evalúan aspectos diversos de la comprensión de las ideas principales, lo que coincide con el resultado de este trabajo ya que el grupo experimental después de la intervención estratégica obtuvo una diferencia favorable en comparación con el grupo que trabajó de forma tradicional.

Los resultados que se presentaron anteriormente, por los diferentes autores proporcionaron a los alumnos elementos para identificar ideas principales y efectuar una lectura comprensiva lo que concuerda con el resultado de esta investigación, ya que los alumnos ahora cuentan con estrategias que les proporciona habilidad y destreza para identificar ideas principales desde una lista de palabras, diferenciar entre la idea principal y las ideas secundaria o detalles, identificar ideas principales implícitas, identificar ideas principales explicita, por otro lado cuentan con la habilidad y destreza para no solamente identificarlas sino también para elaborarlas con sus propias palabras, por lo tanto ahora cuentan con los elementos necesarios para elaborar un resumen basado en ideas principales.

Los alumnos al identificar las preposiciones en donde además de identificar letras y palabras no solo los detalles que forman la microestructura o nivel bajo, logran identificar además ideas principales discriminando entre una idea principal o una idea secundaria para formar la idea global o macroestructura del texto, al jerarquizar las ideas de acuerdo a su nivel de importancia, forman la superestructura del texto alcanzando el nivel más alto para la comprensión.

Estas estrategias les proporcionan herramientas cognitivas para poder realizar una lectura comprensiva, después de la intervención estratégica los alumnos obtuvieron un mayor rendimiento en la comprensión de textos expositivos, este trabajo aporta en el ámbito de las estrategias el reafirmar una vez más que estas herramientas se consideran indispensables para los maestros y personas que se dedican a enseñar.

Lo que confirma que la enseñanza de estrategias de aprendizaje, en este caso, la estrategia de lectura, mediante la identificación de ideas principales favorece el aprendizaje de los alumnos, una vez más se confirma teóricamente que un proceso de enseñanza-aprendizaje dará excelentes resultados, cuando éste se realice de forma metodológica por el profesor, el cuál servirá como andamiaje para enseñar explicando y modelando paso a paso la estrategia y cuando los alumnos la conozcan, la practiquen y la apliquen, utilizando esos conocimientos de forma práctica utilitaria, siendo ellos los más beneficiados convirtiéndose en alumnos autorregulados obteniendo con esto, altas cuotas de éxito en su vida académica.

Se considera de suma importancia el que los alumnos no únicamente lean los textos, sino que realmente los comprendan para que les sean significativos, esto lo alcanzarán poniendo en acción sus habilidades estratégicas ya que contarán con las herramientas del pensamiento necesarias para llevarlo a cabo y convertirse así en alumnos, autónomos pensantes y exitosos.

CONCLUSIÓN

En general podemos decir que el procedimiento del programa de enseñanza directa, resultó efectivo, motivo por el cuál se confirmó la hipótesis planteada en este trabajo.

En donde planteábamos que los alumnos del grupo experimental después de la intervención del programa estratégico puntuarían, más alto que el grupo control que trabajo de forma tradicional, los resultados comprueban la hipótesis plenamente, así la destreza adquirida para la identificación de las ideas principales puede ser instruida por el programa del método de instrucción directa dividido en 5 etapas, como lo demuestra el siguiente estudio.

Un estudio citado por Baumann (1990:142) realizado en 1986 en donde volvió a comprobar que los resultados obtenidos en la comprensión de relaciones anafóricas referentes de palabras con el método de enseñanza directa, resultaron superiores en comparación del obtenido por el grupo control”.

Los alumnos aprendieron a aplicar la estrategia para la identificación de las ideas principales y elaborar un resùmen lo que presupone la comprensión de la lectura, por lo que quedó demostrado que se alcanzó el objetivo de dicha investigación, al inicio de la aplicación se confundían las ideas principales con las ideas secundarias no identifican ideas implícitas ni logran construir la idea global del texto o macroestructura.

En este sentido García Madruga (1999: 69) postula que la formación de la macroestructura es un proceso estratégico en el que él sujeto aplica sus conocimientos para reconocer y seleccionar las ideas más importantes del texto, utilizando las indicaciones y señalizaciones incluidas en el mismo.

Ya que la macroestructura viene siendo el eje transversal, para alcanzar la comprensión de la lectura y el recuerdo del texto, que finalmente es el hecho de lo que recuerdan los sujetos, como se encuentra plasmado en la evaluación del resùmen que se analizó en el análisis descriptivo antes mencionado, en donde se puede ver en donde los

sujetos inicialmente tanto los alumnos del grupo control como los del grupo experimental logran alcanzar sólo la microestructura o línea base, en donde confunden la idea principal con las ideas secundarias y no identifican las ideas implícitas.

Ya después de la intervención estratégica los cambios que se presentan en el resumen del grupo experimental, son cambios que se esperaban como la identificación de la idea principal, la diferenciación entre una idea principal y una idea secundaria, la adecuada jerarquía de las ideas, además de identificar las ideas implícitas y las ideas explícitas que se encuentran en el texto.

En este sentido considero que la ayuda o el andamiaje que se proporcionó a los alumnos resultó de gran ayuda ya que los cambios que se demuestran son favorables en el postest del grupo experimental, hecho que considero es necesaria la enseñanza de estrategias, las estrategias que vienen siendo las herramientas del pensamiento, les permitió realizar su tarea de una manera más fácil, ahorrando tiempo y esfuerzo, ya que se encuentran en pleno cambio transitorio, y pasaran de 6º año de primaria a 1º año de secundaria, y de pre-adolescentes a adolescentes, considero deben contar con bases sólidas.

Esto lo confirma, García Madruga A. J. (1999: 25), quién afirma que las principales estrategias de comprensión lectora se adquieren de forma progresiva, a partir de la adolescencia.

Si en esta etapa de su formación como estudiantes han aprendido a identificar las ideas principales y diferenciar no solamente de forma lineal sino jerárquicamente, obtendrán altas cuotas de éxito porque han alcanzado a comprender el texto.

Esto coincide con García Madruga A. J. (1999: 25) que afirma que una de las estrategias básicas es la de identificación de ideas principales, el reconocimiento de los distintos niveles de importancia dentro de las ideas de un texto es una habilidad fundamental y necesaria para formar la macroestructura.

Si ahora los alumnos cuentan con la capacidad de comprender la lectura, estarán preparados para acceder a textos más complejos como los que se les presentarán en ciclos escolares próximos no muy lejanos.

García Madruga A. J. (1999:26) considera que la comprensión lectora resulta especialmente necesaria en la mayoría de las áreas, ya que en ella se basa el aprendizaje que, en forma creciente es importante y que los adolescentes y los adultos tenemos que realizar a partir de los textos.

Actualmente existen dos modelos de enseñanza de estrategias de comprensión lectora, la instrucción directa Y la enseñanza recíproca, esto lo demuestra un estudio. con diseño experimental de dos grupos experimentales y otro de control con sólo posttest, Realizado por Soriano, Vidal Abarca y Miranda (1996), en donde los resultados demostraron, que ambos procedimientos son globalmente efectivos, si bien el procedimiento de instrucción directa es ligeramente superior al de enseñanza recíproca.

Considerando los resultados obtenidos de este trabajo y de los estudios antes mencionados se puede concluir que en este trabajo hemos tratado de contribuir a demostrar que la identificación de las ideas principales juegan un papel predominante, en la lectura hecho que presupone la comprensión lectora, que es un proceso complejo, he implica la construcción de la idea global del texto, o la macroestructura, en este sentido para alcanzar este proceso cognitivo, queda demostrado que la característica básica es que se lleva a cabo de forma estratégica.

En este trabajo en especial se trabajo con la estrategia de procesamiento, estrategia que va directamente dirigida a la comprensión, en la que primeramente se aplicó la estrategia de selección, en donde en un primer momento se selecciono el material relevante de la información poco relevante del texto.

Posteriormente se aplica la estrategia de organización estratégica en la que se requiere que en el material se establezcan relaciones entre lo previamente seleccionado, en donde

existen dos formas de organización la primaria que es independiente de los conocimientos previos y la secundaria que sí depende de los conocimientos previos, pasando de una organización a una reorganización, y finalmente la estrategia de elaboración, estrategia que es una actividad por la cuál se añade algo, como un ejemplo o una analogía a la información. Así fue como se aplicaron las estrategias en el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje.

La enseñanza del programa instruccional, sobre la enseñanza de la estrategia de lectura para identificar las ideas principales y mediante la elaboración de un resumen para formar la macro estructura, pone de manifiesto la relevancia no solamente de enseñar estrategias, sino de practicarlas, de manera que se propicie el proceso de autorregulación personal, para favorecer la comprensión.

En este sentido, la comprensión lectora es el elemento esencial por naturaleza para todas las áreas, ya que en ella se basa el aprendizaje de los alumnos, si las estrategias de aprendizaje se enseñan desde el inicio de la educación formal, obviamente, de forma gradual, de acuerdo al desarrollo cognitivo de los alumnos, estos serán capaces de enfrentar la tarea sin ninguna dificultad en todo su proceso educativo, desde la educación básica, serán capaces de comprender y aprender a aprender.

García Madruga (1999:25) manifiesta que durante la infancia las habilidades de descodificación eran los mejores predictores de la actuación lectora, con la llegada de la adolescencia, al final de la enseñanza primaria, serán las habilidades de comprensión las mejores preeditoras de la actuación lectora global.

para que los estudiantes adolescentes, mejoraran la identificación de las ideas principales y elaboren un resumen para lograr alcanzar la comprensión lectora, el programa de intervención se llevó a cabo con excelentes resultados, para lo cuál propongo que más que un programa educativo puntual, se integre al currículo escolar, ya que un programa estratégico aplicado en el aula y en el horario escolar puede favorecer para mejorar inclusive, a otros textos y situaciones escolares semejantes.

En este sentido García Madruga, Matìn Cordero, Luque y Santa Maria (1996: 78), citan et. al. García madruga, Luque, Vilaseca, y Monereo (1992), quienes postulan que “ diseñar y llevar a la práctica en forma eficaz el programa de intervención, deberá basarse en una adecuada concepción de los procesos que subyacen a la comprensión y del papel activo que el sujeto debe cumplir en tal proceso”.

Para que este tipo de programa sea más relevante, sugiero que se deberá de continuar su aplicación por lo menos en los dos ciclos siguientes de la secundaria, para que los alumnos tengan la oportunidad de practicar las estrategias antes mencionadas, de manera que el proceso de autorregulación personal y evaluación de la propia comprensión, favorezca el aumento del conocimiento metacognitivo en una fase clave como es la preadolescencia y adolescencia.

Este trabajo, aporta dos elementos fundamentales para el proceso de enseñanza aprendizaje, en un primer momento en el ámbito de las estrategias, contribuyó a dar atención al problema de la falta de estrategias para la identificación de ideas principales, y después de la aplicación del programa estratégico, se desarrollaron habilidades y destrezas que se convirtieron en herramientas cognitivas para los sujetos, lo que confirma que el programa de intervención demostró ser un programa, educativo, formal, funcional y eficaz lo suficientemente explicativo y comprensivo para los alumnos.

En un segundo momento, este trabajo aporta la necesidad de formar a los docentes y a toda persona que se dedique a enseñar en el ámbito educativo, en estrategias de aprendizaje, presuponiendo con esto que en la medida que las aprendan y las enseñen será posible que los alumnos aprendan y mejoren el aprendizaje, propiciando el aprender a aprender, activando en los alumnos el aprendizaje auto regulado, como base idónea para que los alumnos desarrollen las habilidades y destrezas de las estrategias de aprendizaje, para tener como resultado alumnos autorregulados y exitosos que cuenten con los elementos necesarios para enfrentarse así a las demandas cognitivas que se requiere en éste siglo XXI.

REFERENCIA

- Alonso Tapia Jesús y Carriedo López Nuria (1999) *Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención*. Madrid España Editorial. Alianza.
- Ausubel Paul David, (1983), *Psicología educativa*. Un punto de vista cognitivo_México, Distrito Federal. Editorial. Trillas.
- Baumann J. F. (1990), en La comprensión lectora, como trabajar la idea principal en el aula.* Madrid. pp. 133 -171.Editorial Visor.
- Beltrán Jesús A. (1996), 396 *Psicología de la instrucción I*, Variables y procesos básico Barcelona Editorial. Síntesis.
- Beltrán Jesús A. (2002) *psicología de la instrucción I*, procesos y estrategias de aprendizaje. Madrid. Editorial. Síntesis.
- Bravo Valdivieso, Jaime Bermeosolo, Pinto Arturo y Enrique Oyarzo (1998), *comprensión lectora silenciosa y procesamiento fonológico: una relación que persiste*. Revista. Latinoamericana de psicología #1 Vol.30. Pág.31- 43.
- Buendía, L. Colas, P. y Hernández, F (1999), *Métodos de investigación en psicología y pedagogía*. Madrid España, Editorial. Mc Graw Hil.
- Castello. M. y Monereo C (1995) Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos Revista infancia y aprendizaje._ Volumen 59 Pàg.39-55
- Carriedo López Núria y Alonso Tapia Jesús (1999) *problemas de comprensión lectora: Evaluación e intervención: EN Monereo C Y Sole (COMP) El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional constructivista.*_ Madrid. Editorial Alianza.
- Collado Isabel y García Madruga (1996), *comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención*. Revista infancia y aprendizaje_Volumen 78 pàg. 87-105.
- Coll César (1993), *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España, Pág. 147 Editorial. Grao.
- Díaz Valencia, Romero de Alba, Ruiz Reyes, Díaz Heredia, Farfán Olvera. (1999) *Estrategias de comprensión lectora de textos expositivos en niños de 6º año*. En Alicia Rivera Morales, Cuauhtémoc G. Pérez Lòpez(COMP) Psicología educativa: programas y desafíos en educación básica._México D. F. Ed. UPN.

- García Madruga Juan A.(1999), *comprensión lectora y educación*: En Alicia Rivera Morales, Celia Aramburu Ceñal, María del Carmen Ortega Salas, Cuauhtémoc G. Pérez López. (COMP) Psicología educativa: programas y desafíos en educación en educación básica #7. México D. F. Editorial UPN.
- García Madruga Juan Antonio, Cordero Jesús Martín, Luque Juan Luis Santamaría Carlos. (1996), *Intervención sobre la comprensión y recuerdos de textos: un programa de instrucción experimental*. Revista. Infancia y aprendizaje # 89 Vol. 45. Pág. 67-79.
- González. P. Y Nuñez (1998) *Dificultades del aprendizaje escolar*. México Ed. Pirámide.
- Gallego Codes (1997) *Las estrategias cognitivas en el aula*. Madrid. Ed, Escuela española.
- Gargallo Bernardo (2003), Aprendizaje estratégico. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 1º de E. S. O. Revista. Infancia y aprendizaje_ N° 26 Vol.2, página 163-180.
- Ginard Ángel Martín y Romero Martínez Rina (2001) *La enseñanza de mapas conceptuales a través de una aplicación multimedia*: En Alicia rivera Morales, Cuauhtémoc G. Pérez López, Joaquín Hernández González. (COMP) procesos psicoeducativos en el contexto escolar #10 México D. F. UPN.
- León José A. León (1991), La comprensión y recuerdo de Textos expositivos a través de análisis de algunas variables del texto y lector. Revista. Infancia y aprendizaje # 56 Vol.3 Página 51-76. Madrid.
- Montanero Manuel, Florentino Blázquez y José Antonio León(2002) *Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las Capacidades de comprensión en la educación secundaria*. Revista. Infancia y aprendizaje # 25 volumen 1 página 37-52.
- Castelló y Monereo (1995) *Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos*. Revista infancia y aprendizaje 59 Volumen 55 Pág. 39-55
- Martínez Rico Felipe (2003), Instituto nacional para la evaluación de la educación. Los resultados de las pruebas PISA. Elementos para la educación. México DF. Pp1-20

- Ortega María del Carmen y Sánchez J. Simón (2001) *la enseñanza de estrategias en el currículo escolar: hacia el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender*. En Alicia Rivera, Cuauhtémoc G. Pérez López, Joaquín Hernández. (COMP) _Procesos psicoeducativos en el contexto escolar. México DF. Editorial. UPN.
- Poveda Fernández María Martín, Beltrán Llera Jesús y Martínez Arias Rosario (2001), *Entrenamiento en estrategias de selección, organización y elaboración en los alumnos de 1º curso de la E. S. O.* Revista de psicología general y aplicada. Nº 54 Volumen 2 página 279 - 296
- Sánchez Emilio (1996) *El lenguaje escrito: adquisición e intervención educativa*: En Beltrán Jesús y C Jenovad sicología de la instrucción I procesos y estrategias de aprendizaje. Madrid. Editorial síntesis.
- Sánchez Hernández j. Simón y Ortega Salas María del Carmen (2000), *Constructivismo aprendizaje y enseñanza escolar: hacia el desarrollo de habilidades intelectuales*. México. Inédito.
- Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996), *comparación de dos procedimientos de instrucción en Comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y Enseñanza recíproca*. Revista. Infancia y aprendizaje # 12 volumen 56 Pág. 57-81.
- Solè, I (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona, Ed. Graò.
- Viero. I. P. Peralbo M. V y García M. J. A (1997), *los Procesos implicados en la comprensión. los esquemas como sistemas de procesamiento estructural del texto*. En Viero, I. P, Peralbo M. V. Y García M. J..A. *Procesos de adquisición de lectroescritura*. Pág.37-80 España. Ed. Visor.

ANEXOS

ANEXO 1

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA

SESION	TIEMPO		CONTENIDO	ACTIVIDADES
1	50 MINUTOS	Al termino de la sesión los alumnos serán capaces de identificar la idea principal en una lista de palabras.	Idea principal en una lista de palabras.	INSTRUCCIÓN: la conductora explicará el objetivo de la clase que van a recibir los alumnos. EJEMPLO: de una lista de palabras con frutas. ENSEÑANZA DIRECTA: la conductora explicara, y mostrara describiendo la habilidad en cuestión. A. PROFESOR: realizaran un ejercicio de lo antes modelado por equipos en un esquema. PRACTICA INDIVIDUAL: realizaran un ejercicio de lo anterior en formndividual.
2	50	Al termino de la sesión los alumnos serán capaces de identificar la idea principal en una lista de palabras.	Idea principal en una lista de palabras.	INSTRUCCIÓN: la conductora explicará el objetivo de la clase que van a recibir los alumnos. EJEMPLO: de una lista de palabras con frutas. ENSEÑANZA DIRECTA: la conductora explicara, y mostrara describiendo la habilidad en cuestión. A. PROFESOR: realizaran un ejercicio de lo antes modeladoequipos en un esquema. PRACTICA INDIVIDUAL: realizaran un ejercicio de lo anterior en forma individual.
3	50	Al termino de la sesión los alumnos serán capaces de identificar la idea principal y las I. Secundarias se complementan.	La idea principal y las secundarias se complementan.	INTROCUICÓN: la conductora explicara el objetivo de la clase. EJEMPLO: muestra un ejemplo de cómo la idea principal y los detalles se complementan. E. DIRECTA: el profesor muestra, explica describe demostrando la habilidad en cuestión. A. D. PROFESOR: los alumnos realizaran un ejercicio de lo antes modelado en grupos. PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizaran un ejercicio de lo antes modelado en forma individual.
4	50	Al termino de la sesión los alumnos serán capaces de identificar la idea principal y los I. Secundarias se complementan.	La idea principal y las secundarias se complementan.	INTROCUICÓN: la conductora explicara el objetivo de la clase. EJEMPLO: muestra un ejemplo de cómo la idea principal y los detalles se complementan. E. DIRECTA: el profesor muestra, explica describe demostrando la habilidad en cuestión. A. D. PROFESOR: los alumnos realizaran un ejercicio de lo antes modelado en grupos. PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizaran un ejercicio de lo antes modelado en forma individual.
5	50	Al termino de la sesión los alumnos serán capaces de identificar las ideas principales implícitas y las ideas secundarias en párrafos.	Las ideas principales implícitas y secundarias en párrafos.	INTRODUCCIÓN: la conductora explicara el objetivo de la clase. EJEMPLO: se muestra un ejemplo de cómo identificar las ideas implícitas y detalles en párrafos. E. DIRECTA: la conductora participa activamente mostrando, explicando describiendo y demostrando la habilidad en cuestión. P. D. PROFESOR: los alumnos realizaran un ejercicio de lo antes modelado en equipos. PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado en forma individual.
		Al termino de la sesión los alumnos serán capaces de identificar las ideas principales implícitas y las ideas secundarias en P	Las Ideas principales implícitas y las ideas secundarias en párrafos.	INTRODUCCIÓN: la conductora explicara el objetivo de la clase. EJEMPLO: se muestra un ejemplo de cómo identificar las ideas implícitas y detalles en párrafos. E. DIRECTA: la conductora participa activamente mostrando, explicando describiendo y demostrando la habilidad en cuestión. P. D. PROFESOR: los alumnos realizaran un ejercicio de lo antes modelado en equipos. PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado en forma individual.
7	50	Al termino de la sesión los alumnos serán capaces de identificar las ideas principales explicitas y secundarias en párrafos.	Ideas principales explicitas y las ideas secundarias en párrafos	INTRODUCCIÓN : la conductora explicara el objetivo de la clase. EJEMPLO: se mostrara un ejemplo de cómo identificar las ideas explicitas de un texto breve. E. DIRECTA: la conductora participa activamente mostrando, explicando describiendo y demostrando la habilidad en cuestión. P. D. PROFESOR: los alumnos realizaran un ejercicio de lo antes modelado en equipos. PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado en forma individual.
8	50	Al termino de la sesión los alumnos serán capaces de identificar las ideas principales explicitas y secundarias en párrafos.	Ideas principales explicitas y detalles en párrafos	INTRODUCCIÓN : la conductora explicara el objetivo de la clase. EJEMPLO: se mostrara un ejemplo de cómo identificar las ideas explicitas de un texto breve. E. DIRECTA: la conductora participa activamente mostrando, explicando describiendo y demostrando la habilidad en cuestión. P. D. PROFESOR: los alumnos realizaran un ejercicio de lo antes modelado en equipos. PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado en forma individual
9	50	Al termino de la sesión los alumnos serán capaces de elaborar un resumen basado en ideas principales.	El resumen	INTRODUCCIÓN: la conductora explicara el objetivo de la clase. EJEMPLO: se dará un ejemplo de cómo realizar el resumen. E. DIRECTA: la conductora participa activamente mostrando, explicando, describiendo y demostrando la actividad en cuestión. A. D. POR EL PROFESOR: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado en grupos. PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizaran un ejercicio de lo antes modelado en forma individual.
10	50	Al termino de la sesión los alumnos serán capaces de elaborar un resumen basado en ideas principales.	El resumen	INTRODUCCIÓN: la conductora explicara el objetivo de la clase. EJEMPLO: se dará un ejemplo de cómo realizar el resumen. E. DIRECTA: la conductora participa activamente mostrando, explicando, describiendo y demostrando la actividad en cuestión. A. D. POR EL PROFESOR: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado en grupos.

ANEXOS 11

PROGRAMA INSTRUCCIONAL BASADO EN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES PARA LA ELABORACIÓN DE UN RESUMEN PASO POR PASO.

Este trabajo se realizó en 10 sesiones, en donde el objetivo general fue que aprendieran paso a paso la estrategia de procesamiento para identificar las ideas principales para realizar un resumen.

1ª SESIÓN DE LA FASE ESTRATÉGICA.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	CALIFICACION	MATERIAL	TIEMPO
Elaborar lista de palabras	Al término de la sesión los alumnos serán capaces de identificar la idea principal de una lista de palabras.	INSTRUCCIÓN: la conductora explicará el objetivo de la clase que van a recibir los alumnos. EJEMPLO: de una lista de palabras con frutas. ENSEÑANZA DIRECTA: participando la conductora activamente, mostrando, explicando, describiendo y demostrando la habilidad en cuestión. APLICACIÓN DIRIGIDA POR EL PROFESOR: realizarán un ejercicio de lo antes modelado en equipos trabajaran en un esquema. PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizaran un ejercicio de lo antes modelado de forma individual, en un esquema.	Un punto si la idea principal se encuentra dentro del paraguas. Un punto por cada una de las 5 palabras correctas, debajo del paraguas.	La calificación máxima será de 6 puntos. Un punto por la idea principal dentro del paraguas. Un punto por cada una de las 5 palabras, correctas debajo del paraguas.	Hojas impresas, Pluma.	50 MINUTOS

2 SESIÓN DE LA FASE ESTRATÉGICA.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	EVALUACION	CALIFICACION	MATERIAL	TIEMPO
Elaborar lista de palabras.	Al término de la sesión los alumnos serán capaces de identificar la idea principal de una lista de palabras.	<p>INSTRUCCIÓN: la conductora explicará el objetivo de la clase que van a recibir los alumnos.</p> <p>EJEMPLO: de una lista de palabras con frutas.</p> <p>ENSEÑANZA DIRECTA: participando la conductora activamente, mostrando, explicando, describiendo y demostrando la habilidad en cuestión.</p> <p>APLICACIÓN DIRIGIDA POR EL PROFESOR: realizarán un ejercicio de lo antes modelado en equipos denominado "monumentos" trabajaran en un esquema.</p> <p>PRACRICA INDIVIDUAL: los alumnos realizaran un ejercicio de lo antes modelado denominado "medios de comunicación" de forma individual, en un esquema.</p>	<p>Un punto si la idea principal se encuentra dentro del paraguas.</p> <p>Un punto por cada una de las 5 palabras correctas, debajo del paraguas.</p>	<p>La calificación máxima será de 6 puntos.</p> <p>Un punto por la idea principal dentro del paraguas.</p> <p>Un punto por cada una de las 5 palabras, correctas debajo del paraguas.</p>	Hojas impresas, Pluma.	50 MINUTOS

3 SESIÓN DE LA FASE ESTRATÉGICA.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN	MATERIAL	TIEMPO
Diferenciar entre la idea principal y la idea secundaria.	Al término de la sesión los alumnos serán capaces de identificar que las ideas principales y las ideas secundarias se complementan.	<p>INTRODUCCIÓN: la conductora explicara el objetivo de la clase que los alumnos van a recibir. EJEMPLO Se muestra un ejemplo de cómo la idea principal y los detalles se complementan, con el texto de las margaritas.</p> <p>ENSEÑANZA DIRECTA: el profesor participa activamente mostrando, explicando, describiendo y demostrando la habilidad en cuestión.</p> <p>APLICACIÓN DIRIGIDA POR EL PROFESOR: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado en grupos, denominado los perros policías usando un esquema.</p> <p>PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado, de manera individual denominado "las tormentas" en un esquema.</p>	Se otorga un punto a la idea principal y un punto a cada detalle o idea secundaria.	<p>La calificación máxima será de 5 puntos.</p> <p>Un punto para la idea principal que sostiene la mesa.</p> <p>Un punto por cada detalle, 4 que representa cada pata que sostiene la mesa.</p>	Hojas impresas, pluma.	50 MINUTOS

4 SESIÓN DE LA FASE ESTRATÉGICA.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN	MATERIAL	TIEMPO
Diferenciar entre la idea principal y la idea secundaria.	Al término de la sesión los alumnos serán capaces de identificar que las ideas principales y las ideas secundarias se complementan.	<p>INTRODUCCIÓN: la conductora explicara el objetivo de la clase que los alumnos van a recibir. EJEMPLO Se muestra un ejemplo de cómo la idea principal y los detalles se complementan, con el texto de las margaritas.</p> <p>ENSEÑANZA DIRECTA: el profesor participa activamente mostrando, explicando, describiendo y demostrando la habilidad en cuestión.</p> <p>APLICACIÓN DIRIGIDA POR EL PROFESOR: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado en grupos, denominado "la Mariposa" usando un esquema.</p> <p>PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado, de manera individual denominado "las tormentas" en un esquema.</p>	Se otorga un punto a la idea principal y un punto a cada detalle o idea secundaria.	La calificación máxima será de 5 puntos. Un punto para la idea principal que sostiene la mesa. Un punto por cada detalle o idea secundaria, 4 que representa cada pata que sostiene la mesa.	Hojas impresas, pluma.	50 MINUTOS

5 SESIÓN DE LA FASE ESTRATÉGICA.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN	MATERIAL	TIEMPO
Ideas principales implícitas e ideas secundarias en párrafos.	Al término de la sesión los alumnos serán capaces de identificar las ideas principales implícitas e ideas secundarias en párrafos.	<p>INTRODUCCIÓN: la conductora explicara el objetivo de las clases que los alumnos van a recibir.</p> <p>EJEMPLO: se muestra un ejemplo de cómo identificar las ideas implícitas e ideas secundarias en párrafos.</p> <p>ENSEÑANZA DIRECTA: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado en grupos usando un esquema de opción múltiple.</p> <p>PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado, de manera individual usando un esquema de opción múltiple.</p>	Un punto a la idea principal implícita en los párrafos.	La calificación más alta será de 3 puntos. Un punto por cada párrafo.	Hojas impresas, pluma.	50 MINUTOS

6 SESIÓN DE LA FASE ESTRATÉGICA.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN	MATERIAL	TIEMPO
Ideas principales implícitas e ideas secundarias en párrafos.	Al término de la sesión los alumnos serán capaces de identificar las ideas principales implícitas e ideas secundarias en párrafos.	<p>INTRODUCCIÓN: la conductora explicara el objetivo de las clases que los alumnos van a recibir.</p> <p>EJEMPLO: se muestra un ejemplo de cómo identificar las ideas implícitas e ideas secundarias en párrafos.</p> <p>ENSEÑANZA DIRECTA: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado en grupos usando un esquema de opción múltiple.</p> <p>PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado, de manera individual usando un esquema de opción múltiple.</p>	Un punto a la idea principal implícita en los párrafos.	La calificación más alta será de 3 puntos. Un punto por cada párrafo.	Hojas impresas, pluma.	50 MINUTOS

7 SESIÓN DE LA FASE ESTRATÉGICA.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN	MATERIAL	tiempo
Ideas principales explícitas e ideas secundarias en párrafos.	Al término de la sesión los alumnos serán capaces de identificar las ideas principales explícitas e ideas secundarias en párrafos.	<p>INTRODUCCIÓN: la conductora explicara el objetivo de las clases que los alumnos van a recibir.</p> <p>EJEMPLO: se muestra un ejemplo de cómo identificar las ideas explícitas e ideas secundarias en párrafos denominado los animales son útiles.</p> <p>ENSEÑANZA DIRECTA: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado en grupos usando un esquema.</p> <p>APLICACIÓN DIRIGIDA POR EL PROFESOR: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado, en grupos, denominado hay muchas formas de generar electricidad usando un esquema.</p> <p>PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado, de manera individual denominado las mercancías usando un esquema.</p>	<p>Dos puntos a la idea principal explícita general del texto.</p> <p>Un punto a cada detalle o idea secundaria.</p>	<p>La calificación más alta será de 5 puntos.</p> <p>2 puntos para la idea principal general del texto.</p> <p>Un punto a cada detalle, el esquema solicita 3.</p>	Hojas impresas, pluma.	50 minutos

8 SESIÓN DE LA FASE ESTRATÉGICA.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN	MATERIAL	TIEMPO
Ideas principales explícitas e ideas secundarias en párrafos.	Al término de la sesión los alumnos serán capaces de identificar las ideas principales explícitas e ideas secundarias en párrafos.	<p>INTRODUCCIÓN: la conductora explicara el objetivo de las clases que los alumnos van a recibir.</p> <p>EJEMPLO: se muestra un ejemplo de cómo identificar las ideas explícitas e ideas secundarias en párrafos.</p> <p>ENSEÑANZA DIRECTA: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado en grupos usando un esquema.</p> <p>APLICACIÓN DIRIGIDA POR EL PROFESOR: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado, en grupos, denominado "las aguas del tamazul" usando un esquema.</p> <p>PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado, de manera individual "el planeta tierra" usando un esquema.</p>	<p>Dos puntos a la idea principal explícita general del texto.</p> <p>Un punto a cada detalle.</p>	<p>La calificación más alta será de 5 puntos.</p> <p>2 puntos para la idea principal general del texto.</p> <p>Un punto a cada detalle o idea secundaria, el esquema solicita 3.</p>	Hojas impresas, pluma.	50 minutos

9 SESIÓN DE LA FASE ESTRATÉGICA.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN	MATERIAL	TIEMPO
El resumen.	Al término de la sesión los alumnos serán capaces de identificar la idea principal general del texto y las ideas secundarias o para realizar un resumen del texto basado en ideas principales.	<p>INTRODUCCIÓN: la conductora explicara el objetivo de las clases que los alumnos van a recibir.</p> <p>EJEMPLO: se muestra un ejemplo de cómo identificar las ideas principales para realizar un resumen</p> <p>ENSEÑANZA DIRECTA: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado.</p> <p>APLICACIÓN DIRIGIDA POR EL PROFESOR: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado, en grupos, denominado "la energía eólica" usando un esquema.</p> <p>PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado, de manera individual denominado "el elefante" usando un esquema.</p>	<p>Dos puntos a la idea principal general del texto.</p> <p>Un punto a cada detalle o idea secundaria, expresada en el resumen.</p>	<p>La calificación más alta será de 5 puntos.</p> <p>2 puntos para la idea principal general del texto.</p> <p>Un punto a cada detalle o Idea secundaria el esquema solicita 3.</p>	Hojas impresas, con El texto denominado "aplastamiento de las gotas" y pluma.	50 MINUTOS

10 SESIÓN DE LA FASE ESTRATÉGICA.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN	MATERIAL	TIEMPO
El resumen.	Al término de la sesión los alumnos serán capaces de identificar la idea principal general del texto y las ideas secundarias o detalles, para realizar un resumen del texto basado en ideas principales.	<p>INTRODUCCIÓN: la conductora explicara el objetivo de las clases que los alumnos van a recibir.</p> <p>EJEMPLO: se muestra un ejemplo de cómo identificar las ideas explícitas y detalles en párrafos.</p> <p>ENSEÑANZA DIRECTA: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado.</p> <p>APLICACIÓN DIRIGIDA POR EL PROFESOR: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado, en grupos, denominado el trompo en un esquema.</p> <p>PRACTICA INDIVIDUAL: los alumnos realizarán un ejercicio de lo antes modelado, de manera individual denominado, el sapo usando un esquema.</p>	<p>Dos puntos a la idea principal general del texto.</p> <p>Un punto a cada detalle o idea secundaria, expresada en resumen.</p>	<p>La calificación más alta será de 5 puntos.</p> <p>2 puntos para la idea principal general del texto.</p> <p>Un punto a cada detalle o Idea secundaria el esquema solicita 3.</p>	Hojas impresas, con el texto denominado "aplastamiento de las gotas" y pluma.	50 MINUTOS

Se agradece a los alumnos y a las maestras encargadas de los grupos por su colaboración.

ANEXOS III

INSTRUMENTOS

PRETEST

APLASTAMIENTO DE LAS GOTAS

Yo no sé, mira, es terrible cómo llueve. Llueve todo el tiempo, afuera tupido y gris, aquí contra el balcón con goterotes cuajados y duros que hacen plaf y se aplastan como bofetadas uno detrás de otro, qué hastío.

Ahora aparece una gotita en lo alto del marco de la ventana, se queda temblequeando contra el cielo que la triza en mil brillos apagados, va creciendo y se tambalea, ya va a caer, todavía no se cae.

Está prendida con todas las uñas, no quiere caerse y se le ve que se agarra con los dientes mientras le crece la barriga, ya es gotaza que cuelga majestuosa y de pronto zup ahí va, plaf, desecha, nada, una viscosidad en el mármol.

Pero las hay que se suicidan y se entregan enseguida, brotan en el marco y ahí mismo se tiran, me parece ver la vibración del salto, sus piernitas desprendiéndose y el grito que las emborracha en esa nada del caer y aniquilarse. Tristes gotas, redondas inocentes gotas. Adiós gotas adiós.

IDEA PRINCIPAL GENERAL DEL TEXTO-----

IDEAS SECUNDARIAS DEL TEXTO

1. -----

2. -----

3. -----

SESIÓN EJEMPLO:

NOMBRE -----

FRUTA

MANZANA

DURAZNO

PERA

NARANJA

MELÓN

SESIÓN 1

EJERCICIO DE GRUPO:

NOMBRE-----

IDEAS PRINCIPALES EN LISTA DE PALABRAS

1. -----

MARTILLO
RASTRILLO
SIERRA
PINZAS
PALA

BÁSQUETBOL
NATACIÓN
TENIS
GOLF
FÚTBOL

2.

ROJO
AZUL
COLORES
AMARILLO
MARRÓN
VERDE

LIMONADA
AGUA
LECHE
ZUMO
CAFÉ
BEBIDAS

OÍDO
CARA
NARIZ
BOCA
OJO
BARBILLA

3.

ASIGNATURAS

DINERO

SESIÓN 1

EJERCICIO INDIVIDUAL:

NOMBRE-----

IDEAS PRINCIPALES EN LISTA DE PALABRAS.

1.

LÁPIZ
PLUMA
GIS

MARCADOR
PINTURA

PALOMA
ÁGUILA
CUERVO

GORRIÓN
CANARIO

2.

CANICAS
CUERDA
BALÓN
JUEGOS
CORRO

PIZZA
PAPAS A LA FRANCESA
ENSALADA
TORTILLA
COMIDA

SENTIMIENTOS

COLORES

3.

SESIÓN 2

EJEMPLO:

NOMBRE-----

IDEAS PRINCIPALES EN LISTA DE PALABRAS.

ROJO

AMARILLO

AZUL

NEGRO

VERDE

SESIÓN 2

EJERCICIO EN GRUPO:

NOMBRE-----

IDEAS PRINCIPALES EN LISTA DE PALABRAS.

MONUMENTOS

SESIÓN 2

EJERCICO INDIVIDUAL:

NOMBRE-----

IDEAS PRINCIPALES EN LISTA DE PALABRAS.

MEDIOS
DE
COMUNICACIÓN

SESIÓN 3

EJEMPLO:

NOMBRE-----

LA IDEA PRINCIPAL Y LAS IDEAS SECUNDARIAS SE COMPLEMENTAN.

Las margaritas existen de diferentes colores y tienen una forma en sus pétalos muy particular.

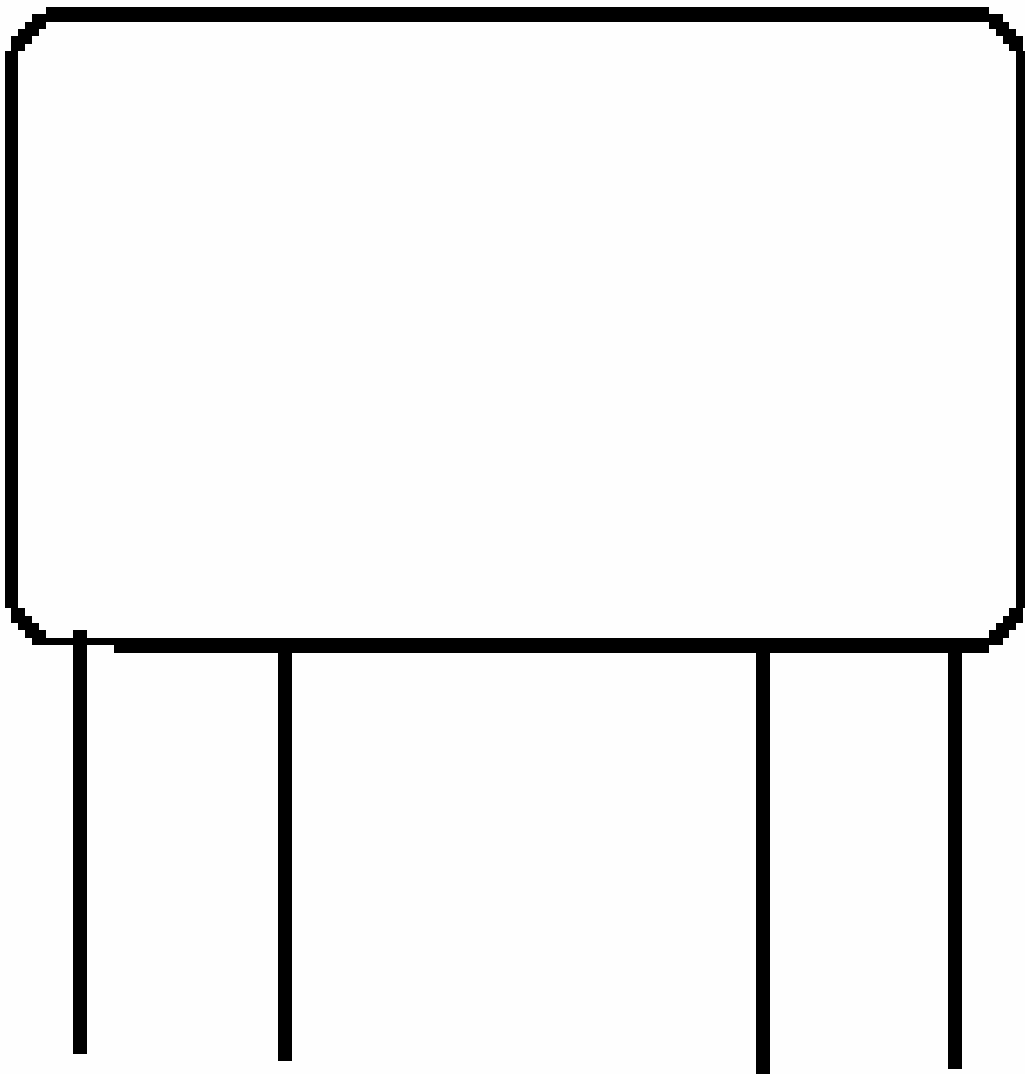
Las rosas son de aroma agradable y de múltiples colores.

Los claveles que conocemos los podemos ocupar para adornar la casa.

Algunas flores tienen un uso exclusivo como las que se ocupan en la época de día de muertos en México.

SESIÓN 3

EJEMPLO:
LAS IDEAS PRINCIPALES Y LAS IDEAS SECUNDARIAS SE COMPLEMENTAN.



L

SESIÓN 3

NOMBRE-----

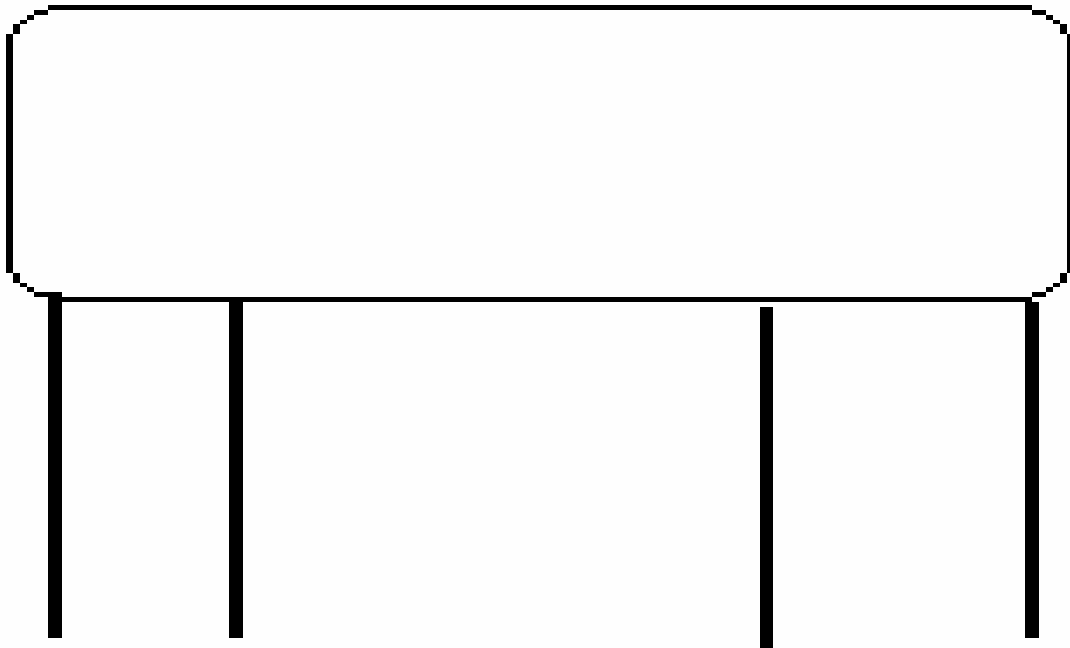
EJERCICIO GRUPAL:

LAS IDEAS PRINCIPALES Y LAS IDEAS SECUNDARIAS SE COMPLEMENTAN.

Los perros policía pueden perseguir y dar alcance a los ladrones.

Algunos perros trabajan en los caseríos reuniendo las vacas o las ovejas y Ahuyentando ratas y ratones.

Los perros de compañía son útiles porque son buenos amigos de su amo.



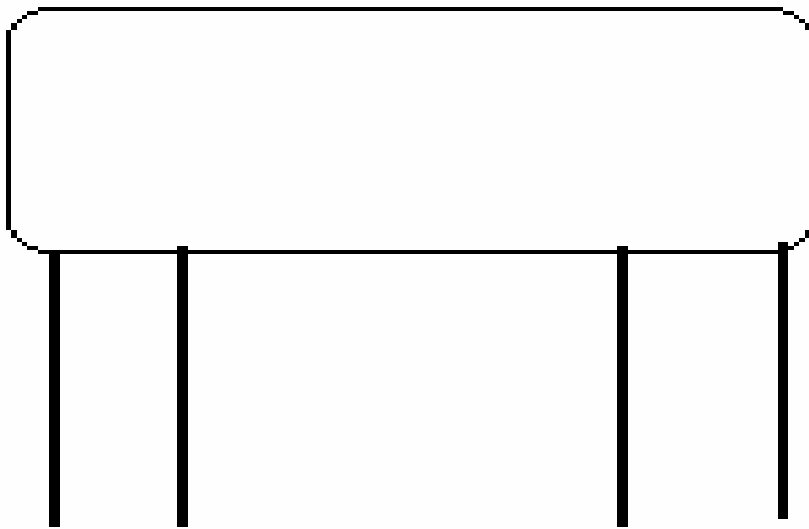
SESIÓN 3

NOMBRE-----

EJERCICIO INDIVIDUAL:

LAS IDEAS PRINCIPALES Y LAS IDEAS SECUNDARIAS SE COMPLEMENTAN.

Las tormentas pueden provocar inundaciones y hay gente que se han ahogado en ellas. Durante las tormentas caen rayos y las personas pueden morir fulminadas por un rayo. A veces se levantan vientos huracanados y algunas personas han sido golpeadas o han resultado heridas por objetos volantes. Y por supuesto, los tornados también pueden acompañar a las tormentas y ya sabes el peligro que implica.



SESIÓN 4

EJEMPLO:

NOMBRE-----

LA IDEA PRINCIPAL Y LAS IDEAS SECUNDARIAS SE COMPLEMENTAN.

Las margaritas existen de diferentes colores y tienen una forma en sus pétalos muy particular.

Las rosas son de aroma agradable y de múltiples colores.

Los claveles que conocemos los podemos ocupar para adornar la casa.

Algunas flores tienen un uso exclusivo como las que se ocupan en la época de día de muertos en México.



SESION 4

NOMBRE-----

EJERCICIO GRUPAL:

LA IDEA PRINCIPAL Y LAS IDEAS SECUNDARIAS SE COMPLEMENTAN.

¿ Que es lo que dice el ave roja de los dioses?

Es cual un repicar de sonidos;
anda chupando miel.

¡ Que se deleite: ya se abre su corazón:
es una flor!

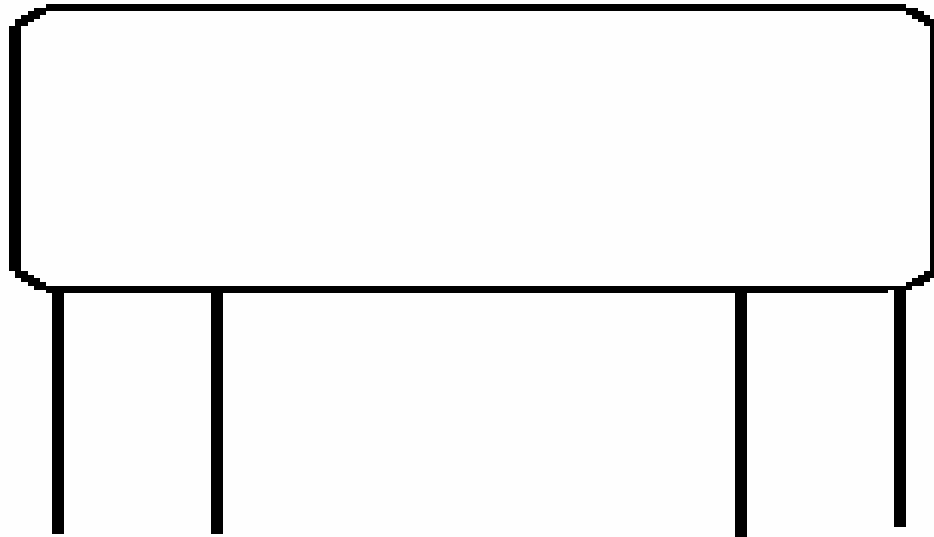
Ya viene, ya viene la mariposa

Viene, viene volando;

Viene abriendo sus alas, la mariposa;

Sobre las flores anda chupando miel.

¡ Que se deleite: ya se abre su corazón:
es una flor.



SESIÓN 4

EJERCICIO INDIVIDUAL:

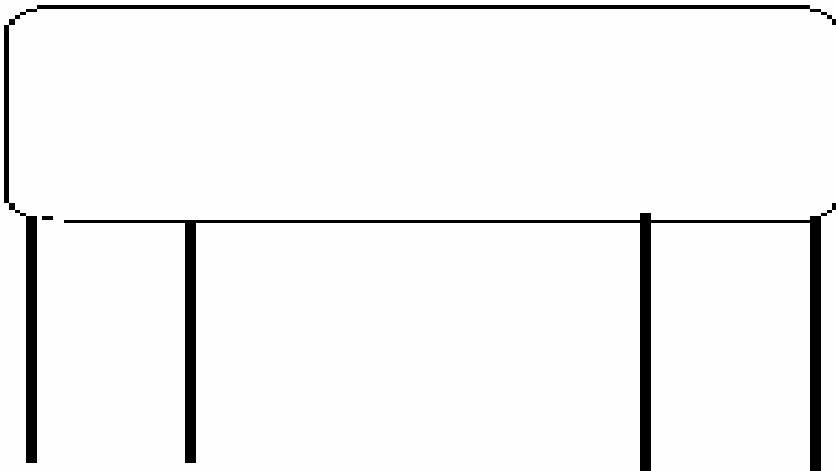
NOMBRE-----

IDEA PRINCIPAL Y LAS IDEAS SECUNDARIAS SE COMPLEMENTAN.

Lanzóse audaz a la región sombría
Y era, al herir aquel cielo distante,
Un surtidor de fuego palpitante
Que en las ondas del aire se envolvía.

Viva su luz, como la luz del día,
En las alturas zigzagueo vibrante
Cuando la luna, en el azul brillante,
Como una rosa nívea aparecía.

Perdióse en tanto su fulgor rojizo,
Paró de pronto su silbar sonoro,
Y tratando potente se deshizo
En un raudal de lágrimas de oro.



SESIÓN 5

EJERCICIO DE EJEMPLO:

NOMBRE -----

IDEAS PRINCIPALES IMPLÍCITAS E IDEAS SECUNDARIAS EN PÁRRAFOS.

Selecciona el inciso correspondientes que contenga la idea principal implícita e idea secundarias de cada párrafo.

1. - Los caballos transportan a las personas. Las mulas arrastran cargas pesadas. Los perros guían a las personas ciegas por la calle.

- a) Los animales nos dan muchas clases de alimentos.
- b) Los caballos y las mulas hacen el trabajo pesado.
- c) Los animales ayudan a las personas de distintas maneras.

2- Los dinosaurios eran animales enormes que recorrían pesadamente en la tierra. Algunos eran de tamaño mediano, como el hombre o los caballos pequeños y otros eran bastante pequeños. Algunos de ellos vivían en la tierra, pero la mayoría vivían en el agua o se remontaban en el aire.

- a) Los dinosaurios eran de distintos tamaños.
- b) La mayoría de los dinosaurios eran bestias grandes.
- c) Algunos dinosaurios eran de tamaño mediano, como las personas.
- d) Todos los dinosaurios eran criaturas peligrosas.

SESIÓN 5

EJERCICIO DE GRUPO:

NOMBRE -----

IDEAS PRINCIPALES IMPLÍCITAS E IDEAS SECUNDARIAS EN PÁRRAFOS.

Selecciona el inciso correspondientes, que contenga la idea principal implícitas e ideas secundarias de cada párrafo.

2. - TOM Smith puede levantar un tambo de 200 kilos.
TOM puede coger una gruesa guía de teléfonos y partirla en dos con las manos. Tom puede lanzar un balón a 70 metros de distancia y lanzar una Pelota de béisbol a 140 metros. Tom es tan fuerte que nunca ha perdido una Pelea en la escuela.

3. - Los pájaros hacen sus nidos en los árboles. Las águilas construyen los nidos en lugares altos y rocosos. Los faisanes construyen los nidos en campos o praderas. A los gorriones les gusta hacer los nidos en pajareras o en los aleros de la casa. Los pingüinos construyen sus nidos en playas rocosas.

4. - Para nacer, las plantas necesitan un suelo rico en minerales.
Las plantas también necesitan un gas llamado dióxido de carbono.
Sin él, las plantas morirían. Y, por supuesto, las plantas necesitan agua
Y una temperatura cálida.

SESIÓN 5

EJERCICIO INDIVIDUAL:

NOMBRE -----

IDEAS PRINCIPALES IMPLÍCITAS E IDEAS SECUNDARIAS EN PÁRRAFOS.

Selecciona el inciso correspondientes, que contenga la idea principal implícita e ideas secundarias de cada párrafo.

1. - Chicago tiene edificios altos como la torre de Sears y el edificio de John Hancock. San Francisco tiene el edificio pirámide, que es muy alto. Atlanta y Detroit también tienen algunos edificios muy altos. Y por supuesto Nueva York es conocida por los edificios altos como el World Trade Center Y el Empire state.

- a) Chicago tiene los edificios más altos del mundo.
- b) Solo se encuentran edificios altos en los EE.UU.
- c) En varias ciudades distintas hay edificios altos.
- d) Nueva York tiene los edificios más altos del mundo.

2. - Él padre de Kathy siempre gana cuando juega al dominó.
La hermana de Kathy, Susan, siempre gana en las carreras.
Kathy nunca ha ganado un concurso en la escuela y nunca acierta las Letras para adivinar las palabras.

3. - Cuando un esquimal dice mush los perros del trineo empiezan a correr.
Cuando un vaquero dice whoa, el caballo se para.
A los camellos se les dice "hut, hut" y corren mas deprisa. Cuando la gente dice a sus perros "quietos" o "agarralo", los perros se sientan o corren tras el palo.

SESIÓN 6

EJERCICIO DE EJEMPLO:

NOMBRE -----

IDEAS PRINCIPALES IMPLÍCITAS E IDEAS SECUNDARIAS EN PÁRRAFOS.

Selecciona el inciso correspondientes, que contenga la idea principal implícita e ideas secundarias de cada párrafo.

1) Las gallinas se pueden comer. El pescado se puede cocinar de diferentes maneras. El conejo es muy sabroso en adobo.

- a) Las gallinas, los peces y los conejos son buenas mascotas.
- b) Los animales ayudan a las personas de diferentes formas.
- c) Existen diferentes clases de animales que sirven de alimento para el hombre.
- d) los animales son pequeños y amigables.

2) Las habas por lo regular no les gustan a los niños. Los chícharos son poco consumidos por la gente. Las alubias se consumen mucho menos a comparación del frijol.

- a) Las leguminosas son muy caras.
- b) Todas estas leguminosas se importan.
- c) En México las leguminosas son poco consumidas.
- d) Algunas leguminosas se comen más que otras

SESIÓN 6

EJERCICIO DE GRUPO:

NOMBRE -----

IDEAS PRINCIPALES IMPLÍCITAS E IDEAS SECUNDARIAS EN PÁRRAFOS.

Selecciona el inciso correspondientes, que contenga la idea principal implícita e ideas secundarias de cada párrafo.

1) Clara, al terminar la primaria, obtuvo un promedio de 9.8, y en clase de inglés saco diploma de primer lugar, al entrar a la secundaria obtuvo una beca del 100 %.

2) Las tortugas esconden sus nidos de huevos, actualmente hay que proteger a las tortugas bebés, para que puedan llegar al mar una vez que nacieron.

3) Con los arreglos florales hay que tener especial cuidado para que no se sequen tan rápido. De igual manera con las flores de los floreros Inclusive con las macetas.

SESIÓN 6

EJERCICIO INDIVIDUAL:

NOMBRE -----

IDEAS PRINCIPALES IMPLÍCITAS E IDEAS SECUNDARIAS EN PÁRRAFOS.

Selecciona el inciso correspondientes, que contenga la idea principal implícitas y detalles de cada párrafo.

1) No todos lo niños van al kinder. Algunos niños estudian la primaria. Solo algunos niños cursan la secundaria. Pocos alumnos cursan la educación media superior. Y mucho menos alumnos cursan la educación Superior.

- a) En México no hay escuelas.
- b) A los Mexicanos no les gusta ir a la escuela.
- c) Solo los varones pueden ir a la escuela.
- d) Hoy en pleno siglo XXI en México, existen ciudadanos que no tienen acceso a la educación.

2) El hermano de Lupita gana la carrera. Su papá gana la medalla de ciclismo. su hermana mayor fue campeona de natación.

3) Lalo visitó Oaxaca en diciembre, Acapulco en semana santa y Cancún en vacaciones de verano.

SESIÓN 7

EJEMPLO:

NOMBRE -----

IDEAS PRINCIPALES EXPLÍCITAS E IDEAS SECUNDARIAS EN PÁRRAFOS.

Los animales son útiles por muchas razones. Los animales nos dan comida.

Por ejemplo, conseguimos carne de vacas de los cerdos y los huevos de las gallinas.

Los animales son útiles para el trabajo y el transporte. Los caballos llevan a las personas y tiran de las carretas. Las mulas pueden arar los campos y llevar cargas. En algunos países, los elefantes hacen el trabajo pesado que los humanos no podrían hacer.

Conseguimos otros productos de los animales. El cuero que usamos para abrigos, cinturones, monederos y equipos de deporte procede de las vacas, los cerdos e incluso los canguros. El jabón y muchos productos químicos que se emplean en la comida y en la medicina proceden de los animales.

Los animales también nos proporcionan diversión. Cabalgar es muy divertido. Pescar es un deporte que muchos disfrutan y a muchas personas les gusta vivir con perros gatos, peces y pájaros.

IDEA PRINCIPAL EXPLÍCITA DEL TEXTO-----

IDEAS SECUNDARIAS EXPLÍCITAS EN EL TEXTO

1. -----

2. -----

3. -----

4. -----

SESIÓN 7

EJERCICIO DE GRUPO:

NOMBRE -----

IDEAS PRINCIPALES EXPLÍCITAS E IDEAS SECUNDARIAS EN PÁRRAFOS.

Hay muchas formas de generar electricidad. Una es en centrales que queman carbón, petróleo o gas natural. Esto produce vapor que hace girar un generador y produce electricidad. Las centrales de carbón, petróleo y gas son las formas más comunes de generar electricidad.

También se produce electricidad en las centrales nucleares. La energía nuclear produce calor. Este calor desprende vapor que hace girar un generador y produce electricidad, igual que una central que emplee carbón, petróleo o gas.

Las centrales nucleares funcionan bien, pero hay quien piensa que son peligrosas y deberían cerrarse.

También los saltos de agua producen electricidad. El agua contenida en una presa pasa por grandes tuberías a enormes ruedas de agua. El agua mueve las ruedas que están conectadas a un generador. Las centrales que emplean agua son buenas porque son limpias y seguras.

También se utiliza la luz del sol y el viento para producir electricidad. Los paneles solares calientan el agua que se emplea para producir electricidad. Para ello se conectan aspas de enormes molinos a los generadores. La electricidad del viento o el sol es una buena idea porque el sol y el viento son de todos.

IDEA PRINCIPAL EXPLÍCITA GENERAL DEL TEXTO-----

IDEAS SECUNDARIAS EXPLÍCITAS EN EL TEXTO

1-----

2-----

3-----

SESIÓN 7

EJERCICIO INDIVIDUAL:

NOMBRE-----

IDEAS PRINCIPALES EXPLÍCITAS Y DETALLES EN PÁRRAFOS.

Muchas mercancías se transportan por tierra. Por ejemplo, camiones grandes y pequeños transportan mercancías y material de todas las formas y tamaños.

Los trenes transportan cargas extremadamente pesadas y voluminosas. Los aviones llevan cargas aéreas por que es muy rápido, pero también es muy caro.

Los helicópteros también se utilizan para transportar mercancías por aire y en algunos lugares, se utilizan globos de aire caliente para el transporte de materiales.

Los barcos, gabarras y otras embarcaciones se utilizan frecuentemente para transportar mercancías por lagos, ríos, canales y océanos.

Las grandes cargas de petróleo, carbón y cereal se transportan frecuentemente por la vía fluvial. Por tanto, las mercancías pueden transportarse por tierra, agua y aire.

IDEA PRINCIPAL GENERAL EXPLÍCITA DEL TEXTO -----

IDEAS SECUNDARIAS EXPLÍCITAS EN EL TEXTO

1-----

2-----

3-----

SESIÓN 8

EJEMPLO:

NOMBRE -----

IDEAS PRINCIPALES EXPLÍCITAS E IDEAS SECUNDARIAS EN PÁRRAFOS.

Los animales son útiles por muchas razones. Los animales nos dan comida.

Por ejemplo, conseguimos carne de vaca de cerdos y los huevos de las gallinas.

Los animales son útiles para el trabajo y el transporte. Los caballos llevan a las personas y tiran de las carretas. Las mulas pueden arar los campos y llevar cargas. En algunos países, los elefantes hacen el trabajo pesado que los humanos no podrían hacer.

Conseguimos otros productos de los animales. El cuero que usamos para abrigos, cinturones, monederos y equipos de deporte procede de las vacas, los cerdos e incluso los canguros. El jabón y muchos productos químicos que se emplean en la comida y en la medicina proceden de los animales.

Los animales también nos proporcionan diversión. Cabalgar y es muy divertido. Pescar es un deporte que muchos disfrutan y a muchas personas les gusta vivir con perros gatos, peces y pájaros.

IDEA PRINCIPAL GENERAL EXPLÍCITA DEL TEXTO-----

IDEAS SECUNDARIAS EXPLÍCITAS EN EL TEXTO

1-----

2-----

3-----

4-----

SESIÓN 8

EJERCICIO EN GRUPO:

NOMBRE-----

IDEAS PRINCIPALES EXPLÍCITAS E IDEAS SECUNDARIAS EN PÁRRAFOS.

Las aguas del tamazul eran de un tinte azul idéntico al del cielo, solo que, en el río, quebraban el tinte azul las manchas morenas de los cantos, y lo limitaba, en lo hondo de la transparencia, el lecho de arena, coloreado en contraste.

Crecía en los alrededores de la ciudad, en roce estrecho con los muros de las últimas casas, una vegetación exuberante, huertos espesos, cañaverales tupidos, alfombras de verdura perpetua bajo el moteo de las flores.

Y el cielo, de una claridad a veces deslumbradora, vertía sin cesar, sobre ese campo y las calles que en él trazaban los grupos de casas, ondas de luz que lo doraban todo. Así iluminado, nada había inerte ni feo: el lodo mismo irradiaba reflejos que parecían ennoblecerlo.

IDEA PRINCIPAL GENERAL EXPLÍCITA DEL TEXTO -----

IDEAS SECUNDARIAS EXPLÍCITAS EN EL TEXTO

1-----

2-----

3-----

SESIÓN 8

EJERCICIO INDIVIDUAL:

NOMBRE-----

IDEAS PRINCIPALES EXPLÍCITAS E IDEAS SECUNDARIAS EN PÁRRAFOS.

Había en el planeta Marte, a orillas de un mar seco, una casa de columnas de cristal. Todas las mañanas se podía ver a la señora K, comiendo la fruta dorada que brotaba de las paredes de cristal, o limpiando la casa con puñados de un polvo magnético que recogía la suciedad y luego se dispersaba en el viento cálido.

Por la tarde, cuando el mar fósil yacía inmóvil y tibio y las parras se erguían tiesamente en los patios, y en distante y recogido pueblecito marciano nadie salía a la calle, se podía ver en su cuarto al señor K, leyendo un libro de metal con jeroglíficos en relieve, sobre los cuales pasaba suavemente la mano como quien toca el arpa.

Y del libro, al contacto de los dedos, surgía un canto, una voz antigua y suave que hablaba del tiempo en que el mar bañaba las costas con vapores rojos y los hombres lanzaban al combate nubes de insectos metálicos y arañas eléctricas.

IDEA PRINCIPAL GENERAL EXPLÍCITA DEL TEXTO -----

IDEAS PRINCIPALES EXPLÍCITAS EN EL TEXTO

1-----

2-----

3-----

SESIÓN 9

EJERCICIO DE GRUPO:

NOMBRE -----

EL RESUMEN

IDEAS PRINCIPALES EN TEXTOS BREVES.

La escasez de alimentos se debe a una serie de razones el clima es una de ellas. En muchas zonas del mundo, pasan períodos prolongados de tiempo sin que llueva, cuando no llueve, los ríos se secan y la tierra se endurece o se reduce a polvo. Muchas personas mueren de hambre.

Otra razón de la escasez de comida en el mundo es la agricultura de subsistencia. La agricultura de subsistencia consiste en que los agricultores cosechan la comida suficiente para la familia, sin excedentes para casos de emergencia. Si hay una sequía, una inundación o cualquier otro desastre, no se dispone de reservas.

El crecimiento de las ciudades también ha agravado este problema.

Cada vez hay más gente que emigra a las ciudades. La tierra que se destina a las ciudades no puede emplearse para cultivo o el pastoreo. En lo que antes era tierra cultivable, se construyen oficinas y fábricas. Con la disminución de tierra cultivable, se cosechan menos alimentos.

IDEA PRINCIPAL GENERAL DEL TEXTO -----

IDEAS SECUNDARIAS DEL TEXTO

1-----

2-----

3-----

SESIÓN 9

EJERCICIO INDIVIDUAL:

NOMBRE -----

RESUMEN

IDEAS PRINCIPALES EN TEXTOS BREVES.

La energía eólica, geotermal y vegetal son buenos sustitutos de la energía que se obtiene del petróleo y el gas.

La energía geotermal es un buen sustituto de la energía del petróleo y del gas. Proviene del calor acumulado en el manto de la tierra. Cuando el agua subterránea llega a zonas calientes, se transforma en vapor. A veces puede aprovecharse y emplearse para generar energía.

Las plantas absorben la energía solar, las plantas, la emplean para alimentarse. Algunas plantas pueden procesarse y obtener alcohol líquido. Brasil, por ejemplo, está intentando sustituir el petróleo por alcohol.

Por tanto, la energía de las plantas es un buen sustituto de la energía del petróleo y el gas.

El viento es otro posible sustituto del petróleo y del gas. Si el viento sostuviera una velocidad de 21 millas por horas, produciría 7,000 veces más electricidad de la que se produce en Hoover Dam en un año. Los molinos de viento pueden transformar la energía eólica en electricidad.

IDEA PRINCIPAL GENERAL DEL TEXTO -----

IDEAS SECUNDARIAS DEL TEXTO

1-----

2-----

3-----

SESIÓN 10

EJERCICIO DE GRUPO:

NOMBRE-----

RESUMEN

ESQUEMA DE IDEAS PRINCIPALES EN TEXTOS BREVES.

Viene desde el fondo de las edades y es el último modelo terrestre, de maquinaria pesada, envuelto en su funda de lona. Parece colosal porque está construido con puras células vivientes y dotado de inteligencia y memoria.

Dentro de la acumulación material de su cuerpo, los cinco sentidos funcionan como aparatos de precisión y nada se le escapa. Aunque de pura vejez hereditaria son ahora calvos de nacimiento, la congelación siberiana nos a devuelto algunos ejemplares lanudos.

¿ Cuántos años hace que los elefantes perdieron el pelo?. En vez de calcular, vámonos todos al circo y juguemos a ser los nietos del elefante, ese abuelo pueril que ahora se bambolea al compás de una polca. No. Mejor hablemos del marfil.

Esa noble sustancia, dura, uniforme, que los paquidermos, empujan secretamente con todo el peso de su cuerpo, como una materia de expresión de pensamiento. El marfil, que sale de la cabeza y que desarrolla en el vació de la curva y despeja estalactita. En ellas, la paciente fantasía de los chinos ha labrado todos los sueños del elefante.

IDEA PRINCIPAL GENERAL DEL TEXTO -----

IDEAS SECUNDARIAS

1-----

2-----

3-----

SESIÓN 10

EJERCICIO INDIVIDUAL:

NOMBRE-----

RESUMEN

ESQUEMAS DE IDEAS PRINCIPALES EN TEXTOS BREVES.

Trompo de siete colores, sobre el patio de la escuela donde la tarde esparcía sonrisas de la madre selva; donde crecían alegres grillos y hierba buena.

Trompo de siete colores, mi corazón te recuerda.

Bailabas mirando al cielo, clavada la púa en la tierra.

Fingías dormir inmóvil, dabas vueltas y más vueltas.

Y florecía en ti mismo danzaba en la primavera, porque tu cuerpo lucía pinturas de flores nuevas.

Trompo de siete colores mi corazón te recuerda y en su automóvil de sueño al contemplarte regresa. ¡ Y qué suavidad tiene la ruta que el alma inventa o para volar a su infancia que se quedo en una aldea!.

IDEA PRINCIPAL GENERAL DEL TEXTO-----

IDEAS SECUNDARIAS DEL TEXTO

1. -----

2. -----

3. -----

POSTEST

Yo no sé, mira, es terrible cómo llueve. Llueve todo el tiempo, afuera tupido y gris, aquí contra el balcón con goterotes cuajados y duros que hacen plaf y se aplastan como bofetadas uno detrás de otro, qué hastío.

Ahora aparece una gotita en lo alto del marco de la ventana, se queda temblequeando contra el cielo que la triza en mil brillos apagados, va creciendo y se tambalea, ya va a caer, todavía no se cae.

Está prendida con todas las uñas, no quiere caerse y se le ve que se agarra con los dientes mientras le crece la Barriga, ya es gotaza que cuelga majestuosa y de pronto zup ahí va, plaf, desecha, nada, una viscosidad en el mármol.

Pero las hay que se suicidan y se entregan enseguida, brotan en el marco y ahí mismo se tiran, me parece ver la vibración del salto, sus piernitas desprendiéndose y el grito que las emborracha en esa nada del caer y aniquilarse, Tristes gotas, redondas inocentes gotas. Adiós gotas adiós.

IDEA PRINCIPAL GENERAL DEL TEXTO -----

IDEAS SECUNDARIAS DEL TEXTO

1-----

2-----

3-----
