

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

PSICOLOGIA EDUCATIVA

**ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DE
TEXTOS EXPOSITIVOS EN ALUMNOS DE 3º. DE SECUNDARIA EN FUNCIÓN
DE LA IDEA PRINCIPAL**

PROYECTO DE TESIS

PRESENTAN:

HERNÁNDEZ REYES ROSA ALBA

JIMÉNEZ ARAMIZ MARIBEL

ASESOR: JOSÉ PÉREZ TORRES

AGRADECIMIENTOS

GRACIAS

A Dios por permitirnos convertir en realidad lo que parecía un sueño inalcanzable.

Al Mtro. José Pérez Torres

Por ser nuestro guía en este gran proceso de titulación, por su paciencia, apoyo y orientación que nos servirá a lo largo de nuestra vida profesional.

¡ Gracias por confiar en nosotras ¡

A la Dra. Silvia Alatorre Frenk:

Por ser un claro ejemplo del profesionalismo y por la virtud de poder compartir sus conocimientos que nos permitieron culminar este logro.

A nuestros sinodales:

Dra. Alma G. Dzib Aguilar

Mtro. Cuitláhuac I. Pérez López

Mtro. Kevin Terrence Siders Vogt

Por brindar su tiempo en la revisión de este Trabajo, por sus consejos, comentarios y aportaciones que permitieron una mejor estructura a este trabajo.

A mi Madre.

Ángel que guía con infinito amor.

Ángel que a pesar de pasar penurias nunca se deja caer

Ángel que me enseñó con su ejemplo

que el camino de la realización, se alcanza con la fé,
con paciencia, con dedicación y valor.

Ángel que nunca me ha abandonado en los
momentos más difíciles de mi vida.

Ángel que siempre amare.

A mi padre.

Maestro entrañable que siempre ha estado conmigo,
y que con su trabajo, honestidad, perseverancia,
valor y logros me han dado el mejor ejemplo de
superación y me ha enseñado que solo con dedicación
y esfuerzo se alcanzan los sueños y se vuelven realidad.

A mi hermanos.

Por el orgullo de ser mis hermanos ya que gracias a
ustedes se lo que es contar con una verdadera familia
y con su ejemplo siempre supe cual era el camino que
debería tomar.

A mis sobrinos.

Kikis, Alan, Valeria y Diego: para ser un ejemplo a seguir
y que se sientan orgullosos de mi, así como yo me siento
orgullosa de sus padres.

A mi mejor amiga

Gracias a Dios por poner en mi camino a Maribel,
que más que amiga es parte de mi familia,
y ponerme a mi en su camino y así,
las dos compartir este triunfo.

Por ustedes y gracias a ustedes hoy he podido alcanzar una de las metas más importantes de mi vida, por lo cual les estaré eternamente agradecida. Con todo mi amor les dedicó este trabajo.

“Yo pongo mi confianza en el señor”

Rosa Alba Hernández Reyes

Gracias a mi padre.

Por permitirme vivir en un núcleo familiar sano, lleno de amor, protección, respeto y confianza. Por ser un padre ejemplar y la inspiración de mis ideales. Pero sobre todo por el gran orgullo de ser tu hija.

Gracias Gabys

Al lado de un gran hombre siempre hay una gran mujer, y tú lo eres. Te amo mamita por tu dedicación, amor, resguardo, consuelo y estar a mi lado cuando lo he necesitado. Eres mi ejemplo a seguir.

Gracias a mis hermanas

Guadalupe, Flor, Luz María y Sandra
Porque la vida me dio el gran regalo de tenerlas, Y recibir de ustedes apoyo incondicional en Momentos de debilidad y por creer en mí a pesar de las circunstancias.

A mis sobrinos

Linette, Guadalupe y Ricardo
por ser un impulso en mi vida y porque se que algún día yo estaré viéndolos lograr las mismas metas. Los AMO.

A Rosa Alba

Porque no solo encontré a una compañera de la escuela, sino a una amiga, Por su amistad, tolerancia, colaboración y confianza al elegirme acompañarla en este paso tan importante.

Gracias a mi familia, amigos y maestros este logro no es solo mío, sino de todos ustedes.

Maribel Jiménez Aramiz

ÍNDICE

Introducción	1
CAPÍTULO 1	
Marco Teórico	
1.1 La lectura	4
1.1.1 Proceso de lectura	7
1.2 Comprensión lectora	12
1.2.1 Tipos de textos	15
1.3 Estrategias de aprendizaje	20
1.3.1 Tipología de estrategias de aprendizaje	23
1.3.2 Estrategias de comprensión lectora	26
1.3.3 Enseñanza de estrategias de comprensión lectora	32
1.3.4 Idea principal y su identificación	37
1.4 La lectura en La educación secundaria	45
CAPÍTULO 2	
Método	
2.1 Planteamiento del problema	49
2.2 Objetivo general	49
2.2.1específicos	50
2.3 Diseño de investigación	50
2.3.1 Variables	50
2.4 Sujetos	51
2.5 Escenario	52
2.6 Instrumentos	52
2.7 Selección de textos	53
2.8 Programa de trabajo	55
2.9 Procedimiento	57

CAPÍTULO 3

Análisis de resultados

3.1 Análisis cuantitativo 62

 3.1.1 Descripción de resultados 66

Conclusiones 92

Sugerencias y limitaciones 94

Referencias 96

Anexos 99

- Anexo 1: Programa de investigación
- Anexo 2: Textos
- Anexo 3: Evaluación inicial y final
- Anexo 4: Tablas de datos

RESUMEN

La presente tesis reporta los resultados obtenidos en el trabajo de investigación de la Estrategia de Comprensión Lectora en función de la idea principal en textos expositivos, dirigido a estudiantes de tercer grado de secundaria de una escuela pública y una privada, sujetos de edades entre los 13 y 15 años. El trabajo de investigación se realizó en 8 sesiones, las cuales fueron aplicadas a los grupos experimentales tanto de la escuela pública como de la escuela privada, mientras que en los grupos control de la escuela pública y de la escuela privada solo se les aplicó una evaluación inicial y una final. Los cuatro grupos fueron comparados, para determinar la eficiencia del trabajo de investigación, mediante la evaluación inicial y la evaluación final.

Los datos obtenidos se analizaron de forma cuantitativa y cualitativa. Para el análisis cuantitativo se utilizaron las pruebas estadísticas “T de Wilcoxon” y la “U de Mann-Whitney”, la primera se usa para muestras pareadas. La segunda se usa para muestras independientes. En el análisis cualitativo indica los cambios obtenidos en los alumnos, donde la mayoría mejoró en sus resultados, principalmente por el uso y aplicación de la idea principal como estrategia para mejorar la comprensión lectora.

Con base a los resultados obtenidos concluimos que esta investigación proporciona una alternativa de solución a los problemas de comprensión lectora que experimentan muchos alumnos. Confirmamos que la aplicación de la estrategia antes mencionada mejora el proceso de la comprensión, pues hay una mejor organización en los textos expositivos.

INTRODUCCIÓN

Indudablemente la educación en México vive un momento en que el grado de acceso al conocimiento determina en gran medida el desenvolvimiento del alumno como miembro activo de la sociedad; actualmente se disponen de muchos medios para acceder a la información, como es a través de la televisión, escritos, radio, Internet, etc.; el avance de la tecnología ha permitido que en muchos hogares se cuente con estos medios de comunicación electrónicos y que en la mayoría de los casos sean de su preferencia, en lugar de leer un libro.

La lectura dentro del ámbito educativo sigue teniendo un papel fundamental, así, la SEP (1993) considera al proceso de lectura como uno de los medios por los cuales los alumnos pueden adquirir destrezas intelectuales para establecer la organización, argumentación, identificación de ideas principales, complementarias y localización de información trivial, y así puedan utilizar el texto no solo como medio de comunicación, sino como un medio de autoaprendizaje, ya que la lectura les permitirá desarrollar habilidades para adquirir nuevos significados y conocimientos del mundo que los rodea.

Solé (199) afirma que sin duda la lectura de textos es el recurso privilegiado que permite a los seres humanos potenciar su participación social y enriquecer su vida. Sin embargo, aun cuando en la educación secundaria aparece de carácter obligatorio, los niños y los jóvenes muestran dificultades al momento de comprender aquello que leen. Además es preocupante que la mayoría de la población adolescente no ve la lectura como una actividad atractiva, sino como un requisito para pasar de año o un castigo por parte de la institución si no cumple con lo requerido. Con lo antes mencionado no se pretende que la lectura tenga que ser la pasión de vida de todos los alumnos, sin embargo sí es importante para toda su formación académica que le servirá en su vida futura.

En definitiva, leer es más que descifrar signos, es un acto de reflexión que trata de construir una interpretación del mensaje a partir de la información que proporciona el texto y los conocimientos del lector; por tal motivo es necesario controlar el progreso de

esa interpretación de tal forma que se puedan detectar posibles incomprensiones producidas por la lectura.

Como ya se mencionó, la lectura es un tema fundamental en la educación; así que el presente trabajo de investigación está enfocado en determinar qué debe hacer un lector cuando no comprende un texto expositivo y las estrategias que le pueden ayudar para mejorar la comprensión, que en este caso está enfocado en la idea principal.

La comprensión lectora puede darse a través de diversos condicionantes como son: el tipo de texto, el vocabulario, las actitudes de los alumnos hacia la comprensión, el propósito de la lectura, los conocimientos previos, entre otros.

En este sentido García Madruga (1998) explica que la comprensión es un proceso interactivo que implica la construcción de una representación mental acerca del significado global del discurso, algo que se ha puesto claramente de manifiesto en las medidas de recuerdo. La construcción de esta representación global integrada o macroestructura puede verse como un proceso de inferencia mediante la aplicación de ciertas operaciones y estrategias.

Solé (1999) menciona que para leer es necesario comprender e interpretar textos escritos de diversos tipos con diferentes intenciones y objetivos, y que la lectura contribuye de forma decisiva a la autonomía de las personas, en la medida en que es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada.

Por lo antes mencionado y la preocupación de este problema se diseñó un programa de investigación que tiene como objetivo general: diseñar, desarrollar y evaluar un programa para trabajar la comprensión lectora de textos expositivos para alumnos de 3º de secundaria, centrado en la idea principal como estrategia de aprendizaje a través de la comparación de dos grupos de una escuela pública y dos grupos de una escuela privada.

La estructura de la siguiente tesis se encuentra dividida en cuatro capítulos:

El capítulo 1 corresponde al marco teórico, en donde se plantea qué significa saber leer, el proceso de la lectura, los tipos de texto, la comprensión lectora, las estrategias de comprensión lectora; así como su tipología y enseñanza. Resaltando el tema de la idea principal como estrategia y concluyendo con la enseñanza de la lectura en la educación secundaria dentro del programa de español.

El capítulo 2 plantea el método empleado para la realización de este trabajo de investigación, en el que participaron dos grupos de una escuela pública (control y experimental) y dos grupos de una escuela privada (control y experimental), todos ellos de educación secundaria de tercer grado. Los instrumentos que se emplearon para conocer el nivel de comprensión lectora antes y después del programa de investigación fueron: textos previamente seleccionados para cada ejercicio, una serie de preguntas realizadas dentro de cada sesión y actividades que complementaban las sesiones, además de la evaluación inicial y la evaluación final.

Cabe mencionar que cada sesión se dividió en tres fases, estas fueron: enseñanza modelada, práctica guiada y práctica independiente en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Hay que destacar que el programa de investigación solo fue aplicado a los grupos experimentales, por consiguiente los grupos control recibieron su clase como habitualmente la planea su profesor de español y únicamente se les aplicó la evaluación inicial y la evaluación final.

El capítulo 3 presenta y analiza los resultados obtenidos dentro del trabajo de investigación, así como las pruebas estadísticas, tablas y gráficas que permitirán ver las diferencias y comparaciones entre las poblaciones utilizadas dentro de la investigación.; así como una descripción de de las actitudes presentadas en las sesiones.

El presente trabajo de investigación finaliza con las conclusiones, así como sugerencias y limitaciones que se presentaron.

CAPÍTULO I

1. LA LECTURA

¿Qué significa leer?

Frente a la poderosa irrupción de los medios de comunicación, basados en la imagen y en el lenguaje oral, y frente al singular impacto de la moderna tecnología informática, la lectura de textos sigue siendo el medio más eficaz para el desarrollo sistemático del pensamiento, del lenguaje y de la personalidad. Ella ha sido el principal vehículo para subjetivizar la cultura y enriquecer la enciclopedia cultural. Por consiguiente es necesario conocer las diversas conceptualizaciones de lo que es leer.

Al respecto Solé (1999) menciona que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

Asimismo Rumelhar 1977, Adams y Collins 1979; Alonso y Mateos 1985; Solé 1987 y Colomer y Camps 1991 (citados en Solé, 1999) sostienen que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y conocimientos previos. Para leer necesitamos simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permite encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.

Por su parte Vega, Carreiras, Gutz y Alonso (1990) definen leer como una actividad valiosa tanto desde el punto de vista social como individual. Las sociedades plenamente alfabetizadas tienen indudables ventajas culturales, políticas y económicas, frente a aquellas cuyos miembros son, en su mayoría, iletrados. Asimismo, los individuos que disponen de hábitos lectores pueden disfrutar de multitud de bienes

culturales en su ocio, o bien adquirir nuevos conocimientos y destrezas que mejoran sus posibilidades profesionales y laborales.

Por su parte Bamberger (1978) afirma que el derecho a leer quiere decir también derecho a desarrollar cada uno sus propias capacidades intelectuales y espirituales en general, derecho a aprender y a hacer progresos. El buen lector es un buen aprendedor, un buen instructor.

Lo anterior lleva a pensar que la lectura no ha sido sólo un medio de entretenimiento, sino una magnífica herramienta para transmitir y adquirir conocimientos. No es de extrañar, por tanto, la preocupación por intentar mejorar las habilidades para comprender y retener información a partir de textos (García Madruga, Martín C., Luque V., y Santamaría M., 1996).

Por su parte, Collado y García Madruga (1997) explican que la lectura es importante en el primer ciclo de primaria y un determinante del éxito o fracaso del resto de la escolaridad, por lo que la lectura la consideran como una herramienta para adquirir el conocimiento, pero la escuela no siempre lo lleva a cabo de manera satisfactoria.

Cabe mencionar que tanto en la primaria como en la secundaria, la lectura es uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes, y a medida en que se avanza en la escolaridad aumenta la exigencia de una lectura independiente por parte de los alumnos. Todos los profesores de todos los niveles han experimentado estrategias, métodos, materiales, etc., para promover la lectura, aunque no es cosa fácil.

Es necesario reconsiderar la idea de Solé (1999) de que siempre debe existir un objetivo para leer. Algunos pueden ser:

Leer para obtener información: es una lectura que se realiza con el propósito de localizar algún dato que nos interesa, es selectiva y minuciosa. Ejemplos: búsqueda de un número telefónico, consulta en un periódico de alguna película que se quiere ir a ver, consulta del diccionario, etc.

Leer para seguir las instrucciones: este tipo de lectura permite hacer algo concreto, es decir “saber cómo hacer”. No basta leer, sino comprender lo leído. Ejemplos: la receta de un pastel, instrucciones para uso de un aparato, las consignas para participar en un taller, etc.

Leer para obtener información de carácter general: ésta tiene lugar cuando queremos saber de qué va a tratar un texto, saber qué pasa, es decir, sobre las necesidades que tenga el lector de profundizar. Ejemplo: cuando se lee el encabezado de un periódico y decidimos si pasamos al otro encabezado o decidimos leer la noticia completa.

Leer para aprender: la finalidad de este tipo de lectura es ampliar los conocimientos de los que disponemos a partir de la lectura de un texto determinado, esto es por decisión personal o por acatamiento de las instrucciones de otros. Esta lectura suele ser lenta y repetida, se va profundizando en las ideas y surgen interrogantes, además de relaciones con los conocimientos que ya se tienen.

Leer para revisar un escrito propio: esta lectura se utiliza como instrumento de trabajo, es una lectura crítica y útil. Ejemplo: cuando un autor realiza un escrito y se pone en el lugar del futuro lector.

Leer por placer: esto es algo personal y cada uno sabe cómo realizarlo.

Leer para practicar la lectura en voz alta: esta se presenta con frecuencia en la escuela. Lo que pretende es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente y respetando normas de puntuación y entonación requerida.

Leer para dar cuenta que se ha comprendido: esta consiste en que los alumnos se den cuenta de que han comprendido ya sea respondiendo a preguntas sobre el texto o recapitulando a través de cualquier otro método o técnica.

Por lo antes mencionado, cabe destacar que los principales objetivos en el ámbito escolar son *leer para aprender* y *leer para darse cuenta que se ha comprendido*, aunque realmente no siempre sea así. Es necesario enseñar a los niños a leer para

que a la larga ellos mismos sean capaces de proponerse objetivos de lectura adecuados.

Asimismo se puede resumir de todo lo anterior, diciendo que la lectura es un acto transformador donde todos los elementos que intervienen, y su fomento influye para la formación de sujetos autónomos; es decir sujetos reflexivos, analíticos, con capacidad de interpretación y responsables de su propio aprendizaje. Además como explica García Madruga et al. (1996) la lectura no ha sido un medio de entretenimiento, sino una magnífica herramienta para la transmisión y adquisición de conocimientos. Por eso es la preocupación por intentar mejorar las habilidades para comprender y retener información a partir de textos. Por consiguiente primero es necesario conocer los procesos de la lectura que a continuación se describirán y que permitirán aclarar cómo el lector comprende los textos y puede ir construyendo ideas sobre el contenido que le interesa.

1.1.1 PROCESO DE LA LECTURA

En este apartado se explica el proceso de la lectura, ya que para poder comprender un texto es necesario explicar cómo el lector codifica la información que va leyendo y la relaciona con los conocimientos almacenados y al final llega a la construcción del significado.

Aprender a leer implica ciertos procesos que a lo largo de la historia se han presentado y que a continuación se explicarán:

Así Solé (1992) comenta que el proceso de la lectura es un proceso interactivo mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen el texto (su forma y contenido) y el estudiante (expectativas y conocimientos previos). El estudiante necesita manejar con soltura habilidades de descodificación y aporta al texto sus propios objetivos, ideas y experiencias previas, por lo que es necesario dominar habilidades de codificación y ciertas estrategias que conducen a la comprensión.

Charría y González (1997) por su parte sostienen que la lectura es un proceso centrado en la comprensión del mensaje y que además no es un aspecto pasivo de la comunicación; más bien es un proceso activo en el cual el niño construye un significado del texto, por lo que corresponde entonces a la escuela conducir al niño, orientándolo para que llegue por su propio esfuerzo y al mismo tiempo por un proceso natural y continuo de lectura.

Por ello Solé (1992) menciona dos modelos que intervienen en el proceso de lectura, que son:

Ascendente: un modelo centrado en el texto y en el lector ante el texto, procesa sus elementos empezando por las letras, continuando con las palabras, frases... en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto. Este modelo da gran importancia a las habilidades de descodificación, considerando que el lector puede comprender el texto porque puede descodificarlo en su totalidad.

Descendente: en este modelo el lector no procede letra a letra, sino que utiliza su conocimiento previo y recursos cognitivos para anticiparse sobre el contenido del texto; mientras más información se tenga del texto menos se fijará en el texto para la construcción de la interpretación. El proceso de lectura es, también secuencial y jerárquico y en este caso descendente; es decir a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación.

Las dos formas de proceder, tanto ascendente como descendente, quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través del descubrimiento de indicios visuales y de una serie de mecanismos mentales que le permiten entenderlo.

Por lo antes mencionado, cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas

guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y del texto para construir su interpretación.

A su vez Smith 1983 (citado en Solé, 1992) menciona que el proceso de la lectura emplea dos fuentes de información: *la visual* que consiste en la información proveniente del texto y *no visual* que consiste en el conjunto de conocimientos del lector.

Por su parte Solé (1999) menciona que el proceso de la lectura es interno, inconsciente, del que no tenemos pruebas hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que se comprueba que en el texto está lo que se espera leer.

Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto solo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno, que es necesario enseñar.

En su caso Rosenblatt 1987 (citado en Ferreiro y Gómez, 1998) destaca que para comprender el proceso de lectura, se debe entender de qué forma el lector, el escritor y el texto contribuyen a él, y que la lectura implica un intercambio entre el lector y el texto. Asimismo, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto.

En tanto, Colomer (1990), plantea que el proceso de lectura depende principalmente de la información codificada en el texto, pero también de los conocimientos previos del texto que el lector tiene almacenado. Sugiere que para comprender un texto, el lector debe procesar información a los niveles de palabra, frase y texto. Sin embargo, los niños que no pueden reconocer palabras automáticamente se pueden quedar estancados permanentemente en el nivel de decodificación y quizás nunca aprenden que el objetivo de la lectura es construir un significado. Son muy pocos los niños que adquieren habilidades de comprensión de alto nivel, ya que en general son capaces de

decodificar, pero no pueden comprender lo que decodifican, por lo tanto no pueden construir lo esencial del texto.

El proceso de lectura debe asegurar, en este sentido que el lector comprende los diversos textos que se propone leer y vaya extrayendo aquello que en función de sus objetivos le interesa para después construir una idea acerca de su contenido. Es un proceso interno y una primera condición para que se aprenda es que los alumnos puedan ver y entender cómo procede el maestro para elaborar una interpretación del texto: qué expectativas tiene, qué preguntas se formula, qué dudas se plantean, cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental para sus objetivos, qué toma y qué no del texto, qué es lo que ha aprendido y lo que falta por aprender; en definitiva que hay un procesos de lectura y que les permita ver las estrategias en una situación significativa y funcional.

Ante esto, Ramos (1999) indica que la lectura es un proceso complejo, ya que como se puede ver hay diferentes estadios por los que pasa el alumno para adquirir una lectura eficaz, pero también cabe hacer mención que, al igual que en la escritura, en la lectura hay procesos cognitivos implicados y son:

a) Procesos perceptivos: extraen información de las formas de las letras y las palabras: aquí está implicada la memoria icónica, la cual se encarga de analizar y distinguir visualmente los rasgos de las letras; posteriormente la memoria operativa o memoria a corto plazo atribuye un significado a los rasgos visuales y finalmente la memoria a largo plazo atribuye los sonidos de las letras del alfabeto.

b) Procesos léxicos: permiten acceder al reconocimiento y significado de las palabras y para ello hay dos rutas: la ruta léxica, que está conectada a la forma ortográfica de la palabra con su representación interna y la ruta fonológica, que permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido utilizando esos sonidos para acceder al significado.

c) Procesos sintácticos: permiten identificar las distintas partes de la oración para poder acceder eficazmente al significado. Una vez reconocidas las palabras (grafema-fonema) se determina cómo están relacionadas las palabras entre sí.

d) Procesos semánticos. Al llegar aquí se han automatizado los procesos de decodificación y los de comprensión, sin embargo éstos se irán reforzando y mejorando con la práctica.

Además Elosúa y García 1993 (citados en Díaz-Barriga, 1998), han distinguido varios niveles de procesamiento de la lectura desde el punto de vista funcional y estos son:

Nivel de decodificación. Tiene que ver con los dos primeros tipos de microprocesos: referidos al reconocimiento de palabras y a la asignación del significado léxico.

Nivel de comprensión lineal. Corresponde a lo que se ha llamado “*comprensión de lo explícito*” del texto. Este nivel de comprensión refleja simplemente aspectos reproductivos de la información expresada en el texto sin “ir más allá” del mismo.

Nivel de comprensión inferencial. Tiene que ver con la aplicación de los macroprocesos y se relaciona con una elaboración semántica profunda (inferencias, construcciones, etc.)

Nivel de metacompreensión. Se refiere al nivel de conocimiento y control necesario para reflexionar y regular la actividad de comprensión.

Estos niveles componen un proceso continuo que se inicia en los niveles de lectura asociados al microprocesamiento, continúa en los niveles de comprensión más profunda, donde intervienen los macroprocesos, y termina en niveles superiores de metacompreensión donde los procesos de comprensión llegan a ser comprendidos y autorregulados

Por lo antes mencionado, y en comparación con los modelos ascendente y descendente cabe señalar que ambas posturas coinciden para explicar el proceso de lectura; ya que van de lo más simple a lo más complejo.

En resumen, los procesos de lectura forman parte esencial de un lector hábil, ya que son un componente clave para que el alumno obtenga un conocimiento reflexivo y

significativo mientras realiza la actividad de leer; y definitiva para que al final construya su propio significado. En consecuencia, se abordará enseguida la cuestión de la comprensión lectora y de qué manera los alumnos adquieren información y la utilizan dentro de las aulas.

1.2 COMPRENSIÓN LECTORA

Para dar inicio a esta sección es necesario hacer hincapié en que el objetivo primordial de la lectura es la comprensión, y es necesario comenzar diciendo que en 1948 la ONU declaró: “Hay personas que debido a una enseñanza inadecuada no pueden desempeñar ciertas actividades que la sociedad exige de ellos, como estudios o desempeño profesional, por ello se denomina a estas personas analfabetas funcionales” (citado en Argudín, 1992). En este sentido el analfabetismo funcional no significa la ausencia de aptitud para leer, significa que no se sabe leer o no se tiene la suficiente disposición para ampliar las necesidades personales y así participar plenamente en la sociedad.

En todos los niveles escolares un gran número de estudiantes no comprenden el significado de lo que leen y no dan sentido a lo que el autor manifiesta. Realizan la asociación de formas gráficas de las unidades fonéticas, pero no son capaces de comprender y, mucho menos, lograr la interpretación de lo que leen (Vidal, R., Díaz, M., 2004).

Por ello, para Guzmán (1996), la comprensión ocurre cuando el lector descubre y entiende lo que lee, es decir cuando el niño rescata la idea general del texto que se integra a su sistema de conocimiento de forma significativa.

Mientras García Madruga et al (1996) mencionan que la comprensión es un proceso interactivo que implica la construcción de una representación mental acerca del significado global del discurso, algo que se ha puesto claramente de manifiesto en las medidas del recuerdo. La construcción de esta representación global integrada o macroestructurada puede verse como un proceso de inferencia mediante la aplicación de ciertas operaciones y estrategias (macrorreglas).

Por otra parte también comentan que existen cuatro características principales de la comprensión lectora:

- a) En primer lugar, la representación construida es el resultado de la integración entre el texto y los conocimientos de diferentes tipos aportados por el sujeto.
- b) En segundo lugar, los lectores intentan conseguir una interpretación consistente de un texto tan pronto como sea posible, siguiendo una estrategia basada en la inmediatez.
- c) Tercero, la comprensión de textos implica la interacción de diferentes procesos que con la práctica continuada llegan a automatizarse y ser realizados en paralelo.
- d) Cuarto, todas estas operaciones de procesamiento y almacenamiento deben competir por los recursos limitados de la memoria operativa que, por tanto, juega un papel crucial en la comprensión como sistema de almacenamiento temporal y manipulación de la información.

Cabe señalar que en México, los recursos educativos no han sido suficientes para capacitar a la cantidad de estudiantes, a pesar de los esfuerzos que realizan el gobierno y las instituciones internacionales por mejorar la calidad del aprendizaje adecuado de la lectura. A través de programas que inducen a maestros a poner en práctica nuevos modelos de enseñanza, en los cuales la lectura sea practicada en todo momento, no como una actividad separada de las demás asignaturas, ya que practicarla de esta manera conlleva a la carencia de sentido para el alumno (Argudín, 1992).

Hace falta, que sean los propios alumnos quienes formulen hipótesis, quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones, y que sepan, además, que eso es lo necesario para obtener unos objetivos determinados.

Sin embargo, es sabido que no existen recetas exactas para la comprensión lectora, pues las situaciones de lectura pueden ser muy variadas; es imprescindible que el alumno planifique adecuadamente la lectura y aprenda a utilizar las estrategias

Lo anterior lleva a pensar que la comprensión lectora es un problema de aprendizaje típico en alumnos a quienes no se ha enseñado a utilizar estrategias, recursos y mecanismos básicos para aprender mientras se lee, ya que en la escuela se ha dado prioridad a aprender a leer y no a leer para aprender (Sánchez, 1993).

Así Palinscar y Brown 1984 (citados en Sóle, 1999) indican que la comprensión de lo que se lee es producto de tres condicionantes:

- a) La claridad y coherencia del contenido de los textos, que su estructura que resulte familiar o conocida y que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
- b) El grado de conocimientos previos que el lector tenga, permitiendo la atribución de significados a los contenidos del texto.
- c) Las estrategias que el lector utilice para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee.

En síntesis, lo que se busca es formar lectores autónomos capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de diversa índole. Para ello quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos. Por eso enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de recursos para aprender a aprender.

Ahora bien, no hay que olvidar que la escuela prepara para la vida, y no para la escuela misma, y que a lo largo de su vida los alumnos se encontrarán con textos difíciles, poco estructurados, mal escritos o muy creativos, y que deben poder leerlos. De ahí la importancia de que se ofrezcan materiales de dificultad progresiva que faciliten el aprendizaje, y que se diversifiquen los textos, de modo que se trabaje no solo con relatos, sino también con los distintos tipos de estructuras expositivas, y aún con textos menos académicos. A sabiendas que las dificultades de los alumnos para afrontarlos pueden ser mayores; todo ello apela a la necesidad de enseñar a leer y a manejar

dichos textos y de dotar a los alumnos de estrategias de comprensión útiles, generalizables y transferibles.

Cabe destacar que la práctica lectora es decisiva para lograr una buena comprensión lectora. Lo antes mencionado nos lleva a comentar que existen diversos tipos de textos y son utilizados en diferentes niveles; no obstante el texto expositivo es parte del material con que los sujetos aprenden contenidos curriculares, los cuales en su mayoría serán utilizados en el transcurso de su vida escolar. Por consiguiente en el siguiente apartado se dará una explicación más detallada de los diferentes tipos de texto, además se destacará al texto expositivo, utilizado en el proyecto de investigación.

1.2.1 TIPOS DE TEXTO

Este apartado hace referencia de aquello que se lee: los textos. Lo que se trata es de mostrar la diversidad de textos con que los lectores se enfrentan, así como de describir los más destacados. De acuerdo a este trabajo de investigación se enfoca hacia los textos expositivos, ya que son los que comúnmente se utilizan en el ámbito escolar.

Sánchez (1993) por ello, menciona que al mismo tiempo que comunican información, los textos, expresan el tipo de organización interna que el autor impone a la información al comunicar sus ideas. De esta manera, cuando se da lectura a un texto están presentes dos aspectos importantes para la comprensión: el contenido y la estructura organizativa de este contenido. El primero tiene que ver con el tema o área específica del conocimiento y el segundo con la estructura del texto o la manera como las ideas se interrelacionan para formar un todo coherente.

Por su parte García Madruga et al (1996) menciona que cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto, construye una representación del mismo; esta representación es producto no sólo de los conocimientos previos del sujeto, sino también de las características del texto y especialmente de la estructura del mismo.

Se ha comprobado que un texto bien estructurado favorece el recuerdo y la comprensión de la información e impone menos demandas a la capacidad cognitiva del lector, permitiéndole atender a procesos más complejos. Al contrario, la falta de familiaridad con el tema o versiones desorganizadas o confusas perjudican la comprensión y el recuerdo posterior de la información. Al parecer, la estructura del texto interactúa con el contenido para influir en la comprensión y la retención de información (Sánchez, 1993)

Por ello, Díaz-Barriga y Aguilar (1998) destacan los siguientes tipos de textos:

Narrativos: tienen como función divertir, y en algunos casos dejar una enseñanza moral al lector (fábulas, cuento, novela).

Expositivos: intentan comunicar, informar, proporcionar una explicación al lector acerca de una o más temáticas determinadas. Este tipo de textos son continuamente utilizados en: ciencias naturales (física, biología, etc.), sociales (historia, geografía, etc.) y otras disciplinas (matemáticas, administración, etc.).

Destacan que hay una mejor comprensión y recuerdo de textos narrativos que los expositivos, ya que los niños están más familiarizados desde temprana edad con cuentos, historietas y leyendas que siguen un patrón similar. En cambio los textos expositivos requieren de cierta metodología que puede constar de actividades como: enseñar los tipos de relación (causal, comparación, problema-solución), enseñar a identificar las señalizaciones retóricas de cada tipo de texto (“porque...”, “la consecuencia es...”), enseñar alguna forma de representación visual para cada estructura textual y enseñar a aplicar la representación gráfica de cada estructura, primero con párrafos breves y luego con texto simples y complejos.

Por otro lado, García Madruga, Viero y Peralbo (1997) describen lo siguiente:

Los textos narrativos son materiales de tipo literario que cuentan una historia. En este sentido la comprensión de las narraciones es un proceso constructivo que surge de la interacción de tres factores: el texto, el contexto y los esquemas organizativos.

En tanto los textos expositivos son aquellos que transmiten información. Estos textos pueden ser de tipo descriptivo, donde se da la información de un tema en particular o sobre las características del tema o contexto; de tipo agrupador, en donde el autor expone un número de ideas o descripciones relacionadas entre sí; de tipo causal, que presentan contenidos agrupados en una secuencia que resulta a consecuencia o razón de un hecho en particular; y de tipo aclaratorio, que presenta un problema.

A este respecto, Adam 1985 (citado en Solé, 1999) propone los siguientes tipos de textos:

Narrativo. Texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en orden dado. Algunos siguen una organización: estado inicial / complicación / acción / resolución/ estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa, por ejemplo: cuento, leyenda, novela.

Descriptivo. Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Algunos ejemplos de este tipo de textos son por ejemplo: en la literatura, en diccionarios, guías turísticas, inventarios, libros de texto, etc.

Expositivo. Relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Por ejemplo los libros de texto y manuales lo utilizan con profusión.

Instructivo-inductivo. Texto cuya pretensión es inducir a la acción del lector; por ejemplo: consignas, instrucciones de montaje o de uso, etc.

Meilán y Vieiro (2002) destacan que el texto narrativo se utiliza desde los primeros años de escolarización; describe sucesos dinámicos que implican personajes, metas y acciones, es decir, información que al lector le resulta familiar y por lo tanto puede relacionarla fácilmente con sus conocimientos previos, así como crear un modelo mental adecuado y lograr comprenderlo con éxito.

Mientras que para Meyer 1977, (citado en Sánchez, 1993) es importante la estructura jerárquica tanto del texto expositivo como del narrativo. Para ello, diseñó un sistema

para analizar la estructura de textos expositivos con el propósito de determinar por qué algunas ideas eran mejor recordadas que otras. En este análisis del contenido va surgiendo una representación gráfica del texto que establece en tres niveles las relaciones de jerarquía entre las ideas: un macro nivel donde se encuentra la idea principal, un nivel intermedio donde están las ideas subordinadas y un micro nivel para los detalles.

Meyer encontró que la información de más alta jerarquía en el texto (ideas principales) se retiene y evoca con mayor facilidad que la de baja jerarquía (detalles). La posición de las ideas en la estructura jerárquica del contenido influye en la evocación.

Un importante hallazgo relacionado con la estructura de textos expositivos es la efectividad de enseñar a los niños a utilizar la estructura del texto para facilitar su comprensión o realizar tareas académicas (Sánchez, 1993).

Cabe mencionar que se ha evidenciado (Díaz-Barriga, 1998) que los niños tienen mayores problemas para comprender textos expositivos que narrativos, y que este problema pudiera deberse a una o más de las siguientes razones: carencia de conocimientos previos, falta de interés, de motivación o falta de sensibilidad para reconocer y utilizar la estructura del texto. Pero la sensibilidad para reconocer la estructura del texto está determinada por la edad más que por la habilidad en la lectura.

En cuanto a la estructura jerárquica del texto narrativo se ha encontrado que los cuentos que guardan una buena estructura organizativa se comprenden y se evocan mejor que aquellos a los que se les ha alterado su estructura jerárquica o se les ha añadido información congruente con la expectativas del lector y que la información mejor recordada es aquella que se relaciona con las ideas de mayor rango en la jerárquica.

Los textos narrativos reflejan a los acontecimientos en el tiempo en torno a un personaje, sus motivaciones, reacciones y acciones hacia el logro de ciertas metas o submetas. De esta manera un cuento bien estructurado tiene dos partes principales: el escenario o ambiente (“setting”) y el episodio. Este se divide a su vez en cinco

categorías diferentes que contienen información específica y funcionan de manera diferente dentro del esquema general del cuento.

Ante esto, García Madruga et al (1996) comenta que recientemente los psicólogos han prestado atención a las estructuras expositivas típicas de los textos y manuales, cuyo propósito principal es informar y explicar, y que tanta importancia tienen el mundo educativo. Los estudios de Meyer han mostrado la existencia de diferentes estructuras textuales y su importancia en la comprensión de 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, y posibilita la aplicación de estrategias estructurales en la recuperación y el recuerdo. Entre las estructuras textuales típicas de las exposiciones, estos autores resaltan las siguientes:

- a. *Enumeración*: relación de una serie de rasgos o componentes de un mismo nivel de importancia sobre un determinado asunto o tema.
- b. *Secuencia temporal*: presentación de acontecimientos siguiendo un orden temporal.
- c. *Causación*: estructura que presenta la relación de causalidad entre dos ideas, lo que permite distinguir entre causas o antecedentes y efectos o consecuencias.
- d. *Comparación-Contraste*: se analizan las semejanzas y diferencias entre dos ideas o acontecimientos.
- e. *Respuesta: problema-solución*: se anuncia un problema y se proponen las soluciones al mismo.
- f. *Descripción*: se proporciona información sobre algún tema analizando las características y rasgos del mismo.

Es necesario recordar en que el texto expositivo es parte del material con que los sujetos aprenden en los contenidos curriculares que en su mayoría serán utilizados en el transcurso de su vida escolar. Además, este tipo de textos no representan una única organización, sino que van a variar dependiendo del tipo de información y de los objetivos que se persigan. Asimismo se puede mencionar que contienen información menos familiar y difícil de recordar.

Por último cabe destacar que la escuela tiene interés porque los alumnos lean distintos tipos de texto y se acostumbren a diversas superestructuras, aunque lo importante sería que también sepan reconocerlos para que se les facilite su interpretación, y es ahí donde entran las estrategias de aprendizaje que a continuación se presentan de manera más amplia.

1.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje constituyen un tema que se ha abordado a través del tiempo desde diferentes concepciones que se describen a continuación con el objetivo de conocer qué son y cómo utilizarlas, lo que permitirá dar una estructura teórica metodológica que dé coherencia y solidez a la presente investigación.

La idea de estrategias de aprendizaje no es nueva, es prácticamente tan vieja como la educación. Ya en la antigua Grecia y Roma profesores y retóricos, entre los cuales hay que citar a Cicerón y Quintiliano, compartían el interés por la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Aprender a almacenar y recordar información era una parte importante de la educación superior porque la mayor parte de los alumnos se dedicaban al arte de hablar en público.

También se pueden encontrar antecedentes de las estrategias en el libro de Emilio de Rousseau “usted enseña ciencia, yo estoy ocupado en preparar los instrumentos para su aplicación; no es su cometido enseñarle las diversas ciencias, sino enseñarle el gusto por ellas y el método de aprenderlas cuando este gusto vaya madurando. Este es un principio de toda educación”.

La meta en común que hasta el día de hoy se comparte es educar a todo el mundo, y un método para lograr esta meta es realizar la investigación sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Una forma de saber lo que son las estrategias es conocer las diversas conceptualizaciones de los especialistas de este campo; las de mayor interés para este trabajo aparecen en el cuadro siguiente:

Cuadro 1. Conceptualización de estrategias de aprendizaje por autor.

AUTOR	CONCEPTUALIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Gagné 1974 (citados en Beltrán, 1998)	La estrategia es una habilidad intelectual entrenable y parcialmente estratégica, que se desarrolla como resultado de la experiencia y de la inteligencia.
Derry y Murphy 1986 (citados en Beltrán, 1998).	La estrategia de aprendizaje es un conjunto de actividades mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimientos.
Showman 1986 (Citado en Beltrán, 1998)	Una estrategia de aprendizaje es un plan general que se formula para tratar una tarea de aprendizaje.
Denseraru 1985 (Citado en Beltrán, 1998).	Las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procesos o pasos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.
Coll 1987 (citado en Solé, 1999).	Un procedimiento –llamado técnica, método, destreza o habilidad – es un conjunto de acciones ordenas y dirigidas a la consecución de una meta. En los contenidos de procedimientos se indica que también caen bajo la denominación de destrezas, técnicas o estrategias.
Weinstein y Mayer 1985 (citados en Beltrán, 1998).	Las estrategias son conocimientos o conductas que influyen los procesos de codificación y facilitan la adquisición y recuperación de nuevo conocimiento.
Beltrán (1998).	Las estrategias son actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimientos. Tienen dos características: a) que sean directa o indirectamente manipulables y b) que tengan un carácter intencional o propositivo. Las estrategias al servicio del aprendizaje implican un plan de acción respecto a los mecanismos que puede poner en marca el sujeto a la hora de aprender.
Van Dijk 1977 (citado en García Madruga et al, 1996).	Una estrategia implica la utilización óptima de una serie de acciones que conducen a la consecución de una meta. Suele ser, por tanto, una conducta controlada, muchas veces consciente, intencional y dirigida a una meta.

Como se puede ver en el Cuadro 1, hay diversas maneras de interpretar el concepto de estrategias, aunque hay que destacar que todas mencionan un objetivo o meta en particular, que es la adquisición de conocimientos.

Para este trabajo se comparte la idea de García Madruga et al (1996) que son conductas controladas, muchas veces conscientes, intencionales y dirigidas a una meta. Sin embargo, en la actualidad se puede afirmar que el concepto de estrategia está situado en el núcleo de los conceptos centrales de la ciencia cognitiva.

La escuela parece ser un factor determinante en la adquisición de estrategias, aunque su aplicación puede concebirse como un proceso de comprobación de hipótesis, capaz de fabricar, en cada momento, un “traje hecho a medida” de cada situación; esto es, capaz de decidir en cada momento las estrategias a aplicar dependiendo del nivel de desarrollo del individuo, tipo de texto, conocimientos previos del tema y los objetivos (García Madruga, 1998).

Las estrategias de aprendizaje favorecen de esta forma un aprendizaje significativo, motivado e independiente. Saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace, es lo que pretenden las estrategias. Se trata, en definitiva, de un verdadero aprender a aprender (Beltrán, 1998).

Por otra parte es necesario no confundir entre una estrategia, una habilidad, un procedimiento, una técnica o un método. Por lo tanto es importante definir cada una de ellas:

- Las habilidades son capacidades que se expresan en conductas y se desarrollan a través de la práctica (Schmeck 1988, citado en Beltrán, 1998).
- Los procedimientos son un conjunto de acciones ordenadas, dirigidas a la consecución de una meta, es decir, maneras de proceder y actuar, para conseguir un fin (Coll 1993, citado en Beltrán 1998).
- Las técnicas son la sucesión ordenada de acciones que dirigen a un fin concreto conocido, que conduce a resultados precisos (Beltrán, 1998).
- El método parte de un principio ordenado, razonado que se fundamenta en una concepción ideológica, filosófica, psicológica, pedagógica, etc.; puede incluir

diferentes técnicas y el empleo de una técnica a menudo está subordinada a la elección de determinados métodos que aconsejan su utilización (Beltrán, 1998).

Por otra parte, Monereo (1994) menciona que la diferencia entre las técnicas y las estrategias radica en lo siguiente: las primeras se pueden mecanizar al usarlas, sin que exista de por medio un propósito de aprendizaje; las segundas son siempre conscientes e intencionales dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje que lo hace significativo y determinan en el individuo cómo, cuándo y por qué utilizar determinada estrategia; además de implicar una construcción personal, reflexión activa y consciente respecto al contenido y procedimiento para resolver una tarea.

Cabe señalar que la idea no es aportar al estudiante una serie de recursos para salir airoso en algunas tareas determinadas del currículo; más bien las estrategias hacen referencia a operaciones o actividades mentales que faciliten y desarrollen los procesos de aprendizaje escolar y a través de las ellas podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender.

No hay que olvidar que un componente esencial de las estrategias, es el hecho de que implican autodirección – la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. Por consiguiente el uso de estrategias permite un aprendizaje significativo y autónomo sobre los diferentes contenidos curriculares y para ello es necesario conocer los diferentes tipos de estrategias que existen, que a continuación se presentarán de manera más detallada.

1.3.1 TIPOLOGÍA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Para iniciar esta sección cabe mencionar que se ha demostrado que las estrategias ayudan a mejorar el conocimiento de la comprensión lectora; por ello es importante clasificar las estrategias de aprendizaje, que por consiguiente se intentará realizar de acuerdo con ayuda de diversos autores.

Para Díaz-Barriga (1998) las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de qué tan generales o específicas son, y el dominio del conocimiento al que se aplican, el tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), su finalidad, el tipo de técnicas particulares que conjuntan, etc. Sin embargo solo se retomaron tres categorías: en una se analizan las estrategias según el tipo de proceso cognitivo y la finalidad perseguida y en la otra se agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje.

Las estrategias de recirculación de la información, empleadas por cualquier aprendiz. Dichas estrategias suponen un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje verbatim o “a pie de la letra” de la información. La estrategia básica es el repaso (acompañado en su forma más compleja como técnicas para apoyarlo), el cual consiste en repetir una y otra vez (recircular) la información que se ha de aprender en la memoria de trabajo, hasta lograr establecer una asociación para luego integrarla a la memoria a largo plazo. Estas estrategias son útiles especialmente cuando los materiales que se han de aprender no poseen o tiene poca significatividad lógica o psicológica para el aprendiz, de hecho puede decirse que son (especialmente el repaso simple) básicas para el logro de aprendizajes repetitivos o memorísticos.

Las estrategias de elaboración suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprender con los conocimientos previos pertinentes. Pueden ser simples y complejas; la diferencia entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establece la integración. También pueden distinguirse entre elaboración visual (imágenes visuales simples y complejas) y verbal-semántica (estrategia de parafraseo, elaboración inferencia o temática, etc.). Estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticada de la información que se ha de aprender porque atienden de manera básica a sus significados y no a sus aspectos superficiales.

Las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de ésta, explotando ya sea las relaciones posibles entre sus distintas partes y / o las relaciones entre la información que se ha de aprender

y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz (Díaz-Barriga, 1999).

Por su parte, Jonassen (1985) dice que las estrategias ayudan a mejorar el conocimiento de la lectura de los alumnos y su comprensión lectora, ya que pueden ser usadas por aprendices para generar significado a partir de eventos instruccionales, enseñándoles cómo aprender. Por ello, menciona cuatro clases mayores de estrategias de aprendizaje.

1. *Estrategias de procesamiento de información*: consisten en organizar, integrar y elaborar la información para hacerla más significativa incluyendo desarrollo de buena disposición, leer buscando significados, recordar los materiales, relacionarlos con conocimientos previos, expandir y elaborar el mismo y finalmente revisar lo que ha sido aprendido.
2. *Estrategias de estudio*: incluyen técnicas de estudio que implican procesamiento activo de la información (tomar notas, esquematizar, subrayar, etc.)
3. *Estrategias de apoyo*: consiste en buscar y mantener un ambiente cognitivo adecuado, además de crear una actitud positiva y manejar la concentración / atención (evitar distracciones, mantenerse en una tarea) y organizar el tiempo de estudio.
4. *Estrategias metacognitivas*: fueron diseñadas para el autocontrol y la autorregulación del proceso de aprendizaje.

Otra clasificación importante es la de Monereo (1994), quien considera las micro estrategias como mediadores específicos que sirven para el aprendizaje asociativo y para el aprendizaje significativo, los cuales se pueden dividir en:

1. *Estrategias de repetición*: facilitan el aprendizaje asociativo y se utilizan principalmente para seleccionar información e integrarla a nuestra memoria; pueden ser: repaso, subrayado, resumen y la idea principal.
2. *Estrategias de elaboración*: facilitan el aprendizaje comprensivo por establecer un control de la información en su entorno, además son útiles para conectar los materiales de aprendizaje con los conocimientos previos, situándolos en

estructuras de significado, y facilitan el proceso de recuperación de la información; pueden ser: palabra clave, imagen mental, analogías, códigos, etc.

Las estrategias de elaboración pueden ser básicamente de dos tipos: simples y complejas; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración. También puede distinguirse entre elaboración visual (imágenes simples y complejas) y verbal-semántica (estrategias de parafraseo, elaboración inferencial ó temática, etc.). Este tipo de estrategias atiende de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales (Monereo, 1994).

Por su parte, Tapia (1997) propone una clasificación de estrategias de aprendizaje con base en el tipo de información por aprender. En esta clasificación las estrategias son catalogadas de acuerdo a los contenidos declarativos (información teórica que incluye hechos y conceptos) y son las siguientes:

- a) Estrategias para aprender términos sueltos, listas o pares de términos (contenidos declarativos de tipo factual); por ejemplo: repetición, organización categorial y elaboración verbal y visual.
- b) Estrategias para aprender conceptos, proposiciones y explicaciones (contenidos declarativos complejos); por ejemplo: las representaciones gráficas de redes conceptuales, resumen de textos, elaboración conceptual, anotaciones, preguntas.

Y aunque son muchas las clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, cabe mencionar que lo importante sería instruir al alumno para el uso y manejo de las estrategias, de modo que proporcione resultados favorables en el proceso de aprendizaje. Y a continuación se presentarán las estrategias de comprensión lectora que se utilizan antes, durante y después de la lectura en esta investigación.

1.3.2 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

En el ámbito escolar la enseñanza de la lectura, y su uso como instrumento de aprendizaje no siempre se efectúa desde una perspectiva integradora, por lo que es necesario promover la comprensión mediante estrategias orientadas a incrementar

logros en los alumnos, en sus habilidades de alto rango y pensamiento crítico, tales como razonar de manera lógica, resolver problemas, comprender textos, etc.

Flores (2001) menciona que las estrategias de comprensión lectora son las acciones que se llevan a efecto para entender un texto, dónde el lector utiliza códigos, analiza contextos, emplea conocimientos previos y lenguaje. Dichas estrategias se desarrollan en el contexto de la interacción del lector con las características del texto.

Solé (1999) a partir de sus investigaciones ha identificado distintos tipos de estrategias específicas a la comprensión lectora y establece una distinción en las estrategias a partir de tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

Cuadro 2. Estrategias de Comprensión Lectora de acuerdo con Solé (1999)

MOMENTO DE LA ESTRATEGIA	ESTRATEGIA DE LECTURA
ANTES	¿Para qué voy a leer? Objetivos de lectura *Activar los conocimientos previos ¿Qué sé yo del texto? *Establecer predicciones sobre el texto *Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto
DURANTE	¿Qué pasa cuando leemos? *Formular predicciones sobre el texto que se leerá *Preguntas sobre lo leído Lectura compartida Lectura independiente No entiendo; ¿ahora qué hago? *Falsas interpretaciones *Lagunas de comprensión Distintos problemas, distintas soluciones
DESPUÉS	La idea principal El resumen

El cuadro 2 explica que desde antes de comenzar a leer un texto ya se está utilizando diversas estrategias: antes de leer se plantean objetivos, se activan los conocimientos previos o se predice de lo que va a tratar; durante la lectura se puede generar preguntas, presentarse algunos problemas de comprensión y elegir las posibles soluciones; y después de la lectura ya podemos utilizar estrategias específicas como la identificación de ideas principales o realizar un resumen.

Con lo antes mencionado, hay que resaltar que en el presente trabajo de investigación se aplican los tres momentos de la lectura así como las diversas estrategias que se manejan en cada uno, como lo señala el cuadro 2.

Solé (1999) menciona que los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser variados y pueden ser:

- leer para obtener una información precisa,
- leer para seguir las instrucciones,
- leer para obtener información de carácter general,
- leer para aprender,
- leer por placer,
- leer para comunicar un texto,
- leer para practicar la lectura en voz alta,
- leer para dar cuenta de que se ha comprendido.

Es necesario tener en cuenta que el propósito de enseñar a los niños a leer con distintos objetivos de lectura es que a la larga ellos mismos se capacen de proponerse los objetivos de lectura que les interesen y sean adecuados. Y cabe destacar que después de establecerse un objetivo de lectura, se requiere saber que es lo que el alumno conoce del texto; es ahí donde entran los conocimientos previos.

Conocimiento previo: tiene gran importancia ya que los recursos que se utilizan para ayudar a los niños a activar sus conocimientos previos les van a ser útiles para entender el texto. Hay ciertas cosas para ayudar a actualizarlo: dar alguna información general sobre lo que se va a leer, ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo y animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema.

Predicciones: se refiere a los aspectos del texto como títulos, ilustraciones, encabezados y las propias experiencias que permiten predecir acerca del contenido del texto; es decir de lo que se imagina el alumno que va a tratar.

Promover las preguntas acerca del texto: es necesario que los alumnos escuchen y comprendan las preguntas que se plantean ante distintos textos y que constaten que la lectura puede responderlas.

Lectura compartida: aquí el profesor y los alumnos asumen unas veces uno y otras veces los otros la responsabilidad de organizar la tarea de lectura, puede ser en voz alta o en silencio.

Lectura independiente: aquí el propio lector impone su ritmo hacia el texto.

Falsas interpretaciones y lagunas de comprensión: se refieren a los obstáculos presentados durante la lectura como pausas y dudas que presenta el alumno y que pueden ser signo de incomprensión. Y esto puede ser por porque no se conoce el significado de algunas palabras o bien el lector no es coherente con la interpretación del texto.

Distintos problemas, distintas soluciones: aquí se exige que el lector tome decisiones sobre lo que puede hacer si no comprende un texto o no entiende una palabra: a) Puede ignorar y continuar leyendo, b) puede realizar una interpretación aunque esta puede funcionar o no, ó c) puede acudir a una fuente externa (el profesor, compañero o diccionario).

Idea principal y resumen: la idea principal informa sobre el enunciado más importante que el escritor utiliza para explicar el tema y por consiguiente elimina la información trivial o redundante.

Resumir un texto requiere poder tratar la información que contiene de manera que pueda omitirse la que es poco importante y que puede sustituirse por conceptos y proposiciones que lo engloben o integren.

En general el resumen de un texto se elabora sobre la base de lo que el lector determina que son las ideas principales que transmite de acuerdo con sus propósitos de lectura.

Cuadro 3. Las estrategias antes, durante y después de la lectura de acuerdo con Díaz-Barriga (1999)

MOMENTO	ESTRATEGIA ESPECÍFICA DE LA LECTURA
<i>ANTES</i>	Activación del conocimiento previo Elaboración predicciones sobre el texto Elaboración de preguntas a los alumnos acerca del texto
<i>DURANTE</i>	Determinación de partes relevantes del texto Estrategias de repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global)
<i>DESPUÉS</i>	Identificación de la idea principal Elaboración del resumen Formulación y contestación de preguntas

En el cuadro 3 se hace mención de la estrategia específica que se presenta antes, durante y después de la lectura, esto es de acuerdo con Díaz-Barriga (1999), ya que como se había comentado antes se está presentando también en la versión de Solé. Cabe destacar que manejan los mismos momentos y aunque no en todas sí hay semejanza en algunas estrategias.

A continuación se proporciona una explicación más detallada de las estrategias en los diversos momentos de lectura.

ANTES DE LA LECTURA

Como menciona Díaz-Barriga (1999) es importante que cuando iniciamos una actividad lectora siempre debe existir un propósito. Este determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso.

Por ello es necesario que el lector antes de iniciar un texto, establezca un propósito y Díaz- Barriga establece los siguientes:

- 1.- Leer para encontrar información (específica o general),
- 2.- Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etc.),
- 3.- Leer para demostrar que se ha comprendido un texto,
- 4.- Leer comprendiendo para aprender.

Uso del conocimiento previo

Tiene que ver directamente con el conocimiento esquemático que posee el lector. Sin el conocimiento previo, sencillamente sería imposible atribuir sentido y construir algún significado sobre los textos; no se tendrían los elementos para poder interpretarlos, o para construir alguna representación por muy vaga que ésta fuese.

Por lo antes dicho también destaca gran importancia a las predicciones y elaboración de preguntas para favorecer la comprensión lectora.

Para Brown y Palincsar 1985 (citado en Díaz-Barriga, 1999) las predicciones y elaboración de preguntas sirven para proponer un contexto, y también implican directamente la activación y el uso del conocimiento previo (ya sea el relacionado con el tópico del texto o el conocimiento sobre la organización estructural del texto). Lo mismo puede decirse para el caso de la elaboración de preguntas realizadas por los alumnos antes de iniciar el proceso lector.

DURANTE DE LA LECTURA

El lector puede aplicar muchas estrategias para potenciar la extracción y construcción de los significados relevantes a partir del texto como son: la elaboración de inferencias y el uso de estructuras textuales como estrategias, además destaca el subrayado y tomar notas como estrategias frecuentemente empleadas por los alumnos.

Subrayado: es la actividad que consiste en resaltar, por medio un remarcado, conceptos, enunciados o párrafos de un texto que se consideran importantes. Dicha actividad permite una lectura activa y selectiva porque en su ejecución, cuando se sabe hacer correctamente, se identifican las ideas principales del texto. En varias investigaciones se ha demostrado que la actividad de subrayar enunciados mejora la cantidad de recuerdo literal y que los buenos lectores tienden a beneficiarse más de esta estrategia que los malos lectores.

Algunas recomendaciones serían:

- No subrayar todo,
- no hacerlo de forma mecánica, sino hasta después de haber entendido el texto,
- realizar alguna actividad adicional con los subrayados (releer selectivamente, resumir, autocuestionarse, etc.).

Tomar notas: demanda un tratamiento de mayor profundidad de la información leída porque, además de potenciar la atención y selección de la información importante encontrada en el texto, requiere que la comprendamos y la decodifiquemos en nuestras propias palabras (parafraseo).

DESPUÉS DE LA LECTURA

Las estrategias típicas que se realizan después de finalizar el acto de comprensión son dos variantes de la atribución del sentido conseguidas gracias a la interacción entre los conocimientos previos y las características del texto: la identificación de la idea principal y el resumen (Díaz-Barriga, 1999).

Después de la lectura debe realizarse una actividad evaluativa para estimar el grado en que se ha comprendido el texto en su forma global, esto es, si se ha podido construir una interpretación completa y si se siente que esta ha satisfecho en mayor o menor el propósito establecido.

Cabe mencionar que mediante las estrategias de comprensión lectora, el lector reconoce sus alcances y limitaciones, utiliza y organiza sus recursos y herramientas cognitivas; por eso leer para aprender implica planificar el uso de procedimientos estratégicos. A continuación se presentará la enseñanza de estrategias de comprensión lectora ya que no solo es necesario tener la conceptualización de lo que es una estrategia, sino de qué manera podemos enseñarlas para que puedan comprenderse mejor.

1.3.3 LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Este apartado tiene la finalidad de saber la manera de enseñar las estrategias de comprensión lectora, así como mencionar el modelo en el cual fue basado el programa de intervención utilizado.

En 1984 Baker y Brown (citados en Díaz-Barriga, 1998) mencionaron que la enseñanza de estrategias específicas de comprensión debe realizarse en forma conjunta con el conocimiento metacognitivo y autorregulado. No basta con enseñar en qué consiste cada una de las estrategias que se incluyan dentro de un programa, ni tampoco es suficiente con explicar a los alumnos los pasos necesarios sobre cómo debe realizarse cada una de ellas. Por consiguiente el simple conocimiento de un repertorio de estrategias no garantiza de ningún modo su activación y uso apropiado ante las distintas tareas que lo demanden.

Por ello Collins y Smith 1980 (citados en Solé, 1999), asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora, y proponen una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases:

- 1) Fase de modelado: el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto.
- 2) Fase de participación del alumno: en ésta se busca de una forma más dirigida por el profesor –planteando preguntas- y progresivamente dando libertad – sugiriendo preguntas abiertas o simplemente preguntas -, el alumno participe en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión de textos.
- 3) Fase de lectura silenciosa: se trata de que los alumnos realicen por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término con la ayuda del profesor: dotarse de objetivos de lectura, predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo para las hipótesis, detectar y compensar fallos de comprensión.

En este modelo, Collins y Smith menciona en el cual el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno.

Desde otro punto de vista Baumann 1990 divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora (citado en Solé, 1999):

1. Introducción: se les explica a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.
2. Ejemplo: como continuación de la introducción, se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.
3. Enseñanza directa: el profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.
4. Aplicación dirigida por el profesor: los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Este puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volver a enseñar.
5. Práctica individual: el alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo.

Por otra parte, González 1994 (citado en Díaz-Barriga, 1998) propone siete recomendaciones para la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora:

1 Cuando se desee enseñar estrategias para la comprensión de textos, es mejor enseñar solo algunas explícita e intensivamente y no una multiplicidad de manera superficial

2 El entrenamiento de las estrategias debe realizarse de preferencia en contextos significativos

3 El aprendizaje de las estrategias es progresivo e implica tiempo y conlleva la siguiente secuencia:

- conocimiento de la estrategia,
- conocimiento detallado de cómo ejecutarla,
- conocimiento sobre su funcionalidad y utilidad,
- conocimiento sobre qué contextos y situaciones de lectura es o no recomendable su uso,

- su auto-regulación paso a paso,
- su flexibilización,

4 Los profesores deben contribuir a reflexionar sobre aquellas estrategias que pueden resultar más efectivas para las disciplinas que enseñen.

5 Es necesario trabajar aspectos motivacionales y de auto-eficiencia, con el fin de que los estudiantes lleguen a:

- reconocer el valor funcional de la estrategia,
- comprender el esfuerzo involucrado y que el aprendizaje de las estrategias repercute en el logro de aprendizajes más valiosos a partir de los textos,
- crear expectativas más adecuadas para el aprendizaje.

6 Trabajar la enseñanza de estrategias considerando el contexto de aprendizaje cooperativo.

7 Evaluar la efectividad tanto de las estrategias enseñadas como el proceso para buscar su perfeccionamiento.

Las recomendaciones antes mencionadas son importantes porque hay múltiples estrategias y no todas pueden ser efectivas para un mismo contexto o disciplina, además la enseñanza de las estrategias tiene como finalidad un aprendizaje significativo.

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

Hay diversas investigaciones sobre la relevancia que tiene la enseñanza de las estrategias y la utilización de estas para mejorar la comprensión y retener la información logrando un aprendizaje significativo. Una de las investigaciones realizadas en relación a las estrategias en comprensión de textos expositivos en escolares es el trabajo realizado por García Madruga et al (1996) llamada *intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos*.

Este trabajo se centró en el entrenamiento de estrategias de procesamiento del texto y la identificación de ideas principales y la elaboración de esquemas. El objetivo fundamental de este programa es enseñar al lector a identificar las diversas estrategias, practicarlas y aprenderlas, de forma que sea capaz de ajustar las operaciones cognitivas con las demandas de la tarea.

Los tres componentes básicos de esta intervención fueron la instrucción directa, el modelado y la práctica guiada. El procedimiento consiste en comenzar por describir detalladamente la estrategia a utilizar, cómo y cuándo emplearla. Por consiguiente se les enseña y modela, de tal manera que después de breves ejercicios, los sujetos puedan realizarlo de manera independiente, es decir sin ayuda del instructor.

En la propuesta de García Madruga et al (1996) marcan cinco características importantes en su modelo:

1 El programa incluye una justificación de la intervención,

2 La intervención está dispuesta como un conjunto de transiciones que median entre el lector que comprende a fondo los textos y aquél que no cuenta con esas habilidades. Por ellos los materiales son adecuados a los diferentes niveles de madurez lectora, ya que lo importante son los contenidos y objetivos de la intervención, es decir las transiciones que deben darse entre un buen y mal lector considerando los materiales como algo meramente instrumental.

3 El entrenamiento se ha orientado hacia estrategias de procesamiento activo del texto, es decir para facilitar al sujeto la realización de actividades sobre el mismo. En este

caso el entrenamiento está centrado en identificación de ideas principales y elaboración de esquemas como estrategias de aprendizaje.

4 Se ha tenido en cuenta que los sujetos practiquen las estrategias adquiridas y la necesidad de que tengan experiencias de éxito en dicha práctica (motivación).

5 Se ha optado por un entrenamiento en horario y situación natural de la clase. Este entrenamiento experimental supone ya un acercamiento a las condiciones y características del contexto educativo pero no posee todavía los rasgos que una intervención realmente transformadora requiere.

Para finalizar este apartado es importante mencionar que las bases teóricas de García Madruga et al (1996) fueron tomadas para realizar el programa de intervención que se utiliza para esta investigación, aunque con ciertas adecuaciones. A continuación se presentará la idea principal como estrategia de aprendizaje en la comprensión lectora.

1.3.4 IDEA PRINCIPAL Y SU IDENTIFICACIÓN

Para trabajar eficazmente al leer o estudiar es preciso ser selectivos y atender a lo que es importante; por consiguiente es necesario conocer el significado de lo que es la idea principal; así como la manera de poder identificarla dentro de un texto. Por consiguiente el término "idea principal" ha sido definido de modos diferentes y para ello se retoman algunos autores que a nuestro parecer nos proporciona la conceptualización más idónea.

Si los alumnos no saben establecer una jerarquía de las ideas, dependiendo de la importancia de la tarea, no sólo distribuirán mal el ejercicio de la atención sino que no estarán capacitados para realizar adecuadamente funciones necesarias como el subrayado o resumen, puesto que estas actividades implican destacar y recoger datos importantes de un texto. Por eso se menciona que la identificación de la idea principal está en la base de la comprensión.

García Madruga et al (1996) propone un modelo lo cual postula que el lector de un texto representa el significado del mismo mediante la construcción de una macroestructura. Afirman distintos niveles de procesamiento que realizan los sujetos en la comprensión lectora de los textos expositivos que les permitirán identificar la proposición, microestructura, macroestructura y superestructura.

La noción de la macroestructura o construcción del significado global es el primer nivel, el más alto que permite realizar una descripción semántica del contenido global y del discurso, y se forma a partir de varias macroproposiciones que permiten al lector llegar de una manera coherente a un nivel más alto del significado global. Comentan que dicha estrategia identifica tres macrorreglas y son:

- Omisión: Dada una secuencia de proposiciones, se suprimen aquellas que no son una condición interpretativa para el resto. Esta posee el valor adicional de que las ideas de mayor peso proporcionan un sentido unitario y global a todo el párrafo o texto. Ejemplo: la chica vestida de rojo y con moño en la cabeza jugaba con la pelota de rayas. Si el objetivo del recuerdo es focalizar qué hacía la chica, se suprime todo excepto “jugaba”.
- Generalización: Se da una secuencia de proposiciones o ideas que sustituyen los conceptos incluidos en esta secuencia por la elaboración de un concepto general. Ejemplo: Papá cortaba el césped, mamá corregía trabajos de sus alumnos, mi hermano termina sus actividades diarias y yo práctico el baile del festival. La generalización consiste “la familia trabajaba”.
- Integración: Es la final de las ideas principales en una nueva proposición. Por lo que es necesario mencionar que esta macrorregla esta guiada tanto por la estructura superficial y la información semántica como por los conocimientos que el lector tiene sobre la organización de los textos. Ejemplo: tomó la pipa. Encendió la pipa y después la fumo. Se pudo integrar diciendo “fumo la pipa”

Por su parte Garner 1985 menciona (citado Burón, 1999), los estudiantes poco estratégicos y los malos lectores procesan la información a trozos y asistemáticamente, focalizando la atención primordialmente en las palabras más que en su significado. Por

consecuencia su comprensión es deficiente porque no establecen relaciones entre la idea principal y no forman en su mente una idea global del contenido del texto.

Por su parte Hare y Milligan 1984 (citados en Burón, 1999), al buscar la definición de “idea principal” lo que encuentran son más bien explicaciones en las que tan solo se cambia la palabra *principal* por *importante*. Algunos ejemplos de las definiciones encontradas por las autoras son:

- * La idea principal es aquello de lo que se habla.
- * Es la idea más importante en una historia, párrafo, artículo, etc.
- * Generalmente las cosas que pasan en una historia giran alrededor de una idea principal.
- * La idea principal es la idea más importante dada sobre un tema

En términos generales la idea principal es una construcción mental que realiza el sujeto con base en el texto que lee.

En el cuadro 4 se presenta lo que es la idea principal a través de diversos autores:

Cuadro 4. Conceptualizaciones de la idea principal

AUTOR	CONCEPTO DE IDEA PRINCIPAL
Anderson y Armbruster 1984 (citados en Burón, 1999)	Calculan que en una sola página normal de un libro de texto suele haber unas 50 ideas, relacionadas entre sí de una forma compleja, y sería poco práctico pedir a los alumnos que las recuerden todas. Se deduce que para trabajar eficazmente al leer o estudiar es preciso ser selectivos y atender a lo que es más importante. Esto quiere decir que para atender hábilmente es necesario saber discriminar las ideas importantes.
Baumann 1985 (citado en Burón, 1999)	La idea principal de un párrafo indica al lector la afirmación más importante que aduce el autor para explicar el tema.
Solé (citado en Díaz-Barriga, 1999)	Para Solé es importante distinguir antes lo que es un tema de texto y dice que es aquella parte de la macroestructura que nos permite contestar la pregunta ¿de qué trató el texto? Y es expresada por medio de un enunciado simple y en cambio la idea principal es parte de la macroestructura y se refiere a la identificación o construcción del enunciado o enunciados de mayor relevancia que el autor utiliza o sugiere para explicar el tema.
Aulls (citado en Solé, 1999)	La idea principal informa del enunciado más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Es una respuesta a la pregunta ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema?
Burón (1999)	Parte de dos definiciones: 1) indica que la idea principal de un párrafo, texto, página o libro es aquella que expresa en su esencia lo que el autor quiso transmitir. 2) una idea principal puede ser aquella que, sin resumir un párrafo o texto, constituye la causa principal del desarrollo de las ideas o hechos subsiguiente, de forma que no se podrían entender sin tener en cuenta esa causa original; es decir, es aquella idea que si es eliminada hace que no tenga sentido el resto del texto.

Con el cuadro anterior se define que una idea puede ser principal porque resume lo dicho o por lo que provoca; su importancia radica en el criterio del lector para juzgarla. Lo importante no es que el profesor señale cuáles son las ideas principales sino que enseñe a los alumnos a identificarlas y de este modo sepan regular y distribuir su esfuerzo mental al estudiar.

Para Burón (1999) los estudiantes con estrategias pobres de trabajo y los malos lectores procesan información a trozos sin orden o programa focalizando la atención en las palabras mismas más que en su significado de cada frase en sí misma sin relacionarlo con el contexto de los demás párrafos o con el contenido global del texto.

Es por eso que dicho autor le da gran importancia a la identificación de ideas principales.

Este autor comenta que las ideas principales expresan la esencia del contenido, se deducen de detalles y dan posibilidad de obtener un resumen o esquema. Además informa que se pueden distinguir juntando palabras, frases o párrafos. Y que deben ser enseñadas paso por paso, con ejemplos claros de cómo distinguirlas.

La identificación de la idea principal

Identificar la idea principal implica procesos como la generalización, abstracción o deducción. Una lectura se compone de varios párrafos si se reúne las ideas principales de cada uno se lleva a un resumen de la lectura que recoge el significado esencial (principal) del texto, y hablar de resumir exige clasificar los distintos niveles de generalidad, de abstracción o de importancia de las ideas de una lectura. Los resúmenes, esquemas y toma de notas deberían incluirse como actividades para la identificación de generalizaciones para la enseñanza de la idea principal.

Burón (1999) a este respecto también comenta que la identificación de ideas principales es el hecho mismo de comprender y ha constatado:

- a) que la capacidad para identificar las ideas principales es una de las bases para la comprensión lectora
- b) que la habilidad para identificar las ideas principales y para recordarlas se relaciona con la buena comprensión y es uno de los aspectos que discrimina a los buenos y malos lectores

Kintsch y Van Dijk 1983 (citados en Baumann, 1990) en su análisis teórico sugieren que los buenos lectores emplean reglas para resumir un texto y son:

- 1.- regla de eliminación: eliminar el material innecesario (trivial y redundante)
- 2.- regla superordinaria: sustituir un término o hecho superordinario por una lista de elementos o acciones

3.- regla de elaboración: seleccionar un enunciado con la idea principal (regla de selección): si no existen lo elaboran.

Brown y Day 1983 (citados en Baumann, 1990) mencionan que cuando los procesos mentales se emplean con mucha frecuencia llegan a automatizarse y una vez automatizados son más eficaces pero menos accesibles. Por ello los buenos lectores que han automatizado los procesos de construcción de la idea principal no son capaces de informar sobre ellos cuando piensan en voz alta durante la lectura.

A su vez Díaz-Barriga (1998) comenta que después de finalizar el acto de comprensión se presentan dos variantes de la atribución del sentido conseguidas gracias a la interacción entre los conocimientos previos y las características del texto: la identificación de la idea principal y el resumen.

Las ideas principales son un resumen en su más alto grado de expresión, pero no se puede aceptar inverso porque un resumen, en sentido estricto, es más que un listado de simple ideas.

Díaz-Barriga (1998) menciona que la identificación de la idea principal precisa de la realización de varias actividades involucradas: a) construir una representación global del texto b) hacer juicios sobre la importancia de la información y reducir la información trivial, secundaria y redundante, c) consolidar la idea principal, después de hacer un análisis reflexivo sobre el peso de aquellas ideas que se consideraron relevantes. En ocasiones, la idea importante se encuentra de forma explícita en el texto (lo cual requiere de realizar las anteriores acciones hasta encontrarla); sin embargo, en otras situaciones la idea no aparece explícitamente en el texto y se requiere de construirla.

Winograd y Bridge 1990 (citados en Solé, 1999) por su parte, señalan básicamente dos razones para identificar la idea principal. La primera va en relación con su experiencia previa con multiplicidad de textos y la creciente capacidad para identificar las palabras clave o marcadores textuales que encuentren en ellos; los lectores proceden siguiendo las pistas usadas por los autores, lo cual los conduce a identificar la superestructura textual y, con ello la idea principal. La segunda razón aduce que se debe al rico conocimiento temático que poseen y activan durante la lectura, lo que les lleva a diferenciar la información principal de la secundaria.

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

Captar la idea principal dejaría de contemplarse como una actividad aislada que los alumnos deben dominar en cada curso y se entendería como un hilo conductor del currículo de la lectura que cubriría varias áreas relacionadas entre sí. Y esto llevaría a los alumnos a alcanzar una sofisticación en su habilidad para prestar atención a lo que es relevante en la lectura.

Medina (1992) a partir de esto explica que el texto es una unidad cuyas ideas se relacionan entre sí por medio de las ideas principales; éstas desarrollan el tema de que trata el texto. Además las ideas principales pueden estar al inicio, en medio o al final del párrafo, y van a estar determinadas por lo que busca en el texto el lector.

Una parte fundamental es la construcción de la idea principal; decidir qué información es importante y cuál no lo es antes, durante y después de la lectura.

Un procedimiento muy utilizado en el entrenamiento de la identificación de la idea principal es el seguido por Baumann (citado en Beltrán, 1998) llamado de enseñanza directa. El procedimiento tiene 5 pasos: introducción, ejemplo, enseñanza directa, práctica dirigida por el profesor y práctica independiente. A continuación se explican de manera breve cada uno de estos pasos:

Introducción: el profesor recuerda las actividades de la clase anterior y su relación con las que van a realizar en ese momento. Explica las tareas que van a realizar, indicando en qué consisten, y la importancia que tienen.

El ejemplo: el profesor escribe en la pizarra un párrafo que lee en voz alta, pidiendo a los estudiantes que sigan en silencio la lectura que él hace. El párrafo es una ilustración de la tarea que van a realizar (extraer la idea principal); señala la idea principal y la razón por la que es esa idea.

Enseñanza directa: se define lo que es idea principal. El profesor escribe un nuevo párrafo en la pizarra, lo lee en voz alta y luego dialoga con los alumnos que colaboran con él en el desarrollo de esta explicación.

Práctica dirigida por el profesor: se comienza con el reparto de los materiales que van a manejar los estudiantes en la realización de la tarea y que incluyen varios párrafos en los cuales los estudiantes tienen que descubrir la idea principal. El profesor pregunta cuál de las alternativas es la correcta y por qué. Los materiales contienen otros párrafos en los que ya no existen opciones sino una línea en blanco, para que cada estudiante vaya anotando la idea principal. El profesor vigila y dialoga con ellos durante la realización de la práctica, además de recordarles, a través de un ejemplo como extraer la idea principal de los detalles.

Práctica independiente: en ella se realiza la tarea, con los materiales previamente preparados, de forma individual e independiente. El profesor resuelve las dudas y les recuerda el ejemplo que les ayudará a seleccionar la idea principal correcta.

Algunos autores han utilizado dibujos para ayudar a los estudiantes a extraer la idea del texto.

Es importante mencionar que la identificación de la idea principal no depende exclusivamente de las posibilidades que el texto abre al lector, ya que también influyen los conocimientos previos del lector y sus propósitos de lectura. A continuación se presentará la educación secundaria como un apartado fundamental en el transcurso de la vida del alumno.

1.4 LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La educación secundaria es una etapa de formación donde los alumnos desarrollan habilidades de pensamiento, capacidades y competencias básicas que le ayudan a solucionar problemas que se presenten en su contexto.

El propósito fundamental de la secundaria es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la primaria, mediante el fortalecimiento de los contenidos que responden a las necesidades básicas del aprendizaje y que solo la escuela puede ofrecer (SEP, 1993).

Ante esto la reforma del artículo 3º Constitucional establece de carácter obligatorio la educación secundaria y que se imparta en los siguientes servicios: general, para trabajadores, telesecundarias, técnica y abierta; a excepción de la abierta todos son escolarizados. La secundaria se proporciona en tres años a la población de entre 12 y 16 años de edad. Los alumnos mayores a 16 años pueden estudiar en secundaria para trabajadores o en la modalidad abierta.

En la actualidad existen escuelas privadas y públicas las cuales se rigen por el mismo programa y plan de estudios, ya que así lo exige la SEP (1993). La diferencia que existe entre ellas puede ser muy variada desde el costo, hasta las instalaciones, profesores y materias extracurriculares, etc.

Los cambios educativos por los que pasa el país deben responder al avance continuo de la sociedad y a las necesidades de adaptación que exige, y no pueden ni deben limitarse a revisiones esporádicas de planes y programas de estudio; por el contrario, la profundidad y velocidad de estos cambios nos obligan a construir mecanismos graduales y permanentes, que permitan evaluar y reformular los contenidos curriculares y las formas de gestión del sistema y de las escuelas en atención a una demanda cada día más diversa (SEP, 2006 c)

La SEP (2006 a) considera necesario establecer un perfil de egreso que define al tipo de ciudadano que se espera formar en su paso por la educación secundaria y algunos rasgos que los estudiantes deberán tener son los siguientes:

- a) Que utilice el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuado en distintos contextos sociales,
- b) Que argumente y razone al analizar situaciones, identifica problemas, formule preguntas, emite juicios y propone diversas soluciones,
- c) Que emplee conocimientos adquiridos y toma decisiones.

Todo lo anterior es poco probable que los alumnos logren si no cuentan con las estrategias de lectura adecuadas que les ayuden a participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico; por ello es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir.

Por ello, la SEP (2006, a) actualmente en el plan de estudios, favorece la toma de decisiones por parte de maestros y alumnos. Así, serán los docentes quienes seleccionen las estrategias didácticas más adecuadas, a partir de las características específicas de su contexto, y tomando como referentes tanto el enfoque de enseñanza como los aprendizajes esperados en cada asignatura.

Es importante retomar que nuestro trabajo de investigación esta enfocado en la idea principal como estrategia de comprensión lectora, por consiguiente hay que destacar que es necesario conocer el programa de español ya que es posible verificar qué papel juega la lectura en determinada asignatura. Por ello la SEP (2006 b) informa que el propósito principal de la materia de español es que los estudiantes amplíen su capacidad de expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito, lo usen para aprender y organizar su pensamiento, y puedan participar de manera reflexiva en las prácticas sociales del lenguaje del mundo contemporáneo.

Si bien es necesario recordar que la lectura no solo es importante dentro de la educación, sino también fuera de ella; por consiguiente si un alumno no aprende a leer no podrá comprender diversos textos que se le presenten, de tal manera el propósito de la educación secundaria es poder enseñarle cómo hacerlo.

Por lo antes mencionado, uno de los temas más investigados y que han adquirido especial relevancia por los profesionales de la educación, es mejorar la comprensión lectora, ya que es una realidad que la capacidad de saber leer es indispensable para el éxito escolar.

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA), es un esfuerzo de colaboración internacional que representa un compromiso de los países participantes, para monitorear regularmente los resultados de los sistemas educativos de los países participantes, en términos de logros de los estudiantes.

Desde la primera aplicación del proyecto PISA en 2000 (citado en Vidal, 2004), México decidió participar en él, con la convicción de que los beneficios potenciales de ejercicio bien valen la pena de enfrentar el riesgo de los efectos negativos. La decisión de no participar en estas evaluaciones, para evitar críticas, sería un grave error: es preferible saber que el nivel educativo no es el deseable, y no cerrar los ojos ante la realidad.

PISA se concentra en los temas que los jóvenes de 15 años necesitarán en el futuro, busca evaluar lo que pueden hacer con lo aprendido. La evaluación utiliza información, aunque sin limitarse a ella sobre el común denominador de los planes de estudio. También evalúa la capacidad para reflexionar sobre el conocimiento y la experiencia.

Una característica importante es que PISA se ha establecido como un programa trianual que en cada ejercicio hace énfasis en áreas de evaluación diferentes. En el 2000 el énfasis fue en lectura; en el 2003, la prioridad fue para matemáticas; para el 2006 el área predominante fue ciencias; y así sucesivamente. El área prioritaria de evaluación de cada ejercicio ocupa el 66% de preguntas, en tanto que las dos áreas restantes ocupan, cada una, el 17%.

En el primer ejercicio de PISA que se realizó en el 2000, el cual es de interés para este trabajo, debido a que en ese año el tema principal fue la lectura, participaron 32 países, hubo nueve versiones de cuadernillos en los que se integraron un total de 208 reactivos, de los cuales la lectura ocupó el mayor número de reactivos que fue de 141,

matemáticas 32 y ciencias 35. La duración de la aplicación de los cuadernillos fue de dos horas. Adicionalmente a la aplicación de los cuadernillos, se administraron dos cuestionarios de contexto, uno dirigido al estudiante, con una duración de 30 min. y otro para los directores de las escuelas.

Para concluir, es necesario decir que en los resultados arrojados, a través de la evaluación realizada por PISA, México está dentro de los países con medias significativamente menores a las de otros países, ya que son incapaces de realizar el tipo de lectura más básico que PISA busca medir y presentan dificultades para emplear la lectura como herramienta eficaz. Por consiguiente existe una preocupación porque los alumnos mejoren su comprensión lectora, ya que gracias a estas evidencias nos damos cuenta que es necesario intervenir ante tal problemática, por ello a continuación se presenta un trabajo de investigación como alternativa para mejorar la comprensión lectora en alumnos de tercer grado de secundaria.

CAPÍTULO II

MÉTODO

En el capítulo anterior se pudo observar la revisión teórica del presente trabajo de investigación. Por lo tanto, es necesario indicar el desarrollo metodológico que se realizó, es decir, el problema planteado, los datos requeridos, los sujetos, escenario, instrumentos, programa de trabajo y el procedimiento utilizado.

2.1 Planteamiento del problema

La lectura es un tema imprescindible en la vida escolar y fundamental para la formación del ser humano, porque permite su desarrollo dentro de la sociedad. Sin embargo, la pérdida del interés por leer y la falta de comprensión al leer han traído como consecuencia dificultades no solo en el ámbito escolar, sino también en el personal. Por ello, se sugiere una alternativa para esta falta de comprensión y es el uso de la estrategia de la idea principal en los textos expositivos.

Cabe mencionar que las estrategias de comprensión lectora es un tema muy mencionado en el ámbito educativo, pero los alumnos no siempre hacen uso de ellas o no tienen un conocimiento claro de cuáles son y cómo las pueden aplicar. Por consiguiente, en este trabajo de investigación se presenta la siguiente problemática: **¿El uso de la estrategia de la idea principal mejora la comprensión lectora de los alumnos de 3º de secundaria?**, para dar respuesta a este planteamiento se enseñó a los alumnos de los grupos experimental la estrategia de la idea principal basada en la investigación ya piloteada de García Madruga et al (1996).

2.2 Objetivo general

- En este contexto, el objetivo del presente trabajo de investigación consistió en: diseñar, desarrollar y evaluar un programa para trabajar la comprensión lectora de textos expositivos para alumnos de 3º de secundaria, centrado en la idea principal como estrategia comparando dos grupos.

2.2.1 Objetivo específico

- Fomentar y comprobar la eficacia de la utilización de la idea principal como estrategia, para alcanzar una mejor comprensión lectora en textos expositivos a partir de dos muestras independientes.

Así mismo las hipótesis planteadas son:

- En la escuela pública el grupo experimental mejorará su nivel de comprensión lectora a partir de la aplicación de la estrategia de la idea principal en comparación con el grupo control que no recibirá el tratamiento (programa de trabajo).
- En la escuela privada el grupo experimental mejorará su nivel de comprensión lectora a partir de la aplicación de la estrategia de la idea principal en comparación con el grupo control que no recibirá el tratamiento (programa de trabajo).
- Tanto en la escuela pública como en la escuela privada los grupos experimentales al aplicar la estrategia de la idea principal obtendrán mejores promedios en comparación con los grupos controles los cuales no recibirán tratamiento (programa de trabajo).

2.3 Diseño de investigación

El presente trabajo se realizó a través de un diseño de tipo cuasiexperimental, en el que participaron dos escuelas una pública, con un grupo control y un grupo experimental; y una escuela privada con un grupo control y un grupo experimental. Y van a ser valorados a través de una evaluación inicial y una evaluación final (ver anexo 3), en cada uno de los grupos.

2.3.1 Variables

Las variables que guiaron la presente investigación fueron:

Variable dependiente: comprensión lectora

Variable independiente: la estrategia de la idea principal

2.4 Sujetos

Participaron en la investigación alumnos de tercer grado de secundaria de dos escuelas: pública y privada; cuyas edades fluctúan entre los 13 y 15 años de edad. Los sujetos están divididos en dos grupos: control y experimental de la escuela pública; y dos grupos: control y experimental de la escuela privada; los grupos fueron determinados por los directivos de cada plantel.

- El primer grupo perteneció a una escuela pública y estuvo conformado por 46 alumnos del turno matutino (grupo experimental).
- El segundo grupo perteneció también a una escuela pública y estuvo conformada por 47 alumnos del turno matutino (grupo control).
- El tercer grupo perteneció a una escuela privada y estuvo conformada por 37 alumnos del turno matutino (grupo experimental).
- El cuarto grupo perteneció de igual manera a una escuela privada y estuvo conformada por 35 alumnos (grupo control).

Cabe destacar que a los grupos control de cada institución solo se les aplicó la evaluación inicial y final; mientras que los grupos experimentales recibieron el programa de investigación.

En el programa de investigación se trabajó con una escuela pública y una privada, ya que se desea confirmar que el programa de investigación influye para el incremento de la comprensión lectora con la utilización de la idea principal como estrategia de aprendizaje independientemente de la población. No se busca encajonar este programa de investigación para determinada población, sino que, se utilice para cualquiera de las instituciones porque la finalidad seguiría siendo la misma: mejorar la comprensión lectora no importando si sea mínimo el incremento.

2.5 Escenario

La secundaria pública Sor Juana Inés de la Cruz donde se aplicó el programa de investigación, se encuentra ubicada en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México, y el nivel socioeconómico que predomina es bajo. Las instalaciones tienen carencias notables como butacas y pizarrones en malas condiciones y escasas áreas verdes.

La secundaria privada Colegio Laureles se encuentra ubicada en el municipio de Chimalhuacán y por consiguiente también predomina el nivel socioeconómico bajo. Las instalaciones y materiales como pupitres, pizarrones y baños presentan mejores condiciones; esto es en comparación con la escuela de pública antes mencionada.

Cuentan con áreas deportivas en óptimas condiciones, una capilla, vigilancia y servicio médico dentro del plantel.

2.6 Instrumentos

Una parte fundamental del programa de investigación son los instrumentos que se utilizaron y fueron:

- Evaluación inicial. El texto con el que se trabajó la evaluación inicial fue el de “los superpetroleros”, el cual fue utilizado por García Madruga et al (1996) y retomado en este trabajo de investigación (ver anexo 3). Este instrumento permite verificar la habilidad del alumno en la comprensión del texto expositivo, a través de la utilización de la idea principal como estrategia.
- Evaluación final: El texto con el que se trabajó fue el de “los inicios del ferrocarril en Estados Unidos”, el cual fue utilizado por García Madruga et al (1996) y retomado en este trabajo de investigación (ver anexo 3). Este instrumento al igual que la evaluación inicial permite medir la habilidad del alumno en la comprensión del texto expositivo, a través de la utilización de la idea principal como estrategia.

- El programa de trabajo. Cuenta con quince textos del libro de “Historia de México 3º” y tres textos del programa de García Madruga et al (1996) que fueron previamente seleccionados porque son homogéneos y cuentan con el mismo grado de dificultad. Este programa fue diseñado con base al modelo ya estandarizado y aplicado de García Madruga ibid, y con adecuaciones teóricas de Solé (1999), quien emplea tres momentos en la lectura el antes, durante y después (ver anexo 1):

En cuanto a los materiales que se emplearon en el programa de Investigación fueron: hojas blancas, plumas, rotafolios, pizarrón, gises, cinta adhesiva, rompecabezas, lápiz, acetatos, reproductor de acetatos, goma y textos antes mencionados.

2.7 Selección de textos

Los textos empleados fueron en la evaluación inicial el de *“Los superpetroleros”* y para la evaluación final el de *“Los inicios del ferrocarril en los Estados Unidos”*. Estos dos textos fueron elegidos de acuerdo a la versión de Meyer en 1985 (citados en García Madruga et al, 1996); ambos cuentan con el mismo nivel de dificultad que, por lo tanto; son, considerados homogéneos.

Para poder llevar a cabo el programa de investigación se seleccionaron quince textos del libro de Historia 3er. Grado (SEP, 1998) con el mismo grado de dificultad y de acuerdo a temas que estuvieran dentro del programa de estudios y del grado correspondiente a la población investigada (ver anexo 2); los textos fueron los siguientes:

- El arte religioso,
- Instrumentos astronómicos,
- Herbolaria,
- Los Olmecas,
- La Humillación de Moctezuma,

- Sor Juana Inés de la Cruz,
- La importancia del maíz,
- La diversidad de cultivos,
- Juárez en la presidencia de la República,
- Los recursos naturales y la inversión extranjera,
- La iluminación eléctrica y otras aplicaciones de la electricidad,
- El movimiento del 68,
- El imperio de Iturbide y su desenlace,
- Los tratados de Guadalupe Hidalgo y la pérdida territorial,
- Los gobiernos de Lerdo.

Los últimos tres textos fueron extraídos del libro de Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos de García Madruga et al (1996):

- La construcción de las pirámides
- Los cheyenes
- La vida de los nómadas en los desiertos

Cabe resaltar que las ideas principales, de los textos extraídos del libro de historia de 3er. Grado fueron validadas por dos maestros de español de la escuela pública y 2 maestros de español de la escuela privada, así como por el maestro José Pérez de la Universidad Pedagógica Nacional.

El procedimiento para validar las ideas principales, en los textos extraídos del libro de historia de 3er grado, fue el reunirse con los profesores de la escuela pública, presentándoles el modelo a seguir de García Madruga et al (1996) basado en las estrategias; y solicitándoles apoyo para identificar las ideas principales de los textos utilizados en el programa de trabajo. Posteriormente se acudió con los profesores de la escuela privada pidiéndoles lo mismo que a los de profesores de la escuela pública. Por último se acudió con el maestro de la Universidad Pedagógica para validar esta información.

Un dato que es importante mencionar es que la población de los alumnos de la escuela privada es que no manejan ningún libro de Historia de la SEP; sin embargo el director de la institución hizo hincapié en que a través de una antología que elabora la misma institución, hacen una selección de los temas del programa de estudios.

2.8 Programa de trabajo

El programa de trabajo fue aplicado solo a los grupos experimentales de ambas escuelas y se conformó por diez sesiones con una duración de 50 minutos en cada sesión. Los contenidos abarcados en el programa fueron: los objetivos de lectura, la comprensión lectora, la importancia del uso de estrategias, activación de conocimientos previos, las predicciones del texto, los problemas que se presentan durante la lectura y las posibles soluciones; para finalizar con el tema fundamental de la investigación “idea principal”.

El programa de trabajo tiene como objetivo enseñar la estrategia de la idea principal como alternativa para mejorar la comprensión lectora en textos expositivos. Este programa se encuentra estructurado de la siguiente manera: un objetivo por sesión, la fecha, textos empleados, contenido, actividades, recursos didácticos y evaluación.

Texto: aquí se incluyeron todos los textos o lecturas que se impartieron en la sesión.

Contenido: fueron los temas que se expusieron dentro de la sesión

Actividades: es todo lo que se realizó dentro de la sesión; es decir el desarrollo de la misma (actividades, dinámicas y ejercicios).

Recursos didácticos: es el material que se utilizó y que funcionó como auxiliar para impartir la sesión

Evaluación: es la manera en que se va a determinar si el alumno está cumpliendo con el objetivo de la sesión

Es necesario mencionar que en cada sesión se manejó el uso de estrategias: antes, durante y después de la lectura a través de la enseñanza modelada, práctica guiada y práctica independiente, lo cual se retomó de Solé (1999).

La fase de **enseñanza modelada** sirvió básicamente como componente del entrenamiento en estrategias. Se expusieron modelos adecuados de cómo realizar los ejercicios que permitieron pensamientos y opiniones en voz alta por parte de los alumnos; que posteriormente ayudaron para la práctica guiada.

La fase de **práctica guiada** sirvió para dirigir al alumno durante una secuencia estratégica, explicando cada paso del proceso que llevo al el resultado obtenido, pero proporcionándole información sobre cuando y donde emplear la estrategia. Se realizaron actividades previas a la lectura del material, en las que se procuró que los sujetos pusieran relación de los contenidos de lo que iban a leer con su propia experiencia. Básicamente en esta fase el alumno practico el empleo de la estrategia pero con ayuda o asesorado por las instructoras.

La fase de **práctica independiente** sirvió para poner en práctica todos los conocimientos y usos de la estrategia cuando el entrenamiento se ha concluido. Es decir, aquí el alumno realizó todo el proceso de manera independiente sin ayuda de la instructora ni de sus mismos compañeros.

Se determinó que la primera sesión fuera un rapport, en donde se realizó una dinámica de presentación que a su vez generó un ambiente de confianza entre las instructoras y los alumnos. La segunda sesión se dedicó a la evaluación inicial, que como ya se había mencionado tiene como finalidad verificar si los alumnos utilizan la idea principal como estrategia de comprensión lectora. De la tercera a la novena sesión se dedicaron al programa de trabajo de la estrategia de la idea principal, mientras que la décima sesión se dedicó a la evaluación final, que tiene como objetivo determinar la eficacia del programa de investigación aplicado durante las diez sesiones de trabajo.

Por último, se consideró necesario diseñar sólo diez sesiones; ya que como menciona García Madruga et al (1996) el aprender a leer se ha extendido en toda la población y la pérdida de hábitos lectores no debe impedir que los adolescentes adquieran la habilidad de “leer para comprender”, condición necesaria para la educación. Esto además de que no es necesario llenarlos de tantos textos y que lean solo por leer; sino que comprendan lo que están leyendo. Es necesario

comenzar con textos pequeños, para que posteriormente puedan leer cualquier tipo de texto, independientemente de su contenido y tamaño.

A continuación se explica de manera más amplia lo que se realizó en cada una de las sesiones.

2.9 Procedimiento

Es importante mencionar que el procedimiento se dividió en tres etapas que fueron: evaluación inicial, programa de trabajo y evaluación final.

Primero se contactó a los directivos de las instituciones (pública y privada) donde se aplicó la presente investigación, se les brindó una breve explicación del programa y los objetivos a seguir. Posteriormente se les solicitó a cada escuela dos grupos de 3er grado de secundaria con los que se trabajó durante toda la investigación. Cabe destacar que se les mencionó que con uno de los grupos se trabajaría todo el proyecto (grupo experimental) y con el otro grupo solo se le aplicaría la evaluación inicial y la evaluación final (grupo control), esta información fue para ambas escuelas.

La aplicación se hizo de acuerdo a los horarios establecidos por el director de cada institución y en el aula asignada. En la escuela pública fue otorgado el horario de las 9:00 a.m. y en la escuela privada el de las 11:00 a.m., ambos diariamente durante su horario de clases.

La aplicación de la evaluación inicial en los grupos controles de ambas se realizó el mismo día por las mismas instructoras, y al siguiente día se inició con la aplicación del programa de los grupos experimentales.

Después de la aplicación del programa de trabajo (para grupos experimentales) se dio inició con una dinámica de presentación (conozcámonos) entre el grupo y las instructoras, donde el objetivo principal fue generar una relación de confianza que permitió la cooperación de los alumnos para las sesiones posteriores.

En la sesión 2 se realizó la aplicación de la evaluación inicial, la cual consistió en presentarles a los alumnos el texto de “los superpetroleros” (García Madruga et al, 1996) y se les pidió que localizaran las ideas principales; informándoles que solo tenían 5 minutos para leer el texto y 5 minutos para identificarlas (ver anexo 3). Se les hizo hincapié en que el ejercicio lo tenían que hacer de manera individual y al finalizar tendrían que entregarlo a la instructora.

Al término del ejercicio se les brindó información general acerca de las diferencias lectoras, análisis de palabras difíciles y estructuras complejas, además de brindarles cuestionarles ¿cuál es en su opinión los objetivos de lectura?, ¿Qué significa leer, cómo se hace y con qué objetivo?, ¿Qué se recuerda de un texto?, etc. En dónde se les pidió que participaran de manera voluntaria alzando la mano los que quisieran aportar sus ideas o dar respuesta a las interrogantes.

En la tercera sesión se realizó una presentación del programa de trabajo de estrategias de comprensión lectora (ver anexo 1). Posteriormente se realizaron preguntas como ¿qué es la lectura?, ¿qué entiendes por comprensión lectora?, ¿saben que es una estrategia de aprendizaje?; que fueron respondidas por parte de los alumnos a través de una lluvia de ideas. Y para finalizar esta sesión las instructoras expusieron temas como la lectura, comprensión lectora, estrategias de aprendizaje y su importancia.

En la cuarta sesión se manejó el antes de la lectura con la interrogante ¿para qué voy a leer?, dando los objetivos de la lectura, así como mencionando en el ámbito escolar cuáles son los más importantes. Posteriormente en la enseñanza modelada se le proporcionó el texto “el arte religioso”, al cual se dio lectura en voz alta por uno de los alumnos y se les pidió realizar entre todo el grupo un resumen de lo leído.

En la práctica guiada se les proporcionó el texto “instrumentos astronómicos”; se les pidió lo leyera para realizar un resumen por escrito siendo guiados por la instructora; además podían preguntar cualquier duda o palabra que no entendieran.

En la práctica independiente nuevamente se les brindó otro texto, “herbolaria” y se les indicó realizar un resumen de manera individual y sin ayuda de la instructora que fue entregado al término de este ejercicio.

En la quinta sesión se manejó también el antes de la lectura. En la enseñanza modelada se les proyectó a los alumnos un dibujo relacionado con el texto con el fin de activar sus conocimientos previos, además les plantearon una serie de preguntas acerca del dibujo. Una vez contestadas las preguntas la instructora dio lectura en voz alta al texto “los Olmecas” ante todo.

En la práctica guiada la instructora nuevamente proyectó a los alumnos otra ilustración relacionada con un segundo texto y les plantearon una serie de preguntas, aunque en esta etapa les indicó formar parejas para poder realizar este ejercicio. Al dar respuesta a las interrogantes se seleccionaron diversas parejas para poder dar lectura en voz alta al texto “humillación de Moctezuma” ante todo el grupo.

En la práctica independiente nuevamente se les proyectó una ilustración relacionada con un tercer texto “Sor Juana Inés de la Cruz” y se les puso un cuestionario con una serie de preguntas relacionadas con el texto; se les indicó realizarlo de manera individual y al terminarlo entregarlo a la instructora. Para finalizar se les proporcionó el texto relacionado con el dibujo para que lo leyeran de manera individual.

En la sesión sexta se manejó durante la lectura el tema de predicciones y preguntas sobre lo que se había leído. En la enseñanza modelada la instructora proyectó una ilustración de diversos derivados del maíz y les pidió a los alumnos anotar predicciones de lo que creyeron que iba a tratar el texto. Posteriormente la instructora dio lectura en voz alta al texto “la importancia del maíz” y anotó en el pizarrón una serie de preguntas a las que entre todo el grupo y la instructora dieron respuesta. Al término de este ejercicio se hizo una recapitulación de lo leído por parte de la instructora.

En cuanto a la práctica guiada se proyectó la ilustración y el título del texto “la diversidad de cultivos”. Los alumnos a través de la técnica de una lluvia de ideas proporcionaron sus predicciones de lo que creyeron que trataría el texto.

Posteriormente se les pidió que formaran parejas y por turnos leyeran el texto y dieran respuesta a las preguntas que les proporcionó la instructora, para concluir haciendo una síntesis de lo que leyeron.

En la práctica independiente se les presentó a los alumnos el título del texto “Juárez en la presidencia de la República” acompañado de una ilustración y en una hoja blanca donde anotaron sus predicciones de lo que creyeron que trataría el texto. Al finalizar el ejercicio los alumnos entregaron a las instructoras sus respuestas y posteriormente se les entregó el texto para que le dieran lectura de manera individual con el fin de responder una serie de preguntas que una vez que concluidas fueron entregadas a la instructora.

En la séptima sesión se continuó manejando “durante la lectura”, en la enseñanza modelada la instructora proyectó una ilustración junto con el título de la lectura “los recursos naturales y la inversión extranjera” con el fin de activar el conocimiento previo y verificar cuestionando qué conoce el alumno acerca del texto. Posteriormente se les indicó leer en voz alta el texto, además de subrayar las palabras o enunciados que no comprendieran. Para finalizar la enseñanza modelada la instructora explicó a los alumnos las diversas decisiones al no comprender un texto, y pidió a los alumnos indicar que palabras no comprendieran y entre todo el grupo dieron respuestas a esas incomprendiones.

En la práctica guiada se les proyectó a los alumnos la ilustración del texto “la iluminación eléctrica y otras aplicaciones de la electricidad” con el fin de anotar sus predicciones de lo que creyeron que trataría el texto, y se les pidió formaran equipos de cinco integrantes para resolver las preguntas que les proporcionó la instructora haciendo uso de las herramientas expuestas.

En la práctica independiente se les proyectó la ilustración del texto “el movimiento del 68” con la instrucción de anotar sus predicciones, además de que se les proporcionó un cuestionario que contestaron de manera individual. Al finalizar la sesión dieron lectura de manera individual al texto y realizaron un resumen.

En la sesión 8 las instructoras, después de la lectura, expusieron los temas: la enseñanza de la idea principal y su utilidad para identificarla (ver anexo 1). En la enseñanza modelada la instructora dio lectura en voz alta al texto “el imperio de Iturbide y su desenlace”, posteriormente informa a los alumnos que identificará las ideas principales y explicará que lo realizó partiendo de la interrogante ¿cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al texto?, para después anotar las ideas en el pizarrón.

En la práctica guiada los alumnos leyeron el texto “los tratados de Guadalupe Hidalgo y la perdida territorial”, en donde la instructora y todo el grupo en conjunto identificaron las ideas principales.

En la práctica independiente se les pidió a los alumnos leer de manera individual el texto “los gobiernos de Lerdo” y se les pidió anotar las ideas principales y entregarlo a la instructora.

En la sesión 9 las instructoras expusieron temas de cómo identificar la idea principal y cómo eliminar la información trivial después de la lectura (ver anexo 1). En la enseñanza modelada se les entregó el texto “la construcción de las pirámides” que leyeron entre todo el grupo, donde indicaron cuales fueron las ideas principales y cómo lo hicieron.

En cuanto a la práctica guiada las instructoras entregaron otro texto, “los cheyenes”, con el cual entre todo el grupo identificaron las ideas principales y las fueron escribiendo en el pizarrón. Y para finalizar la sesión en la práctica independiente se les proporcionó el texto “la vida de los nómadas en los desiertos” que leyeron de manera individual e identificaron las ideas principales, mismas que entregaron a las instructoras.

En la sesión diez se aplicó la evaluación final en la cual se les proporcionó el texto “Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos” (ver anexo 3) donde se les brindaron cinco minutos para leerlo y cinco minutos para identificar las ideas principales de manera individual, y se finalizó la sesión con el agradecimiento al grupo y al director porque por que permitió la aplicación del programa.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

El análisis cuantitativo tiene como objetivo revelar los resultados obtenidos a través de pruebas estadísticas que permitieron hacer comparaciones entre las diferentes poblaciones definidas por el momento (antes y después del tratamiento) el tratamiento (grupos experimentales y controles), y el tipo de escuela (privada y pública). (ver Anexo 4)

Los estadísticos que se utilizaron para el análisis fueron la prueba “T de Wilcoxon” que se usa para muestras pareadas y la prueba “U de Mann-Whitney” que se usa para muestras independientes. Para utilizar estas pruebas la única condición que exigen es que la variable sea por lo menos categórica ordinal, numérica discreta como la nuestra o numérica continua. Estas pruebas comparan las tendencias centrales de dos poblaciones a través de medianas (Alatorre, Bengoechea, López, Mendiola y Villarreal, 2003).

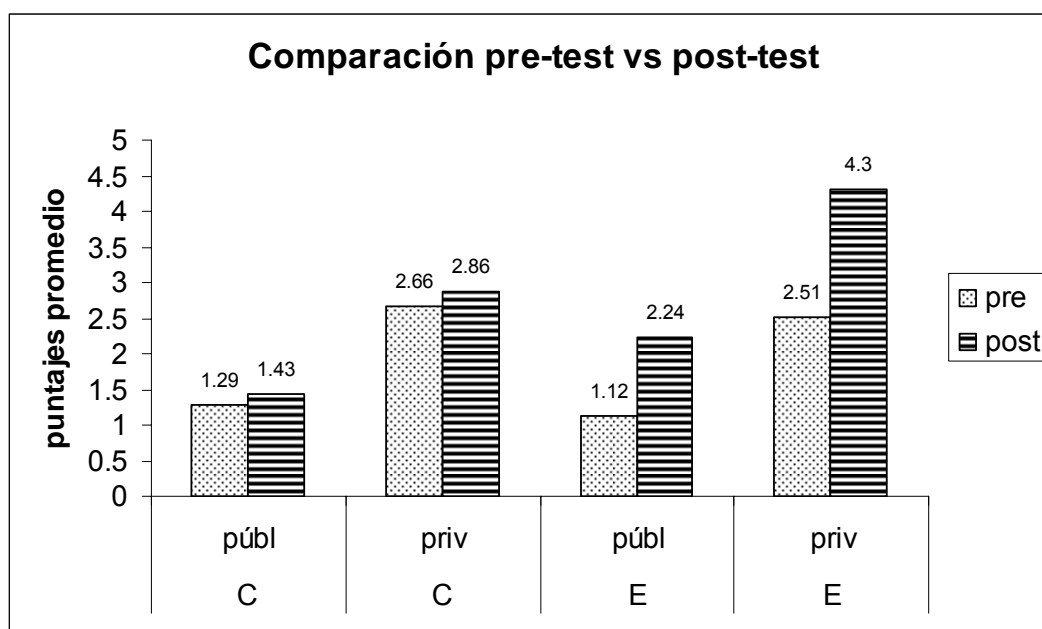
Los estadísticos de pruebas antes mencionados nos indicarán si la información contenida en las muestras permite, con una confiabilidad predeterminada saber si existen diferencias significativas entre cada uno de los grupos. También con el fin de tener una apreciación visual más clara se realizaron unas gráficas utilizando los promedios muestrales las cuales permiten ilustrar las diferencias tanto significativas como no significativas que se presentaron.

En la Tabla 1 se presentan los resultados de las comparaciones entre los dos momentos (antes y después), que se realizaron con la prueba estadística “T de Wilcoxon”. Ratificamos que no hubo cambio significativo (a nivel de significancia de 5%) en los grupos control ni de la escuela pública ni de la privada; por el contrario en los grupos experimentales hubo un cambio significativo y existe evidencia suficiente para afirmar con 99.5% de confianza que el programa para mejorar la comprensión lector sí funcionó. En la Gráfica 1 se muestran las diferencias entre la evaluación inicial,

que se aplicó a los alumnos antes del programa de trabajo, y la evaluación final, realizada después del programa. Aquí se puede observar que en los dos grupos control las diferencias entre la evaluación inicial y la evaluación final son mínimas (y, como se ve en la Tabla 1, no significativas), mientras que en los dos grupos experimentales las diferencias son más notables.

Evaluación Inicial VS Evaluación Final		
	Control	Experimental
Privada	n'= 12 T=24 p: NS	n'= 24 T=4 p= ≤ .005
Pública	n'= 12 T= 19.5 p: NS	n'= 26 T= 0 p= ≤.005

TABLA 1



GRAFICA 1 Comparación de la evaluación inicial vs la evaluación final de la escuela pública y privada en grupo control y grupo experimental

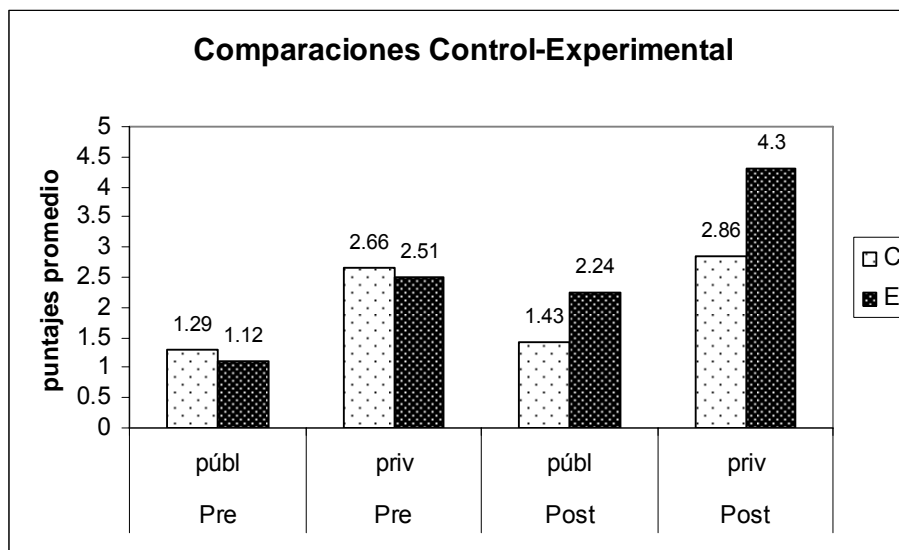
Es decir, entre la evaluación inicial y la evaluación final del grupo experimental de ambos grupos tanto de la escuela pública, como privada los alumnos instruidos con el programa de trabajo aumentaron sus puntuaciones de ideas principales, entre la evaluación inicial y final

La Tabla 2 que a continuación se presenta muestra los resultados de las comparaciones entre los grupos Control y Experimental, que se realizaron con el estadístico de prueba “U de Mann-Whitney”. Esta comprueba que las diferencias en la evaluación inicial no son significativas, pero en la evaluación final sí: podemos afirmar que los grupos experimentales fueron significativamente superiores a los controles en la evaluación final; aunque en ambos casos la significancia es alta, la confianza con la que podemos hacer estas afirmaciones es todavía mayor en la escuela privada (99.9%) que en la pública (99.75%). Esto refuerza la interpretación enunciada previamente, en el sentido de que el programa de trabajo fue eficaz, dado que los grupos experimentales, con se trabajó el programa, obtuvieron mejores resultados que los controles en la evaluación final.

En la Gráfica 2 que acompaña se puede observar que en la evaluación inicial los grupos controles obtuvieron un puntaje ligeramente mayor que los grupos experimentales. Esto favoreció nuestro trabajo, debido a que de manera no intencional trabajamos con los grupos que tenían un manejo ligeramente menor para identificar las ideas principales, sin embargo después de la evaluación final los grupos experimentales tanto de la escuela privada como de la pública obtuvieron mayores puntajes que los grupos control.

CONTROL VS EXPERIMENTAL		
	E Inicial	E Final
Privada	U1= 485 U2= 505 Z= -0.138 p: NS	U1= 749.5 U2= 240.5 Z= -3.502 p= ≤.001
Pública	U1= 812.5 U2=991.5 Z= -0.787 p: NS	U1= 1227.5 U2= 576.5 Z= -2.863 p= ≤.0025

TABLA 2

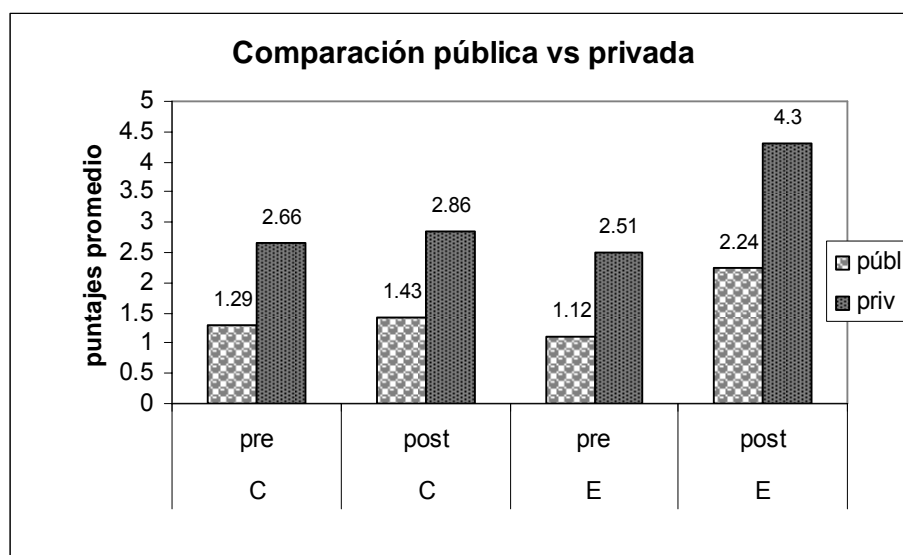


GRÁFICA 2 Comparación del grupo control vs el grupo experimental en escuela pública y escuela privada

Por último en la Tabla 3 se presentan los resultados de las comparaciones entre las dos escuelas, que también se realizaron con la prueba estadística “U de Mann-Witney”. Con una confiabilidad de 99.9% se puede asegurar que hubo mayores puntajes en la escuela privada que en la pública, lo cual se ve representado en la Gráfica 3 y se puede observar que los alumnos incrementaron más sus puntajes en la escuela privada que en la pública.

PÚBLICA VS PRIVADA		
	E Inicial	E Final
Control	U1= 273 U2= 1047	U1= 279.5 U2=1040.5
	Z= -4.261	Z= -4.189
	P= ≤.001	p= ≤.001
Experimen	U1= 260.5 U2=1092.5	U1= 225.5 U2=1127.5
	Z= -4.524	Z= -4.904
	P= ≤.001	p= ≤.001

TABLA 3



GRÁFICA 3 Comparación de la escuela pública vs la escuela privada

En resumen, se puede afirmar que el programa de trabajo fue eficaz tanto en la escuela pública como en la privada; por otra parte los resultados de esta última fueron mejores que los de la pública, desde la evaluación inicial y sobre todo en la evaluación final.

3.1.1. Descripción de resultados de cada sesión

En este apartado se proporcionan los resultados de manera descriptiva de cada sesión durante las tres fases (enseñanza modelada, práctica guiada y práctica independiente). Cabe mencionar que los alumnos que aparecen en los ejemplos de los cuadros fueron seleccionados por ser quienes dieron las respuestas más sobresalientes o las que con mayor frecuencia se presentaron; además se transcribieron las respuestas sin modificación alguna.

Por otro lado, también se analizaron las respuestas de los grupos control, así como las actitudes presentadas.

Con respecto a la evaluación inicial y la evaluación final se contabilizaron las ideas principales que el alumno extrajo de la lectura con base en el esquema que elabora de los textos García Madruga et al (1996). En el esquema, de cada uno de los textos el autor identifica diez ideas principales por lo que cada una de estas se puntuó con el

valor de uno (ver en Anexo 3). De esta manera el alumno obtuvo tantos puntos como ideas principales escribió. Es necesario resaltar que también se puntualizaron las ideas que no se hayan escrito tal y como lo propone el autor, sin embargo sí es necesario que tenga el concepto correspondiente.

Los ejercicios realizados durante las diez sesiones del programa de trabajo no tienen alguna calificación sumatoria; aunque se les hace saber a los alumnos si sus ejercicios fueron realizados de manera correcta.

Las actividades diseñadas para esta investigación produjeron cambios significativos en los alumnos.

En cuanto a fomentar la lectura para la **comprensión lectora** hubo un incremento y se pudo observar a través de los ejercicios que realizaron los alumnos durante las sesiones; ya que hubo mejores estructuraciones en los resúmenes, mayores predicciones y activación de los conocimientos previos de los contenidos de los textos, la importancia e identificación de la idea principal como estrategia ya que omitían ideas secundarias e información trivial, también cabe mencionar que las falsas interpretaciones y las lagunas en la comprensión fueron resueltas al proporcionarles las posibles soluciones para poder resolverlas, es decir, el saber qué hacer si no entienden. Por último y lo más importante fomentar la lectura.

En lo que se refiere a las **actitudes** de los alumnos se generó un gran avance en cuanto a:

- La participación espontánea ya que al principio se les indicaba quien tenía que participar y después ellos mismos se proponían.
- La seguridad al participar dando respuestas a las interrogantes aunque no fueran correctas.
- Se estableció un ambiente de confianza en ambos grupos; aunque es necesario resaltar que tardaron un poco más en tenerlo los alumnos de la escuela pública que los de la privada. En los alumnos de la escuela privada desde la segunda sesión se observó la confianza y en cambio los alumnos de la escuela pública poco a poco se comenzó a ver el cambio desde la cuarta sesión.

- Disposición al desear participar durante las sesiones leyendo los textos, confrontación de opiniones tratando de dar su punto de vista. Reiteramos nuevamente que en los alumnos de la escuela pública esto fue progresivo: no se vio desde de la segunda sesión como en los alumnos de la escuela privada.
- Cooperación con sus compañeros en actividades que realizaban en pequeños grupos.

Hay que destacar que progresivamente fueron disminuyendo esas actitudes negativas y de resistencia, expresiones como “no me gusta leer”, “¡Mejor que lea otro, maestra!”, “yo no paso al pizarrón, mejor desde mi lugar respondo” o lo más común “¡No sé!”. Y se cambiaron por expresiones como “Maestra, ahora yo paso, él ya participó”, incluso hasta alumnos más callados trataban de participar en dar lectura a pequeños párrafos de los textos. Es necesario destacar que jamás se trató de obligar a nadie a realizar las actividades, incluso se les mencionó que la calificación no los perjudicaría o beneficiaría, pero sí se necesitaba de toda su colaboración y disposición para trabajar en las sesiones lo mejor posible.

Tomando en cuenta los planteamientos anteriores se explicó en cada sesión a los alumnos qué era lo que iban a hacer, en qué consistía y para que les servía, con el propósito de que ellos conocieran los objetivos que se pretendía lograr.

En la **sesión 1** se realizó una dinámica de presentación con el fin de generar confianza entre las instructoras y los alumnos. Se le proporcionó a cada alumno una pieza de un rompecabezas; uno por uno pasaba a presentarse y la colocaban en el pizarrón hasta formar la figura oculta. Algunos ejemplos de las actitudes o comentarios de los alumnos en cada escuela se presentan el Cuadro 5 y fueron las siguientes:

Cuadro 5. Actitudes presentadas en la escuela pública y privada

Escuela Pública	Escuela Privada
<p>En la escuela pública no hubo comentarios específicos; sin embargo la actitud que tomaron fue de resistencia al realizar la dinámica.</p> <p>Se les trataba de convencer para que se levantaran a participar en las actividades y su respuesta fue solo limitarse a realizar la actividad de presentación y pegar la pieza del rompecabezas. La dinámica no se concluyó ya que no hubo participación por parte de los alumnos para querer adivinar qué era el dibujo oculto.</p>	<p>En esta escuela los alumnos hacían comentarios como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡esos juegos son para niños!, - que pase primero Alfredo - mejor desde mi lugar le digo qué dibujo es, ¡no paso al pizarrón! <p>En esta sesión los alumnos mostraron resistencia para participar en un principio y pese a sus comentarios y actitudes negativas resolvieron con mucha facilidad el rompecabezas. Además se observó al final de la dinámica que se levantaron 12 alumnos para armar el rompecabezas y descifrar que dibujo era. Aunque un grupo de tres alumnos anticipó un comentario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡ya sabemos quién es profesora, es Elmo!

En la **sesión 2** se les aplicó a los alumnos la evaluación inicial. Se les proporcionó el texto “los superpetroleros” y se les indicó que tenían 5 minutos para leerlo y 5 minutos para extraer las ideas principales; cabe destacar que se les mencionó que era necesario que realizaran este ejercicio de manera individual y sin copiar o hacer preguntas. Algunos ejemplos de sus respuestas se presentan en el Cuadro 6 que a continuación se presenta:

Cuadro 6. Ejemplos de respuestas en la escuela pública y privada, de la evaluación inicial

Pública	Privada
<p><i>Víctor Manuel</i></p> <p><i>“Los superpetroleros son barcos que llevan petróleo, pero a veces sufren accidentes que pueden causar daños al medio ambiente, por esos es mejor capacitar a los oficiales y construir mejores barcos”</i></p>	<p><i>Daniel</i></p> <p><i>“Consiste en la descripción de los superpetroleros es decir la capacidad que data de ½ millón de toneladas. Su tamaño que es de 5 campos de fútbol. También nos dice toda la historia que han sufrido, así como los daños que sufre la naturaleza y explosiones y también los fenómenos que ha sufrido. Y también nos habla de las mejoras que van a hacer en un futuro para ya no tener tantos accidentes”.</i></p>

En esta misma sesión se realizó un ejercicio que consistió en realizarles una serie de preguntas escritas que tendrían que responder de manera individual y algunos ejemplos de sus respuestas se presentan en el Cuadro 7.

Cuadro 7. Ejemplos de respuestas de los alumnos de la escuela pública y privada escuelas con respecto al ejercicio realizado en la sesión

Escuela pública	Escuela privada
1 ¿Cuáles son en su opinión los objetivos de la lectura? <i>Eduardo</i> <i>R= aprender sobre nuevos temas</i>	1 ¿Cuáles son en su opinión los objetivos de la lectura? <i>Sandra</i> <i>R= Yo creo que básicamente la lectura nos sirve para aprender nuevas y mejores cosas y de esta manera poder ser mejores cada día.</i>
2 ¿Qué significa para ti leer? <i>Rosa Elizabeth</i> <i>R= en algunos casos aburrido pero algo util que sirve para mejorar tu escritura</i>	2 ¿Qué significa para ti leer? <i>Edgar</i> <i>R= es aprender</i>
3 ¿Qué recuerda de un texto? <i>Víctor Hugo</i> <i>R= el tema</i>	3 ¿Qué recuerda de un texto? <i>Jessica</i> <i>R= lo más relevante y lo más interesante e importante</i>
4 ¿Utilizas alguna estrategia para leer, y cuál es? <i>Victor Manuel</i> <i>R= si, primero doy un borrador ocular es decir leo el titulo y si hay imagines las veo después comienzo la lectura</i>	4 ¿Utilizas alguna estrategia para leer, y cuál es? <i>Luis Alfredo</i> <i>R= no me gusta leer, siempre leo a lo tradicional, siempre procurando comprender lo que leo</i>

En la **sesión 3** se les plantearon a los alumnos una serie de preguntas relacionadas con los temas que se verían durante las siguientes sesiones con el objetivo de verificar qué conocimientos previos tenían los alumnos. Algunos ejemplos de las respuestas que nos proporcionaron aparecen en el Cuadro 8:

Cuadro 8. Ejemplos de los conocimientos previos de los alumnos de la escuela pública y privada proporcionados en la sesión 3

Pública	Privada
<i>Manolo</i> <i>¿Qué es la lectura?</i> <i>Es algo que nos hace aprender nuevas cosas a través de un libro.</i> <i>¿Qué entiende por comprensión lectora?</i> <i>Entender cierta información y no solo leer por leer.</i> <i>¿Sabes que es una estrategia de aprendizaje?</i> <i>Pasos a seguir para lograr aprender</i>	<i>Liliana</i> <i>¿Qué es la lectura?</i> <i>Método de aprendizaje</i> <i>¿Qué entiendes por comprensión lectora?</i> <i>Cuando una persona que lee un texto comprende de lo que trata</i> <i>¿Sabes que es una estrategia de aprendizaje?</i> <i>Una estrategia es un procedimiento en el cual se utiliza para que una persona aprenda.</i>

A través de los ejemplos del Cuadro 8 se muestra que los conocimientos previos que tienen los alumnos de la escuela pública son más abstractos y un poco menos estructurados, en cuanto a la actitud les costaba trabajo poder participar; por ello se tomó la lista de asistencia de asistencia del día y se seleccionaba al azar para que dieran respuesta a la interrogante; cabe mencionar que los alumnos de la escuela privada presentaron un mayor vocabulario para poder expresar sus ideas y se

mostraron un poco más participativos sin temor a la burla de sus mismos compañeros de clase.

En la **sesión 4** (“antes de la lectura”) durante la *enseñanza modelada* se les expusieron a los alumnos los diferentes objetivos de la lectura con la interrogante ¿Para qué voy a leer? Muchas de sus respuestas tanto en la escuela pública como en la privada se inclinaron en los objetivos leer para aprender y leer para obtener información; aunque hay que destacar que hubo alumnos de la escuela privada que mencionaron: “*yo solamente leo si me interesa porque si no me gusta leo el principio y el final del libro para que no se dé cuenta el maestro*”. Por consiguiente, cabe mencionar que para los alumnos el objetivo de leer por placer es significativo en el ámbito escolar; aunque fue necesario hacerles hincapié en que los objetivos más importantes eran leer para aprender y leer para dar cuenta de que se ha comprendido (Solé, 1999).

En esta fase se empleó el texto “el arte religioso” donde la instructora dio lectura en voz alta y realizó un resumen. Es necesario mencionar que los alumnos de la escuela pública en esta fase estaban un poco inquietos ya que durante la lectura del texto un grupo de alumnos se secreteaban en voz baja.

En la tarea de *práctica guiada* se les indicó a los alumnos de la escuela pública abrir su libro de la página 28 y a los alumnos de la escuela privada se les proporcionó el texto “los instrumentos astronómicos” se les pidió a ambos grupos realizar un resumen; se les proporcionó la ayuda necesaria para realizar la actividad ya que las preguntas que se presentaron más comunes se describen a continuación en el diálogo siguiente:

Luís ¿profesora, qué es el cenit?

Instructora: es el punto del firmamento que corresponde verticalmente al lugar de la tierra donde esta situado.

Antonio y ¿qué significa eso de la estrella polar?

Instructora: la que está en el extremo de la osa menor y señala la dirección del polo norte

A continuación se proporciona en el Cuadro 9 un ejemplo del resumen realizado por parte de los alumnos del texto “instrumentos astronómicos”:

Cuadro 9. Ejemplo del resumen del texto Instrumentos Astronómicos de la escuela pública y privada.

Pública	Privada
<p><i>Isabel</i> <i>“Los principales instrumentos de observación astronómica usados en el México prehispánico fueron dos varas o hilos cruzados para determinar desde un sitio fijo, una línea visual y un palo vertical semejante a un reloj de sol para marcar el paso del sol por el cenit. Las construcciones se hicieron para usos astronómicos y las más conocidas son la torre del caracol, en Chichén Itza y la torre del palacio en Palenque. También menciona las duraciones de la revolución lunar y de Venus. Y la corrección calendarica”.</i></p>	<p><i>Enrique</i> <i>“Aquí en esta lectura nos dice como se hiciera los instrumentos en la época prehispánica y el objetivo de las construcciones fueron para usos astronómicos y nos señalan las duraciones de la revolución lunar, la del sol, la de Venus y que la corrección calendarica es la más exacta”.</i></p>

En estos ejemplos se pudo observar que los alumnos de la escuela pública realmente están transcribiendo casi todo el texto, no están realizando un resumen, en comparación los alumnos de la escuela privada tienen un poco de mayor estructuración en el resumen aunque con deficiencias en cuanto a omisión de palabras.

Ante esto, Solé (1998), afirma que el resumen de un texto puede ser mucho más interno, en el sentido de que el lector integra su aportación personal. Por ello debe ayudar a los alumnos a que se impliquen profundamente en lo que hacen, de tal manera que dicho proceso no sea independiente del contraste entre lo que saben y lo que aporta el texto.

Por su parte Díaz- Barriga (1999) comenta que un buen resumen debe comunicar las ideas de manera expedita, precisa y ágil.

En la fase de la *práctica independiente* se les pidió a ambos grupos que leyeran el texto “herbolaria” para que posteriormente realizaran un resumen aunque se les dijo que no podrían hacer preguntas y que tendrían que realizar el ejercicio de manera individual. A continuación se muestran en el Cuadro 10 algunos ejemplos de sus resúmenes.

Cuadro 10. Ejemplo del resumen del texto *Herbolaria* en la práctica independiente de los alumnos de la escuela pública y privada.

Pública

Evelin

En el texto nos habla de una planta medicinal muy importante la herbolaria.

Es una medicina tradicional mesoamericana y que ha llegado hasta la actualidad. La permanencia de la "herbolaria" tiene dos razones una es la continuidad de su uso debido a la tradición, y otra porque un sabio indígena "Xochimilco" dio a conocer como se usaba en náhuatl

Privada

María Esther

Herbolaria

"Esta es una de las ramas de la medicina tradicional mesoamericana que ha llegado hasta ahora. Las hierbas medicinales las podemos usar por medio de una semilla, frutas, jugos, corteza, flores, etc....."

Un alumno llamado Juan Badiano, tradujo la obra al latín, descubierto en 1931 e el Vaticano"

Algo importante que es necesario mencionar, es que se nota un empeño en los alumnos de la escuela pública ya que durante el ejercicio trataban de hacerlo solos y no platicaban con sus compañeros y el final de la clase hicieron comentarios como: *no estuvo tan difícil profesora, ¿Así van a ser todos los ejercicios? ¿Y si nos portamos bien nos puede regalar unos minutos de receso?*

En la **sesión 5** se continuó con el "antes de la lectura" que sirvió para ayudar a activar el conocimiento previo, establecer predicciones y promover las preguntas acerca del texto. En la *enseñanza modelada* las instructoras proyectaron una ilustración de la cabeza Olmeca con el fin de activar conocimientos previos de los alumnos. Y les plantearon preguntas como:

¿Este dibujo con qué lo relacionas? ¿a qué cultura pertenece? y ¿sabes algo sobre la cultura Olmeca?

Algunas de sus respuestas se presentan a continuación en el Cuadro 11.

Cuadro 11. Ejemplos de respuestas para activar los conocimientos previos en la enseñanza modelada de la escuela pública y privada

Pública

Instructora: chicos ¿éste dibujo que les estamos proyectando con qué lo relacionas?.

(se escuchan las voces de varios alumnos) es la cabeza olmeca profesora.

Brian: creo que nos la enseñaron en la primaria pero no me acuerdo de nada.

Instructora: les recuerdo que fue la primera cultura, alguien desea hacer alguna otra aportación.

(nadie participa)

Privada

Manuel: Es el hermano del Marco maestra, ji ji ji (se escuchan las risas de todos los alumnos del grupo).

Instructora: guarden silencio chicos, no se trata de burlarse de sus compañeros.

(alza la mano Jessica) Jessica: es la cabeza olmeca y obvio pertenece a la cultura olmeca.

Axel: es la madre de todas las culturas profesora.

Instructora: Alguien ¿recuerda en qué estados se desarrolló?

(se escucha silencio en el salón) ok, lo veremos con el texto que a continuación les vamos a pasar.

Posteriormente se le pidió a un alumno de cada grupo dar lectura de lectura al texto “Los Olmecas”.

En la enseñanza modelada los alumnos tratan de recordar y activar sus conocimientos previos. Es necesario comentar que los alumnos de la escuela privada, en especial en este ejercicio, estaban un poco inquietos a partir del dibujo que se les expuso de la cabeza olmeca porque había comentarios en voz baja y se escuchaban risas.

En este sentido, se concuerda con la idea de Gómez, Villarreal, López, González y Adame (1997) donde mencionan que el no identificar la cantidad y calidad de los conocimientos previos de los alumnos dificulta que estos aprendan nuevos conocimientos de manera significativa y logren utilizarlos algún día con un sentido estratégico.

Las diferentes investigaciones han permitido reconocer la estrecha relación que existe entre el conocimiento previo y la comprensión; de esta manera, mientras mayor sea el conocimiento previo del lector respecto del texto que va a leer, su comprensión será mejor.

En la *práctica guiada* se les pidió a los alumnos de ambos grupos formar parejas para resolver el ejercicio, se les proyectó el dibujo de Moctezuma con Hernán Cortés con el fin de activar sus conocimientos previos para dar respuesta a las siguientes preguntas que aparecen en el Cuadro 12:

Cuadro 12. Ejemplos de las respuestas de sus conocimientos previos en la escuela pública y privada

Pública

Instructora: ¿Sabes quiénes son los personajes de la ilustración?
Guadalupe: Son Moctezuma y Hernán Cortés
¿Qué te imaginas que está sucediendo?
Enrique: Yo creo que se está arrodillando porque lo creían un Dios.

Privada

Instructora: ¿Sabes quiénes son los personajes de la ilustración?
Brenda: Son Moctezuma y Hernán Cortés
¿Qué te imaginas que está sucediendo?
Karina: Yo creo que se está humillando

Como se observó a través de la diapositiva de la ilustración de Moctezuma con Hernán Cortés, los dos grupos lograron activar sus conocimientos previos.

Posteriormente se les proyectó el título del texto con el fin de realizar predicciones y se les plantearon una serie de preguntas que se muestran a continuación en el Cuadro 13:

Cuadro 13 Respuestas de los alumnos de la escuela pública y privada de las predicciones

Publica

Instructora: ¿Sabes quién fue Moctezuma?
Daniel: más o menos nos acordamos que era un guerrero o rey de esa época
Instructora: ¿Sabes quién fue Hernán Cortés?
Daniel: el conquistador de nuestro país en los tiempos prehispánicos.
Instructora: ¿De qué te imaginas que trata el texto?
Daniel: creemos de la humillación que pasó en esa época Moctezuma ante Cortés.

Privada

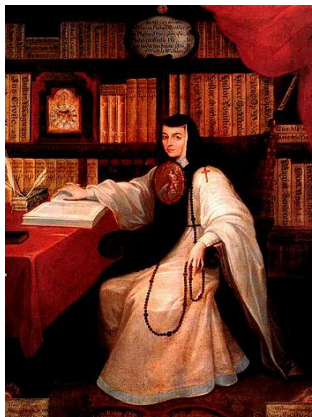
Instructora: ¿Sabes quién fue Moctezuma?
Liliana: Fue un guerrero mexicana
Instructora: ¿Sabes quién fue Hernán Cortés?
Liliana Conquistó México
Instructora: ¿De qué te imaginas que trata el texto?
Liliana: De Moctezuma

A través de los ejemplos del Cuadro 13 se detectó que las predicciones fueron correctas.

Con lo anterior Solé (1999) comenta que establecer predicciones consiste en formular hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que se va a encontrar en el texto, con el apoyo de: la interpretación que se va construyendo, sobre lo que ya se leyó, el bagaje de conocimientos y experiencias del lector. Por consiguiente es importante hacer predicciones, formular expectativas aunque no sean exactas que generen seguridad frente al texto, además de orientación lectora.

En la *práctica Independiente* la instructora proyectó la ilustración 1 y realizó una serie de preguntas que aparecen en el Cuadro 14 con las respuestas proporcionada por los alumnos.

Ilustración 1



Cuadro 14. Respuestas de la práctica independiente de la sesión 5 en la escuela pública y privada.

Pública

Nelly

“¿Sabes quien es este personaje y cual es su nombre? Sí, es Sor Juana Inés de la Cruz

¿Escribe todo lo que sepas de este personaje?

Fue el personaje que lucho para poder entrar a la escuela y hasta se vistió de hombre para poder estudiar”.

Privada

Guadalupe

“¿Sabes quien es este personaje y cual es su nombre? Sí, Sor Juana Inés de la Cruz

¿Escribe todo lo que sepas de este personaje?

XVI fue una gran literata. Escribió poemas, sonetos e historias. Nació en Amecameca, Edo. De Mex. Tuvo que disfrazarse de hombre para estudiar en la universidad pero la descubrieron. En el convento demás de orar, estudió por su propia cuenta matemáticas, ciencias e historia, obviamente literatura. Su obra más famosa es “las redondillas”. Murió en una epidemia de varicel.”

Al finalizar este ejercicio se dio lectura al texto “Sor Juana Inés de la Cruz” de manera individual, para qué los alumnos descubrieran si sus respuestas fueron correctas.

Es importante enfatizar que los alumnos de la escuela privada tienen mayores conocimientos previos ya que proporcionaron una respuesta más completa y amplia.

La **sesión 6** (se manejó el momento “durante la lectura”), sirvió para saber qué pasa cuando leemos, verificar las predicciones durante la lectura y preguntas sobre lo leído.

En la *enseñanza modelada* las instructoras proyectaron el título y la ilustración de “la importancia del maíz” y se les pidió a los alumnos anotar sus predicciones en su cuaderno; y algunas de sus respuestas se muestran en el Cuadro 15:

Cuadro 15. Ejemplos de las respuestas de la enseñanza modelada de la escuela pública y privada.

Pública

Aline

Bueno como lo dice el tema: la lectura va a tratar del maíz de su uso, derivados, origen, productos elaborados con el maíz y lo importante que es para nosotros contar con ese producto.

Privada

Alfredo

“El maíz es un elemento muy importante, base de la alimentación mexicana, este importante elemento tiene muchos usos, para la vida cotidiana. El maíz es fuente de energía para nuestro cuerpo; además por su uso se eleva su precio”.

Después de las predicciones se dio lectura al texto “la importancia del maíz”, los alumnos de la escuela pública se notaron más participativos, ya que no se tuvo que elegir a un alumno en específico para que leyera, sino que se proponían ellos mismos.

En cuanto a los alumnos de la escuela privada la mayoría levantaba la mano para participar, por consiguiente en este grupo sí se tenía que elegir quién participaría; aunque les informó que todos iban a tener oportunidad, ya que seguiríamos leyendo textos.

Con respecto a este texto se realizaron preguntas y a continuación se presenta un ejemplo de los diálogos presentados en la sesión 6:

Instructora ¿Quién puede decirme qué alimentos están hechos de maíz?

Jorge (escuela pública): cuitlacoche, pozole, masa, tortillas, atole, quesadillas, tamales, etc. y hay muchos más, profesora.

Instructora ¿los pueblos prehispánicos cómo aprovechaban esta planta en su totalidad?

Sheila (escuela privada): la hoja de la mazorca para envolver los tamales, los hongos o cuitlacoche en quesadillas, los olotes como combustible y todo eso y lo demás en abono, los pelos de elote como medicina

.

Posteriormente se les preguntó si tuvieron alguna duda sobre lo leído, con lo que los alumnos dieron como respuesta lo que aparece en el diálogo siguiente y que es motivo

de mencionarlo ya que algunos de los alumnos estaban distraídos por las preguntas que realizaban a las instructoras:

Todo el grupo (escuela pública): Noooo

Alfredo (escuela privada) no profesora, este texto esta muy fácil, así deberían de ser todos. Y si nos apuramos, ¿nos puede regalar unos minutos para salir antes a receso?

Instructora: Si hacen bien los ejercicios y no se distraen, ya veremos.

En la *práctica guiada* se les proyectó a los alumnos la ilustración y el título del texto “la diversidad de cultivos” y a través de la técnica de lluvia de ideas los alumnos pasaron al pizarrón para anotar sus predicciones de lo que creían que trataría el texto. Algunas respuestas se proporcionan a continuación en el Cuadro 16:

Cuadro 16. Predicciones proporcionadas en la escuela pública y privada durante la sesión 6 en la práctica guiada

Pública

Manolo

Yo creo va a tratar de diferentes clases de alimentos que hay y en los lugares, sus temperaturas para un buen cultivo y un buen producto, ya sea para que se alimentan ellos o los lleven a otro lugar. Además de los diferentes frutos, legumbres y hierbas.

Privada

Jessica

Podría tratar de la manera en que se cultivan, cuidan y extraen los diferentes vegetales que tenemos en nuestro país. Además de su utilidad y aprovechamiento.

Posteriormente se les indicó dar lectura al texto “la diversidad de cultivos” en parejas y se les dijo que dieran respuesta a las siguientes preguntas. Los diálogos proporcionados son de alumnos que se veían un poco inquietos o distraídos:

Instructora: chicos, ¿quién puede dar respuesta a la pregunta qué vegetales cultivaban los antiguos habitantes de Mesoamerica?

Joana (escuela pública):el tomate, jitomate o xictómatl, chilacayotes, chayotes y chinchayotes, calabaza, quelites, nopal, tunas, calabaza, izote, maguey, hongos comestibles y alucinógenos, camote y jícama, etc.

Instructora: a ver Alejandra ¿podrías decirme qué uso le daban a los hongos?

Alejandra (escuela privada): se usaban en ceremonias religiosas, según sus creencias para entrar en contacto con los dioses.

Instructora: de acuerdo a lo que leíste, Luís ¿qué uso le daban al cacao?

Luís Enrique (escuela pública):se usó como moneda, había tres variedades y se utilizaban para la bebida del chocolate.

En la *práctica independiente* se les proyectó la ilustración 2, donde realizaron predicciones de lo que trataría el texto y a continuación se muestran algunos ejemplos de sus respuestas que aparecen en el cuadro 17:

Ilustración 2



Cuadro 17. Ejemplos de respuestas de la escuela pública y privada.

Pública

Manolo

Se va a tratar de Benito Juárez cuando asume la presidencia. Tal vez vengan unas cosas de cómo llevo a la presidencia sus logros y sus enemigos. Puede venir su muerte también.

Privada

Liliana

Yo creo que se tratará de todo lo que tuvo que pasar Juárez para tomar el poder en la presidencia y todo lo que hizo cuando era presidente.

En estos ejemplos se observó que las predicciones fueron favorables, los alumnos tanto de la escuela pública como de la privada no tuvieron conflicto; sin embargo es necesario comentar que para los alumnos de la escuela pública ya no fue necesario mencionarles que deberían de hacerlo solos, ya que cuando se presentaban estos últimos ejercicios los alumnos acomodaban sus butacas, guardaban todos sus libros y agachaban la cabeza para poder dar respuesta a lo que se les solicitó.

Establecer predicciones consiste en formular hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que se va a encontrar en el texto, con el apoyo de: la interpretación que se va construyendo, sobre lo que ya se leyó, el bagaje de conocimientos y experiencias del lector. Por consiguiente como menciona (Solé, 1999) es importante hacer predicciones, formular expectativas aunque no sean exactas que generen seguridad frente al texto, además de orientación lectora.

Una vez que terminaron de hacer las predicciones se dio lectura al texto “Juárez en la presidencia” de manera individual y se pidió contestar unas preguntas, algunas de sus respuestas aparecen en el Cuadro 18:

Cuadro 18. Algunas respuestas de los alumnos de la escuela pública y privada, a las preguntas realizadas en la práctica independiente

Pública

¿Con que problemática se encontró Juárez al entrar a la presidencia? Arisbeth Recibió una fría bienvenida pues mucha gente aun pensaba que los leyes de reforma eran cosas del demonio
¿En que documento debían inscribirse los nacimientos, matrimonios y defunciones? Mayolo “En el registro civil”

Privada

¿Con que problemática se encontró Juárez al entrar a la presidencia? Juan Carlos “El empobrecimiento y la desunión del país”
¿En que documento debían inscribirse los nacimientos, matrimonios y defunciones? Axel “En el registro civil”

Como aparece en el Cuadro 18 los alumnos tanto de la escuela pública como de la escuela privada fueron coherentes con el texto que se les proporcionó, además el avance que se presento en ambos grupos de manera progresiva; aunque es más notorio en los alumnos de la escuela pública ya que de la actitud retraída a la participativa espontánea.

En la **sesión 7** se continuó con el momento “durante la lectura” que sirvió para aclarar las falsas interpretaciones, lagunas en la comprensión y proporcionar distintas soluciones a los problemas que se presentaron. En la *enseñanza modelada* se proyectó la ilustración y el título del texto “recursos naturales y la inversión extranjera” con la que se activaron los conocimientos previos a través de las siguientes preguntas, y uno de los ejemplos de las respuestas que tuvo mayor frecuencia fue:

Instructora: ¿De qué se imaginan que tratará el texto?

Marlene (escuela pública): yo creo que como aparecen dibujos como el petróleo, la cerveza, la joyería y el café, lo que han sido en nuestro país y su exportación.

Instructora: ¿Qué saben acerca del texto?

Alfredo (escuela privada): De acuerdo a las ilustraciones México es un país muy rico en minerales como la plata y aunque no tenemos mucho petróleo hacemos muchas exportaciones de diferentes productos mexicanos que favorecen la economía del país.

Posteriormente los alumnos dieron lectura en voz alta al texto y la instructora dio indicaciones para que subrayaran las palabras que no comprendieron. Las que se presentaron con mayor frecuencia aparecen en el diálogo que a continuación aparece:

Instructora: ¿hay alguna palabra que no hayan entendido, chicos?

Mariana (escuela pública): yo sí, ¿qué es sector metalúrgico?

Instructora: es el sector encargado de la extracción de metales y minerales para su elaboración.

Instructora: cuando no comprenden alguna palabra qué es lo que hacen, chicos?

Víctor Manuel (escuela pública): yo lo que hago es buscar en el diccionario la palabra, y si no tengo pues sigo leyendo.

Karen (escuela privada): yo no puedo seguir leyendo, si no sé qué significa una palabra prefiero preguntar porque si no ya no voy a entender lo que sigue.

La profesora explicó las diversas decisiones que pueden tomar los alumnos al no comprender una palabra y la mayoría de las respuestas que proporcionaron los alumnos de la escuela pública es que ellos las buscan en el diccionario, por su parte los alumnos de la escuela privada mencionaron que aparte del diccionario, también ellos daban una interpretación de acuerdo a lo que estuvieron leyendo. Cabe destacar que cuando se solicitó un diccionario en la escuela pública solo unos cuantos alumnos lo llevaban y en contra, parte los alumnos de la escuela privada nos indicaron que su profesor de español se los exige para su clase, por eso lo llevan casi diario.

La instructora nuevamente da lectura al texto solo en el grupo de la escuela pública para aclarar las lagunas por la incompreensión de la palabra; en la escuela privada no fue necesario ya que no hubo preguntas.

En cuanto a la *práctica guiada* se les proyectó a los alumnos la ilustración del texto “la iluminación eléctrica y otras aplicaciones de la electricidad” y se les solicitó anotar sus predicciones, ya que se les dio la instrucción de formar equipos de cinco integrantes para dar respuesta a las siguientes preguntas. En el diálogo que aparece a continuación se describen las que mayor frecuencia tuvieron:

Instructora: ¿podría alguien aportar sus predicciones del texto?

Isabel (escuela pública): pues puede tratar de todo los aparatos que utilizan electricidad o los quehaceres de la casa

Edgar (escuela privada): yo creo profesora, que puede ser de la luz, los aparatos electro domésticos o la electricidad

Instructora: ¿Para qué nos sirve la electricidad?

Manuel (escuela pública): para que ver en mi casa en la noche y para todos los aparatos como la TV, lavadora, refrigerador, etc.

Instructora: ¿Cómo te imaginas que vivía la gente antes de que existiera la electricidad?

Enrique (escuela privada): creo que utilizaban quinqués con petróleo y velas.

Posteriormente se dio lectura al texto y se les indicó a los alumnos que si no comprendieron alguna palabra, podrían tomar la decisión más adecuada (de las ya mencionadas).

En la *práctica independiente* se les proyectó la ilustración 3 y el tema del texto “el movimiento del 68” con la cual realizaron predicciones. Algunas de sus respuestas aparecen a continuación en el cuadro 19:

Ilustración 3



Cuadro 19. Respuestas de predicciones presentadas con mayor frecuencia tanto de la escuela pública y privada

Pública

Fernando

El texto va a tratar del movimiento estudiantil del 68, la matanza de los estudiantes y del presidente Ordaz

Privada

Jessica

Yo creo que del movimiento estudiantil del 2 de octubre y de la responsabilidad que tuvo el presidente de esa época que fue Gustavo Díaz Ordaz, además del lugar donde pasó todo en las tres culturas.

Con base a los resultados obtenidos con este ejercicio se puede mencionar que tanto los alumnos de la escuela pública como los de la escuela privada progresivamente realizaron predicciones coherentes y estructuradas, hicieron uso de sus conocimientos previos para poder dar respuestas correctas. Hay que mencionar que desde que inició el proyecto todos realizaban los ejercicios, aunque con deficiencias o a veces hasta con respuestas incoherentes; y poco a poco fueron dando respuestas más acertadas, estructuradas y se esforzaban ya no solo por participar, sino participar correctamente.

Posteriormente se les planteó a los alumnos (de ambas escuelas) una serie de preguntas con las predicciones realizadas a través de las ilustraciones. Algunos ejemplos de sus respuestas se presentan a continuación en el cuadro 20:

Cuadro 20. Ejemplos de las respuestas proporcionadas de las predicciones por los alumnos de la escuela pública y privada

Pública

*¿Sabes que es el movimiento del 68?
Guadalupe L.
Sí, fue el movimiento donde participó Gustavo Díaz Ordaz en 1968 y muchos estudian donde cada vez participaban más
¿Sabes quién era el presidente de la República en ese momento?
Sí, Gustavo Díaz Ordaz
¿Crees que se pudo haber evitado?
Sí, hubiese habido más seguridad
¿Sabes en donde ocurrieron los hechos?
En Tlatenlco. En la casa de las tres culturas*

Privada

*¿Sabes qué es el movimiento del 68?
Erick Axel
Una huelga de estudiantes
¿Sabes quién era el presidente de la República en ese momento?
Díaz Ordaz Gustavo
¿Crees que se pudo haber evitado?
No
¿Sabes en dónde ocurrieron los hechos?
En la Ciudad de México tlatelolco la ciudad de las tres culturas*

Como se pudo observar los alumnos de ambos grupos proporcionaron respuestas correctas a todas las preguntas que se les plantearon, solo una alumna de la escuela privada contestó incoherencias en todas las preguntas, podemos deducir que es porque tenía algún problema, ya que minutos antes había pedido permiso para salir y estaba llorando, al cuestionársele el motivo indicó que se sentía un poco mal y no quiso dar mayor explicación.

Un detalle que causo curiosidad es que Tlatelolco lo pusieron de manera incorrecta el 10% de los alumnos de la escuela pública y 13% de los alumnos de la escuela privada. Tlatelorco, tlatenolco, clatelolco, tlalelolco y tlatelonco fueron algunas de las respuestas escritas al principio se creyó que posiblemente era una falta de ortografía, pero se les cuestionó a los alumnos que lo escribieron de manera incorrecta y reconfirmaron de manera verbal la palabra que escribieron.

Para finalizar la sesión se les indicó a los alumnos dar lectura de manera individual del texto, además de realizar un resumen del texto y algunos ejemplos se presentan en el Cuadro 21:

Cuadro 21. Ejemplos del resumen de los alumnos de la escuela pública y privada

Pública

Abigail

“En 1968 hubo un conflicto estudiantil en donde hubo marchas. Los granaderos al ver este desorden agredieron al los estudiantes. Los estudiantes decidieron hacer una huelga en demanda de la liberación de presos políticos, castigo a los culpables y libertad de expresión, hubo un mitin estudiantil en la plaza de las tres culturas en Tlatelolco el 2 de octubre, en un intento por conservar el orden y arrestar a los líderes la policía y el ejército rodearon la plaza y se dio un tiroteo, hubo muertos y heridos donde el movimiento fue aniquilado. Y el presidente Gustavo Díaz Ordaz en su informe asumió la responsabilidad”.

Privada

Luís Alfredo

“En 1968 siendo presidente Ordaz hubo un conflicto entre estudiantes, hubo marchas y protestas en donde fueron agredidos por los granaderos y los alumnos respondieron a esas agresiones. los estudiantes decidieron lanzarse a una huelga en demanda de la liberación de los presos políticos, castigo a los culpables y respeto a la libertad de expresión. las aprehensiones y golpizas eran frecuentes.

Durante un mitin estudiantil en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco efectuado el 2 de octubre, en un intento por conservar el orden, disolver la concentración y arrestar a los líderes, las fuerzas combinadas de la policía y el ejército rodearon la plaza y se dio un tiroteo en donde hubo muertos y heridos”.

Los ejemplos de los resúmenes de los alumnos tanto de la escuela pública como privada son más estructurados, con ideas más claras y mejor redacción. Un detalle importante es que durante la realización del resumen los alumnos se veían un poco apurados a los y era porque se acercaba su receso y querían salir puntual, por ellos notamos que algunos alumnos trataron de transcribir el texto y no hacer el resumen.

En la **sesión ocho** se manejó el momento “después de la lectura” donde se expuso a los alumnos la enseñanza de la idea principal, en que consiste y su utilidad para encontrarla. Es necesario resaltar, que en esta sesión sólo se contó con 30 minutos en la escuela privada, ya que el director tuvo una junta, por tal motivo tuvimos que agilizar la sesión.

García Madruga (1998) comenta que las diferencias entre los buenos y malos lectores no parece deberse ni a restricciones de tipo madurativo, ni a limitaciones en la arquitectura del sistema cognitivo, sino a la utilización más o menos activa, más o menos flexible y eficaz, de las diferentes estrategias y recursos cognitivos que deben ponerse en juego para atender a las demandas de las tareas planteadas.

En la *enseñanza modelada* la instructora dio lectura en voz alta al texto “el imperio de Iturbide y su desenlace”. Al término de la lectura la instructora presentó un rotafolio con

la pregunta *¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema?* Posteriormente la instructora anotó la idea principal del texto en el pizarrón.

En la *práctica guiada* se les pidió a los alumnos leer en voz alta el texto “Las castas” y posteriormente se les indicó extraer la idea principal, se les dijo que si tenían dudas podían preguntar. En el Cuadro 22 aparecen algunos ejemplos de sus respuestas:

Cuadro 22. Ejemplos de ideas principales presentadas de alumnos de escuela pública y privada

Pública

Victor Manuel

Las castas

“Fue un grupo numeroso en la Nueva España formado por los negros llegados a America mezclados con los indijonas y los demás grupos raciales”.

Privada

Daniela

Las castas

“Los nombraban por de acuerdo de su tipo de sangre los miembro de las castas descendientes de los negros no podrian ser admitidos en los cargos eclesiasticos ni portar armas. Las mujeres no podían usar oro ni mantas ni joyas.

Su programa constituía una separacion entre los grupos raciales pero poco apoco se fortalecieron y se mezclaron cada vez más”

Como menciona Baumann (1990), extraer la idea principal es un aspecto fundamental en la comprensión, el lector a medida que lee el texto y convierte las frases en proposiciones, va eliminando, generalizando e integrando estas proposiciones.

Por tal motivo, es importante mencionar que si los alumnos no establecen jerarquías de las ideas, según su importancia, no sólo distribuirán mal la atención, sino que tampoco no estarán capacitados para realizar adecuadamente funciones necesarias como el subrayado o resumen, puesto que estas actividades implican destacar y recoger datos importantes de un texto. Por eso se dice que la identificación de la idea principal es la base de la comprensión.

En cuanto a los resultados obtenidos en el ejercicio anterior, es necesario resaltar que los alumnos tanto de la escuela pública como de la privada pusieron el título y escribieron la esencia del texto que fue la definición de una casta; aunque siguen teniendo el problema en cuanto a palabras con poca legibilidad (omiten letras) que pueden afectar algunas veces la esencia del texto. Otro detalle que se pudo observar

es que la mayoría de los alumnos de la escuela pública comenzaron a subrayar el texto para poder después extraer la idea principal.

En la *práctica independiente* se les pidió leer el texto “los gobiernos de Juárez y Lerdo” de manera individual y se les solicitó anotar las ideas principales algunos ejemplos de las respuestas se observan en el Cuadro 23:

Cuadro 23. Ejemplos de ideas principales de la escuela pública y privada.

Pública

Matías

“ Con la muerte de Maximiliano, los liberales volvieron al poder, pero con muy poca oposición de los conservadores,*

** Los liberales pretendían el progreso material del país, por ello Juárez incremento la red de ferrocarriles y la mejora del telégrafo.*

**Se defendía la idea de que el pueblo eligerá libremente sus gobernantes, para ello se convocó a las elecciones en 1871 con los candidatos Lerdo de tejada, Juárez y P. Díaz.*

**El congreso tomo la decisión y Juárez tomo posesion en 1871,*

**Porfirio Díaz proclamó el Plan de la Noria y se levanto en armas*

**Juárez murió repentinamente el 18 de julio de 1872 y Tejada subió al poder”.*

Privada

Gabriela

“- Con el fusilamiento de Maximiliano, los liberales subieron nuevamente al poder.

- Los liberales pretendían el progreso material del país, por ello Juárez se preocupó por incrementar la red de ferrocarriles y mejorar la de telégrafos.

- en el plano internacional, a consecuencia de la intervención francesa, México había roto relaciones con España, Francia e Inglaterra.

- En el pueblo elegiría a sus representantes, por ello, se convocó en 1871 a Benito Juárez, Sebastián Lerdo de Tejada y Porfirio Díaz. El congreso decidió y eligió a Juárez.

- Juárez murió repentinamente el 18 de julio de 1872, Sebastián Lerdo de Tejada asumió el poder”.

Como se pudo observar, los alumnos, tanto de la escuela pública como privada es notorio el progreso ya que ya no escribieron de manera narrativa, las ideas principales tenían una estructura correcta y descartaron detalles secundarios, es decir utilizaron la regla de eliminación del material no necesario.

En la **sesión 9** se continuó con el momento “después de la lectura”; se les expuso a los alumnos como identificar la idea principal, omitir la información trivial y seleccionar la idea explícita en el texto.

En la *enseñanza modelada* se dio lectura al texto “la construcción de las pirámides”, ya no fue necesario decir quién iba a leer ya que en ambos grupos ya sabían que si se tenía que dar lectura a algún texto ellos mismos se propondrían para leer. Al término del texto, la instructora proporcionó la idea principal y preguntó si alguien tenía alguna duda, o bien tenía alguna otra aportación, nadie comentó nada en el grupo de la

escuela privada, aunque en la escuela pública hubo un alumno que preguntó lo que aparece en el diálogo y es necesario destacar:

Alfredo: profesora yo, no entendí muy bien como obtenían la nivelación, ¿entonces en esa época no había ningún instrumento para medir?

(Se oyen las risas de sus compañeros, y alguien mencionó, no tonto)

Instructora: guarden silencio chicos, es importante que si no entienden pregunten así como su compañero para que no se queden con dudas. Alfredo, para que te quede un poco más claro vamos a realizar una ilustración en el pizarrón.

(instructora realiza una ilustración de cómo se obtenía la nivelación exacta)

Instructora: ¿qué te parece Alfredo?, ya quedo un poco más claro

Alfredo: sí profesora, es que a veces es más fácil entender si veo una lectura con dibujos.

En cuanto a *la práctica guiada* se les indicó a los alumnos dar lectura al texto “los cheyenes” y al finalizar se les dijo que entre todo el grupo se sacarían las ideas principales y se anotaron en el pizarrón. A continuación se proporciona un ejemplo de las ideas extraídas junto con todo el grupo de ambas escuelas:

Instructora: ahora chicos ¿quién quiere comenzar indicando una de sus ideas principales?, les recordamos que la idea principal es una elaboración personal, no hay una regla, sino una creación propia.

Katya (escuela pública): yo puse que los cheyennes eran una tribu indigna de América del Norte la cual fue establecida a finales del siglo XVII

Fernando (escuela pública): yo escribí que introdujeron el caballo y abandonaron poblados y cultivos, emigraron hacia el oeste y se sustentaban de la caza del bisonte

Todas las ideas proporcionadas por los alumnos se fueron anotando en el pizarrón para que todo el grupo comparara diversas opiniones o respuestas.

En la *práctica independiente* se les entregó el texto “la vida de los nómadas en los desiertos”, se les pidió leer en voz baja y extraer las ideas principales enfatizándoles que se ayudaran con la selección y discriminación. Un ejemplo de sus respuestas se presenta en el Cuadro 24:

Cuadro 24. Ejemplos de las ideas principales presentadas con mayor frecuencia en la escuela pública y privada.

Pública

Abigail

“La vida de los nomadas en los desiertos

- . Los nómadas viven en los desiertos*
- . Quienes son pastores nómadas se desplazan con sus rebaños en busca de pastos*
- . Según las condiciones del clima, pasan el invierno en el desierto y el verano lejos o viceversa*
- . Ellos asocian el comercio a la ganadería*
- . Tienen una organización política patriarcal*
- . A lo largo de los siglos fueron dominadores y conquistadores*
- . En estos tiempos han ido decayendo el número de nómadas pastores”*

Privada

Luis Alfredo

“La vida de los nómadas en los desiertos

- * dentro de los desiertos viven los nómadas*
- * Son pastores que van de un lugar a otro*
- * Según la variación climática pueden vivir en el desierto o fuera de el*
- * Los nómadas se asocian con el comercio*
- * Son pobres y con clara inferioridad numérica*
- * Hoy en día los nómadas escasean”*

Se observó que tanto los alumnos de la escuela pública como los de la privada han realizado este ejercicio de manera favorable y que se han apoyado en el subrayado.

En la **sesión 10** se inició agradeciendo a los alumnos y a los directivos de ambas secundarias por permitir la aplicación del programa, ya que fue el último ejercicio. Posteriormente se entregó el texto “Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos” y se les indicó que tendrían cinco minutos para leerlo y cinco para extraer las ideas principales.

Algunos ejemplos de las respuestas se muestran a continuación en el Cuadro 25:

Cuadro 25. Ejemplos de las respuestas de la evaluación final más destacadas, en la escuela pública y privada.

Pública

Gabriela Alejandra

- 1 Cuando el ferrocarril comenzo a desarrollarse en América, no obtuvo el apoyo de todo el mundo.*
- 2 Quienes favorecieron a los trenes, fueron los hombres de negocios, ya que pensaban que era una buena inversión*
- 3 otra mejora de los hombres de negocios fue hacer diferentes líneas cortas, para recorrer cientos de kilómetros en pocos días”*
- 4 Un factor que consolido que uso fue por que era el medio de transporte más barato*
- 5 Las compañías de transporte fluvial realizaron esfuerzos para impedir las líneas ferreas*
- 6 Quienes se opusieron fueron los sectores de población, como granjeros o medios.*

Privada

Carla

- 1 El ferrocarril se desarrolló en América y no encontró apoyo de todo el mundo*
- 2 Para poder hacer el ferrocarril tuvieron que mejorar las máquinas de vapor*
- 3 Al ferrocarril lo consideraban una solución los hombres de negocios*
- 4 Se opusieron a el ferrocarril varios sectores de la población”*
- 5 Algunos de los problemas era de que la gente pensaba que asustaban a sus animales*

Cabe destacar que los alumnos de la escuela pública anotaron entre 3 a 7 ideas. En cuanto a los alumnos de la escuela privada anotaron entre 4 y 7 ideas.

Con los resultados obtenidos en la evaluación final, se puede mencionar, que tanto los alumnos de la escuela pública como de la privada sí logro comprender y recordar la información, ya que se veía reflejado en las ideas principales que escribieron comparadas con el pretest aparecen mejor estructuradas y más claras lograron expresar sus ideas y no solo transcribir el texto (ver Anexo 3).

Comparación del grupo control en la evaluación inicial y final.

Hay que recordar que tanto en la escuela pública como en la privada se trabajó con un grupo control, en ambas escuelas se aplicó la evaluación inicial y la evaluación final, sin el tratamiento.

Se llegó al grupo control; de ambas escuelas y se les informó que se les proporcionaría un texto en donde tendrían que extraer las ideas principales; se les indicó que tendrían que realizarlo de manera individual y no podrían realizar preguntas.

En el grupo control de la escuela pública una vez aplicada la evaluación inicial, los alumnos recibían sus clases de manera habitual, es decir, el profesor daba lectura al texto y posteriormente les indicaba que anotarán en su cuaderno la información que él proporcionaba basado en los textos; por el contrario su forma de trabajo del grupo control de la escuela privada era variada ya que se basaban en exposiciones, y resúmenes que les dejaban de tarea.

A continuación en el cuadro 26 se hace una comparación de los resultados obtenidos en la evaluación inicial y la evaluación final, tanto de la escuela pública como de la privada.

Cuadro 26 Ejemplos más destacados de la evaluación inicial y final de los grupos control de la escuela pública

EVALUACIÓN INICIAL

- *No utilizaron estrategias de selección y organización; por consiguiente hubo menor comprensión lectora*
- *Omitieron información importante*
- *Hubo incoherencias con las ideas que escribieron*
- *Algunas de las ideas no eran claras ni precisas*
- *Proporcionaron entre a lo más cuatro ideas principales*

EVALUACIÓN FINAL

- *Su redacción presentaba carencias, contaba con faltas de ortografía*
- *Algunas ideas fueron claras*
- *Se presentó legibilidad y estructura clara*
- *Las ideas que proporcionaron fueron entre 0 y 3 como puede verse en esta prueba disminuyo*

Cabe destacar que hubo una mejoría en cuanto a la comprensión lectora; aunque se haya presentado una disminución en el número de ideas principales que escribieron; mencionaremos que esa mejoría no fue significativa, ya que se dedujo que probablemente fue producto de que ya habían practicado la evaluación inicial, y esto fue comprobado a través de los estadísticos utilizados para el análisis de resultados de los grupos experimentales (ver análisis cuantitativo).

A continuación se presentan en el cuadro 27 los resultados de los alumnos del grupo control de la escuela privada:

Cuadro 27. Ejemplos más destacados de la evaluación inicial y final de los alumnos de la escuela privada

EVALUACIÓN INICIAL

- *No utilizaron estrategias de selección y organización*
- *Omitieron información que podría ser importante*
- *Se presentaron ideas que no eran claras*
- *Las ideas que obtuvieron fueron a lo más seis*

EVALUACIÓN FINAL

- *Algunos alumnos utilizaron estrategias de selección y organización*
- *Hubo legibilidad en la redacción aunque con pequeños problemas de ortografía*
- *Se presentó coherencia de las ideas extraídas*
- *El número de ideas en seis máximo.*

En este caso, los alumnos de la escuela privada mostraron una mejoría en la evaluación final, en cuanto a las estrategias de selección y organización, así como la coherencia de las ideas extraídas, y el número de ideas se mantuvo tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final; cabe mencionar que sí se presentó una mejoría aunque no fue significativa.

CONCLUSIONES

Se puede concluir pensando que rara vez, se aborda el proceso de obtención de la idea principal, es decir, se les dice a los alumnos que deben identificar lo más importante de algún texto, sin embargo, no se les instruye en cómo obtenerla, así como cuanta información corresponde a lo principal y en como ordenarla. Por ello se consideró necesario realizar este trabajo de investigación, creyendo que puede ser una alternativa para mejorar su comprensión lectora.

Por su parte Garner (citado en García Madruga et al, 1996) menciona que muchos estudiantes no consiguen desarrollar estrategias por sí solos, haciendo necesaria la intervención directa del adulto, y el objetivo es convertir a los sujetos en novatos inteligentes.

Los resultados obtenidos, a través de la evaluación final, justificó el objetivo específico de la investigación que consistió en fomentar y comprobar la eficacia de la utilización de la idea principal como estrategia, para alcanzar una mejor comprensión lectora en textos expositivos a partir de dos muestras independientes; pues en los resultados de la evaluación inicial nos permitieron observar la carencia que existía en cuanto al manejo adecuado de la idea principal como estrategia para resolver problemas de comprensión lectora; y que por otro lado nos dio la oportunidad de intervenir, enseñándoles a los alumnos a identificar las ideas.

En este sentido se pudo observar que la mayoría de los grupos experimentales fueron capaces de liberarse de una transcripción literal de los textos, por lo que es conveniente que la estrategia de la idea principal debe seguir siendo enseñada para que los alumnos logren utilizarla cada que se les presente una lectura de corte expositivo, recordando de esta manera que los alumnos de tercer grado de secundaria revisan gran cantidad de lecturas siendo estas de mayor complejidad en comparación con los años anteriores; por lo tanto se sugiere que sea en este grado donde se tome la opción de enseñarla, ya que le permitirá llegar a la educación media con una herramienta más para su desarrollo; esto no solo ahorraría tiempo en los contenidos

que los alumnos deben dominar; sino que haría del alumno un sujeto activo en la construcción de su propio aprendizaje.

Cabe destacar que Brown y Smiley (citados en García Madruga et al, 1996) mencionan que la habilidad para identificar los diferentes niveles de ideas principales es fruto de un proceso de adquisición que no concluye aproximadamente hasta los 17 años. Esto no quiere decir que los niños de menor edad no muestren sensibilidad hacia la importancia de las distintas partes del texto. Lo que sugieren es que con la edad el sujeto adquiere un mayor control consciente de la tarea, lo que le permite una concentración superior sobre las partes importantes del texto.

Con lo antes mencionado podemos decir entonces que, la experiencia que nos dejó este trabajo de investigación radica en promover la estrategia de la idea principal con el objetivo de que los estudiantes demuestren su dominio en términos de obtener información, que comprendan los textos expositivos a nivel general, que los interpreten, que reflexionen sobre su contenido en relación con su conocimiento y su propio punto de vista para que ayude a superar las carencias que se tienen desde los inicios de la lectura. Como comenta Solé (1996) una estrategia implicaría la utilización óptima de una serie de acciones que conducen a la consecución de una meta.

Los resultados favorables del presente programa de intervención basado en el entrenamiento de la idea principal como estrategia, depende, a nuestro juicio, de que el sujeto llegue a utilizar la idea principal como una estrategia libre de contenido.

SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

Los resultados obtenidos en el presente proyecto permiten proporcionar ciertas sugerencias y limitaciones:

1) Promover dinámicas ya sea grupales o individuales que permitan a los alumnos interactuar con sus mismos compañeros, lo cual ayudará a perder el miedo y a compartir dudas para que sean aclaradas con mayor facilidad.

2) Que el profesor sirva como modelo y guía en la utilización de la estrategia de la idea principal; no solo fomentar la utilización, sino que el alumno vea que el profesor también las utiliza.

3) En la escuela privada los alumnos que no pagaban la colegiatura. Eran sacados de sus clases para informarles acerca del pago; en estos casos se recomendaría directamente a la institución no interferir o interrumpir las clases, sino tratar este tipo de situaciones directamente con los padres.

4) Para la escuela pública es recomendable que supervise que por lo menos haya una butaca por alumno para tomar sus clases, ya que a veces se acudía a otros grupos a tomar butacas faltantes. Además, las butacas estaban en condiciones no favorables ya que algunas no contaban con respaldo lo que posiblemente influía en la distracción de los alumnos.

Aunque es bien sabido que no se puede influir en reglamentos de las instituciones o decisiones de los profesores, se tiene la idea que lo antes mencionado ayudará no solo para una mejor comprensión lectora, sino también para un aprendizaje favorable en las demás materias.

Después de mencionar algunas recomendaciones, se cree importante comentar las limitaciones presentadas durante la aplicación del proyecto de investigación, las cuales pudieron o no influir en los resultados obtenidos.

Una de las limitantes fue el tiempo, ya que como no se tenía la libertad de pasar directamente con el grupo, sino esperar a que el director de la escuela privada lo autorizara, se perdía tiempo y las sesiones solo duraban 35 o 40 minutos, cuando se planearon para ser de 50 minutos; por consecuencia se presionaba a algunos alumnos que necesitaban más tiempo para leer y realizar la tarea.

Otra de las limitantes presentadas fue la inasistencia de los alumnos tanto de la escuela pública como privada. En esta situación se tomó la decisión que alumno que presentara tres faltas durante el proyecto fuera excluido, para tratar de no afectar los resultados.

Otro factor que consideramos como limitante se refiere al número de sujetos que participaron en la intervención, ya que en los cuatro grupos el número de alumnos fue excesivo como para asegurar que la aplicación del programa fuera llevada adecuadamente y por igual en todos los sujetos.

Otro factor limitante, no menos importante que las anteriores fueron las malas condiciones de las instalaciones de la escuela pública, ya que por el mal estado de las butacas y las aulas sin ventanas, se creía que influía para que los alumnos tuvieran distracciones por el ruido que se presentaba en los pasillos y que afectaba el proceso de aprendizaje del alumno.

Estos problemas quedan abiertos a posibles investigaciones futuras que permitan esclarecer de manera precisa las causas de estas limitaciones.

REFERENCIAS

- Alatorre F., S., Bengoechea O., N., López A., L., Mendiola S., E., Villarreal L., A. (2003),
Antología 4 de estadística, México: UPN.
- Argudín, Y. (1992) Habilidades de lectura a nivel superior *Didac.* 20:17-19
- Bamberger, Richard (1978) La promoción de la lectura, Madrid, UNESCO. p. 12
- Baumann, J.F., (1990) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*,
Madrid: Aprendizaje – visor.
- Beltrán, J (1998) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* Barcelona: Editorial Síntesis
Psicología.
- Burón, O. J. (1999) *Enseñar a aprender* Barcelona: Mensajero
- Colomer, T. (1990) La enseñanza de la lectura *Cuadernos de Pedagogía.* (216):15-18
- Collado, I. y García Madruga, (1997) *Comprensión de textos expositivos en escolares: Un
modelo de Intervención. Infancia y Aprendizaje,* (78), 87-105.
- Charría de Alonso, M. E. González, G. A. (1997) *Hacia una nueva pedagogía de la lectura.*
Buenos Aires: AIQUE
- Díaz-Barriga, F y Aguilar, J. (1998) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo:
Una interpretación Constructivista,* México: Mc. Graw Hill.
- Ferreiro, E. y Gómez, P.M. (1998) *Nuevas experiencias sobre los procesos de lectura y
escritura.* México: Siglo XXI.
- Flores, R. C. (2001) *Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje.*
Revista Mexicana de Psicología. No. 18. págs. 247-256

- Gallego, J., (1997). Las estrategias cognitivas en el aula. Madrid: Escuela Española.
- García Madruga, J. A., (1998) Comprensión lectora y memoria operativa: un estudio evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, (99-132)
- García Madruga, Martín C., Luque V., y Santamaría M., (1996) Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. España, Siglo XXI.
- García Madruga, Viero I.P. y Peralbo M.V., (1997) Procesos de adquisición de la lectoescritura. Madrid: Aprendizaje – visor
- Gómez, P.M. Villarreal, M.B, López, A. M. L, González, L. V. Adame, M. G. (1997) La lectura en la escuela. México: SEP
- Guzmán Valderrama, Ana Elsa, 1996: *“Alternativas didácticas para propiciar la comprensión de la lectura en los alumnos de segundo grado de educación primaria”*. U.P.N. (Ajusco). Tesis de licenciatura en educación primaria.
- Jonassen, D. H., (1985) Learning Strategies: A New Educational Technology. *Programed Learning Educational Technology*, 22 (1) p.p. 26-35.
- Medina, C.M. (1992) Taller de lectura y redacción. México, Editorial trillas.
- Meilán, E. y Vieiro, P. (2002) *“Las ilustraciones como ayudas extratextuales que mejoran el recuerdo y el aprendizaje de textos expositivos”*. *Cultura y Educación*, 14 (2), 187-207.
- Monereo, Coord. (1994) Estrategias de enseñanza aprendizaje. Madrid. Graó. Pp. 96-142
- Ramos L. (1999) Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritura. Procesos, evaluación e intervención (documento web). Psicopedagogía.
- Sánchez, E., (1993) Los textos expositivos, Madrid: Santillana

SEP, (1993) Plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública, México: SEP

SEP, (2006 a) Plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública, México: SEP

SEP, (2006 b) “Programa de Español de la Secretaría de Educación Pública”, México: SEP

SEP, (2006 c) RS Reforma de secundaria, México: SEP

SEP, (1998) Libro de Historia de México de Tercer grado de Secundaria, México: SEP

Solé G. I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona.MIE

Solé G. I. (1999) Estrategias de lectura. Barcelona, España: Graó.

Tapia, A. (1997) Orientación Educativa, teoría, evaluación e intervención. Madrid. ED. Síntesis Psicológica, pp.86 – 157.

Vega, M., Carreiras, M., Gutz, M. y Alonso, M. (1990) Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.

Vidal, R. y Díaz, M. (2004) Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.