



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
UNIDAD AJUSCO

**“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
DE COMPRENSIÓN LECTORA
CON INSTRUCCIÓN DIRECTA PARA
ALUMNOS DE SECUNDARIA DEL INEA”**

TESIS

Que para obtener el título de:

Licenciada en Psicología Educativa

Presenta:

ALMA LIDIA HERNÁNDEZ GARCÍA

Asesor:

PROF. J. SIMÓN SÁNCHEZ HERNÁNDEZ



México, D.F., octubre de 2012

EPIGRAFE

Gracias a cada uno de los maestros (as) y los libros
los cuales nos van instruyendo con gusto
por un tema específico y
adquirimos el conocimiento deseado,
y por marcar las pautas,
la dirección para buscar,
para lograr los objetivos planeados y
alcanzar las metas que deseamos.
Porque el deseo de lograr que algo se concrete
es mejor que todo lo anterior.
Llegar a algo más profundo y real
que todo el camino recorrido.
como quien tiene el deseo de ver
que es lo que hay atrás de una gran montaña
y tiene que escalar cuesta arriba
para logra ver el valle dorado
y descender ahí, y
probar las maravillas de ese lugar.

Alma Lidia Hernández García

D E D I C A T O R I A

Esta **tesis** la dedico con muchísimo cariño a quienes fueron mis alumnos del INEA tanto de primaria como de secundaria, porque fueron ellos especialmente quienes me llevaron a recorrer un camino muy poco escudriñado como práctica, pero a pesar de ello, logró una profunda inspiración desde el primer momento para realizar este importante proyecto.

Dedico también esta tesis a todas aquellas personas que de alguna manera se dedican a formar otros seres y tienen la responsabilidad de lograr transformaciones y desarrollar habilidades en la comprensión de textos y así ayudar a mejorar el desempeño de sus alumnos dentro del ámbito académico.

Octubre 2012

AGRADECIMIENTOS

AGRADEZCO:

Infinitamente en primer lugar a **Dios** por permitirme recorrer varios caminos, por haberme fortalecido muchísimo internamente y darme la fuerza, fortaleza y sabiduría para concluir esta tesis.

A mis padres: **Rafaela García** y **Antonio Hernández** por darme la vida. A ellos y todos mis familiares presentes y ausentes por compartir conmigo la aventura de ser, sentir; pero sobre todo de vivir y creer.

A mi esposo **Enrique Morales** por su amor, su enorme paciencia que me tiene y por alentarme mucho más en esta última etapa.

A mis dos maravillosos tesoros, **Jennifer A.** y **Jesús O.**, que me han hecho crecer junto con ellos y quienes son el motor de mi existencia.

AGRADEZCO:

Especialmente en esta última etapa académica a todas **mis maestras y maestros** de esta bella Universidad por su gran dedicación de sembrar en mí la semilla del conocimiento y la sabiduría.

Mi agradecimiento al profesor y asesor **J. Simón Sánchez Hernández** por su incontable tiempo, sus consejos muy acertados y por haber elevado muchísimo el espíritu de creación, pero sobre todo por confiar en mí.

Y finalmente agradezco a las Sinodales: **Mtra. Alejandra Castillo Peña, la Mtra. María Imelda González, y la Mtra. Gilda Rocha Romero** por su valioso tiempo disponible para revisar y por haber hecho las observaciones pertinentes a esta tesis.

A todos ellos y ellas muchas, muchísimas gracias.

Alma Lidia Hernández García

ÍNDICE

Página

INTRODUCCIÓN	I
I. EL PROBLEMA	
A. Justificación.....	1
B. Planteamiento.....	2
C. Objetivos generales y específicos.....	2
II. MARCO DE REFERENCIA	
1. EL CONSTRUCTIVISMO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO....	4
A. Génesis del constructivismo.....	4
B. Componentes del proceso enseñanza.....	5
III. MARCO TEÓRICO	
1. ESCUCHAR ES LENGUAJE DE LA MISMA MANERA QUE LEER ES LENGUAJE.....	8
A. Lenguaje oral.....	8
a) Desarrollo del lenguaje oral.....	9
B. Lenguaje escrito el cual sirve para aprender a leer.....	14
2. LA COMPRESIÓN LECTORA.....	16
3. LAS ESTRATEGÍAS DE APRENDIZAJE.....	18
4. TIPOS DE ESTRATEGÍAS.....	19
5. LA METACOGNICIÓN.....	21

6. MÉTODO DE INSTRUCCIÓN DIRECTA PARA LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGÍAS METACOGNITIVAS DE PLANEACIÓN Y SUPERVISIÓN	24
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

IV. MÉTODO

1. Objetivos.....	26
2. Hipótesis.....	26
3. Tipo de diseño intervención.....	26
4. Sujetos.....	27
5. Escenario y contexto.....	27
6. Instrumentos: Pretest/Postest.....	28
7. Procedimiento.....	29
Primera fase:	
a) Presentación de objetivos y contenidos al INEA.....	29
b) Formación del grupo y presentación al mismo.....	30
Segunda fase:	
c) Aplicación del pretest.....	31
Tercera fase:	
d) Intervención del programa de estrategias metacognitivas de comprensión lectora.....	31
Cuarta fase:	
e) Aplicación del postest o evaluación final.....	36
8. Análisis y resultados cuantitativos y cualitativos del programa de intervención de estrategias metacognitivas.....	36
1. Análisis cuantitativo.....	36
a) Situación del cuestionario grupo pre-experimental.....	36
b) Situación del pretest y postest grupo pre-experimental.....	37
1) Resultados obtenidos en la fase pretest del grupo pre-experimental.....	38
2) Resultados obtenidos en la fase postest del grupo pre-experimental.....	39
3) Los resultados derivados del contraste pretest-postest.....	41

2. Análisis cualitativo de la intervención del programa de estrategias metacognitivas del grupo pre-experimental.....	43
A) Estrategias de planeación.....	43
a) Predicciones antes de leer.....	43
b) Inferencias a partir de un título.....	44
c) Conocimientos previos que tiene un alumno sobre un tema.....	44
d) Objetivos del lector.....	45
e) Técnica de cloze.....	45
B) Estrategias de supervisión.....	45
a) Idea principal.....	45
b) Lista de palabras.....	46
c) Resumen.....	47
C) Estrategias de evaluación.....	48
Mapa conceptual.....	48
DISCUSIÓN.....	54
RECOMENDACIONES.....	57
1. Sobre el tema.....	57
2. Sobre los procedimientos.....	57
3. Sobre la intervención.....	58
Recomendaciones generales.....	58
REFERENCIAS.....	59
ANEXOS.....	62
1. Instrumentos.....	63
a) Cuestionario.....	64
b) Pretest/postest.....	66
2. Lecturas (12).....	68
3. Actividades (12).....	83
4. Programa de intervención.....	107

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE COMPRESIÓN LECTORA CON INSTRUCCIÓN DIRECTA PARA ALUMNOS DE SECUNDARIA DEL INEA

Resumen

Este trabajo presenta el **diseño, aplicación e intervención de un programa**, cuyo objetivo fue comprobar *si las estrategias metacognitivas mejoraban la comprensión de textos* en alumnos con una edad promedio de 15 y 17 años de ambos sexos desde un enfoque constructivista y utilizando el método de instrucción directa.

Se utilizó un diseño pre-experimental, con aplicación de pretest y posttest, incluye 12 sesiones de intervención de las estrategias metacognitivas de planeación y supervisión de comprensión de lectura.

Los **resultados** mostraron un *mejor rendimiento* para realizar inferencias a partir del título y elaboración de resúmenes y mapas conceptuales utilizando para ello lista de palabras.

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas centrales de los programas de estudio de las diferentes asignaturas de primaria y secundaria es la *comprensión de lectura* –leer para aprender- lo cual incluye diferentes temas y diferentes textos. Dicho proceso se realiza desde los primeros años y se prolonga durante el transcurso de la vida académica y posteriormente a lo largo de toda la vida. Por lo que es muy importante considerar los procesos que se efectúan durante la lectura y de la comprensión en sí misma.

La *lectura* está inserta dentro de todo ámbito académico y más específicamente dentro del lenguaje escrito, pues cumple una función social muy importante la *comunicativa*, pero también se auxilia del lenguaje oral, el cual se ha aprendido desde que se nace y se usará durante toda la vida, en especial porque sirve para la retroalimentación de las ideas que se generan sobre la lectura.

Como se sabe, dentro de la lectura intervienen varios procesos: los perceptivos, los cognitivos, los *conocimientos previos* del alumno, el *lenguaje*, el *tipo de texto* a leer, la *estructura del texto* y la comprensión lectora.

Aunque son varios los enfoques que abordan el tema de la comprensión lectora para tales fines se verá desde el punto de vista del constructivismo dentro del ámbito educativo. Para lograr una mejor *comprensión lectora* es importante que los alumnos utilicen las **estrategias**. Cabe mencionar que existen dos diferentes tipos de estrategias: las cognitivas y metacognitivas, de su relación dependerá una mejor comprensión de los textos y por ende un mejor aprendizaje de los alumnos a través de la autorregulación.

El propósito de esta tesis fue diseñar y aplicar un programa de intervención de estrategias metacognitivas de comprensión de lectura con instrucción directa para los alumnos de secundaria del INEA con la finalidad de que aprendieran a autorregular su

propio aprendizaje por medio de las estrategias. Se eligió el sistema del INEA porque llevaba dos años trabajando en él y preferentemente el nivel de secundaria porque los alumnos están acostumbrados a trabajar individualmente sus textos y no realizan apuntes.

Así pues, la revisión teórica y los resultados de la investigación se presentan a lo largo de tres capítulos. En el **primer capítulo** se describe el *planteamiento del problema*, las *razones* que lo justifican y los *objetivos específicos*.

En el **segundo capítulo** se plantea el *marco teórico* desde un punto de vista del *constructivismo* para dar a conocer cuáles son las teorías que soportan esta epistemología, porque cada una aporta algo al constructivismo con respecto al aprendizaje.

Otro punto a tratar es el triángulo interactivo: *profesor, alumno y contenidos*. Cada uno de ellos juega un papel importante y guarda una relación estrecha. Saber que el alumno tiene conocimientos previos como resultado de su propia vida y de lo que el medio le ha proporcionado, por lo que son distintos para cada persona, es lo que cada alumno ya sabe y sirve como punto de partida para el aprendizaje. Los contenidos son la esencia del aprendizaje para los alumnos. Y el profesor es el facilitador de dicho aprendizaje.

En este mismo capítulo se describe la importancia que tiene el *lenguaje*, el cual se aprende desde que interactuamos con el mundo, es decir, desde el nacimiento, cómo éste va evolucionando o mejor dicho tiene un *desarrollo* y funciones muy específicas entre los seres humanos, convirtiéndose en una herramienta indispensable para toda la vida a lo que se le conoce como lenguaje oral. Y el ser humano toma mayor conciencia del lenguaje con el correr de los años se logra vincular con la ayuda del lenguaje escrito, el cual requiere de cierta sistematización para aprenderlo. Ambos usos de lenguaje se

apoyan y generan en el alumno otra forma de aprendizaje que incluye la *lectura*, una ventana que se abre para descubrir otros mundos distintos que el lenguaje oral no puede proporcionar por sí sólo. Así el lenguaje escrito es otra forma de comunicarse y puede ser duradera en el sentido de que las ideas se plasman y perduran por más tiempo, convirtiéndose también en otra herramienta que permite la comprensión de lo que se lee pero también de lo que se escribe.

Otro de los temas es la *comprensión lectora*, el cual ha sido un tema importante tanto para los educadores como para los psicólogos.

Un tema más son las *estrategias de aprendizaje*, las cuales son parte importante de la enseñanza y de todo currículo, como lo mencionan los autores Beltrán (1999), Hernández (1989), Fernández y Sánchez (2006), Santiuste, García, Ayala y Barrigüete (2006) y Ugartetxea (2001).

Otro tema es la *metacognición* como un término que ha tenido una evolución a través de investigaciones como lo menciona el autor Martí (1995).

El último concepto hace referencia sobre la investigación de la *enseñanza de estrategias de comprensión lectora*, la cual ha sido una parte importante de la investigación educativa durante dos décadas como mencionan los autores Brunning, Schraw, Nurby y Ronning (2005), Alarcón (2008) y Rizo (2004).

El **tercer capítulo** contiene el *método* utilizado para realizar la propuesta pedagógica de intervención, se describe el método, el *tipo de experimento* que se utilizó, los *sujetos participantes*, el *escenario* en el que se trabajó, el *contexto* educativo, qué *procedimiento* se siguió y cuáles fueron los *instrumentos* utilizados.

Se anexan instrumentos, lecturas y materiales con la finalidad de hacer más eficiente el trabajo a desarrollar.

I. PROBLEMA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

A. Justificación

La presente tesis se escribe por un motivo importante, el cual surgió durante la propia investigación: saber que en México como en otros países hay un enorme desafío cuantitativo y cualitativo en cuanto a rezago educativo. Aunque existen muchas campañas, programas (Programa Nacional de Lectura 2001-2006) y renovación de planes y Ley de Fomento a la Lectura y el Libro, sigue existiendo un rezago.

Martínez (2006) menciona que México forma parte de la OCDE a partir de 1994 y ha participado desde el 2000 en las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) cuyos resultados ocuparon el penúltimo lugar de los países de la OCDE. Para la evaluación Pisa respecto a la competencia lectora de los alumnos de 15 años, la define como la comprensión y el empleo de textos escritos y la reflexión personal a partir de ellos, en el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personales y participar en la sociedad. Dicha prueba establece tres tipos de lectores: el 7% corresponde a los buenos lectores, 49.1% fueron lectores regulares y en el 44.2% se encontraron los lectores malos. Para Bonnet (2006) la competencia de los alumnos en lectura está afectada por una variedad de factores, tales como el interés y dificultad de los textos, la familiaridad con el tema abordado y su capacidad de utilizar los procesos para codificar y de dar un sentido al texto.

Juan de Dios Castro Muñoz, director del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) menciona que se atendió a 2.4 millones de jóvenes y adultos, de los cuales tres de cada uno obtiene su certificado que avala que aprendió a leer y escribir bien

y le permite concluir la primaria o la secundaria. Agrega que existe un objetivo de reducir a 40.9 el rezago educativo. Martínez (2010, 21 de enero).

Por lo cual parece necesario crear un programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora para alumnos de secundaria del INEA que les ayude a mejorar la calidad de su educación, que se puedan formar como lectores y no retrocedan para ser analfabetas funcionales, que puedan tener un mejor aprendizaje.

El autor León (1991) menciona que el interés de la psicología de la lectura y la comprensión de textos se ha intensificado durante las dos últimas décadas. Y aunque existen diversos métodos para la enseñanza de la comprensión de lectura es indispensable conocer métodos adecuados para la enseñanza de la misma. La autora Mateos (1991b) menciona que la Instrucción Directa en estrategias de comprensión de lectura constituye el intento más reciente de resolver los problemas asociados a la deficiencia de comprensión de lectura. Otros autores como Beltrán (1999), Joyce, Weil y Calhoun (2000), Rizo (2004); Gargallo (2002) citado por el autor Alarcón (2008) recomiendan que la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura sea por instrucción directa porque se centra en lo académico.

En este contexto la pregunta de investigación es la siguiente.

B. Planteamiento

Las estrategias metacognitivas de comprensión de lectura con instrucción directa mejoran la comprensión de textos en los alumnos de secundaria del INEA

C. Objetivos

Objetivos Generales:

1. Diseñar y aplicar un programa de intervención de estrategias metacognitivas de comprensión de lectura con instrucción directa para alumnos de secundaria del INEA.
2. Conocer qué tanto influyen las estrategias metacognitivas de comprensión de textos con instrucción directa en la comprensión de textos de los alumnos del INEA con la finalidad de propiciar en ellos una mejor autorregulación de su aprendizaje.

Objetivos Específicos:

1. Que los alumnos reconozcan y valoren la importancia de usar estrategias metacognitivas de planeación, supervisión y evaluación.
2. Que los alumnos puedan utilizar algunas de las estrategias metacognitivas de planeación, supervisión y evaluación.

II. MARCO DE REFERENCIA

1. EL CONSTRUCTIVISMO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El objetivo de este tema es dar una visión general del constructivismo, cuál es su génesis y las teorías modernas y posmodernas que dan soporte a esta epistemología.

A. Génesis del constructivismo.

El constructivismo menciona Hernández (1997) es una epistemología que sirve a la psicología educativa porque se nutre de otras teorías modernas: 1. Teoría psicogenética de Piaget, 2. Psicología social de Ginebra, 3. Psicología cognitiva norteamericana y de la teoría posmoderna sociocultural de Vigotsky (actividad, acción, lenguaje, comunidad y herramienta). Ponen atención en la interacción social, las prácticas o el uso del lenguaje, Prawat (1996) citado por Sánchez (2005).

1. La **teoría psicogenética** (esquema, equilibración, cognitivo y conflicto) duró 50 años y plantea que *la construcción del conocimiento, se construye a partir de la acción del sujeto* sobre los objetos, es decir, entre la interacción de la capacidad de asimilación del sujeto y la acomodación de los esquemas a las nuevas experiencias.
2. La **psicología social** de Ginebra plantea que en el sujeto existe una *confrontación de los esquemas*. Se le da importancia a la interacción entre iguales, por tanto, el desarrollo intelectual tiene una dimensión social.
3. La **psicología cognitiva** norteamericana da importancia a los procesos internos de transformación del conocimiento (codificación, organización y recuperación de la información).

Este proceso interpersonal se desarrolla en contextos sociales e intervienen cuatro aspectos: 1. El saber qué (hechos, principios y conceptos), 2. Conocimientos sobre

cómo hacer cosas (habilidades, técnicas y métodos), 3. Conocimientos acerca de, cuándo y en qué condiciones realizar una acción (estrategias) y 4. Conocimiento acerca de cómo ser en el mundo (actitudes y valores).

4. En el **enfoque sociocultural** se le da importancia a las prácticas sociales, al uso de instrumento y el lenguaje.

B. Componentes del proceso enseñanza.

¿Por qué entonces al constructivismo se le considera dentro del ámbito educativo un proceso dinámico que ayuda al aprendiz tener una construcción de un conocimiento autorregulado? Pues precisamente porque existe una interacción de tres factores muy importantes: **Los alumnos, los profesores y los contenidos**. Sánchez (2005); Sánchez y Ortega (2001). Una enseñanza constructivista tendría que tomar en cuenta los tres factores.

El profesor funge como *manager y ejecutivo, orientador, estratega*, Beltrán (1999). Como *manager y ejecutivo* porque realiza y mantiene el registro de todos los estudiantes y atiende a los problemas dentro de la clase. Toma decisiones sobre problemas escolares tan importantes como el diagnóstico, el uso instruccional del tiempo, el contenido específico de las materias, los planes de las lecciones, el ajuste de los niveles de rendimiento del estudiante a los niveles del texto, el ritmo general y las posibles agrupaciones. Como *orientador* presenta los contenidos, da sugerencias del desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico y pasos de la enseñanza –revisión semanal y mensual–.

El profesor como *estratega* es un pensador, experto, mediador y modelo. Pensador cuando toma decisiones, planifica y organiza las tareas de clase, relaciona la nueva instrucción con las lecciones pasadas y con los conocimientos previos de los estudiantes. Experto porque posee una rica base de conocimientos de los diversos temas y puede decidir que es o relevante dentro de cada materia; puede organizar y representar adecuadamente los conceptos. Como

mediador tiene la capacidad de mediar las experiencias del estudiante, puede ayudar al estudiante a observar y seleccionar los contenidos importantes, representar la información, seleccionar y planificar estrategias adecuadas, comparar contenidos, controlar la comprensión. Como modelo todo lo que realiza es observado y puede ser imitado.

El **alumno** es quien construye su conocimiento Sánchez (2005), necesita de estrategias que desarrollen sus habilidades de pensamiento y razonamiento y que tenga en cuenta objetivos específicos de los contenidos. ¿Qué son los contenidos? Los **contenidos** para Coll (1992) son en primera instancia una selección de formas y saberes culturales. Cada alumno construye distintos tipos de conocimiento: declarativos, procedimentales, actitudinales y estratégicos.

Esto parece fácil a simple vista, sin embargo, se tiene que romper con un sistema tradicional donde el estudiante, alumno o aprendiz hace uso de un aprendizaje memorístico, su pensamiento es débil y su actividad es pasiva. El problema es cómo lograr que el propio alumno tenga un aprendizaje ya no pasivo sino activo, donde implica tener objetivos generales y específicos claros, metas definidas, que haga uso de estrategias nuevas para el logro de su aprendizaje y de esa manera junto con su conocimiento previo las asimile y acomode, qué le sirve, qué le re signifique, qué de esa información le causa duda para llevarle a seguir explorando y encontrar una respuesta satisfactoria. Después de todo se pretende que el alumno debe de estar consciente de cuáles son sus estilos de aprendizaje, qué estrategias utiliza, cuándo aprende tal información. Debe tener cierta predisposición de aprender otras herramientas que se sumen a las que ya tiene y todo para lograr en sí mismo un aprendizaje autorregulado, es decir, cómo aprendió lo que sabe, desaprender actitudes, procedimientos y estrategias que pueden ser de otra manera más eficaz.

Después de conocer qué es el constructivismo como epistemología toma de otras teorías como la teoría psicogenética, la psicología social, la psicología cognitiva y del enfoque sociocultural conceptos muy importantes y engloba dichos conceptos que sirven de base para

el proceso de enseñanza aprendizaje y que también toma en cuenta el triángulo proceso de enseñanza y la importancia de cada uno de ellos: Los alumnos, el profesor y los contenidos. Los tres se relacionan y ninguno es más importante que otro. El constructivismo también ayuda a planear, realizar un diseño curricular, ayuda a la elaboración de libros, evaluar los aprendizajes. Qué hacen, cómo lo hacen y para qué lo hacen.

En el siguiente capítulo se hablará del lenguaje oral y escrito como instrumento para el aprendizaje.

III. MARCO TEÓRICO

1. ESCUCHAR ES LENGUAJE DE LA MISMA MANERA QUE LEER ES LENGUAJE

A. Lenguaje Oral

El **lenguaje** no solamente es un tema importante sino que ha sido un objeto de estudio de psicólogos, lingüistas y otros tantos científicos del comportamiento, porque es un *proceso* de *aprendizaje* y una de las primeras actividades que el ser humano va desarrollando desde que nace y, por lo tanto, utiliza a lo largo de su vida.

Aunque existen diferentes tipos de lenguaje: el corporal, el visual, el oral o verbal y el escrito únicamente se mencionarán sólo los dos últimos porque comparten la función comunicativa y de interacción con otras personas y más específicamente sirve como instrumento para el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la comprensión de los textos.

El **lenguaje oral** es la *facultad* que el ser humano tiene para *comunicarse* con sus semejantes, valiéndose de un sistema formado por el conjunto de signos lingüísticos.

Para el psicólogo ruso Vigotsky (1992) el lenguaje se convierte en la *herramienta* más poderosa de que dispone una persona para enfrentarse e interaccionar con su entorno. El lenguaje, por ejemplo es uno de los *instrumentos* creados por la humanidad y perfeccionado a través de la evolución biológica y social, que el individuo en sociedad emplea para la organización de sus pensamientos y que a su vez utiliza para relacionarse con el medio social y cultural, modificándolo e influyendo en él para coadyuvar en su proceso evolutivo. Wertsch (1985).

a) Desarrollo del lenguaje oral

Un bebé aún antes de nacer está predeterminado por una familia, una sociedad, una cultura y por ende a una o varias lenguas dependiendo de las lenguas que sus padres o abuelos hablen, es decir, que ya existe un mundo preestructurado. Al llegar el niño al seno de una familia son los padres los primeros en tener contacto con el recién nacido, después son los familiares, sus hermanos mayores o primos –si es que tiene- y posteriormente las amistades. Todos entran en constante interacción con el bebé y son ellos quienes lo incorporarán a su cultura y su tradición histórica.

Durante las primeras semanas de vida del recién nacido se observan respuestas bastante definidas: Su sonrisa, gestos, laleo y balbuceo. Desde el punto de vista de la teoría sociocultural el niño aprende del medio ambiente que le rodea.

Vygotsky (1992) hace referencia a la descripción de Stern: Un niño a la edad de un año o dos se da cuenta de que un objeto tiene un sonido que lo identifica con un nombre por lo que el lenguaje se hace significativo. Así la aparición de nuevas palabras marca el principio más que el final de este desarrollo. Más tarde, el niño aprende el significado de aquellas palabras que tienen relación en su vida corta, lo que se refiere a comer, dormir, ser limpiado, vestido y la relación con las personas que le rodean. En el transcurso de doce meses un niño puede comprender de diez a doce palabras relacionadas con esas funciones, aunque en un inicio únicamente pronuncie una sílaba que se le indica, después repite la sílaba dos o tres veces hasta que aprende las palabras.

Es durante el segundo o tercer año de vida cuando el niño con ayuda de la percepción exacta de los sonidos que escucha de las demás personas, tiende a nombrar las cosas con su respectivo nombre, así desde muy temprano los niños comprenden el valor de las palabras.

Para que tenga lugar el lenguaje debe haber experiencias procedentes del exterior y la capacidad del niño para reproducirlas o asimilarlas, se ha demostrado que mientras más

temprano se lleve a cabo ésta actividad en un niño mejor serán los resultados.

La aparición del lenguaje es sumamente interesante porque refleja lo que un niño sabe. La mayoría de los niños pueden entender y responder adecuadamente a cierto número de palabras antes de que puedan producir cualquiera de ellas.

Para un niño la palabra es primero sustituto convencional del gesto y aparece mucho antes del descubrimiento del lenguaje. Un niño de dos años puede descubrir gradualmente la función simbólica del lenguaje. Mes con mes va adquiriendo nuevo vocabulario, descubriendo y aplicando nuevos principios gramaticales sin conocerlos conscientemente, por lo que este proceso de aprendizaje de la lengua es un proceso innato y el niño poco a poco va absorbiendo el lenguaje con gran rapidez, a pesar de ser éste complejo, los niños logran dominarlo sin recibir ninguna instrucción formal como lo haría una persona que aprende o mejor dicho que adquiere otro idioma. Pero la meta principal es la **comunicación** y la **interacción** con otras personas. En ese sentido el lenguaje oral es el conocimiento de lo que el niño escucha.

Así cada objeto de la realidad empieza a tener un nombre para el niño. Basta que se pronuncie una palabra para que en el cerebro del niño se reproduzca o se represente la imagen del objeto conocido. El objeto no necesariamente tiene que estar presente, aunque en el cerebro se hace la representación de la imagen. Por tanto, la palabra es la señal del objeto de un mundo físico. Las primeras palabras pueden ser nombres de las personas más importantes para el niño: mamá, papá, el nombre de sus abuelitos, el de sus alimentos predilectos. Las otras cincuenta palabras de un niño incluyen por lo general nombre de los objetos o acontecimientos más destacados del mundo.

Más tarde el niño aprende nombres más específicos o las categorías más generales. El niño de un año demuestra que reacciona conscientemente a algunas señales de la realidad aunque no conozca las palabras correspondientes.

Los niños son primordialmente referenciales cuando aprenden y utilizan vocablos que designan objetos. En el otro caso los niños son expresivos aprenden en primer término palabras que se refieren a deseos personales o aspectos de interacción social, palabras o frases tales como *adiós, te quiero*, etc. En el uso del lenguaje referencial son las madres las que pasan la mayor parte del tiempo señalando objetos y designando sus cualidades por lo que tienden a tener hijos referenciales y las madres que utilizan sobre todo el lenguaje para dirigir el comportamiento de su hijo tienden a tener hijos expresivos.

El ritmo de aprendizaje de un niño entre 18 meses y los cuatro años y medio es precisamente ese: ¡Una palabra nueva cada hora que esté despierto! Al llegar a los cuatro años y medio conoce ya entre 10,000 y 15,000 palabras que domina. Es por eso que en los primeros años de vida, un niño aprende más palabras que en el resto de su vida.

El **lenguaje** adquiere más y más importancia en la medida que crecemos, de lo que aprendemos de otras personas y de lo que sucede a nuestro alrededor. Los niños son inicialmente sociales al igual que su habla, ellos analizan y revisan todas las ideas que provienen del exterior. La capacidad que el niño desarrolla para comunicarse a través del lenguaje es sumamente importante porque influirá decisivamente en su **capacidad** de relacionarse, adaptarse, aprender y compartir lo que sabe, así como en su habilidad para ser creativo y autodeterminado. Si el lenguaje no se adquiere de forma definida, las relaciones interpersonales se limitan.

Vigotsky (1992), según observó que los niños emplean el habla en presencia de otros niños de su edad, pero no cuando están solos. El niño en edad preescolar dedica horas enteras en el lenguaje consigo mismo. Wertsch (1985).

El **lenguaje** para Vigotsky tiene un origen o naturaleza social porque como ya se mencionó es una expresión de la cultura. Siguan (1987). El niño se enfrenta a un condicionamiento sociocultural que determina en gran medida las posibilidades de su desarrollo.

En el desarrollo del lenguaje Vigotsky (1992) reconoce tres etapas:

1. El lenguaje externo, el cual corresponde al lenguaje pre-intelectual y al pensamiento pre-verbal.
2. El lenguaje egocéntrico es la transición entre el lenguaje externo y el interno, se convierte en un instrumento para pensar en sentido estricto y está sujeto a profundos cambios estructurales.

Para Piaget este lenguaje consiste en que el niño habla consigo mismo, en forma de monólogos colectivos, ecolalias y repeticiones, sin dirigirse a una persona, ni referirse a ella. Marca tres etapas. Cisneros, Z. R.; Uribe, T. A. M.; Uribe, T. D. y Cerna, M. M. (1980).

- a. *Repetición*. Esta etapa el niño puede repetir sílabas o palabras e imitar de un modo inadvertido lo que escucha y sentir lo que repite como un juego para ejercitarse y fortalecer sus órganos fonarticuladores.
- b. *El monólogo*. El niño habla de sí y para sí mismo y es de suma importancia – ejemplo *ma, pa, che-*.
- c. *Monólogo colectivo*. El niño siente placer sobre lo que habla, su personalidad se puede multiplicar e imita el lenguaje de lo que aprende de los demás y entonces el niño puede hablar con personas ficticias o con sus juguetes y a las cosas a las cuales les atribuye vida e incluso puede amonestar, consolar y pegar o preguntar, contestar y discutir. Por ejemplo: *Siéntate aquí te voy a dar de comer*.

Para Vigotsky (1992) este lenguaje tiene una *función práctica*; mientras que para Wertsch (1985) se convierte en un *instrumento práctico* del niño, crece con el desarrollo del niño, se puede observar desde los tres años de vida hasta los siete años. Este lenguaje cumple un doble papel: es un proceso de interiorización, de

reconstrucción interna y segundo constituye el instrumento central de mediación.

3. El lenguaje interiorizado el cual cumple una función intelectual, usa la memoria lógica. Se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructuras, se separa del habla externa del niño. Este lenguaje es el que permite a los humanos planificar y regular su actividad y deriva de su participación en la interacción social verbal. Vigotsky (1992) dividió las características de este lenguaje en dos grandes categorías: Sintáctica (la más importante) y la semántica.

El aprendizaje del lenguaje irá de lo externo del sujeto a lo interno por lo que la segunda fase del lenguaje es *interiorización*. Así el lenguaje puramente exterior o comunicativo pasa a ser un lenguaje interiorizado, precisamente por que cambia de función.

La importancia del *lenguaje interiorizado*, es grande primero porque cambia de función y después porque este aprendizaje del lenguaje se hace ya consciente y es una **herramienta** para el pensamiento superior, además de que puede influir mediante el lenguaje sobre los otros hombres y sobre su conducta.

Se sabe que la conducta y la experiencia se reflejan en nuestro cerebro en forma de palabras. Y la palabra es una herramienta o medio para desarrollar un *concepto* y debe tener un sentido para la mente. Así la palabra posee un *valor intelectual* para comunicar nociones. Estas palabras también están insertadas en un discurso que trasmite a su vez significados culturales. Nuestra *conciencia trabaja más con palabras* que con imágenes, de hecho pensamos con el lenguaje.

El significado de las palabras varía en su estructura interna, también lo hace en la relación entre pensamiento y palabra. Las palabras ingresan en la estructura de las cosas y adquieren un cierto significado funcional, de modo semejante al que un palo se convierte para el chimpancé en parte de la estructura que le permitirá la obtención de la fruta y adquiere así el significado funcional de herramienta.

Así pues, el lenguaje desempeña un doble papel: primero como *herramienta mental* y segundo, como un medio esencial en el que las herramientas culturales se han podido transmitir. El lenguaje es un **mecanismo del pensamiento** y quizá la herramienta mental más importante y un medio por el que la información ha pasado de una generación a otra. Existe una relación entre el lenguaje oral y el escrito porque escuchar y hablar son actividades lingüísticas primarias, niños y adultos las utilizan sin ningún problema; mientras que *leer y escribir* son actividades secundarias, requieren para su aprendizaje una sistematización para el dominio de éstas.

Para dominar el lenguaje escrito es necesario aprender a pasar de un tipo de lenguaje a otro.

B. Lenguaje escrito el cual sirve para aprender a leer.

El **lenguaje escrito** se desarrolla después del lenguaje oral e influye grandemente en éste último, pues como dice Smith (1999) el lenguaje hablado se ha adaptado para ser oído; mientras que el lenguaje escrito es más propio para *leer*, comparte todas las características del lenguaje oral: vocabulario común y las formas gramaticales.

Desde el punto de vista de las capacidades cognitivas, el lenguaje escrito y el habla son colaboradores muy eficaces.

Goodman (2006) agrega que el lenguaje escrito es *visual* –se perciben formas, tamaños, colores y movimientos de trazos-. Utiliza un sistema de símbolos gráficos, los cuales siguen un patrón. Para Morais (2001) el lenguaje escrito es una *representación del lenguaje oral*. Saussure citado por el mismo autor indica que la única razón de ser de la escritura es representar la lengua, es como un disfraz porque quita la lengua de la vista, sin embargo, influye en la lengua y la modifica.

Las ventajas del lenguaje escrito son varias:

En primer lugar, el lenguaje escrito permite acceder siempre a un *código de signos*

lingüísticos, ya sea materno o extranjero de cierto lugar. Este código puede trascender fronteras y perdura el tiempo que sea necesario.

Segundo, el lenguaje escrito permite una *comunicación más duradera* que el del lenguaje oral porque se puede leer las veces que sean necesarias y las veces que sean disponibles.

Ahora bien, todos los que vivimos en un determinado lugar entendemos un código, según Morais (2001) el alfabeto fue inventado para representar los fonemas y fue el resultado de la adaptación de un sistema prealfabético. En el caso del español éste está formado por 26 signos (28 letras del alfabeto) para representar 22 fonemas de la lengua afirman Allende y Condemarín (2000).

Un individuo para poder acceder al lenguaje escrito necesita aprender este alfabeto de memoria y gráficamente, aprender vocales, consonantes, diptongos, sílabas simples y compuestas, aprender a deletrear y escribir palabras cortas y largas, aprender a escribir palabras para que después sean enunciados y pueda a su vez empezar a leer enunciados, párrafos y diversos textos o cuentos.

2. LA COMPRESIÓN LECTORA

El interés por la *comprensión* no es nuevo. Ya desde principios de siglo los educadores y psicólogos (Huey 1908, 1968; Smith, 1965) citado por Cooper (1990) han considerado qué sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. En la década de los setenta y ochenta varios investigadores adscritos en el área de enseñanza, psicología y lingüística se plantearon resolver las preocupaciones acerca de cómo aprende el sujeto. Anderson & Person, 1984; Smith, 1978; Spiro, et al. 1980; citado por Cooper (1990). Son varias las teorías que han intentado explicar los procesos que realizan los sujetos en la comprensión. Durante los años sesenta se han desarrollado una serie de modelos sobre los efectos de los niveles en la representación del texto en la memoria de los sujetos. Por tanto, la *comprensión lectora* es un tema primordial dentro del aula escolar porque es la *base de muchos conocimientos* y porque *permite aprender permanentemente*.

Así pues la comprensión actualmente se concibe como un proceso a través del cual el alumno elabora un significado en la interacción con el texto que lee. El alumno también hace uso de sus *conocimientos previos*, de *estrategias cognitivas* y *metacognitivas* como se hablará más adelante, específicamente de las estrategias.

Mas cabe mencionar que en la comprensión interviene varios procesos: perceptuales (incluye los cinco sentidos), motivacionales y emocionales.

Los procesos perceptuales son los que todo el mundo utiliza en la lecto-escritura, pero que sirve para lo que se denomina leer para aprender. Sánchez (1996) menciona que este proceso se realiza a través de la *vía fonológica*, en esta vía se efectúa la decodificación; lo que significa convertir todos los símbolos gráficos en fonos (cada representación gráfica tiene sonido) para formar sílabas, palabras, oraciones y frases. Esta vía es muy importante cuando se enfrenta uno ante palabras desconocidas –semánticamente o sintácticamente. Para Gagné

et al (1993) citado por Schunk (2003) decodificar significa descifrar los símbolos impresos o hacer correspondencias entre letras y sonidos con un método de palabras completas o el método fonético.

Mientras que la *vía léxica* como dice Sánchez (1996) es mucho más rápida porque reconoce las palabras escritas de inmediato, esto permite al alumno llegar a tener un léxico interno que sirve como detector de palabras o una unidad de reconocimiento de patrones-palabra, lo que le permitirá tener un vocabulario léxico, el cual permite una *lectura más fluida* por el reconocimiento de patrones y permite asociar ciertas palabras a determinados contextos. Pero también intervienen los conocimientos previos, las inferencias que haga el alumno al texto o lectura. Graesser, Singer y Trabasso (1994) citado por González (2009) indican que la **comprensión** requiere de la *elaboración* de las *inferencias*, unas obligadas para lograr y mantener la coherencia del discurso y otras para enriquecer la representación del significado. Sánchez (1996) menciona dos niveles de comprensión *elaboración del texto base* y la *elaboración de un modelo de la situación*. El primero nos permite recordar el texto, resumir sus ideas, contestar las preguntas sobre los contenidos; mientras que el segundo, permite usar creativamente la información explícita.

Por eso, para una comprensión más profunda como menciona Montanero (2001) se requiere primero la capacidad de *extraer la información esencial del texto* y segundo, la *capacidad y la actitud de evaluar* constantemente la representación situacional que el lector elabora como referente del contenido.

Por eso, para una buena comprensión se necesita de ciertas estrategias de aprendizaje, las cuales puedan ayudar a resumir la información de lo que se quiere aprender, además ayude a recordar lo que se lee y permita contestar preguntas que pudieran plantearse al mismo texto en sí.

3. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La escuela parece ser un factor determinante en la adquisición de las **estrategias**. Éstas son importantes porque en primer lugar forman parte del *conocimiento general*, segundo se pueden identificar como un *conocimiento procedimental* y tercero, permiten la *capacidad de autorregulación*.

Para Beltrán (1996) las *estrategias* son los puntos centrales de la investigación cognitiva y son el instrumento más útil para elaborar una verdadera tecnología al servicio de la educación.

Para Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1986), citado por Hernández (1991) las *estrategias de aprendizaje* como procedimientos son un conjunto de pasos o habilidades que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

El concepto de estrategia está situado en el núcleo de los conceptos centrales de la ciencia cognitiva y ha sido utilizado mucho. Para Fernández et al (2006) las **estrategias de aprendizaje** son mecanismos que permiten adquirir y construir de manera personal el conocimiento, son las encargadas de *promover el aprendizaje autónomo e independiente* y son operaciones mentales internas que debe realizar el alumno en la situación de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son un conjunto de técnicas e incluso de trucos o recetas que favorecen la fijación de los contenidos durante el estudio individual del alumno.

Para Santiuste, García, Ayala, y Barrigüete, (1996) una estrategia es un plan de acción para lograr determinado objetivo, mediante estrategias un alumno puede incorporar nueva información, retenerla y recuperarla.

Es importante implementar diversas estrategias que favorezcan el aprendizaje y la comprensión lectora.

4. TIPOS DE ESTRATEGIAS

Estrategias cognitivas para Santiuste, et al (1996) hacen referencia a una serie de actividades como atender, observar, comparar, ordenar, clasificar, representar, etc., es decir sirven para *procesar la información*: Estrategias para encontrar el sentido y recordar. Mientras que para Beltrán (1996) las estrategias cognitivas son la condición necesaria para que el rendimiento académico se dé.

Las estrategias metacognitivas controlan el propio progreso de aprender, planificar y supervisar las estrategias cognitivas, también realizan una doble función porque utilizan conocimiento y ejercen control.

Para Brown (1987) son tres las estrategias metacognitivas: planificación, regulación y evaluación, estos tres procesos interactúan entre sí. Beltrán (1996).

Para Bereiter y Scardamalia citado por Puente, F. A., las estrategias de *planificación* se desarrollan desde la infancia y adolescencia, progresando drásticamente entre los 10 y 14 años. En sí las estrategias de planificación son las actividades anteriores a la actuación e implica anticipar las consecuencias de las propias acciones, se relacionan con todo lo que tiene que ver *antes de realizar una tarea*. Así un alumno que utiliza una estrategia metacognitiva de planificación para la comprensión de texto le permite establecer cuáles son sus *objetivos de aprendizaje, establecer los propósitos de lectura*, es decir, para qué quiere leer dicho texto, entender las demandas de la tarea tanto externas como internas, qué es lo que va a encontrar ahí, cuál es la información que realmente necesita adquirir. Teniendo claro los objetivos personales, también es importante conocer cuáles son los *objetivos del autor*. Ambos objetivos bien relacionados ayudarán a conseguir más rápido la meta a lograr y programar las actividades a realizar, cuáles y cuántos son los pasos a realizar, que se harán primero y qué sucesivamente, los recursos con los que cuenta, seleccionar una o varias

estrategias a utilizar, descomposición de la tarea en pasos sucesivos, aplicar los conocimientos previos que se tienen de un tema específico sobre el que se va a leer, realizar inferencias una vez leído título, tema o ciertos párrafos.

La segunda estrategia metacognitiva de *supervisión* tiene que ver con la *realización* de la *tarea de aprendizaje* propiamente. La supervisión es la capacidad de *realizar* las actividades de acuerdo a lo *planeado* para lograr los objetivos y metas propuestas. Puente menciona que esta estrategia se refiere a la *conciencia en tiempo real* que uno tiene sobre su comprensión y realización de la tarea. Las investigaciones indican que esta habilidad se desarrolla lentamente, pero que avanza con el entrenamiento y la práctica.

Mateos (1991a) menciona que la supervisión de estrategias metacognitivas se puede deber a:

1. Fallos de comprensión detectados mediante el uso del criterio léxico, ya sea por palabras nuevas, palabras familiares en contextos no familiares, es decir, identificar los problemas debidos a la presencia de palabras nuevas.
2. Fallos de comprensión detectados mediante el uso de criterios semánticos.

La supervisión de errores y estrategias de corrección han sido desarrolladas por investigadores como Collins y Smith (1982) citado por la misma autora, por lo que los fallos de comprensión pueden ocurrir en los diferentes niveles de procesamiento que incluyen palabras, frases, relaciones entre frases y texto global.

La tercera estrategia metacognitiva es la de *evaluación*. Para Puente, F. A., esta estrategia permite la valoración de los productos y procesos regulatorios de lo que uno está aprendiendo, pero además las estrategias de planeación y supervisión están relacionadas con las estrategias de evaluación. Esta consiste en *verificar* nuestra comprensión, valorar si los objetivos se cumplieron, verificando los pasos realizados, cuál es la calidad de nuestros resultados.

Un buen estudiante puede establecer un equilibrio entre los tres tipos de estrategias

metacognitivas: planeación, supervisión y evaluación y así conocer mejor sus habilidades que lo fortalezcan y saber donde requiere mayor fortaleza.

5. LA METACOGNICIÓN

La **metacognición** es uno de los conceptos que ha encontrado un puesto importante dentro de la psicología actual, especialmente en la psicología educativa y en la psicopedagogía según menciona Ugartetxea (2001).

La metacognición como menciona González (1993-1996) pasa por tres edades: la aparición, la edad de reactivación, es decir al momento de inserción del concepto dentro de un sistema que le da un nuevo sentido y la edad de recurrencia donde se revela la potencia de fecundidad del concepto, su valor y eficacia en el trabajo científico. La primera edad podría ubicarse con los trabajos pioneros de Tulving y Madigan (1969); la segunda donde se ubican los estudios de Flavell citado por González (1993-1996). Martí (1995) indica que el término de la metacognición fue introducido en la década de los años setenta por Flavell a raíz de sus estudios sobre el desarrollo de los procesos de memoria, trabajos como menciona González interesados en los problemas de la generalización y la transferencia de lo aprendido y en el estudio de la capacidad del ser humano para supervisar su propio funcionamiento intelectual y, finalmente, la tercera etapa que correspondería a la etapa actual, la metacognición es un constructo tridimensional, el cual integra los resultados de las tres vertientes por las que ha discurrido la investigación que tiene la cognición humana como su objeto de estudio.

Como la metacognición ha tenido distintas etapas aunque se relacionadas, debe quedar claro que para el efecto que nos interesa de esta investigación son dos significados distintos que se encuentran estrechamente vinculados: uno es como *producto* y otro es como *proceso*. El primero, la metacognición como producto se refiere al conocimiento declarativo “el saber que”, es decir, cuando vinculamos el conocimiento que tenemos sobre nuestro

funcionamiento cognitivo, por ejemplo: saber que la organización de la información es un esquema, el cual facilita la comprensión.

Mientras que la metacognición como proceso alude a los conocimientos de los procedimientos de supervisión y de regulación que implementamos sobre nuestra actividad cognitiva al enfrentar una tarea de aprendizaje, por ejemplo, saber *seleccionar* una estrategia para la organización de la información y estar en condiciones de evaluar el resultado obtenido. La metacognición como un *proceso de alto nivel* ha sido estudiada como afirman Alterio, Gianfranco y Ruíz (2008) con la calidad del desempeño en tareas cognitivas complejas, como es el caso de la comprensión lectora.

La metacognición puede referirse a dos aspectos según Martí (1995):

- 1) *El conocimiento sobre los procesos cognitivos* (por ejemplo conocer la amplitud de su memoria ante una tarea determinada, saber que determinado tipo de tarea es más difícil que otra, darse cuenta de que no se ha entendido la explicación que acaban de dar, saber que tal persona es más clara en sus explicaciones que otra persona, etc.). Sin embargo, Flavell citado por Sánchez distingue tres categorías de conocimientos: sobre las personas, sobre las tareas y sobre las estrategias.
- 2) *La regulación de los procesos cognitivos* (reparar un texto el tiempo suficiente para que pueda recordarlo, tomar precauciones –estar más atento, planificar las acciones– ante una tarea difícil, pedir que me repitan la explicación de forma más lenta para que pueda entenderla, estar más atento cuando la persona que me da una explicación no es muy clara.

También para Brown (1990) citado por Schunk (2003), la metacognición se refiere al control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva. Mientras que para Santiuste et al (1996) la metacognición hace referencia al conocimiento y control de la cognición.

Las habilidades metacognoscitivas cumplen una función importante en las actividades cognoscitivas. La metacognición comprende dos conjuntos de habilidades relacionadas. Las

primera comprende qué habilidades, estrategias y recursos se requieren para realizar una tarea específica como por ejemplo: hallar las ideas principales, repasar la información, formar asociaciones o imágenes, utilizar técnicas de memorización, organizar el material, tomar notas o subrayar y emplear métodos para presentar exámenes.

Las segundas se refieren a cómo y cuándo servirse de estas habilidades y estrategias para terminar con éxito la tarea a realizar. Estas actividades de supervisión incluyen *verificar el grado personal de comprensión*, predecir resultados, *evaluar los esfuerzos* realizados para lograr dicha tarea, que va desde planear las actividades a realizar, decidir cómo distribuir el tiempo y revisar lo que se está haciendo o el material a emplear o en su defecto cambiar de actividad para poder superar las dificultades que se presenten.

Existe un inconveniente porque las habilidades metacognitivas se desarrollan con lentitud. Estas se comienzan a desarrollar entre los cinco y los siete años, es por ello que a los niños pequeños les cuesta trabajo entender las diversas tareas en las que participan y son los niños mayores y los adultos los que pueden ser mejor beneficiados de las habilidades metacognitivas.

6. MÉTODO DE INSTRUCCIÓN DIRECTA PARA LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE PLANEACIÓN Y SUPERVISIÓN

Para tal efecto primero se parte de la **investigación sobre la enseñanza** porque vemos que es una parte fundamental de la investigación educativa ya desde hace dos décadas como lo menciona Bruning et al (2005), tiene su propia evolución y por ello existe un exhaustivo análisis de las investigaciones realizadas. Varios autores: entre ellos Rizo (2004), Baumann (1985), recomiendan la *enseñanza por instrucción directa*.

Otro tema que se tratará es la **instrucción directa**, la cual tiene grandes implicaciones primero dentro de la investigación educativa, pero sobre todo en la *enseñanza de las estrategias metacognitivas* por los resultados que se logran. A este respecto, Mateos (1991a) recomienda que la instrucción directa en estrategias de comprensión constituye el intento más reciente de resolver los problemas asociados a una falta de comprensión lectora. Es por ello que los psicólogos se han interesado en el estudio de este tipo de enseñanza para utilizar en la investigación de enseñanza con instrucción directa. Pero además por toda la implicación de este tipo de instrucción ayuda a los profesores y alumnos a *mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje*.

La instrucción consiste en mencionar o definir la destreza, en el mejor de los casos, y en inducir al alumno a emplearla en la resolución de ejercicios escritos. En definitiva se confunde la práctica de destrezas con la enseñanza de destrezas como lo menciona Duffy y Roehler, (1982) citado por la misma autora Mateos (1991b) al esperarse que los alumnos descubran por sí mismos el proceso del uso de la destreza a través de una exposición repetida a la tarea criterio.

Sin embargo, la mayor parte de la instrucción que hoy se hace en comprensión lectora corresponde a lo que Brown, Campione y Day (1981) citado por Rizo (2004) denominan

“*entrenamiento ciego*”, lo opuesto a la instrucción directa. En el entrenamiento a ciegas o enseñanza tradicional no se enseña a los alumnos a participar activamente en su proceso de aprendizaje, los alumnos practican determinadas destrezas pero dicha práctica no suele ir acompañada de una comprensión del significado que tienen esas actividades para el rendimiento lector. Los alumnos no son informados sobre el por qué, cuándo, dónde y cómo debe usarse la destreza. Además, la práctica de destrezas individuales suele centrarse en segmentos cortos del discurso (frases o párrafos) que, a menudo, no guardan relación alguna con la lectura hecha y no suele extenderse su aplicación al contexto de la lectura de textos. El dominio de la destreza se convierte así en el fin de la instrucción y no en un medio para aprender a encontrar el significado del texto citado por Mateos (1991b).

En los últimos años muchos investigadores interesados en la enseñanza del proceso de la comprensión lectora han manifestado su adherencia a este nuevo modelo de instrucción y han trabajado a partir de él Baumann y Schmith (1986), Blanton, Morman y Word (1986), Duffy y Roehler (1987), Pearson y Galagher (1983) citado por la autora Mateos (1991a).

IV. MÉTODO

1. Objetivos:

1. La presente investigación tiene por objetivo desarrollar un **programa de intervención de estrategias** de *planeación* (objetivos del lector y considerar los del autor, realizar inferencias a partir del título), *supervisión* (subrayado, resumen y mapas conceptuales) y *evaluación* (resultados con respecto a metas y logros) de comprensión lectora con alumnos de secundaria del INEA, con un grupo con instrucción directa.

2. Hipótesis:

1. Las estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación de comprensión de lectura producirán mejoras significativas en cuanto a la producción de la comprensión de textos en los alumnos de secundaria del INEA.
2. Existirán diferencias significativas con respecto a la comprensión estrategias entre el antes y después de la intervención en el grupo. Es decir, los alumnos realizarán mejores producciones del producto de comprensión.

3. Tipo de diseño-intervención:

La investigación fue de tipo pre-experimental. En este diseño se presentó sólo a un grupo al cual se le aplicó pretest (01) y postest (02). La diagramación de este diseño se representa de la siguiente manera:



El pretest proporcionó información sobre el nivel de homogeneidad del grupo antes de iniciar el tratamiento. El posttest fue aplicado después de administrar el tratamiento y ofreció información sobre los efectos de la variable independiente.

La variable independiente utilizada fueron las estrategias metacognitivas de comprensión lectora de planeación, supervisión y evaluación.

Variable dependiente la comprensión lectora: mejores producciones escritas sobre los textos.

4. Sujetos:

Los sujetos del estudio fueron alumnos del INEA quienes estudiaban por las mañanas todos los días la secundaria, algunos trabajaban por las tardes y otros los fines de semana y algunos no trabajaban. Cabe aclarar que cuando se les hizo la invitación tomaron la decisión de participar por su tiempo disponible. El *grupo pre-experimental* estuvo formado por 6 participantes: cuatro mujeres, dos adolescentes de 17 años y dos adultas 50 y 54 y dos hombres adolescentes de 15 años.

5. Escenario y contexto:

El **escenario** donde se llevo a cabo la intervención de las estrategias metacognitivas de comprensión lector fue en una de las instalacines del INEA debido a que se había trabajado dos años en ese sistema abierto del nivel primaria y secundaria y se optó por los de secundaria, además de conocer sus módulos con los que trabajaban los alumnos.

El lugar asignado por el INEA fue la plaza comunitaria “Cuauhtémoc”, este lugar cuenta con tres aulas. Una de ellas fue asignada para el curso-taller, la cual cuenta con tres mesas largas, cada una con capacidad de cuatro sillas, pizarrón blanco grande, un estante de libros de los módulos de los alumnos, 3 lámparas, dos ventanas a cada extremo una banquita cerca de la

ventana, piso de cerámica, plafón y puerta independiente.

El **contexto** de la plaza comunitaria Cuauhtémoc esta ubicado en la calle Papalote S/N de la Colonia Santo Domingo, Coyoacán. Junto a esta plaza se localiza un mercado, una Iglesia, una primaria y varios negocios a su alrededor, en la calle de atrás comunicada por el mercado existe un Jardín de niños. Cabe señalar que en esta misma plaza comunitaria se brindan servicios como: belleza, computación, corte y confección, estimulación temprana, karate, inglés, regularización de tareas, kick boxing, clases de baile, aeróbic, yoga, carpintería, reuniones de becas de primaria y secundaria.

6. Instrumentos de recogida de datos:

Los instrumentos que se han elaborado para utilizar en esta investigación son:

1. **Cuestionario** para alumnos, el cual tiene la finalidad de recabar información para conocer los intereses que tienen los alumnos sobre la lectura y su acercamiento a la misma. Este instrumento consta de 19 preguntas de las cuales 12 preguntas son cerradas y 7 preguntas son abiertas, se aplicó con la finalidad de conocer los intereses de la lectura. (Ver a nexos 1 de instrumentos).
2. **Pretest/postest** este instrumento sirvió para comprobar el estado inicial y final de la variable independiente sometida a estudio: estrategias metacognitivas de comprensión lectora –planeación, supervisión y evaluación-.

Este instrumento se realizó a partir de los temas de qué es la lectura, qué es la comprensión, métodos efectuados programas de instrucción. Una vez realizado se piloteó primero con una psicóloga del Centro de Rehabilitación de Comunicación Humana (INCH) en Tlalpan. Se corrigió y aumento para aplicarse con alumnos de secundaria del sistema INEA del mismo Centro. Y por último fue aplicado de

manera colectiva al grupo pre-experimental. Constó de 26 preguntas cerradas de las cuales todas fueron de respuesta positiva y negativa. (Ver anexo 1 de instrumentos).

7. Procedimiento:

El estudio se desarrolló en cuatro fases. La *primera fase* correspondió a la presentación objetivos y contenidos a la institución donde se eligió llevar a cabo la investigación y la formación del grupo y presentación de la intervención. La *segunda fase* correspondió a la aplicación del pretest el día 13 de abril. La *tercera fase* fue la intervención, la cual abarcó del 14 de abril al 29 del mismo mes y por último *la cuarta fase* fue la aplicación del postest el día 30 de abril.

Primera fase: a) Presentación de objetivos y contenidos al INEA

Primero se contactó al INEA vía telefónica en octubre del 2009 para conocer quién era la persona encargada.

La segunda llamada realizada fue con la responsable de la oficina de Servicio Social: Esther Magaña para saber que se procedería por e-mail dándonos la dirección del correo electrónico para realizar la petición, este permiso se solicitó desde octubre. El e-mail fue contestado afirmativamente. Sin embargo, se realizaron tres llamadas telefónicas porque no se informaba la fecha ni dónde se llevaría a cabo el curso y en la última llamada se notificó la sede del curso y la responsable de esta plaza comunitaria: Ana Isabel, a la cual se le habló por teléfono para retroalimentar información: horario, días del curso y cómo contactar a los alumnos. Ella recomendó que este curso iniciara después de Semana Santa para no cortar las sesiones del programa, a lo cual no tuve inconveniente, lo único es que pedí aplicar el cuestionario para trabajar mientras ese instrumento.

b) Formación del grupo y presentación al mismo

Para la *formación del grupo* se invitó personalmente a cada alumno de la plaza comunitaria “Cuauhtémoc” el día 2 de marzo durante su examen en línea, se dejó hoja para que se fueran enterando y la coordinadora dijo que el día 8 de marzo a las 18 hrs. estarían más alumnos para presentar examen escrito y podría invitarlos; sin embargo, ese día no se inscribió nadie al curso por lo que se esperó hasta el día 19 y 20 de marzo porque nuevamente había examen en línea y se les podría hacer la invitación.

La invitación se hizo individualmente a cada alumno y se les pedía llenar el cuestionario (Ver anexo 1 en la sección de instrumentos). Este cuestionario tiene la finalidad de conocer el interés de los alumnos por la lectura. Se tomaron sus datos personales para confirmar por teléfono cuándo se llevaría a cabo la instrucción. El día 11 de abril se habló por teléfono a cada uno para confirmar la asistencia del día lunes a las 11 por la mañana.

Después que se conformó un grupo con turno y con un número de alumnos se presentó la investigadora al grupo conformado. Se realizó una actividad para integrar a los alumnos, a través de la dinámica “mi nombre”, después se procedió a informar cuál es la base de orientación de acción que se propuso trabajar en el grupo para motivarlos a participar, por lo que a cada uno de los alumnos se le entregó una hoja del programa a trabajar, indicando número de sesiones, fecha, tema, eso con el fin de que los alumnos tuvieran una mejor orientación del curso. Después se les entregó una hoja del programa para ver las inquietudes que tuvieran los alumnos sobre los temas. Posteriormente se les pidió la opinión de qué les parecían los temas y se cerró la sesión con una técnica de los diez deseos con el objetivo de que los alumnos puedan expresar por escrito a nivel personal sus deseos empezando por el más importante y terminando por el menos importante.

Segunda fase: c) Aplicación del pretest

Una vez seleccionada la muestra se comenzó con la aplicación del pretest al grupo experimental (Ver anexo 1 en la sección de instrumentos). El tiempo promedio de aplicación fue de 25 minutos, el cual se realizó el 13 de abril del 2010 en ella se pidió a los alumnos que respondieran este instrumento para conocer si el alumno utilizaba alguna estrategias metacognitiva de comprensión lectora antes de comenzar el tratamiento. La evaluación fue fácil y rápida de realizar, se utilizó la “t” de Student.

Tercera fase: d) Intervención del programa de estrategias metacognitivas de comprensión lectora

La intervención educativa se desarrolló en el centro educativo de las instalaciones del INEA del D.F., en Coyoacán la Plaza comunitaria “Cuauhtémoc”.

La aplicación del programa consistió en 12 sesiones, comenzó con una intencionalidad totalmente práctica, para hacer vivenciar a cada alumno las potencialidades del programa. Dicho programa comenzó el 13 abril 2010 con el grupo de lunes a viernes con un horario de 11:00 – 12:30 a.m. aproximadamente durante el mes de abril. (Anexo 4).

El Programa de intervención de estrategias metacognitivas tuvo la intención de mejorar la autorregulación del alumno sobre la comprensión lectora a través de las estrategias metacognitivas de comprensión y a su vez le ayudaron a tener un mejor rendimiento escolar. Este programa enfatiza la metacognición ya que no solamente aprende cierto tipo de estrategias sino que práctica y aprende a evaluar su propio aprendizaje.

Objetivos específicos:

1. Que el alumno reconozca la importancia de usar estrategias metacognitivas de

planeación, supervisión y evaluación.

2. Que el alumno pueda utilizar algunas de las estrategias metacognitivas de planeación, supervisión y evaluación
3. Que el alumno analice las estrategias de planeación, supervisión y evaluación.
4. Que el alumno valore las estrategias de planeación, supervisión y evaluación.

La estructura general del programa incluye materiales de textos, se utilizaron 11 textos de diferentes temas escritos especialmente para los alumnos de secundaria del INEA (Ver anexo 2). Actividades relacionadas para utilizar estrategias tanto cognitivas como metacognitivas como tener objetivos para leer, conocer los objetivos del autor, inferencias, ideas principales, resúmenes y mapas conceptuales (Ver anexo 3). Esta intervención está compuesta de 12 sesiones. (Sin considerar las sesiones destinadas a la aplicación del pretest y el postest). Cada sesión estuvo planificada para cada día de la semana correspondiente al mes de abril con una duración de hora y media. La organización de cada sesión se planeó para el aprendizaje de distintas estrategias de comprensión lectora: planeación (objetivo del autor y del lector, inferencias antes de leer la lectura) supervisión (ideas principales, resumen) y evaluación (mapa conceptual). El diseño de la intervención educativa se planteó considerando las estrategias metacognitivas de planeación, supervisión y evaluación por un lado y por el otro con el método de enseñanza directa al grupo pre-experimental.

Al inicio de la intervención eran 6 alumnos, quienes estaban acostumbrados a leer sus textos en silencio y durante el curso se leían los textos en voz alta.

Dentro de la intervención aprendieron las partes que componen un libro, la tipología de las letras, reconocer el objetivo planteado por el autor, tener un objetivo como lector, realizar inferencias antes de leer un texto, utilizar los conocimientos previos para realizar

inferencias y tema del texto, identificar las ideas importantes a través del subrayado, realizar mapas conceptuales, lista de palabras y resúmenes de los textos.

PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES POR SESIONES

SESION	OBJETIVO	TEMA	ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
1	El alumno identificará <i>las partes que componen un libro.</i>	Las partes que componen un libro.	El alumno llenará una hoja y hojeará un libro de su elección.	El alumno logra identificar las partes de un libro.
2	El alumno reconocerá cuál es el <i>objetivo planteado por el autor.</i>	El objetivo del autor en el texto.	El alumno leerá el texto localizando el objetivo y lo escribirá en una hoja de actividad.	Cada alumno expresará el objetivo del autor.
3	El alumno logrará construir su <i>propio objetivo de lectura.</i>	El objetivo del lector.	Realizará un objetivo y lo reflexionará	La concientización de porque se lee con un objetivo.
4	El alumno logrará reconocer cómo <i>hacer inferencias antes de leer</i> un texto.	Las inferencias antes de leer.	El alumno contestará una hoja con preguntas antes de leer, primero solo con una hoja en blanco y luego con el texto antes de leer.	Cuestionario para ver diferencias del ejercicio.
5	El alumno conocerá y aplicará y valorará una estrategia cognitiva: la <i>técnica de cloze.</i>	La técnica de cloze.	El alumno complementará las palabras solicitadas en la hoja de la técnica de cloze.	El alumno llenará bien la hoja y comprenderá para que sirve.
6	El alumno leerá <i>conceptos sobre lectura.</i>	Apropiación del significado de los conceptos de lectura.	El alumno leerá el texto y utilizará el texto para buscar los conceptos de lectura.	El alumno comprenderá el concepto de lectura de los distintos autores.

7	El alumno reconocerá e identificará el tema del texto.	El tema principal de una lectura.	El alumno leerá el texto en voz alta y en silencio e identificará el tema principal de la lectura.	El alumno identificará en el texto el tema principal.
8	El alumno identificará las <i>ideas principales</i> del texto.	Extracción de ideas principales	El alumno leerá el texto en voz alta y en silencio. Identificará las ideas principales.	El alumno logrará explicar porqué lo hizo.
9	Que el alumno conocerá el concepto de estrategia de aprendizaje.	Las estrategias de aprendizaje.	El alumno expresará sus conocimientos previos sobre lo que es una estrategia de aprendizaje, buscará el concepto de la hoja y leerá los conceptos de diferentes autores.	El alumno expresará y argumentará oralmente qué es una estrategia.
10	El alumno conocerá y comprenderá los diferentes <i>tipos de estrategias</i> .	Estrategias cognitivas y metacognitivas.	El alumno leerá en voz alta los dos tipos de estrategias, analizarán cuáles han empleado y reflexionarán cuando utilizarlas.	Preguntando a los alumnos qué tipo de estrategia preferirían utilizar ahora y porqué.
11	El alumno conocerá y realizará el <i>resumen</i> .	Elaborará un resumen de del texto.	El alumno leerá en silencio, subrayará las ideas principales y realizará un resumen.	Preguntando a los alumnos cómo le hicieron para hacer su resumen.
12	El alumno conocerá y realizará un <i>mapa conceptual</i> .	Mapa conceptual.	El alumno hará una lista de palabras de la lectura anterior. Realizará individualmente un mapa conceptual	La concientización de cómo hacemos para realizar un mapa conceptual.

Concluida la intervención de las estrategias se aplicó el postest.

Cuarta fase: e) Aplicación del postest o evaluación final

La aplicación del postest se realizó el día 30 de abril del 2010. El tiempo promedio de aplicación fue de 15 minutos, su evaluación fue fácil y rápida de realizar con la “t” de Student.

8. Análisis y resultados cuantitativos y cualitativos del programa de intervención de estrategias metacognitivas:

1. Análisis cuantitativo.

a) Situación del cuestionario grupo pre-experimental.

Todos se consideran alumnos de rendimiento medio, a todos les gusta leer, aunque a la gran mayoría le gusta leer poco y solo a una alumna le gusta leer mucho. Casi todos aprendieron a leer entre los 5 y 6 años en la escuela o preescolar solo una aprendió en la casa. A todos excepto una les gusta leer diario. Del tipo de lectura prefieren más el cuento, luego la aventura y por último la historia.

A la pregunta de para qué les sirve leer ellos dicen que para saber escribir correctamente, ayudar a otros entre ellos a sus hijos, para comprender y saber de qué trata la lectura y otros dicen que para salir mejor en sus estudios y comprender y para enseñar a otros. Cuando se les pregunta sobre la lectura reciente algunos responden que sus módulos, una la *Biblia*, otra el *Diario de Ana Frank* y tres habían leído el periódico. Sin embargo, solo una había usado la estrategia de preguntas y respuestas. Cuando se les preguntó por los pasos que siguieron para leer no se percataron de todos los pasos y consideran importante el vocabulario y el conflicto en el caso del periódico como dificultad para leer.

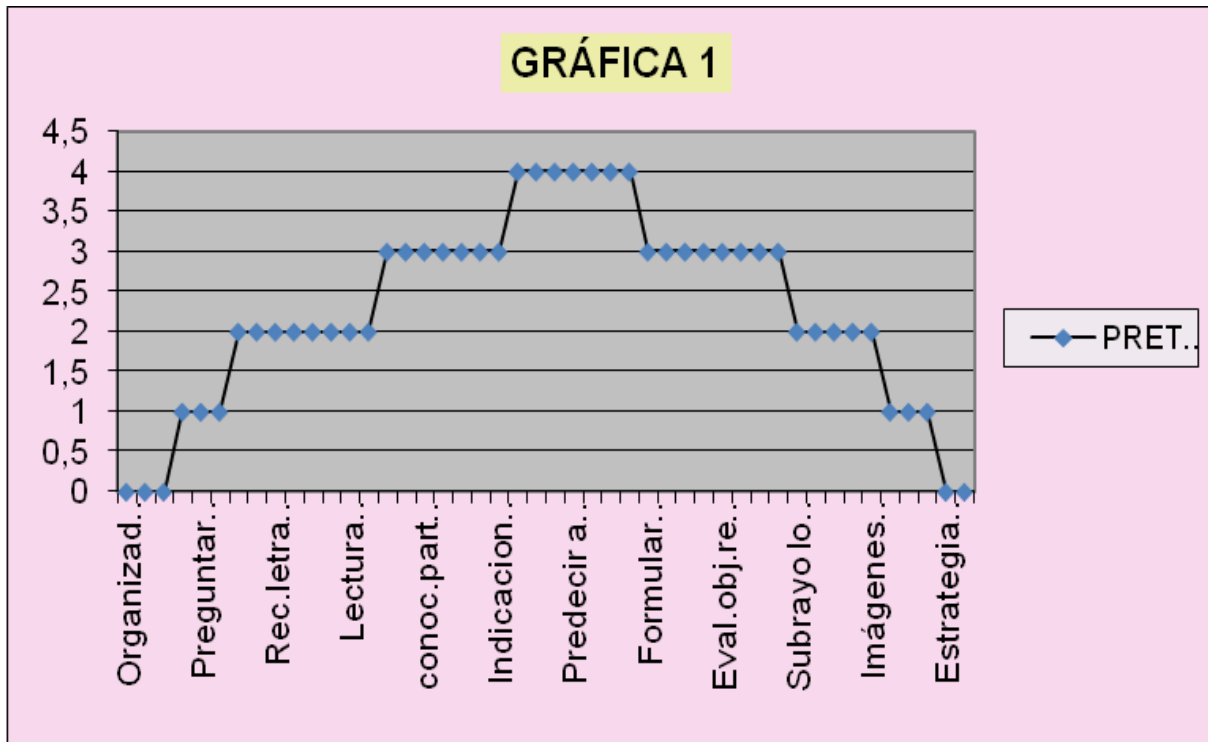
b) Situación del pretest y postest grupo pre-experimental.

Para evaluar los resultados de la presente investigación el análisis de datos se basó en el análisis cuantitativo de la calificación de los instrumentos del pretest y postest con la prueba “t” de Student bajo los criterios de falso o verdadero.

Fases del análisis de datos	Tipos de análisis estadísticos aplicados
Pretest	Estadística descriptiva: Puntuaciones mínimas, máxima, media. Estadística inferencial “T” de Student
Postest	Estadística descriptiva: Puntuaciones mínimas, máximas, media. Estadística inferencial “T” de Student

Con el fin de aclarar los resultados obtenidos mostramos éstos en tres epígrafes distintos: a) Resultados obtenidos en la fase pretest, b) Resultados obtenidos en la fase postest y c) Los resultados derivados del contraste pretest-postest.

1) Resultados obtenidos en la fase pretest del grupo pre-experimental.



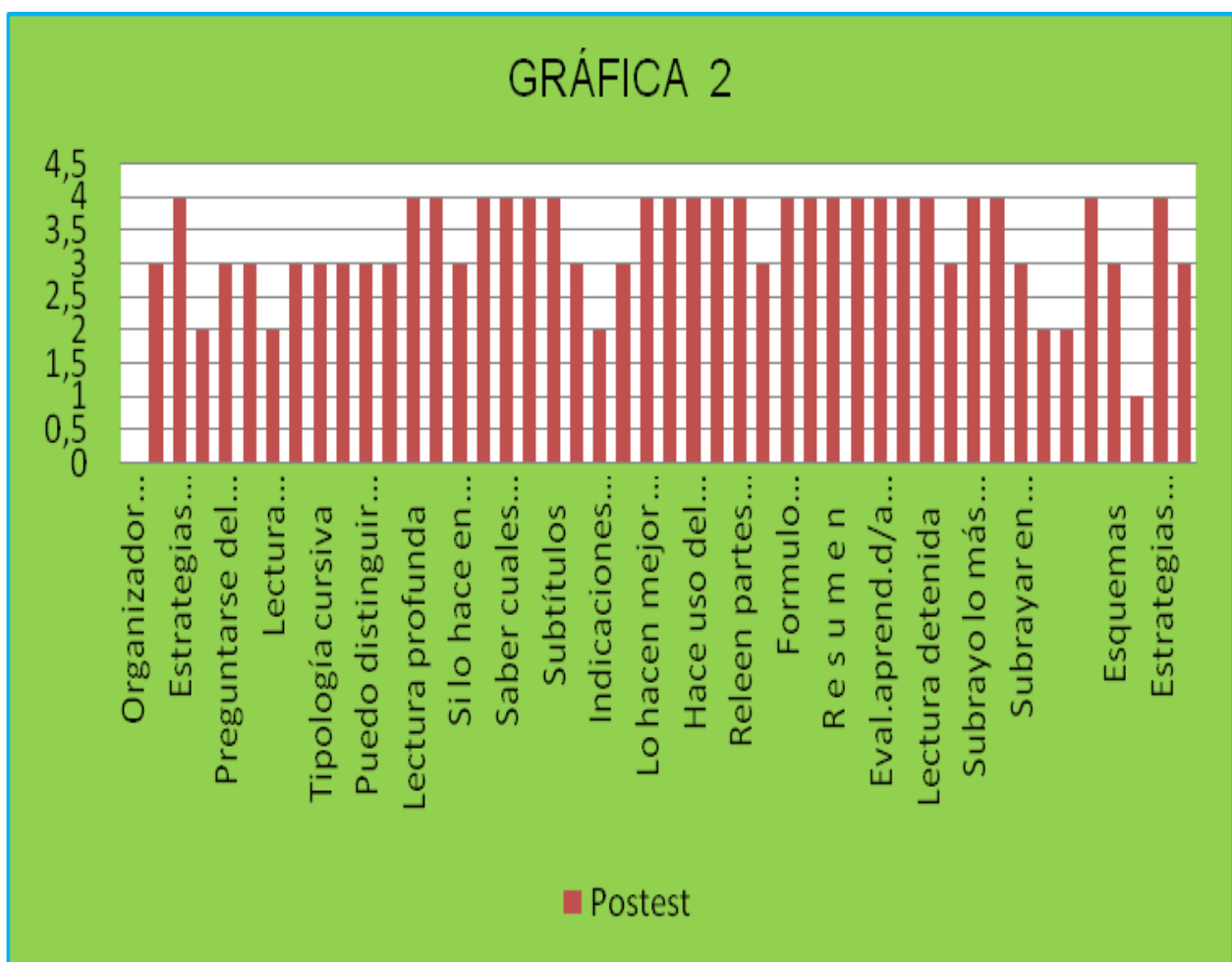
En la aplicación del pretest inicial los alumnos marcaron las estrategias utilizadas por cada uno de los alumnos.

Los alumnos saben dónde hacer su lectura, la realizan mejor solos, algunos prefieren en silencio y otros en voz alta. Algunos sí se fijan metas para aprender y otros no. Para algunos el tipo de letra puede influir en la lectura. La gran mayoría considera importante el objetivo del autor. Algunos saben las partes del libro y otros no. Solo una persona no reconoce los tipos de letras. Todos hacen uso del título pero no de los subtítulos, indicaciones, ni imágenes y en su gran mayoría pueden deducir de qué va a tratar la lectura. No se preguntan sobre el tema. Casi todos no consideran importante las primeras frases de un texto. Todos subrayan lo más importante y reconocen lo más importante y algunos no reconocen lo secundario excepto una. La mitad usa diccionario para buscar las palabras que desconoce y relaciona sus conocimientos con la información de la lectura, formula preguntas al texto. La gran mayoría ajusta el ritmo de

la lectura en función a la dificultad del mismo y relea sus lecturas después de subrayado.

Todos releen partes confusas de su texto. Las únicas estrategias que conocen son subrayado, resumen, mapa conceptual e imágenes mentales. Todos consideran importante la organización de las ideas porque aumenta la comprensión de la lectura.

2) Resultados obtenidos en la fase postest grupo pre-experimental



Como resultado del programa de estrategias metacognitivas de comprensión lectora el **postest** arrojó los siguientes resultados:

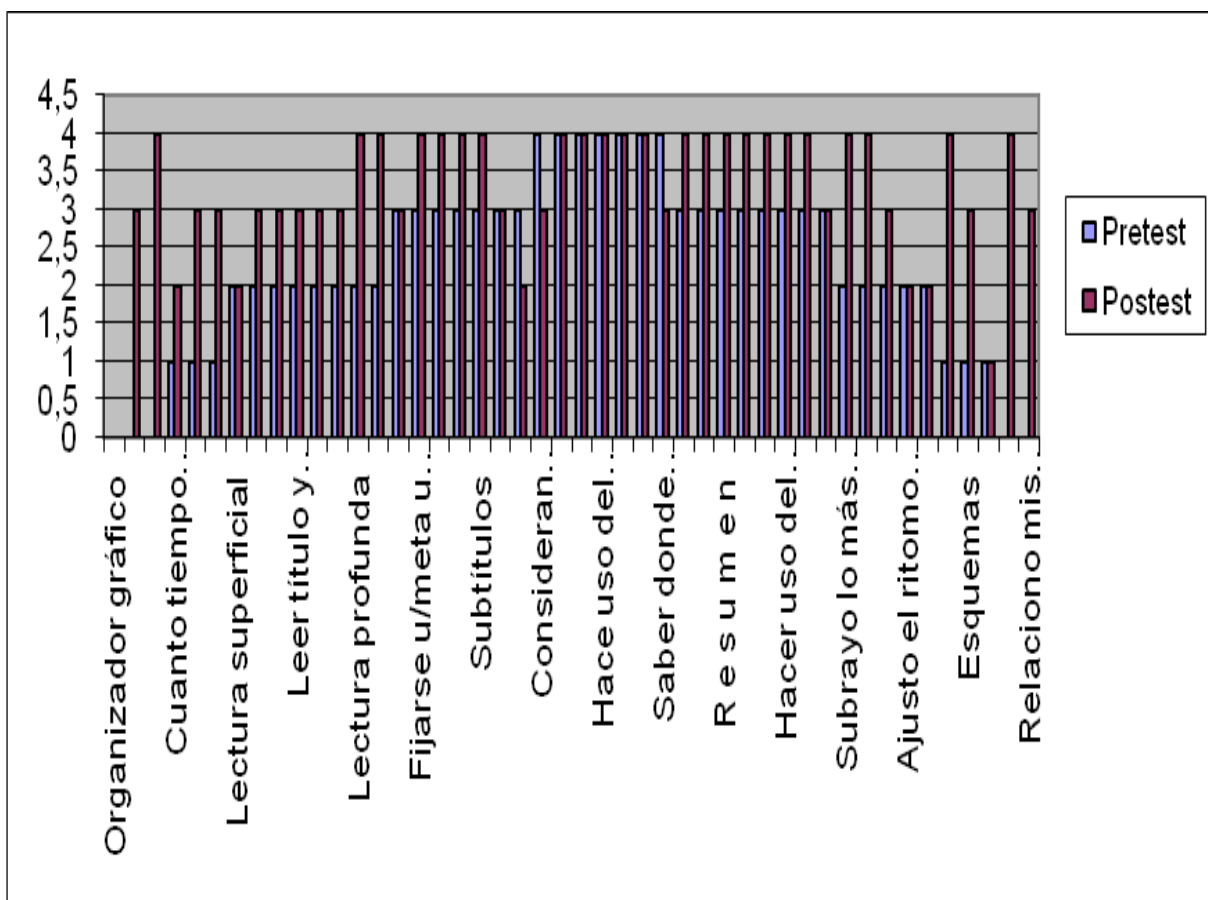
La gran mayoría de los alumnos sabe dónde hacer la lectura, la mitad sabe cuánto tiempo va a emplear para realizar la lectura y la otra mitad no, todos lo hacen mejor solos, la mayoría prefiere hacerlo en silencio y también acepta en voz alta.

Todos antes de leer se fijan una meta u objetivo para aprender la lectura y creen que el tipo de letra puede influir en la lectura. La gran mayoría considera importante conocer el objetivo del autor. Todos saben cuáles son las partes de que consta un libro y reconocen las letras negritas, la gran mayoría reconoce las letras cursivas. Todos hacen uso del título del texto, y subtítulos e imágenes y solo la mitad reconoce las indicaciones numéricas.

La gran mayoría lee el título de la lectura para deducir de qué va a tratar el texto, puede preguntarse qué sabe sobre el tema de lectura y que tiene algo de especial las primeras frases del texto. La mayoría hace una lectura profunda, detenida y puede subrayar lo más importante en cada párrafo. La mitad puede ajustar el ritmo de lectura en función de la dificultad del texto y la otra no; también puede hacer la relectura del texto después del subrayado.

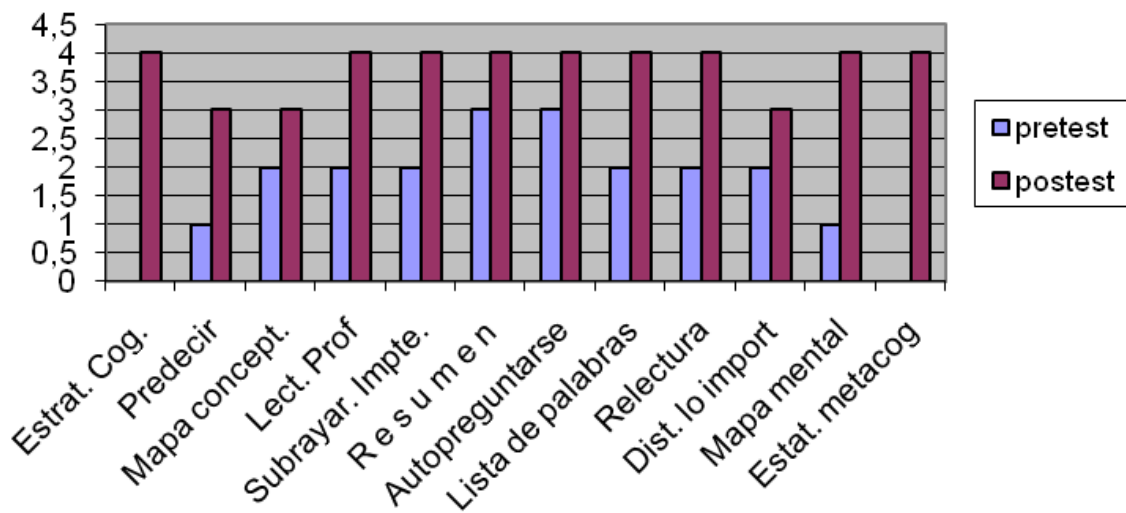
Todos conocen tipos de estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas, utilizan lista de palabras, resumen y conceptual; pero no utilizan organizador gráfico y solo la mitad utiliza imágenes mentales (estas dos últimas no estaban dentro de la intervención). Todos pueden corroborar con otros su aprendizaje y evaluar de acuerdo a los objetivos planteados al principio.

3) Los resultados derivados del contraste pretest-postest.



Los resultados entre el pre-postest muestran un cambio poco gradual porque los alumnos ya realizaban las actividades más aprendieron a reconocer otras partes del libro, aprendieron a fijarse una meta, a reconocer el tipo de letra algunos negritas y otros cursiva, aprendieron a inferir a partir de títulos (sin conocer título y leyendo el título del texto), en tener una lectura detenida en cada párrafo para subrayar, en distinguir lo más importante, formular preguntas al texto, mapas conceptuales, corroborar con otros y evaluar su aprendizaje.

GRÁFICA 4: CALIF. MÁS ALTAS



Los resultados con mayor puntuación y que han tenido un efecto en los alumnos:

La relectura de los textos, lectura profunda, subrayar lo importante, la lista de palabras, preguntarse sobre el tema, resumen y las estrategias metacognitivas.

Los resultados de las gráficas del pretest y el posttest muestran una diferencia de las estrategias metacognitivas utilizadas por los alumnos de secundaria del INEA, antes y después de la intervención. Se puede decir que en los alumnos aprendieron a tener un objetivo o meta al aprender un texto, a partir del título del texto puede inferir utilizando su conocimiento previo que cada uno tiene, que pueden realizar preguntas al texto antes y después de la lectura, subrayar mientras leen, realizar lista de palabras las cuales les puede ayudar para realizar un resumen o mapa conceptual del texto que leyeron.

2. Análisis cualitativo de la intervención del programa de estrategias metacognitivas del grupo pre-experimental.

Los resultados se analizaron de acuerdo a las siguientes categorías

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Porcentaje óptimo	Porcentaje obtenido por el alumno	Resultado global	Interpretación
A Estrategias de planeación	a) <i>Predecir antes de leer</i> b) <i>Inferencias a partir de un título</i> c) <i>Activar conocimientos previos (Inferencias)</i> d) <i>Objetivos del lector</i> e) <i>Técnica Cloze</i>	100%	Muy Bueno Muy Bueno Muy Bueno Bueno Muy bueno	Muy Bueno Bueno Bueno Muy Bueno Bueno Muy Bueno	Muy buena
B Estrategias de supervisión	a) <i>Idea principal</i> b) <i>Lista de palabras</i> c) <i>Resumen</i>	100%	Bueno Muy Bueno Bueno	Bueno Bueno Bueno	Buena
C Estrategias de evaluación	a) <i>Mapa conceptual</i>	100%	Bueno	Bueno	Buena

A. Estrategias de planeación:

La estrategia de planeación ayuda a la preparación para la lectura a través del conocimiento previo, objetivo del lector y autor e inferencias a partir de un título.

a) Predicciones antes de leer. **Sesión 4: El caballero de la Edad Media**

En la **sesión 4** las *predicciones* que hace el alumno son usando la imaginación de lo que va a leer utilizando sus conocimientos previos. Dos son las preguntas en esta sesión:

1. ¿Qué título tendrá esta lectura?

Amaresch: El amor

Edgar: Aventuras

2. ¿De qué puede tratar esta lectura?

Amaresch: Para qué sirve, en qué momento dar amor, en qué momento llevarlo a cabo

Edgar: De muchos descubrimientos en lugares no conocidos.

b) Inferencias a partir de un título. Las inferencias que hace el alumno son a partir del título cuando lo lee o se le dice la lectura de la **sesión 6**.

1. ¿Qué te sugiere el título de la lectura?

Amaresch: Comprensión, aprendizaje y lenguaje.

Edgar: Saber comprender más las palabras

Rebeca: Leyendo un libro interesante, que da satisfacción a mí misma.

Sesión 7. ¿Qué te sugiere el título de la lectura? *Las tribulaciones del estudiante Törless*

Amaresch: Lo que quiere definir o decirnos

Edgar: De cómo ser un estudiante.

c) Conocimientos previos que tiene el alumno sobre un tema. **Sesión 8:** *El amor.* Escribe lo que sabes del tema del amor:

Amaresch: Es un sentimiento que siento así a las personas que me aprecian o que están conmigo constantemente.

El amor es algo de gran valor ya que lo puedo demostrar en diferentes formas y en cualquier lugar, ya obstante que uno como ser sabe cuando darlo y cuando recibirlo.

Para mí el amor es maravilloso ya que lo doy de diferente forma a mis papás, amigos, vecinos y familiares, etc.

Edgar: *El amor* es un sentimiento más que tenemos los seres humanos. Yo creo que el

amor tiene muchísimas definiciones por que puede estar dentro de la familia como entre otras personas como son los novios y algunas otras personas más también que también se quieren.

d) Objetivos del lector. **Sesión 4.** *El caballero de la Edad Media.*

¿Qué propósito tengo para esta lectura?

Amaresch: Saber cuáles eran, cómo eran los caballeros, qué tipo de libertad tenían, qué tipo de automóviles les proporcionaban.

Edgar: Saber leer mejor.

e) Técnica de cloze. **Sesión 5:** *El reparto de las ocho monedas.*

El test de “Cloze” según Condemarín y Milicia (1988) sirve para evaluar la comprensibilidad de los textos escritos, pues se omiten determinadas palabras y el alumno tiene que predecir las palabras omitidas. En el caso de esta lectura.

Amaresch: 80 palabras realizadas/90 total de palabras omitidas para realizar. Buena comprensión.

Edgar: 80 palabras realizadas/90 total de palabras omitidas para realizar. Buena comprensión

Roberto: 80 palabras realizadas/90 total de palabras omitidas para realizar. Buena comprensión.

Rebeca: 57 palabras realizadas/90 total de palabras omitidas para realizar. Regular comprensión.

B. Estrategias de supervisión:

a) Idea principal. **Sesión 6:** Ideas de la lectura. Subrayar las ideas más importantes del texto.

La idea principal de un párrafo indica al lector la afirmación más importante que presenta el autor para explicar el tema.

Amaresch: 6

Edgar: 1,4, 6, 8 y 10

Rebeca: 2, 3, 4, 6, 7, 8 y 9

Roberto: 1, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12

Sesión 7: Ideas principales. La pregunta 4: Subraya la frase o frases donde se encuentra la idea principal y 5 Menciona los párrafos subrayados.

Amaresch: 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Edgar: 2, 3, 4, 6, 7 y 8

Roberto: 1, 3, 4, 5, 6 y 7

Sesión 8: *El amor*. La pregunta 2: Subraya las ideas principales del texto y anota cuáles subrayaste.

Edgar: 1, 2, 3, 5, 6, 7

Rebeca: 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8

b) Lista de palabras. **Sesión 6:** *La lectura*

Una de las estrategias que más ha servido a los alumnos después de subrayar la lectura es la lista de palabras claves, la cual ayuda a realizar el mapa conceptual.

Lista de palabras claves Edgar

1. Lectura
2. Comprensión
3. Tarea compleja
4. Nivel fonológico
5. Nivel semántico
6. Nivel morfológico
7. Nivel léxico

Lista de palabras claves Rebeca

1. Aprendizaje
2. Lectura
3. Percepción de la vida
4. Reforzador de toda la lectura
5. Comunicar
6. Símbolos gráficos
7. Reconocer las distintas unidades

Lista de palabras claves de Roberto

1. Comunicar
2. Comprensión
3. Aprendizaje
4. Experiencia
5. Vocabulario
6. Habilidades

c)Resumen. Sesión 8. El amor. Realiza un resumen

El resumen para el autor León (1991) es información general y ayuda a mejorar la visión general del material que incluye algún punto de su estructura y argumentos principales.

También facilita la comprensión después de haber sido leído el pasaje.

Amaresch: Es un sentimiento que siento así a las demás personas que me aprecian o que están conmigo constantemente.

El amor es algo de gran valor ya que lo puedo demostrar en diferentes formas y en cualquier lugar, ya obstante que uno como ser sabe cuando darlo y cuando recibirlo.

Para mi el amor es maravilloso ya que lo doy de diferente foma a mis papas, amigos, vecinos, y familiares, etc.

Edgar: El amor es un sentimiento que se puede brindar de la madre y del padre al bebe sin recibir nada a cambio.

Es comprometerse amar a Dios con todo tu corazón.

El amor significa comprometerse sin ninguna garantía, pero se necesita madurez, paciencia,

disciplina.

Rebeca: A ella le cuesta escribir para el resumen. Roberto escribe algunas partes de la lista y solo Edgar redacta mejor solo después de indicarle que se esfuerce más.

Sesión 9. *Las estrategias.* Realiza un resumen

Amaresch: Las estrategias son una especie de reglas o procedimiento que permiten sumar las decisiones oportunas y caracterizan el sistema cognitivo.

Las estrategias son operaciones mentales en la situación de aprendizaje, se adquiere con el dominio de las habilidades que mejoran el aprendizaje. La persona puede llevar a cabo una tarea y emplear el tiempo para formar un conocimiento general y modificar un conocimiento procedimental y la capacidad de autorregular.

A partir de estas aplicaciones de estrategias el alumno podrá modificar la forma de seleccionar, adquirir, organizar e integrar el nuevo conocimiento.

Edgar: Las estrategias son una especie de reglas o procedimientos o de otra manera son operaciones mentales las cuales permiten organizar mejor el aprendizaje y formar parte del conocimiento general.

C. Estrategias de evaluación

a) Mapa Conceptual

El mapa conceptual es una de las estrategias que se puede enseñar y utilizar para mejorar la comprensión de lectura. Como herramienta metacognitiva se utiliza con el fin de comprender, en el se representan relaciones significativas y sintetizan las ideas de manera gráfica ayudando a recordar mejor lo leído. Alarcón (2008).

En el mapa conceptual el conocimiento se organiza y representa en todos los niveles de

abstracción. Primero sería leer un texto y entenderlo.

Segundo localizar y subrayar las ideas o palabras más importantes o palabras claves con las que se construirá el mapa tercero determinar la jerarquía de dichas ideas o palabras claves.

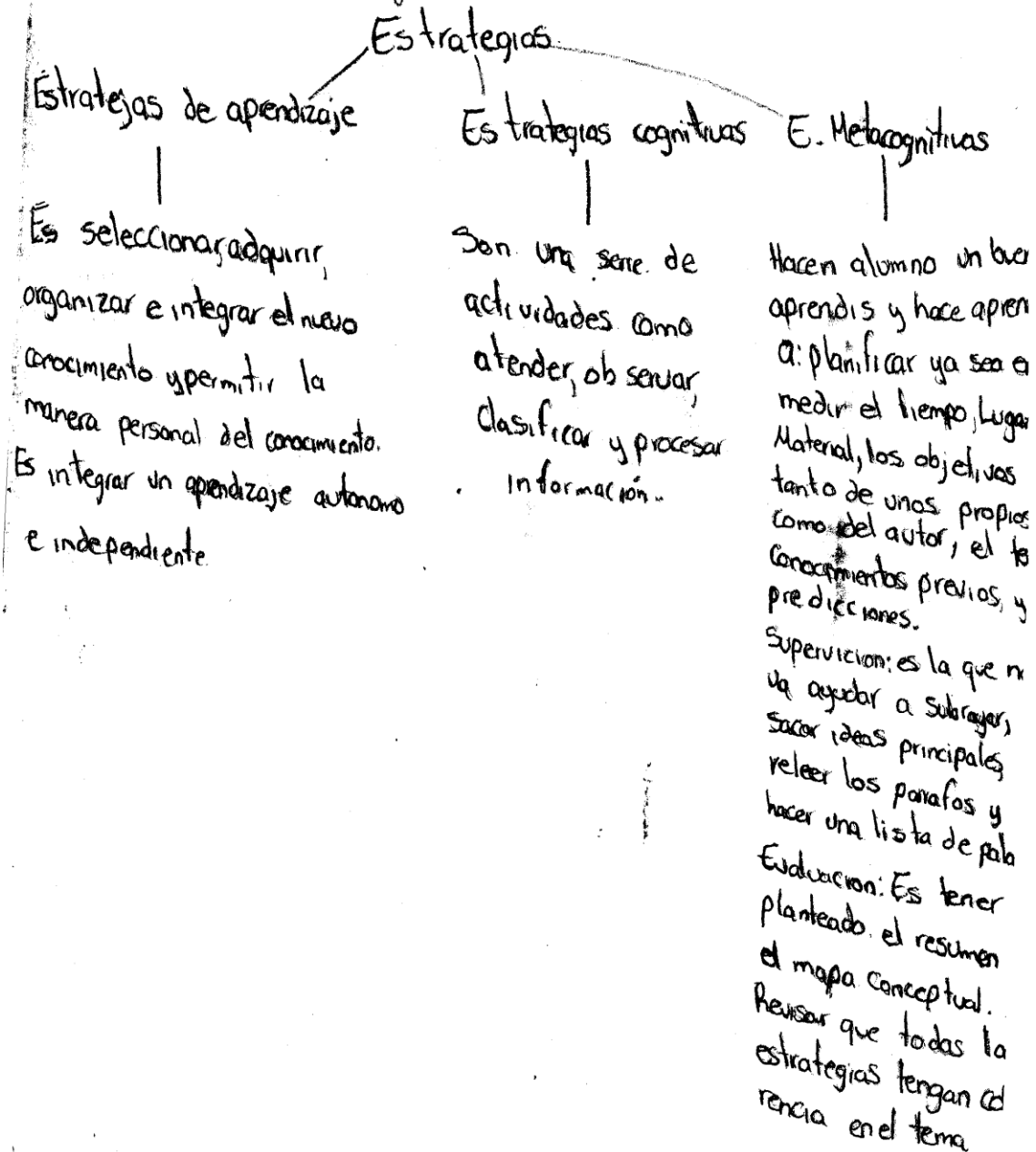
Cuarto establecer las relaciones entre ellas. Y por último expresar esquemáticamente los conceptos anteriores buscando relaciones.

Sesión 12: **MAPA CONCEPTUAL: Estrategias de aprendizaje**
(Cognitivas y metacognitivas de comprensión de lectura)

Objetivo: El alumno organizará las ideas de TRES textos.

Nombre: Huesca Rodríguez Diana

Fecha: 28-Abril-2010



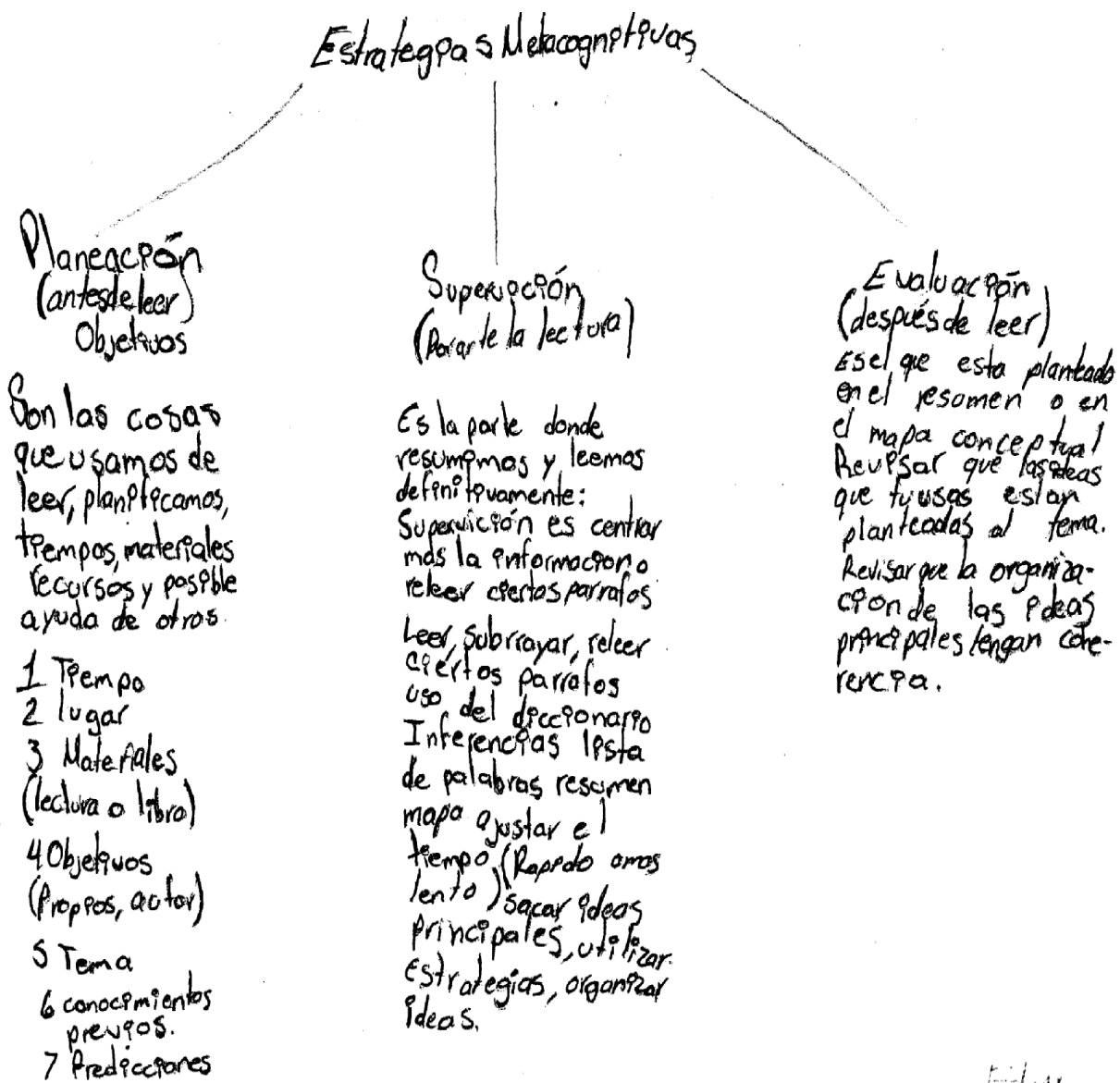
Cabe señalar que ella utilizaba subrayado, lista de palabras, resumen y conocía los mapas antes de la intervención. Sin embargo, utiliza enunciados aún largos para ser mapas conceptuales.

Sesión 12: **MAPA CONCEPTUAL: Estrategias de aprendizaje (Cognitivas y metacognitivas de comprensión de lectura)**

Objetivo: El alumno organizará las ideas de TRES textos.

Nombre: Ramirez Morales Edgar Alberto

Fecha: 26/01/10



Antes de la intervención él subrayaba lo más importante, utilizaba lista de palabras, resumen, mapas conceptuales. Al inicio de curso sus mapas eran escuetos y muy cortos. Al finalizar mejoró usando más palabras que enunciados, quizá se deba a su constancia y perseverancia.

Consideraremos como favorables los resultados después de un mes de aplicación del programa de intervención de estrategias metacognitivas.

Afortunadamente algunos alumnos de la plaza comunitaria Cuauhtémoc tuvieron buena disposición de trabajo. Sí leen pero carecieron al inicio de la intervención de los conceptos básicos respecto de las estrategias metacognitivas de comprensión lectora.

Al principio se les hizo difícil abstraer la información de los textos aún de textos pequeños, dificultad relacionada con la estrategia que emplean para abstraer y comprender lo que quieren comunicar los autores de los textos. La estrategia más utilizada por los alumnos fue: en primer lugar subrayar después de leer en silencio o en voz alta, segundo hacer resumen, tercero hacer inferencias antes de leer el texto utilizando sus conocimientos previos, hacer predicciones a partir de un título o un tema específico, realizar mapa conceptual de lectura, realizar lista de palabras claves de cada lectura.

El conocimiento metacognitivo de estrategias de comprensión lectora puede influir favorablemente en el aprendizaje, primero para reconocer los pasos a seguir para usar las estrategias y llegar a una mejor comprensión de los textos.

Por tanto, todo sirvió de manera diferente a los sujetos que desde un principio ya tenían estrategias desarrolladas les sirvió para comprender mejor el proceso y darse cuenta de lo que implica la lectura, la comprensión y el aprendizaje.

Quienes más se beneficiaron fueron aquellos que en un principio aplicaban ciertas estrategias comunes no muy efectivas, ni muy desarrolladas. En quienes no se apreciaron grandes avances fue en aquellos sujetos que entraron con bajo nivel de desarrollo de estrategias y faltaron a ciertas sesiones y no siguieron el ritmo de trabajo.

Quienes consiguen organizar la información logran mayor efectividad, pero también logramos

identificar que para poder organizar la información es necesario tener antes las ideas que se van a organizar.

Si se trata de estudiantes con un desarrollo alto en sus estrategias de comprensión y aprendizaje porque ya las aprendieron y utilizan de cierta manera, se hará mayor hincapié en la parte explicativa, teórica, pero más en la práctica de las estrategias, si se trata de estudiantes con un desarrollo medio en cuanto a sus estrategias, se pondrá mayor dedicación en supervisar los pasos para efectuar la tarea y retroalimentar su ejecución, también motivándolos a cada vez más lo haga mejor.

Otro de los aspectos que debemos modificar es el relacionado con la forma de evaluar la comprensión y el aprendizaje. El procedimiento utilizado fue el recuerdo libre una vez efectuada la lectura, el subrayado de la lectura, haber realizado el resumen y su lista de palabras, además de hacer uso de su capacidad de memoria, análisis y síntesis, entonces se presta la facilidad de expresión de lo ya realizado.

Y lo más importante fue saber que la gran mayoría pasó por deserción escolar por reprobación de materias y después de la intervención las calificaciones mejoraron muchísimo, aún de los que iniciaban sus módulos.

DISCUSIÓN

El constructivismo como epistemología se nutre de otras teorías y dentro del ámbito educativo ayuda a un mejor proceso del aprendizaje. Toma en cuenta al profesor, los diferentes contenidos –sean declarativos, procedimentales o actitudinales-, el lenguaje oral y escrito el cual se utiliza como un medio para comunicarse, los alumnos, así como los conocimientos previos que ellos tengan.

La *comprensión lectora* es un tema primordial dentro del aula, es un proceso complejo en el que intervienen varios procesos. Como menciona Sánchez (1996) es a través de la vía léxica donde puede encontrar los fallos o errores léxicos o semánticos de comprensión de lectura como comenta la Mateos (1991).

Para que el alumno pueda llevar a cabo este proceso de comprensión lectora debe hacer uso de estrategias de aprendizaje porque forman parte de su conocimiento general y le ayudan en lo procedimental y estas mismas le sirvan para autorregular su propio aprendizaje.

Por lo tanto, las *estrategias de aprendizaje* son pasos, los cuales ayudan a promover el aprendizaje como lo menciona Fernández et al (2006), pero también se va incorporando nueva información según Santiuste et al (1996).

Pues bien, existen dos tipos de estrategias: las cognitivas y las metacognitivas. Las primeras nos ayudan a procesar la información como atender, observar, comparar, ordenar, clasificar, representar; mientras que las estrategias metacognitivas regulan las estrategias cognitivas y van de la mano no pueden darse aisladamente.

Las estrategias metacognitivas son tres: planeación, supervisión y evaluación.

La *estrategia de planeación* se refiere a todo lo que se tiene que hacer antes de la tarea, es decir, el alumno debe determinar claramente sus objetivos de aprendizaje tanto los del autor y más concretamente sus objetivos para leer ciertos materiales y por ende llegar a comprenderlos.

Los objetivos determinan nuestra actitud hacia el texto aún antes de leer y de ahí el grado de implicación y concentración de la tarea como menciona Quintero (1995). Además para qué de esos objetivos, planear el tiempo de lectura, planificar el lugar para estudiar, si se trabaja menor individualmente o en equipo.

El alumno también debe tener presente su calendarización, donde llevar a cabo del texto y tener en cuenta alguna (s) estrategia (s) para llevar a cabo su (s) objetivo (s), hacer uso de su conocimiento previo de qué cree que tratará la lectura, qué sabe sobre el tema, el autor o el contexto, tomando en cuenta las ideas principales.

Las *estrategias de supervisión* se refieren al proceso para llevar a cabo la comprensión de textos: **¿Cómo lo estoy haciendo?** Hacer predicciones, inferencias sobre el título, el tema y el texto durante la lectura, para ir comprobando o mejor dicho ir corroborando sus hipótesis, hacer uso de estrategias cognitivas, realizar la lectura para detectar fallos léxicos o semánticos y releer lo que no se comprende, ayudarse de alguna estrategia de resumen, cuadro sinóptico o esquema que ayude a organizar la información.

Y por último, las *estrategias de evaluación* **¿Qué hemos conseguido?** Es el resultado o producto como afirma González (1993-1996) de todo el proceso de leer y más específicamente de comprender de acuerdo a nuestros objetivos planteados al principio, de ajustar el ritmo de lectura a las dificultades del texto, de cómo se ha organizado la información.

La *metacognición* esta ligada a las estrategias de aprendizaje, al proceso de comprensión y en especial al producto de esa comprensión y ayuda a la autorregulación del aprendizaje del alumno.

Por último, la *instrucción directa* de estrategias de aprendizaje de comprensión lectora puede ayudar a todo el proceso. Los beneficios son tanto para el profesor como para los alumnos. El primero tiene un mejor control y dirección de la práctica educativa; los alumnos tienen objetivos más claros porque han sido instruidos en qué es la estrategia, para qué sirve, cuándo

y dónde aplicarla.

Todos estos temas sirvieron para llevar a cabo la intervención de estrategias metacognitivas de comprensión lectora y después del análisis cuantitativo y cualitativo podemos decir que los alumnos han aprendido a emplear las estrategias como: predecir antes de leer a partir de un título, a activar sus conocimientos previos de un tema, a tener claro cuáles son sus objetivos como lectores, a realizar lista de palabras claves, realizar resúmenes y mapas conceptuales de un texto.

RECOMENDACIONES

Teniendo en consideración los resultados obtenidos en la presente investigación consideramos pertinente ofrecer las siguientes recomendaciones:

1. Sobre el tema

El tema de *estrategias metacognitivas* es muy interesante, son contados los libros que hablan sobre el tema, existen pocas revistas en español de investigación acerca de programas de intervención; mas en inglés hay una vasta cantidad del tema.

En cuanto a las investigaciones con alumnos de secundaria del INEA hay pocas investigaciones y únicamente se han trabajado las técnicas de subrayado y el resumen.

2. Sobre los procedimientos

Considerar el tiempo de trámite para llevar a cabo el programa, debido a que son varios los procedimientos: Llamadas y citas.

Tomar en cuenta que no todos los alumnos de secundaria asisten diariamente a la sede porque algunos estudian en casa y se presentan al examen escrito o lo presentan en línea al terminar cada módulo.

Una gran mayoría de los alumnos trabaja durante el día por la mañana o por la tarde.

Que no todos los alumnos cuando se les invita se encuentran motivados a tomar un curso extraescolar para aprender estrategias de comprensión.

La encargada de la plaza y las asesoras no promueven el curso a los alumnos.

Alumnos a quienes se les invitó tomaban el curso de preparación para nivel medio superior.

3. Sobre la intervención

Considerar un horario más adecuado para la gran mayoría de los alumnos. Considerar si apenas están comenzando o terminando en ese sistema abierto y motivarlos.

Recomendaciones generales

Que el profesor utilice más el *método de instrucción directa* para la enseñanza de las estrategias metacognitivas de planeación, supervisión y evaluación.

Que el profesor conozca y promueva más las *estrategias metacognitivas* de aprendizaje de planeación, supervisión y evaluación de comprensión lectora para elevar el nivel de comprensión de lectura y académico de los alumnos.

Que el profesor introduzca *para qué sirven* cada una de las estrategias metacognitivas de planeación, supervisión y evaluación de comprensión lectora.

Por mi parte puedo recomendar que aunque solo se realice lectura en voz alta a los alumnos sí se pueden utilizar las estrategias metacognitivas de comprensión de lectura de *predicciones antes de leer un texto e inferir a partir de un título* utilizando los conocimientos previos que cada alumno tiene de un tema, enriquece mucho más cualquier lectura.

REFERENCIAS

- Alarcón N. I. (2008). *La enseñanza directa en la instrucción del resumen y mapa conceptual. Un Programa de intervención en Iero. de Secundaria*. México: U.P.N.
- Alliende G. F. y M. Condemarín G. (2000). *La lectura: teoría, evolución y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Alterio A; Gianfranco C. y Ruíz. C. (2008). “Nivel metacognitivo y percepción de la calidad de las estrategias de enseñanza en docentes de ciencias de la salud”. *Investigación y Posgrado* 23_(3), 89-105.
- Beltrán (1999). *Procesos, estrategias y técnicas*. Madrid: Síntesis.
- Bonnet, G (extraordinario 2006). *Revista de Educación*, 91-109.
- Bruning, R. H., et-al. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. España: Pearson Prentice Hall.
- Cisneros, Z. R.; Uribe, T. A. M.; Uribe, T. D. y Cerna, M. M. (1980). *Didáctica de la Lectura-Escritura. Fundamentos Biosíquico-sociales*. Tomo I. México: Ediciones Oasis.
- Coll, C. (1992). *Los contenidos en la reforma*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Condemarín, M. y N. Milicia (1988). *Test de Cloze*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello. (1ª. Edición).
- Cooper. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Fernández M. M. P. y et-al (2006). “estrategias de aprendizaje en ciencias sociales”. En *Revista de Psicología*.
<http://www.infocop.es/view-article.asp?id=835&cat=38>
- González F. E. (1993-1996). Acerca de la Metacognición. *Paradigma* (14-17).
- González, G. J. (2009). “Inferencias en grupos infantiles de lectura”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 11, (1) 1-6
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura*. 1ª. Edición. México: Paidós.
- Hernández (1991). *Introducción a la Psicología*. México: Editorial Trillas.
- Hernández, G. J. (1997). *Constructivismo y Evaluación del Aprendizaje*. Ponencia Inédita presentada en el IV. Simposio de Psicología Educativa y Educación Básica (nov. 1997) México: UPN.
- Hernández, H. P. (1989). Reseñas sobre el diseño de la enseñanza. En: Hernández P. (Comp.), *Diseñar y Enseñar*. Madrid: Narcea.

- Hernández S. R., Fernández C. C. y Baptista L. P. (2000). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Joyce, B.; Weil M. y Calhoun E. (2000). *Modelos de Enseñanza*. España: Editorial Gedisa.
- Martí E. (1995). “Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto”. *Infancia y aprendizaje*, 72, 9-32.
- Martínez, N. (2010, 21 de enero). El INEA advierte un rezago de 30 años en alfabetización. Universal, p. 13.
- Martínez, R. (Extraordinario 2006). *Revista de Educación*, 153-167.
- Mateos M. del M. (1991a). “Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas”. *Infancia y aprendizaje*, 56, 25-50.
- Mateos M. del M. (1991b). “Instrucción directa en estrategias de comprensión lectora”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 89-95.
- Montanero, M. (2001). “Metacompreensión y aprendizaje a partir de textos”. *Cultura y educación* 13 (3), 317-328.
- Morais, J. (2001). *El arte de leer*. (S. Defior Citoler, Trad.). Madrid: Edición A. Machado Libros.
- León J. A. (1991). “La mejora de la comprensión lectora: Un análisis interactivo”. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5-24.
- Puente, F. A. *Evaluación de la metacognición y comprensión de la lectura*. En: Fundación de neuropsicología clínica www.fnc.org.ar.
- Rizo, P. M. (2004). Programa de instrucción para desarrollar estrategias para la comprensión y el aprendizaje de textos escritos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34 (2), 113-137.
- Sánchez, E. (1996). “El lenguaje escrito: Adquisición e intervención educativa”. En: Beltrán, J. *Instrucción cognitiva*. Madrid: Síntesis. Pp. 505- 569.
- Sánchez H. J. S & Ortega, S. M. del C. (2001). “*Constructivismo, aprendizaje y enseñanza escolar: Hacia el desarrollo de habilidades intelectuales*”. México: U.P.N.
- Sánchez H. J. S. (2005). *La visión constructivista de la enseñanza escolar: Hacia el aprendizaje autorregulado*. México: U.P.N.

- Santiuste, B. V.; García, G. E.; Ayala, F. C. L y Barrigüete, M. C. (1996). “Comprensión de textos filosóficos en alumnos de C.O.U.: Un estudio empírico”. *Revista española de pedagogía*. Año LIV, (203), 79-106.
- Schunk, D. H. (2003). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Siguan, M. (Coord) (1987). *Actualidades de Lev S. Vigotski*. España: Editorial Anthropos.
- Smith, F. (1999). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Ugartetxea, J. (2001). “Motivación y metacognición, más que una relación”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 7 (2), 1-22.
- Ramírez, V. (2006). “La planeación de estrategias de comprensión lectora en la escuela primaria” *Desarrollo Académico*. 14 (38), 11-19.
- Vygotsky L. (1992). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Wertsch, James V. (1985). *Vigotsky y la formación social de la mente*, España: Editorial Paidós.

ANEXOS

- a. Instrumentos
- b. Lecturas
- c. Actividades
- d. Programa de intervención

Anexo 1

INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO DE ACERCAMIENTO A LA LECTURA

El siguiente **cuestionario** tiene como finalidad conocer el acercamiento de la lectura del alumno.

Datos personales:

Nombre del alumno: _____ Fecha: _____
Edad: _____ Teléfono de casa: _____ Sexo: F () M ()
Dirección: _____ Centro: _____
Nivel: Secundaria () Horario: _____ Grupo: Control () Experimental ()

INSTRUCCIONES: Contesta lo que se te pide completando o marcando con una “X” según sea el caso.

Formación escolar:

1. ¿Te consideras un alumno de rendimiento alto (), medio () o bajo ()?
2. ¿Te gusta leer? Si () No ()
3. ¿Cuánto te gusta leer? Mucho () Poco () Nada ()
4. ¿A qué edad aprendiste a leer? _____
5. ¿Recuerdas cómo fue tu primer acercamiento a la lectura? Si () No ()
6. ¿Cómo fue?
 - a) En casa ()
 - b) En la escuela: preescolar () o primaria ()
 - c) No recuerdo ()
 - d) Otro _____
7. ¿Actualmente con qué frecuencia lees?
 - a) diario ()
 - b) semanal ()
 - c) quincenal ()
 - d) mensual ()
 - e) anual ()
 - f) otro _____
8. ¿Qué tipo de lectura acostumbras a leer?
 - a) Aventura
 - b) Documental
 - c) Científico
 - d) Cuento
 - e) Otro _____

9. ¿Para qué te sirve leer? (Anota en orden de importancia)

10. Recuerdas alguna experiencia agradable de lectura. Si () No () 11. ¿Cuál fue?

11. ¿Qué tipo de lectura leíste recientemente?

- a. Únicamente mis módulos
- b. Revistas
- c. Periódico
- d. Literatura Título del libro: _____
Tipo de la lectura: _____
Tema de la lectura _____
- e. Otros _____

12. ¿Te gustó esa lectura? Si () No ()

13. ¿Cuál fue tu objetivo para aprender esa lectura? Si () No () 15. ¿Cuál?

14. ¿Utilizaste alguna estrategia de lectura? Si () No ()

15. ¿Cuál (es) _____

16. Enumera los pasos que seguiste en general cuando leíste y/o comprendiste la lectura.

17. ¿Qué es lo que te resultó más difícil durante la lectura y por qué?

Comentarios del cuestionario _____

!!!!!! **Gracias por tu participación** !!!!!!!

PRETEST “PROCESO DE COMPRESIÓN LECTORA”

Objetivo: Conocer si el alumno utiliza algún tipo de estrategia.

Datos personales: Nombre del alumno: _____

Fecha _____ Grupo: Control () Experimental ()

INSTRUCCIONES: Contesta las siguientes preguntas marcando con una “X” dependiendo si no realizas o no.

		Si	No
1. Antes de leer planeo la lectura en cuanto a:	a) Sabes dónde hacer la lectura		
	b) Cuánto tiempo vas a emplear para realizar una lectura		
	c) Si lo haces mejor sólo		
	d) Si lo haces mejor en silencio		
	e) Si lo haces en voz alta		
2. ¿Antes de leer un texto me fijo una meta u objetivo para aprender la lectura?			
3. ¿Creo que el tipo de letra puede influir en la lectura?			
4. Considero importante conocer el objetivo del autor			
5. ¿Se cuáles son las partes de que consta un libro?			
6. Puedo reconocer la diversidad de tipologías de los textos	a) Negritas		
	b) Cursivas		
7. Al leer un texto hago uso de:	a) Título del texto		
	b) Subtítulos		
	c) Indicaciones numéricas		
	d) Imágenes		
8. ¿Cuándo leo el título de la lectura, puedo deducir de qué va a tratar el texto?			
9. Me pregunto qué se sobre el tema de lectura			
10. Tiene algo de especial las primeras frases del texto			
11. Realizo una lectura	a) global		
	b) detenida		
	c) superficial		
	d) profunda		
12. Cuando leo subrayo:	a) algunas partes		
	b) lo más importante		
	c) en cada párrafo		
13. Puedo distinguir ¿Qué es lo más importante en un texto?			
14. Puedo distinguir ¿Cuál es la información secundaria en un texto?			
15. ¿Hago uso del diccionario cuando no entiendo ciertas palabras?			
16. Relaciono mis conocimientos con la información de la lectura			
17. ¿Formulé auto preguntas al texto durante la lectura?			
18. Ajusto el ritmo de mi lectura en función de la dificultad del texto			

19. ¿Hago relectura del texto después de subrayado?			
20. Releo partes confusas del texto			
21. Conozco tipos de estrategias cognitivas:			
22. Conozco tipos de estrategias metacognitivas:			
23. Creo que la organización de las ideas aumenta la comprensión de la lectura			
24. ¿Cuáles de las siguientes estrategias de aprendizaje utilizo para ayudarme a la comprensión de la lectura?	a) Anotaciones al margen		
	b) Lista de palabras		
	c) Resumen		
	d) Mapas mentales		
	e) Mapas conceptuales		
	f) Esquemas		
	g) Organizador gráfico		
	h) Imágenes mentales		
25. Puedo corroborar con otros mi aprendizaje			
26. Evaluó mi aprendizaje de acuerdo a mis objetivos planteados al principio			

Sugerencias:

¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡ Gracias por participar !!!!!!!!!!!

Anexo 2

LECTURAS

Sesión 1

EL LIBRO Y LA CASA

Ustedes conocen la diferencia entre un montón de ladrillos por un lado y la casa particular que éstos pueden formar. Conocen la diferencia entre una casa y un montón de casas. **Un libro es como una casa.** Es una mansión de muchas habitaciones de diferentes perspectivas, habitaciones con diferentes funciones a realizar.

Estas habitaciones son, en parte, independientes; cada una tiene su propia estructura y decoración interior, pero no son absolutamente independientes y separadas; están unidas por puertas y arcadas, por corredores y escaleras.

Porque están unidas, la función parcial que realiza cada una constituye con su parte a la utilidad a toda la casa. De otra manera la casa no sería genuinamente habitable.

La analogía arquitectónica es casi perfecta. Un libro como una casa, es un ordinario arreglo de partes: cada parte principal goza de ciertas dosis de independencia; puede tener una estructura interior propia: pero también, debe estar unida a las otras partes, esto es, relacionadas funcionalmente con ellas, puesto que de otro modo no podrían contribuir a la comprensibilidad del todo.

Sesión 2

AL LECTOR COMUN

Para lectores que no pueden leer: los que padecen “analfabetismo funcional”, “analfabetismo por desuso” o cualquier otro “analfabetismo”. Esto podrá parecer descortés, a pesar de que no tenga la intención de serlo; puede sonar como una contradicción derivan solamente de la diversidad de sentidos con que la palabra “lectura” puede ser usada.

El lector que puede llegar hasta aquí puede leer, con seguridad en algún sentido de la palabra y, por consiguiente, adivinar qué es lo que quiere decir. Esto es, que este texto está dedicado a aquellos que pueden leer en un sentido de la palabra como: descifrar los signos escritos, comprender las palabras, entender las oraciones, pero no en otros. Hay muchas clases de lectura y diversos grados de habilidad para leer; y por lo tanto no es contradictorio decir que este libro sea para los lectores que desean leer mejor, o de algún modo diferente a aquel en el cual pueden hacerlo ahora.

Entonces, ¿a quiénes no está dedicado? Puede responder a esta pregunta nombrando simplemente los dos casos extremos: existen aquellos que están incapacitados de leer en forma absoluta: las criaturas, los imbéciles, y otros inocentes; y “puede haber” los que son maestros en el arte de leer: los que pueden leer lecturas de toda índole, y hacerlo tan bien como sea humanamente posible.

Entre estos dos extremos situamos: al lector común, y en esta categoría estamos comprendidos la mayor parte de los que hemos aprendido nuestro A.B.C. y fuimos iniciados en los primeros pasos que conducen a la lectura y a la escritura, pero la mayoría de nosotros admitimos también que no somos expertos lectores. Lo sabemos de muchos modos: cuando encontramos que algunas cosas nos resultan demasiado difíciles de leer, cuando tenemos que hacer un gran esfuerzo para leerlas, cuando alguna otra persona ha leído lo mismo que nosotros y nos ha demostrado cuánto hemos omitido o interpretado erróneamente.

Sesión 3

EL LENGUAJE

Existen dos *tipos de lenguaje*: **el oral y el escrito**. El **lenguaje oral** es la facultad que todo individuo aprende desde que nace, el cual le permite *comunicarse* con otros individuos e inclusive intercambiar ideas. Mientras que el **lenguaje escrito** se desarrolla mucho después del lenguaje oral y para poder acceder a él se necesita de una sistematización: aprenderse un código de signos, practicar lo mejor posible con ellos hasta lograr la *habilidad de leer y después escribir* sobre lo que se ha leído o lo que se piensa sobre lo que se lee.

Sin embargo, el **lenguaje oral** se efectúa desde que nacemos primero escuchando a quienes nos rodean, segundo balbuceando y repitiendo lo que nos dicen, tercero pronunciando ciertas sílabas para intentar decir ciertas palabras y después decir palabras completas y finalmente frases para intentar comunicarnos con quienes nos rodean.

Cualquier niño aprenderá el significado de aquellas palabras o nombre de los objetos que tienen mucha relación en su vida y así aprende a nombrar cosas con su respectivo nombre y tener la capacidad del niño de reproducirlos y asimilarlos.

La gran mayoría de los niños entienden perfectamente lo que se les dice porque se ayudan de las expresiones de la cara de quien ven y del tono en que se lo dicen e inclusive pueden responder a su forma de entender: desde una sonrisa hasta repitiendo cierto sonido. Así es como el niño o niña aprende del medio ambiente que le rodea y por la enorme interacción que se da entre el adulto y el niño. Y por tanto, la principal función del lenguaje oral es la **comunicación**.

El **lenguaje escrito** se desarrolla mucho después del lenguaje oral e influye grandemente sobre éste porque es una representación del propio lenguaje oral. Sin embargo, el lenguaje escrito es más propio para leer porque es visual, pues se pueden percibir las distintas formas, tamaños, colores y movimientos de trazos, pues hace uso de varios signos. En español estos signos se llaman fonemas, son 22, con ellos pueden formarse sílabas, gramemas, palabras, oraciones y frases que pueden estar dentro de cuentos, novelas, narraciones, ensayos o en alguna página de un libro, revista, etc.

Así el *lenguaje escrito* a través de este código puede leerse y releerse las veces que sea necesario lo cual permite que la comunicación sea más duradera y trasciende fronteras y el tiempo porque lo que se escribió hace mucho tiempo se puede leer y lo que se escribe en este momento podrá leerse en el futuro.

La *lectura* es una de las *prácticas más enriquecedoras* que se utiliza todos los días en la escuela, sirve tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, esta experiencia permite a las personas formarlos, es decir, adquirir conocimientos muy variados, lo cual permite un bagaje cultural muy diverso entre una persona a otra aun de un mismo grupo y de la misma edad. La *lectura* también permite a las personas ser independientes y reflexivas, pues permite poner en contacto sentimientos, ideas, experiencias, descubrir otras formas de pensar, otras culturas y vidas. Pone en tela de juicio lo que sabemos y vamos acumulando con el correr de los años.

Pero una de las razones más importantes por las que se puede leer es porque algún tema nos interesa y no lleva a querer buscar información para poder leerlo. Es *importante leer* porque al leer se crean *imágenes internas*, estimuladoras de procesos de pensamiento y creatividad; estas imágenes se crean sobre la base de experiencias y necesidades propias. Allende y Condemarín (2000).

Autora: Alma Lidia Hernández García.

Sesión 4

EL CABALLERO DE LA EDAD MEDIA

La Edad Media es un período de mil años de esplendor y de transición que conduce del mundo antiguo al mundo moderno, puede dividirse en: Alta Edad Media, que abarca del año 500 al 900 d.C, período feudal del año 900 al 1200 y la Baja Edad Media del año 1200 al 1500 d.C.

La **figura del caballero** fue cambiando con el paso del tiempo. La caballería fue un elemento básico, fue además *una clase social intermedia* entre los campesinos y la nobleza. En un principio cualquier persona podía ser caballero, fueran hijos de sacerdotes o de campesinos; pero después, en el año 1186 el emperador Federico I dictó una ordenanza en la cual se impedía que se siguieran incorporando al estado de los caballeros, personas ajenas a él; con lo cual desde ese momento sólo los hijos de aquellos que ya eran caballeros podían pertenecer a ese rango.

La **vida de un caballero** no era tan fácil, pues desde temprana edad abandonaban la casa paterna como fue el caso de Carlomagno, después marchaban en busca de la escuela de la vida, se iniciaban en los secretos de la pelea y el amor. Superado este período de aprendizaje eran armados caballeros en un acto de gran trascendencia que simbolizaba el tránsito de la adolescencia a la pubertad.

Pero cómo era la entrega de sus armas. Ramón Llull, un filósofo mallorquín escribió en su libro de *La orden de caballería*: El escudero debe ayunar la víspera de la fiesta y debe ir a la Iglesia a rogar a Dios la noche antes del día en que ha de ser caballero, y debe velar, y estar en oración. Al día siguiente conviene que se cante misa solemne y ofrecerse a la orden de caballería para ser servidor de Dios. En ocasiones el ceremonial era precedido de un baño, se le daba una palmada y se le investía con la espada.

Por tanto, fue la Alta Edad Media la que se caracterizó por un espíritu heroico. Las figuras de Carlomagno, de Rolando, de Ruy Díaz, de Fernán de González, de Raúl de Cambrai, de Guillermo de Tolosa, de Sigfrido, de Federico Barbarroja, Konrad y muchos otros se fueron perfilando, esquematizando hasta simbolizar sus virtudes. En todos estos hombres brilla la audacia, la desmesura, el esfuerzo sobrehumano, el valor ilimitado, pero sobre todo el ansia de la gloria.

Su figura y el recuerdo de las hazañas de estos hombres poco a poco fueron consagrándose en crónicas, leyendas, epopeyas trágicas, poesía provenzal y hasta en novelas; ya que algunos de los caballeros también buscaban asilo en su vejez en el convento e informaban gustosos a sus nuevos compañeros acerca de sus hazañas mundanales. Esta es la causa de que las crónicas y leyendas de los monjes aparezcan siempre ante nosotros dotadas de una gran vivacidad y animación, cada vez más fantásticas, coloridas y romancescas, llegando a adquirir todos los caracteres

de las narraciones profanas. Paso lo contrario a numerosos testimonios narrativos entre los que destacan los trovadores, quienes eran poetas refinados que deleitaban con canciones dulcísimas a los grandes señores, los cuales gustaban de ella, aprendieron y practicaron tal género.

Sin embargo, en todos ellos aparece un héroe, una dama, un deseo y el amor como motor principal que mueve todo.

Por tanto, la *Edad Media* es el elemento central en la concepción de obras de caballería, en las que se encuentran: el Cantar de Hildebrand, los Sortilegios de Merseburg, la Edda de los Cantos, Heliand, Cantares de Pedro, de Jorge, de Ludovico, de Ezzo, de Anno, de Alejandro, de los Nibelungos, Gudrun; Cantares juglarescos: El rey Rother y el duque Ernst, etc.

Podemos observar que existe suficiente literatura para leer y darse una idea clara de los sucesos de esa época. Simplemente en el **cantar de los Nibelungos**, que está escrito en estrofas de cuatro versos, que riman y narran en 39 capítulos, divididos en dos partes las hazañas del héroe Sigfrido, quien por amor a Krimhilda deja patria, reino y padres para ganarse el amor de su amada e inclusive ayuda como vasallo de su hermano de Krimhilda para ganarse la mano de Brunilda, aunque esto le causaría su casamiento y muerte. En este cantar también nos podemos dar cuenta de cuáles eran las hazañas de un héroe, qué es lo que tenía que pasar como pruebas, que tenía que ser un hombre super-poderoso, llevar los mejores

regalos, vestimenta y hombres para conquistar a su amada. Que era prescindible en un caballero tener una espada, un caballo, un escudero, una dama, un reino o una tierra. Inclusive un refrán alemán carolingio que dice: Quien sin montar a caballo, queda en la escuela hasta los doce años, ya no es bueno más que para clérigo.

La importancia de *la cultura de la Edad Media* la heredarían más tarde los **románticos**, quienes la enaltecieron y consideraron un mundo maravilloso.

Autora: Alma Lidia Hernández García.

Sesión 5

EL REPARTO DE LAS OCHO MONEDAS

En cierta ocasión, tres viajeros árabes se encontraron por casualidad en un oasis del desierto. Uno de ellos les dijo a los otros dos:

—Amigos míos, estoy en una grave situación. Los bandoleiros del desierto me han quitado todas mis cosas. En estos momentos me encuentro sin alimentos, sin camello para cabalgar y sin dinero. Todo me fue arrebatado. Les propongo que, por el resto del camino, compartamos los alimentos que traen ustedes. Al llegar a Bagdad les pagaré espléndidamente lo que me hayan proporcionado.

—Yo tengo cinco panes —dijo uno de los viajeros, llamado Beremiz.

—Yo sólo tengo tres —dijo el otro, que se llamaba Tahan.

—Disponemos, entonces, de ocho panes —dijo Salem, el viajero que había sido robado.

Los tres árabes prosiguieron su camino. Cada vez que realizaban una comida, Salem tomaba uno de los panes, lo partía en tres partes iguales y entregaba un pedazo a cada uno. De esta manera, pudieron terminar su viaje sin que ninguno de los tres pasara hambre.

Al llegar a Bagdad, Salem, que era un mercader muy rico, llevó a sus compañeros de viaje hasta su residencia. Allí les

ofreció un banquete y los tres hombres se repusieron de los sufrimientos del viaje.

Al final de la comida, Salem abrió un arca de cuero repujado y de su interior sacó ocho valiosas monedas de oro. Sin vacilar entregó cinco monedas a Beremiz, que había aportado cinco panes, y puso en manos de Tahan las tres restantes, ya que éste había aportado sólo tres panes.

Tahan agradeció vivamente las monedas recibidas, pero Beremiz permaneció silencioso y pensativo.

—¿Pasa algo? —preguntó Salem—. ¿Por qué estás pensativo y, al parecer, disgustado? ¿Encuentras que la repartición no es justa?

—No fue justa —respondió Beremiz—. Tu repartición no fue matemáticamente correcta. A mí me corresponden siete monedas y a Tahan sólo una.

—Estás loco —respondió Salem—. Pusiste cinco panes y quieres siete monedas. En cambio, dices que a Tahan, que puso tres panes, le corresponde sólo una.



—Así es —fue la respuesta de Beremiz—. Yo puse cinco panes que fueron divididos en tres porciones cada uno. Esto es, aporté quince porciones de pan. Durante el viaje consumí ocho porciones y dejé siete para que comieran los demás. Tahan apartó tres panes; es decir, nueve porciones. Pero como comió ocho veces, sólo aportó una porción para los demás. Por este motivo, a mí me corresponden siete monedas y a Tahan sólo una.

—Tienes razón —dijo Tahan—. Te voy a devolver las dos monedas que recibí de más.

—Un momento —interrumpió Beremiz—. La solución que yo he propuesto es matemáticamente justa, pero no es perfecta a los ojos de Alá. Yo y Tahan pusimos a disposición del grupo todo lo que teníamos; por lo tanto, nuestro aporte fue igual y nos corresponden cuatro monedas a cada uno.

Y Beremiz entregó a Tahan una de las monedas de oro que había recibido de Salem, y todos admiraron su sabiduría y su justicia.

Sesión 6

LA LECTURA

La enseñanza del lenguaje escrito se debe basar en la **comprensión**. ¿Pero cómo se da este proceso? A través de la lectura.

La lectura es un *factor importante para el aprendizaje* se auxilia del código de signos que cada lengua tiene –en el caso del español son 22 los signos-. La lectura como **proceso** al principio es muy muy lento porque se utiliza la percepción de la vista de lo escrito en el papel, se empieza reconociendo vocales, consonantes, sílabas, palabras, oraciones y párrafos para después hasta recordar trabalenguas, poemas, cuentos, etc.

Por lo general *el proceso de lectura* comienza cuando somos muy pequeños, es decir, en primer año de primaria ya se en la escuela y reforzado también en la casa. Sin embargo, este proceso continuará a lo largo de toda la vida, primero mientras se este matriculado en una escuela será una de las prácticas más enriquecedoras, pero además si se toma el hábito de la lectura durante el correr de la propia existencia.

Con todo esto *la lectura* es importante porque cumple una **función social** muy importante la de **comunicar** lo que el autor escribió y aunque el autor no está presente físicamente te lo está diciendo con sus propias palabras; por lo que existe entonces una interacción entre el autor-texto-lector.

Así en la lectura puedes encontrar un título de la lectura, uno o varios subtítulos de la lectura, un tema específico o temas relacionados con el tema principal y conceptos.

Quizá tú me dirás como se realiza este proceso de la lectura. Pues bien existen *dos niveles de comprensión*. En el primer nivel puedes ser por dos vías. Una **fonológica** donde utilizamos la vista para convertir los símbolos gráficos y reconocer las distintas unidades ortográficas como letras, conjunto de letras (diptongos, sílabas), lo cual ayuda al reconocimiento de palabras aún cuando se trata de reconocer palabras ortográficamente nuevas. Y la segunda vía es mucho más rápida corresponde a la **léxica** donde el reconocimiento de la palabra escrita es inmediato, ayuda al lector a tener un mejor

vocabulario léxico interno y por tanto, la lectura es mucho más fluida.

El segundo nivel de comprensión es el superior se da una integración de la información y de la comprensión.

Aunque parezca muy sencillo cuando ya se aprende a leer, no lo es del todo, porque es una **tarea compleja**. Sabes por qué. Porque en este proceso *intervienen* también varios *niveles de procesamiento de la información* cuando se lee. El **nivel fonológico** reconoce fonemas, sílabas, palabras. El **nivel semántico** que palabra se relaciona con que. El **nivel morfológico** que ayuda a ver que palabra deriva de cual y el **nivel léxico** que ayuda a adquirir vocabulario.

Para el autor Goodman (2006) *la lectura* es un **proceso de construir significados** de lo que se lee porque mientras se lee se desarrollan distintas habilidades entre las cuales están la del pensamiento, la imaginación, enriquecimiento de vocabulario e imágenes mentales.

Pero además, es importante que el lector **establezca objetivos** para leer, **reconozca los objetivos** del autor por los cuales escribió eso, **relacione los conocimientos previos** con los **conocimientos nuevos** de la lectura que se realiza, localice las ideas principales, que **conozcan estrategias de aprendizaje** como inferir, predecir, subrayar, resumir para *facilitar y recordar la información* y así **supervisar el progreso** de cada lectura.

Sin lugar a dudas *la lectura* es para cada uno una **experiencia personal**, por lo que es un proceso interno que cada uno tiene que realizar.

Así, *la lectura* implica que **cuanto más se trabaje, más se elabore y cuestione más se transforma la información más profunda es su comprensión así como su aprendizaje**.

Por tanto, la experiencia de la lectura permite formar personas y en especial lectores más independientes.

Autora: Alma Lidia Hernández García.

Sesión 7

LAS TRIBULACIONES DEL ESTUDIANTE TÖRLESS

Roberto Musil es un autor austriaco quien se graduó como ingeniero en 1901 y escribió su primera obra autobiográfica: *Las tribulaciones del estudiante Törless*, la cual es un *reflejo del tiempo que permaneció internado en dos institutos militares* cuando era adolescente; posteriormente continuo escribiendo numerosos ensayos y otras obras.

Los personajes de esta novela son adolescentes hombres, los cuales se encuentran dentro del internado y por tanto, están lejos de su ámbito familiar e intentan conocer un mundo nuevo, donde por primera vez tienen que confrontarse conscientemente como adolescentes en un mundo aún desconocido por ellos.

Al leer la novela uno puede percatarse claramente que en ese tiempo para las mejores familias de Austria era muy importante la educación de sus jóvenes; por ello dichas familias enviaban a sus hijos a los colegios, los cuales se encargaban de dicha educación y de esta manera poder continuar en escuelas superiores o ingresar en los servicios militares o del Estado.

Sin embargo, cuando ocurría la separación de sus respectivos hijos, estos aún eran pequeños y no estaban todavía preparados para integrarse como individuos al mundo de los adultos. Cuando los hijos ya están dentro del internado extrañan sus hogares y toman más conciencia en la medida que ellos crecen y se convierten en adolescentes.

En esta novela se puede apreciar el asunto de la nostalgia que siente el

protagonista el pequeño Törless, quien ni las horas de clase, ni los juegos que practica, ni las distracciones que ofrece el internado podía borrar el recuerdo de sus padres y por ello de su hogar.

Por otra parte, se puede uno percatar que el colegio cumple un papel importante porque tiene a su cargo la tarea de educar a sus alumnos e imponerles sus propios valores espirituales y culturales. Los alumnos tenían una sed por el conocimiento y tratan de vivir sus propias experiencias porque es en esta etapa de su vida cuando las relaciones humanas van a tener una intensidad e inmediatez que no tenían en su infancia y que tampoco tendrán más tarde, cuando el adolescente sea adulto.

No obstante, las sensaciones propias de estos jóvenes que experimentan en esos años son muy diversas, pero en la novela están planteadas algunas. Primero, hay una crisis de un adolescente escolar: Törless, quien se hace una serie de preguntas y más preguntas sobre la relación de la conciencia y sobre la realidad de la vida adulta que empieza justamente a vivir y que le llena de confusión. En segundo lugar, se expone todo lo relacionado con el mundo de la sexualidad, los adolescentes experimentan en un pueblo cercano al internado.

Törless trata de ser como los demás porque está influenciado por sus amigos a cambiar y no por el mismo.

Autora: Alma Lidia Hernández García.

Sesión 8

EL AMOR

El amor es un *sentimiento personal e individual*, es la energía muy poderosa que te impulsa a realizar muchas cosas no importando el tiempo, dinero, ni esfuerzo; sin embargo, todo ello te permite crecer individualmente cada vez más.

Sabes desde que naces vas creciendo en el amor: Desde el amor que proporcionan primeramente ambos padres, tus hermanos, los demás familiares, tus vecinos y de quien te rodea, inclusive de todas aquellas personas con quienes te topas en el camino. Así el amor va tomando forma. Después aprendemos a amarnos a nosotros mismos con esas características de cada uno: color de piel, cabello, estatura, etc.

Del amor recibido depende el tipo de seguridad y confianza que cada quien tiene. La madre desde el inicio ama a su bebe incondicionalmente sin importar sus características físicas, siendo el amor más generoso sobre la faz de la tierra e implica además brindar todos los cuidados de alimentación, cobijo, bañar, poner pañal, poner crema, vestir, peinar, dar masaje, sonreírle, checar su temperatura, abrazar, arrullar, cantarle, dormirlo, etc.

Este tipo de amor implica mucho tiempo, demanda un gran esfuerzo físico. La madre requiere de una gran fuerza interior pues es el bebe quien recibe grandes beneficios que le brinda su mamá; es por eso que es un amor incondicional, **da todo de sí** porque lo ama, indica una dicha y desea verlo crecer, ser, estar y porque necesita de todo tipo de ayuda.

Del padre también se recibe el amor, las caricias, las sonrisas, el sentir la fuerza de ser, de escuchar palabras lindas, ayuda a ver, explorar y conocer el mundo exterior, los viajes y la aventura de hacer y crear, muestra el camino a seguir: implica el orden, la ley y jugar

aprendiendo.

Es por eso, que cada uno de nosotros experimentamos de muy diversa manera el amor y es a través del otro que comparamos, modificamos, compartimos, nos permite conocernos, valorarnos y respetarnos. Con el tiempo esto ayuda a entender al otro quien tiene sus propias características físicas y emocionales, lo cual implica cada quien tiene sus propia riqueza, la cual debe compartirse e implica madurez, paciencia, tener autodeterminación y disciplina porque como dijo Erich Fromm “El amor significa comprometerse sin ninguna garantía”, es decir, se da de sí sin esperar nada absolutamente nada a cambio. Quien da amor para recibir algo a cambio de migajas obtendrá tristeza, desesperación, depresión y enfermedades.

Jesucristo dio el más grande precepto: “Amaos los unos a los otros”, pero no dio formulas de cómo hacerlo. Lo más importante es sólo reflexionar ¿Qué tipo de amor deseas atraer a ti? Cuando ames deposita toda tu esperanza de que estas creando algo que tú deseas como una planta la cual buscas en dónde y cómo debe ser y a la que se le prodiga todos los cuidados necesarios para después fructificar.

Recuerda el amor hace surgir lo mejor que hay dentro de uno mismo.

Autora: Alma Lidia Hernández García.

Sesión 9

LAS ESTRATEGIAS

Las **estrategias** son una especie de *reglas o procedimientos* intencionales que permiten al sujeto tomar las decisiones oportunas de cara a conformar las acciones que caracterizan el sistema cognitivo.

Las **estrategias** son operaciones mentales internas que deben realizar el alumno en la situación de aprendizaje.

Las **estrategias** se adquieren con el dominio de las habilidades y permiten organizar mejor el aprendizaje.

La persona puede optar por una estrategia u otra para llevar a cabo una tarea y posteriormente seleccionar los procedimientos para emplear, así como el tiempo que empleará.

Las **estrategias de lectura** pueden y deben ser enseñadas hasta automatizarse y convertirse en destrezas.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Son un medio que facilitan el aprendizaje. Son una serie de procedimientos o técnicas complejas elegidas conscientemente para un determinado fin, para alcanzarlo es necesario desarrollar la habilidad y dominarla, porque requieren de un control y planeación de un conjunto de procedimientos.

Las estrategias de aprendizaje permiten controlar y regular el aprendizaje, se eligen para un determinado propósito de su selección depende del tipo de aprendizaje, se modifican para adaptarse al contexto determinado.

A partir de la aplicación de las estrategias de aprendizaje los alumnos podrían modificar la forma de seleccionar, adquirir, organizar e integrar el nuevo conocimiento.

Las estrategias de aprendizaje son entendidas como mecanismos que permiten adquirir y construir de manera personal el conocimiento y son las encargadas de promover un aprendizaje autónomo e independiente.

Autora: Alma Lidia Hernández García.

Sesión 10

ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Las **estrategias cognitivas** sirven para *procesar la información* y son un condición necesaria para que el *rendimiento académico* se de.

Las **estrategias cognitivas** ayudan a alcanzar un objetivo cognitivo: estudiar un texto, memorizar un número telefónico, jugar ajedrez.

Las **estrategias cognitivas** tienen que ver con el tipo de aprendizaje declarativo y procedimental como *repetir, memorizar, subrayar, elaboración* -palabras claves, resumen y ensayo-, *organización* –relación de ideas y conceptos, ideas principales-, *recuperación de la información* –ilustraciones, esquemas, analogías y mapa conceptuales.

Las **estrategias cognitivas** tienen como finalidad el desarrollo de habilidades cognitivas.

Las dos tareas cognitivas más elementales conciernen a la adquisición y el procedimiento de la información.

El **resumen** para Beltrán (1998) citado por Alarcón es una técnica de servicio de la *estrategia de selección*, siendo esta la más básica por seleccionar la información importante de forma que pueda ser más profundamente procesada. Consiste en separar la información relevante de la información poco relevante, redundante o confusa. Constituyendo por ende, el primer paso para la comprensión del significado de un determinado tema.

Para Pérez (1999) citado por Alarcón el **resumen** debe contener solo las *ideas centrales* del texto. Se asume que la capacidad de resumir las ideas de un tema es una habilidad de

gran interés para el aprendizaje escolar. Dicha habilidad requiere la identificación de las ideas principales en el tema o texto para después hacer una jerarquización de la información contenida en él.

Para poder realizar un **mapa conceptual** es necesario considerar las siguientes recomendaciones:

Los conceptos se escriben dentro de un óvalo o elipse. Estos tienen mayor impacto visual que el cuadro o rectángulo ya que el concepto está más centrado.

- En el mapa conceptual sólo aparece una vez el mismo concepto.
- Los conceptos se unen con una línea donde se colocan palabras enlace.
- Como palabras enlace se usan: verbos, artículos, preposiciones, conjunciones. Nunca conceptos.
- Conviene escribir los conceptos con letras mayúsculas y las palabras enlace con letra minúscula. De esa manera se plasman en el gráfico las diferentes funciones de estos elementos del mapa conceptual.
- Las palabras enlace pueden ser distintas a las utilizadas en el texto, mientras se mantenga el mismo significado de la frase.
- Los ejemplos no se representan con la elipse.
- Se pueden utilizar detalles complementarios, como colores o incluso dibujos, si facilitan el impacto visual.
- Por último, la claridad y la simplicidad son cualidades que deberán estar presentes en la representación gráfica.

Autora: Alma Lidia Hernández García.

Sesión 11

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Las **estrategias metacognitivas** ayudan a los alumnos a hacer buenos aprendices y enseñarles a aprender.

Para Brawn (1987) son tres las **estrategias metacognitivas**: planificación, regulación y evaluación, estos tres procesos interactúan entre sí.

Las *estrategias metacognitivas de planificación*. La **planificación** es un tipo de reflexión que implica pensar antes de actuar uno de los beneficios es ayudar a reducir el costo de llevar a cabo una acción y es intencional por que se relacionan con todo lo que tiene que ver antes de realizar una tarea. Así un alumno que utiliza una estrategia metacognitiva de planificación para la comprensión del texto es establecer cuáles son sus objetivos de aprendizaje, es decir para qué quiere leer dicha lectura, qué es lo va ha encontrar ahí en lo que se va a leer, cuál es la información que realmente necesita adquirir. Estos objetivos bien establecidos le ayudan a conseguir más rápido su meta a lograr. Aplicar los conocimientos previos que se tienen del tema específico a leer, programar las actividades a realizar que se harán primero y qué sucesivamente, los recursos necesarios, selección de una o varias estrategias a utilizar, en cuánto tiempo se realizará, cuáles y cuántos son los pasos a realizar todo esto sirve para tener presente los recursos con los que se cuentan, en cuánto tiempo se realizará, cuáles y cuántos son los pasos a realizar. Todo ello conlleva a tener una mejor dirección de los contenidos a prender.

1. Representarse la tarea en el medio ambiente de la planificación tomando en cuenta tiempo, materiales, recursos y posible ayuda de otros.
2. Refinar los pasos para alcanzar la meta u objetivo de aprender.
Cuál es la meta y cuáles son las secuencias.

Dentro de las actividades de planeación: leer títulos, subtítulos, longitud del artículo, activar el conocimiento previo antes de empezar a leer, reconocer el tema, hacer preguntas al texto (predicciones).

La segunda *estrategia metacognitiva* de **supervisión** tiene que ver con la realización de la tarea de aprendizaje propiamente. La supervisión es la capacidad de realizar las actividades de acuerdo a lo planeado para lograr los objetivos y metas propuestos.

Los lectores organizan la información para comprenderla, seleccionan alguna estrategia de su repertorio. Cuando nos damos cuenta de la supervisión. Cuando centramos más la atención, leemos más despacio, releemos cientos párrafos, leemos detenidamente cierta información, subrayamos, elaboramos resumen y mapas.

La tercera *estrategia metacognitiva* es la de **evaluación**. Una estrategia metacognitiva de evaluación en la lectura consiste en verificar nuestra comprensión, valorar si los objetivos se cumplieron, verificando los pasos realizados, cuál es la calidad de nuestros resultados, es decir, lo que está planteado en el resumen o en el mapa conceptual.

Un buen estudiante puede establecer un equilibrio entre los tres tipos de estrategias metacognitivas: planeación, supervisión y evaluación y así conocer mejor sus habilidades que les fortalecen y aquellas que requieren mayor fortaleza.

Autora: Alma Lidia Hernández García.

Anexo 3

ACTIVIDADES

Sesión 1: Las partes de un libro.

Objetivo: *El alumno reconocerá las partes de un libro.*

Nombre: _____ Fecha: _____

1. ¿Conoces cuáles son las partes que componen un libro? Si () No ()

2. Si tu respuesta es afirmativa menciona algunas:

Instrucciones: *Marca con una cruz lo que consideras que podrías leer en forma general en un libro.*

_____ Título página localizada _____

_____ Autor parte localizada _____

_____ Editorial parte localizada _____

_____ Fecha de publicación parte localizada _____

_____ Prefacio página localizada _____

_____ Prólogo página localizada _____

_____ Índice página localizada _____

_____ Títulos de los capítulos página localizada _____

Sesión 2: Reconocer el objetivo planteado por el autor.

Objetivo: *El alumno reconocerá el objetivo del autor en la lectura*

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: *Contesta las preguntas que se te piden.*

1. ¿Cuál es el título de la lectura?

2. ¿Quién es este lector común?

3. ¿Cuál es el propósito del autor?

4. ¿Cómo puedes ver que éste sea su propósito?

5. ¿Es convincente?

Sesión 3: Por qué queremos leer un texto

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Tacha con una "X" el objetivo que planeas para esta lectura.

Antes de la lectura ¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)

1. Para presentar una ponencia. _____
2. Hojear _____
3. Para practicar la lectura en voz alta. _____
4. Para obtener información precisa. _____
5. Para seguir instrucciones. _____
6. Para revisar un escrito. _____
7. Por placer. _____
8. Para demostrar que se ha comprendido. _____
9. Para aprender. _____

Sesión 4: **Predecir antes de leer.**

Objetivo: *El alumno reflexione en lo que tiene que hacer antes de leer.*

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: *Contesta las preguntas que se te piden.*

1. ¿Qué propósito tengo para esta lectura?
2. ¿Qué título tendrá esta lectura?
3. ¿De qué puede tratar esta lectura?
4. ¿Qué tipo de texto será?

1 ¿Qué título tiene esta lectura?

2 ¿De qué trata la lectura?

3 ¿Qué tipo de texto es?

4 ¿Qué sé yo acerca del contenido de la lectura?

5. ¿Qué preguntas podría hacer yo a este texto?

EL REPARTO DE LAS OCHO MONEDAS

En cierta ocasión, tres viajeros árabes se encontraron por casualidad en un oasis del desierto. Uno de ellos les a los otros dos:

— míos, estoy en una situación. Los bandoleros del me han quitado todas cosas. En estos momentos encuentro sin alimentos, sin para cabalgar y sin Todo me fue arrebatado. propongo que, por el del camino, compartamos los que traen ustedes. Al a Bagdad les pagaré lo que me hayan

—Yo tengo cinco panes —. uno de los viajeros, Beremiz.

—Yo sólo tengo —dijo el otro se llamaba Tahan.

—Disponemos,, de ocho panes —dijo Salem, viajero que había sido tres árabes prosiguieron su Cada

vez que realizaban comida, Salem tomaba uno los panes, lo partía tres partes iguales y un pedazo a cada De esta manera, terminar su viaje sin ninguno de los tres hambre.

Al llegar a Bagdad, Salem, era un mercader muy , llevó a sus compañeros viaje hasta su residencia. les ofreció un banquete los tres hombres se de los sufrimientos del

Al final de la, Salem abrió un arca cuero repujado y de interior sacó ocho valiosas de oro. Sin vacilar cinco monedas a Beremiz, había aportado cinco, y puso en manos Tahan las tres restantes, que éste había aportado tres panes.

Tahan agradeció las monedas recibidas, pero Beremiz , silencioso y pensativo.

—¿Pasa? —preguntó Salem—. ¿Por qué pensativo y, al parecer,? ¿Encuentras que la repartición es justa?

—No fue —respondió Beremiz—. Tu repartición fue matemáticamente correcta. A me corresponden siete monedas a Tahan sólo una.

— loco —respondió Salem—. Pusiste panes y quienes siete En cambio, dices que Tahan, que puso tres le corresponde sólo una.

— es —fue la respuesta Beremiz—. Yo puse cinco que fueron divididos en porciones cada uno. Esto aporté quince porciones de Durante el viaje consumí porciones y dejé siete que comieran los demás. aportó tres panes; es nueve porciones. Pero como ocho veces, sólo aportó

porción para los demás. este motivo, a mí corresponden siete monedas y Tahan sólo una.

—Tienes —dijo Tahan—. Te voy devolver las dos monedas recibí de más.

—Un —interrumpió Beremiz—. La solución yo he propuesto es justa, pero no es a los ojos de Alá. y Tahan pusimos a del grupo todo lo teníamos, por lo tanto, aporte fue igual y corresponden cuatro monedas a uno.

Y Beremiz entregó a Tahan una de las monedas de oro que había recibido de Salem, y todos admiraron su sabiduría y su justicia.

Sesión 6: Ideas de la lectura

Objetivo: *El alumno conozca cómo es el proceso de lectura.*

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: *Contesta las preguntas que se te piden.*

Antes de la lectura.

5. ¿Cuál es el título de la lectura?

6. ¿Qué te sugiere el título de la lectura?

Durante de la lectura.

7. ¿Escribe el tema de la lectura?

8. ¿Qué frases son las más importantes de la lectura?

Sesión 7: **Ideas principales**

Objetivo: *El alumno identificará las ideas principales del texto.*

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Realiza lo que se te pide:

Antes de la lectura.

9. ¿Cuál es el título de la lectura?

10. ¿Qué te sugiere el título de la lectura?

Durante la lectura.

1- Leer en voz alta en grupo en turnos.

2- Lee en silencio individualmente el texto.

3- Encuentra el tema: ¿De qué se trata el texto?

4- Subraya la frase o frases donde se encuentra la idea principal

5- Menciona los párrafos subrayados.

6-Selecciona alguna de estas opciones de acuerdo a cómo hayas comprendido el texto.

- a. El texto se entiende bien.
- b. El texto se entiende con dificultad.
- c. El texto se entiende poco.
- d. El texto no se entiende.

Sesión 8

EL AMOR

Objetivo: *Predecir, identificar las ideas principales y hacer resumen del tema.*

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Realiza lo que se te pide:

1. Escribe lo que sabes del tema del amor.
2. Leer el texto en silencio y subrayar las ideas principales del texto. Una vez subrayados los párrafos anota cuáles subrayaste:

3. Si tu fueras el escritor cambiarías el título Si () No ()

4. Si tu respuesta es afirmativa, sugiere el título y menciona porqué lo harías

5. Realizar una lista de palabras claves.
6. Realizar un mapa conceptual o mental **del texto**.
7. Realizar un resumen.
- 8-Selecciona alguna de estas opciones de acuerdo a cómo hayas comprendido el texto.
 - a. El texto se entiende bien ()
 - b. El texto se entiende con dificultad ()
 - c. El texto se entiende poco ()
 - d. El texto no se entiende ()

9. ¿Qué pregunta (s) harías al texto leído?

Sesión 9: Las estrategias

Objetivo: *El alumno analice el concepto de estrategia.*

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: *Contesta las preguntas que se te piden.*

Antes de la lectura.

11. ¿Para ti qué es una estrategia?

12. Da ejemplos de estrategias

Durante de la lectura.

13. ¿Qué entiendes por estrategia?

14. ¿Cuál concepto te es más claro del texto y del cuadro?

Después de la lectura.

15. ¿Por qué recomendarías a otra persona usar las estrategias?

16. Realizar un resumen.

17. Realiza un mapa conceptual

Comp. de actividad 9

Una revista de psicología ha invitado a jóvenes mexicanos a escribir un Artículo sobre: ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?
Por lo que te pedimos redactes un texto en el cual informes a los lectores de la revista todo lo que sepas acerca del tema.

Sesión 10: Estrategias Cognitivas.

Objetivo: *El alumno reconozca las estrategias cognitivas elementales.*

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: *Contesta las preguntas que se te piden.*

1. ¿Cuáles son los tipos de estrategias de aprendizaje?

2. ¿Qué es una estrategia cognitiva?

3. Menciona las estrategias cognitivas

4. ¿Qué diferencia existe entre una estrategia, una habilidad y una técnica?

Sesión 11: **Importancia del uso de las estrategias metacognitivas.**

Objetivo: *Hacer reflexionar al alumno sobre el uso de las estrategias metacognitivas.*

Nombre: _____ Fecha: _____

1. ¿Cuántas y cuáles son los tipos de estrategias metacognitivas que hay?

2. ¿Por qué son importantes las estrategias metacognitivas de planeación?

3. Da ejemplos de estrategias metacognitivas de planeación

4. ¿Por qué son importantes las estrategias metacognitivas de supervisión?

5. Da ejemplos de estrategias metacognitivas de supervisión

6. ¿Por qué son importantes las estrategias metacognitivas de evaluación?

7. Da ejemplos de estrategias metacognitivas de evaluación

Nombre: _____ Fecha: _____

A continuación se te dan algunas proposiciones, si estuviera en tus manos cambiar algunas cuestiones en la educación enumera empezando por las de mayor prioridad, es decir, la número 1 tiene mayor prioridad, después la segunda menos prioridad y así sucesivamente.

- a) El alumno debe aprender cuáles son los niveles de comprensión de un texto. ()
- b) Los alumnos tienen problemas para la comprensión por falta de estrategias. ()
- c) Es importante la forma en que se les enseña a los alumnos a comprender los textos. ()
- d) Se debe enseñar a los alumnos cómo realizar la comprensión de textos. ()
- e) Se necesita enseñar a los jóvenes a reflexionar sobre la comprensión de textos. ()
- f) El alumno necesita para su comprensión únicamente leer los textos. ()
- g) Los alumnos necesitan conocer diferentes estrategias para poder llevar a cabo la comprensión de un texto. ()

Sesión 12: **MAPA CONCEPTUAL: Estrategias de aprendizaje (Cognitivas y metacognitivas de comprensión de lectura)**

Objetivo: *El alumno organizará las ideas de TRES textos.*

Nombre: _____ Fecha: _____

Anexo 4

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

TEMA: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Objetivo general: El alumno reconocerá la importancia de *usar estrategias metacognitivas* con el fin de ayudarlo a tener un mejor aprendizaje y rendimiento académico en la comprensión de textos.

Semana 1

Alumnos: Secundaria INEA

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACION
A	<p><i>Presentación grupal.</i></p> <p>Dinámica de integración de los integrantes del grupo: “<i>Mi nombre</i>” la cual estimula la comunicación y la autoimagen positiva de los participantes.</p> <p><u>Objetivo:</u> Conocer el nombre de los alumnos, como les gusta que les llamen, si les gusta o no su nombre y cuál es el probable origen de su nombre.</p>	<p>La expositora se presentará al grupo para conocer a los alumnos y para que a su vez éstos la conozcan.</p> <p>Escribirá en el pizarrón su nombre para que la puedan identificar.</p> <p>La expositora entregará al grupo media hoja en blanco con un rectángulo y en medio un rombo.</p> <p>Se les pide a cada uno de los alumnos que en la esquina superior izquierda escriban su nombre de pila, en la esquina superior derecha el origen de su nombre o porque se llaman así, en la esquina del rombo que escriban inferior derecha que escriban si les gusta o no les gusta su nombre y en la esquina</p>	<p>Observarán a la expositora.</p> <p>Cada alumno llenará la media hoja entregada por la expositora, según las instrucciones dadas.</p>	<p>5 minutos.</p> <p>10 minutos.</p>	<p>Pizarrón y marcador para pizarrón.</p> <p>Media hoja blanca con un rectángulo y en medio un rombo, lápiz, goma.</p>	<p>Atención, observación, movimientos corporales y conducta verbal.</p> <p>Participación individual: Llenado de la hoja.</p>

		inferior izquierda como le llaman los demás y en centro cómo les gustaría ser llamados en clase.		25 minutos	Comunicación verbal.	Participación individual:
		Esta actividad es programada para hacer en pares para leer la información.	Una vez trabajado en pares cada uno de los alumnos presentará al otro sobre lo que escribió.			Participación individual: expresión verbal.
Dinámica de “ <i>Yo deseo</i> ”.		La expositora entregará al grupo una hoja de la técnica de los deseos para ser llenada y dará instrucciones de cómo ser llenada.	Los alumnos llenarán la hoja de sus deseos.	10 minutos.	Hoja y lápiz o pluma.	Participación Individual: Acompletar la hoja.
<u>Objetivo:</u> Que los alumnos puedan expresar por escrito a nivel personal sus deseos.		La expositora solicitará al grupo expresar sus deseos.	El alumno expresar lo que escribió.	15 minutos.	Comunicación verbal.	Participación individual de lo que escribió.
Visto bueno del temario.		La expositora entregará al grupo los temas que se verán en las sesiones, solicitará leer y pedirá opinión de los mismos.	Los alumnos leerán en voz alta cada uno de los puntos.	20 minutos.	Comunicación verbal.	Participación individual: Atención e intereses en particular.

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACION
B	<p><i>Aplicación del pretest.</i></p> <p>Objetivo: Aplicar y resolver el pretest sobre estrategia de comprensión de lectura, para conocer el estado inicial de los alumnos.</p>	<p>La expositora dará a cada uno de los alumnos un pretest con las indicaciones para ser llenado.</p>	<p>El grupo leerá individualmente y en silencio el cuestionario y lo contestará.</p>	<p>20 minutos.</p>	<p>Pretest y pluma o lápiz.</p>	<p>Participación individual:</p> <p>Llenado del pretest.</p>

Semana 1.

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACION
1 E L L I B R O Y L A C A S A	<i>Partes de un libro.</i> <u>Objetivo:</u> El alumno reconocerá las partes de un libro.	La expositora indicará el tema y el objetivo, lo escribirá en el pizarrón.	El alumno pondrá atención o escribirá.		Pizarrón y marcador para pizarrón.	Participación individual: Atención.
		La expositora indicará que existen diferentes partes que componen un libro y leerá al grupo el texto: <i>El libro y la casa</i> , después de leerlo hará la analogía que la casa se parece a un libro.	El alumno escuchará atentamente.	25 minutos.	Texto: <i>El libro y la casa.</i>	Participación individual: Indicará cuáles son las analogías entre una casa y un libro.
		Entregará al grupo una hoja para ser llenada.	Contestará las preguntas 1 y 2.	8 minutos.	Actividad: Sesión 1.	Participación individual: Llenado de la hoja de la sesión 1.
		La expositora llevará libros para cada uno de los alumnos Pedirá a los alumnos <i>explorar</i> los libros expuestos en una mesa y escoger un libro de su interés para realizar la actividad de librería.	El alumno hojeará los libros con la intención de reconocer las partes que componen un libro. Unos serán vendedores y otros compradores, tratando de adivinar de que libro se trata.	15 minutos.	Libro de elección del alumno	Participación individual. Observación del libro.
		La expositora pedirá al grupo continuar llenando la hoja de actividad.	El alumno llenará la hoja usando el libro elegido.	20 minutos.	Hoja de actividad y Libro	Participación individual: Llenado de la hoja.

	<p><i>Observar la tipología de las letras.</i></p> <p><u>Objetivo:</u> Reconocer tipología que sirve para encontrar más rápido la información.</p>	<p>La expositora explicará que existen diferentes tipos de letras que se pueden observar.</p> <p>Solicitará trabajar en parejas para localizar la información.</p> <p>Pedir a los alumnos escribir en el cuaderno lo que observaron: semejanzas y diferencias.</p> <p>Solicita a los alumnos leer lo que Escribieron.</p>	<p>El alumno hojeará los libros con la intención de reconocer los diferentes tipos de letras que se encuentran en títulos, subtítulos y temas.</p> <p>El alumno describirá lo que encuentra en los libros.</p> <p>Cada uno de los alumnos Dirá lo que encontró.</p>	<p>15 minutos.</p> <p>20 minutos.</p>	<p>Libro.</p> <p>Cuaderno, lápiz o pluma.</p>	<p>Participación en parejas: describirá y comentará que encontró en los libros.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	Evaluación
2 E L L E C T O R C O M Ú N	<p><i>Reconocer el objetivo planteado por el autor.</i></p> <p><u>Objetivo:</u> Conocer los posibles objetivos que puede tener el leer un texto.</p>	La expositora planteará el tema y el objetivo de la sesión, lo escribirá en el pizarrón.	Escuchar o escribir en su cuaderno.	5 minutos.	Pizarrón y marcador para pizarrón.	Participación individual: Atención.
		La expositora pedirá a los alumnos leer en turno y en voz alta el texto: <i>El lector común.</i>	El alumno leerá individualmente en turnos y en voz alta el texto.	25 minutos.	Texto: <i>El lector común.</i>	Participación individual:
		La expositora solicitará llenar la hoja de la actividad sesión 2.	Llenar la hoja.	30 minutos.	Hoja de actividad 2, pluma o lápiz.	Llenado de la hoja de actividad 2. Revisar las respuestas.

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACION
3 E L L E N G U A J E	<p><i>Plantearse un objetivo de lectura.</i></p> <p><u>Objetivo:</u> Descubrir que pueden existir varios objetivos concretos por los que el alumno desea leer un texto y a partir de esto le da sentido a lo leído.</p>	La expositora indicará el tema y el objetivo a los alumnos y lo escribirá en el pizarrón.	Observará, escuchará y escribirá.	5 minutos.	Pizarrón y marcador para pizarrón.	Participación individual: Atención y observación.
		La expositora entregará a los alumnos la hoja de actividad 3 para llenar.	Los alumnos reflexionarán sobre sus propios motivos cuándo leen un texto.	20 minutos.	Hoja de actividad 3.	Participación individual: Llenado de la hoja de actividad 3.
		La expositora pedirá a los alumnos leer en turno y en voz alta el texto: <i>El lenguaje.</i>	Leer lo señalado.	40 minutos	El texto: <i>El lenguaje.</i>	Participación individual: Lo que escribió de la información encontrada.
		La expositora solicitará leer en voz alta cada uno de los objetivos de los alumnos.	Cada alumno mencionará su objetivo escogido.	20 minutos		

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACION
4 EL C A B A L L E R O DE LA EDAD M E D I A	<p><i>Inferencias antes de leer.</i></p> <p><u>Objetivo:</u> Reconocer conocimientos previos para realizar inferencias.</p>	<p>La expositora indicará el tema y el objetivo, lo escribirá en el pizarrón.</p>	<p>Escuchar o escribir en su cuaderno.</p>	<p>5 minutos.</p>	<p>Pizarrón y marcador para pizarrón.</p>	<p>Participación individual: Atención y observación</p>
		<p>La expositora entregará al alumno una hoja de actividad 4.</p>	<p>El alumno llenará la primera parte de la hoja de actividad (4 preguntas).</p>	<p>15 minutos.</p>	<p>Hoja del material número 5.</p>	<p>Participación individual: Respuestas de las preguntas.</p>
		<p>La expositora escribirá un título correspondiente en el pizarrón.</p>	<p>El alumno copiará en su cuaderno el título, posteriormente inferirá todo lo que sabe sobre ese título y posible tema.</p>	<p>25 minutos.</p>	<p>Pizarrón y marcador para pizarrón.</p>	<p>Participación individual.</p>
		<p>La expositora solicitará leer el texto: <i>El caballero de la Edad Media</i> en voz alta y por turnos por los alumnos.</p>	<p>Los alumnos leerán y comprobarán sus inferencias.</p>	<p>25 minutos.</p>	<p>Texto: <i>El caballero de la Edad Media.</i></p>	<p>Participación grupal: Atención y deducción.</p>
		<p>La expositora pedirá contestar 5 preguntas de la segunda parte.</p>	<p>Los alumnos responderán las preguntas.</p>	<p>20 minutos.</p>	<p>Preguntas de la actividad 5.</p>	<p>Reflexión de las preguntas.</p>

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACION
5	<i>Técnica de Cloze</i>	La expositora indicará el tema y el objetivo, lo escribirá en el pizarrón.	El alumno observará o escribirá en su cuaderno.	5 minutos.	Pizarrón y marcador para pizarrón.	Participación individual: Atención y observación.
EL	<u>Objetivo.</u> Aplicar la estrategia: Técnica de cloze.					
REPARTO		La expositora entregará al grupo el texto: <i>El reparto de las ocho monedas</i> , la cual será leída en turnos y en voz alta por los participantes (las veces que sea necesario), posteriormente se entregará la hoja de actividad sesión 5: la técnica de cloze.	El alumno escuchará el texto.	25 minutos.	Lectura del texto: <i>El reparto de las ocho monedas</i> .	Participación grupal: Atención del que lee y concentración.
DE						
LAS						
8			El alumno podrá completar las palabras en la hoja de técnica de cloze.	25 minutos.	Hoja de actividad técnica de cloze.	Participación individual: Llenado de la hoja, completando palabras.
MONEDAS						

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACION
6	Comprender el significado de comprensión.	La expositora indicará el tema y el objetivo, lo escribirá en el pizarrón.	Observar o copiar.	5 minutos.	Pizarrón y marcador para pizarrón.	Participación individual: Atención y observación.
L A	<u>Objetivo:</u> Lograr en el alumno un significado más profundo de la lectura.	La expositora entregará la hoja de actividad sesión 6 y contestará las preguntas 1 y 2.	El alumno contestará las preguntas.	15 minutos.	Hoja de actividad sesión 6.	Llenado de las respuestas
L E C T U R A		La expositora dará el texto: <i>La lectura</i> , la cual los alumnos leerán individualmente y en silencio.	El alumno leerá el texto.	15 minutos	Texto.	Participación individual: Atención, escuchar, leer cuando se le indique, expresar el concepto de las palabras.
		La expositora pedirá a los alumnos subrayar individualmente las ideas importantes del texto y pedirá a los alumnos después contestar las preguntas 3 y 4.	El alumno subrayará las ideas importantes y contestará las preguntas 3 y 4.	20 minutos	Texto y hoja de actividad 6.	El subrayado y llenado de respuestas.
		La expositora pedirá a los alumnos formar una lista de	Cada alumno realizará su lista de palabras claves.	15 minutos	Cuaderno, lápiz y pluma.	Decir sus palabras escritas.

		<p>palabras claves para que a partir de ellas se pueda realizar un mapa.</p> <p>La expositora escribirá en el pizarrón todas las palabras de cada alumno y después comparará para ver cuales se repiten.</p> <p>La expositora realizó un mapa conceptual con todas las palabras escritas en el pizarrón.</p>	<p>El alumno indicará las palabras escritas.</p> <p>El alumno mencionará la lista de palabras claves</p>	<p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Pizarrón y marcador para pizarrón.</p> <p>Pizarrón y marcador para pizarrón.</p>	<p>Atención.</p> <p>Atención.</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------

Semana

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACION
7 LAS T R I B U L A C I O N DEL E T R U D I S A N T E	Aplicar la estrategia cognitiva: “ <i>Subrayado</i> ”.	La expositora entregará al grupo el texto “ <i>Las tribulaciones del estudiante Tôrless</i> ”.	El alumno leerá el texto	5 Minutos.	Texto.	Atención y observación.
	<u>Objetivo:</u> Identificar ideas para escribir sobre el tema.	La expositora entregará la hoja actividad sesión 7 y contestará las preguntas 1 y 2.	El alumno contestará las preguntas.	15 minutos.	Hoja de actividad sesión 7.	Llenado de respuestas.
		La expositora solicitará al grupo leer el texto individualmente y en silencio.	Lectura en silencio, subrayando ideas importantes.	20 Minutos.	Texto 7: <i>Las tribulaciones del estudiante Tôrless</i> .	Participación Individual: Interés, atención para escuchar y subrayar lo que se le pide.
		La expositora solicitará contestar las preguntas 3, 4 y 5.	Los alumnos contestarán las preguntas.	15 minutos.	Hoja de actividad sesión 7.	Llenado de respuestas.
		La expositora solicitará a los alumnos realizar la lista de palabras.	Los alumnos realizarán la lista de palabras.	20 minutos.	Cuaderno, pluma o lápiz.	Llenado de respuestas.
	La expositora solicitará a cada uno de los alumnos contestar las preguntas 7 y 8.	Comunicación verbal de las ideas subrayadas y porque las eligieron.	15 minutos.	Hoja de actividad sesión 7.	Llenado de respuestas.	

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACION
8	“Conocimientos previos e ideas importantes”.	La expositora solicitará a los alumnos escribir lo que saben sobre el tema del amor.	Los alumnos escribirán en su cuaderno sobre el tema del amor.	20 minutos	Cuaderno, lápiz o pluma.	Participación individual.
E L	<u>Objetivo:</u> Analizar partes importantes del texto.	La expositora entregará al grupo el texto: “El amor” e indicará leerlo individualmente y en silencio deberá subrayar la idea principal.	El alumno leerá el texto en silencio y subrayará los párrafos principales.	20 minutos	Lectura de texto, marcador o lápiz o pluma.	Participación Individual: Interés,
A M O R		Al finalizar el texto la expositora indicarán anotar los párrafos subrayados.	Leerá sus ideas subrayadas.	20 minutos.	Cuaderno, lápiz o pluma.	Escrito de lo subrayado.
		La expositora entregará al grupo la hoja de la actividad sesión 8 y cada uno deberá contestar las preguntas 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.	El alumno contestará las preguntas de la actividad sesión 8.	30 minutos	Hoja de actividad 8, lápiz o pluma, cuaderno.	Contestación de las respuestas.

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACION
9	<p>“Concepto de estrategia de aprendizaje”.</p> <p><u>Objetivo:</u> Conocer el concepto de <i>estrategia de aprendizaje</i> desde una perspectiva constructivista y por diferentes autores.</p>	<p>La expositora anotará el tema y el objetivo de la clase en el pizarrón.</p> <p>La expositora preguntará y anotará en el pizarrón. ¿Qué es una estrategia y que den ejemplos de una estrategia deberán anotar en su cuaderno.</p> <p>La expositora entregará el texto: “Las estrategias” y “Estrategias de aprendizaje” individualmente para leer los diferentes conceptos de varios autores en voz alta y por turnos.</p> <p>Después la expositora pedirá contestar las preguntas 3 y 4 de la hoja de actividad sesión 9 a cada alumno cuál fue el concepto de estrategia que eligió y porqué.</p> <p>Después la expositora pedirá contestar las preguntas 5, 6 y 7 de la hoja de actividad a cada alumno.</p> <p>La expositora solicitará a los alumnos escribir para una revista de psicología: Qué son las estrategias de aprendizaje.</p>	<p>Los alumnos observarán, escribirán</p> <p>Los alumnos emplearán conocimientos previos sobre lo que es una estrategia.</p> <p>Los alumnos buscarán el concepto de la palabra “estrategia” en la lectura y anotarán en su cuaderno.</p> <p>Escribirán el concepto de estrategia del autor de su preferencia en su cuaderno y entre todos discutirá el porque ha elegido ese concepto.</p> <p>El alumno contestará las preguntas de la hoja de actividad 9.</p> <p>El alumno escribirá su resumen sobre estrategias.</p>	<p>5 minutos</p> <p>15 minutos.</p> <p>20 minutos.</p> <p>10 minutos.</p> <p>20 minutos.</p> <p>20 minutos.</p>	<p>Pizarrón y marcador para pizarrón. Cuaderno, lápiz o pluma.</p> <p>Lectura, cuaderno, lápiz o pluma</p> <p>Cuaderno y hoja de actividad 9</p> <p>Cuaderno y hoja de actividad 9</p> <p>Hoja de actividad sesión 9-2</p>	<p>Atención y observación</p> <p>Expresión escrita y oral.</p> <p>Participación individual: comentarios.</p> <p>Participación individual.</p> <p>Participación grupal: Cooperación.</p> <p>Resumen.</p>

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACION
10	<p>Conocer la clasificación de los tipos de <i>estrategias: cognitivas</i>.</p> <p><u>Objetivo:</u> Conocer y comprender las estrategias cognitivas.</p>	<p>La expositora anotará cuál es el tema y el objetivo de la clase en el pizarrón.</p> <p>La expositora dará a cada uno de los alumnos el texto: “<i>Estrategias cognitivas</i>”.</p> <p>La expositora entregará una hoja de material 10 para ser llenada por cada alumno contestando cuatro preguntas.</p> <p>Solicitará reflexionar cuando utilizar una estrategia cognitiva.</p>	<p>Los alumnos leerán en voz alta el texto.</p> <p>Los alumnos llenarán la hoja de material de las preguntas.</p> <p>Los alumnos reflexionarán cuando utilizar las estrategias.</p> <p>Dar un ejemplo.</p>	<p>5 minuto.</p> <p>25 minutos.</p> <p>25 minutos.</p> <p>30 minutos.</p>	<p>Pizarrón y gis.</p> <p>Texto 10.</p> <p>Hoja de la actividad 10.</p> <p>Pensamiento reflexivo.</p>	<p>Atención y observación.</p> <p>Atención.</p> <p>Contestación de las respuestas.</p> <p>Qué tipo de estrategias preferirías ahora que conoces las estrategias y porqué.</p>

Semana

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACION
11	<p>Aplicación de la estrategia <i>resumen</i>.</p> <p><u>Objetivo:</u> Que los alumnos puedan utilizar la técnica de resumen en sus módulos y para hacer tareas.</p>	<p>La expositora indicará al grupo cuál es el tema y el objetivo de la clase.</p> <p>Entregará al grupo el texto: “<i>Estrategias metacognitivas</i>” para leer en silencio y subrayar las ideas importantes.</p> <p>La expositora solicitará al grupo escribir individualmente un resumen.</p> <p>La expositora solicitará leer algunos de los resúmenes.</p>	<p>Todo el grupo leerá en silencio el texto, identificará las ideas principales.</p> <p>El alumno realizará un resumen a partir de lo subrayado de las ideas.</p> <p>El alumno leerá su resumen.</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>30 minutos</p> <p>30 minutos</p>	<p>Pizarrón y marcador para pizarrón.</p> <p>Texto 11. lápiz o pluma.</p> <p>Lectura de texto, lápiz, pluma o marcador.</p> <p>Cuaderno, lápiz o pluma.</p>	<p>Atención y observación.</p> <p>Ideas Subrayadas.</p> <p>Transcripción de las ideas en su cuaderno.</p> <p>Resúmenes.</p>

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACION
12	<p>Aplicar la estrategia metacognitiva: <i>Mapa conceptual</i> para reflexionar sobre la estrategia metacognitiva.</p> <p><u>Objetivo:</u> Que los alumnos a partir de un resumen puedan realizar una lista de palabras claves, conozcan qué es un mapa conceptual y puedan elaborar un mapa conceptual al finalizar la sesión.</p>	<p>La expositora anotará en el pizarrón cuál es el tema y el objetivo de la clase.</p> <p>Se trabajará con el texto y resumen anterior.</p> <p>Se solicitará al grupo trabajar individualmente para realizar una lista de palabras claves en su cuaderno.</p> <p>Una vez realizada la lista de palabras claves se solicitará al grupo trabajar individualmente para elaborar su mapa conceptual.</p> <p>La expositora revisa cómo hicieron ese mapa conceptual.</p>	<p>Observará y/o escribirá.</p> <p>Los alumnos realizarán una lista de palabras.</p> <p>Los alumnos realizarán un mapa conceptual individualmente.</p> <p>Los alumnos reflexionaran sobre los procedimientos.</p>	<p>5 minutos.</p> <p>20 minutos.</p> <p>20 minutos.</p> <p>20 minutos.</p>	<p>Pizarrón y marcador para pizarrón.</p> <p>Cuaderno.</p> <p>Cuaderno.</p> <p>Pensamiento reflexivo.</p>	<p>Atención y observación.</p> <p>Participación individual.</p> <p>Participación individual: Mapa conceptual y creatividad.</p> <p>Participación grupal: Trabajo grupal.</p> <p>A través de entrevista a cada equipo expresar cómo lograron hacerlo.</p>

Semana

SESION	CONTENIDO TEMÁTICO	ACTIVIDAD EXPOSITOR	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	TIEMPO	MATERIALES	Evaluación
13	<p><i>Aplicación del postest.</i></p> <p><u>Objetivo:</u> Aplicar y resolver el postest sobre estrategias metacognitivas de comprensión de lectura, para conocer el estado terminal de los alumnos.</p>	<p>La expositora dará a cada uno de los alumnos un postest y las indicaciones para ser llenado.</p>	<p>Escuchará las indicaciones.</p> <p>El grupo leerá individualmente y en silencio y contestar el postest.</p>	<p>5 minutos.</p> <p>50 minutos.</p>	<p>Postest y pluma o lápiz.</p>	<p>Participación individual.</p>
14	<p><i>Fin de sesiones.</i></p> <p><u>Objetivo:</u> Retroalimentación de lo visto en el curso y convivió.</p>	<p>La expositora agradecerá la asistencia al curso y la participación.</p> <p>La expositora pedirá comentarios.</p> <p>Convivio.</p>	<p>Los alumnos expresarán su sentir.</p>	<p>30 minutos.</p>		

Semana
8