CAPÍTULO 1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del problema

En la Preparatoria N° 2 de la UANL se observan distintas situaciones problemáticas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Español I; una de ellas se genera a partir del alto porcentaje de alumnos con importantes deficiencias en la **comprensión lectora**, lo cual influye desfavorablemente tanto en los alumnos como en la institución en donde se encuentran, dadas las implicaciones (psicológicas, sociales, económicas y pedagógicas) que conlleva este problema.

El fenómeno académico que se señala es un tema vigente y de interés que generalmente los docentes sacan a colación en las reuniones de academias que se realizan al interior de la Preparatoria N° 2, así como en los cursos, talleres y sesiones de evaluación que organiza, al término de cada semestre, la Coordinación de Preparatorias de la UANL, a través del Comité Técnico de Español. En todos los maestros se escuchan las mismas quejas referidas a los estudiantes: "no quieren leer", o la más escuchada "no saben leer" – en el sentido amplio del término–, dadas sus dificultades para analizar, inferir, interpretar, resumir, sintetizar y emitir juicios valorativos de la información contenida en un texto. Entre las explicaciones empíricas que los docentes proporcionan para este problema académico observado en la asignatura, sobresale la de que el joven estudiante no ha logrado desarrollar un **uso estratégico de la lectura** para facilitar la comprensión y el aprendizaje a partir de textos.

En la UANL no existe un estudio sistemático sobre el bajo nivel de comprensión lectora en el bachillerato que pueda confirmar o rechazar las explicaciones empíricas de los docentes; sin embargo, los reportes estadísticos que envía el Centro de Evaluación de la UANL a la Preparatoria N° 2, respecto al

comportamiento de los estudiantes en el examen de selección son bastante elocuentes. Por una parte, el examen de selección de los alumnos de secundaria que ingresan a la escuela –particularmente el examen que mide razonamiento verbal– arroja resultados desoladores; muy significativos si se considera que este examen evalúa habilidades vinculadas con la comprensión lectora. Así, las deficiencias en esta área se manifiestan en las aulas de primer ingreso tal y como lo señala el discurso de los docentes. Por otro lado, el reporte de seguimiento de egresados de la escuela que lleva a cabo el Centro, a través de los exámenes de ingreso a las facultades, confirma un rezago académico y formativo que, en términos generales, los directores de las facultades atribuyen a que los estudiantes de la preparatoria "no saben leer ni escribir"; lo cual permite suponer que la asignatura de Español no está cumpliendo el propósito para el cual fue concebida en el currículo del nivel medio superior, esto es: "Formar alumnos que dominen el Español como lengua materna, tanto en forma oral como escrita, considerando a éste como base para la comprensión y asimilación de todas las disciplinas del conocimiento humano y como medio para reforzar la identidad nacional" (Documento de la Reforma Académica, 1993:56).

De acuerdo con la Guía del Maestro (1994), en el "...curso de Español I se presenta un modelo diferente de enseñanza-aprendizaje que facilita el aprovechamiento a través de actividades en las que el propio estudiante valorará los logros obtenidos. [Asimismo, con ellas] se ha abierto un espacio importante para la ejercitación continua de la lectura..." (Hinojosa y otras, 1994: 2); las observaciones en el aula confirman la ejercitación, pero no el desarrollo de la comprensión lectora; probablemente debido a que el programa privilegia el conocimiento de la lengua, por sobre el desarrollo de las estrategias que facilitan la comprensión lectora; de ahí que las actividades propuestas en el texto se perfilen al servicio de la enseñanza, pues su diseño se olvida del alumno al reducir a su mínima expresión el aprendizaje –y el consiguiente desarrollo– de un conjunto de estrategias que hagan posible la comprensión de textos.

Del mismo modo, la estructura de las actividades no crea espacios para utilizar de manera secuenciada las pocas estrategias de lectura que propone, salvo en el apartado o tema que las trata, lo que produce un efecto fragmentado en el que el proceso de la lectura es una simple suma de sus partes; de ahí que las actividades resulten insuficientes, arbitrarias y sin sentido para el joven estudiante que no ve la utilidad práctica de la lectura en el currículo de la preparatoria, ni tampoco su conexión con el mundo eminentemente comunicativo en el que vive.

Asimismo, la amplitud de los contenidos privilegia el uso de estrategias de instrucción como la expositiva y el trabajo centrado en la resolución de las actividades, cuya organización remite, en el mejor de los casos, a la recuperación de información, o bien a evaluar la lectura de un contenido curricular, ya sea éste una estrategia (como el resumen) o un conocimiento (como el concepto). Así, lo que sucede en el aula de Español I difícilmente puede calificarse como un proceso de enseñanza-aprendizaje, más bien es un *entrenamiento ciego,* término utilizado por Palincsar (citado por Hernández y Quintero, 2001) para referirse al modo como un alumno es instruido en un determinado tipo de estrategias, pero no se le informa cuando y dónde aplicarlas, pues se considera que es esencialmente a través del empleo concreto de la estrategia durante el proceso de instrucción como el estudiante transferirá el uso de la misma a otros contextos. Por ello, el interés de realizar un estudio encaminado a probar la eficacia de un modelo de intervención basado en la aplicación de un conjunto de estrategias básicas de comprensión.

1.2 Definición del problema

Con base en lo anterior se plantea lo siguiente: **¿Se mejorará la comprensión lectora de los estudiantes de la asignatura de Español I, impartida en el primer turno de la Preparatoria N° 2 al aplicar un conjunto de estrategias básicas de comprensión?**

1.3 Delimitación del problema

En este trabajo se afirma que el bajo nivel de comprensión lectora observado en la asignatura de Español I guarda una estrecha relación con las estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes de la Preparatoria N° 2, y para su tratamiento se planteó la necesidad de llevar a cabo un estudio que permitiera probar la eficacia de una experiencia metodológica encaminada al desarrollo y/o mejora de la comprensión lectora.

Si bien, en la configuración del bajo nivel de comprensión lectora inciden múltiples factores, se eligió el desarrollo de las estrategias básicas de comprensión como el punto de intervención más idóneo para su mejora, dado que las observaciones en el aula, así como el discurso del maestro coinciden en señalar la deficiencia o ausencia de estrategias como una causal de este fenómeno académico.

Para que la intervención fuera lo más fructífera posible, se consideró necesario orientar el desarrollo de las estrategias de acuerdo con el enfoque interactivo del proceso lector que basado en la psicología cognitiva conjuga las posturas constructivista y el procesamiento estratégico del discurso. Bajo esta concepción "**la lectura es un proceso de pensamiento y lenguaje y la comprensión es la construcción del significado [global] del texto por parte del lector**, ya que dicho significado está en la mente del lector y en el contexto que lo rodea y dónde el texto es sólo el punto de partida sobre el que se apoya el lector para construir el significado de acuerdo con su experiencia" (Dubois, 1986:46).

En lo que respecta al concepto de **texto** que en este trabajo se manejó, conviene señalar que para algunos autores –como Romeu (1999) – la comprensión, en tanto proceso intelectual, supone construir los significados que otros han trasmitido mediante sonidos, imágenes, colores, movimientos, etcétera, pues cualquier aspecto de la realidad puede ser un texto; sin embargo, aquí se asume

como tal: el escrito en donde el autor plasma un mensaje, cuyo sentido es potencialmente capaz de ser interpretado y comprendido en tanto que posee una estructura fonológica, ortográfica, sintáctica y semántica (Goodman, 1996). Asimismo, se utilizaron como sinónimos de texto: *material escrito, pasaje y discurso escrito.*

Ahora bien, el papel activo y determinante en la comprensión de textos que en la postura interactiva se confiere al lector, ha sido objeto de polémica por parte de algunos autores que afirman la imposibilidad de "enseñar" a comprender los textos escritos, basándose en el hecho de que nadie enseña al niño a comprender el lenguaje hablado. Sin embargo, si se parte del presupuesto vigostkiano (1978) de que gran parte del desarrollo cognitivo se debe a la mediación de un experto, y que a medida que se va adquiriendo experiencia y capacidad para realizar los aspectos más complejos que han sido modelados por el adulto una y otra vez, el alumno asume una mayor responsabilidad en la tarea hasta llegar a realizar esas funciones por sí mismo, entonces el papel de maestro debe ser el de un mediador, y es con su actividad que va mostrando cómo desarrollar las estrategias implicadas en la comprensión. Por lo anterior, en este trabajo se asumió el criterio de que la comprensión puede desarrollarse en el aula y el papel de quien esto escribe en el desarrollo de esta comprensión fue el que Vigostky propone: una mediadora.

1.4 Justificación

Un estudio que permita abordar el problema del bajo nivel de comprensión lectora detectado en la asignatura de Español I, mediante un modelo de trabajo basado en el desarrollo y/o mejora de las estrategias básicas de la comprensión, conlleva varias ventajas: en el **plano científico**, la utilización de las estrategias propuestas en este modelo contribuirá a transformar la práctica pedagógica, ya que sus resultados pueden generar nuevas formas de pensar la enseñanza de la lectura que propicien su comprensión y su uso en el aprendizaje de textos

Ahora bien, la investigación que se ha llevado a cabo en el ámbito nacional e internacional coincide en señalar la comprensión lectora directamente relacionada con el aprendizaje, por lo que es factible suponer que una mejora en la primera podría incidir en el segundo, lo que en el **plano económico** redundaría en un uso más efectivo de los recursos de la preparatoria que en este momento se destinan a sufragar los gastos por compra de papelería para los exámenes extraordinarios, pago a docentes por concepto de asesorías o cursos de recuperación académica.

Del mismo modo, el papel relevante que la literatura sobre el tema concede a la lectura en la apropiación del conocimiento humano, conduce a pensar en el **impacto social** que tendría el desarrollo y/ o mejora de la comprensión lectora de los estudiantes, puesto que ello redundaría en la formación de cuadros de egresados con una mayor apropiación del currículo de la preparatoria, esto es, educandos capaces de asumir la responsabilidad de sus aprendizajes, documentarse "autodidácticamente en fuentes de información científica y tecnológica" (Proyecto Reforma Académica, 1993:10), y debe agregarse, capaces de analizar "información económica, política y social para entender y participar en los cambios y transformaciones nacionales e internacionales" (Ob. cit:11), pero sobre todo hombres y mujeres capaces de relacionarse productivamente con su entorno.

1.5 Objetivo

El objetivo de esta investigación fue demostrar que un modelo de trabajo basado en la instrucción explícita de las estrategias básicas de comprensión, tales como: la activación y/o construcción de esquemas de conocimiento; la identificación de información importante (tema e idea central); la progresión temática (subtemas e ideas temáticas); la estructura textual; y la elaboración de resúmenes y la formulación y respuesta de preguntas, pueden ayudar a elevar la comprensión lectora de los estudiantes de la asignatura de Español I, impartida en el primer turno de la Preparatoria N° 2.

CAPÍTULO 2
MARCO REFERENCIAL

2.1 Nivel medio superior

La Universidad Autónoma de Nuevo León es una institución de cultura superior cuya oferta se circunscribe a dos sistemas educativos: superior (licenciatura y posgrado) y el nivel medio superior (bachillerato).

El nivel medio superior es el punto de transición entre la secundaria y la facultad, por lo que su estudio es requisito indispensable para los interesados en cursar alguna licenciatura. En la UANL este nivel educativo está conformado por la preparatoria propedéutica o general, la preparatoria bilingüe, y tres sistemas especiales de enseñanza: la preparatoria técnica, la preparatoria nocturna y la preparatoria abierta.

La duración de cada una de las modalidades del nivel medio superior está en relación directa con la misión y los objetivos que cumplen. Así, las preparatorias propedéutica y bilingüe tienen una duración de dos años ya que su propósito es preparar a los estudiantes con las herramientas de pensamiento y conocimientos requeridos para continuar estudios de licenciatura –en el caso de la bilingüe se suma el aprendizaje y dominio de un segundo idioma–; en tanto que la preparatoria técnica reúne en un mismo plan de estudios contenidos propedéuticos y tecnológicos que capacitan al egresado para participar de manera competente en la planta productiva, o bien para iniciar una carrera profesional; las otras dos modalidades fueron creadas para satisfacer las demandas de los trabajadores interesados en su superación profesional; para ellos la preparatoria nocturna ofrece tres tipos de enseñanza: la escolarizada, con una duración de tres años, y la semiescolarizada y la abierta que se adaptan al ritmo de trabajo y las necesidades particulares de cada estudiante (Documento de la Reforma Académica, 1993).

Actualmente la UANL cuenta con veinticuatro escuelas del nivel medio superior, diez de ellas localizadas en el área metropolitana de Monterrey, y catorce, en otros municipios de la entidad. Todas ellas comparten el mismo marco educativo emanado del Plan de la Reforma Académica, cuya aprobación en mayo de 1993 por el H. Consejo Universitario de la Máxima Casa de Estudios y su posterior implementación en agosto del mismo año, se sustenta en "Establecer una educación de excelencia que al propiciar el desarrollo personal, social, académico y vocacional del individuo contribuya a satisfacer íntegramente las demandas científicas, socio-económicas y culturales del siglo XXI" (Documento Reforma Académica, 1993:8).

La Reforma Académica sustenta una filosofía en la que se concibe la educación media superior de la UANL como "el medio que busca permanentemente la excelencia en el desarrollo integral..." del estudiante (Documento Reforma Académica, 1993:9), lo que supone:

" - Incrementar los conocimientos en ciencias exactas, naturales y sociales, mediante una información actualizada de carácter universal [...].
- Fomentar en el educando la capacidad de identificar, detectar, planear y resolver problemas.
- Propiciar en el estudiante la formación de buenos hábitos y disciplina, conceptos de convivencia y colaboración, patriotismo y solidaridad que lo lleven a valorar la importancia del respeto por la vida, la familia, las instituciones y el ambiente.
- Reforzar la capacidad del estudiante de adaptarse a los requerimientos presentes y futuros de la sociedad para incrementar sus expectativas de éxito en la vida".

(Documento Reforma Académica, 1993:9)

Conforme a la filosofía y objetivos arriba señalados, la Reforma Académica plantea una educación de calidad para formar estudiantes con bases científicas, humanísticas y tecnológicas; con habilidades y actitudes intelectuales; y con principios éticos y de comportamiento, buscando con ello generar en el joven una

síntesis personal y social que le permita acceder a la educación superior y a una mejor comprensión de la sociedad en la que se desenvuelve.

Esta visión de la educación media superior se tradujo en cambios en la estructura curricular que incidieron en el plan y los programas de estudio, los esquemas de aproximación a los contenidos, pero además introdujo modificaciones significativas en la estructura académica, tales como: la enseñanza basada en la organización curricular modular, el incremento en la hora clase de cuarenta a cincuenta minutos; la reducción en el tiempo diario de instrucción a cinco horas; y un nuevo enfoque metodológico basado en el aprender a aprender, el aprender haciendo y el aprender a ser, así como el énfasis en la experimentación.

2.1.1 Objetivo

La reformulación curricular conlleva un nuevo objetivo para el bachillerato acorde con la filosofía y los propósitos propios de la Reforma Académica ya que apunta hacia el desarrollo del educando como persona y como miembro activo de la sociedad. Así, el objetivo que se persigue en el nivel medio superior es: "Lograr una educación de excelencia que conduzca a la formación de egresados altamente preparados, a quienes les corresponderá ser líderes del progreso social, cultural, humanístico y económico, que enfrenten con éxito los retos presentes y futuros" (Documento de la Reforma Académica, 1993: 10).

En este objetivo subyacen los axiomas que el currículo de la preparatoria busca favorecer: aprender a aprender; aprender haciendo y aprender a ser (Documento Reforma Académica, 1993); el primero de ellos se refiere a la autonomía en el proceso de aprender que confiere el dominio de una serie de competencias que aluden a conocimientos, destrezas y habilidades; tales competencias pueden ser aplicadas en diversas circunstancias, al mismo tiempo que abren la posibilidad de renovar y ampliar los conocimientos; el segundo, alude

al principio de aprender a través del ejercicio y la práctica, propuesta básica de todos los programas de asignatura para el tratamiento y aprendizaje de los contenidos; en tanto que el último de estos axiomas tiene que ver con el desarrollo personal que se obtiene a partir del desarrollo de los valores y atributos que inciden en el logro de una identidad personal y social.

El objetivo del bachillerato se concreta en un plan de estudios encaminado a la formación integral de los alumnos.

2.1.2 Plan de Estudios

El plan de estudios que actualmente orienta la labor educativa en el bachillerato propedéutico de la UANL, contempla ocho módulos de instrucción distribuidos en cuatro semestres. El semestre está integrado por dos módulos con una duración de nueve semanas cada uno, durante las cuales se incluye la aplicación de exámenes ordinarios. De este modo, el semestre contempla dieciséis semanas efectivas de clase y dos dedicadas a la aplicación del examen final.

Las once asignaturas que forman parte del plan de estudios del bachillerato son: Física, Química, Biología (en el documento de la Reforma Académica aparecen bajo el epígrafe de Ciencias Naturales), Matemáticas, Computación, Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Español e Inglés, y las extracurriculares: Orientación y Educación Física.

De acuerdo con el discurso oficial, el diseño curricular que subyace en todas las asignaturas contribuye al cumplimiento del objetivo general del bachillerato, ya que prevé la adquisición de un bagaje importante de conocimientos y la consolidación de habilidades intelectuales derivados de la ciencia o la disciplina que da origen a cada asignatura, así como actitudes y atributos del más alto valor social, para incidir en la formación integral del alumno.

Del mismo modo, el objetivo formativo se fortalece a través de los dos niveles de operación con los que han sido concebidos los programas de las asignaturas curriculares, ya que por una parte, funcionan de manera independiente para profundizar en los enfoques y la naturaleza de las distintas especialidades; y por la otra, guardan una relación entre sí (interdisciplinariedad) para sustentar el aprendizaje, mediante la interacción de conocimientos, métodos, técnicas y habilidades.

En el plan de estudios vigente, las Matemáticas y el Español reciben especial atención ya que se conciben como materias instrumentales propiciadoras, respectivamente, del razonamiento lógico y las habilidades lingüísticas formales (lectura y escritura) indispensables en la vida escolar y cotidiana; de ahí que el programa de ambas asignaturas se extienda a lo largo de los cuatro semestres de la preparatoria, y que su proceso de instrucción tenga el mayor número de frecuencias y horas asignadas frente a grupo, (señalado por el Dr. Reyes Tamez Guerra en una reunión con docentes de la Preparatoria N° 2). También la asignatura de Computación recibe trato especial, aunque con un número menor de horas, para favorecer la adquisición de conocimientos y destrezas derivadas de la tecnología de cómputo.

Con el estudio de las llamadas Ciencias Naturales se pretende que el estudiante "...comprenda los fenómenos naturales que ocurren en su entorno y además reconozca la importancia del uso del conocimiento y formas científicas de pensar" (Documento Reforma Académica, 1993: 29). Se incluye el estudio de una segunda lengua, Inglés, a fin de consolidar habilidades de búsqueda y manejo de información en este idioma. Las Ciencias Sociales y Artes y Humanidades fueron pensadas para fortalecer en el estudiante su conocimiento del hombre como individuo y ser social. Las materias no académicas como Orientación y Educación Física juegan un papel trascendental en la formación integral ya que persiguen fomentar hábitos para una vida sana y plena, además de favorecer el conocimiento

intrapersonal del estudiante y mejorar sus relaciones interpersonales; asimismo, con la Orientación se facilita la ubicación de los estudiantes en una carrera u ocupación profesional.

De esta manera, el plan de estudios asume una orientación eminentemente formativa y centrada en el desarrollo de potencialidades, por lo que el enfoque pedagógico y psicológico que se utiliza en esta orientación es de índole constructivista, que conjuga el proceso y el producto en lo que se denomina la adquisición de un aprendizaje significativo.

Una copia del plan de estudios de la educación media superior aprobado por el H. Consejo Universitario de la UANL en 1993 aparece en el anexo 1.

2.1.3 Evaluación

Bajo el esquema de evaluación propuesto por la Reforma Académica, se valoran los logros del estudiante desde su ingreso hasta su egreso del bachillerato y se le da seguimiento en el nivel superior.

Como parte de esta evaluación se analizan los perfiles académico, cultural y socioeconómico del alumno antes de su ingreso a la preparatoria a través de los exámenes de habilidades, conocimientos y encuestas que se aplican en el llamado *Concurso de selección para el estudio del nivel medio superior.*

Durante la estancia en el bachillerato se evalúa el rendimiento escolar del aprendiz por módulo, por área de conocimiento, y eficiencia terminal (índices de aprobación, reprobación, ausentismo y deserción). Los criterios para evaluar el aprendizaje de los contenidos son determinados por el Comité Técnico de Academia (docentes designados por la Secretaría Académica de la UANL para revisar y evaluar los programas vigentes en las preparatorias) y la academia de asignatura de cada escuela, por lo que cada asignatura cuenta con parámetros generales de evaluación

y otros específicos que responden a su naturaleza. En términos generales la evaluación del aprendizaje se lleva a cabo a través del total de las actividades que se desempeñan durante las nueve semanas de clases que comprenden cada módulo, esto es: participación, tareas, actividades cocurriculares, trabajos escritos individuales o de grupo, y tres exámenes objetivos que se dividen en dos parciales, a cargo de las academias, y uno global o indicativo, aplicado por la Secretaría Académica de la UANL. Cada parte constitutiva tiene un porcentaje asignado y la suma de éstos constituye la evaluación final o primera oportunidad.

Finalmente, se evalúa el perfil del egresado a través de un examen de conocimientos que abarca los objetivos de aprendizaje de todas las asignaturas.

2.1.4 Perfil de egresado

Se espera que al término del bachillerato el estudiante cumpla con un perfil de conocimientos científico-tecnológicos, habilidades de pensamiento formal, así como valores y atributos personales y sociales que lo capacitan para continuar con éxito estudios profesionales, o bien, para incorporarse de manera competente a diversas actividades productivas. Con base en el documento de la Reforma Académica (1993:10-13) se presenta dicho perfil en términos muy generales.

El plan y los programas de las distintas asignaturas de preparatoria inciden desde diversos ámbitos con el fin de desarrollar en el egresado las siguientes características:

- Ámbito científico-tecnológico: opera diferentes lenguajes, métodos y técnicas para facilitar la comunicación interpersonal y para la solución de problemas; incrementa su capacidad para aprender y buscar información de manera autónoma; del mismo modo, comprende los fenómenos naturales que acontecen en su entorno y la interdependencia entre ciencia y tecnología.

- Ámbito socioeconómico: reconoce y acepta la diversidad de ideas, creencias y acciones que se presentan en el seno de la sociedad; actúa conforme a sus derechos y obligaciones cívicas; analiza información económica, política y social para entender y participar en los cambios y transformaciones nacionales e internacionales; posee conocimientos para integrarse a diversas actividades productivas con eficiencia y calidad; asume la importancia de los recursos naturales y se preocupa por su uso racional asimismo, desarrolla atributos que inciden en las actividades que emprende y las decisiones que toma, entre los cuales se encuentran el respeto a su persona, a la familia y al ser humano en general.
- Ámbito cultural: posee un pleno dominio de su lengua que le permite comunicarse de manera oral y escrita; reconoce y practica valores sociales universales; y maneja una lengua extranjera.
- Ámbito personal: tiene interés por su desarrollo y su salud física y mental; posee buenos hábitos de conducta; adquiere una autonomía en el aprendizaje que le permite acceder a diferentes tipos de información; actúa con respeto hacia sí mismo y hacia los demás; y maneja los conceptos de la filosofía de la calidad en las actividades que realiza.

2.2 Revisión de investigaciones realizadas

Con el propósito de sustentar la experiencia que se informa se llevó a cabo una investigación exploratoria y una revisión de literatura relacionada con el tema, de las que se desprendieron valiosas aportaciones sobre la comprensión lectora. Los resultados de esta labor se relatan de manera sucinta en este espacio.

Al inicio del trabajo se realizó una investigación exploratoria que permitió acotar el proyecto que dio origen al presente informe. Esta actividad consistió en revisar los trabajos de investigación emprendidos por los profesores de la UANL, a través del Centro de Investigación Educativa (CIE), adscrito a la Coordinación de

Preparatorias y la Secretaría Académica de la UANL, y la Escuela de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras.

Tal actividad permitió corroborar que durante los dos años que tiene el CIE de fundado se han registrado cincuenta y una investigaciones; veintiuna de ellas fueron concluidas entre el 2001 y 2002, y veinticuatro se encuentran actualmente en proceso. De todas ellas, sólo una –en proceso– se refiere a la lectura. Esta investigación se fundamenta en el enfoque comunicativo, por lo que sus objetivos apuntan a establecer la relación entre los niveles de comprensión lectora (habilidad literal, la habilidad interpretativa y la habilidad de lectura crítica) y la reprobación.

En tanto que en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras sólo una investigación tiene conexión con el estudio propuesto en este documento y es la que se denomina *La relación entre la reprobación en Artes y Humanidades y la comprensión lectora*, sin embargo los objetivos de esta investigación difieren en tanto que la propuesta de la autora se encaminan a probar una estrategia de manufactura comunicativa.

Asimismo, se revisaron cinco trabajos de investigación editados por otros organismos e instituciones educativas, uno de ellos realizado en Venezuela; dos, en España y los restantes en México. Las aportaciones de todos ellos resultaron valiosas para orientar la experiencia que en este informe se presenta.

El primero de estos trabajos *La comprensión lectora y la expresión escrita* fue elaborado por A. Palacios de Pizani, M. Muñoz de Pimentel y D. Lerner de Zunino, quienes en 1996 publicaron la novena edición de los resultados obtenidos a través de su investigación. De acuerdo con el prólogo de este libro, el estudio de estos autores forma parte de un conjunto de investigaciones que han venido desarrollándose en Venezuela en el marco de un proyecto conjunto entre la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación y la Organización de Estados Americanos, para atender los problemas de lectura detectados en los niños

de segundo, tercero y quinto de primaria, inscritos en varias instituciones educativas de esa ciudad.

La investigación es de corte etnográfico por lo que la observación fue la técnica predominantemente utilizada por los autores. La experiencia consistió en observar a los niños en el aula y diseñar y aplicar un conjunto de situaciones experimentales a una muestra de doscientos cincuenta niños.

La implementación de esta experiencia estuvo a cargo de las profesoras titulares, quienes fueron capacitadas por los investigadores a fin de llevar a cabo el experimento. De este trabajo resultó una propuesta pedagógica que se traduce en talleres de lectura y escritura para los niños "con problemas de aprendizaje". En sus resultados encontraron que los problemas de aprendizaje presentados por los niños están fuertemente vinculados con problemas de lectura y escritura.

La investigación venezolana constituye un antecedente importante que permite comprobar la capacidad orientadora del enfoque interactivo basado en las propuestas constructivista y psicolingüística. Entre las estrategias implementadas destacan el diálogo y el modelado para el desarrollo de la comprensión lectora, tales estrategias se han incluido, con algunas adaptaciones, al modelo de intervención que aquí se informa.

El segundo trabajo de investigación revisado es de extracción española y corresponde a Juan Antonio García Madruga, Ma. Rosa Elosúa, Francisco Gutiérrez, Juan Luque y Milagros Gárate, quienes entre 1992 y 1995 llevaron a cabo una investigación experimental que en el plano teórico perseguía fundamentar el papel que en la comprensión se viene atribuyendo a la memoria operativa, como recurso cognitivo básico para el procesamiento y control activo de la información durante la lectura; mientras que en el plano de la aplicación buscó desarrollar y aplicar un programa de intervención en el aula, dirigido a sujetos de 12 y 16 años de edad, con

el objetivo de mejorar sus estrategias de comprensión y recuerdo a través del procesamiento activo del texto.

Como lo explican estos investigadores en el prólogo de su libro *Comprensión lectora y memoria operativa* (1999), el programa de intervención, *Para la Mejora de la comprensión y el aprendizaje a partir de textos,* se dirigió a preadolescentes ubicados en el primero y tercer año de secundaria, dado que estos niveles de escolaridad "constituyen dos momentos evolutivos formalmente estructurados" en el sistema educativo español. Los resultados del programa mostraron, entre otras cosas, la complejidad de los procesos mentales que subyacen en la comprensión lectora; la necesidad de intervenir en su mejora como ponen de manifiesto las deficiencias halladas en algunos adolescentes; y la posibilidad real de conseguir esa mejora mediante la intervención.

Cabe mencionar que el programa de intervención formulado por estos autores, constituye una ampliación de un trabajo previo realizado por García Madruga y otros (1995) y que esta ampliación fue probada con éxito. El programa descrito en términos generales en este mismo libro consta de 8 sesiones (en el primer trabajo eran 4 sesiones) de 50 minutos cada una, la intervención incluye la enseñanza directa, el modelado y la práctica guiada –no así la práctica independiente– de las siguientes estrategias:

- Identificación de ideas principales mediante la utilización de las macrorreglas: selección-supresión, generalización y construcción.
- Elaboración de esquemas conceptuales y resúmenes.

Ahora bien, la enseñanza de estas estrategias no está integrada a los contenidos curriculares, pues aun cuando se impartió en el horario normal de las clases de Lengua Española, los materiales expositivos y narrativos utilizados no correspondieron a los contenidos contemplados en el currículo de la asignatura. De ahí, que se considere como un entrenamiento experimental que supone un acercamiento a las condiciones y características del contexto educativo, pero no

posee todavía los rasgos que una intervención realmente transformadora requiere, esto es la integración plena de la mejora de la comprensión lectora en el currículo de una materia o materias y su realización por el profesor-investigador, lo cual constituye un punto de desacuerdo con el presente trabajo.

El tercer trabajo analizado fue *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje* redactado por las también españolas Azucena Hernández Martín y Anunciación Quintero Gallego (2001). En este libro las autoras consignan sus experiencias con un programa de intervención que conformaron a partir de una investigación documental y que al igual que el de García Madruga y otros (1999) se basa en el enfoque interactivo del proceso lector.

De acuerdo con las autoras su propuesta *Programa para el desarrollo de estrategias de comprensión y composición escrita*, "fue aplicada con éxito" a un grupo de alumnos de tercero de secundaria, sin embargo, la reseña del programa no incluye conclusiones ni pruebas objetivas sobre éste, tampoco sobre el tamaño de la muestra ni el lugar en el que se implementó el programa. Sin embargo, la propuesta resulta interesante pues, a diferencia del trabajo de García Madruga y otros (1999), contempla una instrucción integrada al currículo de la clase de Lengua y Literatura Española, además conjunta de las estrategias de comprensión y las de composición escrita, esto último lo justifican al señalar que tanto la lectura como la escritura presentan niveles de competencia lingüística comunes que hacen posibles que lo que se aprende a través de cada una de ellas se puede emplear para fortalecer el desarrollo de la otra, siempre y cuando se den una serie de condiciones, tales como: la integración real de la lectura y escritura en las diversas actividades que se planteen en el aula y la otra dada por la circularidad del proceso, esto es, que la lectura alimenta a la escritura y a la inversa, algo así como leer para escribir y escribir para leer.

El programa coincide en varios aspectos con el de García Madruga y otros (1999) aun cuando se aprecia con un mayor grado de estructura; dicho programa ha sido dividido en cuatro módulos:

- Primer módulo: estrategias dirigidas a identificar el tema y la idea principal de textos cortos, tales como: De qué trata el texto: ponle un título; y las macrorreglas de supresión-selección, generalización y de integración.
- Segundo módulo: estrategias para identificar los subtemas e ideas temáticas o principales del párrafo y las relaciones entre la lectura y la escritura. Para la parte que corresponde a la lectura se utilizan las mismas estrategias señaladas en el módulo uno.
- Tercero módulo: estrategias de organización textual: problema solución, causal, comparación-contraste, colección (enumeración y secuencia) y las relacionadas con el proceso composición de textos con distintas estructuras.
- Cuarto módulo: estrategias para la elaboración de resúmenes.

El programa de intervención de Hernández Martín y Quintero Gallego (2001) permite asumir que es posible integrar la enseñanza de las estrategias de comprensión a los contenidos curriculares de la asignatura, por lo que eso restó importancia a la preocupación sobre el tiempo y el espacio que requiere la enseñanza y el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora, así se pudieron utilizar los temas y lecturas propuestos por el libro de Español I.

Las últimas dos investigaciones que se tuvieron la oportunidad de revisar, fueron elaboradas por seis mexicanos, todos ellos profesores del Instituto Mater, A.C. (IMAC) localizado en la cuidad de San Pedro Garza García, N. L. Ambos estudios constituyen el producto final que los autores llevaron a cabo para obtener el título de maestría en *Estrategias educativas innovadoras*, grado impartido por la división de posgrado del IMAC.

El trabajo *Estrategias de lectura para elevar la comprensión lectora de los alumnos de primero de secundaria* fue realizado por la Lic. Elsa Gabriela Sánchez

Carranza y el Lic. José de Jesús Ramírez Martín; mientras que el de *Aplicación de estrategias de lectura para mejora de la comprensión en segundo año de primaria,* lo efectuaron los maestros María Alejandra Colunga Córdoba, María Eugenia González Kipper, Marcela Concepción Padilla Martínez, y María Fernanda Sánchez Mendoza. Ambas publicaciones tienen fecha de 18 de mayo de 2002.

El estudio de Sánchez y Ramírez (2002) es el resultado de una investigación-acción, que al igual que la de Palacios y otros (1996), se basa en la observación en el aula. Tal estudio se fundamenta en las teorías de aprendizaje derivadas de la psicología cognitiva, y se llevó a cabo en la Escuela Secundaria #78, Profra. Elmira Martínez Chapa, la muestra abarcó un total de cincuenta alumnos del primer grado.

Sánchez y Ramírez proponen un programa de entrenamiento en estrategias centrado en la organización interna del texto, tales como: problema-solución, causalidad, descripción, comparación, y secuencia.

La estrategia general utilizada por estos autores, resulta de una selección de estrategias contenidas en los programas o modelos de intervención de Sánchez, Orrantia y Rosales (1992), Cooper (1990) y Meyer. Dicho programa está conformado por cuatro etapas:

- Etapa preparatoria: corresponde a la labor que realiza el docente a fin de identificar el vocabulario y la información previa que debe disponer el lector.
- Etapa de desarrollo del vocabulario y la información previa: como su nombre lo indica, es el trabajo que realizan en conjunto docente y estudiantes a fin de activar o desarrollar la información previa relacionada con el texto.
- Etapa de lectura de texto: que incluye las actividades de anticipar y predecir información y la identificación de la progresión temática.
- Etapa de detección de organización interna o estructura del texto.

Para desarrollar la estrategia en el aula y facilitar la labor de comprensión, Sánchez y Ramírez elaboraron un manual que contiene las estrategias diseñadas,

así como una antología de lecturas, los cuales distribuyeron entre sus alumnos durante la aplicación del tratamiento. Esta idea fue retomada para facilitar la labor de enseñanza de quien esto escribe.

El segundo estudio es el de Colunga, González, Padilla y Sánchez que con base socioconstructivista, se realizó en el IMAC con los alumnos de segundo año de primaria, la muestra es de sesenta niños del segundo grado y se efectuó durante el ciclo escolar 2000-2001.

La experiencia metodológica de esta investigación tiene puntos de coincidencia importantes con el modelo de intervención propuesto por García Madruga y otros (1999) y Hernández y Quintero (2001) pero que Colunga y otros, consignan como propuesta por Vidal-Abarca y Gilabert (1991); dicha metodología se basa en la instrucción directa e incluye las fases de modelado, práctica guiada y la práctica independiente de las estrategias de los programas de Sánchez, Orrantia y Rosales, Callella, Vera y Beltrán. Las estrategias seleccionadas fueron:

- Relaciona ideas antes de leer (RIAL): dirigida a estimular el recuerdo y los conocimientos previos.
- ¿Qué conozco?, ¿Qué quiero conocer?, ¿Qué aprendí?: la primera parte de esta estrategia está encaminada a estimular la información previa, mientras que la segunda, a la lectura y lo que se aprendió sobre ella.
- Predice, lee y revisa: utilizada para anticipar lo que vendrá en la lectura y luego y revisar si sus predicciones fueron acertadas.
- Mapa de la mano: estrategia utilizada en textos narrativos –literarios o históricos– cada dedo corresponde a un elemento de estos textos: acción, problema personaje, principal, lugar y título).
- Mapa del personaje: útil en textos literarios y destinada a descubrir las características del personaje, las acciones principal y secundaria, el efecto en otros personajes, lo que el personaje debería haber hecho y los cambios sufridos por el personaje al final de la historia.
- Gráfica del pescado: se utiliza para facilitar la organización del conocimiento.

Aún cuando las dos investigaciones del IMAC se dirigen a la educación básica, resultan interesantes en la medida que cada una de ellas proponen la enseñanza de las estrategias integrada al currículo de las asignaturas y utilizan como punto de partida la activación de esquemas de conocimiento, coincidiendo con la experiencia que aquí se reseña.

Aunado a lo anterior, se efectuaron entrevistas informales con los profesores de Español I de la Preparatoria N° 2 a fin de precisar la experiencia en torno a las estrategias de comprensión lectora que a la fecha se ha venido desarrollando en esta asignatura. A la pregunta *¿Cuáles son las estrategias que utiliza en el aula para desarrollar o mejorar la comprensión lectora*?, todos los docentes, con distinto tono y palabras más, palabras menos, coincidieron en señalar "las que vienen en el libro" a la pregunta expresa ¿cuáles?, doce maestros respondieron "el resumen y la paráfrasis" y los otros aprovecharon para criticar el libro refiriéndose a que de manera explícita no había ninguna o que no había una secuencia de éstas, sólo una maestra especificó que realiza actividades de prelectura limitadas a preguntas relacionadas con el tema de los textos contemplados.

Así pues, la enseñanza que normalmente se practica en la asignatura de Español I impartida en la Preparatoria N° 2 difiere a la que aquí se propone; en principio en el tipo de estrategias y el enfoque para su tratamiento: explícito, intencional e integrado a los contenidos curriculares. El componente innovador de la propuesta contenida en este documento estriba en que contempla la enseñanza de las estrategias desde un enfoque interactivo del proceso lector, por lo tanto centrado en los estudiantes y basado en la reflexión de su papel activo en la comprensión y el establecimiento de objetivos como estrategias metacognitivas que guían el proceso de comprender; asimismo, apoyado en una secuencia de instrucción que se presume posibilita el aprendizaje a partir de textos, mediante el uso y control de las estrategias de comprensión: activación y/o construcción de esquemas de conocimiento; identificación de información importante (tema e idea general), progresión temática

(subtemas e ideas principales); estructura textual, asimismo, la centrada en el aprendizaje de textos: resúmenes y la destinada a evaluar la comprensión de la lectura: formulación y respuesta de preguntas.

Es importante señalar que las estrategias contenidas en el modelo de intervención que se describe se abordan de acuerdo a los tres momentos que presupone en la lectura: (antes, durante y después), en tanto que el programa y el texto de Español I sólo propone la definición de la idea central como una estrategia en la que se soporta todo el análisis del texto, en tanto que el resumen, la paráfrasis y el esquema conceptual se utilizan como estrategias posteriores a la lectura.

CAPÍTULO 3
MARCO TEÓRICO

3.1 Fundamento Filosófico

La educación ha sido un tema de interés a lo largo del tiempo, no sólo para quienes viven inmersos en su práctica formal o para quienes teorizan sobre ella, sino también para los padres, religiosos, gobernantes..., es decir, para la sociedad en general. Tal interés no es casual. Dewey (1998) afirma que la vida de una sociedad depende de la transmisión de su experiencia acumulada –costumbres, creencias, ocupaciones e instituciones- a los miembros inmaduros. Así, la educación constituye un medio para asegurar la vida *característica* del grupo social, pues en la medida que es educado el niño en los propósitos, informaciones, prácticas sociales..., se asegura la renovación y la continuación de un grupo social.

Ahora bien, la comunicación de los saberes compartidos por el grupo social no se da de manera directa, sino que el grupo crea el *ambiente* o las condiciones para que los jóvenes lleven a cabo actividades acordes con la naturaleza y los propósitos de la sociedad; tales actividades sintetizan las experiencias que el grupo transmite al joven para que en la vida adulta las recree y las reorganice para los más inmaduros, pues, "Al dirigir y encauzar las actividades de la juventud, la sociedad determina su propio futuro determinando el de los jóvenes" (Dewey, 1998:46). En este sentido, la educación cumple con la función social de dirigir y encauzar el desarrollo de las "disposiciones y actitudes necesarias para la vida continuada y progresiva de una sociedad" (Dewey, 1998:30). Se acepta que esta función social de la educación es una forma de control, no de los individuos, sino de las situaciones sociales que se organizan y construyen para su crecimiento o desarrollo.

Junto con Dewey (1998) se asume que todo ser inmaduro supone la capacidad para desarrollarse, esto es, para crecer y transformarse a través de experiencias significativas, puesto que en él existen disposiciones o potencialidades

cuyo cultivo incide directamente en su desarrollo. No obstante, habrá que tomar en cuenta que el concepto de crecimiento –y el proceso educativo que en éste subyace- de Dewey, también puede aplicarse a los adultos ya que éstos, al igual que los niños y los jóvenes, están en constante crecimiento a partir de las experiencias que se organizan y construyen en el medio social. Así, todo ser humano crece cuando confronta la necesidad para superar un obstáculo o resolver un problema, pues para lograr lo que desea o necesita: observa, prueba las soluciones posibles y aprende de sus resultados y de cada esfuerzo que realiza al interactuar con su ambiente. Los individuos, independientemente de su edad, no actúan en el aislamiento, viven en comunidades y las acciones de uno afectan a los otros y viceversa y es precisamente en esa interacción donde se genera el aprendizaje y el crecimiento.

Por otra parte, se coincide con Dewey (1998) cuando afirma que la escuela es un microcosmos de sociedad y que el proceso de educación es -o debe ser- una versión más controlada del proceso de crecimiento. La primera responsabilidad de la escuela es, entonces, proveer de experiencias que despierten la curiosidad de los alumnos y dirigir sus actividades hacia la investigación de materias que resulten interesantes para ellos, obviamente vinculadas con su medio natural y cotidiano; en otras palabras, los maestros –y los padres– deben crear las oportunidades apropiadas y las condiciones necesarias para el crecimiento del niño.

En este sentido, se conciben los fines de la educación formal fuertemente vinculados con el crecimiento o el desarrollo de las capacidades y actitudes de los niños y los jóvenes, "...como el crecimiento es la característica de la vida, la educación constituye una misma cosa con el crecimiento; no tiene un fin más allá de ella misma" (Dewey, 1998:55); conforme a esta línea de pensamiento, el proceso educativo no tiene un fin fuera de él, ya que es un fin –o fines como acertadamente lo señala Cirigliano (1972)– en sí mismo.

Ahora bien, con el advenimiento de la democracia y los cambios que las sociedades modernas experimentan día a día, se ha hecho imposible predecir con

exactitud lo que será la civilización dentro de veinte años, por lo que es absurdo preparar al niño para enfrentar situaciones concretas que probablemente no estén presentes en la sociedad futura, es por ello que en este trabajo se sostiene que la educación debe *preparar al individuo para la vida*, (Dewey, citado por Stramiello, 2001; Galán Wong, 2001) lo que significa educarlo para que consiga el desarrollo completo y rápido de todas sus capacidades. Es por lo anterior que los fines de la educación no se piensan como un proyecto rígido, sino variable y ajustado a las actividades actuales del individuo, para generar experiencias de vida variables y según la época, la edad y las circunstancias de las personas (Cirigliano, 1972; Stramiello, 2001).

La escuela, con sus prácticas deliberadamente dirigidas, debe preparar a las personas para ser flexibles, estar alertas ante los nuevos desafíos y responder creativamente ante los problemas y las situaciones que el entorno les plantea, así como también a reaccionar frente a situaciones nuevas con interés, flexibilidad y curiosidad (Dewey, 1998).

Del mismo modo, la educación debe reflejar los ideales de la sociedad democrática en la que opera, es por ello que la escuela debe ser una institución donde los avances de la sociedad se puedan transmitir directamente a las nuevas generaciones, no a través de métodos formalizados o de una pedagogía inerte comparada a la tradicional, sino a partir de una escuela que permita al niño construir, crear e indagar activamente, es decir, *aprender a ser y hacer* en un ambiente colectivo, pues esto haría posible formar individuos altamente participativos y constructivos de una sociedad democrática (Dewey, 1998). Al vincular educación con democracia, tal y como lo plantea Dewey, se propone una sociedad en donde sus miembros gozan de la igualdad de oportunidades que hace posible la educación.

Además de la filosofía de la educación de Dewey, en este trabajo se adoptan los principios pedagógicos de la llamada *escuela nueva o escuela activa*, cuyos exponentes Claparede, Delcroy, Montessori y el mismo Dewey, entre otros,

rechazan la educación tradicional centrada en el programa y la enseñanza puramente verbal y autoritaria, pues ella propicia un papel pasivo por parte del alumno y privilegia un método de aprendizaje basado en la repetición y la memorización (Sarramona, 1989; Gilbert, 2001).

Los principios pedagógicos de la escuela nueva giran en torno a dos aspectos que al mismo tiempo que se diferencian se complementan: "la actuación individualizada, que depende de la personalidad general de cada sujeto, y la acción socializada, es decir, la forma conductual de cada sujeto con respecto a los demás que lo rodean" (Sarramona, 1989: 363); lo que implica abrazar otros ideales en la educación como "El desarrollo de los sentimientos comunitarios[y] la formación de los alumnos para la democracia" (Sarramona, 1989:364)

Bajo estos principios el interés se centra en el *estudiante* como un individuo con necesidades que para satisfacerlas requiere actuar; sin embargo, se asume que estas necesidades son diferentes a las de los adultos, por lo que la escuela debe identificar las que realmente interesen a los alumnos a fin de ajustar a éstas el proceso educativo, sin embargo, habrá otras cuyo contenido resulte importante aprender y que la escuela deberá presentar de tal manera que resulten interesantes y estimulen la actuación de los educandos (Sarramona, 1989). De esta manera, la función de la escuela es hacer activo e interesante los conocimientos y las habilidades necesarias para la vida y procurar que la conexión entre la acción y la finalidad sea natural.

Pensar así la función de la escuela implica una concepción diferente de la *figura y el papel del maestro*; si antes era el instructor y el protagonista del proceso educativo, hoy se perfila como un orientador y un motivador del aprendizaje. En tanto motivador, requiere observar las necesidades de los alumnos y traducirlas en actividades que tomen en cuenta las diferencias individuales y fomenten la cooperación para hacer explícito el espíritu comunitario. Como orientador del proceso debe observar el trabajo de cada uno de sus alumnos para intervenir en el

momento oportuno y ofrecer la ayuda requerida para el desarrollo máximo de las capacidades de los estudiantes (Sarramona, 1989; Stramiello, 2001).

Con respecto a la *metodología de trabajo* se acepta la postura de la escuela nueva de situar al alumno en una postura activa frente al aprendizaje, pues esto implica un estudiante que participa, construye y habla en el aula, así como también deduce, concluye, demuestra y prueba los principios de los conocimientos y las habilidades implicadas en las actividades o experiencias que se le proponen. Para lograr lo anterior el diseño de las actividades en el aula deben ajustarse a las capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje propios de cada estudiante, al mismo tiempo que propician la cooperación entre los estudiantes como fuente de socialización.

Aunado a lo anterior, se encuentran las propuestas de la escuela nueva que refieren a la *preparación para la vida,* mediante una globalización de los contenidos que se proponen en la escuela para que se "estudien pocas materias por día, pues la dispersión de las ramas causa más la atención del niño que la concentración de un número reducido de temas" (Sarramona, 1989:369); asimismo, la propuesta que corresponde a la colaboración familia-escuela para hacer efectiva la labor educativa en las aulas.

Cabe mencionar que la *Visión UANL 2006* y su estrategia el programa *Educación para la Vida* (2000) revindican algunas de las opiniones de Dewey, y se adscriben a los principios pedagógicos de la escuela nueva, como un resultado de las propuestas educativas que la UNESCO (Delors, 1997) ha dirigido a todas las universidades del mundo. El rector de la UANL, Dr. Luis Galán Wong, ha promovido el programa *Educación para la vida* como "...una estrategia orientada a la formación de las personas, en todas sus dimensiones, mediante la interacción entre la UANL y la comunidad, con el fin de lograr la transformación, el mejoramiento y la prosperidad recíproca del propio individuo, de la institución y de la sociedad" (Galán Wong, 2001:4). Así, toda la organización educativa de la UANL se encuentra al servicio de

la formación integral de sus educandos; para ello se han reformulado los currícula de los niveles medio superior y superior y se han sustentado en los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender hacer, aprender a convivir y aprender a aprender (Galán, 2001); de ahí que el énfasis del proceso educativo está en el aprendizaje del alumno y consecuentemente en su formación como un individuo con valores y atributos del más alto nivel intelectual y social, capaz de competir en el ámbito nacional e internacional; lo que ha ameritado un perfil de docente que no sólo domina la disciplina que enseña, sino que además conoce su quehacer y lo utiliza de manera estratégica para aproximarse a sus educandos, lo que implica un profundo conocimiento de los alumnos: quiénes son y cómo aprenden.

3.2 Fundamento Psicológico

3.2.1 Adolescencia

El estudiante promedio de las preparatorias de la UANL presenta una edad que oscila entre los quince y los diecisiete años; es por tanto un adolescente, ya que tradicionalmente se ha considerado esta edad como parte de la adolescencia.

La adolescencia se ha considerado como un período crítico del desarrollo humano debido a los ajustes que demandan los cambios físicos y fisiológicos experimentados durante la pubertad, así como las transformaciones psicológicas que se asocian a estos cambios físicos.

Aunado a lo anterior, los adolescentes enfrentan diversas tareas de desarrollo como parte de las presiones que ejerce la sociedad para que alcancen una madurez con sentido (social y psicológica), entre estas tareas figuran: alcanzar gradualmente la independencia emocional respecto a su familia; ajustarse a su maduración sexual; establecer relaciones viables y de cooperación con sus compañeros, sin ser dominados por ellos; decidir cual será su vocación y prepararse para cumplirla; y sobre todo, adquirir un sentido de su propia identidad. Así pues, los adolescentes

están tratando de construir una filosofía de la vida, esto es, un conjunto de normas y creencias que los oriente y dé consistencia a las múltiples decisiones que tendrán que tomar y a las acciones que habrán de emprender en un mundo cambiante y que, a veces, parece caótico (Mussen y otros, 1980).

Las reacciones psicológicas y emocionales que se asocian con los ajustes a los cambios físicos y fisiológicos y a las tareas de desarrollo que en esta época se viven, producen modificaciones importantes en los patrones de conducta (Powell, 1985). No son pocos los adolescentes que viven esta etapa del desarrollo con verdadera ansiedad y preocupación; algunas de las conductas observadas en el aula, como los cambios repentinos de humor, la sobrevaloración de la imagen física, la rebeldía, la depresión o la falta de motivación hacia el estudio, podrían tener su justificación en las emociones, pues éstas suponen un gasto de energía. Tampoco es raro encontrar adolescentes que en la preparatoria, por primera vez, se enfrenten al fracaso escolar y no porque sufran un menoscabo en la inteligencia, sino como producto de la influencia de las emociones que impiden un ejercicio intelectual adecuado.

En esta etapa de vida, los pares – o compañeros de la misma edad– asumen el plano emocional que ocupaban los padres durante la infancia. Si bien, esta distancia marcada por los adolescentes con la familia se ha dado de manera progresiva es, en este período, cuando se acentúa para ganar la independencia emocional que se les demanda desde el exterior. Además, las relaciones con los miembros de la familia están tan frecuentemente cargadas de emociones encontradas (anhelos de dependencia junto a aspiraciones de independencia; hostilidad mezclada con amor; y conflictos por causa de valores culturales y conductas sociales), que hacen difícil que los adolescentes compartan con ellos sus problemas y su conducta, de ahí que necesitan del apoyo, la aprobación, la seguridad y las normas de un grupo de compañeros. De esta manera, el grupo de pares funciona como un continente que dicta las pautas de conducta y ofrece el sostén emocional que anteriormente se obtenía de la familia. (Mussen, y otros, 1980;

Powel, 1985). Así, ser parte de un grupo de pares es altamente valorado, por lo que es frecuente ver estudiantes en la preparatoria que adoptan formas de conducta destinadas a ganar la aprobación de sus compañeros, y evitar aquéllas que puedan acarrear su desaprobación y rechazo

En las relaciones entre iguales, las amistades ocupan un lugar especial ya que éstas, a diferencias de las sostenidas con los pares o compañeros de la misma edad, son más intensas, íntimas y francas. Con los amigos es con quienes los jóvenes se sienten más libres para dar salida a las emociones que sienten o de externar las dudas, preocupaciones y ansiedades que experimentan ante los ajustes que exige "un yo cambiante (psicológica y fisiológicamente)" (Maier, 1979:66) y las demandas exteriores (familiares y sociales) que se le plantean. Como Mussen y otros (1980) lo expresan: "En la libertad con que los amigos íntimos se suelen criticar unos a otros, el adolescente encuentra la manera de aprender a modificar su conducta, sus gustos o sus ideas, sin la necesidad de aprenderlo solamente a través de la dolorosa experiencia del rechazo de los demás" (Mussen y otros, 1980: 738).

El papel que desempeñan el grupo de pares y los amigos cobra especial importancia durante la adolescencia, por que en ningún otro momento es tan "vago" el sentido de la propia identidad; como afirma Douván (citado por Mussen y otros, 1980) "Esta descubriendo y tratando de interpretar y controlar, un cuerpo cambiado, y con ello impulsos nuevos y aterradores, por todo lo cual necesita tanto del ejemplo como de la comunión de sus compañeros. Está a punto de cristalizar su identidad, y por esto necesita que otros de su generación actúen como modelos, espejos, auxiliares, probadores y contrastes" (Mussen y otros, 1980: 730).

De acuerdo con Maier "En la adolescencia, el yo realiza una síntesis gradual del pasado y el futuro. Dicha síntesis es el problema esencial de esta fase final antes de la adultez sociopsicológica" (Maier, 1979:67). Este replanteamiento entre lo que era y lo que quiere ser –o lo que otros quieren que sea– genera una crisis de identidad que lleva al adolescente a buscar respuestas a ¿quién soy? pues, por una

parte está consciente de que ya no es un niño, pero tampoco es un adulto. El trato ambivalente que la familia y la sociedad le dispensan contribuyen a reafirmar esta confusión: es un niño para continuar con ciertas conductas, pero tampoco es un adulto para realizar otras. En un intento por fortalecer su "yo ideal" los jóvenes dejan de considerar a los padres como las figuras ideales y en su lugar eligen figuras supuestas o imaginarias, de las que va nutriéndose para construir una imagen estable del yo.

En medio de esta importante crisis de identidad, los jóvenes se ven en la necesidad de tomar decisiones relacionadas con su vocación u ocupación futura, dado que "...con la adolescencia, la orientación hacia el provenir se vuelve preponderante..." (Merari, 1970:213). De esta manera, a la necesidad interior de decidir sobre que "quieren ser" se suman las presiones que, a través de la escuela y/o la familia, ejerce la sociedad, pues la edad en la que se ubica la adolescencia coincide con la preparatoria, nivel educativo en el que se espera que se tomen decisiones vocacionales. Los adolescentes saben –intuyen o se les ha hecho saber– que de estas decisiones depende la forma en que en el futuro van a satisfacer lo que Anne Roe llama "necesidades de orden inferior' como la tranquilidad y la seguridad [económica y social] y 'necesidades de orden superior', generalizadas como las de aprecio a sí mismo, la independencia y la realización del yo..."(Anne Roe citada por Mussen y otros, 1980:742). Así, en la adolescencia se espera que los jóvenes –que aún no acaban de saber quiénes son– decidan lo que van a ser o hacer en el futuro, lo que bien podría explicar los fenómenos de deserción escolar, cambios de carrera a mitad de ella, así como las insatisfacciones que se observan entre los profesionistas que acaban trabajando en algo que no deseaban en realidad.

Los ajustes a los cambios físicos y fisiológicos y tareas de desarrollo que se emprenden durante la adolescencia tienden a velar el hecho de que al mismo tiempo se están efectuando cambios cuantitativos y cualitativos impresionantes en el desarrollo cognoscitivo de los adolescentes. Piaget (1975) en su teoría del desarrollo intelectual brinda una explicación sobre el funcionamiento cognoscitivo a lo largo de

la vida, en la que señala la efectividad que el adolescente adquiere para tratar con el medio ambiente y la expansión en su habilidad para interpretarlo, dado que el desarrollo mental en la adolescencia propicia una capacidad racional y adaptativa que hacen factibles respuestas –mediante el proceso de asimilación y acomodación– a situaciones nuevas.

Mussen y otros (1980) señalan que en la adolescencia existe una tendencia marcada a obtener puntuaciones altas en las pruebas psicométricas que miden procesos mentales de nivel elevado. En tanto que para Piaget (1975) los cambios cualitativos en el desarrollo intelectual se observan en el tránsito de la etapa de las operaciones concretas, característica de los niños y los preadolescente, a la de las operaciones formales de pensamiento.

Con el paso de las operaciones concretas a las formales, el adolescente adquiere una capacidad para pensar en función de símbolos e ideas, pues "La lógica del adolescente –y nuestra lógica- es esencialmente una lógica del discurso. Es decir que somos capaces de [...] razonar sobre enunciados verbales, proposicionales; somos capaces de manipular hipótesis, de razonar colocándonos en el punto de vista del otro, de creer en las proposiciones sobre las que razonamos. Somos capaces de manipularlas de una manera formal e hipotético-deductiva" (Piaget, 1975:28). Este tipo de pensamiento formal (hipotético-deductivo) incide de manera importante en la capacidad del adolescente para entenderse a sí mismo y el mundo que lo rodea, pues es capaz de una mayor introspección –ver hacia dentro-, así como de advertir la diferencia entre cómo son las cosas y cómo podrán ser

3.2.2 Teorías de aprendizaje

El presente trabajo se fundamenta en las teorías psicológicas de aprendizaje constructivista, cognoscitiva y metacognitiva, dada su capacidad explicativa para los

fenómenos asociados con el aprendizaje, particularmente para explicar los procesos mentales que subyacen en este proceso.

Las tres teorías que se consignan en este apartado contribuyeron a orientar la experiencia pedagógica que se informa, ya que de ellas se derivaron tres principios: reconocer al estudiante como constructor de su propio aprendizaje; propiciar el aprendizaje significativo a través de la mediación y favorecer la metacognición como un factor de autorregulación y autocorrección en las tareas de construcción del conocimiento, ya sea éste declarativo, procedimental y/o condicional.

3.2.2.1 Constructivismo

La visión constructivista sostiene que "El conocimiento se construye [...] a partir de la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto que se desea conocer, interacción que lejos de realizarse en solitario está enmarcada en un proceso social" (Palacios, y otros, 1996: 16). Tal concepción del constructivismo se fundamenta en las aportaciones derivadas de diversas corrientes psicológicas que Díaz Barriga y Hernández (1998) identifican como asociadas genéricamente con la psicología cognoscitiva, ellas son: el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel y la psicología sociocultural de Vigostky. Las aportaciones de estas teorías cognoscitivas al constructivismo se mencionan en los siguientes apartados.

De acuerdo con Barreras (1999), las bases psicológicas del constructivismo fueron propuestas por Piaget ya que en sus investigaciones sostuvo la existencia de categorías que se construyen permanentemente en el individuo.

Los estudios de Piaget en torno al papel que le corresponde al sujeto en la construcción del conocimiento, han dado lugar a la teoría psicogenética. En esta teoría Piaget explica cómo se forman las estructuras que permiten al individuo hacer suyo el conocimiento en un proceso de construcción paulatina, sucesiva y

permanente; también identifica estadios de desarrollo en los cuales el tiempo es un factor determinante, tanto por la duración de cada estadio como por la forma en que suceden uno a otro (Ramírez y Sánchez, 1995).

De acuerdo con Piaget (1975), el desarrollo intelectual o cognoscitivo se produce a partir de la interacción del sujeto con el objeto; en esa interacción el sujeto asimila la información del objeto a su esquemas de acción o estructura preexistente, los cuales tienden a acomodarse en función del objeto asimilado.

Un esquema de acción "es una respuesta generalizada que puede utilizarse para resolver toda una variedad de situaciones" Mussen y otros (1980:506). Para cada estadio operatorio *identificado por* Piaget –sensorio-motor, preoperatorio, concreto y formal–, corresponde un conjunto característico de esquemas; así, las actividades que se llevan a cabo en la etapa de las operaciones concretas son cualitativamente distintas a las del período operatorio formal, éste último ya descrito con anterioridad.

Según Coll y otros (1996), a Piaget se debe el principio constructivista de *competencia cognitiva general* o nivel de desarrollo operatorio, necesario en la definición de los procesos educativos que actualmente se llevan a cabo, pues a cada estadio de desarrollo corresponde una forma de organización mental que se traduce en posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia.

Otro aporte que recoge la concepción constructivista proviene de la teoría de los esquemas que destaca la actividad mental del sujeto en la construcción del conocimiento. De acuerdo con esta teoría, se entiende que el sujeto posee "una estructura cognoscitiva configurada por una red de esquemas de conocimientos" (Zavala, 1995:35). Los esquemas constituyen la síntesis de los significados que el educando ha podido construir en sus interacciones con el mundo. En diferentes situaciones y en presencia de una información, el individuo activa los esquemas mentales que vienen al caso en cada circunstancia. Si los esquemas activados son

los pertinentes o apropiados, entiende la situación (objeto de conocimiento) de manera convergente (acertada). En caso de que los esquemas activados no sean los apropiados, el entendimiento puede ser divergente o totalmente errado para la situación (Seda, 1995).

Según esta teoría, el nivel de integración o pertinencia de estos esquemas es lo que permite al individuo entender o no las situaciones o informaciones nuevas que se le presentan tanto en su vida cotidiana como en la escolar. En ausencia de esquemas apropiados el sujeto "busca" en su estructura cognoscitiva los conocimientos que le permitan construir el sentido de una información (situación o experiencia) relacionándola o contrastándola con lo que ya sabe o conoce, para finalmente incorporarla como un conocimiento nuevo (Zavala, 1995). Conforme a este proceso de construcción de significados, los esquemas se modifican, expanden, reformulan, subdividen, actualizan o se acomodan de acuerdo con las nuevas experiencias y los conocimientos adquiridos. La modificabilidad de los esquemas y las relaciones establecidas entre diferentes esquemas permiten a los estudiantes establecer relaciones conceptuales muy complejas que cambian, evolucionan y alcanzan varios niveles de refinamiento, según las experiencias de los mismos educandos con el mundo y con los contenidos específicos de los que hay que conocer y entender (Seda, 1995).

La postura constructivista se enriquece con los conceptos que retoma de Ausubel para explicar el aprendizaje como una actividad significativa para la persona que aprende (Carretero, 1997); tal actividad implica establecer un vínculo entre el nuevo conocimiento y los ya existentes en la estructura cognoscitiva, entendida ésta como "El conjunto de hechos, proposiciones, conceptos, etc.., almacenados de manera organizada, estable, clara" (Ausubel, 1983:26). Sin embargo, un aprendizaje es significativo sólo si "...la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así" (Ausubel, 1983:37).

Así, el aprendizaje significativo implica una relación o interacción entre la estructura cognitiva previa del alumno y el material o contenido de aprendizaje. Esta interacción supone una modificación mutua ya que el resultado de este proceso es una autentica asimilación de significados en la estructura cognoscitiva que la capacita para otros aprendizajes del mismo contenido, pero de naturaleza más compleja.

Por otro lado, la contribución de Vigostky a las posiciones constructivistas, radica en la dimensión social que le confiere al aprendizaje en su teoría sociocultural del desarrollo intelectual y del aprendizaje. Una de las ideas centrales de la teoría sociocultural de Vigostky es que "...el desarrollo cognitivo puede ser entendido como la transformación de procesos básicos, biológicamente determinados, en funciones psicológicas superiores. [...] los procesos básicos [llamados por Vigotsky también 'biológicos', 'naturales' o 'elementales'] se transforman sustancialmente por obra del contexto de la socialización y de la educación, en particular a través del uso del lenguaje, para constituir las funciones psicológicas superiores o las formas peculiares del conocimiento humano" (Díaz, et. al, 1990:153).

De acuerdo con esta concepción, el sujeto nace dotado de una actividad nerviosa caracterizada por pautas de acción refleja o involuntaria (como la percepción del movimiento, la capacidad de memoria eidética y las respuestas de excitación o de hábito a los estímulos del medio), y que es a través de su actividad social o interacción con los adultos (padres, maestros...), transmisores de la experiencia social, que esta actividad logra su desarrollo "mediante la internalización de los significados sociales, acumulados en el patrimonio cultural de la humanidad y mediatizado por signos" (Blanck, 1990:58); de este modo, el desarrollo de las funciones mentales superiores (la percepción, la atención voluntaria, la memoria voluntaria, el lenguaje y el pensamiento) constituyen el producto de un aprendizaje social que implica la asimilación de la cultura (conocimiento, ideas, actitudes y valores), mediante los instrumentos que la misma sociedad le proporciona, entre los cuales se encuentra el lenguaje.

Así, para Vigostky los procesos psicológicos superiores se adquieren en la interacción con el contexto social, en la medida en que los miembros de ese contexto ofrece los apoyos requeridos. A este tipo de ayuda Jerome Brunner lo llamó andamiaje o aprendizaje asistido, en tanto que Vigotsky la considera como la actuación del adulto (padres, profesor...) en la zona de desarrollo próximo (Woolfolk, 1990). En palabras de Vigostky, el concepto zona de desarrollo próximo (ZDP) alude a "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de una adulto o de un compañero más capaz" (Vigostky, citado por Baquero, 1997:137).

De acuerdo con Baquero, Vigostky concibió –con la ZDP– una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo, al suponer que lo que hoy se realiza con la asistencia de una persona más capaz en el área de dominio en juego, en un futuro se realizará con autonomía. Vigostky lo afirma así: " [...] Nosotros postulamos que lo que crea la ZDP es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir , el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño" (Vigostky, citado por Baquero, 1997:138).

Cada una de las teorías cognitivas que convergen en la concepción constructivista se complementan para superar sus posibles fallas explicativas; así, la visión del aprendizaje como un acto interno del individuo propuesta por Piaget y Ausubel se complementa con la explicación que Vigostky brinda para señalar que el aprendizaje no se realiza en solitario, sino por la mediación del entorno social; asimismo, el aporte de la teoría de los esquemas brinda el soporte requerido para explicar el cómo se lleva a cabo la construcción del conocimiento.

3.2.2.2 Cognoscitivismo

El planteamiento cognoscitivo "es el miembro más antiguo, al mismo tiempo que el más reciente de la comunidad psicológica" (Woolfolk, 1996:240). Los estudios cognoscitivos tienen sus raíces en los antiguos filósofos griegos, dejaron de ser comunes a fines del siglo XIX, dada la importancia que en esa época cobraba la perspectiva conductual. Más tarde, las investigaciones realizadas durante la Segunda Guerra Mundial sobre el desarrollo de las habilidades humanas y los descubrimientos en la comprensión del desarrollo lingüístico probaron las limitaciones explicativas del paradigma conductual, lo que condujo a un resurgimiento de la investigación cognoscitiva, cuyos temas principales fueron el recuerdo y el olvido estudiados bajo el modelo del procesamiento de la información. En la actualidad el interés de los teóricos cognoscitivistas se ha centrado en el aprendizaje, el pensamiento y la resolución de problemas. En este apartado se hará referencia a los avances que en el terreno del aprendizaje se han tenido bajo esta perspectiva.

La visión cognoscitiva considera el aprendizaje como el resultado de los intentos que hace el sujeto por comprender el mundo, mediante las herramientas mentales que tiene a su disposición (Woolfolk, 1996), de ahí que bajo este enfoque el sujeto es activo, pues aprende, inicia experiencias, busca información para solucionar problemas y reorganizar lo que ya sabe para lograr nuevos discernimientos; de ahí que Mayer (citado por Woolfolk, 1996) haya afirmado que las perspectivas cognoscitivas más antiguas enfatizaban la *adquisición del conocimiento* en tanto que las actuales su *construcción*.

Conforme a lo postulado por esta perspectiva teórica, el conocimiento no sólo es el resultado del aprendizaje previo, sino que también sirve de guía al aprendizaje nuevo; pues " Lo que ya sabemos determina en gran medida lo que tendremos que aprender, recordar y olvidar (Woolfolk, 1996:241).

En lo que se refiere a la clasificación del conocimiento como producto final del aprendizaje, el modelo del procesamiento ofrece varias, una de ellas corresponde a la del conocimiento general –que se aplica en situaciones distintas– y el de dominio específico –relacionado con una tarea o materia–; otra división sería la propuesta por Paris, Lipson y Wixcon (citados en Wolfoolk, 1996) en la que se presentan tres tipos de conocimiento: el conocimiento declarativo –saber que algo es pertinente–, el conocimiento procedural –saber cómo hacer algo– y el condicional –saber dónde, cuando y por qué–, éste último, también llamado actitudinal, alude a la aplicación de los conocimientos declarativos y procedural.

En lo referente al aprendizaje y la memoria es también el procesamiento de la información quien brinda las explicaciones más utilizadas por los investigadores cognoscitivistas (Woolfolk, 1996). Para los teóricos del procesamiento de la información el aprendizaje se maneja a través del estudio de la memoria, un modelo típico de este estudio sería el que proponen autores como Atkinson y Shifrin y Gagné (citados por Woolfolk, 1996) y que consiste en tres etapas: el registro sensorial, la memoria a corto y largo plazo. Dicho estudio se lleva a cabo de la siguiente manera: " La información se codifica en el registro sensorial, donde la percepción determina lo que se conservará en la memoria a corto plazo para usarlo más adelante. La información que se procesa de modo riguroso se convierte en parte de la memoria a largo plazo y puede activarse en cualquier momento para regresar a la memoria de trabajo" (Woolfolk, 1996:244).

Otra perspectiva del procesamiento de la información es la de los niveles de procesamiento propuesta por Craik y Lockhart (citados en Woolfolk, 1996). La teoría de estos autores sugiere que lo que determina cuánto tiempo se recuerda la información no es en dónde se almacena, sino qué tan completo es el análisis y su vinculación con otras informaciones; de ahí que las posibilidades de recordar la información aumentan conforme a lo completo del procesamiento.

3.2.2.3 Metacognición

La metacognición como teoría tiene su antecedente en la teoría de la autorregulación de Vigostky, no obstante, es un área de estudio relativamente nueva, cuyos inicios se ubican en la década de los ochenta. Para Burón (1997) el estudio de la metacognición es el esfuerzo más serio y práctico que ha hecho la psicología para penetrar en la mente del estudiante mientras realiza tareas escolares o trata de aprender.

Existen varias definiciones para el término metacognición; Klingler y Vadillo (2000) la definen como la habilidad para pensar sobre el pensamiento; Brown (citado por Burón, 1997) afirma que es el conocimiento de la cognición, en tanto que Marzano y sus colaboradores (citados en Klingler y Vadillo, 2000) la describen como un hábito mental que incluye la tendencia a pensar sobre el pensamiento propio, a planear, a estar consciente de los recursos necesarios, a ser sensible a la retroalimentación y a evaluar la efectividad de las acciones propias. En todas estas definiciones subyacen las dos dimensiones de la metacogncición: el conocimiento y la autorregulación de los procesos cognitivos y mentales.

De acuerdo con Cheng, (citado por Klingler y Vadillo, 2000) el conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento real del individuo acerca de sus propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad; en tanto que la autorregulación alude a la habilidad para manipular, regular o controlar los recursos y estrategias cognitivas con la finalidad de asegurar la terminación exitosa de una tarea de aprendizaje o solución de problemas.

Por su parte, Burón (1997) afirma que cuando se habla de conocimiento de la cognición, éste último término significa cualquier operación mental como: percibir, atender, memorizar, leer, escribir, comprender, comunicar...; por lo que "metacognición vendría a ser el conocimiento que se tiene de las operaciones

mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una y otra, qué factores ayudan o interfieren en su operatividad". (Burón 1997:11) de esta forma, cuando en metacognición se hace referencia a cada una de esas operación se habla de metapercepción, meta-atención... A su vez, el conocimiento de estas operaciones mentales supone un conocimiento de cómo regularlas o controlarlas.

Si bien, el aprendizaje escolar involucra una serie de operaciones intelectuales, la investigación metacognitiva, (según Burón, 1997) ha señalado como esenciales las siguientes:

- Meta-atención: es el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender, esto es: a qué hay que atender, cómo se evitan las distracciones. El conocimiento de cómo funciona la atención permite a los estudiantes darse cuenta de sus problemas y qué medidas correctoras (regular o controlar) requiere utilizar para evitarlos.
- Metamemoria: es el conocimiento que se posee sobre la capacidad y las limitaciones de la memoria: qué hay que hacer para memorizar y recordar, cómo se controla el olvido, para qué conviene recordar, qué factores impiden recordar, lo que a su vez incide en la forma cómo se regula o se controla los procesos mentales responsables del recuerdo.
- Metalectura: es el conocimiento que se poseen sobre la lectura y de las operaciones mentales requeridas por ella: para qué leer, cómo leer, qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros. Cabe mencionar que el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué) determina cómo se regula la actividad mental para conseguir dicha finalidad.
- Metaescritura: es el conjunto de conocimientos relacionados con la escritura y la regulación de las operaciones utilizadas en la comunicación escrita: cuál es el propósito de la escritura, cómo se regula la expresión escrita para lograr una comunicación adecuada, evaluar cómo y hasta qué punto se consigue el objetivo.
- Metacomprensión: es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla: qué es comprender, hasta

qué punto comprender, qué hay que hacer para comprender, en qué se diferencia comprender de otras actividades (memorizar, deducir, imaginar...) y qué finalidad se persigue con este proceso.

El conocimiento de estas "metas" incide directamente en el tipo de aprendizaje que se obtiene, pues en la medida que los estudiantes conocen los procesos mentales que exige cada tarea, podrán adoptar conductas que permitan regular tales procesos y mayor significado encontrarán en la tarea que realizan. Asimismo, Flavell, citado por Burón (1997) como el iniciador del estudio de la metacognición, señala que cuando un sujeto está implicado en la metacognición (meta-atención, metamemoria o cualquiera de las 'meta'...) puede advertir que resulta más fácil aprender de una manera que de otra.

De esta manera, se puede afirmar que un estudiante metacognitivamente maduro es aquél que presenta una actividad mental caracterizada por: "1) conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo; 2) elección de estrategias para conseguirlo; 3) autoobservación de la ejecución para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas; 4) evaluación de los resultados para saber hasta que punto se han logrado los objetivos" (Burón, 1997:15). En esta secuencia indicadora de madurez metacognitiva subyace una autoobservación continua que permite a los estudiantes profundizar en el conocimiento de la actividad mental y en el cómo regularla.

Lo citado en los párrafos anteriores permite inferir dos aspectos relacionados con la lectura y su enseñanza: la lectura es una actividad mental estratégica, en donde el alumno requiere conocer el proceso que conlleva para comprender el mensaje de la lectura; y su enseñanza debe propiciar el aprendizaje de estrategias para autorregular con eficacia los procesos responsables de la comprensión de la lectura.

3.3 Fundamento Pedagógico

3.3. 1 Asignatura de Español

Con la implementación de la Reforma Académica en las preparatorias, la asignatura de Español sufrió cambios radicales que incidieron en una nueva forma de pensar la enseñanza de la lengua y en consecuencia de los contenidos y el tratamiento propuesto en el plan de estudios actual.

En el sistema tradicional, el área de lenguaje estaba constituida por tres disciplinas: Taller de Redacción I y II (primer y segundo semestre), Taller de Lecturas Literarias I y II (tercer y cuarto semestre) y Etimologías Grecolatinas (cuarto semestre). Por su naturaleza, las tres asignaturas se complementaban entre sí, aunque cada una de ellas tenía claramente delimitado el conocimiento que abordaba. En el caso de las primeras el campo de trabajo era la escritura correcta; mientras que las segundas, el conocimiento histórico y formal de la literatura; y las últimas abordaban la estructura y la evolución de las palabras.

En el actual plan de estudios, la asignatura de Español sintetiza, en cuatro módulos de nueve semanas, los tres cursos semestrales propuestos en el área de lenguaje. Tal síntesis ha sido considerada por algunos docentes como una desventaja, dada la aparente reducción tanto en el número de horas para el estudio del Español, como en los contenidos contemplados en el anterior concepto; mientras que para otros, este cambio ha sido una ventaja, dado que el programa curricular de los módulos I y III se amplía para incluir la lectura en donde sólo existía la escritura, además de que los módulos V y VIII permiten el abordaje del discurso literario desde una perspectiva multidisciplinaria en la que confluyen variables como la sociedad, la economía, la historia, la religión y el arte.

148450

De acuerdo con las autoras del programa curricular de Español, los cambios emprendidos para la asignatura de Español han sido pensados en función del perfil de egresado que se espera obtener con el actual currículo del nivel medio superior.

Así, la inclusión del Español en el plan de estudios de bachillerato obedece a la necesidad de que el alumno aprenda a comunicarse de manera oral y escrita en su propio idioma, pues el Español "es el medio a través del cual nuestros estudiantes asimilan también la mayoría de las disciplinas" (Documento Reforma Académica, 1993:53).

La trascendencia que la asignatura de Español tiene en el perfil del egresado es indiscutible, pues su objeto de estudio, la lengua, subyace y determina la construcción de cada uno de los ámbitos que conforman el perfil que se demanda cumplir a través del plan de estudio del bachillerato de la UNAL. Esta afirmación se fundamenta en que ningún proceso del pensamiento o del conocimiento se lleva a cabo sin el concurso de la lengua, pues ésta es el código del lenguaje utilizado por el grupo social en el que se inserta el estudiante para comunicarse dentro y fuera de la escuela.

Una comunicación -oral y escrita- coherente, efectiva y a largo plazo obedece a ciertas normas generales (de orden lingüístico, gramatical, social...) cuya enseñanza formal le permite al egresado incidir en la preservación, el desarrollo y la transformación del conocimiento –científico, social y tecnológico– que a su entorno social le parece relevante.

Asimismo, la autonomía en el aprendizaje formal que se persigue con el perfil del egresado sólo se logra si existe un manejo adecuado de la lengua; ya que saber hablar, leer y escribir es indispensable para la asimilación, consolidación y transmisión del conocimiento. De esta manera, la lengua, al mismo tiempo que objeto de estudio de la materia, es un instrumento fundamental para la construcción del conocimiento de las restantes asignaturas del plan de estudios, (Documento

Reforma Académica, 1993) con la consecuente posibilidad de generalizar y aplicar el conocimiento adquirido en ellas a otros estratos del saber humano

En este mismo orden de ideas, el dominio de la lengua que se prevé a través del programa de Español, supone para el estudiante una formación integral ya que contribuye a desarrollar su capacidad para comprender, analizar y aplicar su sentido crítico en la búsqueda de soluciones comunes a problemas cotidianos, científicos, sociales y económicos.

3.3.2 Enfoque

Conforme a la concepción formativa prevista en el Documento de la Reforma Académica (1993), el Comité Técnico Académico de Español llevó a cabo los cambios en el programa curricular de la asignatura que, desde su perspectiva, darían respuesta a las demandas planteadas en el nuevo perfil de egresado. Como principio, se planteó un cambio en el enfoque lingüístico prevaleciente en el área de lenguaje del sistema tradicional, por uno más amplio que lo incluye: el enfoque comunicativo.

La adopción de esta perspectiva teórica constituyó un adelanto significativo que permitió abandonar las viejas prácticas centradas en la enseñanza de los aspectos gramaticales y el historicismo formalista de la literatura, que sólo propiciaban la acumulación de destrezas discretas como el reconocimiento de palabras, la ortografía y el análisis sintáctico de textos, así como el análisis histórico de la literatura, por otras orientadas a mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, mediante la apropiación de normas, destrezas y estrategias relacionadas con la producción de textos orales y escritos (Lomas, 1993; Lomas, 1998).

Bajo este enfoque se concibe la comunicación como un problema importante que incide en todos los ámbitos de la vida del estudiante. De ahí que sus propósitos apunten a transformar a los estudiantes en "...comunicadores eficientes, capaces de comprender y construir textos de forma coherente, en dependencia de las necesidades comunicativas que se le presenten, en las diferentes situaciones comunicativas en las que habrá de actuar" (Roméu,1999:11). Lo que supone colocar al alumno en situaciones comunicativas complejas y enfrentarlo a textos de distinta índole, esto es, científicos, históricos, políticos, literarios e informativos.

De esta manera, la visión comunicativa pone énfasis en la comunicación y en el uso funcional de los diferentes tipos de textos. Ello contribuye a que su teoría se nutra de las aportaciones de la gramática descriptiva y funcional y de los estudios asociados con el nivel textual y no de la gramática prescriptiva con basamentos oracionales propia de la postura lingüística.

Acorde con el enfoque comunicativo, la propuesta metodológica del Comité de Español asume el texto como un enunciado comunicativo coherente y portador de un significado, que además cumple con una función comunicativa (representativa, expresiva, artística, etcétera) en un contexto específico. Bajo esta concepción se proponen al estudiantes "tareas de aprendizaje" que inciden en el análisis del texto a partir de tres componentes: el semántico (significado de las palabras) el lingüístico (morfología de las palabras) y el ortográfico (uso correcto de las palabras). A partir de este análisis se pretende lograr que el alumno comprenda lo que lee y escriba apropiadamente.

3.3.3 Objetivos

El enfoque comunicativo y su correspondiente propuesta metodológica, orienta los objetivos generales del programa de Español a desarrollar las habilidades inherentes a la expresión oral y escrita para: "Formar alumnos que

dominen el Español como lengua materna, tanto en forma oral como escrita, considerando a éste como base para la comprensión y asimilación de todas las disciplinas del conocimiento humano y como medio para reforzar la identidad nacional" (Documento de la Reforma Académica, 1993).

Este objetivo se concreta en un programa de Español con un enfoque práctico que, de acuerdo con sus autoras, enfatiza la participación activa de los estudiantes; pone a la lengua al servicio de la formación integral del individuo; sitúa al docente en el papel de orientador y guía del proceso de enseñanza aprendizaje; y orienta los objetivos generales del programa a desarrollar las habilidades inherentes a la expresión oral y escrita, la lingüística y la literatura (Hinojosa Vielmeg, y otras, 1994).

Puesto que el interés del presente informe radica en el proceso de lectura propuesto en el curso de Español I, se reproducen únicamente los objetivos y los contenidos correspondientes; sin embargo, en el anexo 2 de este trabajo se presentan los objetivos y contenidos de los cuatro módulos, a fin de propiciar una visión global del programa curricular de esta asignatura.

Objetivos generales de Español I

A siete años de haberse implementado la Reforma Académica en el nivel medio superior se ha visto la necesidad de revisar nuevamente los objetivos y los contenidos de Español. Hasta el momento los cambios sólo se han dado en los módulos I y III, que corresponden a los cursos de Español I y II.

Tales cambios han sido más bien de forma que de fondo, por lo que los objetivos continúan siendo los mismos, salvo la reorganización en la secuencia y en algunos casos la reagrupación de objetivos, lo que ha propiciado el estudio de varios

objetivos en un mismo bloque temático o unidad, como se podrá apreciar más adelante. Los propósitos generales del módulo I son:

"- Valorar la importancia de la lectura a través de la interpretación denotativa y connotativa de diferentes tipos de discurso.
- Emplear los aspectos lingüísticos y ortográficos adecuados en la producción de textos orales y escritos cuidando las características de cada uno de ellos.
- Redactar párrafos en los que se apliquen las técnicas de la descripción, narración, diálogo o monólogo.
- Desarrollar las habilidades de expresión oral mediante la técnicas del diálogo, discusión, debate, argumentación, y exposición de temas"

(Roque Segovia y otras, 2001: 4) .

El reordenamiento de los objetivos en el programa de Español I se tradujo en el recorte de algunos contenidos y en la inclusión de otros; asimismo, la quinta unidad contemplada en la primera versión del programa desaparece como tal en la segunda, ya que los contenidos que se revisaban en esta unidad se incluyen bajo el epígrafe de *Expresión oral* a lo largo de las cuatro unidades que constituyen el actual programa.

3.3.4 Contenidos

Los objetivos señalados para el curso de Español I, dan lugar a un cuerpo organizado de contenidos cuya disposición y secuencia en la segunda versión del programa de estudios pretende hacer accesible el conocimiento y el desarrollo de las habilidades lingüísticas (hablar, leer y escribir) de manera integrada en cada unidad temática.

Para su estudio, los contenidos del curso de Español I se han dividido en cuatro unidades, cada una de ellas constituida por tres ejes que de acuerdo con el

enfoque comunicativo son los requeridos para desarrollar una competencia comunicativa, estos ejes son: la comprensión de textos, los aspectos lingüísticos y los ortográficos.

Los contenidos incluidos en el eje de comprensión de textos se organizan para dar cabida a algunos aspectos relacionados con la lectura de textos, la expresión oral y la expresión escrita; en tanto que el eje de la lingüística destaca las categorías gramaticales (artículo, sustantivo, adjetivo, pronombre...) y los elementos morfológicos de las palabras como medio para la correcta expresión oral y escrita; en tanto que el ortográfico puntualiza en las normas ortográficas con mayor grado de dificultad.

De acuerdo con la opinión externada por los docentes el cambio propuesto en la segunda versión del programa de Español I, privilegia la escritura como medio para la comprensión de textos, ya que el eje antes dedicado a las técnicas de lectura, propicia en el nuevo formato un estudio parcial del proceso de lectura, pues incluye sólo estrategias como la identificación de la idea central, el resumen y la paráfrasis como únicos contenidos relacionados con la comprensión lectora.

Por otra parte, en el tratamiento de los contenidos propuesto tanto en la Guía del maestro (Hinojosa Vielmeg y otras, 1994) como en el libro de Español I (Roque Segovia y otras, 2001) subyace un enfoque práctico soportado en la minimización de los aspectos teóricos, de ahí que el libro de Español I funcione como un cuaderno de trabajo con abundantes "actividades de aprendizaje" (antes llamadas ejercicios) para cada contenido. De acuerdo con las autoras, estas actividades fueron diseñadas para propiciar la lectura y la escritura de los estudiantes; sin embargo, la lectura se propone como un ejercicio desvinculado del proceso de comprensión, presumiendo que el alumno aprenderá a leer sólo con el ejercicio mismo, sin la mediación de un proceso estratégico.

Las actividades se diseñaron conforme al método inductivo, esto es, parten de las cuestiones más elementales a las más generales. Sin embargo, la Academia de Español en virtud de los resultados obtenidos en el módulo, particularmente, en los exámenes indicativos, ha propuesto otras estrategias de enseñanza para asegurar el aprendizaje de los alumnos, sobre todo para los módulos I y III por lo que en algunos contenidos (lingüísticos y ortográficos) se utiliza el método deductivo. Asimismo, no obstante la cantidad de ejercicios propuestos en el libro de Español I, la academia ha elaborado fichas de repaso de temas, así como laboratorios de recapitulación de unidad y un laboratorio final con un tratamiento que básicamente propone la aplicación y generalización del conocimiento contemplado en los contenidos.

3.3.5 Habilidades

A través del programa establecido para este módulo se busca desarrollar las habilidades de pensamiento: observación, descripción, comparación, relación, clasificación, análisis y síntesis, "[...] para que los alumnos desarrollen este tipo de habilidades tomando al lenguaje como su generador y su instrumento" (Hinojosa Vielmeg, y otras, 1994:6). La metodología práctica y participativa propuesta para el estudio de los contenidos confiere una dimensión de taller a la asignatura, lo que presupone el ejercicio y el desarrollo de las habilidades del pensamiento, así como las inherentes a la lectura y la escritura, ya señaladas con anterioridad. Sin embargo, dada la carencia de habilidades lingüísticas en los egresados, este desarrollo de habilidades es sólo un discurso en el papel, que no llega a aterrizarse por muchos factores, entre ellos a la falta de una propuesta metodológica coherente con lo que se desea desarrollar.

3.3.6 Evaluación

La evaluación del aprendizaje de esta asignatura es de carácter permanente, por lo que el programa prevé, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje,

actividades curriculares (participación, tareas orales y escritas...) y cocurriculares (asistencia a obras de teatro, museos, conferencias, conciertos, investigaciones de campo y consultas en bibliotecas y hemerotecas), además de los dos exámenes parciales que son responsabilidad de la academia de Español y un final que aplica la Secretaría Académica de la UANL. Este último, denominado examen indicativo, pues supone un indicador del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el aula.

Para que esta asignatura funcione como un verdadero taller, la academia de Español determinó conceder un mayor valor al proceso que se lleva a cabo en el aula (60%). Además, ha implementado programas colaterales como el de asistencia obligatoria a la biblioteca para fomentar la investigación (18 horas) y los concursos de lectura de atril, cuento y narrativa, así como el de ortografía. La participación en estas actividades tiene un valor del 10% en la calificación final.

El Comité Técnico de Español ha asignado un valor de 80% al trabajo realizado por el estudiante (incluidos los resultados de los exámenes parciales), el 20% restante lo concede al resultado del examen indicativo.

3.4 Proceso de comprensión lectora

Con el título *Proceso de comprensión lectora* se aborda, en primer término, la concepción de lectura y el proceso que ésta conlleva, como un punto de partida que sirvió de guía al presente estudio; en segundo lugar, se brinda una explicación de las teorías de comprensión lectora que fundamentaron la experiencia que se informa; finalmente, se presentan las estrategias que de estas teorías se derivaron para conformar el modelo de intervención propuesto.

3.4.1 Comprensión lectora

Se concibe la lectura como un proceso centrado en la comprensión del mensaje, ya que lejos de ser un aspecto pasivo de la comunicación, la lectura es un proceso eminentemente interactivo, a través del cual el lector construye el significado de un texto (Palacios y otros, 1996).

Kenneth Goodman (1998) apoyado en sus múltiples investigaciones sobre lectura afirma que ésta es un proceso psicolingüístico en el que interactúan pensamiento y lenguaje, y que nada de lo que hacen los lectores es accidental, sino que es resultado de la interacción con el texto.

También Frank Smith (citado por Dubois, 1995) destaca el carácter interactivo de la lectura al sostener que es un proceso de interacción entre dos tipos de información: visual y no visual. "La información visual es la que proporciona el texto, la información no visual es la que aporta el lector, quien pone en juego su competencia y lingüística y sus conocimientos previos acerca del mundo en general y del tema tratado en particular" (Palacios y otros, 1996: 23). Es precisamente en ese proceso de interacción que el lector construye el sentido del texto.

Con base en la tesis de Smith, Dubois (1995) sostiene que la lectura "se inicia con una entrada gráfica: los ojos recogen las marcas impresas y las envía al cerebro para que éste las procese" (Dubois, 1995: 11), es decir, la vista capta la información impresa (visual) pero es el cerebro (actividad mental) la que la procesa a partir de los conocimientos y experiencias previas del sujeto, gracias a esos conocimientos el sujeto, en el acto de leer, puede realizar predicciones sobre el texto y anticipar hacia donde se dirige éste, así como construir hipótesis sobre el significado y elaborar estrategias para verificar o rechazar esas hipótesis o formular otras nuevas más ajustadas al texto cuando las originales no encuentran confirmación en la información visual (Palacios, y otros, 1996). De ahí, que cuanto mayor sea la información no visual que posea el lector (conocimientos previos), menor será la

información visual (material escrito) que requiera para la construcción del sentido del texto, pues la lectura es un proceso selectivo mediante el cual sólo se utiliza la información necesaria (o relevante) para construir el significado del mensaje impreso.

Ahora bien, considerar la lectura como un proceso de construcción del significado, implica reconocer que el significado no está en las palabras, oraciones o párrafos que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. El significado para Goodman (1996) es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector reconstruye cuando lee; puesto que "no hay significado en la página impresa, hay sólo un significado potencial creado por el escritor, pero es el lector quien construye el significado" (Goodman, 1996:44). Del mismo modo, Smith (citado por Dubois, 1995) menciona que el significado no es algo que el lector o el oyente obtienen del lenguaje, sino algo que ellos traen al lenguaje. En correspondencia con Goodman y Smith, Spiro sostiene que "lo que el lenguaje provee es un esquema, es un marco de referencia para la creación del significado" (Spiro, citado por Palacios, y otros, 1996: 23).

Con referencia a lo anterior, Goodman (1996) señala que el texto es un cuerpo de lenguaje escrito que si bien sólo posee una intención significativa, tiene una capacidad para ser interpretado y comprendido; sin embargo esta capacidad siempre estará supeditada a la posibilidad de construcción del sentido por parte del lector. Esta construcción del sentido se lleva a cabo, según Goodman (citado por Dubois, 1995), a través del uso que hace el lector de la información grafo-fónica, sintáctica y semántica que el texto le ofrece. "La primera incluye todas las convenciones ortográficas y la compleja red de relaciones entre la representación gráfica y fonológica del lenguaje. La segunda comprende las reglas que gobiernan el orden de los elementos lingüísticos, sin el cual no sería posible obtener significados y la tercera incluye los conceptos expresados a través de determinados vocabulario" (Dubois, 1995: 12). Estos tres tipos de información no sólo están presentes en el

texto, sino también en el lector y el debe ser capaz de seleccionar las claves más relevantes de cada uno de ellos para construir el sentido del texto.

De esta manera, en la visión interactiva se destaca el papel activo que cumple el lector en el proceso de la lectura, pues es él quien construye el sentido del discurso escrito haciendo uso tanto de su competencia lingüística (conocimientos fonológico, ortográfico, sintáctico y semántico) como de su competencia cognoscitiva conocimientos previos relacionados con el mundo en general y con el tema en particular).

González Alvear (1999) al referirse a las dos competencias implicadas en la lectura, sostiene que la capacidad cognoscitiva es la que permite al lector penetrar el texto, pues incluye el conocimiento general que el lector posee sobre el tema o tópico del que trata el texto, así como la información acerca del estado de su propia base de conocimientos previos. En tanto que la competencia lingüística es aquella que alude esencialmente a los aspectos semánticos y sintácticos de la lengua. El aspecto semántico lo conforman las denominaciones de los conceptos en la lengua; mientras que el aspecto sintáctico tiene su base en la forma en cómo la lengua se construye.

Por lo anterior, en el presente trabajo se adoptó la concepción de lectura propuesta por el enfoque interactivo del proceso lector: "la lectura es un proceso de pensamiento y lenguaje y la comprensión es la construcción del significado [global] del texto por parte del lector, ya que dicho significado está en la mente del lector y en el contexto que lo rodea y dónde el texto es sólo el punto de partida sobre el que se apoya el lector para construir el significado de acuerdo con su experiencia" (Dubois, 1995:46).

Esta forma de concebir la lectura permitió: 1) abordarla de manera significativa, esto es, como un acto único e indivisible; 2) asumir que el significado no se encuentra únicamente determinado por el texto o material escrito, tal y como lo

defiende el enfoque comunicativo, sino que es el resultado de la confluencia del texto (contenido, estructura, rasgos lingüísticos), el sujeto (esquemas de conocimientos, finalidades y objetivos de lectura y estrategias lectoras) y el contexto (las situaciones y los conocimientos que plantea el texto, así como el conocimiento de esas situaciones por parte del lector); y 3) considerar que la construcción del significado implica la interacción que el lector establece con el texto, y que esta interacción constituye la base de la comprensión, por lo que en este sentido se entiende, junto con varios autores, (Dubois, 1995; García Madruga y otros, 1999; Hernández y Quintero, 2001); que no hay lectura si no hay comprensión.

3.4.2 Teorías sobre la comprensión lectora

Para orientar la experiencia propuesta en este trabajo se eligió como marco teórico el enfoque interactivo del proceso lector que incluye las posturas constructivistas de la comprensión lectora y el modelo de procesamiento estratégico del discurso de Kinitsch y Van Dijk. La justificación para elegir esta perspectiva teórica –y no otras– tiene que ver con las posibilidades que ofrecen para abordar el estudio y el desarrollo de la lectura comprensiva ya que las metodologías de aprendizaje derivadas de estos enfoques permitió definir las estrategias utilizadas en el desarrollo y/ o mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de Español I de la Preparatoria N° 2. Las aportaciones de ambas posturas se enuncian de forma sucinta en los siguientes apartados.

3.4.2.1 Postura constructivista

En los últimos cuarenta años se han efectuado numerosas investigaciones en los campos de la psicología, la lingüística y la educación; gracias a ellas se han logrado avances importantes para describir los procesos cognoscitivos, lingüísticos y pedagógicos, para el aprendizaje en general y el de la lengua escrita en particular. El mayor número de investigaciones se llevó a cabo en los Estados Unidos, algunas en

Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Inglaterra y pocas en América Latina. Estas investigaciones generaron cambios sustanciales y nuevas fundamentaciones teóricas para procesos mentales como los de la comprensión de la lengua escrita. Estos cambios fueron considerados como paradigmáticos, pues contribuyeron a desplazar la concepción conductual (con una visión lineal del aprendizaje de la lengua escrita) por otra de construcción cognoscitiva y con énfasis en los procesos lectores (Seda, 1995).

De la visión constructivista emanó lo que se denominó *teoría de los esquemas conceptuales*. De acuerdo con Dubois (1995), el concepto esquema fue utilizado por primera vez en 1932 por Bartlett –en sus estudios sobre memoria– para designar las estructuras cognoscitivas creadas a partir de la experiencia previa del sujeto. Este concepto fue retomado por los psicólogos constructivistas que se abocaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto para referirse a la lectura como "el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiada para explicar el texto en cuestión" (Dubois, 1995:12). Así, para los constructivistas la lectura es un proceso de interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector. En dicho proceso de interacción, el lector es quien desempeña un papel activo, pues es él quien tiene la posibilidad de comprender y dar sentido a un texto, a partir de los esquemas o conocimientos previos que posee (Seda, 1995).

Así, para la teoría del esquema la construcción del sentido o comprensión de la lectura es el producto de la actividad mental (procesos cognitivos) realizada por el lector que busca los conocimientos (esquemas) almacenados en su estructura cognoscitiva y los proyecta en el texto escrito. Dubois (1995) describe este proceso de la siguiente manera: "la información gráfica evoca un conocimiento (esquema) en la mente del lector, ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción del sentido del mensaje y la selección y la aceptación o rechazo de las alternativas depende de la relación entre el conocimiento evocado y la obtención de nueva información o de nuevos conocimientos" (Dubois, 1995: 14). Por lo que si el sujeto

no posee esquemas apropiados a la información contenida en el texto, la comprensión del mensaje no se propicia, lo mismo se aplica en el caso de que el texto no contenga las claves (información relevante) suficientes para que el lector pueda evocar los esquemas pertinentes o adecuados.

3.4.2.2 Modelo del procesamiento estratégico del discurso

Con respecto a la comprensión lectora, conviene destacar el fruto de la colaboración entre un psicólogo, Walter Kinitsch, y un lingüista, Teun Van Dijk, cuyo modelo del *procesamiento estratégico del discurso* (1983) ha sido utilizado por muchos investigadores ya que este modelo constituye una teoría de la comprensión de textos que describe y explica la actividad cognitiva que lleva a cabo el lector en el proceso de comprender. En esta teoría se sostiene que cuando un sujeto se enfrenta a la lectura de un texto construye una representación mental de la estructura jerárquica del mismo; "Esta representación que el sujeto construye en su mente no es una copia literal del texto, sino que es la esencia semántica o idea lo que se almacena y se recuerda [...] es el resultado de un proceso constructivo en el que tanto la información que el texto proporciona como los conocimientos previos del sujeto interactúan, ajustándose hasta obtener una interpretación del significado global del mismo" (García Madruga y otros,1999:57).

En la construcción de la estructura o representación mental del texto, Kinitsch y Van Dijk (citados por García Madruga y otros, 1999) distinguen tres niveles de elaboración de la información que el texto proporciona, los cuales cumplen diferentes funciones en el proceso de comprender, ellos son: la representación lingüística superficial, la representación del texto base, y la representación del modelo mental o situacional.

La representación superficial lingüística "...se elabora a partir de las palabras incluidas en el texto y de otros elementos constituyentes de la oración" (García Madruga y otros, 1999:59), en otras palabras, alude a la capacidad del lector para

reconocer los niveles léxicos y sintácticos que coadyuvan a la decodificación de los patrones gráficos del texto. Algunos investigadores han considerado esta representación como psicológicamente irrelevante en los estudios sobre la comprensión de textos, pues implica un nivel de operación inferior en la representación mental del texto (García Madruga y otros 1999; Hernández y Quintero, 2001); lo anterior se justifica con el hecho de que la lectura inicia con la entrada de información y su inmediata decodificación, si no existe ésta no se puede leer y si no hay lectura no se puede hablar de comprensión, de aquí que la atención de los investigadores se centre en los dos niveles que a continuación se describen.

La representación del texto base "...especifica las relaciones semánticas entre los diferentes componentes y partes del texto y consiste en una representación proposicional [...] las proposiciones representan ideas y conceptos, [por lo que se consideran] productos semánticos, elaborados y pertenecientes a un nivel de representación mental e interna del texto (García Madruga y otros (1999:59). Para construir esta representación el lector realiza diversas operaciones cognitivas a fin de representar coherentemente la información que transmite el autor. Una de esas actividades se asume *de facto,* pues para leer es necesario la representación superficial del texto, es decir, decodificar los patrones gráficos (letras, frases, oraciones) del material escrito, en tanto que para comprender es necesaria una representación mínima de acceso al léxico; entonces, la primera actividad u operación cognitiva sería la de acceder al significado de todas las palabras y expresiones contenidas en un texto, especialmente aquéllas que son específicas al tema que trata. Una segunda actividad sería la de identificar las ideas expresadas por el autor (primero por párrafos), para llegar a una *representación* proposicional, esto es, de las ideas y conceptos que se presentan en el texto; la tercera actividad implicaría establecer la progresión temática, esto es la relación que existe entre cada una de las ideas expresadas a lo largo del discurso escrito, ya que éste supone un conjunto de oraciones conectadas entre sí por el tema (o subtemas) al que aluden; la repetición del tema en esas ideas es lo que hace al texto local o referencialmente coherente. Esta representación del texto es lo que Kinitsch y Van Dijk concibieron

como la construcción de la microestructura del texto o texto base (García Madruga, 1995, 1999; Hernández y Quintero, 2001).

Sin embargo, en el modelo de comprensión de Kinitsch y Van Dijk, la construcción del significado textual implica algo más que el establecimiento de la microestructura, pues ésta es sólo una representación básica de las relaciones que mantienen las ideas o los conceptos del texto, y se limita a dar cuenta de la coherencia local y referencial del material escrito; de ahí que sea necesario que el lector construya la coherencia semántica o global del texto, es decir, la macroestructura. De acuerdo con García Madruga y otros (1999), "la macroestructura es un proceso estratégico en el que el sujeto aplica sus conocimientos para reconocer y seleccionar las ideas más importantes del texto. De esta forma puede defenderse que existen proposiciones que son reconocidas por el sujeto como <macrorrelevantes> o conceptos e ideas importantes y son estas proposiciones las que garantizan la obtención de la coherencia global del texto" (Ob. cit:74).

La macroestructura o representación semántica del significado global del texto corresponde a lo que otros autores denominan como el tema del texto o el conjunto de las ideas principales. En la construcción de esta macroestructura el lector debe poner en práctica distintas estrategias, (de ahí su carácter estratégico), o macrorreglas según Kinitsch y Van Dijk (citados por García Madruga y otros, 1995; 1999; y Hernández y Quintero, 2001), estas estrategias son: la supresión-selección que implicaría seleccionar y omitir aquellas ideas del texto que resulten de menor nivel (ideas secundarias) o bien, aquellas que aun siendo importantes, resulten repetitivas o redundantes; la generalización que consistiría en remplazar un conjunto de conceptos o ideas por otro concepto o idea que el sujeto recupere de sus conocimientos previos y que esté relacionado con cada uno de las proposiciones sustituidas; y la construcción que supondría la creación de una idea nueva que no aparece explícitamente en el texto, pero que se puede inferir partiendo del conjunto

de proposiciones subordinadas a las que ésta va sustituir (Hernández y Quintero, 2001).

García Madruga y otros (1999) afirman que estas estrategias o macrorreglas, "pueden ser consideradas como procesos de inferencias, ya que permiten reducir y organizar la información de la microestructura del texto describiendo los mismos hechos desde un punto de vista global [...] reducen el número de proposiciones de la microestructura, mantienen algunas que son esencialmente relevantes e incorporan nuevas proposiciones mediante generalización o construcción" (Ob.cit:.77). El producto obtenido con estas estrategias es lo que comúnmente se conoce como la idea general o global del texto, constituye una síntesis y a decir de los investigadores arriba citados son los que el lector recuerda con mayor precisión.

Ahora bien, las dificultades que la aplicación de estas estrategias pudieran plantear al lector se verían reducidas si el contenido del texto fuese familiar o conocido, pues esto permite una acceso rápido y fácil a los conocimientos que posee sobre el tema. Al respecto, García Madruga y otros (1999) señalan que la teoría de los esquemas de Rumelhart explicaría bien la importancia de los conocimientos generales y específicos que un lector puede tener sobre el tema que lee, al caracterizar la utilización de los esquemas ..."–bloques constructivos– como un proceso de comprobación de hipótesis en el que el sujeto, a partir de los indicios que proporciona el texto, genera determinados esquemas-hipótesis que se evalúan constantemente, contrastándolos con las oraciones sucesivas hasta lograr una interpretación consistente" (García Madruga y otros, 1999:81). En este sentido, se podría afirmar que los esquemas funcionan como un *andamiaje mental* que permite reducir el esfuerzo cognitivo que el sujeto realiza durante el proceso de comprender un escrito.

Del mismo modo, la comprensión de un texto se facilita si el lector posee conocimientos previos sobre lo que Kinitsch y Van Dijk (citados por Hernández y Quintero, 2001) llamaron la superestructura del texto, es decir, las estructuras o

formas organizativas que un autor puede adoptar al expresar por escrito sus ideas; Según Hernández y Quintero (2001) la superestructura, puede orientar al lector en la distinción de los niveles de importancia de las ideas que el autor expresa en el texto.

García Madruga y otros (1999) coinciden con las autoras arriba citadas al señalar que las superestructuras dan al discurso su organización global y pueden expresarse en categorías específicas –como narración, ciencia escolar, ensayos– y que estas categorías específicas, en el momento de la lectura, pueden activar los esquemas que el lector posee sobre la retórica del texto y permitirle utilizar una estrategia estructural. "La estrategia estructural representa una forma de procesamiento activo en la que el sujeto se sirve de las señales que el texto proporciona [lo que Kinitsch y Van Dijk llaman *señales de relevancia* y Goodman, *marcas textuales*] para encontrar y seguir la estructura de alto nivel" (García Madruga y otros, 1995:52). En otras palabras, si el estudiante o lector reconoce la forma organizativa del texto puede anticipar categorías de contenido y activar esquemas para relacionar y aprender la información más importante expresada en éste.

El tercer nivel es la representación del modelo situacional que algunos autores llaman representación de situaciones o interpretación del texto. Esta representación es un aspecto crítico en la teoría de la comprensión formulada por Kinitsch y Van Dijk, pues es la que da el soporte necesario para la representación textual ya descrita en los párrafos anteriores. "La representación situacional hace referencia a la imagen mental que el lector elabora a partir de lo expresado en el texto, bien actualizando o reformulando sus esquemas de conocimiento" Hernández y Quintero, 2001:27), es decir, es la imagen concreta que el lector evoca sobre las situaciones (personajes, objetos, sucesos o acontecimientos) descritas en el texto, para la que se utilizarían las inferencias y los conocimientos que activa el lector a fin de acomodar la información del mismo.

Este nivel de representación implica que el lector al interactuar con el texto construye una imagen de las situaciones que en él se dan a partir de un proceso de relación entre lo que sabe y lo que conoce de la información proporcionada por el texto, su resultado, la comprensión, se considera como un proceso de atribución de significados que dan lugar a nuevos conocimientos que van a modificar, enriquecer o actualizar los esquemas ya existentes para aplicarlos a otros contextos como fruto del aprendizaje obtenido (Hernández y Quintero, 2001). De ahí que la construcción de un modelo mental o situacional requiera que el lector integre significativamente la información textual, ya sea en los esquemas de conocimiento que ya posee o construyendo un nuevo esquema. Se podrá considerar que el lector ha integrado significativamente la información del texto si es capaz de recuperarla de su estructura cognoscitiva y utilizarla en otras tareas de aprendizaje. Lo anterior encuentra su mejor expresión en García Madruga y otros (1999) al considerar que la compresión está directamente relacionada con el aprendizaje a partir de textos, pues si no existe ésta, no se produce el aprendizaje que se espera lograr de un texto.

3.4.3 Estrategias para la comprensión lectora

Con respecto al concepto de estrategia que se manejó a lo largo del presente estudio es necesario hacer varias puntualizaciones retomadas de autores como García Madruga y otros (1995; 1999); Hernández y Quintero (2001) y Solé (2001).

1. La base de la comprensión lectora está en la actividad que el estudiante realiza para relacionar la información del texto con la que ya posee; esta actividad de relación –de acuerdo con Kinitsch y Van Dijk– es estratégica pues además de conocimientos previos relevantes, exige la utilización de recursos para activar, utilizar, actualizar o modificar tales conocimientos, desentrañar los significados del texto y construir con ellos una representación coherente. Tales recursos son los que la literatura especializada llama estrategias de comprensión.

2. Las estrategias de comprensión se definen como "una secuencia integrada de acciones o procedimientos que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o empleo de información" (García Madruga y otros, 1999). Se puede decir que las estrategias funcionan como un plan o instructivo general que guía las acciones del sujeto. Cabe mencionar que los investigadores consultados coinciden en denominar estrategias cognitivas a las actividades o acciones realizadas por el sujeto para comprender un texto.

3. Las estrategias poseen dos características específicas: a) la regulación de la actividad mental, b) la autodirección y el autocontrol. La primera tiene que ver con las habilidades que posee el lector para seleccionar y evaluar las acciones más adecuadas para el logro de sus objetivos de lectura; en tanto que las segundas, aluden a la disposición del lector para establecer un objetivo de lectura y planificar las acciones más adecuadas para alcanzarlo; involucran, también, la supervisión, evaluación y modificación de tales acciones en función de los resultados y objetivos trazados. Ambos aspectos ponen en evidencia el carácter reflexivo de las estrategias y su integración en el contexto de los procesos metacognitivos ya revisados en el apartado de las teorías de aprendizaje.

4. Las estrategias utilizadas en la lectura pueden clasificarse según un continuo que van desde las estrategias orientadas a la comprensión, que llegan a ser automatizadas por la práctica (subtema, idea principal, tema e idea general, estructura textual) hasta las estrategias de comprensión centradas en el aprendizaje a partir de textos, (resumen, formulación de preguntas o autointerrogatorio), que demanda diferentes operaciones cognitivas más conscientes y controladas por el sujeto, y que para llevarlas a cabo es indispensable la ejecución apropiada de las primeras. (García Madruga y otros, 1995; 1999; Hernández y Quintero, 2001, Solé, 2001).

La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas se sustentó en cuatro aspectos también derivados del enfoque interactivo del proceso lector (Dubois, 1995; García Madruga y otros, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Palacios y otros, 2001, Solé 2001), los cuales se mencionan enseguida.

- La enseñanza basada en el desarrollo de actividades dirigidas a activar, relacionar y aplicar los conocimientos previos que poseen los estudiantes; a promover el establecimiento de objetivos que guíen el proceso de leer; y a propiciar la elaboración de predicciones sobre el texto antes y durante la lectura.
- La enseñanza explícita, intencional e integrada a los contenidos curriculares de la asignatura de Español I de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan a los estudiantes construir el significado del texto, actualizar y emplear autónomamente sus conocimientos previos así como regular y controlar todo el proceso de comprensión.
- La enseñanza de diferentes modelos de organización interna del material escrito como facilitadores de la comprensión, en la medida en que identificar cómo está organizado un texto ayuda a los estudiantes a determinar los aspectos fundamentales que en él se exponen.
- La enseñanza de las estrategias implicadas en la comprensión (cognitivas y metacognitivas) conforme al método de instrucción directa que consiste en la explicación verbal, el modelado, la práctica guiada y la práctica independiente de dichas estrategias, del mismo modo, se asume el diálogo como principio de reflexión en torno a la lectura y al aprendizaje obtenido.

Por lo anterior, y conforme al modelo interactivo del proceso lector, la intervención para mejorar la comprensión lectora en el presente trabajo se centra en los estudiantes, a fin de apoyarlo en el desarrollo y/o mejora de un conjunto de estrategias destinado a promover los procesos básicos de la comprensión, tales estrategias se dirigen a la construcción de la coherencia local y global del texto.

3.4.4 Selección de estrategias

La selección de las estrategias para mejorar la comprensión lectora fue sustentada en los estudios e investigaciones realizados por distintos autores (Cooper, 1990; Sánchez y otros, 1992; García Madruga, 1995; 1999; Palacios y otros, 1996; Hernández y Quintero, 2001; Solé, 2001). De ellos se ha realizado una adaptación y una organización que permite dar cuerpo y validez al modelo que más adelante se describe.

La propuesta de trabajo está conformada por un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que para su presentación se han dividido de acuerdo con el proceso que supone toda lectura: prelectura, lectura y poslectura. Cabe mencionar que tanto la presentación como el abordaje de las estrategias se proponen con un orden ascendente, circular y sumario. *Ascendente* porque se busca ir de lo más sencillo a lo más complejo; *circular* porque continuamente se retoman las estrategias que ya se revisaron; y *sumario* porque la utilización de una estrategia no excluye a las otras sino que las engloba.

<u>Estrategias de comprensión para antes de la lectura</u>

En esta primera parte del modelo se incluyen las estrategias destinadas a activar y/o construir esquemas de conocimiento en las que se incluyen la formulación de objetivos que guíen la lectura, y la elaboración de predicciones. La selección de estrategias que se incluyen en este apartado del modelo tienen como propósitos: a) servir como un andamiaje entre lo que se sabe y lo que se ignora del texto; b) propiciar la conexión entre los conocimientos previos y la información que el texto proporciona; c) dotar de objetivos de lectura; d). promover las predicciones antes de la lectura y su confirmación o refutación durante la misma. Tales estrategias son:

1. Formulación de objetivos de lectura (Solé, 2001)

   Las finalidades que persigue un lector se consideran como estrategias metacognitivas y constituyen una guía para el qué y el cómo leer. Para reconocer y comprender los objetivos explícitos e implícitos de lectura, Solé (2001) recomienda responder a la pregunta: ¿Para qué leer? Y sus respuestas podrían ser:

   - Leer para obtener una información precisa: el propósito es encontrar un dato específico (en el periódico, en el diccionario...), al tener claro este fin el lector selecciona qué leer y que no leer.
   - Leer para seguir instrucciones: lo que se persigue con este tipo de lectura es el "saber cómo hacer..." (lectura de instrucciones, recetas, reglas de funcionamiento). La tarea de lectura resulta altamente significativa en tanto que el sujeto lee porque necesita hacerlo.
   - Leer para obtener información de carácter general: es la lectura que tiene lugar cuando el lector busca "saber qué pasa". Generalmente se trata de una lectura guiada por las necesidades del sujeto para profundizar o no en ella.
   - Leer para aprender: la finalidad es obtener conocimientos sobre un tema. Si bien, leer para aprender ya es un objetivo en sí mismo, este podría completarse con preguntas concretas en torno al qué se quiere aprender.

La estrategia para formular objetivos resulta de una adaptación, en la que se incluyen tanto los objetivos generales de lectura (¿para qué leo?) como los objetivos concretos (¿qué busco en el texto?) estos últimos derivados de otras estrategias para activar conocimientos (anticipa y predice, qué sé, que quiero saber y qué aprendí...) cuyo planteamiento permite formular preguntas y buscar activamente respuestas en el texto.

Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas

- Preguntarse: ¿para que leo?, ¿qué busco en el texto?

- Tarea para responder a esas pregunta: analizar las necesidades que dan origen a la lectura (leo ¿para obtener información?, ¿para aprender?). Cada objetivos general propicia otros más concretos y relacionados con el texto, que se plantean en forma preguntas, para luego buscar las respuestas durante la lectura.
- Controlar el empleo correcto de la estrategia mediante autopreguntas: ¿cómo puedo saber que [...] he logrado mis objetivos de lectura?, ¿cuáles de mis preguntas iniciales quedaron sin responder?, ¿por qué?

2. Anticipar y predecir (Sánchez y otros, 1992, Solé, 2001)
   Si bien, toda la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis o predicciones sobre lo que sucede en el texto, en este apartado se propone para antes de la lectura. Como su nombre lo indica, esta estrategia consiste en anticipar lo que va a tratar el texto; del mismo modo, permite hacer predicciones sobre su contenido.

   Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas:
   - Preguntarse: ¿de qué puede tratar el texto?¿qué me sugiere el título – subtítulos, enumeraciones, negritas, cuadros, gráficos...–?; o bien, ¿qué me viene a la mente cuando escucho la palabra?, ¿qué preguntas me puedo hacer acerca del tema?, ¿cómo puede seguir ahora (en el momento que se plantee) el texto?
   - Tarea para responder a esas preguntas: leer el título o cualquier otra marca visual destacada, recordar y anotar lo que se sabe o lo que sugieren dichas marcas, para luego formular hipótesis en forma de preguntas sobre lo que tratará el texto; finalmente, durante la lectura, verificar si lo que se aventuró sobre el texto es verdadero o falso, lo que puede dar lugar a elaborar nuevas hipótesis.
   - Controlar el empleo correcto de la estrategia mediante autopreguntas: ¿cómo puedo saber si mis predicciones sobre el texto son verdaderas o falsas?, ¿existe alguna pista en el texto que me ayude a confirmarlas o

rechazarlas?, algunas de mis predicciones ni se confirman ni rechazan?, ¿por qué?

3. CQD: ¿Qué conozco?, ¿Que quiero conocer?, ¿Qué aprendí? (González C. Y Flores, 1999; Woolfolk, 1996).

   La estrategia CQD se orienta en un primer momento a la activación del conocimiento previo con la pregunta ¿qué conozco?; para después centrar al alumno en las finalidades de la lectura, mediante las preguntas ¿qué quiero conocer?, ¿qué aprendí? La función metacognitiva de estas últimas preguntas puede ser utilizada para enseñar a los alumnos a establecer objetivos de lectura y a corroborar su logro. El procedimiento adaptado para estas estrategias se describe enseguida:

   Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas:

   - Preguntarse: ¿qué sé sobre el tema?, ¿qué me gustaría saber sobre el tema?, ¿qué aprendí sobre el tema?
   - Tarea para responder a esas preguntas: detectar el título de la lectura o cualquier otro estimulo que sirva para activar conocimientos; luego relacionar lo que se sabe de tales estímulos con la información que proporciona el texto a través de los estímulos visuales relevantes; a partir de esta información formular preguntas sobre lo que me gustaría saber sobre el texto y buscar durante la lectura las respuestas. La tercera pregunta se responde una vez que se ha completado el análisis del texto, pues ello implica anotar la información importante del texto.
   - Controlar el empleo correcto de la estrategia mediante autopreguntas:¿lo que aprendí del texto

4. ¿Qué sabemos, Qué queremos saber y qué aprendimos? (Ogle, citado por Hernández y Quintero, 2001).

   La estrategia de Ogle es similar a la anterior, su objetivo es ayudar a los alumnos a desarrollar un rol más activo en la lectura y aprendizaje del texto,

comprometiéndolos antes, durante y después de la lectura del mismo. Ambas se utilizan indistintamente en el modelo que se describe.

5. Verbalizaciones (Cooper, 1990; González, 1999, Solé, 2001).
   A diferencia de las estrategias anteriores, en este modelo las verbalizaciones se conciben como una estrategia al servicio de la enseñanza, más que de aprendizaje, dada su utilidad para activar el conocimiento de base (vocabulario e información previa) necesario para comprender un texto. Las verbalizaciones seleccionadas –diálogo y autocuestionamiento– giran en torno a la activación y/o construcción de esquemas de conocimiento relacionados con el tema que trata la lectura, así como el desarrollo del vocabulario de la lectura que pueda resultar desconocido. Preguntas eje como las siguientes sirven para cumplir con estos propósitos.
   - ¿Qué significa la palabra... ?
   - ¿Qué sinónimos de la palabra... pueden proporcionar?
   - ¿Qué relación tiene la palabra... con las palabras...?
   - ¿Qué conocen sobre el tema....?
   - ¿Que tiene que ver el título de la obra... con tal palabra?

Estrategias de comprensión durante la lectura

La segunda parte del modelo consiste en la lectura estratégica del texto; su objetivo principal es identificar la organización de alto nivel que el autor ha dado a las distintas ideas que expresa en un texto. Esta parte está a su vez dividida por tres tipos de estrategias: identificación de la información importante: tema e idea general; identificación de *la progresión temática: subtema e idea principal de párrafo*; y estrategia esquemática o estructura textual.

Asimismo, en este modelo se conciben dos ciclos de lectura. El primer ciclo constituye una primera aproximación al texto, y consiste en leer y tratar de obtener una idea general del asunto que trata el texto, así como su estructura

(superestructura), pues ambos servirán para guiar la identificación de información importante; en tanto que el segundo ciclo se concibe como una lectura analítica de párrafos para identificar los subtemas (microestructura) así como el tema e idea generales y las ideas principales del texto (macroestructura).

Primera lectura:

Actividades cognitivas y metacognitivas

- Leer activamente el texto (silencio/voz alta)
- Relacionar el conocimiento de base e información nueva mediante la búsqueda de respuestas a las preguntas elaboradas antes de la lectura y que giran en torno al tema o asunto general.
- Confirmar o refutar las predicciones en torno al asunto general del texto
- Detectar palabras desconocidas y buscar su significado en el contexto, o bien en el diccionario.

Segunda lectura:

1. Estrategia para identificar la progresión temática: *subtemas e ideas principales* de párrafos (García Madruga y otros, 1999; Hernández y Quintero, 2001, Solé, 2001)

   Esta estrategia sirve para establecer la relación que existe entre cada una de las ideas expresadas en el texto, ya que éste supone un conjunto de oraciones conectadas entre sí por el tema o subtemas al que aluden, pues como ya se mencionó, la repetición del tema en esas ideas es lo que hace al texto local o referencialmente coherente.

   a) Estrategias para identificar *subtemas* de párrafos

      El concepto *subtema* constituye el tema que de manera concreta se trata en uno de los párrafos de un texto, es decir, *se trata del asunto central del párrafo,* y puede expresarse mediante una palabra o una frase. Tal definición permitirá explicar a los alumnos la distinción entre el tema general expresado en un texto completo y los diferentes temas subordinados a éste.

Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas:

- Preguntarse ¿de qué trata el párrafo? ¿se sigue hablando del mismo asunto que se plantea en el párrafo anterior o ahora el autor ha introducido otro tema?
- Tarea para responder a esa pregunta: analizar cada una de las oraciones con el objetivo de seleccionar el tema al que se alude en todas ellas, aunque en cada una de ellas se dé una información distinta respecto al tema general.
- Controlar el empleo correcto de la estrategia mediante autopreguntas: ¿cómo puedo saber que [...] es un título adecuado para el párrafo?

b) Estrategias para la identificación de las *ideas principales*

Por *idea principal o temática* de un párrafo se entiende el enunciado más importante que el autor presenta para explicar el subtema del párrafo concreto; generalmente se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas; y se presenta de manera explícita o implícita, en éste último caso se espera que el lector la infiera y la construya. La diferencia entre la idea principal y el subtema de un párrafo estriba en que aquélla abarca más información que la palabra o frase seleccionada para expresar el subtema.

La bibliografía consultada (Sánchez y otros, 1982; García Madruga y otros, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Solé, 2001) propone la identificación de las ideas principales a través de las macrorreglas o macroestrategias ya que estas permiten la selección generalización y o construcción de una idea.

- la *supresión-selección* que implicaría seleccionar y omitir aquellas ideas del texto que resulten de menor nivel (ideas secundarias) o bien, aquellas que aun siendo importantes, resulten repetitivas o redundantes,
- la *generalización* que consistiría en remplazar un conjunto de conceptos o ideas por otro concepto o idea que el sujeto recupere de sus

conocimientos previos y que esté relacionado con cada una de las proposiciones sustituidas, y

- la *construcción* que supondría la creación de una idea nueva que no aparece explícitamente en el texto, pero que se puede inferir partiendo del conjunto de proposiciones subordinadas a las que ésta va sustituir

Actividades cognitiva y metacognitivas implicadas:

- Preguntarse: ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?
- Tarea para responder esta pregunta: analizar cada una de las oraciones del párrafo.
- Empleo de macrorreglas: preguntarse durante el análisis:¿hay algunas oraciones (ideas secundarias y detalles) en el texto que puedo suprimir porque su contenido ya está expresado en otra más general? (macrorregla de selección-supresión).
- Si el empleo de la macrorregla de supresión no ayuda a identificar la idea principal, preguntarse ¿puedo sustituir alguna de las oraciones del texto, que constituyen sólo ejemplos, por otra más general que las incluya? (macrorregla de generalización)
- Aplicación de la macrorregla de integración (o construcción) para identificar la idea principal, expresada implícitamente: ¿cuál podría ser la oración que diga lo mismo que todo lo que hemos visto en las demás oraciones?.
- Controlar el empleo correcto de la estrategia, mediante autopreguntas: ¿esta idea expresa realmente lo más importante que el autor dice sobre el tema del párrafo? ¿cómo puedo saber que [...] es la idea principal?, ¿conozco alguna pista?.

2. Estrategia para identificar información importante: *tema e idea general* (García Madruga y otros, 1995; 1999; Hernández Martín y Quintero Gallegos, 2001)

Las estrategias que en este apartado se describen son útiles para la identificación de tema e idea general tanto de textos extensos como cortos, con algunas variantes para éstos últimos. La secuencia que se le ha dado en este apartado –después de las estrategias para la identificación de subtemas o ideas temáticas– ha sido con la intención de facilitar el trabajo de comprensión de los alumnos.

a) Estrategias para la identificación del *tema general* de un texto

La identificación del tema general del texto se basa en los subtemas seleccionados previamente. El tema de un texto es corto, se expresa mediante una palabra o frase simple.

Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas:

- Autopreguntas ¿De qué trata el texto?
- Tarea para responder a esa pregunta: analizar cada uno de los subtemas identificados en el texto. De entre todos los subtemas se selecciona (macroestrategia de selección-omisión) aquél que incluya el tema general, o bien se construye uno más general que incluya los restantes mediante la estrategia de integrar y construir (macrorregla de construcción).
- Controlar el empleo de la estrategia preguntándose ¿cómo puedo saber que [...] es un título adecuado para el texto?, ¿el subtema elegido como tema general engloba realmente a los demás, no ha excluido alguno?, o bien ¿Mi construcción del título tiene un nivel de organización más alto que el de los subtemas?

b) Identificación de la *idea general* del texto (Sánchez y otros, 1992; García Madruga y otros, 1999; Hernández y Quintero, 2001)

En algunos casos la identificación de la idea general puede incluir una estrategia de selección y jerarquización de las ideas temáticas del texto; sin embargo, en otros deberá aplicarse la estrategia *estructura textual*. Ambas estrategias se presentan separadas en esta propuesta sólo con fines

didácticos, posteriormente se proporcionará apoyo para que los alumnos la perciban y las empleen unidas.

Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas:

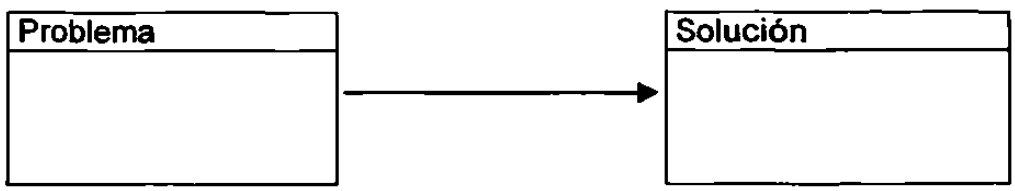
- Preguntarse: ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?
- Tarea para responder a esta pregunta: analizar cada una de las ideas principales identificadas en cada párrafo. ¿Alguna de las ideas principales o temáticas identificadas sirve como idea principal general (selección u omisión)?, ¿cuál de estas ideas posee un nivel de generalización alto?, o bien ¿requiero elabora una idea general que incluya a las anteriores (construcción)?
- Controlar el empleo correcto de la estrategia, mediante autopreguntas: ¿esta idea expresa realmente lo más importante que el autor dice sobre el tema del texto? ¿cómo puedo saber que [...] es la idea general?, ¿conozco alguna pista?.

3. Estrategia esquemática o *estructura textual* (Sánchez y otros, 1992; García Madruga y otros, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Solé 2001)

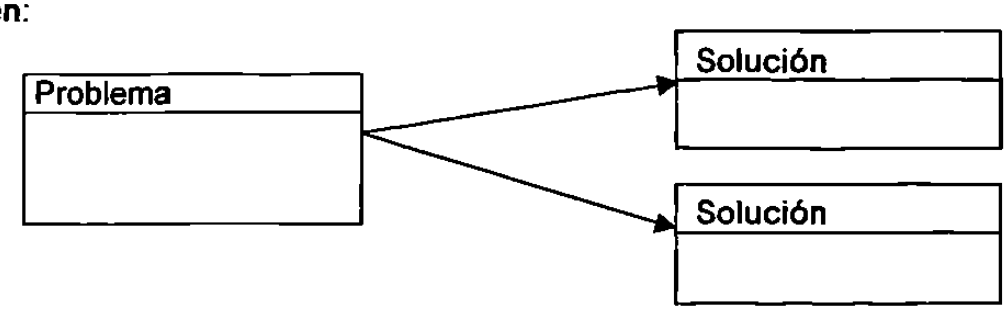
La estructura textual se define como "la forma general u organización que un autor emplea para interrelacionar las distintas ideas que va expresando en un texto" (Hernández Martín y Quintero Gallego, 2001:110). La forma como el autor organice la información estará supeditada a sus propósitos comunicativos, lo que dará lugar a distintos tipos de textos (narrativos o expositivos) que a su vez determinará como importante una u otra información. El presente modelo se circunscribe a los *textos expositivos* ya que el curso de Español I privilegia la lectura de este tipo de textos.

Los patrones organizativos que se incluyen son:

- *Problema-solución*: la estructura de problema-solución de un texto se da cuando el autor expone y explica un problema o una interrogante al que trata de dar una o varias respuestas y soluciones a lo largo del pasaje. Por tanto, en los textos expositivos organizados con esta estructura, se pueden distinguir dos componentes: el problema (o problemas) y la solución (o soluciones). La idea principal y/o general en estos textos se encuentra organizada en esos componentes y constituye un solapamiento entre las ideas que expresan el problema y las que el autor utiliza para exponer la solución. El autor suele introducir ciertas señalizaciones que ayudan al lector a identificar esta estructura, como: *el problema es....*, *la cuestión que se plantea es....*, *una posible respuesta...*, *una solución a este problema....*, *las medidas que podemos tomar son...* La representación gráfica de este patrón organizativo se aprecia enseguida.

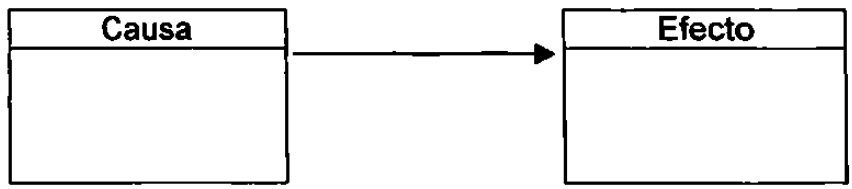


O bien:

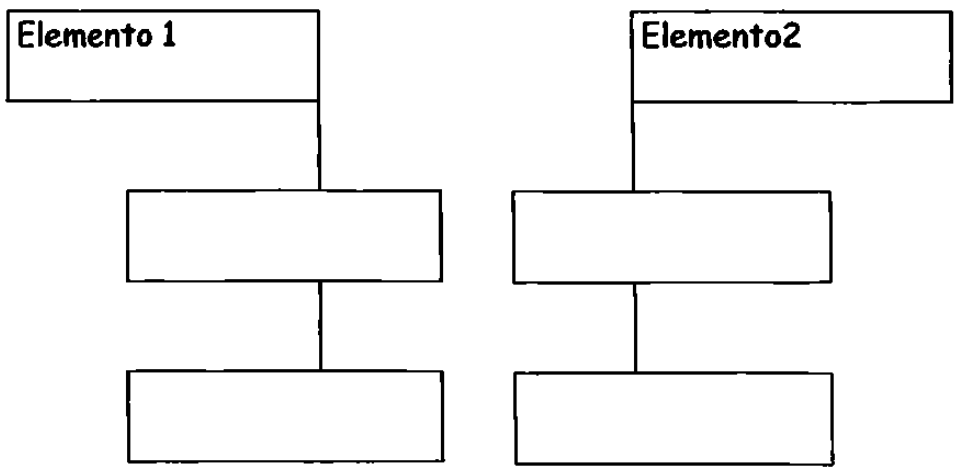


- *Causalidad:* la estructura de causa-efecto de un texto se presenta cuando el autor plantea las causas, las consecuencias, o ambas, de un hecho o

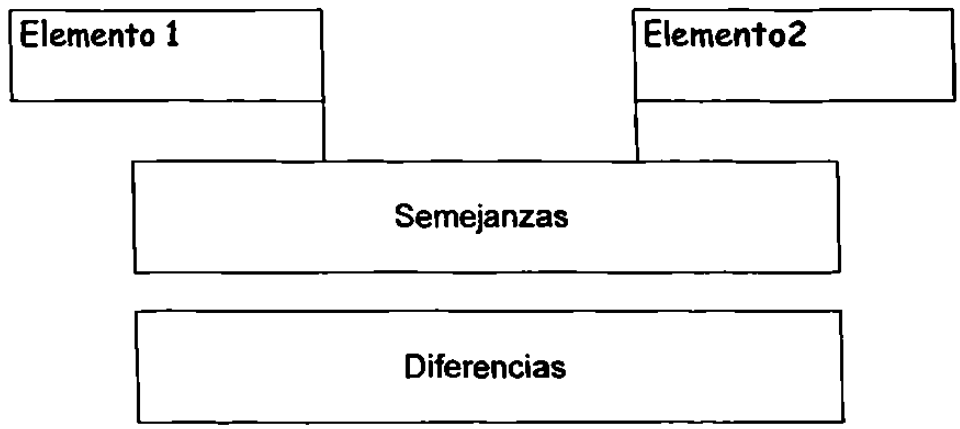
fenómeno. Las señales que suelen aparecer en los textos que se organizan de acuerdo con esta estructura son: *una posible causa...*, *los motivos...*, *las razones...*, *la explicación es...*, *un factor responsable de...*, *las consecuencias son originadas por...*, *el desencadenante es...*, etcétera. La causalidad puede representarse de la siguiente manera:



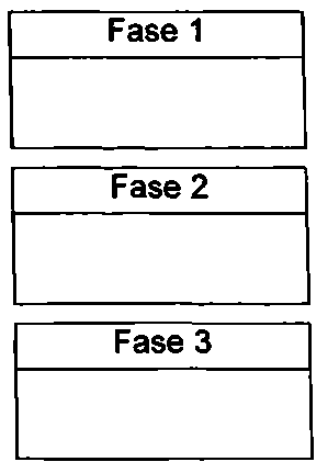
- *Comparación-contraste*: esta estructura corresponde a aquellos textos en los que el objetivo del autor es comparar dos o más entidades, fenómenos u objetos especificando sus semejanzas y diferencias, en el caso de la comparación, o sus diferencias, en el caso del contraste. Las señales que emplea el autor para ayudar al lector en la identificación de esta estructura serían, entre otras, las siguientes: *al igual que...*, *mientras que...*, *a diferencia de...*, *otra semejanza es...*, *una diferencia consiste en...*, etcétera. Sus representaciones serían las siguientes:



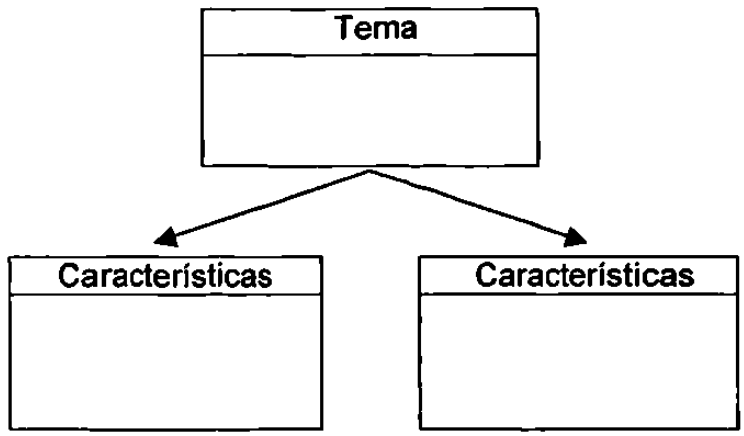
También puede ser:



- *Secuencia*: en esta estructura las ideas del texto pueden estar agrupadas a través de vínculos de simultaneidad, que se caracterizarían porque el autor enumera una serie de hechos o características de un fenómeno o entidad; o bien, siguen una secuencia temporal, es decir, se describen una serie de pasos o acontecimientos vinculados temporalmente, de modo que no se puede eliminar uno de los pasos porque el resto del proceso descrito no tendría sentido. Entre las señalizaciones que se pueden encontrar en este tipo de textos, podemos citar: *en primer lugar...*, *después...*, *un paso sería...*, *a continuación*, *hay varias...*, *que*, *las fases son...*, etcétera. Este tipo de estructura textual se representa de la siguiente manera:



- *Descripción*: en este tipo de estructura, el autor presenta un fenómeno, entidad u objeto y articula o agrupa las ideas que expone como rasgos, atributos o características del mismo. Pueden constituir una señalización las palabras o frases que califican o determinan a un sustantivo, por ejemplo: *un buen lector..., posee ciertas características... tales como...*, etcétera.



Sánchez y otros (1992) señalan que la identificación de la organización interna de un texto conlleva dos actividades específicas. La primera consiste en reconocer cómo se relacionan entre sí las ideas del texto, es decir, el patrón organizativo, para a partir de él ordenar los significados que se derivan del texto; por ejemplo: si un texto está organizado como la resolución de un determinado problema, el lector deberá agrupar los significados del texto que definen lo que se quiere resolver (problema/s o interrogante/s) y los significados que describen los medios que se ponen en juego (solución/es). La segunda actividad es la variación donde se eliminan los patrones organizativos inadecuados y se localizan los componentes de ese patrón. Dicha estrategia se adaptado de la siguiente manera:

Estrategia esquemática o estructura textual:

Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas:

- Preguntarse: ¿Cómo se relacionan entre sí las ideas del texto?, ¿cuáles serían las palabras claves (señalizaciones) que me indiquen el patrón organizativo empleado por el autor?
- Tarea para responder a esa pregunta: leer el texto completo y preguntarse: ¿Cuál de entre todas las formas de organización que conozco puedo descartar (eliminación de patrones inadecuados) ¿Dónde están en el texto (según el caso) los problemas, las soluciones, las causas, las consecuencias, las semejanzas, las diferencias, las características las fases.? (localización de componentes).
- Controlar el empleo correcto de la estrategia mediante autopreguntas: ¿Las señales o palabras claves del texto corresponden realmente a la organización que yo identifiqué? ¿cómo puedo saber que [...] es la estructura o el esquema real del texto?, ¿conozco alguna pista?.

Estrategias de comprensión para después de la lectura (Solé, 2001)

La tercera parte del modelo está integrada por las estrategias que se utilizan tras la lectura para dar cuenta de la comprensión obtenida a lo largo del proceso. Las estrategias seleccionadas son: resumen y formulación y respuesta de preguntas.

1. Estrategia para la elaboración de resúmenes (Solé, 2001)

   El resumen se encuentra estrechamente vinculado con las estrategias para identificar la información importante (tema e idea general, subtemas e ideas principales) así como la estrategia de estructura textual. Consiste en seleccionar las ideas importantes identificadas en el texto, tomar decisiones acerca de qué ideas temáticas excluir y que incluir (estrategia de supresión-selección), determinar cómo se agrupan las ideas en el texto y encontrar formas de englobarlas (generalización) y cómo expresarlas brevemente con

palabras propias (estrategias de condensación/construcción) atendiendo a la estructura general del texto (estrategia textual).

2. Formulación y respuesta de preguntas (Solé, 2001)

   Aún cuando la formulación y respuesta de preguntas puede ser utilizada en cualquier etapa del modelo para una lectura activa, en este apartado se considera como una estrategia útil para comprobar lo que los estudiantes han comprendido o recuerdan de la lectura. Sin embargo, esta estrategia no se concibe como una sesión de preguntas elaboradas por la profesora tras una sesión de lectura, sino formuladas y respondidas por los estudiantes para que ellos mismos puedan autoevaluarse. Para que los alumnos aprendan a elaborar preguntas pertinentes y no arbitrarias, esto es aquéllas que sólo remiten a la información literal del texto, Solé propone la enseñanza mediante el modelado (profesora) de dos tipos de preguntas.

   - *Preguntas de piensa y busca*: preguntas cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.

   - *Preguntas de elaboración personal*: preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y/u opinión del estudiante.

El primer tipo de pregunta exige por parte del estudiante: relacionar información del texto y efectuar inferencias; en tanto que el segundo, emitir un juicio, opinión, o bien aportar conocimientos previos relacionados con el contenido del texto.

3.5 Hipótesis

Hi Si se utilizan estrategias básicas de comprensión, tales como: la identificación de información importante (tema e idea general del texto), la progresión temática (subtemas e ideas principales), la estructura textual, el resumen y formulación y respuesta de preguntas, entonces se elevará el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la asignatura de Español I impartida en el primer turno de la Preparatoria N° 2.

3.6 Variables

La hipótesis de trabajo establece una relación entre las estrategias básicas de comprensión (variable independiente) y la comprensión lectora (variable dependiente).

3.7 Definición de variables

La variable dependiente o comprensión lectora es el resultado de un proceso constructivo en el que tanto la información que el texto proporciona como los conocimientos previos del sujeto interactúan, ajustándose hasta obtener una interpretación del significado global del mismo. En tanto que la variable independiente o estrategias básicas de comprensión alude al conjunto de tareas o actividades cognitivas y metacognitivas organizadas en torno a la mejora de la capacidad comprensiva de los aprendices por la adquisición de estrategias asociadas a la lectura.

Capítulo 4
MARCO SITUACIONAL

4.1 La Preparatoria N° 2

La Preparatoria N° 2 es una de las veinticuatro escuelas del nivel medio superior de la UANL; su oferta educativa se circunscribe al bachillerato presencial o propedéutico, por lo que su duración es de dos años, Asimismo, contempla tres turnos de trabajo: matutino, vespertino y nocturno.

4.1.1 Ubicación

La Preparatoria N° 2 se encuentra ubicada en las calles de Matamoros y Manuel Benitez de la Colonia Obispado; esta localización corresponde al sector centro de la ciudad de Monterrey, hecho que influye en algunos estudiantes para considerarla como una buena opción educativa.

4.1.2 Espacio físico

La planta física está constituida por tres edificios que albergan 46 aulas, 4 laboratorios de computación y tres más para la práctica experimental de las asignaturas de Física, Química y Biología.

Aunado a lo anterior, la escuela posee un espacio destinado para el área administrativa en la que se ubican los departamentos de Subdirección, Secretaría General, Secretarías de Turnos, Becas y Servicio Social, Coordinación General, sala de maestros, y el Consejo Técnico Académico. En esta misma área se localizan la biblioteca, constituida por dos niveles con una capacidad de servicio para 120 estudiantes; y el Centro de Auto Aprendizaje del Idioma Inglés (CAADI) cuyo espacio permite brindar servicio simultáneo a 140 aprendices. La Dirección y la Tesorería de la Escuela se encuentran ubicados en el primer edificio.

Cuenta, además, con un estacionamiento amplio, áreas verdes e instalaciones deportivas que incluye dos canchas de básquetbol, dos de voleibol, una fultbol y una pista perimetral para trote.

Por su magnitud física y poblacional la escuela ha sido considerada como la más grande institución del nivel medio superior de la UANL. (Vida Universitaria: 2001).

4.1.3 Docentes

La Preparatoria N° 2 cumple su misión educativa a través de 220 profesores, de los cuales 125 son de carrera y 95 de asignatura. El 93% de los profesores de carrera cuentan con nombramiento de tiempo completo; mientras que el 7% poseen el de medio tiempo (Segundo informe de gestión administrativa 2001-2002).

El último registro estadístico realizado en la escuela (febrero de 2002) indica que la planta docente se conforma por 160 profesores con licenciatura o su equivalente, 56 con maestría y 4 con especialización, lo que representa el 72.7% de la población académica con licenciatura y el 27.2% con un título de posgrado. Cabe mencionar que de los 160 profesores con licenciatura el 56.8% se encuentra estudiando o son pasantes de maestría (Segundo informe gestión administrativa 2001-2002).

El perfil académico de los profesores de la escuela se ha incrementado en los últimos años de manera dramática, posiblemente debido a dos hechos importantes en la vida institucional de la UANL; el primero de ellos constituido por la Reforma Académica (1993), y el segundo por la Visión UANL 2006, que actualmente se lleva a cabo a través del Programa Educación para la Vida. De alguna manera, ambos hechos han sensibilizado (u obligado) al docente para permanecer en un proceso continuo de formación.

Con la Reforma Académica se asumió que el profesor promedio del nivel medio superior es un profesionista que no cuenta con una "formación de origen", lo que planteó la necesidad de un programa de formación docente que hasta la fecha se lleva a cabo por la Secretaría Académica de la UANL. En un principio este programa formativo se concibió como la plataforma ideal para sensibilizar al profesorado en la necesidad de "cambiar" conforme al nuevo enfoque previsto por la Reforma Académica. Tal enfoque se resume en una de las lecturas básicas que se analizaron en el curso introductorio de este programa de formación de la siguiente manera: "Los profesores deberán entender que su función no es la de simples transmisores o actualizadores de conocimientos, sino de entrenadores de habilidades intelectuales que propicien soluciones para que los alumnos sean capaces de simplificar la información de que disponen, de generar nuevas proposiciones, de aumentar su poder para manipular sus conocimientos, y que junto con la experiencia en su propio campo profesional y académico y por encima de ambos, puedan ser transmisores de una cultura intelectual en la que participen de manera consistente" (Quesada Castillo, 1988:8). De esta manera, el programa de formación se encaminó a dotar al profesorado de una metodología de trabajo que hiciera posible una enseñanza basada en la planeación, la implementación estratégica y la evaluación congruente con la filosofía de calidad educativa, en otras palabras los cambios en el perfil del docente debieron incidir en la forma de pensar la enseñanza de la asignatura y en el tratamiento de los contenidos centrado en el aprendizaje y en consecuencia en el desarrollo de las habilidades cognitivas.

De 1998 a la fecha, el programa de formación docente de la Secretaría Académica se ha enfocado a la capacitación y a la actualización del profesorado en los aspectos disciplinarios correspondientes a cada asignatura, con lo cual se ha creado un espacio propicio para profundizar en el conocimiento de la asignatura y para el desarrollo de formas de aproximación a los contenidos más acorde con la naturaleza de las disciplinas.

El otro hecho significativo en la vida institucional de la UANL, la Visión UANL 2006, y el programa Educación para la Vida, este último concebido como el

vehículo para alcanzar el primero, ha propugnado por el cumplimiento de otro perfil para el docente universitario, ya sea de educación superior como de media superior. En este perfil se incluyen aspectos como " un profesor de clase mundial...,

Tanto la Reforma Académica como la Visión UANL 2006 y su instrumento el programa Educación para la Vida han sabido mover sus resortes –vía estímulos económicos– para ejercer presión en los profesores que laboran en la preparatoria; muchos de ellos han preferido estudiar y concluir estudios de posgrado, en lugar del programa de formación propuesto por la Secretaría Académica "¿para qué si lo que vale es el papelito de posgrado?". Prueba de lo anterior es el incremento en el perfil académico de la planta docente señalado al inicio de este apartado; sin embargo, los bajos resultados en los exámenes indicativos y las encuestas *Desempeño magisterial* que la Secretaría Académica de la UNAL aplica a los estudiantes de la escuela al término de cada ciclo escolar, propician una impresión de que los cambios han sido aparentes, o bien, el profesor no ha logrado aterrizar en el aula lo que aprende fuera de ella. La opinión que externan los jóvenes estudiantes en la encuesta Desempeño magisterial, aun con su carga de subjetividad, refuerza esta impresión, ya que para ellos la mayor parte de los profesores de la preparatoria poseen poco dominio en el conocimiento de la asignatura, tampoco se preocupan por preparar la clase, no utilizan textos complementarios, y más aún no poseen valores como el de la asistencia y la puntualidad requeridos.

4.1.4 Alumnos

Actualmente la población escolar de la preparatoria asciende a 3548 estudiantes, de ellos 1947 cursan el segundo semestre, 140 el tercero y 1495 el cuarto semestre, lo que permite sumar un total de 138 grupos (Secretaría General de la Preparatoria N° 2).

La edad de los alumnos oscila entre los catorce y dieciséis años. Gran parte de los alumnos egresa antes de cumplir la mayoría de edad ya que el plan

de estudios de la escuela es de dos años. En el momento actual, la distribución por sexo tiende a ser igualitaria entre los hombres y las mujeres; sin embargo, la mayor concentración de mujeres se observa en el primer turno, por lo que no es raro encontrar grupos ubicados en el turno matutino con un mayor número de mujeres.

Los estudiantes de esta escuela provienen principalmente de las áreas aledañas, esto es de la Colonia Mitras, Valle Verde y centro de la Ciudad; aunque también se reciben alumnos procedentes San Pedro Garza García y San Nicolás de los Garza. Cabe mencionar que muchos de los estudiantes de estos municipios no eligieron como primera opción la escuela, pero sus resultados en el examen de selección los hicieron objeto de un proceso de reubicación.

La encuesta socioeconómica (Centro de Evaluaciones, 2001) que se aplicó al ingreso a la preparatoria arroja indicadores que ubican a los alumnos de la institución en el estrato medio y medio bajo. El perfil educativo de los padres también es diverso, pues oscila entre los que no concluyeron la primaria hasta aquellos con grado de licenciatura o equivalente. Otro indicador de esta encuesta permite afirmar que la mayor parte del alumnado está dedicado exclusivamente al estudio, lo que se corrobora en el aula, ya que de cada grupo sólo uno o dos desempeña una actividad laboral, esporádica o permanente, con remuneración económica.

Se puede decir que la escuela es en gran medida el espacio físico en el que los educandos pasan la mayor parte de su tiempo, pues además de las cinco horas diarias de instrucción, deben cumplir con las horas señaladas para las clases de Orientación y Educación Física, y para las actividades extracurriculares de índole académica y cultural, entre las que se encuentran las asesorías permanentes, estancia en la biblioteca y las visitas a museos, empresas y otros. Adicionalmente, un gran número de alumnos participa en los equipos representativos que existen en la escuela, tales como: futbol soccer, futbol americano, béisbol, tenis, natación, ajedrez y karate. En general, al ser cuestionados, los jóvenes aceptan que les gusta la escuela, aunque las razones

que dan para justificar esta afirmación no sea siempre de índole académica.

Por otra parte, el aprovechamiento escolar de los alumnos no siempre es el que se espera lograr con el plan de estudios de la preparatoria. La edad de los alumnos, su historia personal, sociocultural y académica son algunos de los factores que podrían relacionarse con este aprovechamiento. Sin embargo, llama particularmente la atención que los profesores de las diversas asignaturas insistan en que el factor que subyace en la problemática académica observada en la preparatoria se debe al bajo nivel lingüístico de los alumnos: "reprueban por que no saben leer ni escribir".

Este es un grave problema si se considera que en el nivel medio superior gran parte del trabajo académico descansa en las habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir, escuchar), basta ver el predominio de las técnicas expositivas en la enseñanza, así como los procedimientos de estudio que los alumnos deben utilizar para aprender el contenido de las asignaturas. En estas circunstancias no es extraño que los alumnos con poca o nula destreza lingüística, en la preparatoria, se enfrenten a serias dificultades de aprendizaje que afectan su aprovechamiento escolar.

Las observaciones de los maestros de otras asignaturas confirman esto último al señalar que aun cuando la enseñanza sea producto de una actividad planeada, congruente y clara, ésta resulta confusa para el estudiante que no alcanza a comprender dada sus dificultades para obtener conclusiones de un planteamiento oral, ya sea éste concreto o abstracto, y pudiendo remediar esto a través de la lectura no lo hacen debido a que se encuentran inmersos en un círculo vicioso –no les interesa leer porque no comprenden lo que leen– no comprenden lo que leen porque no saben cómo hacerlo—. De igual modo, las dificultades se manifiestan a la hora de producir un escrito, dado que no comprenden la información ni por las explicaciones del maestro ni por la lectura, se ven obligados a copiar textos completos, por lo que generalmente los escritos resultan un rompecabezas formado de aquí y de allá, en donde no se observa un trabajo personal más que de recorte.

En esta situación, lo más cómodo para los educandos es aprender de manera mecánica, es decir memorizando arbitraria y textualmente párrafos enteros; obviamente, este modo de aprender no les permite retener ni utilizar el conocimiento para el aprendizaje de otros conocimientos más complejos.

CAPÍTULO 5
METODOLOGÍA

Bajo el rubro de Metodología se describen los elementos considerados para la realización del estudio, tales como: tipo de investigación, unidades de análisis, descripción del tratamiento, programación y planeación de las actividades desarrolladas durante la aplicación del tratamiento.

5.1 Tipo de investigación

La investigación que se describe es de tipo experimental con un diseño pre-experimental de pretest-postest de dos grupos naturales. La representación de este diseño es:

$$\begin{array}{ccc} 0_1 & X & 0_2 \\ 0_3 & & 0_4 \end{array}$$

Donde:

X = tratamiento

0_1 = pretest del grupo de intervención

0_2 = postest del grupo de intervención

0_3 = pretest del grupo control

0_4 = postest del grupo control

La aplicación del diseño preexperimental permitió que la variable dependiente, comprensión lectora, fuera medida antes y después de que se empleó la variable independiente, es decir, las estrategias básicas de comprensión. También, ayudó a registrar la magnitud del cambio que se produjo con el tratamiento; esto último se describe en el capítulo 6.

Cabe mencionar que la selección de los grupos (experimental y de control) donde se aplicó el diseño no fue aleatoria, pues éstos fueron formados y asignados por la escuela.

5.2 Unidades de análisis

a). *Población*

El presente estudio se realizó en la Preparatoria N° 2, plantel educativo del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. La unidad de análisis estuvo conformada por los estudiantes del primer turno de la Preparatoria N° 2. El universo abarcó a los alumnos de la asignatura de Español I los cuales suman un total de 450, distribuidos en 14 grupos.

b). *Muestra*

La muestra seleccionada a la que se aplicó el experimento se integró por 68 alumnos, los cuales estuvieron divididos en dos grupos; el grupo de intervención, ubicado en el aula 35, se integró por 34 alumnos de los cuales 14 son hombres y 20, mujeres; en tanto que el grupo de control se conformó por estudiantes de los grupos 33, 34 y 36, de los cuales 15 son hombres y 19, mujeres. Esto último debido a que la autora de este informe sólo tiene un grupo de Español I; la asignación de un segundo grupo afectaba las condiciones laborales y presupuestales de la escuela; por ello, la conformación del grupo de control se llevó a cabo por el método de apareamiento; lo cual significó buscar en un grupo de base (34) los alumnos que en el pretest obtuvieron calificaciones similares a las del grupo de intervención, una vez que se agotaron las posibilidades de apareamiento con el grupo base, se continuó con el grupo 33 y finalmente el 36. A fin de cumplir con este proceso de apareamiento el pretest se aplicó a la totalidad de la población.

5.3 Las técnicas e instrumentos utilizados

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la experiencia se describen enseguida:

a). Análisis de contenido

El análisis del contenido se llevó a cabo a través de la elaboración de fichas bibliográficas; asimismo, se llevó a cabo una cuidadosa **planeación de cada sesión** que incluyó el desarrollo por escrito de cada una de las fases en las que se dividieron dichas sesiones (anexo 4).

Del mismo modo, se realizó un **registro de observaciones** que da cuenta de las incidencias de la aplicación del tratamiento (anexo 4).

b). Diseño de instrumentos

Los instrumentos de medición que se utilizaron fueron el **pretest** (medición inicial) y el **postest** (medición final); en ambos casos el diseño del instrumento consistió en una lectura, seguida por diez preguntas y respuestas de opción múltiple. Dada la naturaleza de los exámenes (inicial y final), las preguntas estuvieron destinadas a medir el nivel de comprensión lectora, concibiéndose para ello preguntas de: vocabulario en contexto, de respuesta literal, inferencias y razonamiento extendido (anexo 3). Es importante mencionar que las diferencias en las lecturas utilizadas en ambos exámenes sólo se remitieron al contenido, ya que fueron similares en el grado de dificultad y complejidad.

Asimismo, la aplicación del tratamiento exigió la elaboración de material didáctico o **prácticas guiadas** y **prácticas independientes** (anexo 4) de las estrategias básicas de comprensión mencionadas en este informe.

5.4 Descripción del tratamiento

Tanto el grupo de intervención como el de control trabajaron el programa de Español I propuesto por la Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Debido a que el grupo de control se ubicó en tres aulas (33, 34 y 36)

estuvo a cargo de tres profesores de la asignatura ajenos a la investigación, a fin de asegurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos relacionados con la comprensión de textos se llevara a cabo tal y como lo propone el programa de la asignatura. En el grupo de intervención, además de los contenidos curriculares previstos por el programa de la asignatura, se abordó el desarrollo y/o mejora de un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas, cuya descripción ya ha sido señalada en otro lugar del presente trabajo. La tabla 5-1 especifica el total de estrategias abordadas durante el tratamiento.

Estrategias de comprensión				
Antes de la lectura	**Durante la lectura**			**Después de la lectura**
Activar o construir esquemas de conocimiento: -Establecimiento de objetivos - Elaboración de predicciones - Que sé, qué quiero saber y qué aprendí	Información importante: - Identificación de tema general - Identificación de idea general	Progresión temática: - Identificación de subtemas - Identificación de ideas temáticas o principales	Estructura textual: - Problema-Solución - Comparación y contraste - Descripción - Causalidad - Secuencia	- Resumen - Formulación y respuesta de pregunta

Tabla 5-1

El tratamiento inició justo el primer día de clases con la aplicación del pretest; al finalizar éste, se llevó a cabo una discusión sobre el proceso de comprensión lectora a fin de establecer la relación de este proceso con el aprendizaje y la necesidad de utilizar estrategias para comprender y aprender de la lectura. Del mismo modo, se entregó el **Manual de Estrategias para mejorar la comprensión lectora** (anexo 5), elaborado especialmente para el grupo de intervención. La presentación del manual tuvo como fin explicar a los alumnos el modelo de lectura que se seguiría en ese grupo. En las subsiguientes sesiones se realizó el entrenamiento en las estrategias seleccionadas.

Con respecto al entrenamiento habrá que aclarar que si bien tuvo una duración de 14 sesiones, éste fue extensivo en el tiempo, dado que siempre se trabajó conforme al modelo propuesto y atendiendo los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje del grupo de intervención.

Conforme a la distinción que Palincsar (citado por Hernández y Quintero, 2001) hace sobre los tipos de entrenamiento *en estrategias para enseñar a pensar*, en la intervención que se describe se conjugaron el entrenamiento informado, ya que además de instruir a los alumnos en un conjunto de estrategias para la comprensión lectora (conocimientos declarativo y procedimental) se informó de su posible utilidad (conocimiento condicional), y el entrenamiento en autocontrol, puesto que además los estudiantes recibieron información sobre cómo controlar y revisar la aplicación de cada estrategia (conocimiento metacognitivo). En seguida se describe el entrenamiento en estrategias

Entrenamiento en estrategias

A fin de que la propuesta redundara en el desarrollo y mejora de la comprensión lectora de los estudiantes, se buscó estructurar de la mejor manera posible las sesiones destinadas al entrenamiento de las estrategias, es por ello que se consideró pertinente utilizar el método de instrucción directa conforme a la formulación propuesta por Baumann (citado por Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Hernández y Quintero, 2001; y Solé, 2001), y el diálogo como un método para propiciar la reflexión en torno a las estrategias seleccionadas.

La elección del método de instrucción directa obedece a que la mayor parte de los autores consultados coinciden en señalar como sus requisitos fundamentales: "[La] estructuración del aprendizaje en función de los objetivos; selección, secuenciación y estructuración de los materiales; instrucciones detalladas y redundantes con suficiente número de ejemplos; formulación de preguntas y ofrecimiento de oportunidades para practicar activamente; y revisión activa del

progreso de los alumnos" (Hernández y Quintero, 2001:90); además de que se caracteriza por "un tema didáctico central, una secuenciación precisa del contenido, una alta implicación del alumno, un cuidadoso control del profesor y una retroalimentación correctiva específica para los estudiantes"(Vidal-Abarca y Gilabert 1991:88).

Con fundamento en lo anterior, cada una de las sesiones destinadas al entrenamiento de estrategias se dividió en las cuatro fases nodales del método de instrucción directa: explicación oral, modelado, práctica guiada y práctica independiente. Esta división de la sesión, permitió constatar el progreso de los alumnos durante el entrenamiento de las estrategias.

En general, las sesiones destinadas al entrenamiento de estrategias de lectura se llevaron a cabo conforme las sugerencias de los autores: Vidal Abarca-Gilabert (1991), Hernández Quintero, (2001), Solé, (2001). De esta manera, cada sesión se organizó conforme al siguiente .

La fase de explicación oral, como su nombre lo indica, consistió en brindar una explicación oral de la estrategia (o el conjunto de estrategias) que se trabajaba en la sesión; de ahí que las tareas seleccionadas para esta fase giraran en torno a la instrucción de qué es, en que consiste y cuál es la utilidad de la estrategia.

En resumen, en esta fase se buscó proporcionar a los estudiantes un conocimiento declarativo de la estrategia seleccionada para la sesión, mediante las siguientes tareas:

- Hacer explícito a los alumnos el objetivo de la sesión.
- Plantear diversas actividades dirigidas a activar y/o construir conocimientos en torno a la estrategia.
- Explicar qué es y en qué consiste la estrategia.
- Explicar y hacer partícipes a los alumnos de la utilidad e importancia de la estrategia seleccionada para la sesión.

- Propiciar el dialogo y la discusión del conocimiento declarativo de la estrategia.

En la segunda fase o modelado se demostró, mediante el modelaje, el proceso que se sigue al utilizar una estrategia (o conjunto de estrategias) durante la lectura; para ello, quien esto escribe leyó el texto correspondiente en voz alta, deteniéndose de manera sistemática para verbalizar y comentar los procesos o estrategias que le permitían comprender el texto –por ejemplo las predicciones que podía realizar en torno al texto, así como las pistas lingüísticas en las que se basaba para verificarlas o rechazarlas–. Se procuró además comentar las posibles dudas que el texto pudiera plantear a los estudiantes, los fallos de comprensión y qué mecanismos se podían utilizar para resolverlos.

Los propósitos de esta fase fueron proporcionar un conocimiento procedimental de la estrategia, y dotar a los alumnos de dominio metacognitivo sobre el uso de la estrategia. Las tareas de esta fase consistieron en:

- Demostrar a los alumnos cómo utilizar el procedimiento para poner en práctica la estrategia, haciendo explícito el razonamiento seguido durante la lectura.
- Señalar de manera explícita la necesidad de ejercer un control conciente sobre las estrategias; dónde va a resultar necesario su empleo; la necesidad de seleccionar, entre otras estrategias, aquélla que resulte más adecuada en un determinado contexto.
- Propiciar el diálogo o la discusión del conocimiento procedimental de la estrategia.

La tercera fase o práctica guiada consistió en proponer un ejercicio de lectura para que, primero, de una manera dirigida –por ejemplo, planteando preguntas que sugirieran una hipótesis (predicción) sobre el contenido del texto– y luego progresivamente con un mayor grado de libertad –mediante preguntas abiertas o

elicitando las opiniones de los estudiantes –los alumnos participasen en el uso de la(s) estrategia(s) objeto de entrenamiento.

El objetivo primordial de esta fase fue proporcionar el espacio necesario para que el alumno practique el proceso implicado en la(s) estrategia(s) que facilitan la comprensión. Las actividades desarrolladas en esta fase fueron:

- Discutir con los alumnos las características de la estrategia.
- Propiciar que los alumnos asuman algunas de las responsabilidades en el empleo de la estrategia.
- Estimular la retroalimentación y dirigir la atención de los alumnos hacia los aspectos de la tarea que considere pertinentes.
- Propiciar el diálogo o la discusión de los conocimientos declarativo, procedimental y condicional de la estrategia o estrategias utilizadas.

En la cuarta fase o práctica independiente, al igual que la anterior, se proporcionó un ejercicio de lectura en la que los estudiantes debieron asumir de manera autónoma y responsable el proceso para comprender un texto. Esta fase sirvió para que los alumnos pudieran participar, con el mayor grado de libertad posible, en la práctica de una(s) estrategia(s) que facilitan la comprensión lectora.

El propósito de esta parte de la sesión fue propiciar el trabajo independiente de los alumnos cuando éstos ya poseen el conocimiento declarativo, procedimental y condicional necesarios para utilizar la estrategia en una lectura.

Las actividades desarrolladas por los alumnos fueron:

- Practicar la(s) estrategia(s) aprendida(s), sin la ayuda de la profesora.
- Modelar la estrategia o estrategias utilizadas en la resolución de la práctica.
- Discutir la experiencia.

En general cada una de las sesiones previstas para el entrenamiento siguieron la secuencia arriba descrita; los casos en los que hubo la necesidad de regresar de una fase a otra se registraron en las observaciones que aparecen en el anexo 4.

Evaluación de la comprensión lectora

La manera que se propuso para abordar la comprensión lectora supone formas de evaluación distintas a las previstas por el programa de Español I, por ello se consideraron:

Mediciones cuantitativas a través del pretest o examen inicial que permitió verificar el nivel en el que se encontraba el grupo de intervención al principio del tratamiento y el postest o examen final destinado a corroborar el resultado del tratamiento.

Valoraciones cualitativas: este tipo de evaluación se llevó a cabo a lo largo del tratamiento, e incluyó:

a) valoraciones periódicas tanto del proceso como del resultado del aprendizaje a través de las *discusiones dirigidas* y de los *autocuestionamientos*.
b) Implementación de *estrategias* que permitieron verificar el proceso del alumno al mismo tiempo que propiciaban un espacio para la reflexión en torno al aprendizaje adquirido; entre estas estrategias están: los *diarios de aprendizaje* que consisten en registrar en un cuaderno (se solicitó al inicio del módulo) el aprendizaje obtenido en cada clase. Dada la versatilidad de estos diarios, además de utilizarlos como recapitulaciones de lo aprendido, se emplearon como una forma de registro de dudas o dificultades que se atendieron antes de proponer el aprendizaje de otras estrategias. Otra estrategia para revisar el proceso son las *hojas para pensar* que constituyeron una guía para definir la estrategia utilizada, sus funciones y el procedimiento cognitivo y metacognitivo requerido en su aplicación.
c) Aunado a lo anterior se utilizaron la paráfrasis, el esquema conceptual (propuestas por el texto) el resumen y la formulación y respuesta de preguntas como estrategias que permitieron evaluar la comprensión obtenida.

La tabla 5-2 sintetiza el modelo de intervención aquí descrito.

Modelo de intervención para mejorar la comprensión lectora

Estrategias de comprensión				
Antes lectura	**Durante la lectura**			**Después lectura**
Activar o construir esquemas de conocimiento Fase oral *Conocimiento declarativo*: - Activar esquemas - Objetivos de lectura - Anticipa y predice - Explicar y ejemplificar estrategias para activar esquemas *Conocimiento condicional* - La utilidad de las estrategias en mejora de comprensión - Dónde y cuándo utilizar las estrategias Fase modelado *Conocimiento procedimental*: - MOdelado de las estrategias par activar esquemas de conocimientos Fase guiada - Práctica de estrategias con guía de la maestra Fase independiente - Práctica de estrategias - Modelado de alumnos Diálogo-discusión Evaluación comprensión lectora	Identificación de información importante Fase oral *Conocimiento declarativo*: - Tema - Idea general - Explicar y ejemplificar estrategias para identificar ambos elementos en texto cortos y extensos *Conocimiento condicional* - La utilidad de las estrategias en la mejora de la comprensión lectora - Dónde y cuándo utilizar las estrategias Fase modelado *Conocimiento procedimental*: - Modelado de las estrategias para identificar ambos elementos Fase guiada - Práctica de estrategias con guía de la maestra Fase independiente - Práctica de estrategias - Modelado de alumnos Diálogo- discusión Evaluación comprensión lectora	Progresión temática Fase oral *Conocimiento declarativo*: - Subtema - Idea principal (macrorreglas) - Explicar y ejemplificar estrategias para la identificación de progresión temática *Conocimiento condicional* - La utilidad de las estrategias en la mejora de la comprensión lectora - Dónde y cuándo utilizar las estrategias Fase modelado *Conocimiento procedimental*: - Modelado de las estrategias para identificar ambos elementos Fase guiada - Práctica de estrategias con guía de la maestra Fase independiente - Práctica de estrategias - Modelado de alumnos Diálogo-discusión Evaluación comprensión lectora	Estructura textual Fase oral *Conocimiento declarativo:* - Distinción entre distintos tipos de textos (expositivos y narrativos) - Explicar y ejemplificar seis tipos de estructura textual sus estrategias *Conocimiento condicional* - La utilidad de la estrategia esquemática en la mejora de la comprensión lectora Dónde y cuándo utilizar la estrategia esquemática. Fase modelado *Conocimiento procedimental*: - Modelado de las estrategias para identificar la organización del texto Fase guiada - Práctica de estrategias con guía de la maestra Fase independiente - Práctica de estrategias - Modelado de alumnos Diálogo-discusión Evaluación comprensión lectora	Elaboración de resumen Formulación y respuesta de pregunta Fase oral *Conocimiento declarativo*: - Resumen - Formulación y respuesta de preguntas. - Explicar y ejemplificar ambas estrategias *Conocimiento condicional* - La utilidad de la estrategia para elaborar resúmenes y formulación y respuesta de preguntas en la mejora de la comprensión lectora - Dónde y cuándo utilizar las estrategias Fase modelado *Conocimiento procedimental*: - Modelado de las estrategias para resúmenes /formular preguntas Fase guiada - Práctica de estrategias con guía de la maestra Fase independiente - Práctica de estrategias - Modelado de alumnos Diálogo-discusión Evaluación comprensión lectora

Tabla 5-2

5.5 Programación

La programación que aparece en la tabla 5-3 se desarrolló bajo las características antes descritas, y de acuerdo con las condiciones ordinarias en las que se impartió la clase de Español I, esto es, dos horas de cincuenta minutos (segunda y tercera hora del turno matutino).

Programación

Estrategia(s)	Fecha	Fase	Lecturas
Activar conocimientos Establecimiento de objetivos/ Anticipa y predice	13/08/02	Explicación oral	Ejemplo: título
		Modelado	Introducción (Roque y otras, Español I,2001:8)
		Guiada	Tocando el cielo (Español I, 2001:9)
Identificación de subtema e idea principal	14/08/02	Explicación oral	Ejemplo: texto corto
		Modelado	Lenguaje y pensamiento. (Roque y otras, Español I, 2001:11-12)
		Guiada	Ruido para la tartamudez (Hinojosa y otras, Español I, 1994:10)
	15/08/02	Independiente	Rayos y centellas (Hinojosa y Otras, Español I, 1994:11)
Tema e idea central	19/08/02	Explicación oral	Ejemplo: texto corto
		Modelado	Paráfrasis (Roque y otras, Español I, 2001:32)
		Guiada	Sin título (La contaminación) (Roque y otras, Español I, 2001:30)
	20/08/02	Independiente	El primer alfabeto, el de los fenicios, ignora las vocales (Roque y otras, Español I, 2001:34)
Estructura textual (Comparación y contraste) (Estructura descripción)	29/08/02	Explicación oral	Ejemplos: textos leídos con anterioridad
		Modelado	Características del concepto (Roque y otras, Español I, 2001:74)
		Guiada	La ciencia ficción (Roque y otras, Español I, 2001:23)

Estructura secuencia/ descripción	30/08/02	Guiada	Historia de la tierra (Roque y otras, Español I, 2001:91 y 92)
(Estructura comparación-contraste)	03/09/02	Independiente	Astronautas y pioneros norteamericanos (Cooper, J. D. Cómo mejorar la comprensión lectora, 1990:362)
Elaboración de resúmenes / ¿Qué sé, ¿qué quiero saber? y qué aprendí?	06/09/02	Explicación oral	Texto sin título (La contaminación) (Roque y otras, Español I, 2001:30)
		Modelado	
		Guiada	Demencia senil (Hinojosa y otras, Español I, 1994:42)
(Estructura causalidad)	17/09/02	Independiente	La Guerra del Golfo Pérsico (Salvemos la tierra, 1991)
Formulación y respuestas a preguntas (estructura: causalidad)	24/09/02	Explicación oral	Los signos de entonación (Roque y otras, Español I, 2001:185)
		Modelado	Texto corto sin título (Los agujeros negros) (Hawkins, Crítica, 1988)
(estructura: causalidad)		Guiada	Fumar no siempre es un placer (Roque y otras, Español I, 2001:26,27)
(Estructura Problema solución)	25/09/02	Independiente	Dinosaurios (Roque y otras, Español I, 1994:65)

Tabla 5-3

5.6 Planeación

En las siguientes páginas se presenta el plan de trabajo que conforme a la programación anterior se llevó a cabo durante el entrenamiento de las estrategias básicas para la comprensión. El desarrollo de los planes de clase se presenta en el anexo 4, así como las lecturas seleccionadas, las prácticas guiada e independiente elaboradas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos, las hojas para pensar (recapitulaciones de las estrategias), y las observaciones a que dio lugar el entrenamiento. En el anexo 5 se presenta un reporte gráfico de este entrenamiento.

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 1	Fecha: 12 de agosto de 2002
Contenido	- Presentación del curso: objetivos, metodología y evaluación		
Estrategia:	Examen diagnóstico/ Proceso de lectura	Estrategia:	Diario de aprendizaje
Objetivos:	- Determinar el nivel de comprensión lectora de los alumnos mediante la aplicación de un cuestionario de lectura - Determinar el conocimiento y metaconocimiento que los alumnos tienen sobre el proceso de lectura.		

Contenido	Actividades	Tiempo	Recursos
Aplicación de cuestionario de lectura	La maestra: - Explicará brevemente el propósito de la aplicación de un cuestionario: determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes - Distribuirá y aplicará el cuestionario - Entregará el cuestionario al departamento de Sistemas para su revisión	30'	Cuestionarios
Proceso de lectura	- Propiciará la discusión del proceso de lectura mediante un interrogatorio dirigido: • ¿Qué significa leer? • ¿Cómo se hace? • ¿Con qué propósitos? (metaconocimiento) • ¿Qué utilidad tiene establecer propósitos de lectura? • ¿Qué significa comprender? • ¿Para comprender un texto que se necesita saber / hacer? (importancia del conocimiento previo y las estrategias)? - Ampliará la información propuesta por los alumnos.	25'	Texto de apoyo Pintarrón
Presentación Manual de estrategias	- Presentará el manual de estrategias - Solicitará la lectura de la presentación del manual - Discutirá con los alumnos la utilidad del manual	15'	Manual de estrategias
Diario de aprendizaje	- Explicará a los alumnos en qué consiste un diario de aprendizaje. - Presentará un modelo para que los alumnos puedan consultarlo.	10'	Retroproyector /Acetato 1 Modelo diario de aprendizaje
	- Cerrará la sesión con una breve recapitulación sobre la importancia de la comprensión de la lectura.	2'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 2	Fecha: 13 de agosto de 2002
Estrategias	Activar conocimientos: establecimiento de objetivos /Anticipa y predice		
Contenido	Introducción a la Unidad I de Español I		
Objetivo:	Obtener una mejor comprensión lectora mediante el empleo de las estrategias implicadas en la activación de conocimientos		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
Explicación oral	La maestra: - Solicitará la recapitulación de tema anterior mediante la lectura del trabajo realizado en el diario de aprendizaje. Discutirá y comentará el trabajo realizado por los alumnos e insistirá en la importancia de este diario en el aprendizaje de las estrategias propuestas. - Presentará el objetivo de la sesión - Solicitará la lectura de las estrategias propuestas para esta sesión en el manual. - Activará, mediante preguntas, el conocimiento previo en torno: conocimientos previos, objetivos y predicciones. - Explicará las estrategias (conocimiento declarativo) y las ejemplificará - Informará sobre la utilidad de las estrategias y el cuando utilizarla (conocimiento condicional) - Propiciará el diálogo y discusión de las estrategias.	25'	Diario de aprendizaje Manual de estrategias Título de texto (Doce cuentos peregrinos)
Modelado	- Modelará los procesos implicados en las estrategias: <u>Antes de la lectura</u>: - Leerá el título del texto y verbalizará el cómo puede (conocimiento procedimental) anticipar y predecir lo que se dice en el texto - Se preguntará sobre los propósitos concretos que tiene para abordar la lectura - Razonará frente al grupo la importancia de establecer un objetivo que guíe su lectura. <u>Durante la lectura</u>: - Leerá en voz alta el texto completo - Señalará la importancia de activar su conocimiento de base en torno al vocabulario. - Verbalizará las hipótesis o predicciones que se confirmaron o rechazaron con la lectura. - Verbalizará el cómo ha podido confirmar o rechazar sus hipótesis sobre la lectura. <u>Después de la lectura</u> - Discutirá con el grupo el procedimiento que siguió durante la lectura	30'	Introducción (Español I, 2001:8) Retroproyector Acetatos 2 y 3
Práctica guiada	- Presentará a los alumnos la práctica con el texto seleccionado - Activará conocimientos de base - Solicitará la aplicación de las estrategias revisadas en el modelado - Supervisará y retroalimentará el proceso de los alumnos - Propiciará la discusión del procedimiento empleado por los alumnos - Evaluará la lectura mediante preguntas de elaboración personal	20'	Tocando el cielo (Español I, 2001: 9) práctica guiada
	- Cierra con la entrega de las hojas para pensar las solicita como tarea igual Diario de apje.	5'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 3	Fecha: 14 de agosto de 2002
Estrategias	Identificar subtema e idea temática o principal		
Objetivo:	Obtener una mejor comprensión lectora mediante el empeio y el control de las estrategias para identificar los subtemas y la ideas temáticas de un texto.		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
Explicación oral	La maestra: - Solicitará a un alumno la lectura del trabajo realizado en el diario de aprendizaje y las hojas para pensar, dirigirá la discusión en torno a la activación de esquemas, anticipar/predecir y objetivos de lectura, - Presentará el objetivo de la sesión. - Activará conocimientos de base relacionados con los conceptos subtema e ideas principales. - Explicará las estrategias (conocimiento declarativo) - Ejemplificará el concepto de subtema e idea temática, mediante un texto corto. - Señalará la utilidad de la estrategia y el cuando utilizarla (conocimiento condicional)	30'	Diario de aprendizaje Hojas para pensar. Acetato 2 y 3 Manual de Estrategias Acetatos 4 y 5 Texto de Español I
Modelado	Iniciará el modelado de la estrategia mediante el siguiente procedimiento. <u>Antes de la lectura</u> - Verbalizará objetivos de lectura: seleccionar subtemas e ideas principales. - Leerá el título del texto *Lenguaje y pensamiento* y anticipará y predecirá lo que puede encontrar en el texto. <u>Durante la lectura</u> - Leerá el texto en voz alta y verbalizará el proceso para confirmar o rechazar hipótesis. - Leerá el texto por párrafos y verbalizará el proceso propuesto por cada estrategia para identificar subtemas e ideas temáticas del texto; controlará el uso de las estrategias. - Identificará los subtemas e ideas principales del texto y presentará el producto. <u>Después de la lectura</u> - Discutirá con le grupo el procedimiento seguido (estrategias) para ello se apoyará en acetatos.	30'	Lectura *Lenguaje y Pensamiento* (Español 2001:10) Retroproyector Acetato 8 Acetatos 6 y 7
Práctica guiada	- Presentará a los alumnos el texto seleccionado - Solicitará la aplicación de las estrategias revisadas en el modelado - Supervisará y retroalimentará el proceso de los alumnos - Propiciará la discusión del procedimiento empleado en la estrategia - Evaluará lectura mediante preguntas de respuesta literal, piensa y busca y elaboración personal para que los alumnos se familiaricen con este tipo de preguntas.	20'	*Ruido para la tartamudez* (Español I 1994:15) Práctica guiada
	- Cerrará con preguntas sobre la utilidad de la estrategia y el cuando utilizarla.	5'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 4	Fecha: 15 de agosto de 2002
Estrategias	Identificar subtema e idea temática o principal		
Objetivo:	Obtener una mejor comprensión lectora mediante el empelo y el control de las estrategias para identificar el subtema y las ideas temáticas o principales de un texto.		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
	La maestra: - Solicitará la lectura del diario de aprendizaje y guiará la discusión en torno a: ¿qué es un subtema?, ¿qué es una idea temática?, cómo se identifican ambos elementos?, cuál es la utilidad de las estrategias?, ¿cuándo se utilizan? ¿cuáles son las dudas o dificultades que plantea la estrategia? - Explicará los propósitos de la sesión: practicar las estrategias revisadas.	15'	Diario de aprendizaje
Práctica independiente	- Presentará al grupo la lectura en la que practicarán la estrategia. - Explicará la importancia del trabajo en esta práctica. - Solicitará la práctica independiente de las estrategias para identificar subtemas e ideas temáticas en la lectura *Ruido para la tartamudez*, conforme al procedimiento señalado. Los alumnos: <u>Antes de la lectura</u> - Leerán el título con atención y aplicarán las estrategias de anticipa y predice, establecerán objetivos concretos de lectura <u>Durante la lectura</u> - Leerán cada párrafo, aplicaran las estrategias para identificar subtemas e ideas temáticas conforme al procedimiento estudiado. <u>Después de la lectura</u> Modelará las estrategias utilizadas durante la práctica. La maestra - Evaluará la comprensión lectora mediante: 1. Solicita al grupo que elabore tres preguntas de la información importante de lectura 2. Solicita preguntas y respuestas.	30'	*Rayos y centellas* (Español I, 2001: 10) Práctica independiente
	- Cierra con solicitud de recapitulación de lo aprendido en el diario de aprendizaje; entrega hoja para pensar correspondiente a estas estrategias y solicita su respuesta razonada, para el día siguiente.	2'	Hojas para pensar

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 5	Fecha: 19 de agosto de 2002
Estrategia	Identificar tema e idea general de un texto		
Objetivo:	Aprender a identificar el tema y la idea central de un texto para lograr una mejor comprensión de la lectura		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
Explicación oral	La maestra: - Recapitulará las estrategias revisadas mediante la lectura de Diario de aprendizaje y hojas para pensar. Discutirá con el grupo las respuestas. - Presentará el objetivo de la sesión: aprender a identificar el tema y la idea central de un texto y activará conocimientos previos de *tema e idea central.* - Solicitará lectura de estrategias para identificar tema e idea general en el manual. - Explicará las estrategias mediante acetato (conocimiento declarativo). - Ejemplificará las estrategias mediante un listado de palabras y un texto corto. - Explica la utilidad de la estrategia y el cuando utilizarla (conocimiento condicional)	25'	Diario de aprendizaje y hojas para pensar Acetatos 9 y 10 Manual de estrategias Acetatos 11,12 y 13
Modelado	Antes de la lectura - Verbalizará las actividades previas a la lectura: ¿para qué leo? ¿qué busco?, ¿qué me sugiere el título?. ¿qué sé sobre lo que me dice el título, subtítulos, negritas...?, qué creo que voy a encontrar en el texto? Durante la lectura - Leerá el texto en voz alta, al finalizar comentará si sus predicciones sobre el texto se confirman o se rechazan. Desarrollará conocimientos y vocabulario de base - Leerá de nuevo el texto y demostrará verbalmente el proceso que se sigue en la aplicación y control de las estrategias para identificar el tema e idea general. Después de la lectura - Interrogará al grupo sobre el proceso: ¿Qué pasos he dado para identificar el tema del texto? , ¿ Que actividades realicé para identificar la idea central?, ¿cuál fue el producto que obtuve? (Acetato de subtemas e ideas principales del texto) - Presentará las actividades cognitivas o estrategias para identificar el tema de un texto.	30'	Texto sin título (La paráfrasis) Español, 2001:32) Acetato 14 Acetatos 12 y 13
Práctica guiada	- Solicitará la práctica de las estrategias revisadas en la lectura - Desarrollará vocabulario de base (construcción de esquemas de conocmientos) - Supervisará el proceso que lleva a cabo el alumno - Brindará apoyo individual o grupal según sea pertinente. - Discutirá con el grupo las estrategias que llevó a cabo para seleccionar el tema y la idea central del texto. - Evaluará la comprensión de la lectura mediante la elaboración (y posterior discusión) de una paráfrasis	25'	Texto sin titulo (Contaminación) Español I, 2001:30) Práctica guiada
	- Cerrará con una síntesis del trabajo realizado en esta clase y la solicitud de la recapitulación de lo aprendido en esta clase en el diario de aprendizaje.	5'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 6	Fecha: 20 de agosto de 2002
Estrategias	Identificar tema e idea central o general		
Objetivo:	Aprender a identificar el tema y la idea central de un texto para lograr una mejor comprensión de la lectura		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
	La maestra: - Solicitará la lectura del diario de aprendizaje y guiará la discusión en torno a: ¿Qué es un tema?, ¿Qué es una idea central?, ¿Cómo se distinguen de los subtemas e ideas temáticas? ¿cómo se identifican el tema y la idea general?, Cuál es la utilidad de las estrategias?, ¿dónde y cuándo se utilizan?	15'	Diario de aprendizaje Acetatos 12 y 13
Práctica independiente	- Presentará al grupo la lectura que llevará a cabo. Antes de la lectura - Recordará al grupo la importancia de las actividades antes de la lectura Durante la lectura Solicitará la práctica independiente de las estrategias para identificar temas e ideas central en la lectura conforme al procedimiento señalado: - Leer el texto con atención y preguntarse: ¿De qué trata el texto?, ¿Qué palabras me resultan desconocidas?, ¿Puedo encontrar su significado en el contexto? - Leer cada párrafo. Aplicar las estrategias para identificar subtemas e ideas temáticas - del procedimiento utilizado en la lectura. - Identificar de entre los subtemas el tema general de la lectura. - Detectar la idea central, esto es lo que se dice del tema a partir de las ideas temáticas. Después de la lectura La lectura se evaluará a través de la elaboración y discusión de una paráfrasis	40'	*El primer alfabeto, el de los fenicios, ignora las vocales* (Español I, 2001:34) Práctica independiente
	- Solicita la recapitulación de lo aprendido durante la sesión en el diario de aprendizaje - Entrega las hojas para pensar correspondientes a esta estrategia.	5'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 7	Fecha: 29 de agosto de 2002
Estrategias:	Esquemática o estructura textual		
Objetivo:	Aprenderá a identificar la manera como se organiza un texto, para utilizará posteriormente como una estrategia que coadyuva a la identificación de información importante.		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
Explicación oral	La maestra: - Recapitulará y discutirá con el grupo las estrategias anteriores mediante lectura de diarios de aprendizaje y hojas para pensar. - Explicará el objetivo de la sesión. - Interrogará al grupo sobre la noción de estructura u organización textual. - Establecerá las diferencias entre un texto expositivo y un texto narrativo - Brindará una explicación de los tipos de estructura o formas para organizar ideas. (conocimiento declarativo), a partir de la lectura del manual. - Proporcionará ejemplos de textos ya leídos mediante acetatos para cada uno de los tipos de estructura (subrayado de palabras claves en cada texto) - Ejemplificará mediante acetato una lectura breve para que los alumnos identifiquen la estructura del texto. - Señalará la utilidad de la estrategia para la identificación de información importante y especificará dónde y cuándo utilizar la estrategia (conocimiento condicional)	30'	Acetato 15 Acetato 16 Manual de estrategias Acetatos 17, 18, 19 y 20 (textos de Español 2001)
Modelado	<u>Antes de la lectura</u> - Verbalizará las actividades previas a la lectura: ¿para qué leo? ¿qué busco?, ¿qué me sugiere el título?. Qué sé sobre lo que me dice el título, subtítulos, negritas...?, qué creo que voy a encontrar en el texto? Las respuestas las llevará por escrito en un acetato <u>Durante la lectura</u> - Leerá el texto en voz alta, al finalizar señalará el vocabulario que pudiera resultar desconocido para los alumnos; del mismo modo activará sus propios esquemas de conocimientos para relacionar información previa con la propuesta por el texto. - Anticipará el tema del texto y mencionará a los alumnos que durante la aplicación de la estrategia correspondiente verificará esta hipótesis. - Identificará los subtemas e ideas temáticas del texto y las presentará en acetato - Leerá de nuevo en voz alta y comentará las marcas lingüísticas (señalizaciones) que ayudan a identificar la organización del texto (comparación-contraste). - Verbalizará la manera cómo se eliminan los patrones organizativos inadecuados: ¿cuál estructura de entre las que revisamos podría descartarse? - Localizará los componentes ¿Dónde están en el texto las semejanzas y diferencias?, (o bien las causas, consecuencias, problemas o soluciones, las características o fases) - Verbalizará el patrón organizativo del texto mediante la agrupación de significados	30'	*Características del concepto* (Español I, 2001:74) Acetato 21

Continuación

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
	- relacionados con las semejanzas y los que aluden a las diferencias de las características del concepto - Recapitulará el proceso que se sigue en la aplicación y control de la estrategia - Propiciará la discusión del proceso implicado en la estrategia		Acetato 16
Práctica guiada	La maestra:. - Señalará el objetivo de la lectura - Presentará el texto en donde el grupo llevará a cabo la práctica guiada de la estrategia esquemática o estructura textual (descripción) - Hará énfasis en la importancia de seguir el proceso propuesto para cada estrategia. - Supervisará el proceso que lleva a cabo el alumno. - Brindará apoyo individual o grupal según sea pertinente. Evaluación de la lectura: - Discusión de respuestas a las preguntas de lectura previstas por las práctica.	39'	*Ciencia Ficción* (Español I, 2001:23) Práctica guiada
	- A manera de cierre solicitará al grupo que escriba en su diario de aprendizaje lo aprendido en esta sesión.	1'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 8	Fecha: 30 de agosto de 2002
Estrategias:	Esquemática o estructura textual		
Objetivo:	Aprenderá a identificar la manera como se organiza un texto, para posteriormente utilizar esta organización como una estrategia que coadyuva a la identificación de información importante.		

	La maestra: - Solicitará la lectura del diario de aprendizaje y guiará la discusión en torno a la noción de estructura textual: ¿ Cómo pueden organizarse las ideas en un texto? ¿Cuál es la estrategia que se utiliza para identificar esta estructura? ¿Cuál es la utilidad de la estrategia?, ¿Dónde y cuándo se utiliza?, ¿Cuáles son las dudas o dificultades que plantea el empleo de la estrategia. - Presentará nuevamente el acetato del proceso que sigue la estrategia a fin de complementar la información proporcionada por los alumnos.	20'	Diario de aprendizaje Acetato 16
Práctica guiada	La maestra: - Presentará al grupo la lectura y lo interrogará sobre el objetivo de la sesión - Señalará la importancia de seguir el proceso señalado para identificar la organización del texto. El alumno: Antes de la lectura - Utilizará las estrategias: formula objetivos de lectura y anticipa y predice. Durante la lectura - Lectura inicial: identifica de qué trata el texto y detecta el vocabulario que le resulte desconocido; relacionará información previa con la propuesta por el texto. - Leerá de nuevo el texto y subrayará las marcas lingüísticas (señalizaciones) que ayudan a identificar la organización del texto (secuencia). - Aplicará el proceso para eliminar los patrones organizativos inadecuados: ¿cuál estructura de entre las que revisamos podría descartarse? - Localizará los componentes ¿Dónde están en el texto las causas y los efectos? - Identificará el patrón organizativo del texto mediante la agrupación de significados relacionados con las fases. - Discutirá el proceso implicado en la estrategia. Después de la lectura - Evaluará la lectura mediante la discusión del mapa conceptual del texto analizado.	40'	*Historia de la tierra* (Español I, 2002:92-93) Práctica guiada
	- A manera de cierre solicitará al grupo que escriba en su diario de aprendizaje lo aprendido en esta sesión.	2'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 9	Fecha: 3 de septiembre de 2002
Estrategias:	Esquemática o estructura textual		
Objetivo:	Aprenderá a identificar la manera como se organiza un texto, para posteriormente utilizar esta organización como una estrategia que coadyuva a la identificación de información importante.		

	La maestra: - Solicitará la lectura del diario de aprendizaje - Solicitará al grupo que señalen las estructuras textuales estudiadas en días anteriores - Propiciará la discusión de esta estrategia mediante la presentación del acetato 16	15'	Diario de aprendizaje Acetato 16
Práctica independiente	La maestra: - Presentará al grupo la lectura y lo interrogará sobre el objetivo de la sesión - Señalará la importancia de seguir el proceso señalado para identificar la organización del texto. El alumno: <u>Antes de la lectura</u> - Utilizará las estrategias: formula objetivos de lectura y anticipa y predice. <u>Durante la lectura</u> - Lectura inicial: identifica de qué trata el texto y detecta el vocabulario que le resulte desconocido; relacionará información previa con la propuesta por el texto. - Leerá de nuevo el texto y subrayará las marcas lingüísticas (señalizaciones) que ayudan a identificar la organización del texto (comparación). - Aplicará el proceso para eliminar los patrones organizativos inadecuados: ¿cuál estructura de entre las que revisamos podría descartarse? - Localizará los componentes ¿Dónde están en el texto las causas y los efectos? - Identificará el patrón organizativo del texto mediante la agrupación de significados relacionados con las semejanzas y diferencias. - Modelará el procedimiento utilizado para comprender la lectura - Discutirá el modelado de la estrategia esquemática <u>Después de la lectura</u> - Evaluará la lectura mediante la discusión de las respuestas al cuestionario previsto en la práctica.	50'	*Los pioneros y los astronautas norteamericanos* (Cómo mejorar la comprensión lectora,1990:362)
	- Cerrará con solicitud de trabajo en diario de aprendizaje	1'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión 10	Fecha: 6 de septiembre de 2002
Estrategia	Estrategia para resumir		
Objetivo:	Conocer y utilizar la estrategia para resumir como medio para la comprensión de la lectura		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
Explicación oral	La maestra: - Recapitulará el tema anterior, indagando sobre el uso y control de la estrategia esquemática, para ello utilizará la lectura del diario de aprendizaje de un alumno y las hojas para pensar. - Presentará el objetivo de la sesión: Aprender a elaborar un resumen - Activará y/ o construirá esquemas de conocimiento relacionados con la estrategia del resumen, mediante preguntas como: ¿qué significa resumir?, para que sirve el resumen?, ¿qué experiencia tienen en el uso de esta estrategia?, ¿cuando consideran que debe ser utilizada.). - Anotará en el pintarrón las respuestas de los alumnos, propiciará su discusión y las retomará durante la explicación de la estrategia para resumir. - Explicará la estrategia a partir de la lectura del manual y el acetato (conocimiento declarativo), hará énfasis en el papel que juegan las macroestrategias y estrategias para identificar información importante en la elaboración del resumen. - Señalará la utilidad de la estrategia en la comprensión de la lectura y el dónde y cuándo utilizaría con eficacia	25'	Diario de aprendizaje Hojas para pensar Manual de aprendizaje Acetato 24
Modelado	Antes de la lectura - Verbalizará las actividades previas a la lectura: ¿para qué leo? ¿qué busco?, ¿qué me sugiere el título?. Qué sé sobre lo que me dice el título, subtítulos, negritas...?, qué creo que voy a encontrar en el texto? Las respuestas las llevará por escrito en un acetato Durante la lectura - Leerá el texto en voz alta, al finalizar apoyará el desarrollo del vocabulario que pudiera resultar desconocido para los alumnos; del mismo modo, activará sus propios esquemas de conocimientos para relacionar información previa con la propuesta por el texto. - Anticipará el tema del texto y mencionará a los alumnos que durante la aplicación de la estrategia correspondiente verificará esta hipótesis. - Leerá de nuevo y detenidamente el texto interrogará al grupo sobre el uso y control de las estrategia para identificar subtemas, ideas principales, tema e idea general. - Verbalizará el proceso que se sigue en la aplicación y control de cada una de las estrategias requeridas en la elaboración del resumen.	30'	Texto sin título (contaminación) Español I, 2001: Acetatos 24 y 25

Continuación

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
	- Verbalizará el proceso para llevar a cabo un resumen; uso de macroestrategias - Presentará el resumen que elaboró mediante el empleo de la estrategia Después de la lectura - Interrogará al grupo sobre el proceso: ¿qué pasos he dado para elaborar el resumen del texto - Presentará las actividades cognitivas o estrategias para elaborar un resumen.		Acetato 26
Práctica guiada	- Explicará brevemente la estrategia ¿Qué sé?, ¿Qué quiero saber?, ¿Qué aprendí? - Señalará el objetivo de la lectura - Presentará el texto en donde el grupo llevará a cabo la práctica guiada de la estrategia para resumir. - Hará énfasis en la importancia de seguir el proceso propuesto para cada estrategia. - Supervisará el proceso que lleva a cabo el alumno. - Brindará apoyo individual o grupal según sea pertinente. Evaluación de la lectura: - Elaborará un resumen del texto y lo discutirá con el grupo.	39'	Acetato 27 Demencia Senil (Español I, 1994:42) Resúmenes práctica
	- A manera de cierre solicitará al grupo que escriba en su diario de aprendizaje lo aprendido en esta sesión.	1	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 11	Fecha: 17 de septiembre de 2002
Estrategias	Elaboración de resúmenes		
Objetivo:	Aprender a elaborar resúmenes para lograr una adecuada representación esquemática del texto.		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
	La maestra: Actividad 1 - Solicitará la lectura del diario de aprendizaje y guiará la discusión en torno a: ¿Qué es un resumen?, ¿Cuáles son las estrategias que se utilizan para la elaboración de un resumen? Cuál es la utilidad de la estrategia?, ¿Dónde y cuándo se utilizan?, ¿Cuáles son las dudas o dificultades que plantea el empleo de la estrategia.	14'	Diario de aprendizaje Acetatos 24 y 25
Práctica independiente	- Presentará al grupo la lectura que llevará a cabo. Antes de la lectura - Solicitará al grupo el empleo de la estrategia de ¿qué sé? ¿qué quiero saber? y ¿qué aprendí? - Solicitará la escritura (en el diario de aprendizaje) de la respuesta a la primera y segunda pregunta para activar conocimientos sobre la lectura, establecer objetivos y formular predicciones. - Solicitará la práctica independiente de la estrategia para resumir conforme al procedimiento señalado: El alumno Durante la lectura - Leer el texto con atención y preguntarse: ¿de qué trata el texto?, ¿qué palabras me resultan desconocidas?, ¿puedo encontrar su significado en el contexto? Segunda lectura - Leer cada párrafo. Aplicar las estrategias para resumir - Identificar subtemas, ideas principales, tema e idea general, - Aplicar macroestrategias para seleccionar-omitir, generalizar o construir las ideas principales que conformarán el resumen. - Expresar con palabras propias y de manera breve las ideas seleccionadas - Modelar el procedimiento llevado a cabo para comprender la lectura. - Discutir el empleo de la estrategia y su relación con la comprensión lectora. Después de la lectura La maestra: - Evaluará la comprensión lectora mediante la discusión de los resúmenes elaborados.	50'	*La Guerra del Golfo Pérsico* (Salvemos la Tierra, 1991). Práctica independiente
	Cerrará la sesión con señalamiento entorno a la utilidad de los resúmenes para comprender e interpretar adecuadamente un texto.	2'	Resúmenes práctica

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 12	Fecha: 24 de septiembre de 2002
Estrategias:	Formulación y respuesta a preguntas		
Objetivo:	Aprender a evaluar la lectura de un texto mediante la formulación y respuesta a preguntas de respuesta literal, busca y piensa y de opinión.		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
Explicación oral	La maestra: - Explicará el objetivo de la sesión: evaluar la lectura de un texto mediante la formulación y respuesta a preguntas de busca y piensa y de opinión. - Activará y/o construirá esquemas de conocimiento en torno al concepto de pregunta: ¿qué es una pregunta?, cuál podría ser su utilidad antes, durante y después de la lectura?, - ¿Cómo podrían formularse las preguntas de busca y piensa/ opinión? - Explicará la estrategia *Formulación y respuesta a preguntas* (conocimiento declarativo) - Lectura y explicación de los tipos de preguntas. - Proporcionar ejemplos verbales para cada uno de los tipos de preguntas - Presentar mediante acetato un párrafo y solicitará a los alumnos que formulen ejemplos sobre las preguntas de busca y piensa y de opinión. - Señalará la utilidad de la estrategia en la motivación y la evaluación de la lectura y especificará donde y cuándo utilizar la estrategia (conocimiento condicional)	25"	Acetato 28 y 29 Manual de estrategias Acetatos
Modelado	<u>Antes de la lectura</u> - Verbalizará las actividades previas a la lectura: ¿para qué leo? ¿qué busco?, ¿qué me sugiere el título?. Qué sé sobre lo que me dice el título, subtítulos, negritas...?, qué creo que voy a encontrar en el texto? Las respuestas las llevará por escrito en un acetato <u>Durante la lectura</u> - Leerá el texto en voz alta, al finalizar señalará el vocabulario que pudiera resultar desconocido para los alumnos; del mismo modo activará sus propios esquemas de conocimientos para relacionar información previa con la propuesta por el texto. - Anticipará el tema del texto y mencionará a los alumnos que durante la aplicación de la estrategia correspondiente verificará esta hipótesis. <u>Segunda lectura</u> - Leerá de nuevo en voz alta y subrayará las marcas lingüísticas (señalizaciones) que ayudan a identificar la organización del texto (comparación) - Verbalizará la manera cómo se eliminan los patrones organizativos inadecuados: ¿cuál estructura de entre las que revisamos podría descartarse? - Localizará los componentes ¿Dónde están en el texto las ideas semejantes y las diferentes?	25'	Acetato 30 Texto corto sin título (Los agujeros negros) (Crítica, México, 1988) Acetato 31

Continuación

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
	- Verbalizará el patrón organizativo del texto mediante la agrupación de significados relacionados con las semejanzas y los que aluden a la diferencias. - Confirmará sus hipótesis sobre el tema de la lectura a partir de la estructura del texto y anticipará la idea general. - Identificará los subtemas y las ideas principales de cada párrafo - Seleccionará o construirá la idea general del párrafo. Después de la lectura - Formulará preguntas de piensa y busca/opinión y señalará la importancia de esta estrategia para evaluar la lectura. - Presentará en acetato el procedimiento seguido a lo largo de la lectura. - Propiciará la discusión del proceso.		Acetatos 32, 33, 34
Práctica guiada	La maestra - Señalará la conveniencia de seguir el procedimiento estudiado. - Presentará al grupo la lectura que se efectuará - Guiará al grupo en la primera lectura, haciendo énfasis en el establecimiento de objetivos y la estrategia de anticipa y predice. - Supervisará el proceso de aplicación de estrategias y apoyará a los alumnos cuando así se lo soliciten o lo considere necesario El alumno - Identificará los subtemas de cada párrafo y las ideas que explican cada subtema Leerá el - Identificará el tema a partir de la estructura textual (secuencia). - texto e identificará la estructura del texto a partir de las señalizaciones y el proceso de eliminación de estructuras inadecuadas. - Identificará la idea general del párrafo Después de la lectura - Formulará y responderá por escrito preguntas de respuesta literal, de piensa y busca/opinión y de elaboración personal	39'	Fumar no siempre es un placer (Español I, 2001:26,27) Acetato 35
	- Evaluará la comprensión obtenida durante la lectura mediante la solicitud de las preguntas y respuestas formuladas .	10'	Preguntas práctica
	- Señalará como tarea la recapitulación del aprendizaje obtenido en el diario de aprendizaje.	1'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 13	Fecha: 25 de septiembre de 2002
Estrategias:	Formulación y respuesta a preguntas		
Objetivo:	Practicar el procedimiento para formular y responder preguntas de respuesta literal, piensa y busca y de elaboración personal al término de una lectura, para posteriormente emplearlo en la evaluación de la lectura.		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
	La maestra: Recapitulará el tema anterior mediante la activación del conocimiento en torno a la estrategia: ¿qué tipo de preguntas se estudiaron?, ¿cuáles son sus diferencias ¿cuál podría ser su utilidad antes, durante y después de la lectura?, ¿Cómo podrían formularse las preguntas de respuesta literal de piensa y busca/ de elaboración personal? Explicará el objetivo de la sesión: realizar una práctica independiente de las estrategias de comprensión implicadas en la lectura.	10'	
Práctica independiente	La maestra - Señalará la conveniencia de seguir el procedimiento revisado en la sesión anterior - Presentará al grupo la lectura que se efectuará. El alumno - Leerá el texto y dará respuestas a las preguntas ¿qué sabemos sobre el tema? y ¿qué quiero saber? - e identificará la estructura del texto a partir de las señalizaciones y el proceso de eliminación de estructuras inadecuadas. - Identificará el tema a partir de la estructura textual (secuencia). - Identificará los subtemas de cada párrafo y las ideas que explican cada subtema. - Seleccionará o construirá la idea general del párrafo <u>Después de la lectura</u> - Responderá a la pregunta ¿qué aprendí? - Formulará preguntas de respuesta literal, de piensa y busca y de elaboración personal - Modelará la estrategia y discutirá con el grupo las dificultades o dudas que presentó en cada paso de la estrategia. - Evaluará la comprensión obtenida durante la lectura mediante la solicitud de las preguntas y respuestas formuladas .	50'	Dinosaurios (Español I, 1994:65) Preguntas práctica
	- Señalará como tarea la recapitulación del aprendizaje obtenido en el diario de aprendizaje y la respuesta a la hoja para pensar.	1'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 14	Fecha: 6 de noviembre de 2002
Contenido	Aplicación Postest		
Objetivo:	Evaluar la comprensión lectora de los estudiantes del grupo de intervención		

	Actividades	Tiempo	Recursos
Aplicación postest	La maestra: - Explicará los objetivos de los cuestionarios finales - Distribuirá los cuestionarios finales - Leerá las instrucciones generales para la aplicación de los cuestionarios - Recogerá los cuestionarios - Entregará para su revisión los cuestionarios contestados al Departamento de Sistemas de la Preparatoria N° 2	60'	Cuestionarios finales