# CAPÍTULO 6
# TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

En el presente capítulo se describe el tratamiento estadístico que se llevó a cabo para validar los resultados obtenidos en las evaluaciones cuantitativas aplicadas a los dos grupos que conformaron la muestra del estudio que se informa. El tratamiento estadístico se realizó de acuerdo con la metodología propuesta por Rodriguez y Oliva (2001), lo que ha permitido definir la situación en la que se expresa la hipótesis.

## 6.1 Presentación de resultados

Los resultados obtenidos en el pretest y en el postest del grupo de intervención y del grupo control son las siguientes:

| Grupo de intervención | | |
|---|---|---|
| N° | Pretest | Postest |
| 1 | 80 | 90 |
| 2 | 70 | 70 |
| 3 | 70 | 90 |
| 4 | 60 | 60 |
| 5 | 60 | 60 |
| 6 | 60 | 80 |
| 7 | 60 | 70 |
| 8 | 60 | 60 |
| 9 | 50 | 40 |
| 10 | 50 | 60 |
| 11 | 50 | 50 |
| 12 | 50 | 50 |
| 13 | 50 | 60 |
| 14 | 50 | 50 |
| 15 | 50 | 60 |
| 16 | 40 | 70 |

| Grupo de control | | |
|---|---|---|
| N° | Pretest | Postest |
| 1 | 80 | 20 |
| 2 | 70 | 70 |
| 3 | 70 | 50 |
| 4 | 60 | 60 |
| 5 | 60 | 40 |
| 6 | 60 | 60 |
| 7 | 60 | 40 |
| 8 | 60 | 40 |
| 9 | 50 | 50 |
| 10 | 50 | 60 |
| 11 | 50 | 60 |
| 12 | 50 | 20 |
| 13 | 50 | 70 |
| 14 | 50 | 40 |
| 15 | 50 | 60 |
| 16 | 40 | 50 |

| | | |
|---|---|---|
| 17 | 40 | 60 |
| 18 | 40 | 30 |
| 19 | 40 | 40 |
| 20 | 40 | 80 |
| 21 | 30 | 80 |
| 22 | 30 | 90 |
| 23 | 30 | 20 |
| 24 | 30 | 80 |
| 25 | 30 | 80 |
| 26 | 30 | 70 |
| 27 | 30 | 60 |
| 28 | 30 | 80 |
| 29 | 30 | 30 |
| 30 | 20 | 40 |
| 31 | 20 | 40 |
| 32 | 20 | 60 |
| 33 | 10 | 30 |
| 34 | 10 | 70 |
| **Suma** | **1420** | **2060** |
| | **$x_1$=41.7** | **$x_2$= 60.5** |

| | | |
|---|---|---|
| 17 | 40 | 60 |
| 18 | 40 | 50 |
| 19 | 40 | 50 |
| 20 | 40 | 50 |
| 21 | 30 | 20 |
| 22 | 30 | 60 |
| 23 | 30 | 40 |
| 24 | 30 | 20 |
| 25 | 30 | 20 |
| 26 | 30 | 70 |
| 27 | 30 | 30 |
| 28 | 30 | 30 |
| 29 | 30 | 20 |
| 30 | 20 | 40 |
| 31 | 20 | 60 |
| 32 | 20 | 40 |
| 33 | 10 | 20 |
| 34 | 10 | 40 |
| **Suma** | **1420** | **1510** |
| | **$x_1$=41.7** | **$X_2$= 44.4** |

Tabla 6.1

## 6.2 Prueba de hipótesis

La prueba de hipótesis es una herramienta estadística que permite generalizar a una población los resultados muestrales obtenidos durante la investigación.

En este proceso de prueba se presentan dos hipótesis: la hipótesis nula ($H_0$) que postula que *las estrategias básicas de comprensión no incrementarán la comprensión lectora de los alumnos de Español de primer semestre de la Preparatoria N° 2;* y la hipótesis alternativa ($H_i$) que determina que con *la aplicación de las estrategias básicas de comprensión propuestas se incrementará la comprensión lectora de los alumnos de primer semestre de la Preparatoria N° 2.*

Para aceptar una de las hipótesis se analizaron los resultados obtenidos en las evaluaciones (pretest y postest) con el "estadístico t", debido al tamaño de la muestra.

En esta investigación el diseño se representó de la siguiente manera:

$O_1$ X $O_2$

$O_3$ $O4$

Donde:

$O_1$ = pretest de grupo de intervención

$O_2$ = postest de grupo de intervención

$O_3$ = pretest de grupo de control

$O_4$ = postest de grupo de control

6.2.1 Prueba de hipótesis N° 1

En esta prueba se comparan los resultados del pretest y postest del grupo de intervención, conforme a los siguientes pasos:

1° paso: Planteamiento de la hipótesis

$H_{inv}$= hipótesis de investigación $0_2 > 0_1$

Hipótesis estadísticas

$H_o$= Hipótesis nula $0_2 \leq 0_1$

$H_1$ = Hipótesis alterna $0_2 > 0_1$

Donde:

$0_1$ = resultados de pretest

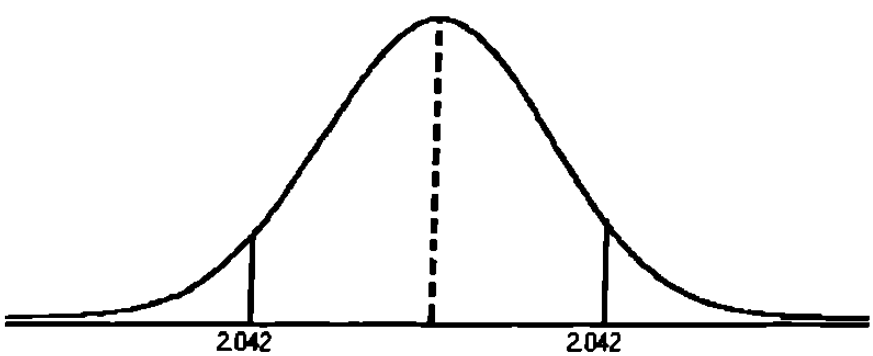
$0_2$ = resultados de postest

2° paso: Estadístico de prueba: Prueba " t" para grupos dependientes

Fórmula $t_c = \dfrac{/X_1 - X_2/}{\sqrt{\dfrac{S_2 d}{n}}}$ Donde: $S^2 d = \dfrac{\sum d^2}{n} - \left[\dfrac{\sum d}{n}\right]^2$

3° paso: Regla de decisión

Como se desea probar que $H_1$: $O_2 > O_1$ con un nivel de confianza del 95% se toma $\alpha$ 0.05, en dos colas. El valor de la distribución "t" de *Student* se toma con base al grado de libertad (gl = n-1) que es de 34-1=33 (gl = 33). El valor $t_{33}$ es de 2.042. A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo como sigue.




1. No se rechaza $H_o$ si $t_c \leq 2.042$

2. Se rechaza $H_o$ si $t_c > 2.042$

4° paso: Cálculos

| Grupo de intervención | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **N°** | **Pretest** | **Postest** | **d** | **$d^2$** |
| 1 | 80 | 90 | 10 | 100 |
| 2 | 70 | 70 | 0 | 0 |
| 3 | 70 | 90 | 20 | 400 |
| 4 | 60 | 60 | 0 | 0 |
| 5 | 60 | 60 | 0 | 0 |
| 6 | 60 | 80 | 20 | 400 |
| 7 | 60 | 70 | 10 | 100 |
| 8 | 60 | 60 | 0 | 0 |
| 9 | 50 | 40 | -10 | 100 |
| 10 | 50 | 60 | 10 | 100 |
| 11 | 50 | 50 | 0 | 0 |
| 12 | 50 | 50 | 0 | 0 |
| 13 | 50 | 60 | 10 | 100 |
| 14 | 50 | 50 | 0 | 0 |
| 15 | 50 | 60 | 10 | 100 |
| 16 | 40 | 70 | 30 | 900 |
| 17 | 40 | 60 | 20 | 200 |
| 18 | 40 | 30 | -10 | 100 |
| 19 | 40 | 40 | 0 | 0 |
| 20 | 40 | 80 | 40 | 1600 |
| 21 | 30 | 80 | 50 | 2500 |
| 22 | 30 | 90 | 60 | 3600 |
| 23 | 30 | 20 | -10 | 100 |
| 24 | 30 | 80 | 50 | 2500 |
| 25 | 30 | 80 | 50 | 2500 |
| 26 | 30 | 70 | 40 | 1600 |
| 27 | 30 | 60 | 30 | 900 |
| 28 | 30 | 80 | 50 | 2500 |
| 29 | 30 | 30 | 0 | 0 |
| 30 | 20 | 40 | 20 | 400 |
| 31 | 20 | 40 | 20 | 400 |
| 32 | 20 | 60 | 40 | 1600 |
| 33 | 10 | 30 | 20 | 400 |
| 34 | 10 | 70 | 60 | 3600 |
| **Suma** | **1420** | **2060** | **630** | **26700** |
| | **$x_1$=41.7** | **$x_2$= 60.5** | $\sum d = 630$ | $\sum d^2 = 26700$ |

Tabla N° 6.2

Fórmula:

$$t_c = \frac{/X_1 - X_2/}{\sqrt{\frac{S_2 d}{n}}} \qquad \text{donde: } S^2 d = \frac{\sum d^2}{n} - \left[\frac{\sum d}{n}\right]^2$$

Valores:

$X_1 = 41.7$

$\overline{X_2} = 60$

$\sum d = 630$

$\sum d^2 = 26700$

$n = 34$

Desarrollo de la fórmula:

$$S^2 d = \frac{26700}{n} - \left[\frac{630}{n}\right]^2$$

$S^2 d = 785.29 - 342.99$

$S^2 d = 442$

$$t_c = \frac{/\overline{41.7} - \overline{60.5}/}{\sqrt{\frac{450}{34}}}$$

$$t_c = \frac{18.8}{3.637}$$

$t_c = 5.169$

5° paso: Decisión estadística

Como 5.169 > 2.042 se rechaza la $H_o$ y se acepta la $H_i$

6° paso: Inferencia estadística

Como se aceptó la $H_1$ (Hipótesis alterna) $0_2 > 0_1$ con un margen de error de .05 y un nivel de confianza del 95%, se puede afirmar que los alumnos mejoraron su nivel de comprensión lectora después de haber utilizado el modelo de lectura propuesto.

6.2.2 Prueba número 2

En esta prueba se comparan los postest del grupo de intervención y el del grupo de control, de acuerdo con los siguientes pasos:

1° paso: Planteamiento de la hipótesis

$H_{inv}$= hipótesis de investigación $0_2 > 04$

Hipótesis estadísticas

$H_o$ = Hipótesis nula $0_2 \leq 0_4$

$H_1$ = Hipótesis alterna $0_2 > 0_4$

Donde:

$0_2$ = resultados de postest del grupo de intervención

$0_4$ = resultados de postest del grupo de control

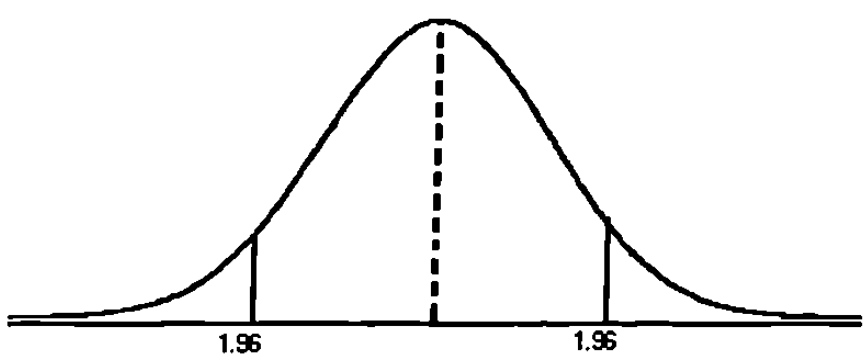
2° paso: Estadístico de prueba: Prueba " Z" para grupos dependientes

Fórmula:4

$$Z= \frac{/ X_1 - \overline{X}_2 /}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_1^2}{n_2}}} \qquad \text{Donde: } S^2 = \frac{\sum X^2}{n} - \left[\frac{\sum X}{n}\right]^2$$

3° Paso: Regla de decisión:

Como se desea probar que $H_i$: $0_2 > O_4$ con un nivel de significancia de 95% y $\alpha$0.05, el valor de la distribución Z es de 1.96 para grupos mayores de 30 sujetos. A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de $H_o$ como sigue:




1. No se rechaza $H_o$ si $Z_c \leq 1.96$ 2. Se rechaza $H_o$ si $Z_c > 1.96$

4º paso: Cálculos

Resultados obtenidos en el postest por el grupo de intervención y el de control.

| | $X_1$ | $X_1^2$ | $X_2$ | $X_2^2$ |
|---|---|---|---|---|
| 1. | 90 | 8100 | 20 | 400 |
| 2. | 70 | 4900 | 70 | 4900 |
| 3. | 90 | 8100 | 50 | 2500 |
| 4. | 60 | 3600 | 60 | 3600 |
| 5. | 60 | 3600 | 40 | 1600 |
| 6. | 80 | 6400 | 60 | 3600 |
| 7. | 70 | 4900 | 40 | 1600 |
| 8. | 60 | 3600 | 40 | 1600 |
| 9. | 40 | 1600 | 50 | 2500 |
| 10 | 60 | 3600 | 60 | 3600 |
| 11. | 50 | 2500 | 60 | 3600 |
| 12. | 50 | 2500 | 20 | 400 |
| 13. | 60 | 3600 | 70 | 4900 |
| 14. | 50 | 2500 | 40 | 1600 |
| 15. | 60 | 3600 | 60 | 3600 |
| 16. | 70 | 4900 | 50 | 2500 |
| 17. | 60 | 3600 | 60 | 3600 |
| 18. | 30 | 900 | 50 | 2500 |
| 19. | 40 | 1600 | 50 | 2500 |
| 20. | 80 | 6400 | 50 | 2500 |
| 21. | 80 | 6400 | 20 | 400 |
| 22. | 90 | 8100 | 60 | 3600 |
| 23. | 20 | 400 | 40 | 1600 |
| 24. | 80 | 6400 | 20 | 400 |
| 25. | 80 | 6400 | 20 | 400 |
| 26. | 70 | 4900 | 70 | 4900 |
| 27. | 60 | 3600 | 30 | 900 |
| 28. | 80 | 6400 | 30 | 900 |
| 29. | 30 | 900 | 20 | 400 |
| 30. | 40 | 1600 | 40 | 1600 |
| 31. | 40 | 1600 | 60 | 3600 |
| 32. | 60 | 3600 | 40 | 1600 |
| 33. | 30 | 900 | 20 | 400 |
| 34. | 70 | 4900 | 40 | 1600 |
| $\sum$ | 2060 | 136600 | 1510 | 75900 |
| | $\bar{X}_1 = 60.5$ | | $\bar{X}_2 = 44.4$ | |

Tabla 6-2

Valores:

Grupo de intervención

$n_1 = 34$

$\sum X_1 = 2060$

$\bar{X}_1 = 60.5$

$\sum(X_1)^2 = 136600$

Grupo de control

$n_2 = 34$

$\sum X_2 = 1510$

$\bar{X}_2 = 44.4$

$\sum(X_2)^2 = 75900$

Fórmula:

$$Z = \frac{/X_1 - \overline{X_2}/}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_1^2}{n_2}}}$$

Donde: $S^2 = \frac{\sum X^2}{n} - \left[\frac{\sum X}{n}\right]^2$

Desarrollo de la fórmula:

$$S_1^2 = \frac{13600}{34} - \left[\frac{2060}{34}\right]^2$$

$S_1^2 = 4017.64 - (60.5)^2$

$S_1^2 = 4017.64 - 3660.25$

$S_1^2 = 357.31$

$$S_2^2 = \frac{75900}{34} - \left[\frac{1510}{34}\right]^2$$

$S_2^2 = 2232.35 - (44.4)2$

$S_2^2 = 2232.35 - 1972.24$

$S_2^2 = 260.11$

$$Z_c = \frac{/60.5 - 44.41/}{\sqrt{\frac{357.31}{34} + \frac{260.11}{34}}}$$

$$Z_c = \frac{16.1}{\sqrt{10.50 + 7.65}}$$

$$Z_c = \frac{16.1}{\sqrt{18.15}}$$

$$Z_c = \frac{16.1}{4.26}$$

$$\boxed{Z_c = 3.87}$$

5° paso: Decisión estadística

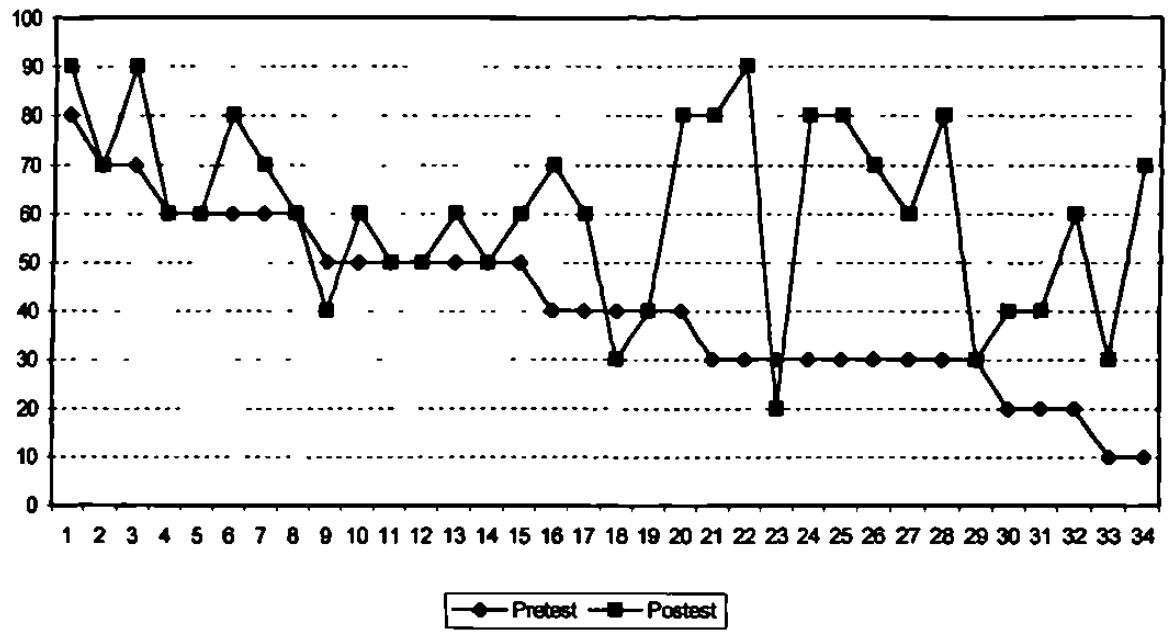
Como 3.87 es mayor que 1.96 se acepta $H_1$ y se rechaza la $H_o$

6° paso: Inferencia estadística

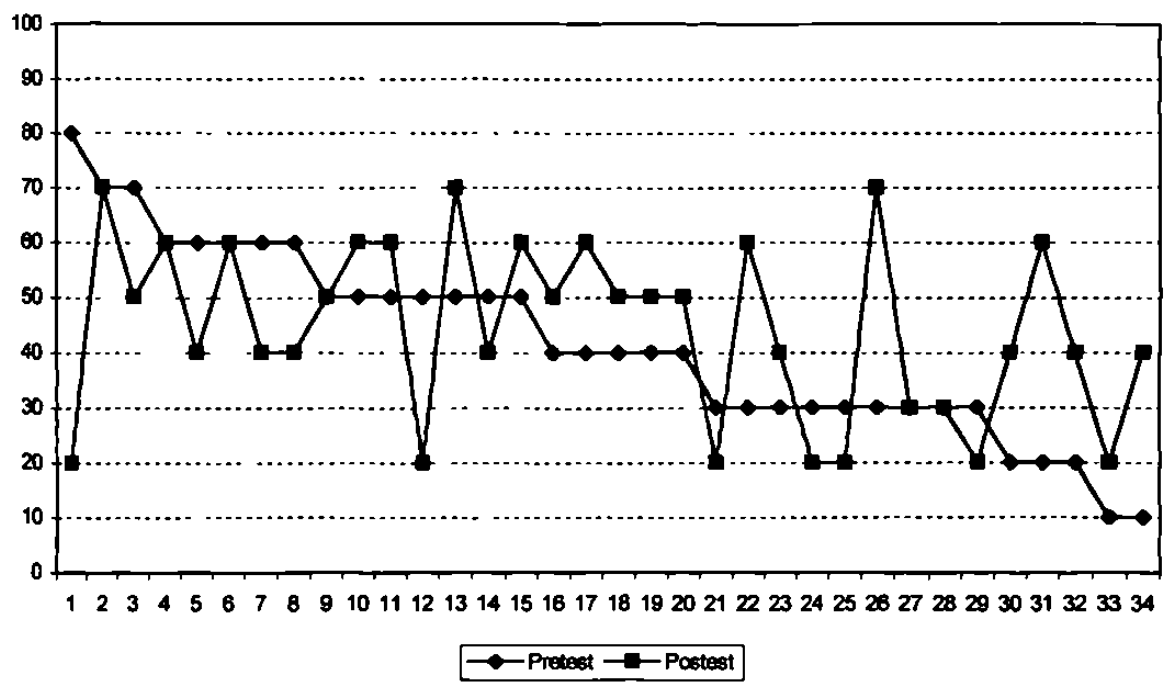
Como se aceptó $H_1 : 0_2 > 0_4$ con $\alpha$ 0.05 en dos colas, hay evidencia suficiente para considerar con un 95% de confianza que los alumnos que recibieron el tratamiento obtuvieron un nivel mayor de comprensión lectora que los alumnos que no lo recibieron.

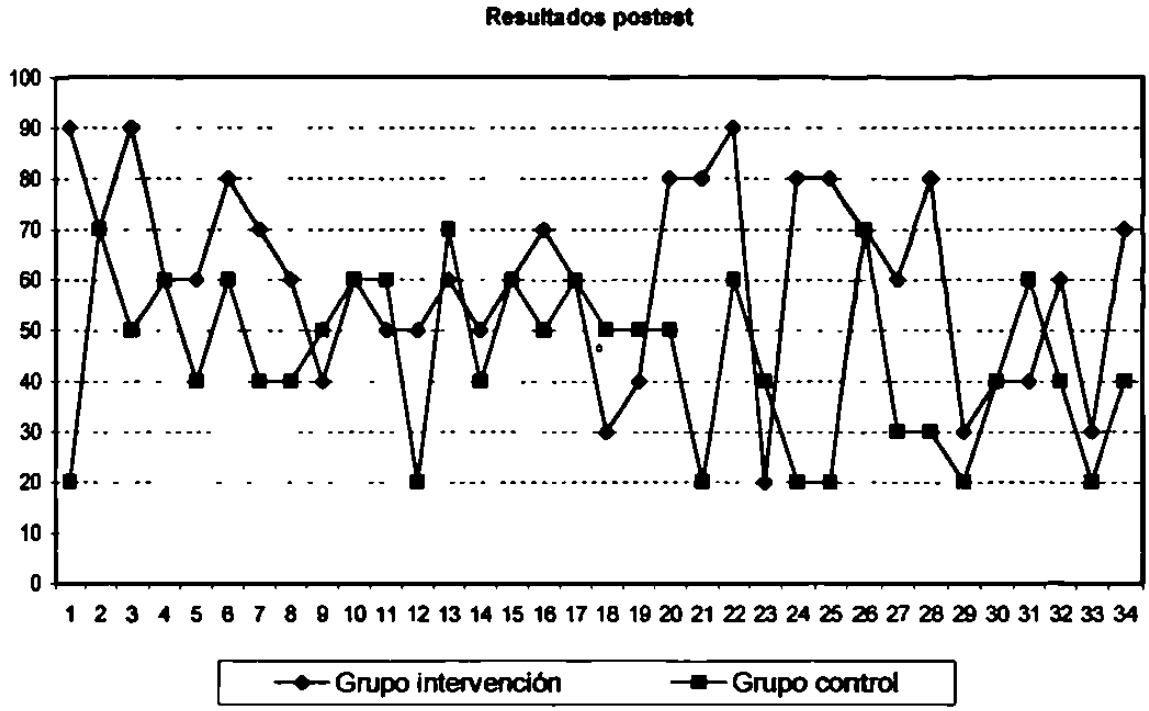
## 6.3 Gráficas

**Grupo de intervención**
**Resultados pretest-postest**




**Grupo de control**
**Resultados pretest-postest**






## 6.4 Generalización

Tomando en cuenta que se trabajo con una muestra representativa de la población, se está en condiciones de generalizar los resultados a toda la población de este estudio.

## 6.5 Predicción

Con base a los resultados obtenidos se puede afirmar que siempre que se trabaje el modelo de lectura propuesto en este estudio, con las mismas condiciones de población y contexto, los resultados que se obtengan serán similares a los presentados en este informe.

# CONCLUSIONES

La investigación descrita en las páginas anteriores ha puesto de manifiesto la importante función que desempeñan las estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora, así como los efectos positivos de una intervención basada en el desarrollo de estas estrategias. El tratamiento estadístico realizado mediante las pruebas de hipótesis permiten concluir que una intervención como la que aquí se propone para el nivel medio superior, propicia una mejora en las habilidades superiores de la representación semántica del texto.

A lo largo del estudio se pudo constatar que la comprensión lectora es un proceso interactivo que implica la construcción de la macroestructura del texto, y que este proceso de comprensión se lleva a cabo de manera estratégica porque los estudiantes, en tanto seres humanos, pueden procesar activamente la información gracias a las diferentes operaciones que realiza. Las diferencias entre las medidas obtenidas en el pretest y el postest permiten concluir que la intervención en el procesamiento activo de textos puede realizarse con éxito en los estudiantes de preparatoria.

Al tratar la lectura como un proceso interactivo y estratégico se favoreció en los alumnos una mayor conciencia de la importancia de su participación, desde la activación y/o construcción de esquemas de conocimiento hasta la autoevaluación de la lectura mediante el autointerrogatorio. De ahí, que durante la intervención pudo comprobarse la manera progresiva como los estudiantes abandonaban un rol pasivo ante la lectura por un rol más activo, en donde comprometían sus conocimientos previos, intereses y expectativas para interpretar un texto.

El estudio, además, ha puesto de manifiesto la importancia no sólo de enseñar las estrategias básicas de comprensión de manera explícita, intencional e integrada a los contenidos de la asignatura de Español I, sino también y sobre todo de crear un espacio propicio para practicarlas y aprenderlas, de manera que los estudiante

desarrollen progresivamente el dominio de la lectura que se espera en este nivel educativo.

El registro de las incidencias en el aula (anexo 4) permite afirmar que el entrenamiento tuvo una mayor eficacia en las estrategias orientadas a la comprensión, que en la estrategia centrada en el aprendizaje a partir de textos (resúmenes); muy posiblemente debido a que en las primeras se tuvo mayor práctica continuada que en la segunda. De esta manera, se puede concluir que los alumnos adquirieron un mayor dominio en las estrategias para activar conocimientos y para identificar información importante, particularmente, en la identificación de subtemas e ideas principales, que en la estrategia para elaborar resúmenes, en donde se advirtieron dificultades para la representación esquemática del texto con palabras propias.

Cabe señalar que el dominio obtenido en las estrategias para identificar subtemas e ideas temáticas es de suma importancia, pues como se señaló en el capítulo dedicado al marco teórico, son las estrategias que facilitan la representación adecuada de la macroestructura del texto. Ambas estrategias son básicas, no sólo porque se encuentran en el origen de la construcción de la macroestructura del texto, sino porque constituyen el paso previo para el desarrollo de otras estrategias como aquéllas que inciden en el aprendizaje a partir de textos. Asimismo, se cree que las dificultados observadas en la elaboración de resúmenes, por parte de los alumnos, tienen que ver más con cuestiones relacionadas con la pobreza en la redacción de ideas que con factores de organización, lo que permite suponer que otros estudios podrían ayudar a incrementar el dominio en esta tarea, que aunque compleja, puede ser susceptible a un entrenamiento.

Otro aspecto que conviene destacar es la importancia que en el modelo de lectura propuesto en este trabajo se concede al autointerrogatorio, tarea que fue difícil al inicio del entrenamiento, pues los alumnos no acostumbran a interrogarse sobre las actividades de lectura que emprenden, ni las que atañen al contenido; sin

embargo, conforme avanzaba el entrenamiento los estudiantes asumieron esta tarea como indispensable para comprender la lectura. El registro de observaciones de las últimas sesiones indica que los alumnos aprendieron a autorregular su actividad durante el empleo de las estrategias, así como asumir la necesidad de autoevaluar la comprensión obtenida mediante la formulación de preguntas.

Por otra parte, en esta investigación se asumió como un principio la enseñanza explícita, intencional e integrada a los contenidos curriculares de la asignatura de las estrategias básicas de comprensión, lo cual se logró –no sin un esfuerzo significativo por parte de los estudiantes– a base de un trabajo previo de organización, lo que prueba que se puede y se debe integrar la enseñanza de las estrategias que posibiliten el desarrollo de las habilidades implicadas en la comprensión, pues un alumno no aprende a comprender a partir de definiciones y de prácticas aisladas –como se propone en el texto de Español–, sino de un entrenamiento informado y autorregulado y de una práctica continua y sumaria de las estrategias implicadas en la comprensión, así lo prueban las diferencias en el pretest y el postest, así como los resultados en los exámenes indicativos –cuya medida de comprensión lectora es de un tercio–, en donde el grupo experimental se colocó por encima de los de control y obtuvo el tercer lugar –de treinta y cuatro grupos–, de desempeño en la asignatura.

## RECOMENDACIONES

De manera reiterada se ha señalado que el estudio ha tenido resultados significativos que permitieron probar la eficacia de la intervención para mejorar y/o desarrollar la comprensión lectora entre los estudiantes del grupo experimental; es a la luz de estos resultados que se pueden formular las siguientes recomendaciones:

Dados los objetivos que persigue el modelo de lectura, puede ser útil no sólo para los estudiantes de preparatoria, sino también para los de grados superiores e incluso inferiores como el de secundaria, con las consabidas adaptaciones en las lecturas y en las tareas de desarrollo.

El empleo del modelo de lectura propuesto en este estudio exige, por parte del docente, un compromiso de trabajo sistemático y ampliamente documentado, por lo que se recomienda, en primer término, conocer la teoría en la que se fundamenta, pues en ella subyace el conocimiento declarativo, procedimental y condicional de las estrategias implicadas en la comprensión. En segundo lugar, se propondría llevar a cabo diversas prácticas que apoyen el aprendizaje y el dominio de las estrategias.

Convendría, además, aprovechar el espacio que ha abierto la Secretaría Académica de la UANL para la revisión de los programas curriculares del nivel medio superior, y presentar la propuesta para desarrollar y/o mejorar la comprensión de la lectura aquí reseñada al Comité de Español, buscando con ello intervenir de modo explícito, intencional e integrada al programa de la asignatura las estrategias básicas de comprensión, lo que supondría un impacto significativo en el perfil del egresado, dada la importancia de la lectura en la asimilación del currículo de la preparatoria.

Aun cuando tradicionalmente se ha considerado que la enseñanza de la comprensión lectora es una tarea que compete a la asignatura de Español, dados sus objetivos curriculares, el modelo de lectura propuesto no es privativo de esta área; de hecho, la situación ideal sería aquélla en la que se da una integración plena

de la intervención sobre la comprensión lectora en todas las materias, lo que significaría involucrar a todos los docentes de la preparatoria en una tarea conjunta de desarrollo que indudablemente impactaría en el perfil de los egresados.

Por último, el estudio aquí descrito abre nuevas posibilidades de investigación para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de la UANL, particularmente se recomienda continuar con una línea de trabajo que permita abordar las estrategias de comprensión centradas en el aprendizaje a partir de textos.

# BIBLIOGRAFÍA


Argudín, Yolanda y María Luna. (2000) Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior. 3ª ed. México. Plaza y Valdez, UIA.

Alonso y González Gómez , (1997) Hacia una nueva pedagogía de la lectura: La escuela y la formación de lectores autónomos. Buenos Aires, AIQUE Didáctica, 2ª ed.

Ausubel, David P., et. al.(1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo, México. Editorial Trillas. 5ª reimp..

Baquero, Ricardo (1997). Vigostky y el aprendizaje escolar. Psicología cognitiva y educación., AIQUE, Buenos Aires.

Blank, Guillermo (1993) Vigostky: el hombre y su causa. En Moll, Luis C. (compilador): Vigotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Argentina, Aique, 2ª ed.

Boletín Informativo de la Coordinación de Preparatorias. Universidad Autónoma de Nuevo León, Coordinación de Preparatorias, junio de 2002, Año IV, Número 6.

Carretero, Mario (1997). Constructivismo y educación, México. Progreso.

Castañeda, S. (1994) Manual para el curso Tópicos sobre desarrollo cognoscitivo. Comprensión de lectura, Monterrey, N. L., ITESM.

Castillo Mercado, Antonio.(1995) El sobresaliente y la competencia comunicativa, Antología de apoyo para el área de pedagogía. Departamento de Educación Especial del Estado de México. Proyecto CAS.

Cirigliano, Gustavo F.J. (1972) Filosofía de la educación. Buenos Aires Editorial Humanitas, 5° ed.

Coll Salvador, César. (1997) El aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, México. Ed. Piadós Educador.

Coll, César, et al. (1996). Constructivismo en el aula. Biblioteca del aula, España.

Colunga Córdova, Ma. Alejandra, Ma. Eugenia González Kipper, Padilla Martínez y Ma. Fernanda Sánchez Mendoza. Aplicación de estrategias de lectura para mejora de la comprensión lectora en segundo año de primaria. (Tesis). México. Instituto Máter.

Cherly L. Spaulding. (1992). La motivación para leer y escribir. En Conexiones entre Lectura y Escritura: Aprendiendo de la investigación. Irwin, J. y Ma. Doyle (comp.). AIQUE, Argentina.

Delors, Jacques: La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI; Santillana Ediciones UNESCO, Capítulo 6, Volumen 64.

Díaz M. Rafael y otros (1993) Orígenes sociales de la autorregulación. En Moll, Luis C. (compilador): *Vigotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Argentina, Aique, 2ª ed.

Dubois, María Eugenia (1986). Interrogantes sobre la comprensión lectora, RIDECAB, año 6, N° 14, Lima.

Dubois, María Eugenia (1995). El proceso de lectura. De la teoría a la práctica, Buenos Aires, AIQUE Didáctica, 4ª ed.

Documento (1993) Reforma Académica en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Secretaría Académica UANL. México.

Enciclopedia General de la Educación (1981). Volumen 1.

Del Val, J. (1994). El lenguaje en: El desarrollo humano. Madrid. Ed. Siglo XXI.

Dewey, John. (1998). Democracia y Educación. Madrid. Ediciones. Morata, S.A, 3° ed. Colección *Raíces de la memoria*.

Fullat, Octavi (1992). Filosofía de la Educación Paideia. Barcelona, España.Ediciones CEACC.

Galán Wong. Luis (2001). Implementa UANL nuevo proyecto "Educación para la Vida". Medicina Universitaria. Suplemento comercial. Facultad de Medicina, UANL.

García Madruga, J., J. Martín, J. L. Luque y C. Santamaría. (1995). Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Madrid. Siglo XXI de España Editores.

García Madruga, Juan A., Rosa Ma. Elosúa, Juan Luis Luque y Milagros Gárate (1999). Comprensión lectora y memoria operativa. Barcelona. Ed. Piadós,

Gilbert, Stephen. (2001) John Dewey: Filósofo de la educación democrática. México Universidad de Guadalajara.

Gómez Palacio, Margarita, Ma. Beatriz, Ma. De Lourdes López Araiza. Laura González V. Ma. Georigina Adame. (1995). La lectura en la Escuela. México. SEP.

Gómez Palacios, Margarita, et al (1982): Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México. Secretaría de Educación Pública.

González Albear, María Isabel (1999): La comprensión lectora: una nueva concepción. En Taller de la palabra. La Habana, Cuba. Ed. Pueblo y educación.

Goodman, K.. (1996) Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura. En Rodríguez María Elena (comp.), Alfabetización por todos y para todos 15° Congreso Mundial de Alfabetización. Buenos Aires. Aique.

Goodman, Kennneth, (1998). El lenguaje integral. Argentina. AIQUE.

Goodman, K.. (1998b) El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI, 15ª ed.

Hernández Martín, A. y A. Quintero Gallegos. (2001). Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje. España. Editorial Síntesis.

Hinojosa Vielmeg, Delia, Celia Nora Salazar, Nora Medina Pedraza y Carmen Roque Segovia. (1994). Guía del maestro. Español módulo I, México. Secretaría Académica UANL,.

Hinojosa Vielmeg, Delia C., et al. (1995). Guía del alumno: Español módulo I, Secretaría Académica UANL, México.

Kabalen, Donna Marie y Margarita A. De Sánchez. (2000) La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información.. México.3ª ed. Trillas.

Klingler Kaufman, Cynthia y Guadalupe Vadillo Bueno. (2000). Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente. México, Mc Graw Hill.

Lomas C., A. Osoro, y A. Tusón. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Madrid. Paidos.

Maier, Henry. (1979). Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erokson, Piaget y Sears: Buenos Aires. Amorrotu editores. 4° ed.

McGinitie, Walquer H., Catherine Ma. Y Susan Kimmel (1982): El papel de las estrategias cognitivas no acomodativas en ciertas dificultades de comprensión lectora. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp..), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI, México.

Meece, Judith (2000). Desarrollo del niño y del Adolescente. México. SEP/Mc Graw Hill.

Merari, Alberto L. (1969) Psicología y Pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henry Wallon. Colección Pedagógica, Grijalvo, México, D.F.

Moore, T.W. (1999). Introducción a la filosofía de la educación. México. Trillas, 5° reimp.

Mussen Paul, John Conger, Jerome Kagan (1980). Desarrollo de la personalidad en el niño. 14ª reimp. Industrial Editorial. México.

Oyarzo González, Enrique. (2000). Leyendo la lectura: Una propuesta metodológica para NB1 y NB2. (Proyecto de perfeccionamiento docente a distancia). República de Chile. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas.

Palacios de Pisan, A. M. Muñoz de Pimentel y D. Lerner Zunino. (1996). Comprensión lectora y expresión escrita. Experiencia pedagógica, Buenos Aires, AIQUE Didáctica, 9ª ed.

Paggioly, Lisette. (1997) Estrategias cognoscitivas: una perspectiva teórica. Venezuela. Fundación Polar.

Paggioly, Lisette. (1997) Estrategias metacognosicitvas. Venezuela. Fundación Polar.

Powel, Marvin (1985) La psicología del adolescente. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Quezada Castillo, Rocío (1988) ¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje? Perfiles educativos. CISE, UNAM N° 29, enero-marzo.

Ramírez Ruedas, Irma (1987). Estructuras lingüísticas básicas de Español, México, Limusa.

Ramírez Ruedas, Irma y Sara Sánchez Sánchez (1995). Aportaciones de Jean Piaget al estudio del lenguaje en Procesos educativos, Revista de Pedagogía, vol. 10. num. 4.

Rodríguez F, María Eugenia y Oliva Calvo Maribel (2001) Material instructivo para el desarrollo de habilidades investigativas en la educación posgraduada, Material ligero.
pp. 144.

Roméu, Angelina. (1999). Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En Taller de la palabra. Ed. Pueblo y educación, La Habana, Cuba.

Roque Segovia, C. Nora Medina P., Myrna Cisneros F., Dora González, (2001). Guía del alumno. Español módulo I, Secretaría Académica UANL.

Ruiz Iglesias, Magalys. (1999). Didáctica del enfoque comunicativo. México. Instituto Politécnico Nacional.

Sánchez, Emilio, José Orrantia y Javier Rosales. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. Comunicación, lenguaje y educación. España. CL&E.

Sánchez Carranza, Elsa Gabriela y José de Jesús Ramírez Martín. (2002). Estrategias de lectura para elevar la comprensión lectora de los alumnos de primero de secundaria. (Tesis). México. Instituto Mater.

————.(2001). Leyendo a los clásicos. John Dewey. Contexto educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. http//contexto-educatvo.com.ar /2001/4/dewey.htm.

Stramiello, Clara. (2001). Historia de la educación II. El siglo XX. Argentina Universidad Católica.

Seda Santana, Ileana. (1995) Lengua escrita: evolución teórica desde Piaget Revista Cuadernos de Pedagogía. vol. 10. num. 4.

Secretaría Académica (1993) Reforma Académica en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Schmelkes, Corina: *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (Tesis)*, México, Oxford University Press, 6ª ed. 1998.

Solé, Isabel. (2001). Estrategias de lectura. Serie didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona. Editorial GRAÓ de IRIF, SL. 12° ed.

Valmaseda, M. (1991) Los problemas del lenguaje en la escuela, *En Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo III. Madrid. Editorial Alianza .

Vigotsky, L.S. (1978). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. .Ed. Pléyade.

Zabala V. (1995) El Constructivismo. Concepción sobre cómo se producen los Procesos de Aprendizaje. En la Práctica Educativa. Cómo Enseñar. España. Ed. Graó. pp. 35-46.