

Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA



UN ESTUDIO SOBRE LA COMPRESION Y LA
RETENCION DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES
DE DIFERENTES NIVELES ESCOLARES

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N

REBECA	GEORGINA	INTRIAGO	SOTO
MICAELA	VELAZQUEZ	VILLAFÑA	
HELENE	LEVESQUE	DION	
GUADALUPE	BENITEZ	AVILA	



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

RECEIVED
RECEIVED
RECEIVED
RECEIVED

RECEIVED
RECEIVED
RECEIVED

Apr. 889

M. 20456

1982

20003.08

20003.08



I N D I C E

INTRODUCCION.

CAPITULO I. Antecedentes.

CAPITULO II. Investigación sobre comprensión y retención
en la lectura.

II.1. Planteamiento del problema.

II.2. Preguntas de investigación.

II.3. Método.

3.1. Definición de variables.

3.2. Sujetos

3.3. Escenarios

3.4. Materiales

3.5. Diseño experimental

3.6. Procedimiento

3.7. Análisis de datos.

CAPITULO III. Resultados.

CAPITULO IV. Discusión.

IV.1. Interpretación.

IV.2. Conclusiones.

APENDICES

BIBLIOGRAFIA.

I N T R O D U C C I O N

Dada la importancia de la lectura como vehículo de la cultura y como el principal instrumento de la educación, el objeto de esta investigación fue el de explorar, para fines prácticos, la relativa eficacia de dos diferentes procedimientos experimentales en la facilitación del fenómeno de comprensión en la lectura. Estos dos procedimientos fueron elaborados siguiendo los lineamientos teóricos de dos diferentes orientaciones, a saber, las de las escuelas conductista y cognoscitiva.

Considerando la importancia de diferencias inherentes al desarrollo cognoscitivo, la investigación se llevó a cabo con sujetos de diferentes niveles de escolaridad, es decir, de 6° año de Primaria, 3° año de Secundaria, 3° año de Bachillerato y 3° año (5° y 6° semestre) de Licenciatura.

El estudio constó de dos fases. En la primera, a la que se llamó "correlativa", se determinaron las correlaciones existentes entre variables psicológicas como inteligencia, aptitudes, actitudes y vocabulario, y el grado de retención y comprensión evidenciado por los sujetos en la lectura de tres textos, cada uno de ellos con diferente grado de complejidad. El grado de comprensión y retención de los mencionados textos se midió a través de exámenes específicamente elaborados con este fin. Esto se hizo con el objeto de establecer qué variables psicológicas se relacionan con la retención y la comprensión en la lectura, y cómo podrán predecirse las habilidades en estas últimas.

En la segunda fase, llamada "experimental", se aplicaron dos procedimientos elaborados en forma de estrategias instruccionales apegadas a los lineamientos de las escuelas conductista y cognoscitiva, en las cuales se basan las investigaciones que se realizan actualmente en el campo de la psicología educativa. Después de haber subdividido a cada uno de los cuatro grupos de sujetos en 3 subgrupos (E_1 , E_2 , y C) se les proporcionó orientaciones en estrategias instruccionales de acuerdo

do con el siguiente esquema:

E₁.- Estrategias instruccionales con orientación cognoscitiva.

E₂.- Estrategias instruccionales con orientación conductista.

C. - Ningún procedimiento experimental.

Esto se llevó a cabo después de haber obtenido, para cada sujeto, medidas de comprensión en la primera fase. Después de --- aplicadas las diferentes estrategias instruccionales, se procedió a una nueva medición de esta variable, por medio de los -- mismos exámenes de comprensión utilizados en la primera fase.

Se espera que este estudio exploratorio contribuya en alguna - medida a esclarecer el complejo fenómeno del proceso de com--- prensión en la lectura.

CAPITULO I.

A N T E C E D E N T E S .

La lectura es un fenómeno en verdad intrigante. Su omnipresencia en los más nimios aspectos de nuestra vida cotidiana tiende a hacernos olvidar que constituye uno de los fundamentos más importantes de la civilización moderna. Basta con contemplar el retraso en que viven las poblaciones iletradas para tomar nueva conciencia de esta realidad. El saber leer es prerequisite para todo avance que trascienda el nivel de mera supervivencia, y hasta podemos afirmar que, sin la lectura, la misma supervivencia se vuelve imposible en un medio urbano en donde la tecnología invadió todas las áreas de la convivencia humana. La misma riqueza y complejidad de esta tecnología han hecho de la lectura el instrumento más poderoso e indispensable de la educación. Sin embargo, como lo hemos dicho, la lectura es un fenómeno intrigante porque, a pesar de ser innegables su realidad y su trascendencia, su definición y los procesos que rigen su aprendizaje continúan siendo el objeto de mucha controversia y el origen de numerosas teorías.

Quien lea estas líneas podrá objetar que una cosa es la teoría y otra, la práctica. Esto no es verdad. Todo educador sabe que la enseñanza de una destreza tan compleja como lo es la lectura, forzosamente debe fundamentarse en una sólida concepción teórica que justifique sus procedimientos. En otras palabras, no es posible enseñar a manejar un instrumento sin conocer, o por lo menos, sin tener una idea definida de su estructura y su modo de funcionamiento. Asimismo, como sería lamentable el no utilizar un instrumento tan perfeccionado y valioso como lo es una moderna computadora sino para efectuar sumas y restas, es menester buscar la manera de fomentar el máximo aprovechamiento de la información que --- brinda la lectura. Esto último también presupone una base teórica concerniente no solamente a la naturaleza del fenómeno

no de la lectura sino también a características y actividades del lector.

El aprendizaje de la lectura y la comprensión de su contenido de ninguna manera son procesos que culminan y se dan por concluidos al término de la enseñanza primaria. La información susceptible de ser transmitida a través de la lectura reproduce todos los niveles de complejidad del pensamiento humano. Por ello, no es descabellado suponer que la comprensión en la lectura es un proceso de toda la vida, cuyas características y niveles de aplicación varían substancialmente de una etapa a otra del desarrollo cognoscitivo. Por esta razón, la mayoría de los teóricos e investigadores en el campo han orientado sus esfuerzos con un enfoque cognoscitivo.

En la antigüedad, antes de que se inventara el alfabeto, los hombres solían transmitir oralmente a las generaciones subsiguientes los conocimientos y la información adquiridos en la vida. En un principio, esos conocimientos y esa información cumplían la función de preservar la vida misma, en condiciones extremadamente difíciles de supervivencia. Al ir satisfaciendo de manera cada vez más eficaz sus necesidades básicas, los diferentes grupos humanos crearon culturas más organizadas y diversificadas. La tradición oral se hizo más amplia y compleja, y los lingüistas coinciden en afirmar que ésta se transmitió en versos. A nosotros, puede parecernos extraño que ésta haya sido la forma más primitiva de comunicación cultural, ya que, por lo general, en la vida moderna, la poesía versificada nos parece representar la forma más abstracta y refinada de comunicación literaria. Sin embargo, los antiguos tenían muy buenas razones para proceder de tal manera. La tradición oral, cada vez más amplia y más rica, exigía, por parte de las nuevas generaciones, un prodigioso esfuerzo de memoria. Se dice que los antiguos griegos podían recordar, con sólo escucharlos una vez, más de cuatrocientos versos. Es muy plausible que la rima hubiese facilitado en enorme medida semejante hazaña. Se hipotetiza que, poco después, apa-

recibió la escritura; primero, silábica y luego, alfabética. La invención de la escritura vino a revolucionar prácticamente todos los aspectos de la cultura humana.

A partir de entonces, fue posible recopilar enormes volúmenes de información de toda índole, que, de otra manera, se hubiera perdido para siempre. Ello permitió que, aparte de la tradición cultural, la ciencia y la tecnología avanzaran a pasos agigantados, dando origen a la industrialización, con todo lo que implica de conocimientos e información. Hoy en día, nos enfrentamos, pues, al reto que nos plantea el aprovechamiento de toda aquella información para poder desempeñar un papel -- útil en nuestra sociedad y seguir contribuyendo al bienestar de nuestros semejantes. Más aún, el aprovechamiento de toda nueva información presupone la previa comprensión de enorme -- cúmulo de datos específicos antecedentes que la respaldan y -- la vuelven significativa. Como esos datos y conocimientos -- son recopilados en forma escrita, la lectura viene a asumir -- un papel de primordial importancia en nuestra formación.

[Ahora bien, la lectura, para ser eficaz, debe implicar la adquisición de conocimientos que, a su vez, presupone la comprensión y retención de la información leída, para su máximo aprovechamiento.] Bloom (1956) define al conocimiento como la capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, o un esquema, estructura o marco de referencia. -- También interviene el proceso de interrelacionar materiales, pues en una situación de examen de conocimientos, el problema deberá ser organizado y reorganizado, hasta que ofrezca las -- señales y claves que evoquen la información y el conocimiento que el individuo posee.

Así pues, los psicólogos de la educación se han empeñado, durante varias décadas, en definir la naturaleza del fenómeno -- de la comprensión en la lectura y, con base en ello, buscar -- la manera más eficaz de llevarlo a la práctica.

Entre las corrientes que han intentado explicar el fenómeno de la comprensión en la lectura, destacan las siguientes: la interpretativa, la constructivista y la interaccionista, que integra a las dos primeras.

La corriente interpretativa, tradicional, postula que la lectura es el proceso de recuperación, por el lector, de la información contenida en los estímulos que representan las palabras escritas. Se trata de una explicación mecanicista, en que el sujeto se concreta en responder ante estímulos visuales.

Los proponentes de la orientación constructivista postulan un punto de vista un tanto idealista, en el que el significado de lo leído está en el lector, más que en el texto. El lector actúa sobre la información, formulando hipótesis. Se asigna, pues, al lector, un papel más activo en el procesamiento de la información. En otras palabras, la interpretación dada a un texto dependería más de características inherentes al lector que del significado intrínseco de los vocablos. Así, la interpretación sería una actividad altamente idiosincrática, regida por las normas de la individualidad.

Los interaccionistas, por su parte, integran las dos citadas corrientes, al plantear que el significado de un texto escrito es el resultado de una interacción entre el individuo y el texto.

A fines del siglo pasado, en el que era tradicional la corriente interpretativa, se pensaba que la lectura era un proceso seriado de las letras que componen las palabras y luego una combinación seriada de estas palabras en oraciones. Con el advenimiento de la Psicología Experimental, una serie de estudios vinieron a refutar esa posición. En este sentido, los trabajos más importantes fueron los de Cattell (1886). El rechazó una teoría según la cual las palabras eran percibidas letra por letra en favor de una aproximación paralela, en la

que se perciben las letras como un todo. Con el advenimiento del conductismo, el proceso de lectura se dejó de investigar seriamente. Sin embargo, los argumentos de Cattell acerca de que la percepción de las palabras era paralela y no seriada, fueron considerados por mucho tiempo como los más --- trascendentes en el área.

Gough (1972) investigó en el sentido contrario, y para comprobar su teoría de un Modelo de Lectura letra por letra, utilizó trabajos realizados en el área de la psicolingüística y el procesamiento de la información visual. En su nueva teoría sobre el procesamiento seriado, Gough desarrolló un modelo de entrada con un procesamiento letra por letra en los niveles inferiores, y lo separó rigurosamente del procesamiento lingüístico de orden superior. Este modelo es considerado incompleto, ya que estudios posteriores, definitivamente suponen la existencia de procesos de orden superior en interacción con procesos de orden inferior, cosa que Gough puso en duda desde el principio. La Berge y Samuels (1973), plantean un proceso similar al de Gough con la diferencia de que postulan un factor de automatización que actúa en las diferentes etapas del procesamiento de la información. Es decir, una progresión secuencial a través de cada una de estas etapas, desde la identificación del estímulo visual hasta su interpretación semántica. Por lo tanto, siendo la atención selectiva y de capacidad limitada sería imposible atender simultáneamente a cada uno de los componentes del proceso, sin la existencia de ese factor automático.

Otros autores, como Craick (1970), han postulado la existencia de "almacenes" mnémicos, en los cuales se efectúa específicamente el procesamiento de la información, refiriéndose a la existencia de un almacén sensorio, otro de memoria a corto plazo, y otro final, de memoria a largo plazo en los que la información puede retenerse en forma transitoria mientras pasa de uno a otro almacén. El concepto de "almacén" se ha rechazado por ser interpretado textualmente como es---

estructuras físicas en sí dentro del cerebro. Craick y Lockart (1972) prefieren hablar de niveles de procesamiento en lugar de almacenes, postulan la existencia de un procesador central de capacidad limitada que supuestamente rige dichos niveles de procesamiento. Cuando el lector tiene reglas aprendidas y conocimientos previos relativos a lo leído, existe un nivel de procesamiento más profundo que facilita la retención de lo leído. Como factores importantes que influyen en la retención, los autores ponen énfasis en ciertas tareas orientadas proporcionadas al lector, la naturaleza del material, la magnitud del esfuerzo invertido en el proceso, en el tiempo de estudio y en la organización del material.

Una de las aportaciones fundamentales de la corriente constructivista ha sido la Teoría de los Esquemas. De acuerdo con Adams y Collins (1977), un postulado primordial de la teoría, es que un texto no tiene en sí un significado, solamente ofrece una guía para el lector con respecto a cómo debe recuperar o reconstruir el significado que su autor pretende transmitir, a partir de conocimientos propios, previamente adquiridos. Un esquema es una descripción de una clase particular de conceptos, y consta de una jerarquía de esquemas implícitos dentro de otros esquemas. La representación de la jerarquía en la mente, es lo suficientemente general como para captar los aspectos esenciales de todos los miembros de la clase particular de conceptos. Al ir descendiendo la jerarquía el número de esquemas implícitos se multiplica y va estrechándose el alcance de cada uno de ellos, hasta que, en el nivel más bajo los esquemas se aplican a eventos conceptuales únicos. Lo relevante de esta estructura, estriba en que la representación del nivel superior de cualquier esquema, proporciona al mismo tiempo una abstracción y un marco conceptual de todos los eventos particulares que se clasifican en él. En esta teoría se postula que el proceso de interpretación es orientado por el principio de que toda información deber ser explicada. Todo nuevo evento (de input o insumo) debe organi

zarse dentro de un esquema y todos los aspectos de dicho esquema necesitan ser compatibles con la nueva información. - Este requisito origina dos modos básicos de procesamiento de la información:

El primero: el procesamiento desde abajo hacia arriba, es evocado por los datos entrantes, la información más específica va haciéndose cada vez más general, es decir, pasando por niveles cada vez más generales de interpretación.

El segundo: el procesamiento desde arriba hacia abajo, funciona de manera opuesta, y se lleva a cabo cuando el sistema busca información para llenar esquemas parcialmente integrados de orden superior. Rumelhart (1976) dice que estos dos tipos de procesamiento deben ocurrir en forma simultánea en todos los niveles de análisis. Los datos necesarios para instanciar o llenar los esquemas se obtienen mediante un procesamiento desde abajo hacia arriba; el procesamiento de arriba hacia abajo facilita su asimilación si es que son anticipados o consistentes con el patrón conceptual del lector. El procesamiento de abajo hacia arriba garantiza que el lector será sensible a una información novedosa o que no quepa en sus hipótesis con respecto al contenido del texto; los procesos de arriba hacia abajo le ayudan a resolver ambigüedades o a seleccionar entre varias posibles interpretaciones de los datos "entrantes".

La lectura de una fábula nos brinda un buen ejemplo de cómo opera la teoría de los esquemas. El nombre del autor, así como el estilo literario propio de una fábula, permiten al lector culto anticipar, dentro del esquema general de "fábula", la presencia de una moraleja, lo cual irá corroborando conforme prosiga su lectura, mediante un procesamiento de arriba hacia abajo. Por otra parte, un procesamiento de -- abajo hacia arriba le permitirá ir verificando si son acertadas las hipótesis que se haya ido formando con respecto a

dicha moraleja, eliminando dudas y reafirmando sus anticipaciones correctas. Mediante la acción simultánea de estos dos modos de procesamiento, al terminar la lectura de la fábula, el lector habrá captado con claridad el mensaje del autor.

La comprensión de la lectura depende pues, tanto de los conocimientos previos del lector como de la información proporcionada por el texto, además de la capacidad del lector para interrelacionar apropiadamente sus conocimientos y la información textual, tanto dentro como entre diferentes niveles de análisis. Dentro de la corriente constructivista, encontramos a Goodman (1976) quien propone un modelo sumamente complejo para explicar lo que sucede al leer. Para él, la comprensión depende del procesamiento de tres tipos de información: la grafofonética, la sintáctica y la semántica; este procesamiento depende de la aplicación de destrezas específicas o estrategias. Del dominio de esas estrategias, y no sólo de la naturaleza del texto dependería el grado de aprovechamiento en la lectura.

Considera a la lectura como una especie de "juego de adivinanzas", en que el lector va formulando y probando hipótesis sobre el contenido de lo que va leyendo.

En congruencia con la teoría de los esquemas y para los fines que nos ocupan, hemos adoptado, para fundamentar el presente trabajo, la definición que propone K.S. Goodman para el proceso de lectura. Goodman (1967) dice: la lectura es un proceso selectivo. Implica el uso parcial de pautas lingüísticas mínimas seleccionadas a partir del insumo perceptual, sobre la base de las expectativas del lector. Conforme va procesándose esta información parcial, se toman decisiones tentativas, que serán confirmadas, rechazadas o depuradas, a medida de que avance la lectura. En otras palabras, la lectura es un ejercicio de adivinanza psicolingüística, implica una interacción entre pensamiento y lenguaje.

Una lectura eficaz no resulta de la percepción precisa y de la identificación de todos los elementos del texto escrito, sino de la habilidad del lector en seleccionar el menor número posible de pautas más productivas, necesarias para originar adivinanzas acertadas desde un principio. Por lo tanto, la capacidad de anticipar lo que aún no se ha visto --- (leído) es vital en el proceso de la lectura eficaz! De -- ahí se desprende que la lectura es un proceso psicolingüístico, en el que se verifica una interacción entre pensamiento y lenguaje.

Rumelhart (1976), por su parte, plantea la existencia de un "patrón sintetizador", que abstrae las características críticas de un almacén de información visual, en el que viene registrada la información gráfica, además de esta información sensorial, el patrón sintetizador provee información -- no sensorial acerca de la estructura ortográfica del lenguaje (intuyendo información acerca de la probabilidad de di--versas series de caracteres), de artículos léxicos en el -- lenguaje y de diferentes posibilidades y probabilidades sintácticas y semánticas del lenguaje y de conocimientos con--textuales corrientes (información pragmática). El patrón -- sintetizador utiliza toda esta información para producir la más probable interpretación del suministro gráfico. Así todas las diferentes fuentes de conocimiento sensoriales y no sensoriales, aparecen juntas en un lugar. El proceso de -- lectura sería el resultado de la aplicación simultánea y -- conjunta de todas esas fuentes de conocimiento.

El modelo de Kintsch y Van Dijk (1978), (interactivo tam---bién), opera al nivel de presuntas estructuras semánticas, que se caracterizan en forma de proposiciones. Por otra -- parte plantean que es imposible elaborar un modelo de la -- comprensión de la lectura sin tomar en cuenta el objetivo -- específico del lector. Por lo tanto, es necesario conocer los procesos de control que rigen la comprensión. La es---tructura semántica de un discurso se caracteriza en dos ni--

veles, es decir, los de microestructura y los de macroestructura. La microestructura representa el nivel local del discurso, esto es, la estructura de las proposiciones, tomadas individualmente, y de sus relaciones. La macroestructura es de naturaleza más global y caracteriza al discurso en su conjunto. Estos niveles se relacionan entre sí mediante una serie de reglas de organización semánticas llamadas macrorreglas. En ambos niveles se establece la coherencia de un discurso; un discurso sólo puede ser coherente si sus respectivas oraciones y proposiciones son organizadas globalmente a nivel de la macroestructura. Ahora bien, dado el postulado pragmático general de que, normalmente, nos abstenemos de expresar lo que suponemos, quien escribe puede dejar implícitas todas aquellas proposiciones que pueda suministrar al lector. Los lectores deben ser capaces de producir, durante el proceso de comprensión, los "eslabones" faltantes de una secuencia con base en sus conocimientos generales o contextuales de los hechos. Cuando estos conocimientos generales o contextuales no son suficientes para generar las inferencias necesarias, el texto resulta incomprensible.

A estas alturas, entendemos que difícilmente puede postularse una definición de la lectura que no incluya referencias específicas al proceso de comprensión en la misma. Resulta imposible desligar estos dos conceptos, ya que, sin comprensión, la actividad de leer carecería de sentido. Por lo tanto, existen tantas concepciones de la comprensión cuantas teorías intentan explicar el proceso de la lectura. Partiendo, pues, de la definición propuesta por Goodman para el proceso de la lectura, se desprende, de acuerdo con él y con varios otros teóricos (por ejemplo Hochberg, 1970; Kolers, --- 1970; Levin & Kaplan, 1970; Wanat, 1971; partidarios de la llamada "posición de las hipótesis"), que la comprensión es un proceso dinámico que se estructura a partir de la información obtenida de la lectura de un pasaje hasta un punto dado, que se combina con los conocimientos que ya posee el lector acerca (1) de la redundancia de las reglas del lenguaje, (2)

del uso común de la lengua, y (3) del tema sobre el que trata el pasaje en cuestión.

Weinstein (1978) sugiere que el procesamiento de la información contenida en un texto puede facilitarse mediante el -- uso de la elaboración cognoscitiva. El uso de esta estrategie requiere que el lector cree una estructura simbólica -- que, al ser combinada con la nueva información la vuelva -- más significativa. (Rohwer, 1970). Por ejemplo al proce--sar un texto, el lector puede relacionar su contenido ya -- sea directamente o por analogía, con conocimientos previos. Asimismo, la elaboración cognoscitiva puede implicar la --- creación de relaciones lógicas entre componentes de la nueva información, o bien, sacar inferencias o deducir implicaciones. Estos procedimientos son regidos por un mismo principio: hacen que la nueva información sea más significativa, estableciendo una relación entre el nuevo material y una información previa ya aprendida.

Las estrategias de elaboración cognoscitivas se clasifican en 5 categorías generales:

- 1.- Las estrategias de repetición.
- 2.- Las estrategias físicas, en las que el sujeto utiliza - propiedades físicas del material, como su ortografía.
- 3.- Las estrategias de representación, es decir, cualquier estrategia que implique la formación de una imagen mental.
- 4.- Las estrategias de elaboración verbal, en la que el sujeto trabaja activamente con el material, haciéndose -- preguntas acerca de su contenido y contestando a dichas preguntas, determinando implicaciones de ese contenido, relacionándolo con información previa, etc.
- 5.- Las estrategias de agrupamiento, que consisten en reorganizar el material en bloques más pequeños, con base - en alguna característica común.

Los resultados de investigaciones hechas por Weinstein indican que la práctica constituye un factor decisivo en el aprovechamiento de las estrategias descritas. La cantidad de -- práctica necesaria parece depender del nivel de dificultad -- de los textos a los que se aplican las estrategias, así como de los tipos de instrumentos de evaluación que se utilizan. Los sujetos con los niveles de escolaridad más avanzados reportaron haber utilizado un mayor número de estrategias, y -- asimismo demostraron un mayor aprovechamiento de la información leída, lo cual parece apoyar el punto de vista interaccionista, según el cual existe estrecha interrelación entre características inherentes al lector y la naturaleza del insumo gráfico.

Por último Lynne Reder hace una revisión de las investigaciones actuales en este campo, enfatizando también el papel de la "elaboración" en el procesamiento de la información. El principal problema con esta posición radica en que es muy difícil para el experimentador manipular la magnitud y la dirección de la elaboración. No obstante existen evidencias -- experimentales que confirman la opinión de que la reconstrucción puede ser facilitada por la elaboración.

Tomando en cuenta estas consideraciones, cabe contemplar al fenómeno de la comprensión dentro del marco de referencia de las teorías del aprendizaje, que están comprendidas en dos -- familias principales: las de estímulo respuesta y las cognitivas.

Ahora bien, como lo afirman Hilgard y Bower (1973), "la primera regla que debemos estar dispuestos a aceptar cuando juzguemos los méritos relativos de diferentes teorías es ésta: todos los teóricos aceptan cuanto provenga de los hechos. -- Por consiguiente, las diferencias entre dos teóricos son, -- esencialmente, de interpretación... Por el momento, debemos aceptar la verdad histórica de que teorías opuestas tienen -- una gran capacidad de supervivencia, y que apelar a los he--

chos para poder elegir entre teorías es algo muy complicado - y de ninguna manera tan decisivo como podríamos desear que -- fuese".

A pesar de todo, la práctica experimental encaminada a determinar la aplicabilidad diferencial de los dos tipos de teoría a la comprensión en la lectura, que forzosamente implica aprendizaje, deberá fundamentar sus procedimientos en las cuestiones generales que separan a las teorías de estímulo-respuesta, de las cognoscitivas.

Las 3 principales clases de preferencias sobre las cuales los teóricos de estímulo-respuesta discrepan con los teóricos cognoscitivos son:

1.- La acción de intermediarios "periféricos", por contraposición a intermediarios "centrales".

"... Los teóricos de estímulo-respuesta han preferido descubrir intermediarios de respuesta o de movimiento que sirvan de integradores en las sucesiones conductuales.

Estos intermediarios producidos por la respuesta (sus consecuencias: es decir, reforzamiento o castigo) pueden clasificarse como mecanismos "periféricos", en contraste con los intermediarios "centrales" (ideacionales).

"El teórico cognoscitivo, por otra parte, infiere más libremente la existencia de algunos procesos cerebrales centrales, como los recuerdos o las expectativas, que sirven de integradores en la conducta buscadora de meta.

Naturalmente estas diferencias son basadas en inferencias a partir de la conducta observada y, en ninguno de los casos, - pueden verificarse directamente. Por lo tanto, la elección entre la explicación "periférica" y la "central" es algo que depende de preferencias sistemáticas más generales.

Sin embargo, en la opinión de Ausubel, "es obvio que el empleo

del paradigma del condicionamiento para explicar el proceso por el que se adquiere el significado representativo, constituye una extensión injustificada de principios que son válidos para ciertas clases sencillas de aprendizaje, a otras -- clases de aprendizaje, cualitativamente diferentes y mucho -- más complejas.

2.- La adquisición de hábitos por contraposición a la adquisición de estructuras cognoscitivas.

Según los teóricos de estímulo-respuesta, lo que se aprende son hábitos, mientras que los cognoscitivistas coinciden en afirmar que son "estructuras cognoscitivas".

La estructura cognoscitiva existente alude "tanto al contenido sustancial de la estructura de conocimiento de un individuo como a sus propiedades de organización principales dentro de un campo específico de estudio, en un momento dado".

En el caso que nos interesa, que es el de la comprensión en la lectura, los primeros postulan que tal fenómeno surgiría del hábito formado a partir de la emisión de respuestas acertadas, sistemáticamente reforzadas. Los teóricos cognoscitivistas, por su parte, insisten en que lo que se aprende son "hechos", cuya interpretación depende en gran parte de la mencionada estructura cognoscitiva.

3.- Ensayo y error por contraposición al discernimiento repentino en la solución de problemas.

Según el psicólogo de estímulo-respuesta, el que aprende busca, entre los hábitos aprendidos, el que mejor contribuirá a la resolución de un nuevo problema. Al no encontrar ninguno que se adecúe a este nuevo problema, recurre al ensayo y error, hasta dar con la solución correcta. En el problema concreto de la comprensión en la lectura, el sujeto recurriría a un repertorio aprendido de interpretaciones previamente reforzadas y, en el caso de no alcanzar el objetivo deseado (comprender una palabra, una oración, o un párrafo escrito), probaría otras nuevas, hasta encontrar la correcta, que

así quedaría reforzada.

El psicólogo cognoscitivo, sin negar esta descripción, añade nuevas interpretaciones que no ofrece el psicólogo partidario del esquema estímulo-respuesta. Opina, por ejemplo, que un sujeto capaz de resolver cierto problema de comprensión, presentado en determinada forma, puede no ser capaz de resolverlo si se le presenta de otra manera, aunque dicha resolución requiera esencialmente de las mismas operaciones mentales. Según los teóricos cognoscitivos, "el método preferido de presentación hace posible una estructuración perceptual que conduce al "discernimiento repentino", es decir, a la comprensión de las relaciones esenciales del caso. El psicólogo de estímulo-respuesta tiende, preferentemente, a buscar en la historia del que aprende las fuentes de solución, en tanto que el psicólogo cognoscitivo hace lo mismo en la estructuración contemporánea del problema". (Hilgard y Bower, pág. 22).

Tenemos pues, que unos procedimientos experimentales encaminados a determinar la eficacia diferencial de estos dos enfoques en la facilitación de la comprensión en la lectura, deberán hacer patentes esas diferencias en sus respectivas estructuraciones.

Un procedimiento conductista reforzará sistemáticamente muestras de comprensión en la lectura, independientemente de cuáles hayan sido los procesos subyacentes, para que éstas sirvan para integrar futuras respuestas acertadas. El "hábito" de resolver acertadamente unos problemas deberá quedar cada vez mejor establecido, después de reforzamientos sucesivos.

Al descubrir que la información asimilada es la correcta y el ver las propias interpretaciones confirmadas son experiencias satisfactorias que implican un reforzamiento positivo. Unas consecuencias opuestas representan, con toda probabilidad, una experiencia desagradable que operaría como reforzador negativo. Se sabe que los reforzadores poseen propiedad

des motivacionales que influyen en la conducta subsiguiente. En este caso, es evidente la función informativa que cumple el hecho de averiguar lo acertado o equivocado de las propias respuestas (J.M. Sawry y C.W. Telford, 1968). También es importante la posibilidad de conocer inmediatamente estos resultados. Un reforzamiento demorado tiene menos efecto - que cuando sigue inmediatamente a la conducta relacionada - (Sidowski y col., 1961).

En su libro, "Verbal Behavior", Skinner (1957) propone una teoría concerniente a la adquisición del lenguaje y de la - conducta lingüística en la que conductas lingüísticas específicas son adquiridas por condicionamiento operante y extendidas a través de la generalización de las respuestas adquiridas. N. Chomsky (1959), en una crítica sistemática de este libro, demuestra la impropiedad de las propuestas de - Skinner. Impugna la aplicabilidad de la teoría del reforzamiento y de la noción de generalización, tal como la fórmula Skinner, a la adquisición del lenguaje o de conductas -- lingüísticas. Chomsky afirma que esta teoría es ilusoria y que la mayoría de sus conceptos son irrelevantes en una explicación coherente de la conducta lingüística en cualquiera de sus manifestaciones y que nunca considera problemas - reales. Según él, el hecho de desconocer toda contribución activa por parte del lector deja en la obscuridad los principales aspectos de toda conducta verbal.

En la práctica, el objetivo principal del conductismo es la modificación de la conducta. En el caso que nos interesa, la meta de un procedimiento conductista consistiría en transformar la conducta de un "mal lector" en la de un "buen lector". Sin embargo, los planteamientos teóricos del conductismo no toman en cuenta el hecho de que, a toda conducta - (en este caso, a toda ejecución que evidencie comprensión - en la lectura, subyace una capacidad básica. Es precisamente esta capacidad, y no la conducta misma, la que se intenta fomentar a través de la educación .

Por otra parte, un procedimiento cognoscitivo se concentrará en entrenar a los sujetos en el uso de destrezas de elaboración cognoscitiva. El uso de la estrategia llamada de elaboración cognoscitiva requiere que el aprendiz cree una estructura simbólica que, al ser combinada con la nueva información vuelva más significativa dicha información (Rowher, - 1970). En congruencia con los planteamientos del cognoscitismo, un procedimiento cognoscitivo tomará en cuenta, en su estructuración, que el aprendiz es un individuo activo, con voluntad propia, que procesa la información en formas complejas, muchas veces idiosincráticas, que rara vez pueden ser del todo predichas, reducidas a fórmulas sencillas o reproducidas en experimentos de laboratorio. El psicólogo cognoscitivista está convencido de que el aprendizaje es un proceso activo, no tan mecánico como lo supone el conductista, que incluye almacenamiento de información, capacidades de recuperación, destrezas intelectuales y estrategias cognoscitivas.

Ausubel (1976), un autor cognoscitivista, es categórico al respecto. "Como el material lógicamente significativo se -- aprende siempre, y no puede ser de otra manera, en relación con un antecedente ya aprendido de conceptos, principios e -- información pertinentes que posibilitan el surgimiento de -- significados nuevos y mejoran la retención de éstos, es obvio que las propiedades sustanciales y de organización de este antecedente afectan decisivamente así la precisión como -- la claridad de estos nuevos significados que surgen y de la misma manera su recuperabilidad es inmediata y a largo plazo. Si la estructura cognoscitiva es clara, estable y convenientemente organizada, surgen significados precisos y faltos de ambigüedad que tienden a retener su fuerza de dissociabilidad y disponibilidad. Si, por otra parte, la estructura cognoscitiva es inestable, ambigua y desorganizada o mal organizada, esto tenderá a inhibir el aprendizaje y la retención significativos. Así, pues, lo que más contribuye a facilitar -- el aprendizaje y la retención es el fortalecimiento de los -- aspectos esenciales de la estructura cognoscitiva. Cuando -- nos proponemos influir deliberadamente en la estructura cog-

noscitiva a fin de llevar al máximo el aprendizaje y la retención significativos, entramos al meollo del asunto del proceso educativo". (Ausubel, 1968).

Perspectivas para la práctica.

Estudios realizados por Atkinson y Raugh (1975), Borkowski y Kamfonick (1972), Borkowski, Levers y Gruenenfelder (1976), Butterfield, Wambold y Belmont (1973), Danner y Taylor ---- (1973), MacMillan (1970), Rowher y Ammon (1971), Ross, Ross y Downing (1973), Senter y Hoffman (1976), Smith y Marshall (1976), Tversky y Teiffer (1976), Yuille y Capchpole (1973-1974), sugieren la posibilidad de entrenar a unos aprendices en el uso de destrezas de elaboración.

Por lo tanto, un procedimiento cognoscitivista procurará -- proporcionar este entrenamiento a los sujetos, para determinar posteriormente el efecto que surtió dicho entrenamiento.

Otro factor, al que no se debe desdeñar en un estudio sobre la comprensión en la lectura, es el desarrollo cognoscitivo. Al reseñar la investigación y las enseñanzas de Piaget, comprobamos que nos ofrece gran variedad de temas de desarrollo que pueden servir como principios orientadores para el estudio y la investigación del desarrollo cognoscitivo.

El desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye - en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: - al igual que éste último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caracterizado - por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, - así también la vida mental puede concebirse como la evolu-ción hacia una forma de equilibrio final representada por - el espíritu adulto. El desarrollo es, por lo tanto, en --- cierto modo, una progresiva equilibración, un perpetuo pa--sar de un estado de menor equilibrio a un estado de equili--brio superior. Desde el punto de vista de la inteligencia,

es fácil, por ejemplo, oponer la inestabilidad e incoherencia relativas de las ideas infantiles a la sistematización de la razón adulta.

Según Piaget, ... "todo desarrollo se ajusta a una misma secuencia. Al comienzo de la vida, hay una suerte de transposición metamórfica de los procesos orgánicos en procesos volitivos. Todos los fenómenos del desarrollo reflejan una -- tendencia natural al cambio, desde una complejidad simple hacia una complejidad cada vez más acentuada. Cada aspecto -- del desarrollo comienza con experiencias o problemas corrientes y concretos. Sólo después de dominar totalmente una experiencia concreta el desarrollo se orienta hacia el conocimiento de su correspondiente abstracción". (Maier, pág.165). Todo parece indicar que las capacidades de procesamiento --- (comprensión) y almacenamiento (retención) de la información cambian en función de la edad y de la experiencia. Estas -- "capacidades" se conocen bajo el nombre genérico de "prontitud": "la prontitud es un producto acumulativo del desarrollo que refleja la influencia de todos los efectos genéticos, la experiencia incidental anterior y todo el aprendizaje previo sobre las pautas cognoscitivas y el acrecentamiento de las capacidades cognoscitivas. La prontitud o disposición cognoscitiva se refiere a la adecuación del equipo de procesamiento cognoscitivo existente o capacidad para afrontar -- las demandas de cierta tarea de aprendizaje cognoscitivo. -- Empíricamente, la disposición se revela en la capacidad de sacar provecho de la práctica o la experiencia de aprendizaje... La prontitud o disposición en relación con el desarrollo, está en función de la madurez cognoscitiva general. Esta, a su vez, refleja en gran parte, diferencias de nivel de edad, relativas a la capacidad intelectual o estado de desarrollo intelectual". (Ausubel, 1968).

Por lo tanto, para ser completo, un análisis experimental de la comprensión en la lectura forzosamente deberá incluir diferentes categorías de sujetos con respecto a una variable -- de probable prontitud o disposición cognoscitiva. La citada

definición justificará su clasificación con base en el nivel académico alcanzado, que presupone determinada edad y cierto nivel de conocimientos.

Asimismo, al tomarse en cuenta la edad de los sujetos y como variable estrechamente asociada con ella, el nivel de conocimientos alcanzados, entra en juego la diferenciación del funcionamiento cognoscitivo.

Una hipótesis ampliamente investigada (Garret, Bryan y Pearl, 1935) plantea que, al principio, la inteligencia (la variable cognoscitiva por excelencia) es una capacidad relativamente indiferenciada, susceptible de desarrollarse en direcciones diferentes; sin embargo, a medida de que el niño crece, sobre todo durante la preadolescencia y la adolescencia, llega a diferenciarse cada vez más, como lo muestra la disminución de intercorrelaciones entre los subtests de una escala de inteligencia dada.

Es posible además, que haya diferentes modos de aprender nuevos conceptos y principios y que la inteligencia esté relacionada con esta diferencia cualitativa en el procedimiento. Osler y Fivel (1961) estudiaron la formación de conceptos en grupos de niños de niveles medio y superior a los 6, 10 y 14 años. Entre el grupo de alto C.I. en los niveles de 10 y 14 años encontraron una proporción de estudiantes rápidos mayor que la que se encuentra en niveles medios. Interpretaron -- que las diferencias significaban que los niños muy inteligentes operaban con un proceso de formación de hipótesis y ensayos, mientras que los menos inteligentes estaban simplemente acumulando asociaciones de estímulo-respuesta.

Esta interpretación puede resultar valiosa a la hora de elegir, en proyectos de enseñanza programada, los procedimientos susceptibles de producir los mejores resultados en alumnos clasificados en base a sus puntuaciones en pruebas de inteligencia. De acuerdo con esta hipótesis, los alumnos más

inteligentes se beneficiarían más con procedimientos cognoscitivistas, mientras que otros, menos dotados, sacarían mayor provecho de un sistema con orientación conductista.

Así pues, "... en la época en que el individuo llega a la adolescencia, los diferentes factores de interés, capacidad relativa, especialización del adiestramiento, motivación, experiencias de éxito y de fracaso y expectativas culturales, operan selectivamente para desarrollar ciertas capacidades potenciales y para dejar a otras relativamente sin desarrollarse". (Ausubel, op. cit., pág. 226). Por otra parte, en lo que se refiere a los cambios evolutivos de las capacidades cognoscitivas o equipo de procesamiento cognoscitivo del individuo que afectan a las maneras de aprender y retener material verbal significativo, todo parece indicar que, "a medida de que aumenta la edad del niño, éste tiende a percibir su mundo de estímulos en términos más generales, abstractos y categóricos y en contextos menos tangibles, ligados al tiempo y particularizados (Gollin, 1958; Piaget, 1950-1954; Serra, 1953); muestra creciente habilidad para comprender y manipular símbolos verbales abstractos y relaciones para emplear esquemas clasificatorios abstractos --- (Inhelder y Piaget, 1958; Piaget, 1950; Wallon, 1952); es más capaz de entender relaciones ideativas sin necesidad de experiencias tangibles ni directas, de imágenes concretas, ni tampoco de la exposición empírica a numerosos casos particulares de un concepto o proposición dados (Goldman y Levine, 1963; Inhelder y Piaget, 1958; Szuman, 1951; Werner, 1948); y adquiere un repertorio en aumento constante de abstracciones más inclusivas y de orden más elevado" (Inhelder y Piaget, 1958; Serra, 1953; Welch, 1940; Werner, 1948). (Citado en Ausubel, op. cit., pág. 227).

Para la práctica educativa, en la que la lectura cumple un papel tan fundamental, el más importante de los mencionados cambios en el desarrollo intelectual es el paso gradual del funcionamiento cognoscitivo concreto al abstracto. El material de lectura que se suministre a los alumnos deberá se--

leccionarse con apego a criterios precisos de evaluación del desarrollo cognoscitivo en la dimensión "concreto-abstracto".

Ahora bien, un estudio sobre la comprensión en la lectura -- que considere correlaciones entre los subtests de escalas de inteligencia y muestras de comprensión de textos de diversos grados de complejidad o abstracción nos proporcionará una información importante con respecto a la naturaleza misma del proceso de la lectura y de las variables que rigen su com---prensión. De acuerdo con las mencionadas hipótesis, la evidencia de un rendimiento superior en la comprensión de materiales de lectura más complejos, relacionada directamente -- con una mayor edad y un nivel académico superior de los sujetos, sugeriría que la comprensión en la lectura no depende -- tanto de la posesión de ciertas habilidades específicas, sino de la capacidad general de abstracción característica de un mayor desarrollo cognoscitivo. De no observarse este rendimiento superior en correlación con una mayor edad y un mayor nivel académico alcanzado, un examen más detenido de las correlaciones o de la ausencia de correlaciones entre las diferentes habilidades de escalas de inteligencia y muestras -- de comprensión de textos de diferentes grados de complejidad podría sugerirnos interesantes hipótesis con respecto a las habilidades específicas posiblemente inherentes a la comprensión en la lectura. La identificación de tales habilidades representaría un fecundo campo de investigación en el área y, tal vez, el origen de importantes innovaciones en la práctica educativa.

CAPITULO II. INVESTIGACION SOBRE COMPRENSION Y RETENCION DE LECTURA.

II.1. Planteamiento del problema.

Este tesis estuvo enfocada hacia el estudio de la comprensión y la retención en la lectura, como aspectos relevantes para el fortalecimiento de los conocimientos que se integran a la estructura cognoscitiva que subyace a todo proceso de aprendizaje.

Se pretendió hacer un análisis desde el punto de vista de las diferencias atribuidas al grado de desarrollo escolar alcanzado por los sujetos que participaron en la investigación.

El propósito de la primera fase del estudio, fue el analizar las relaciones existentes entre algunos factores psicológicos inherentes al desarrollo como son: inteligencia, aptitudes, actitudes, vocabulario y diferentes estrategias -- utilizadas comúnmente por los lectores para la comprensión de lo leído, y su grado de habilidad para la comprensión y retención de textos de diferentes niveles de complejidad.

En la segunda fase de la investigación, se hizo un análisis comparativo entre los efectos de facilitación para la comprensión en la lectura, producidos por el hecho de proporcionar dos diferentes tipos de orientaciones en estrategias instruccionales. Dichas orientaciones fueron conductistas por un lado y cognoscitivas por el otro.

II.2. Preguntas de investigación.

FASE I.

- ¿La inteligencia del lector, se correlaciona de diferente forma con su comprensión del material leído, según sea el grado de escolaridad alcanzado por éste?

- ¿La inteligencia del lector, se correlaciona de diferente forma con su retención del material leído, según sea el grado de escolaridad alcanzado por éste?
- ¿Las aptitudes del lector, se correlacionan de diferente forma con su comprensión del material leído, según sea el grado de escolaridad alcanzado por éste?
- ¿Las aptitudes del lector, se correlacionan de diferente forma con su retención del material leído, según sea el grado de escolaridad alcanzado por éste?
- ¿El vocabulario del lector, se correlaciona de diferente forma con su comprensión del material leído, según sea el grado escolar alcanzado por éste?
- ¿El vocabulario del lector, se correlaciona de diferente forma con su retención del material leído, según sea el grado escolar alcanzado por éste?
- ¿Las actitudes del lector hacia el material de lectura, se correlacionan de diferente forma con su comprensión en la lectura, según sea el grado escolar alcanzado por éste?
- ¿Las actitudes del lector hacia el material de lectura, se correlacionan de diferente forma con su retención en la lectura, según sea el grado escolar alcanzado por éste?
- ¿Al variar el grado de complejidad del material leído, cambiará la estrategia utilizada por los lectores para lograr la comprensión de éste?

FASE II.

- ¿Los grupos a los que se proporcionan estrategias instruccionales conductístamente orientadas, cognoscitivamente orientadas y los grupos control, difieren entre sí con respecto a la facilitación ejercida sobre su comprensión en -

la lectura, según sea su nivel escolar?

II.3. METODO.

3.1. Definición de variables.

FASE I.

Variables independientes.

ESCOLARIDAD.- Se entiende por escolaridad, el nivel máximo - de estudios que poseían los sujetos en el momento de efec--- tuar la investigación. Es una variable de tipo atributivo - para la que se seleccionaron cuatro niveles, que fueron:

- 6° año de Primaria
- 3er. año de Secundaria
- 3er. año de Preparatoria y
- 3er. año de Licenciatura.

DIFICULTAD DEL MATERIAL DE LECTURA.- Es una variable de tipo manipulada. Se emplearon tres textos con diferentes niveles de complejidad, escogidos de un conjunto de materiales de -- lectura mediante la calificación de 18 jueces independientes.

Los niveles seleccionados para esta variable fueron:

- Texto I: de menor complejidad.
- Texto III: de mediana complejidad.
- Texto V: de mayor complejidad.

FACTORES PSICOLOGICOS.- Las puntuaciones que los sujetos alcanzaron en pruebas psicológicas estandarizadas, de:

- Inteligencia,
- Aptitudes,
- Vocabulario,
- Actitudes.

VARIABLES DEPENDIENTES.

COMPRESION.- Las calificaciones obtenidas en pruebas elaboradas de aprovechamiento, administradas inmediatamente después de la lectura de cada texto.

RETENCION.- Las calificaciones obtenidas en las mismas pruebas, aplicadas una semana después sin haber leído los textos nuevamente.

FASE II.

VARIABLES INDEPENDIENTES.

ESCOLARIDAD.- Igual que en la Fase I.

DIFICULTAD DE LOS MATERIALES DE LECTURA.- Igual que en la Fase I.

ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES.- Se denominó así a la adaptación hecha de los tres textos de la Fase I, de acuerdo con dos diferentes tipos de instrucciones, orientadas conductísticamente por una parte y cognoscitivamente por otra. Estas dos orientaciones se compararon con un grupo control, al que solo se expuso a los textos originalmente empleados en la Fase I.

VARIABLE DEPENDIENTE.

COMPRESION.- Las calificaciones obtenidas en los mismos exámenes de aprovechamiento de la Fase I, después de haber recibido el tratamiento experimental.

FASE I.

3.2. Sujetos.

Se trabajó con 177 sujetos, seleccionados al azar de 4 dife-

rentes niveles de escolaridad, distribuidos de la siguiente manera:

50 sujetos de 6° año de primaria, de la Escuela "Juan A. Ma teos" turno matutino.

50 sujetos de 3er. año de secundaria, de la Escuela Secundaria No. turno vespertino.

43 sujetos de 3er. año de preparatoria, de la Escuela Nacional Preparatoria No. 8, turno matutino.

34 sujetos de 3er. año de licenciatura (5° y 6° semestres), estudiantes de diversas facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Todas las escuelas seleccionadas, fueron oficiales con el - fin de mantener constante un nivel medio de la variable so- cio-económica.

Los sujetos fueron seleccionados a partir del 6° año de primaria, considerando que, a este nivel, su comprensión en la lectura de los textos seleccionados sería más susceptible - de comparación con los niveles escolares superiores.

El criterio para los siguientes niveles de escolaridad, fue un intervarlo de tres años entre ellos, por ser éste el má- ximo permitido por la estructura del sistema de enseñanza - vigente en la Ciudad de México. En el caso del nivel de li licenciatura, se mantuvo, para fines de constancia, el mencio- nado intervalo.

3.3. Escenarios.

Se trabajó con los sujetos de primaria, secundaria y prepa- ratoria en sus respectivos planteles educativos, en forma - colectiva y en sus salones de clase correspondientes. En - el caso de los sujetos de licenciatura, no fue posible apli

car las pruebas en la misma forma. Por lo tanto, se trabajó con ellos fuera de sus respectivas facultades y en forma individual.

3.4. Materiales.

TEXTOS DE LECTURA.- Se trabajó con tres textos, previamente seleccionados por su grado de complejidad. La selección se llevó a cabo de la siguiente manera:

De un conjunto de materiales de lectura provenientes de diversas fuentes, un grupo de 18 jueces independientes procedió a calificarlos uno por uno, de acuerdo a una escala de cero a cinco puntos, siendo cero igual a "sumamente fácil", 1 igual a "fácil", 2 igual a "algo fácil", 3 igual a "algo difícil", 4 igual a "difícil" y 5 igual a "sumamente difícil".

Una vez calificados todos los materiales, fueron seleccionados tres de ellos, tomando en cuenta los siguientes criterios:

- El menor rango de calificación obtenido.
- El modo de la calificación.
- Dentro del mismo modo, los que obtuvieron mayor frecuencia.

En esta forma, se obtuvieron tres niveles de dificultad, -- que fueron:

TEXTO I.- Seleccionado como un material concreto, de menor dificultad, extraído de una colección de opúsculos publicados por "Life". El título de este texto fue "Los peces", y obtuvo un rango de calificación de 2, modo de calificación de 1 y una frecuencia de 11 dentro del modo.

TEXTO III.- Seleccionado como un material concreto-abstracto, de mediana dificultad, denominado "El artista del trape

cio", cuento de Franz Kafka. El cual, obtuvo un rango de 2, modo de 3 y frecuencia modal de 10.

TEXTO V.- Seleccionado como material abstracto, el de mayor dificultad, un fragmento extraído del poema de San Juan de la Cruz, denominado "Coplas hechas sobre un éxtasis de alta contemplación", cuyo rango fue de 2, modo de 5 y frecuencia de 10. (Véase Apéndice 1).

EXAMENES DE COMPRENSION.- Para cada texto, se elaboró un -- examen con preguntas de opción múltiple y de respuesta breve, con el objeto de medir la comprensión de los sujetos en los tres diferentes niveles de complejidad contemplados en los textos.

El examen de comprensión para el texto I, incluyó once reactivos; diez de respuesta breve y uno de opción múltiple. - El examen correspondiente al texto III constó de trece reactivos, seis de los cuales fueron de respuesta breve y siete de opción múltiple. Finalmente, el examen del texto V constó de 11 reactivos, nueve de opción múltiple y uno de respuesta breve.

Las preguntas y respuestas para cada examen, fueron analizadas por jueces independientes que por lo menos habían recibido un curso sobre pruebas de aprovechamiento escolar, con el objeto de corroborar la claridad y precisión de éstas. - (Véase Apéndice 2).

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS.- Se elaboró también un cuestionario que constó de nueve reactivos, cuyo objetivo fue el de evaluar el conocimiento previo de los sujetos acerca de los textos leídos, así como, el tipo de estrategias de comprensión que los sujetos emplearon para lograr la comprensión, no solo de los materiales a los que fueron expuestos sino también para otro tipo de lecturas en otras situaciones. (Véase Apéndice 3).

ESCALA DE ACTITUDES.- Esta escala fue elaborada tomando como referencia, el libro sobre El Diferencial Semántico del Dr. Díaz Guerrero (1975), en el que se especifican las reglas de aplicación de dicho modelo en la población mexicana.

El instrumento constó de dieciocho reactivos, compuestos del mismo número de pares de adjetivos bipolares, clasificables sobre una escala de siete puntos. Fueron seleccionados los adjetivos que se consideraron relevantes respecto al agrado o desagrado de los textos leídos, sujetándose siempre a la regla de incluir un número igual de reactivos para cada uno de los tres factores en las actitudes, a saber: Actividad, - Potencia y Evaluación.

Se anexó además una hoja con instrucciones para resolver la escala, en la cual se incluía un ejemplo resuelto. (Véase - Apéndice 4).

PRUEBAS PSICOLOGICAS ESTANDARIZADAS.- Se aplicó a cada sujeto una batería de tres tests, que constó de:

- Test de Matrices Progresivas de J.C. Raven, para medir inteligencia.
- Subtest de Vocabulario de la Escala Weschler de inteligencia (Wais para secundaria, preparatoria y licenciatura y - Wisc para primaria), para medir vocabulario.
- Cuatro subtests de la Escala de Aptitud Diferencial (D.A.T.), que fueron:

Subtest de Habilidad Numérica,
Subtest de Razonamiento Verbal,
Subtest de Razonamiento Mecánico, y
Subtest de Razonamiento Abstracto.

Estas pruebas fueron seleccionadas tratando de cubrir las -- exigencias de la investigación, como fueron: Aplicación co--

lectiva, rango de edades (de 12 años en adelante), y los criterios de estandarización para la población utilizada. Asimismo, se contó con la asesoría de personal especializado en Psicometría.

FASE II.

- 3.2. Sujetos.- Los mismos de la Fase I.
- 3.3. Escenarios.- Igual que en la Fase I.
- 3.4. Materiales.

ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES.- Se diseñaron dos tipos de Estrategias Instruccionales, la primera conductístamente orientada, que consistió en adaptar cada uno de los tres textos de la fase I a un programa específico de contingencias. Cada texto se dividió en varios párrafos, seguidos de preguntas relativas a su contenido, cuyas respuestas aparecían en una hoja anexa al final de cada lectura. Se incluyó también una hoja con las instrucciones acerca de lo que el lector debía hacer durante la lectura y una hoja que contenía los objetivos generales y específicos a lograr en cada texto.

Un segundo tipo de estrategias instruccionales estuvo orientado cognoscitivamente. Estas consistían en la adaptación de los textos a diferentes tipos de tácticas cognitivas. Para cada texto se incluyó también una hoja con instrucciones que el lector debía seguir; éstas fueron: para el texto I, subrayar y elaborar un resumen de los puntos relevantes después de haber concluido la lectura. Para el texto III, se sugirió al lector, por medio de preguntas intercaladas a lo largo de la lectura, que se formara una imagen mental de las situaciones vividas por el personaje central de la obra; finalmente, para el texto V, se proporcionaron algunos datos biográficos sobre el autor, además de una breve explicación de lo que pretendió expresar éste en su poema. (Véase Apéndice 5).

EXAMENES DE COMPRENSION.- Se emplearon en esta fase los --- tres mismos exámenes de la fase anterior.

3.5. Diseño Experimental.

FASE I.

Para la primera fase del estudio, se utilizó un diseño Co-- rrelacional en donde las variables: inteligencia, aptitudes, vocabulario y actitudes se correlacionaron con las varia--- bles dependientes: comprensión y retención, a los diferen-- tes niveles de las variables independientes: escolaridad y dificultad de los materiales de lectura.

FASE II.

En la segunda fase se trabajó con un diseño Factorial de -- 4 x 3 x 3, en el que las variables independientes Inter-su-- jeto fueron Escolaridad con los cuatro niveles especifica-- dos anteriormente, y la aplicación de Estrategias instruc-- cionales de comprensión con tres niveles: una estrategia -- instruccional cognoscitivamente orientada para el grupo ex-- perimental 1; otra estrategia instruccional conductístamen-- te orientada para el grupo experimental 2 y un grupo con--- trol al que no se aplicó ningún tratamiento experimental.

La variable independiente Intra-sujeto o variable con medi-- das repetidas, fue la dificultad de los textos de lectura, con los tres niveles ya mencionados.

MATERIALES DE LECTURA

ESCOLARIDAD	ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES	SUJETOS	TEXTO I	TEXTO III	TEXTO V
1 PRIMARIA	E 1	1			
	E 2	---			
	C	50			
2 SECUNDARIA	E 1	51			
	E 2	---			
	C	100			
3 PREPARATORIA	E 1	101			
	E 2	---			
	C	143			
4 LICENCIATURA	E 1	144			
	E 2	---			
	C	177			

Durante el análisis de resultados, se efectuó una prueba de verificación de efectos para la variable independiente Estrategias instruccionales, por medio de la cual se encontró que los grupos E1, E2 y Control fueron homogéneos. Por lo que se efectuó una fusión de los tres grupos en uno solo para cada escolaridad.

El diseño original fue sustituido debido a ésto por un nuevo diseño, que fue:

Diseño Factorial mixto de 4 x 3, en el que las variables independientes fueron: Escolaridad como variable Inter-sujeto de cuatro niveles; y Dificultad de los materiales como variable Intra-sujeto de tres niveles.

MATERIALES DE LECTURA

ESCOLARIDAD	SUJETOS	TEXTO I	TEXTO III	TEXTO V
1	1 - 50			
2	51 - 100			
3	101-143			
4	144-177			

3.6. Procedimiento.

La fase de aplicación del estudio, se inició durante la segunda semana de junio de 1980, quince días antes del fin de los cursos escolares. Con una duración de diez días hábiles, en los que se trabajó de una a dos horas por sesión, - aproximadamente.

El horario de las sesiones variaba según las exigencias de cada plantel al que asistían los sujetos.

Las sesiones con los sujetos de primaria se efectuaron por la mañana de las 8:00 a las 10:00 hrs.; el horario para secundaria era por la tarde de las 14:00 a las 16:00 hrs.; en preparatoria, por la mañana, de las 9:00 a las 11:00 hrs. - aproximadamente; con los sujetos de licenciatura, el horario se ajustó a las limitaciones de los sujetos voluntarios.

FASE I.

La primera fase constó de siete sesiones, durante las cuales los cuatro grupos trabajaron simultáneamente, en la forma descrita en seguida:

Primera sesión.

Después de presentarse ante los sujetos y explicarles el objetivo de la investigación, se dieron las siguientes instrucciones generales:

"A continuación, les será proporcionada una lectura; léanla cuidadosamente, ya que, al terminar, deberán resolver un examen sobre su contenido. Al terminar de leer, levanten la mano para que se les entregue el examen que deberán resolver individualmente. No tiene objeto que copien, ya que ésta no es una calificación".

No hubo límite de tiempo; en cuanto cada sujeto manifestaba

haber concluído la tarea asignada, se le recogía el material para entregarle el siguiente.

El material se entregaba de acuerdo al número de lista de cada sujeto (elaborado en base al orden alfabético de sus respectivos apellidos), con el fin de identificar a cada sujeto durante toda la fase de aplicación.

En seguida, los sujetos fueron expuestos al texto I con su respectivo examen de comprensión, y al terminar estas tareas se les aplicó el cuestionario de estrategias empleadas para recordar y la escala de actitudes; en esta misma sesión se les expuso también al texto III empleando el mismo procedimiento.

Segunda sesión.

Los sujetos fueron expuestos al texto V, en la misma forma que en la sesión anterior, y respondieron también los respectivos cuestionarios de estrategias y escala de actitudes.

Tercera sesión.

Se aplicaron dos de los cuatro subtests del D.A.T.

- Habilidad Numérica, con duración de 30 minutos.
- Razonamiento Verbal, con duración de 30 minutos.

Cuarta sesión.

Se aplicó el subtest de Vocabulario de la Escala Weschler de Inteligencia, Wisc para los sujetos de primaria y Wais para las otras escolaridades, con una duración de 30 minutos.

Quinta sesión.

Se aplicaron los dos subtests restantes del D.A.T.

- Razonamiento abstracto, con duración de 25 minutos.
- Razonamiento mecánico, con duración de 30 minutos.

Sexta sesión.

Se aplicó el test de Matrices Progresivas de J.C. Raven, con duración de 45 minutos.

séptima sesión.

Los sujetos fueron expuestos a los tres exámenes de comprensión correspondientes a cada uno de los textos, pero esta vez sin la lectura previa de los materiales. Esto se llevó a cabo una semana después de haber leído los textos, con el objeto de medir la retención lograda.

FASE II.

La aplicación de la fase experimental, se inició inmediatamente después de concluir la Fase I. Esta fase constó de tres sesiones y consistió en lo siguiente:

Para la manipulación de las Estrategias Instruccionales, los sujetos de cada escolaridad fueron asignados aleatoriamente dentro de tres subgrupos. El grupo experimental 1, con una orientación cognoscitiva; el grupo experimental 2, con una orientación conductista; y el grupo Control, sin tratamiento experimental alguno (E1, E2 y C respectivamente). Se utilizó para ésto una tabla de números aleatorios, distribuyendo a los sujetos de la siguiente forma:

Primaria: 17 sujetos en E1
 17 sujetos en E2
 16 sujetos en C

Secundaria: 17 sujetos en E1
 17 sujetos en E2
 16 sujetos en C

Preparatoria: 14 sujetos en E1
 14 sujetos en E2
 15 sujetos en C

Licenciatura: 11 sujetos en E1
11 sujetos en E2
12 sujetos en C.

Durante esta fase se expuso a los grupos E1 y E2 de todas las escolaridades a los tres textos modificados de acuerdo a las estrategias instruccionales correspondientes, que se querían implementar.

Los sujetos de los grupos Control, leyeron nuevamente los textos, tal y como se habían diseñado para la Fase anterior.

Todos los grupos respondieron a los exámenes originales empleados en la Fase I, inmediatamente después de haber terminado la lectura correspondiente.

Octava sesión.

En esta sesión se trabajó con el texto I. Los grupos E1, E2 y C, estuvieron en el mismo salón.

No hubo límite de tiempo.

Después de haber distribuido los materiales, se indicó a los sujetos que debían leer las instrucciones escritas en la primera hoja y al terminar de leerlas podían empezar con las tareas que les habían sido asignadas. Inmediatamente después de entregar los textos, fueron expuestos al examen de comprensión.

Novena sesión.

Se trabajó con el texto III, en la misma forma que con el texto I.

Décima sesión.

Se trabajó con el texto V, siguiendo el procedimiento de la octava sesión.

3.7. Análisis de datos.

FASE I.

El análisis de datos se efectuó por medio de computadora, - utilizando para ello los programas del paquete SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Para la primera fase, se empleó el coeficiente de correlación Producto Momento de Pearsons. Se analizaron así la -- fuerza y la dirección de las correlaciones entre las variables consideradas.

Con la prueba X^2 se analizó la significancia de las diferencias observadas en las respuestas al cuestionario de estrategias utilizadas por los sujetos, comparando las respuestas que dieron a éste los "buenos" y los "malos" comprendedores en la lectura.

Se consideraron "buenos" comprendedores los sujetos que obtuvieron calificaciones de 6 a 11 puntos para los textos I y V, y de 7 a 13 puntos en el texto III. Asimismo, los "malos" comprendedores fueron los que puntuaron de cero a 5 -- puntos en los textos I y V, y de cero a 6 puntos en el texto III, con respecto a sus correspondientes exámenes de comprensión.

FASE II.

Para esta fase se empleó el Análisis de Varianza de dos entradas, con el objeto de analizar las posibles fuentes de -- variación producidas por las variables manipuladas, es decir, se trató de aislar la varianza producida por cada uno de los factores que intervinieron en los resultados, y por sus posibles interacciones.

CAPITULO III.- RESULTADOS.

FASE I.

III.1. ANALISIS CORRELACIONAL.

La tabla No. 1, muestra, en forma global, el número de correlaciones estadísticamente significativas encontradas al correlacionar las calificaciones obtenidas en las pruebas psicológicas con las calificaciones obtenidas en los exámenes de comprensión y retención de los textos I, III y V en la primera y segunda aplicación de los mismos para cada escolaridad.

TABLA 1.- Tabla sumaria de correlaciones de Pearsons obtenidas durante la primera fase de la investigación.

	PRIMARIA		SECUNDARIA		PREPARATORIA		LICENCIATURA	
	1a	2a	1a	2a	1a	2a	1a	2a
HABILIDAD NUMERICA	1		0.2826				0.4123	0.3553
			0.0230				0.008	0.0200
	3		0.2571					0.5388
			0.0360					0.0010
	5		0.2670		0.2849			
		0.0300		0.0320				
RAZONAMIENTO MECANICO	1		0.4706	0.3977		0.2722	0.3152	
			0.0010	0.0020		0.0390	0.0350	
	3			0.3132			0.5537	
				0.013			0.0200	
	5							
RAZONAMIENTO VERBAL	1	0.3010	0.4402	0.3669	0.4362	0.3758		0.3569
		0.0170	0.0010	0.0040	0.0020	0.0060		0.0190
	3			0.2880	0.4302	0.4100	0.3163	0.3128
				0.0210	0.0020	0.0030	0.0340	0.0360
	5	0.2490	0.3395		0.3894			
	0.0410	0.008		0.0050				
RAZONAMIENTO ABSTRACTO	1		0.2664		0.3532	0.3578	0.6577	0.3495
			0.0310		0.0100	0.0190	0.0010	0.0210
	3			0.2748		0.4977	0.3676	0.3128
				0.0270		0.0010	0.0160	0.0360
	5		0.3211			0.3399		
		0.011			0.0130			
WISC WAIS	1			0.2852	0.5151	0.4192	0.6577	0.6145
				0.0500	0.0010	0.0030	0.0010	0.0010
	3			0.5045			0.3675	
				0.0010			0.0160	
	5		0.5687	0.2774	0.2916			
		0.0010	0.0260	0.0280				
RAVEN	1	0.3290		0.2618	0.4546	0.3484	0.5264	0.5164
		0.0100		0.0330	0.0010	0.0910	0.0010	0.0010
	3		0.2516		0.4055	0.3629	0.3748	0.4191
			0.0390		0.0030	0.0080	0.0140	0.0200
	5				0.4334	0.2685		
				0.0020	0.0410			
ACTITUDES	1	0.7293	0.2876					
		0.0010	0.0210					
	3	0.5722	0.3750				0.3186	0.5484
		0.0010	0.0040				0.033	0.001
	5	0.3368					0.2891	
	0.0080					0.041		

Descripción de la tabla No. 1.

Primaria.- Primera aplicación.

Se encontraron cinco correlaciones estadísticamente significativas:

- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Verbal con la calificación obtenida en el examen de comprensión del texto V.
- En la calificación obtenida en el test de inteligencia Raven con la calificación obtenida en el examen de comprensión del texto I.
- En la calificación obtenida en la Escala de actitudes con la calificación obtenida en los exámenes de comprensión - de los textos I, III y V.

Primaria.- Segunda aplicación.

Se encontraron cuatro correlaciones estadísticamente significativas.

- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Verbal con la calificación obtenida en el examen de retención del texto I.
- En la calificación obtenida en el subtest de Vocabulario Wisc con la calificación obtenida en el examen de retención del texto I.
- En la calificación obtenida en la Escala de actitudes con la calificación obtenida en el examen de retención de los textos I y III.

Secundaria.- Primera aplicación.

Se encontraron diez correlaciones estadísticamente significativas:

- En la calificación obtenida en el subtest de Habilidad Numérica con la calificación obtenida en los exámenes de -- comprensión de los textos I, III y V.
- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Mecánico con la calificación obtenida en el examen de compreensión del texto I.
- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Verbal con la calificación obtenida en los exámenes de -- comprensión de los textos I y V.
- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Abstracto con la calificación obtenida en los exámenes de comprensión de los textos I y V.
- En la calificación obtenida en el subtest de Vocabulario Wais con la calificación obtenida en el examen de compren sión del texto V.
- En la calificación obtenida en el test de Inteligencia Raven con la calificación obtenida en el examen de compren sión del texto III.

Secundaria.- Segunda aplicación.

Se encontraron nueve correlaciones estadísticamente significativas:

- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Mecánico con la calificación obtenida en los exámenes de retención de los textos I y III.
- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Verbal con la calificación obtenida en los exámenes de re

tención de los textos I y III.

- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Abstracto con la calificación obtenida en el examen de retención del texto III.
- En la calificación obtenida en el subtest de Vocabulario Wais con la calificación obtenida en los exámenes de retención de los textos I, III y V.
- En la calificación obtenida en el test de Inteligencia Raven con la calificación obtenida en el examen de reten--ción del texto I.

Preparatoria.- Primera aplicación.

Se encontraron diez correlaciones estadísticamente signifi--cativas:

- En la calificación obtenida en el subtest de Habilidad Numérica con la calificación obtenida en el examen de com--prensión del texto V.
- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Verbal con la calificación obtenida en los exámenes de --comprensión de los textos I, III y V.
- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Abstracto con la calificación obtenida en el examen de --comprensión del texto I.
- En la calificación obtenida en el subtest de Vocabulario Wais con la calificación obtenida en los exámenes de com--prensión de los textos I y V.
- En la calificación obtenida en el test de Inteligencia Raven con la calificación obtenida en los exámenes de com--prensión de los textos I, III y V.

Preparatoria.- Segunda aplicación.

Se encontraron diez correlaciones estadísticamente significativas:

- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Mecánico con la calificación obtenida en el examen de retención del texto I.
- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Verbal con la calificación obtenida en los exámenes de retención de los textos I y III.
- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Abstracto con la calificación obtenida en los exámenes de retención de los textos I, III y V.
- En la calificación obtenida en el subtest de Vocabulario Wais con la calificación obtenida en el examen de retención del texto I.
- En la calificación obtenida en el test de Inteligencia Raven con la calificación obtenida en los exámenes de retención de los textos I, III y V.

Licenciatura.- Primera aplicación.

Se encontraron doce correlaciones estadísticamente significativas:

- En la calificación obtenida en el subtest de Habilidad Numérica con la calificación obtenida en el examen de comprensión del texto I.
- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Mecánico con la calificación obtenida en los exámenes de comprensión de los textos I y III.

- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Verbal con la calificación obtenida en el examen de comprensión del texto III.
- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Abstracto con la calificación obtenida en los exámenes de comprensión de los textos I y III.
- En la calificación obtenida en el subtest de Vocabulario Wais con la calificación obtenida en los exámenes de comprensión de los textos I y III.
- En la calificación obtenida en el test de Inteligencia Raven con la calificación obtenida en los exámenes de comprensión de los textos I y III.
- En la calificación obtenida en la Escala de actitudes con la calificación obtenida en los exámenes de comprensión de los textos III y V.

Licenciatura.- Segunda aplicación.

Se encontraron diez correlaciones estadísticamente significativas:

- En la calificación obtenida en el subtest de Habilidad Numérica con la calificación obtenida en los exámenes de retención de los textos I y III.
- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Verbal con la calificación obtenida en los exámenes de retención de los textos I y III.
- En la calificación obtenida en el subtest de Razonamiento Abstracto con la calificación obtenida en los exámenes de retención de los textos I y III.
- En la calificación obtenida en el subtest de Vocabulario

Wais con la calificación obtenida en el examen de retención del texto I.

- En la calificación obtenida en el test de Inteligencia Raven con la calificación obtenida en los exámenes de retención de los textos I y III.
- En la calificación obtenida en la Escala de actitudes con la calificación obtenida en el examen de retención del -- texto III.

A continuación, se presenta una serie de gráficas que se derivan de los datos presentados en la tabla No. 1.

Fig. 1.1.

Número de correlaciones globales estadísticamente significativas obtenidas por cada escolaridad.

Aquí se presenta el número total de correlaciones estadísticamente significativas resumidas en la tabla No. 1, que fueron obtenidas por cada escolaridad durante las dos primeras aplicaciones de los exámenes de comprensión. Se encontraron 70 correlaciones significativas de un total de 168 posibles correlaciones, la distribución fue la siguiente:

Primaria	9
Secundaria	19
Preparatoria	20
Licenciatura	22
T o t a l	70

Como puede observarse:

A medida que aumenta el nivel escolar, aumenta también el número de correlaciones significativas siendo en los sujetos de Licenciatura donde de más correlaciones -- significativas se encontraron.

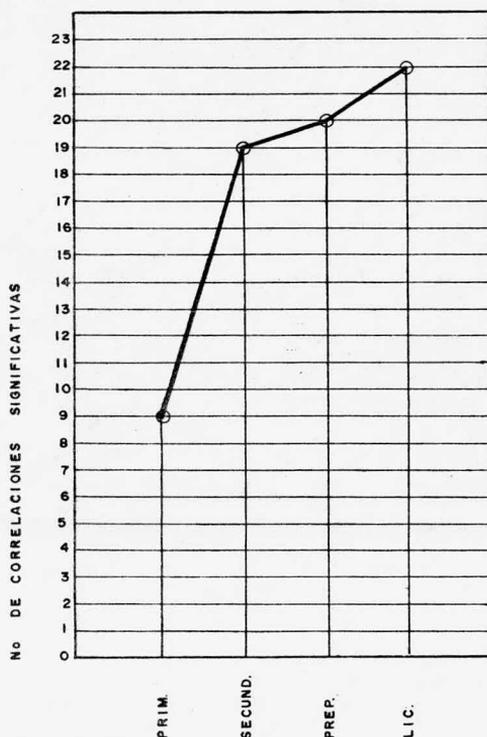
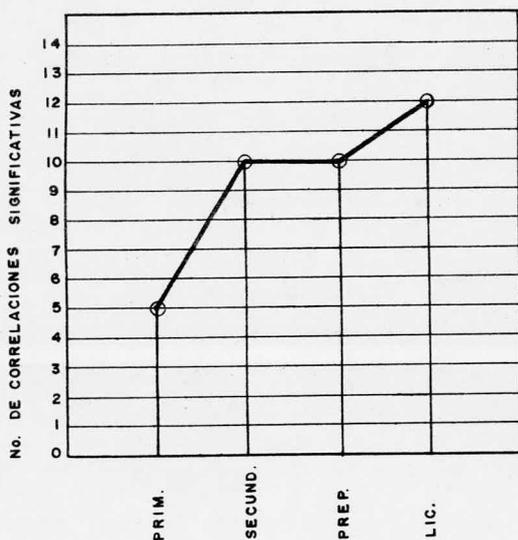


Figura 1.2.

Número de correlaciones globales estadísticamente significativas encontradas en la primera aplicación de la prueba de aprovechamiento (comprensión).

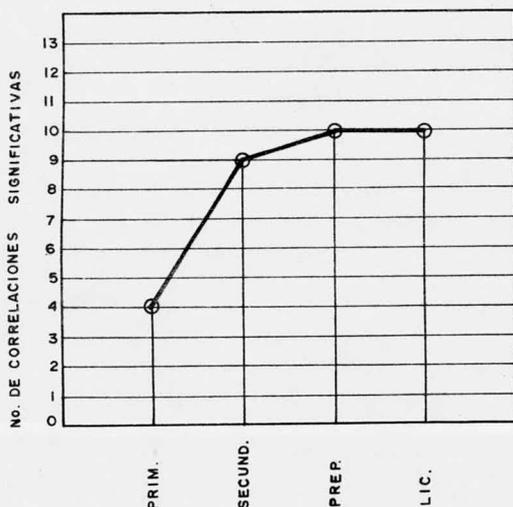


Se obtuvieron 37 correlaciones significativas de un total de 84 posibles correlaciones para la primera aplicación de la prueba, o sea, en donde se pretendía medir comprensión.

Para primaria hubo 5 correlaciones, para secundaria y preparatoria, diez, y para licenciatura, doce correlaciones estadísticamente significativas.

Figura 1.3.

Número de correlaciones estadísticamente significativas encontradas en la segunda aplicación de la prueba de aprovechamiento (retención).



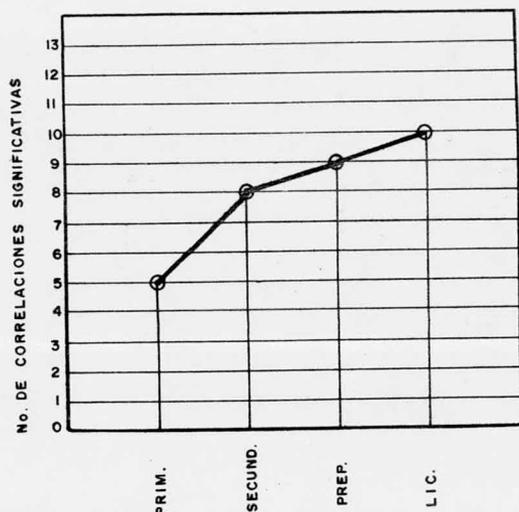
Se obtuvieron 33 correlaciones significativas de un total de 84 posibles correlaciones para la segunda aplicación de la prueba que pretendía medir retención.

Para primaria hubo cuatro, para secundaria nueve, para preparatoria y licenciatura hubo diez correlaciones estadísticamente significativas.

Como puede observarse, el patrón de "a mayor escolaridad mayor número de correlaciones", se repite tanto en la primera como en la segunda aplicación (fig. 1.2. y fig. 1.3.).

Figura 1.4.

Número de correlaciones estadísticamente significativas obtenidas para el texto I, para las dos aplicaciones de la prueba de aprovechamiento.

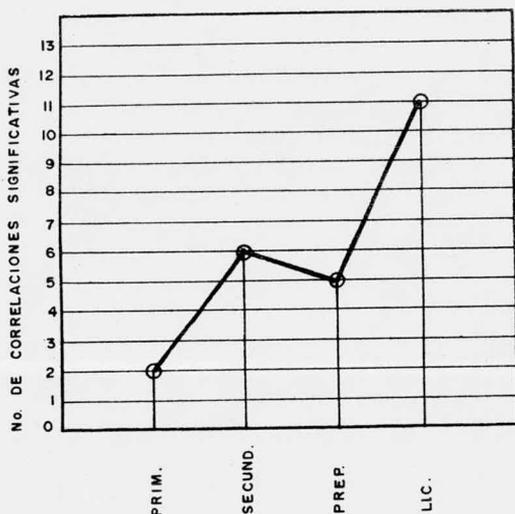


En la figura 1.4., pueden observarse 32 correlaciones significativas de un total de 56 posibles correlaciones para las cuatro escolaridades con respecto al texto I. Tales correlaciones están distribuidas de la siguiente forma: para primaria, cinco, para secundaria, ocho, para preparatoria, nueve, y para licenciatura, diez correlaciones significativas.

Para el texto I clasificado como el de "menor complejidad", el número de correlaciones significativas fue más alto en el nivel de licenciatura.

Figura 1.5.

Número de correlaciones estadísticamente significativas obtenidas para el texto III durante las dos aplicaciones de la prueba de aprovechamiento.



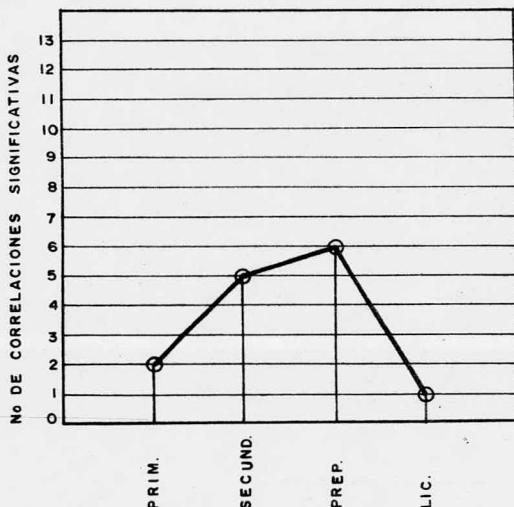
En la figura 1.5., pueden observarse 21 correlaciones significativas de un total de 56 posibles correlaciones para las cuatro escolaridades con respecto al texto III.

Tales correlaciones están distribuidas de la siguiente forma: para primaria, dos, para secundaria, seis, para preparatoria, cinco y para licenciatura, once correlaciones significativas.

Para el texto III clasificado de "mediana complejidad", el número de correlaciones significativas fue más alto en licenciatura.

Figura 1.6.

Número de correlaciones estadísticamente significativas obtenidas para el texto V, durante las dos aplicaciones de la -- prueba de aprovechamiento.



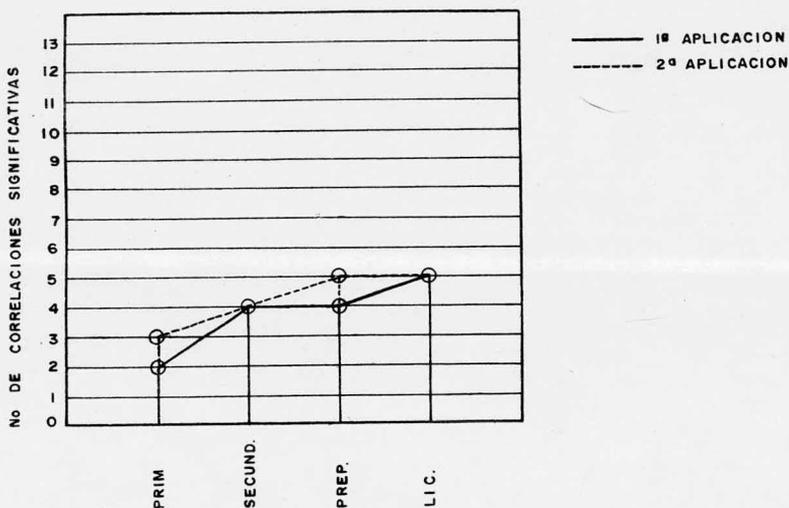
En la figura 1.6. pueden observarse 14 correlaciones significativas de un total de 56 posibles correlaciones para las -- cuatro escolaridades con respecto al texto V.

Tales correlaciones están distribuidas de la siguiente forma: para primaria, dos, para secundaria, cinco, para preparatoria, seis y para licenciatura una correlación significativa.

Para el texto V, clasificado como el de "mayor complejidad", el número más alto de correlaciones se encontró en los sujetos de preparatoria.

Figura 1.7.

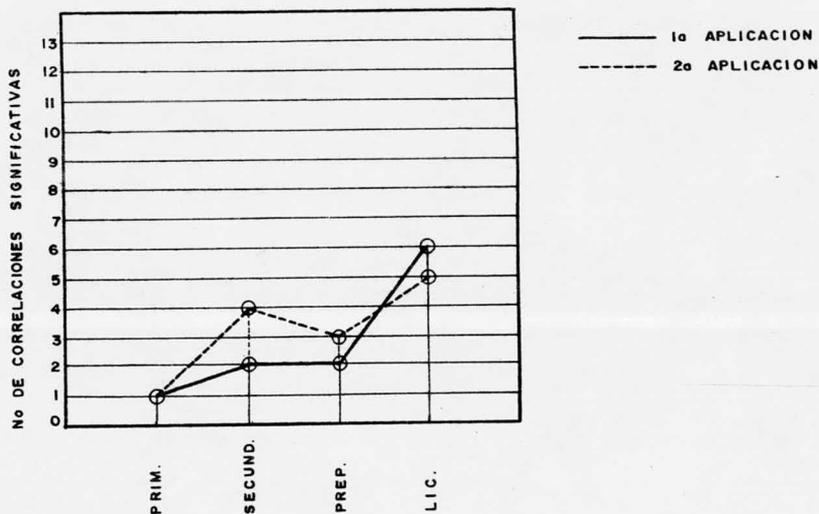
Número de correlaciones estadísticamente significativas obtenidas con el texto I para la primera y segunda aplicación de la prueba de aprovechamiento.



En la figura 1.7. pueden observarse 15 correlaciones significativas de un total de 28 posibles correlaciones para la primera aplicación del texto I. Para la segunda aplicación, hubieron 17 correlaciones significativas de un total de 28 posibles correlaciones para el mismo texto; obtenidas por las cuatro escolaridades.

Figura 1.8.

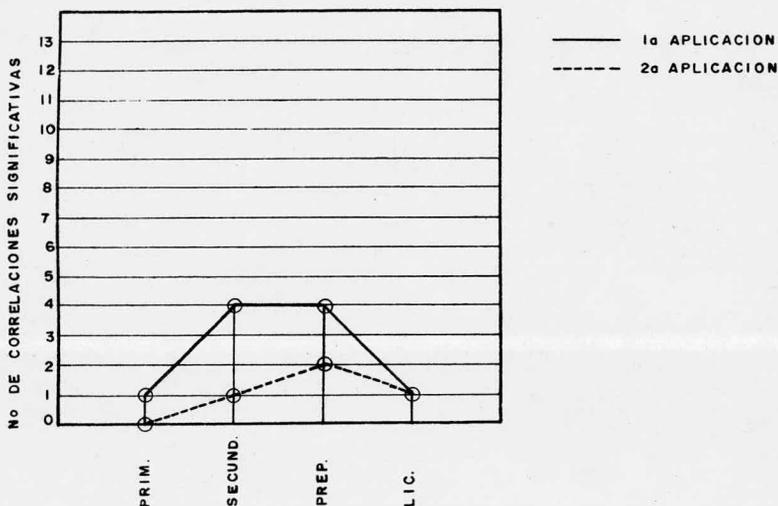
Número de correlaciones estadísticamente significativas obtenidas con el texto III para cada aplicación.



En la figura 1.8., pueden observarse 11 correlaciones significativas de un total de 28 posibles correlaciones para la primera aplicación del texto III y para la segunda aplicación 13 correlaciones significativas de un total de 28 posibles correlaciones para el mismo texto, obtenidas por las cuatro escolaridades.

Figura 1.9.

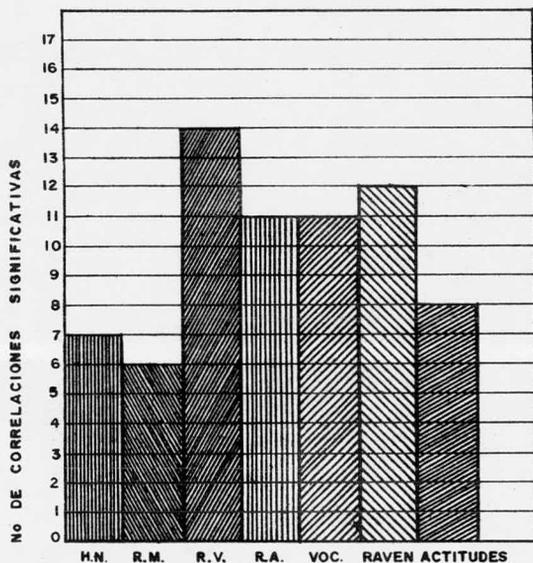
Número de correlaciones estadísticamente significativas obtenidas con el texto V para cada aplicación.



En la figura 1.9. pueden observarse 11 correlaciones sig nificativas de un total de 28 posibles correlaciones pa ra la primera aplicación del texto V y, para la segunda aplicación, cuatro correlaciones significativas de un to tal de 28 posibles correlaciones para el mismo texto, ob tenidas por las cuatro escolaridades.

Figura 1.10.

Número de correlaciones globales estadísticamente significativas obtenidas para cada prueba psicológica, por los cuatro niveles de escolaridad durante la primera y segunda aplicación.

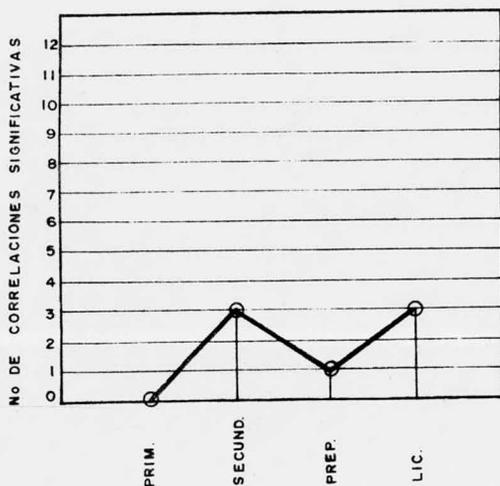


Para cada una de las pruebas, se contempló un total de 14 posibles correlaciones.

Como puede observarse, fue el subtest de Razonamiento Verbal el que produjo mayor número de correlaciones (14), después, el test de Inteligencia de J.C. Raven (12); el subtest de Razonamiento Abstracto así como el subtest de Vocabulario produjeron 11 correlaciones, el subtest de Habilidad Numérica - produjo 7 y el de Razonamiento Mecánico produjo 6 y en último término la Escala de Actitudes produjo 8 correlaciones -- significativas.

Figura 1.11.

Número de correlaciones estadísticamente significativas obtenidas con el subtest de Habilidad Numérica.



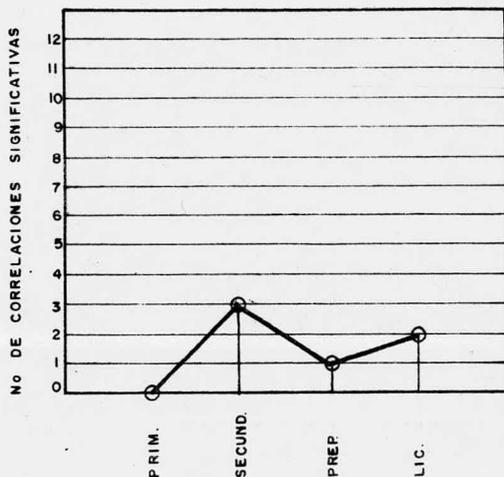
Con el subtest de Habilidad Numérica en las dos aplicaciones (comprensión y retención), y contemplando los tres textos de lectura, se encontró lo siguiente:

En primaria no hubo correlaciones, en secundaria se encontraron 3, en preparatoria 1 y en licenciatura al igual que en secundaria hubo 3 correlaciones significativas.

De un total de 24 posibles correlaciones se encontraron 7 correlaciones significativas.

Figura 1.12.

Número de correlaciones estadísticamente significativas obtenidas con el subtest de Razonamiento Mecánico.

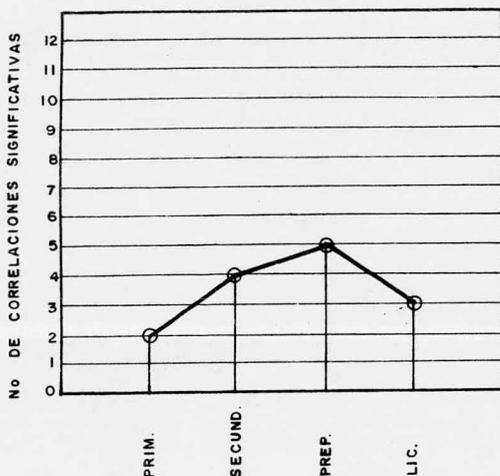


Con el subtest de Razonamiento Mecánico, en las dos aplicaciones (comprensión y retención), y contemplando los 3 textos de lectura, se encontró lo siguiente: en primaria no hubo correlaciones significativas, en secundaria se encontraron 3, en preparatoria sólo 1 y en licenciatura 2 correlaciones significativas.

De un total de 24 posibles correlaciones se encontraron 6 correlaciones significativas.

Figura 1.13.

Número de correlaciones estadísticamente significativas obtenidas con el subtest de Razonamiento Verbal.

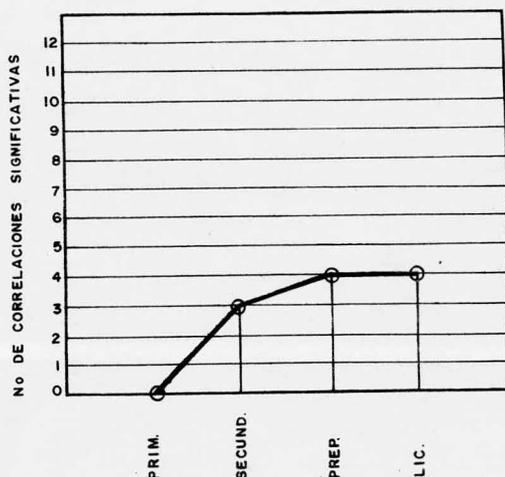


Con el subtest de Razonamiento Verbal, en las dos aplicaciones (comprensión y retención), y contemplando los 3 textos de lectura, se encontró lo siguiente: en primaria 2 correlaciones significativas, en secundaria hubo 4, en preparatoria 5 y en licenciatura 3 correlaciones significativas.

De un total de 24 posibles correlaciones, se encontraron 14 correlaciones significativas.

Figura 1.14.

Número de correlaciones estadísticamente significativas obtenidas con el subtest de Razonamiento Abstracto.



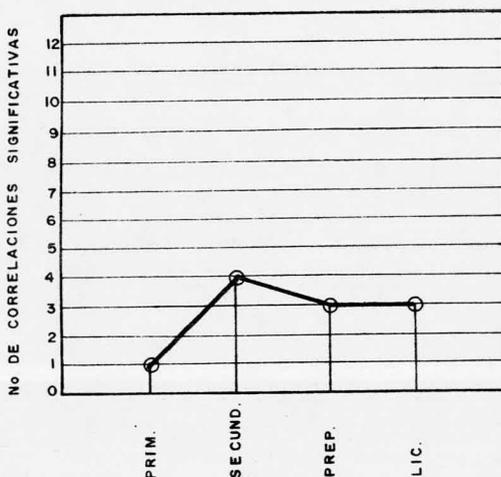
Con el subtest de Razonamiento Abstracto, en las dos aplicaciones (comprensión y retención), y contemplando los 3 textos de lectura se encontró lo siguiente:

En primaria no hubo correlaciones significativas, en secundaria hubo 3, en preparatoria y licenciatura, 4 correlaciones significativas.

De un total de 24 posibles correlaciones, se encontraron once correlaciones significativas.

Figura 1.15.

Número de correlaciones estadísticamente significativas obtenidas con el subtest de Vocabulario.



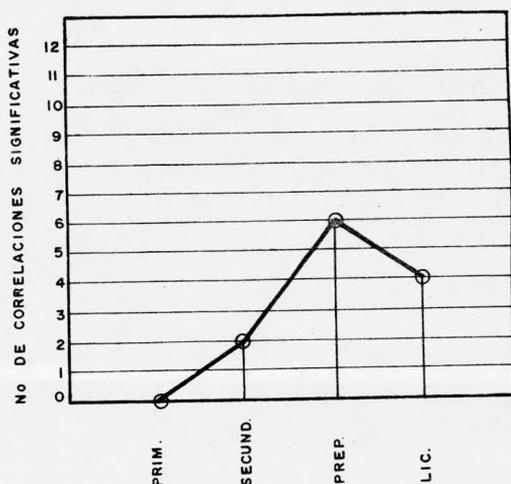
Con el subtest de Vocabulario (Wisc para niños y Wais para - adultos), en las dos aplicaciones (comprensión y retención), y contemplando los 3 textos de lectura, se encontró lo siguiente:

En primaria hubo sólo una correlación significativa, en secundaria hubo 4, y en preparatoria y licenciatura se encontraron 3 correlaciones significativas.

De un total de 24 posibles correlaciones, se encontraron 11 correlaciones significativas.

Figura 1.16.

Número de correlaciones significativas obtenidas con el test de Matrices Progresivas de J.C. Raven.



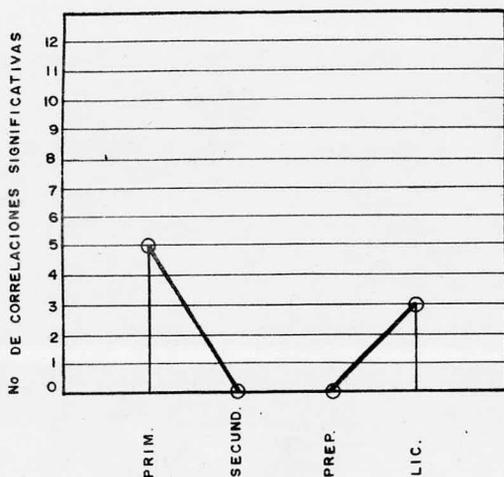
Con el test de Matrices Progresivas de J.C. Raven, en las -- dos aplicaciones (comprensión y retención), y contemplando -- los tres textos de lectura, se encontró lo siguiente:

En primaria, no hubo correlaciones significativas, en secun-
daria, 2, en preparatoria, 6 y en licenciatura, 4 correlacio-
nes significativas.

De un total de 24 posibles correlaciones, se encontraron 10
correlaciones significativas.

Figura 1.17.

Número de correlaciones estadísticamente significativas obtenidas con la Escala de Actitudes.



Con la Escala de Actitudes, durante las dos aplicaciones -- (comprensión y retención), y contemplando los tres textos -- de lectura, se encontró lo siguiente:

En primaria hubo 5 correlaciones, en secundaria al igual -- que en preparatoria no se encontraron correlaciones significativas y en licenciatura hubo 3 correlaciones significativas.

De un total de 24 posibles correlaciones se encontraron 8 -- correlaciones significativas.

III. 2. ANALISIS DE RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS.

Para el análisis del Cuestionario de Estrategias, se seleccionaron aquellos reactivos que pudieran indicar el tipo de estrategia utilizada por los sujetos para lograr la comprensión de cada texto.

En la siguiente tabla se presentan las respuestas afirmativas obtenidas para cada reactivo del cuestionario de estrategias, en porcentajes.

T A B L A 2

TABLA SUMARIA DE RESPUESTAS AFIRMATIVAS PARA CADA REACTIVO DEL CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS EXPRESADA EN PORCENTAJES.

6	5	4	3	1 REACTIVO															
				CATEGORIAS															
SI TU RESPUESTA ANTERIOR FUE AFIRMATIVA, ESPECIFICA ¿ QUE TIPO DE LECTURA ?	CUANDO NO ENTIENDES UNA ORACION AL ESTAR LEYENDO ¿ QUE HACES ?	CUANDO NO ENTIENDES EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA ¿ QUE HACES ?	SEÑALA SI EMPLEASTE UNO O VARIOS METODOS PARA RECORDAR.	Habilidades dadas u otra informacion percibida															
				A	B	C	D	E	F										
18 Otras.	9 Otras.	5 Otras.	F Otras.	30	30	16	15	22	14	8	24	26	34	37	38				
17 Propaganda.	8 Nunca me he acordado.	4 Ambigua.	D Relacionate lo dado con alguna experiencia.	10	10	0	3	16	6	14	6	12	6	0	0				
16 Modc.	7 Teatro.	3 Tratc de relacionar con aspericias pesadas.	E Relacionate lo dado con alguna experiencia.	6	12	28	15	30	8	12	12	4	2	21	15				
15 Cine.	6 Cuanto.	2 Tratc de relacionar con aspericias pesadas.	F Otras.	0	6	14	12	10	0	2	0	6	0	9	6				
14 Deporte.	5 Especializadas	1 Vuelvo a leerla hasta comprender.	1 Tratc de relacionar con lo demas del texto.	8	12	4	14	26	8	12	16	21	2	2	16	12			
13 Cientificas	4 Literatura Mexicana.	2 Pido ayuda (diccionario o persona)	1 Tratc de relacionar con lo demas del texto.	2	6	24	29	4	22	36	24	0	24	40	26				
12 Fotonovelas.	3 Novelas.	1 Tratc de desmenuzarl para entender sus partes.	2 Busto su significado (diccionario o persona)	0	42	40	19	9	50	46	18	9	48	36	12	9			
11 Misterias.	2 Espejalizadas	4 La relacione con el texto.	3 Tratc de relacionar con aspericias pesadas.	0	0	6	10	16	3	4	0	22	9	10	6	28	6		
10 Revistas en general.	1 Pasaje.	5 Ambigua.	4 Ambigua.	0	0	6	10	16	3	4	0	22	9	10	6	28	6		
9 Periodico.	7 Teatro.	6 Ma satis o me quedo con lo dudc.	5 Ambigua.	0	6	8	9	0	12	10	12	0	12	12	14	0	0	0	
8 Cuanto.	6 Cuanto.	7 Tratc de imaginar lo que este escrito.	6 Ma satis o me quedo con lo dudc.	0	6	2	5	0	10	2	6	3	8	4	2	0	0	0	
7 Teatro.	5 Especializadas	8 Nunca me he acordado.	7 Tratc de imaginar lo que este escrito.	0	0	0	2	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0
6 Cuanto.	4 Literatura Mexicana.	9 Otras.	8 Nunca me he acordado.	0	0	0	5	0	0	4	2	0	2	0	2	0	0	0	0
5 Especializadas	3 Novelas.	1 Vuelvo a leerla hasta comprender.	9 Otras.	0	0	0	5	0	0	4	2	0	2	0	2	0	0	0	0
4 Literatura Mexicana.	2 Espejalizadas	2 Pido ayuda (diccionario o persona)	1 Vuelvo a leerla hasta comprender.	0	0	0	5	0	0	4	2	0	2	0	2	0	0	0	0
3 Novelas.	1 Pasaje.	3 Tratc de desmenuzarl para entender sus partes.	2 Pido ayuda (diccionario o persona)	22	22	28	29	30	30	20	21	26	26	26	44	44	44	44	44
2 Espejalizadas	7 Teatro.	4 La relacione con el texto.	3 Tratc de desmenuzarl para entender sus partes.	4	12	9	6	2	10	4	15	2	2	4	0	0	0	0	0
1 Pasaje.	6 Cuanto.	5 Ambigua.	4 La relacione con el texto.	4	14	49	32	6	22	49	38	12	29	40	41	41	41	41	41
0	5 Especializadas	6 Ma satis o me quedo con lo dudc.	5 Ambigua.	12	22	23	21	16	28	26	21	14	18	18	9	9	9	9	9
0	4 Literatura Mexicana.	7 Tratc de imaginar lo que este escrito.	6 Ma satis o me quedo con lo dudc.	24	8	16	9	10	2	12	15	32	20	10	6	6	6	6	6
0	3 Novelas.	8 Nunca me he acordado.	7 Tratc de imaginar lo que este escrito.	2	10	2	0	0	0	2	3	2	5	3	3	3	3	3	3
0	2 Espejalizadas	9 Otras.	8 Nunca me he acordado.	0	6	5	12	2	0	4	3	0	4	16	0	0	0	0	0
0	1 Pasaje.	1 Vuelvo a leerla hasta comprender.	9 Otras.	0	0	6	5	3	0	0	2	3	0	10	20	3	3	3	3
0	0	2 Pido ayuda (diccionario o persona)	1 Vuelvo a leerla hasta comprender.	0	0	0	5	3	0	0	2	3	0	10	20	3	3	3	3
0	0	3 Tratc de desmenuzarl para entender sus partes.	2 Busto su significado (diccionario o persona)	0	0	2	5	0	0	4	3	0	4	16	0	0	0	0	0
0	0	4 La relacione con el texto.	3 Tratc de relacionar con aspericias pesadas.	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	5 Ambigua.	4 Ambigua.	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	6 Ma satis o me quedo con lo dudc.	5 Ambigua.	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	7 Tratc de imaginar lo que este escrito.	6 Ma satis o me quedo con lo dudc.	0	0	0	2	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	8 Nunca me he acordado.	7 Tratc de imaginar lo que este escrito.	0	0	0	2	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	9 Otras.	8 Nunca me he acordado.	0	0	0	5	0	0	4	2	0	9	4	2	2	2	2	2
0	0	1 Vuelvo a leerla hasta comprender.	9 Otras.	6	18	9	12	2	22	0	9	4	4	2	2	5	5	5	5

LOS PORCENTAJES ENCERRADOS EN UN CIRCULO SON AQUELLOS PORCENTAJES DE RESPUESTAS QUE TUVIERON UN VALOR IGUAL O MAYOR AL 50 %.

DESCRIPCION.

Para llevar a cabo el análisis de la Tabla 2 esta sección se dividió en dos partes:

En la primera parte se analizaron los reactivos que produjeron el porcentaje más alto de respuestas afirmativas en relación al texto.

En la segunda parte se analizaron los reactivos que produjeron el porcentaje más alto de respuestas afirmativas en relación a la escolaridad.

PRIMERA PARTE.

Análisis de respuestas en relación al texto.

Respuestas del Reactivo No. 1.

Se puede observar en la Tabla 2 en relación al reactivo 1, - el cual dice: "Habías leído ésta u otra información parecida?", que las escolaridades de Secundaria, Preparatoria y Licenciatura obtuvieron porcentajes superiores al 50% respecto del texto 1; en tanto que Primaria sólo obtuvo el 50%.

Al referirse al texto 3 se puede ver que los sujetos de Primaria, Preparatoria y Licenciatura obtuvieron porcentajes -- por abajo del 50%, en tanto que los de Secundaria obtuvieron un 56%.

En relación al texto 5, los porcentajes indican que los sujetos dieron pocas respuestas afirmativas en el reactivo 1, es decir, obtuvieron porcentajes que van del 14 al 44%.

Respuestas del reactivo No. 3.

Con respecto al reactivo No. 3 y sus incisos, el cual pide - "señalar si se empleó uno o varios métodos para recordar", -

se puede ver que en Primaria, Secundaria y Licenciatura se obtuvieron porcentajes inferiores al 50%. Sin embargo, a pesar de que sus porcentajes no fueron altos, podemos observar en el inciso "d" porcentajes más elevados que en los otros incisos, (ésto se observa en relación a los tres textos) y es también en donde Preparatoria obtuvo en el texto 1 el 56% de respuestas afirmativas y en el texto 3 el 66% de respuestas referentes a "imaginarse la situación, persona, evento, etc.

Respuestas del Reactivo No. 4.

Al referirse al reactivo No. 4, el cual dice "cuando no entiendes el significado de una palabra, ¿qué haces?, en relación a los tres textos se puede decir que los únicos porcentajes superiores al 50% fueron los obtenidos por las cuatro escolaridades en la categoría 2, en la que dice "busco su significado en el diccionario o pregunto a una persona"; no así en las demás categorías, en donde los porcentajes fueron bajos.

Respuestas del Reactivo No. 5.

Respecto al Reactivo No. 5, el cual dice, "cuando no entiendes una oración al estar leyendo ¿qué haces?, en relación a los tres textos se puede decir que en ocho de sus nueve categorías, no hubo porcentajes altos. En el texto 1, la categoría 1 fue la única que observó porcentajes sobresalientes, aunque sólo por encima del 50% los obtenidos en Preparatoria (67%) y Licenciatura (91%).

En el texto 3, el único porcentaje alto se obtuvo en Licenciatura (85%), aunque en las demás escolaridades los porcentajes no fueron muy bajos.

En el texto 5, se obtuvieron porcentajes arriba del 50%, en Preparatoria (65%) y Licenciatura (91%).

Respuestas del Reactivo No. 6.

Al referirse al reactivo No. 6, se observa una constante en la respuesta referente a la cuestión que dice si los sujetos "leen con frecuencia". En relación a los tres textos - se puede ver que todas las escolaridades obtuvieron porcentajes por arriba del 50%, siendo éste uno de los reactivos que mayor número de respuestas produjeron.

Respuestas del Reactivo No. 9.

Respecto al reactivo No. 9, el cual se refiere al tipo de lectura que prefieren los sujetos, se observa en general en los tres textos que no se obtuvieron porcentajes arriba del 50%, en todas las categorías, aunque sí se observa que hay porcentajes sobresalientes, como en la categoría 1, en donde los sujetos dicen leer libros en general. Aquí los porcentajes fluctúan entre 20 y 44%; en la categoría 3 se observan puntajes que van de 2 a 44%; en la categoría 5 hay porcentajes que van de 3 al 19%; en la categoría 9 se pueden ver porcentajes que van de 4 a 49%; en la categoría 10 hay porcentajes que fluctúan entre 9 y 28% y en la categoría 11 se observan porcentajes que van de 2 a 32%.

En cuanto a las demás categorías, éstas no obtuvieron porcentajes sobresalientes, pues fueron demasiado bajos.

SEGUNDA PARTE.

Análisis de respuestas en relación a la Escolaridad.

Respuestas del Reactivo No. 3.

En relación a los tres textos, se observa que en Primaria - el reactivo No 3 y sus incisos produjeron porcentajes inferiores al 50%; estos porcentajes fluctuaron entre 4 y 30%, los cuales nos indican que no hay porcentajes sobresalientes.

Similarmente a Primaria, se puede observar en Secundaria que los porcentajes obtenidos en el reactivo 3 respecto a los tres textos, son inferiores al 50%; estos porcentajes fluctúan entre 4 y 34%.

En Preparatoria se observa que los únicos porcentajes altos se obtuvieron en el inciso "d", en los textos 1 y 3; los porcentajes de los demás incisos fluctuaron entre 2 y 34%.

En Licenciatura, en relación a los tres textos los porcentajes nos indican que los sujetos dieron muy pocas respuestas afirmativas, es decir, obtuvieron porcentajes que van de 3 a 44%.

Respuestas del Reactivo No. 4

En relación a los tres textos se observa que en Primaria los únicos porcentajes altos fueron los obtenidos en la categoría 2, así en el texto 1 se obtuvo un 62%, en el texto 3 se obtuvo un 74% y en el texto 5 se obtuvo un 68%.

Similarmente a Primaria, en Secundaria los únicos porcentajes altos fueron los obtenidos en la categoría 2; así en el texto 1 se obtuvo un porcentaje de 80%, en el texto 3 se obtuvo 74% y en el texto 5 se obtuvo 66%.

En Preparatoria, en relación a los tres textos se puede ver que el único porcentaje alto fue el obtenido en la categoría 1 en el texto 1, éste tuvo un valor de 53%; no obstante, los porcentajes obtenidos en la categoría 2 aunque no fueron superiores, no fueron muy bajos, pues fluctuaron entre 38 y 47%.

En Licenciatura, similarmente a Primaria y Secundaria, los únicos porcentajes altos fueron los obtenidos en la categoría 2; así en el texto 1 se obtuvo un porcentaje de 71%; en el texto 3 se obtuvo 71% y en el texto 5 se obtuvo 65%.

Respuestas del Reactivo No. 5.

Se puede ver en este reactivo que los porcentajes altos se encontraron en la categoría 1. En Preparatoria, en relación al texto 1, se obtuvo un 67% de respuestas afirmativas; en Licenciatura se obtuvo 91% para el mismo texto.

En relación al texto 3, en Primaria, Secundaria y Preparatoria, aunque no fueron altos sus porcentajes, éstos fluctuaron entre 20 y 46%. En Licenciatura se obtuvo 85% de respuestas afirmativas.

En relación al texto 5 se observa que Primaria obtuvo 28% y Secundaria 30% de respuestas afirmativas. En Preparatoria se obtuvo 65% y en Licenciatura 91% de respuestas afirmativas.

De todo este análisis puede derivarse que las estrategias -- más utilizadas en relación a cada uno de los textos y a cada una de las escolaridades fueron:

En relación a cada uno de los textos:

Texto 1.

Para la buena comprensión en el texto 1, los sujetos de todas las escolaridades eligieron la estrategia: "Buscar en el diccionario o preguntar a una persona" cuando no entendían una palabra, (cat. 2 del reac. 4) excepto los sujetos de Preparatoria.

Otras de las estrategias que se utilizaron en todas las escolaridades fueron "Habías leído ésta u otra información parecida a la del texto?", (reactivo 1) y "Acostumbras leer con frecuencia?", (reactivo 6).

En Preparatoria y Licenciatura también emplearon la estrategia de "Leer una oración de nuevo hasta comprenderla", (Cat.

1 del R.5).

Texto 3.

En relación a este texto, Primaria y Secundaria utilizaron - la estrategia de "Buscar en el diccionario o preguntar a una persona cuando no entendían una palabra", (Cat. 2 del R.4). Otra de las estrategias que más utilizaron los sujetos de to das las escolaridades fue la descrita en el reactivo 6, que se refiere a: "Acostumbres leer con frecuencia?".

Texto 5.

En este texto, los sujetos de todas las escolaridades utilizaron la estrategia de "Buscar en el diccionario o preguntar a una persona, cuando no entendían una palabra", (Cat. 2 del R.4), excepto Preparatoria.

Preparatoria y Licenciatura utilizaron la estrategia: "Vuelvo a leerla hasta comprenderla", (Cat. 1 del Reac. 5).

Los sujetos de todas las escolaridades reportaron usar la es trategia, "leer con frecuencia", (Reac. 6).

En relación a cada escolaridad:

Primaria.

Los sujetos de esta escolaridad utilizaron la estrategia: -- "Buscar su significado en el diccionario o preguntar a una - persona", (Cat. 2 del R.4), obteniendo los porcentajes más - altos.

En segundo lugar los sujetos reportaron usar la estrategia - de "Leer con frecuencia", (Reac. 6).

Secundaria.

Los sujetos de esta escolaridad también utilizaron con mucha

frecuencia la estrategia de "Buscar en el diccionario o preguntar a una persona", cuando no entendían una palabra, (Cat. 2 del Reac. 4).

Otra de las estrategias que produjo porcentajes altos de respuesta fue la de "Leer con frecuencia", (Reac. 6).

El reactivo 1 fue otro de los que se utilizaron con mayor frecuencia: "Habías leído ésta u otra información parecida a la del texto?".

Preparatoria.

Las estrategias que más se utilizaron en esta escolaridad fueron:

"Te imaginaste la situación, persona, evento, objeto, etc. - (Inciso "d" del R.3). Esta estrategia obtuvo sus porcentajes más altos en los textos 1 y 3.

"Vuelvo a leerla hasta comprenderla", (Cat. 1 del R.5). Esta estrategia obtuvo sus porcentajes más altos en los textos 1 y 5.

"Acostumbras leer con frecuencia?", (Reac. 6). Esta estrategia produjo sus porcentajes más altos en los textos 3 y 5.

"Habías leído ésta u otra información parecida?", (Reac. 1).

"Trato de relacionarlo con lo demás del texto" (Cat. 1 del Reac. 4).

"Trato de imaginar lo que está escrito", (Cat. 7 del Reac.5).

Licenciatura.

Las estrategias más utilizadas por los alumnos de esta escolaridad fueron:

"Vuelvo a leerla hasta comprenderla", (Cat. 1 del Reac. 5).
La utilizaron en los tres textos y tuvo un alto porcentaje.

"Busco su significado (dic. o persona)", (Cat. 2 del reac.
4), utilizada en los tres textos.

"Acostumbras leer con frecuencia?", (Reac. 6).

"habías leído ésta u otra información parecida?" (reac. 1).

Estrategias más utilizadas en todas las escolaridades y en
todos los textos.

En primer lugar, "Acostumbras leer con frecuencia?" (Reac.
6), (11 de 12 veces).

En segundo lugar, "Busco su significado (dic. o persona)",
(Cat. 2 del reac. 4), (9 de 12 veces).

En tercer lugar, "Vuelvo a leerla hasta comprenderla", (Cat.
1 del Reac. 5), (5 de 12 veces), y "Habías leído ésta u otra
información parecida?", (Reac. 1), (5 de 12 veces).

Prueba de Chi Cuadrada.

Se aplicó la prueba de Chi Cuadrada a cada reactivo del cuestionario de Estrategias para establecer qué reactivos discriminan entre buenos y malos comprendedores. Solamente en tres reactivos hubo diferencias significativas, cada uno de ellos en diferente escolaridad y con diferente texto. A continuación se muestran los resultados.

Nivel de significancia L = 0.05

PRIMARIA

Grados de Libertad gl = 1

TEXTO 5.

χ^2 de la tabla - - - - = 3.841

Reactivo 3 "a"

"Señala si empleaste uno o varios métodos para recordar"

"Lo leíste varias veces"

		malos	buenos	
		0 - 5	6 - 11	
		frecuencias obtenidas		
tipo de respuesta	SI	9	4	13
	NO	37	0	37
		46	4	54

χ^2 obtenida = 12.37

SECUNDARIA.

TEXTO 1.

Reactivo 3 "d"

"Señala si empleaste uno o varios métodos para recordar"

"Te imaginaste la situación, persona, evento, objeto, etc."

		malos	buenos	
		0 - 5	6 - 11	
		frecuencias obtenidas		
tipo de respuesta	SI	1	16	17
	NO	15	18	33
		16	34	50

χ^2 obtenida = 7.96

LICENCIATURA

TEXTO 3.

Reactivo 3 "b"

"Señala se empleaste uno o varios métodos para recordar"

"Subrayaste"

		malos	buenos	
		0 - 6	7 - 13	
		frecuencias obtenidas		
tipo de respuesta	SI	1	1	2
	NO	2	30	32
		3	31	34

χ^2 obtenida = 4.34

III.3. Análisis de Varianza.

FASE II.

A continuación se presentan algunas tablas sumarias y fráficas de los datos obtenidos por medio de los dos análisis de varianza efectuados durante la segunda fase del estudio, -- con el propósito de comparar las medias grupales de calificación de los exámenes de comprensión realizados por los sujetos después de haber sido expuestos al tratamiento experimental.

Tabla 3.- Tabla de resumen del análisis de varianza para es
 trategias instruccionales, escolaridad y para la
 interacción entre estos dos factores.

TEXTO I				
FV	SC	yl	MC	F
INTERGRUPOS	551.84	11	50.16	
ESTRATEGIAS	2.63	2	1.31	.20
ESCOLARIDAD	474.18	3	158.06	24.80
ESTRAT. x ESCOL.	74.61	6	12.43	1.95
INTRAGRUPOS	892.23	140	6.37	
TOTAL	1,444.07	151	9.56	

*

TEXTO III				
FV	SC	yl	MC	F
INTERGRUPOS	626.89	11	56.99	
ESTRATEGIAS	21.50	2	10.75	1.38
ESCOLARIDAD	572.72	3	190.90	24.59
ESTRAT. x ESCOL.	32.79	6	5.46	.70
INTRAGRUPOS	1,086.72	140	7.76	
TOTAL	1,713.62	151	11.34	

*

TEXTO V				
FV	SC	yl	MC	F
INTERGRUPOS	343.66	11	31.51	
ESTRATEGIAS	.73	2	.36	.08
ESCOLARIDAD	308.82	3	102.94	22.30
ESTRAT. x ESCOL.	37.16	6	6.19	1.34
INTRAGRUPOS	646.01	140	4.61	
TOTAL	992.67	151	6.57	

*

Los valores F calculados para los tres textos con relación a las estrategias instruccionales, fueron menores que el valor F requerido de 2.99. Por lo que se desprende que los efectos del factor estrategias no fueron significativos.

Los valores F obtenidos para escolaridad, fueron mayores en los tres casos que el valor F de 2.60 requerido para alcanzar significancia. De ésto se deriva que los efectos del factor escolaridad son significativos.

Los valores F calculados para la interacción entre estrategias y escolaridad, fueron menores en los tres textos que el valor requerido de 2.09. Es decir, que los efectos de la interacción entre estos dos factores no fueron significativos.

En la figura 3.18, se puede observar claramente la tendencia a aumentar de las medias de calificación en comprensión a medida que aumenta el grado escolar de los grupos analizados.

Sin embargo, también se puede observar aquí que no existe un patrón definido en cuanto a las diferencias entre las medias de los grupos Experimental 1, Experimental 2 y Control.

Figura 3.18.

Representación gráfica de las medias grupales de calificación obtenidas por cada escolaridad, en cada uno de los textos. Habiendo dividido cada grupo en: conductista, cognoscitivista y Control.

TEXTO I.

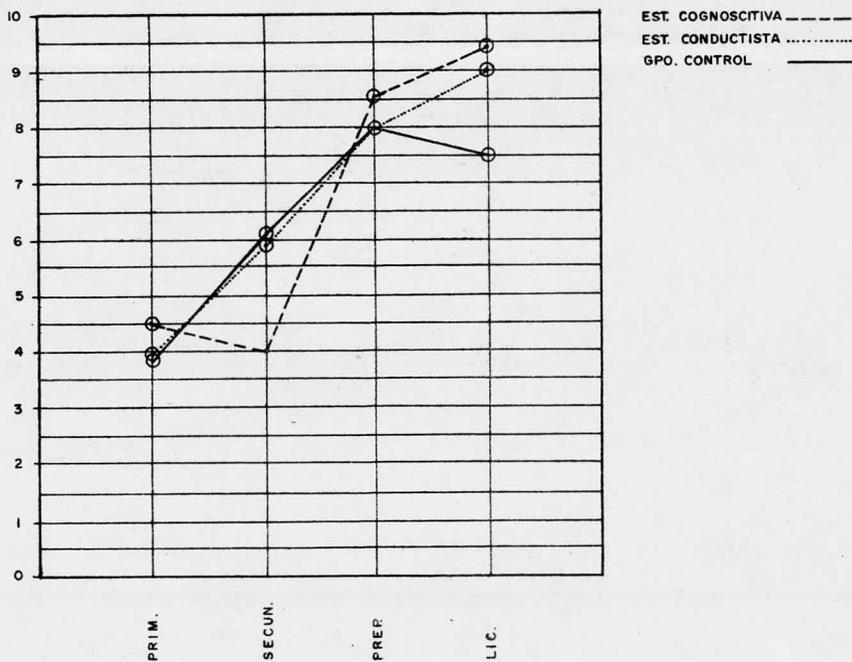


Figura 3.18.

TEXTO III.

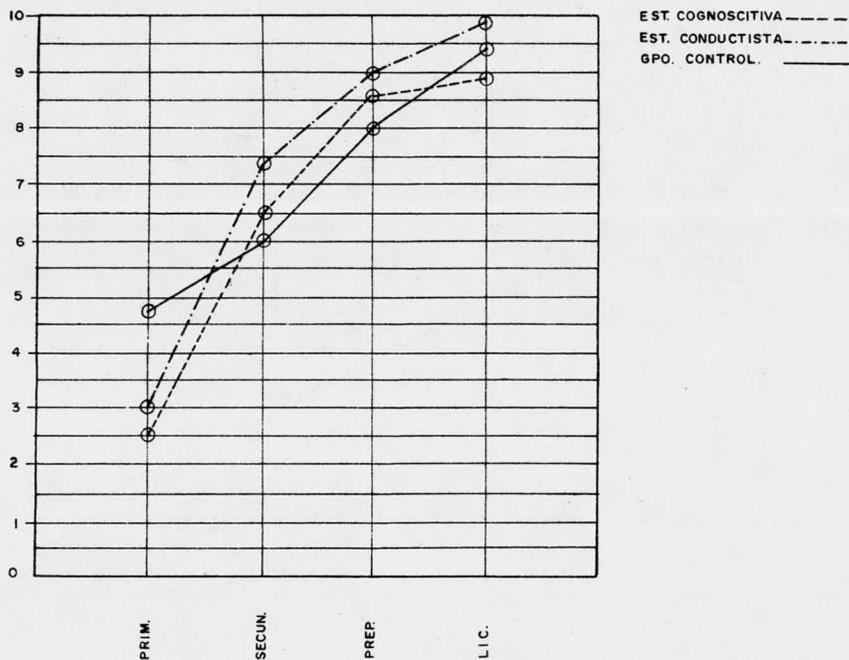
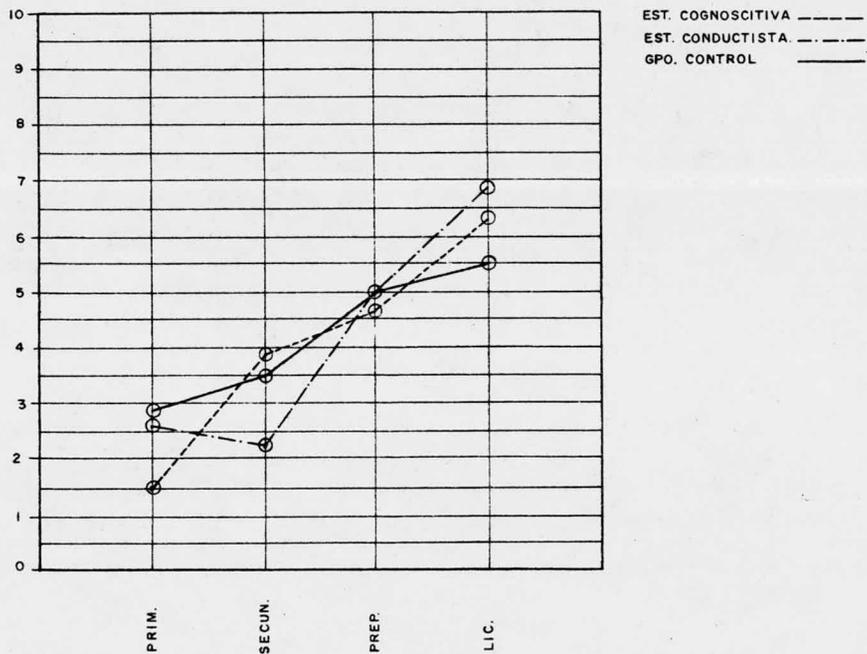


Figura 3.18.

TEXTO V.



En la tabla 4, se presenta un resumen de los datos obtenidos mediante un segundo análisis de varianza, realizado después de haber fusionado los grupos E1, E2 y Control, en virtud de no haber encontrado diferencias significativas entre ellos.

Tabla 4.- Tabla de resumen del análisis de varianza para escolaridad, dificultad de los materiales de lectura, y para la interacción entre estas dos variables.

	FV	SC	YL	MC	F	
	TOTAL	5933.92	527	11.25		
	INTERSUJETOS	3330.25	175	19.03		
A	ESCOLARIDAD	854.85	3	284.95	19.80	*
	S/A	2475.40	172	14.39		
	INTRASUJETOS	2603.67	352	7.39		
B	DIFICULTAD MAT.	910.39	2	455.19	92.70	*
	ESCOL. x DIFIC.	2.34	6	.39	.08	
	S/A	1690.94	344	4.91		

* P .01

El valor F calculado para el factor escolaridad, fue mayor - que el valor requerido de 2.60. Por lo tanto, los efectos - de este factor sí se encontraron significativos.

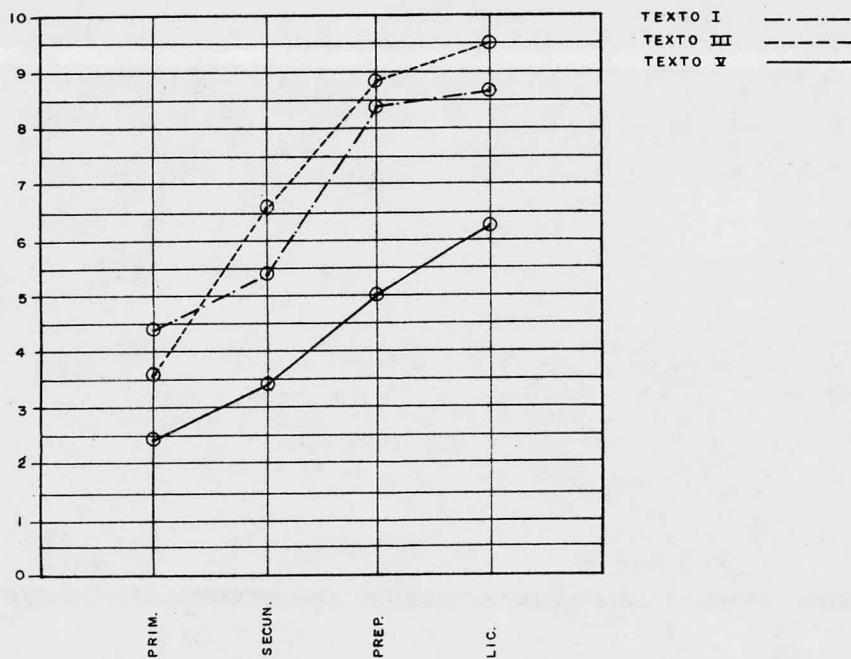
El valor F calculado para el factor; dificultad de los mate- riales, sobrepasa por mucho el valor requerido de 2.99. En- tonces, se asume que sus efectos también fueron significati- vos.

El valor F calculado para la interacción entre escolaridad y dificultad de los textos, fue menor que el valor F requerido de 2.09. Por lo tanto, se concluye que sus efectos no fueron significativos.

En la figura 4.19, también se puede observar la tendencia en contrada anteriormente que tienen las medias grupales de ca- lificación, a aumentar a medida que aumenta el grado escolar. Así como también, las diferencias existentes del texto V y - los textos I y III.

Figura 4.19.

Representación gráfica de las medias grupales de calificación obtenidas por cada escolaridad para los tres textos. - Después de haber fusionado los grupos Experimental 1, Experimental 2 y Control, en uno solo para cada escolaridad.



Con el propósito de analizar más detalladamente los efectos significativos encontrados en el análisis para escolaridad y dificultad de los textos, se realizaron pruebas a priori.

A continuación, se presenta un resumen de los datos derivados de dichas pruebas.

Tabla 5.- Tabla sumaria de los datos obtenidos de las pruebas T, para el factor escolaridad.

$\bar{X} - \bar{X}$	T	
PRIMARIA - SECUNDARIA	10.86	*
PRIMARIA - PREPARATORIA	25.43	*
PRIMARIA - LICENCIATURA	30.54	*
SECUNDARIA - PREPARATORIA	14.56	*
SECUNDARIA - LICENCIATURA	19.67	*
PREPARATORIA - LICENCIATURA	5.10	*

* P .01

Los valores T que se obtuvieron al comparar todos y cada uno de los niveles de escolaridad entre sí, fueron mayores en todos los casos que el valor requerido de T (2.57). Es decir, que las diferencias entre los cuatro niveles fueron significativas.

Tabla 6.- Tabla sumaria de los datos obtenidos de las pruebas T, para el factor dificultad de los materiales de lectura.

$\bar{X} - \bar{X}$	T	
TEXTO I - TEXTO III	1.73	
TEXTO I - TEXTO V	10.39	*
TEXTO III - TEXTO V	12.13	*

* P .01

Los valores T encontrados para las diferencias entre los -- textos I y V, así como para los textos III y V, fueron mayores que los valores T requeridos de 1.96 y 2.57 respectivamente. Por lo tanto, se puede concluir que existen diferencias significativas entre estos textos.

El valor calculado al comparar los textos I y III fue menor que el valor requerido de . Lo que indica que las diferencias entre estos dos materiales no fueron significativas.

CAPITULO IV.- DISCUSION

IV.1 Interpretación de resultados.

Fase I.

Análisis Correlacional.

Los resultados de este análisis se contemplaron desde tres - aspectos: número de correlaciones estadísticamente significativas para cada nivel escolar, para cada texto y para cada - prueba psicológica, de lo cual se encontró lo siguiente:

Existe un patrón que indica que a medida que la escolaridad aumenta en los sujetos, las habilidades de éstos se va generalizando, en tanto que si la escolaridad de los sujetos es de un nivel más bajo como en el caso de los sujetos de primaria, las habilidades son menos generalizables. Por lo tanto a mayor escolaridad, habrá un mayor valor predictivo de las pruebas psicológicas. Específicamente; fueron los estudiantes de licenciatura quienes más correlaciones significativas obtuvieron; de un total de 42 correlaciones posibles, licenciatura obtuvo 22, preparatoria 20, secundaria 19, y primaria 9 correlaciones, contemplando todas las pruebas psicológicas - aplicadas durante la primera y segunda aplicación de los textos (véase fig. 1.1).

En relación a los textos, se encontró que el texto I titulado "Los Peces" y considerando como el de menor complejidad, fue el que obtuvo mayor número de correlaciones significativas que los demás textos (véase fig. 1.4); de un total de 56 posibles correlaciones el texto I obtuvo 32, en tanto que el texto III obtuvo 21 y el texto V sólo 14 correlaciones significativas. (Véase fig. 1.5 y 1.6).

Puede decirse entonces que, las pruebas psicológicas en gene_

ral son buenos predictores de una mejor comprensión y retención en textos de menor complejidad, en tanto que en textos de mayor complejidad esta predictibilidad disminuye.

Respecto a las pruebas psicológicas aplicadas, (en cuanto -- a sí mismos) los resultados fueron los siguientes:

Inteligencia.- Se encontró que las puntuaciones obtenidas en el test de Matrices Progresivas de J. C. Raven, están correlacionadas con las calificaciones alcanzadas en las pruebas tanto de comprensión como de retención del material leído, y que el número de correlaciones aumenta a medida que aumenta la escolaridad, especialmente en el nivel de preparatoria -- (véase fig. 1.16). Se asume entonces, que el test de Matrices Progresivas de J. C. Raven es un buen instrumento predictor de las habilidades necesarias para comprensión y retención de la lectura.

Aptitudes.- Respecto a las habilidades de los sujetos, se encontró que sólo dos de los cuatro subtests utilizados destacan por su nivel de correlación tanto en la comprensión como en la retención del material leído, a medida que aumenta la escolaridad.

En primer término, el subtest de Razonamiento Verbal que fue el que obtuvo mayor número de correlaciones y en segundo término el subtest de Razonamiento Abstracto (véase fig. 1.10). Ambos subtests miden características que son afines a las habilidades que requiere la lectura, el primero; habilidad para comprender conceptos expresados en palabras, razonar, generalizar, etc., y el segundo, mide habilidades para razonar en forma verbal, generalizar y deducir principios que no incluyen lenguaje necesariamente. Estos son factores que ayudan al lector a formarse ideas o conceptos de lo que el autor quiere expresar, es decir, a abstraer lo más relevante de la lectura.

Para los otros dos subtest aplicados; Habilidad Numérica y - Razonamiento Mecánico, el número de correlaciones significativas no fue relevante, quizá debido a las características - que miden puesto que no se relacionan de manera directa con las habilidades necesarias para comprender y retener la información leída.

Vocabulario. - En relación al subtest de Vocabulario, puede - observarse que, aunque sí hubo correlaciones entre este subtest y las calificaciones de los exámenes de comprensión y - retención (véase fig. 1.10 y 1.11), el mayor número de éstas no fue siempre en función del mayor grado de escolaridad, ya que fue en secundaria donde se incrementó notablemente, en - preparatoria y licenciatura disminuyó y en primaria no hubo correlaciones.

Actitudes. - Para la Escala de actitudes no fue relevante el número de correlaciones obtenidas, ya que en secundaria y -- preparatoria de hecho no hubo correlaciones; en licenciatura se obtuvieron tres correlaciones negativas y las correlaciones que se encontraron para primaria estuvieron dadas en forma inversa es decir, que los sujetos que calificaron a la -- lectura como desagradable fueron los que menor calificación obtuvieron, por lo que se podría sugerir que este instrumento no es útil para predecir el éxito en la comprensión de la lectura.

Considerando a las pruebas psicológicas como posibles predictores de la comprensión y la retención del material leído se puede decir que sí son buenos instrumentos predictores de esos procesos; especialmente la prueba de Inteligencia de J. C. Raven, el subtest de Razonamiento Verbal, el subtest de - Razonamiento Abstracto y el subtest de Vocabulario.

Este índice de predictibilidad puede atribuirse al hecho de que tales pruebas están relacionadas con aspectos cognosciti

vos necesarios en la comprensión y en la retención de la lectura, como son habilidades psicolingüísticas como son: comprender, razonar, generalizar, deducir conceptos que no incluyen lenguaje necesariamente, y en general a extraer conceptos de un contexto dado. Asimismo, la cantidad de vocabulario que poseen juega también un importante papel dada su relación con los conceptos antes mencionados.

Por lo tanto, puede afirmarse que las otras pruebas aplicadas no son buenos instrumentos predictores de la comprensión y la retención, dado que el número de correlaciones significativas que obtuvieron no fue relevante. Esto puede atribuirse a que el subtest de Razonamiento Mecánico así como el de Habilidad Numérica, miden aspectos que no se relacionan directamente con las habilidades necesarias para la comprensión y la retención.

De la Escala de actitudes puede decirse que definitivamente no es un instrumento útil para predecir la comprensión y la retención de un material, dado que el número de correlaciones significativas fue sumamente bajo.

De la Escala de actitudes puede decirse que definitivamente no es un instrumento útil para predecir la comprensión y la retención de un material, dado que el número de correlaciones significativas fue sumamente bajo.

Este hecho puede deberse a que posiblemente el instrumento no es muy adecuado para el objetivo que se planeó.

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS

Para este cuestionario, cuya finalidad fue determinar qué -- técnicas son más comunes entre los estudiantes para comprender la lectura, se seleccionaron solamente seis reactivos de los nueve que contenía, ésto fue por considerar irrelevantes los otros tres para la meta fijada. Tales reactivos fueron: 1, 3, 4, 5, 6 y 9.

Reactivo No. 1-- "Habías leído esta u otra información parecida a la del texto?"

En este reactivo se observa que los sujetos de todas las escolaridades obtuvieron porcentajes altos de respuesta en el texto 1. Este hecho puede sugerir que la lectura del texto 1 probablemente les resultó ser muy familiar y que anteriormente ya habían leído material referente al tema de los Peces.

Aplicando la prueba de chi cuadrada a este reactivo para ver si existen diferencias significativas entre buenos y malos comprendedores se observa que no existe ninguna diferencia significativa; este reactivo no discrimina entre buenos y malos comprendedores.

Reactivo No. 3-- "Señala si empleaste uno o varios métodos para recordar".

Una de las estrategias más empleadas, que corresponde a este reactivo fue la descrita en el inciso "a", la cual se refiere a "leer varias veces el material". En esta estrategia no se obtuvieron porcentajes altos de respuesta.

Aplicando la prueba de chi cuadrada para ver si existen diferencias significativas entre buenos y malos comprendedores - se observa que únicamente en el reactivo 3 inciso "a" en re-

lación al texto 5 del nivel Primaria, hubo diferencias significativas; no puede afirmarse que el hecho de "leer varias veces el material" pueda servir para diferenciar entre buenos y malos comprendedores pues los resultados obtenidos en el reactivo 3 inciso "a" en relación con los demás textos y demás escolaridades no apoyan una posible generalización.

Otra de las estrategias muy utilizadas y en donde se obtuvieron porcentajes altos es la descrita en el inciso "d"; ésta se refiere a "imaginarse la situación, personas o evento para recordar lo leído"; ésta se empleó más en el nivel de Preparatoria. Los sujetos de Preparatoria dicen usar la imaginación y de este hecho se puede inferir que al utilizar este proceso emplean formas de manejo de la información que implican la representación simbólica y la manipulación interna de dicha información.

Aplicando la prueba de chi cuadrada para ver si existen diferencias significativas entre buenos y malos comprendedores se observa que únicamente en el reactivo 3 inciso "d" en relación al texto 1 del nivel Secundaria hubo diferencias significativas; en este caso tampoco puede decirse que el "imaginarse la situación, persona o evento para recordar lo que se lee" pueda servir para discriminar entre buenos y malos comprendedores pues los resultados obtenidos en relación a los demás textos y demás escolaridades no apoyan una posible generalización.

Reactivo No. 4-- "Cuando no entiendes el significado de una palabra, ¿qué haces?"

Se puede observar que las estrategias con mayor porcentaje de respuesta fueron, "trato de relacionarlo con lo demás del texto" (cat. 1) y "busco su significado, (dic. o persona)", pertenecientes a este reactivo. En cuanto a las estrategias

"trato de relacionarla con experiencias pasadas", (cat. 3) - "ambigua" (cat. 4) y "otras" (cat. 5), se observa que obtuvieron porcentajes bajos.

Los sujetos de Primaria, Secundaria y Licenciatura utilizaron preferentemente la estrategia descrita en la Categoría 2 relativa a: "busco su significado (dic. o persona)". Se observa que los sujetos de Primaria y Secundaria reportan utilizar el diccionario para aclarar términos no contenidos en su repertorio verbal pues éste es un medio muy accesible para la población con características culturales (sociales y económicas) iguales a las del conjunto de sujetos escogidos para la investigación, dado que desde 4o. año de Primaria -- les adiestran en el uso de este recursos didáctico.

En cuanto a los sujetos de mayor nivel escolar como los de Preparatoria se puede ver que aunque no tuvieron porcentajes altos, sí reportar usar el diccionario en menor grado pues resulta un instrumento útil. Los sujetos de Licenciatura -- también reportaron que utilizan el diccionario pues es un recurso muy valiosos y siempre hay alguna palabra que no se -- comprende al leer cualquier tipo de texto.

Otra de las estrategias más utilizadas fue, "relacionar una palabra no entendida con lo demás del texto" (cat. 1); la -- usaron con mayor frecuencia los sujetos de Preparatoria y obtuvo su mayor porcentaje en relación al texto 1, pero en general se observa que se utilizó con los demás textos, aunque no haya obtenido porcentajes altos. Podría inferirse que -- probablemente a los sujetos de Preparatoria se les facilitara representarse mentalmente un esquema global del contenido de un texto y al no entender el significado de una palabra -- aisladamente tratan de darle significado dentro del contexto de la lectura.

Aplicando la prueba de chi cuadrada a las categorías de este

reactivo para ver si existen diferencias significativas entre buenos y malos comprendedores se observa que no existen diferencias significativas; este reactivo con sus respectivas categorías no diferencia entre buenos y malos comprendedores.

Reactivo No. 5-- "Cuando no entiendes una oración el estar leyendo, ¿qué haces?"

Una de las estrategias con mayor porcentaje de respuesta en los niveles de Preparatoria y Licenciatura fue la descrita en la Categoría 1, la cual se refiere a "leer de nuevo una oración cuando no la entienden".

Aplicando la prueba de chi cuadrada a esta categoría para ver si existen diferencias significativas entre buenos y malos comprendedores se observa que no existen diferencias significativas; el hecho de "leer de nuevo una oración cuando no la entienden" no es una estrategia que pueda servir para discriminar entre buenos y malos comprendedores.

Otra estrategia que fue muy utilizada por los sujetos de Preparatoria fue la Categoría 7, la cual se refiere a "imaginar se lo que está escrito". Tampoco se encontraron diferencias significativas al aplicar la prueba de chi cuadrada entre buenos y malos comprendedores.

Reactivo No. 6-- "¿Acostumbras leer con frecuencia?".

Como se puede observar, el reactivo 6 fue uno de los que mayor porcentaje de respuesta obtuvo en todas las escolaridades y en todos los textos. Los sujetos nos reportan leer con frecuencia a cualquier nivel de escolaridad. Posiblemente las respuestas estén falseadas, pues el hecho de que los sujetos digan que leen con frecuencia no se relaciona en ab-

soluto con las calificaciones que obtuvieron en los exámenes de aprovechamiento de la lectura, ya que obtuvieron calificaciones muy bajas.

Aplicando la prueba de chi cuadrada para ver si existen diferencias significativas entre buenos y malos comprendedores - se observa que no hubo diferencias significativas. El hecho de leer con frecuencia no es un factor que pueda ayudar a diferenciar a los buenos de los malos comprendedores.

Reactivo No. 9-- "Si tu respuesta anterior fue afirmativa, especifica ¿qué tipo de lectura?"

Aunque no se obtuvieron porcentajes altos en las categorías de este reactivo, sí hay porcentajes que nos indican el tipo de lectura por el que se inclinan los sujetos de las diferentes escolaridades. Así, todos los sujetos dicen leer libros en general, pero los que mayor porcentaje obtuvieron en esta categoría fueron Primaria, Preparatoria y Licenciatura. Los sujetos de Preparatoria y Licenciatura dicen leer Novelas -- (categoría 3); los sujetos de Preparatoria prefieren leer revistas especializadas (categoría 5); los sujetos de Preparatoria y Licenciatura tienen preferencia por leer el Periódico (categoría 9); todas las escolaridades dicen leer revistas en general (categoría 10); los sujetos de Primaria dicen leer historietas (categoría 11).

Aplicando la prueba de chi cuadrada para ver si existen diferencias significativas entre buenos y malos comprendedores - se observa que no hubo diferencias significativas. El tipo de lectura que prefieren los sujetos no es un factor que pueda ayudar a discriminar entre buenos y malos comprendedores.

Los reactivos 1, "habías leído esta u otra información parecida a la del texto?" y 6 "acostumbras leer con frecuencia?",

también obtuvieron porcentajes altos en todas las escolaridades, pero tampoco resultaron ser significativas las diferencias entre los buenos y malos comprendedores al aplicarles la prueba de chi cuadrada.

La estrategia de "leer de nuevo una oración cuando no la entienden" descrita en la Cat. 1 del Reac. 5, también obtuvo porcentajes altos en las escolaridades de Preparatoria y Licenciatura, pero tampoco resultaron ser significativas las diferencias entre buenos y malos comprendedores al aplicarle la prueba de chi cuadrada.

R E S U M E N

Reactivo No. 3-- "Señala si empleaste uno o varios métodos para recordar".

El único reactivo que discrimina entre buenos y malos comprendedores es el reactivo 3 y sus incisos "a", "b" y "d". Sin embargo, podemos observar que no existe un patrón de generalización pues no en todos los textos y en todas las escolaridades hubo diferencias significativas.

El inciso "a" sólo obtuvo diferencias significativas entre buenos y malos comprendedores en relación al texto 5 en el nivel de Primaria. Este se refiere a: "lo leíste varias veces".

El inciso "b", "subrayaste", sólo obtuvo diferencias significativas entre buenos y malos comprendedores en relación al texto 3 en el nivel de Licenciatura.

El inciso "d", "te imaginaste la situación, persona o evento", sólo obtuvo diferencias significativas entre buenos y malos comprendedores en relación al texto 1 en el nivel de Secundaria.

Los incisos descritos anteriormente discriminan entre buenos y malos comprendedores, pero como sólo fue en estos casos no podemos afirmar rotundamente que estas estrategias puedan -- servir para detectar a los buenos y malos comprendedores.

Las estrategias de "buscar en el diccionario o preguntar a una persona" (cat. 2 del reac. 4), y "relacionar una palabra no entendida con lo demás del texto" (cat. 1 del reac. 4) ob tuvieron porcentajes altos en todas las escolaridades pero -- no resultaron ser significativas las diferencias entre buenos y malos comprendedores al aplicarles la prueba de chi -- cuadrada.

Analizando los resultados, podemos inferir que probablemente en Primaria y Secundaria los sujetos emplean estrategias elementales que no requieren de una gran elaboración.

A niveles más avanzados de escolaridad los sujetos usan estrategias más complejas que requieren de mayor elaboración -- como son el emplear la imaginación, el análisis y la reflexión.

Por lo tanto es la escolaridad un factor importante, que influye en cuanto a la diversidad y al uso de técnicas para la comprensión y por ende la retención de la lectura.

En cuanto a la aplicación de la prueba de chi cuadrada: no -- podemos afirmar que las estrategias descritas en los reactivos puedan servir para discriminar entre buenos y malos comprendedores pues sólo en casos muy aislados hubo diferencias significativas y no se puede establecer un patrón de generalización.

FASE II.

IV.3 Análisis de Varianza.

Los resultados del primer análisis de varianza efectuado --- (tabla 3), indican que no hubo diferencias significativas entre los grupos a los que se proporcionaron diferentes tratamientos experimentales.

De éste análisis se deriva que, ninguno de los dos tipos de orientaciones en estrategias instruccionales que se manipularon durante la segunda fase del estudio, resultó ser más --- efectivo que el otro para producir una mayor facilitación sobre la comprensión en la lectura.

Además, el hecho de no haber encontrado diferencias significativas entre los grupos experimentales y los grupos control, confirma que el haber proporcionado estrategias instruccionales a los sujetos no fue en sí mismo un procedimiento que pudiera considerarse suficiente para mejorar su comprensión de los textos.

No obstante cabe hablar aquí acerca de la falta de tiempo -- existe en la fase de aplicación de este estudio, ya que, dicha fase se tuvo que llevar a cabo en las últimas dos semanas de clase del ciclo escolar, por lo que la inquietud de los sujetos motivada por este hecho y por la proximidad de los exámenes finales, pudo haber sido una variable debido a la cual el tratamiento experimental hubiera desviado de los resultados esperados.

Sin embargo, los datos obtenidos con respecto al factor escolaridad por medio de los dos análisis de varianza que se llevaron a cabo, señalan que los efectos de esta variable sobre las diferencias entre los grupos, fueron rotundamente significativos. Es decir, que las diferencias encontradas entre

as medias de comprensión fueron producidas por los diferentes niveles de desarrollo escolar alcanzado por los sujetos en cada grupo.

Por otra parte, los resultados obtenidos de las pruebas T, - confirman que existen diferencias significativas entre todos y cada uno de los cuatro grados escolares analizados con respecto a su comprensión, y que a medida que aumenta, el grado escolar en los grupos, estas diferencias se van haciendo más significativas.

Por lo tanto se concluye, que a medida que los sujetos evolucionan en su nivel escolar, su capacidad para comprender una información leída va en aumento. Luego entonces, podemos -- considerar que la maduración en el aprendizaje y la experiencia escolar y extraescolar son factores decisivos para la adquisición de principios y habilidades que facilitan en mucho la comprensión de la información que se encuentra impresa.

Considerando ahora al factor Dificultad del material de lectura; los datos arrojados por el segundo análisis de varianza (tabla 4), también se inclinan a señalar a este factor como productor de efectos significativos sobre las diferencias entre las medias de calificación para la comprensión de los tres diferentes niveles de complejidad manipulados. De lo - que se desprende que, al variar la complejidad de los textos variará la dificultad para comprenderlos. Es decir, a medida que aumenta la complejidad de un texto, disminuye la comprensión lograda de éste para todas las escolaridades, según se puede observar en la figura 4.19.

Además, los resultados obtenidos de las pruebas T para este factor, indican que las diferencias entre el texto V (considerado como el de mayor complejidad), con el texto I (de menor complejidad), y el texto III (de mediana complejidad), -

son significativas. En cambio, no arrojan los mismos datos en cuanto a las diferencias entre el texto I y el texto III, que resultaron no ser significativas.

Por lo tanto, se deduce que el texto V requirió de una mayor habilidad de comprensión que los textos I y III pero las habilidades requeridas para la comprensión del texto III no -- fueron muy diferentes de las requeridas para la comprensión del texto I.

También cabe mencionar aquí, el hecho de que los textos I y III posiblemente no haya diferido en calificación debido a -- que ambos estaban escritos en prosa que es en general el tipo de lecturas con las que más contacto tenemos tanto en la vida diaria como en la escolar, no así el texto V el cual es estaba escrito en verso. Así, podemos deducir que los textos no solo diferían en cuanto a su complejidad sino también en otros aspectos como son estructura, longitud y en la familia ridad de los sujetos con los temas.

En resumen: los datos indican que el éxito alcanzado en la -- comprensión de la lectura, está en función, tanto del mayor grado de desarrollo escolar alcanzado por los sujetos, como también como de una menor complejidad de los materiales de -- lectura. Asimismo demuestran que los dos tipos diferentes -- de estrategias instruccionales que se proporcionaron a los -- sujetos para mejorar su comprensión, no fueron suficientes -- para alcanzar el objetivo planeado.

No obstante, no podemos asegurar que estos datos sean definitivos, puesto que a lo largo de la investigación fueron surgiendo ciertas limitaciones y fallas que no se pudieron contemplar al hacer el planeamiento del estudio y a las cuales hacemos referencia más adelante con el fin de que sean tomadas en cuenta para posibles trabajos futuros sobre el tema.

IV.2 CONCLUSIONES .

De la presente investigación, considerando lo más relevante de los datos obtenidos se encontró que: el nivel de escolaridad alcanzado por los estudiantes juega un papel sumamente importante en el desarrollo de habilidades encaminados hacia una mayor y más eficaz comprensión en la lectura.

La madurez dada tanto por la experiencia escolar y la experiencia extraescolar, implica un mayor desarrollo de las capacidades requeridas para aprovechar la educación.

Es decir que la comprensión depende tanto de los conocimientos previos del lector, como de la información proporcionada por el texto, además de la capacidad del lector para interrelacionar apropiadamente sus conocimientos y la información textual a diferentes niveles de análisis. A medida que aumenta el nivel escolar del lector, se va incorporando a su estructura cognoscitiva una mayor cantidad de reglas aprendidas y conocimientos previos que hacen que el procesamiento de una información sea más dinámico y por lo tanto más profundo para facilitar la retención de lo leído.

En cuanto al uso de pruebas psicológicas como posibles predictores de la comprensión y la retención que aumenta el grado escolar y dependiendo por otra parte de la naturaleza misma de las pruebas; es decir de la relación que tengan los aspectos que miden dichas pruebas con los aspectos verbales implicados en el proceso de comprensión.

La estructura de los materiales de lectura juega también un papel importante en el aprendizaje de nuevos conceptos.

Se encontró que el desarrollo intelectual marca una pauta gradual del conocimiento en la dimensión concreto-abstracta.

Es decir, la comprensión en la lectura no depende sólo de la posesión de ciertas habilidades específicas, sino también de la capacidad general de abstracción característica de un mayor desarrollo cognoscitivo. Así como también de una serie de aspectos que van aunados a la estructura del material, tales como: la familiarización del lector con un tema dado, -- las características de contenido, longitud, género literario y estructura semántica, etc.

Por otro lado el procedimiento experimental probado en la segunda fase de la investigación denominado "estrategias instruccionales y que consistió en dirigir la elaboración cognoscitiva de los sujetos, durante la lectura, mediante instrucciones escritas relativas al empleo de algunas técnicas seleccionadas por considerarlas como las de mayor reconocimiento en el campo de la educación, se puede concluir que dicho procedimiento no surtió efecto ya que:

-El mero hecho de proporcionar ciertas estrategias instruccionales, ya sea conductista o cognoscitivamente orientadas a los sujetos, no garantiza una mejor comprensión en la lectura, quizá este procedimiento no puede asegurar por sí solo la cooperación de los sujetos en el seguimiento de dichas -- instrucciones en las que probablemente sería necesario un -- cierto grado de entrenamiento previo que pudiera garantizar una correcta asimilación y el buen uso que los sujetos obtuvieran de ellas, así como también la disposición de los lectores a cooperar.

En resumen: puesto que la información que se integra a la estructura cognoscitiva, en gran parte es extraída de fuentes escritas; la comprensión que los sujetos puedan lograr de -- ellas, es primordial en el aprendizaje. Y ya que está comprobado que el desarrollo escolar juega un papel importante en la adquisición de reglas y principios que habilitan la ca

pacidad para comprender lo leído.

Podemos asegurar que algunos cambios en el modo como los problemas y materias son presentados, formulados y organizados reducirá muchas veces el nivel de complejidad, lo suficiente para lograr un mejor aprendizaje de conceptos y principios, y un mayor desarrollo de reglas y habilidades que permitan - al estudiante la asimilación y la integración de la nueva información a su estructura cognoscitiva. Queda entonces el - reto a los psicólogos, educadores y teóricos de la educación, de desarrollar y mejorar los procedimientos educativos y sociales para garantizar el crecimiento y la utilización de -- las capacidades de las personas.

SUGERENCIAS

El presente estudio, como muchos otros, no está exento de ciertas limitaciones cuyos efectos no considerados pudieron, en gran medida, afectar los resultados esperados. Por lo tanto, es útil y honesto reconocer dichas limitaciones para que, al realizar futuras investigaciones en este campo, no se vuelvan a repetir.

Uno de los objetivos de esta investigación, fue por un lado medir la comprensión y la retención de la lectura en estudiantes de diferentes grados escolares. Esto se llevó a cabo mediante exámenes elaborados para cada uno de los textos de lectura que se aplicó; en este sentido, la selección efectuada de los textos fue una limitación, dada la naturaleza de los textos I, III y V, que fue de hecho diferente en cuanto a: género literario, longitud, contenido y estructura semántica en sí. Se sugiere que, en un caso similar, se use un solo género literario (prosa por ejemplo), y que no se mezclen diferentes tipos de género. Asimismo, se deben cuidar otros aspectos como la extensión, el contenido y la estructura semántica para el empleo de textos de diferentes niveles de complejidad.

Por otro lado, se pretendía implementar estrategias instruccionales orientadas conductista o cognoscitivamente con el objeto de facilitar la comprensión del material leído. No obstante, las estrategias manipuladas aquí, no produjeron efectos significativos sobre las diferencias de comprensión entre los grupos. Debido tal vez, a que tales estrategias pudieron haber sido mal elaboradas, ya que debió hacerse un piloteo de prueba previo a la aplicación del tratamiento experimental; o a que tal vez se requería un entrenamiento previo de los sujetos en el empleo de dichas estrategias. Por

lo tanto se sugiere mayor cuidado respecto a estos aspectos.

En cuanto a los exámenes de comprensión elaborados, no se tomó en cuenta que éstos diferían en cuanto a la cantidad de reactivos, por lo que se tuvo necesidad de hacer una equiparación con el fin de que los datos del Texto III no se vieran inflados.

En el caso del cuestionario de estrategias utilizadas por los lectores para comprender la información leída, hubo varios reactivos no relevantes y carentes de validez para proporcionar la información requerida.

Se recomienda especial cuidado cuando se quiera hacer uso de instrumentos de medición no estandarizados, ya que éstos pueden modificar la información extraída de los datos.

Otro punto a tratar, que pudo haber afectado los resultados obtenidos de la investigación, fue la fecha en que se efectuó la fase de aplicación, ya que ésta se llevó a cabo durante las últimas semanas de cursos, en período de exámenes finales y en vísperas de vacaciones. Por lo que se cree que los sujetos se encontraban en una situación de ansiedad y que aunque hubieran estado dispuestos a cooperar, esta situación pudo contaminar en gran medida los resultados de sus pruebas.

Es importante destacar que, a pesar de que se trató de mantener constantes el mayor número de variables extrañas, los datos indican la posibilidad de que las calificaciones de los sujetos pudieran mejorar en otra época del año escolar.

Finalmente, se sugiere que, al realizar estudios de la magnitud de este trabajo, se considere que el simple hecho de haber manejado tantas variables a la vez exige un mayor control en la planeación de todos los aspectos analizados.

A P E N D I C E (I)

T E X T O I

" L O S P E C E S "

(Seleccionado como el material de menor dificultad, y extraído de una colección de opúsculos publicados por la - revista "Life").

L O S P E C E S

Hasta hace algún tiempo, era todavía muy limitado lo que se sabía acerca de la vida de los peces; de cómo se desarrollaron, cómo están organizados en su medio acuático, etc. Por qué su medio ambiente nos es totalmente extraño y aunque en cierto modo, podríamos considerarlos nuestros parientes lejanos, hace muchísimo tiempo que su vida y su forma tomaron un rumbo completamente distinto al nuestro. Su evolución y su existencia han estado siempre determinados por el agua y el agua tiene propiedades marcadamente distintas del aire que nos rodea.

Aprovechando cada rincón de su vasto dominio, los peces se han desarrollado fantásticamente. Hay peces que respieran aire lo mismo que agua, otros que vuelan igual que nada, peces vivíparos y peces ovíparos, hay peces redondos y peces planos o en forma de tubo; peces que no pueden vivir por sí mismos, peces que emigran miles de kilómetros y peces que pasan toda su vida en un mismo agujero. Reconocemos muchas especies de peces y probablemente hay muchas más de cuya existencia no tenemos noticia. Sin embargo, a pesar de toda esa enorme diversidad hay ciertas características que son comunes a todos los peces y que les han sido moldeadas por el agua, que domina todo lo que se mueve o vive en ella.

El agua ha impuesto a los peces su forma genérica, su forma de respirar, sus movimientos y su forma de reproducción y les ha dado un sexto sentido exclusivo que no posee ningún otro animal, el de percibir ciertas cosas dentro del agua. La naturaleza del mundo acuático, ha ofrecido a los peces amplias oportunidades de especialización que ellos han sabido aprovechar.

Pero toda esa diversidad de ambientes ha tendido su efecto sobre los peces. Muchas de las innumerables modificaciones de estructura, forma aletas, etc., que se encuentran en los peces, son simplemente modificaciones que han desarrollado para adaptarse a un medio ambiente determinado.

Los peces ocupan este planeta por millones y millones, criando, creciendo, viviendo y muriendo en cualquier rincón, desde charcos hasta inmensos océanos. Hay muchas más especies de insectos, pero ni siquiera los insectos pueden igualar a los peces en variedad y tamaños y formas; desde diminutos -- animales hasta monstruos de quince metros de largo. Y entre todos los vertebrados de la tierra, son los más antiguos, -- pues pueblan las aguas muchos años antes de que el primero -- de ellos se aventurasen a salir a la tierra para dar comienzo al largo proceso evolutivo que dió origen a los mamíferos y finalmente al hombre.

T E X T O I I I

" E L A R T I S T A D E L T R A P E C I O "

(Franz Kafka)

(Seleccionado como el material de mediana dificultad)

EL ARTISTA DEL TRAPECIO

Un artista del trapecio -como es de todos conocido, es el arte que se practica en lo alto de las carpas de los grandes - circos y es uno de los más difíciles entre todos los disponibles al hombre- y él había organizado su vida de tal forma, primero por afán profesional de lograr la perfección y después por costumbre que ya se había vuelto tiránica, que, --- mientras trabajara en la misma compañía, permanecía día y noche en el trapecio. Todas las necesidades -por otra parte - muy pequeñas- eran satisfechas por sirvientes que se turnaban y vigilaban desde abajo. Todo lo que necesitara arriba lo subían y bajaban con canastillas construídas especialmente para la ocasión.

De esta forma de vivir se creaban problemas especiales para el trapecista en sus relaciones con el resto del mundo. Sólo era un poco molesto durante los otros números del programa ya que no se podía ocultar que él estaba allá arriba, aunque permanecía inmóvil, siempre algún curioso volteaba hacia él. Pero el director se mostraba tolerante porque era un excelente artista, extraordinario e insustituible. Además era conocido que no vivía así por simple capricho y que sólo --- aquel estilo de vida le permitía estar entrenado constantemente y conservar la perfección de su arte.

Además, allá en las alturas se encontraba muy bien, en los días cálidos de verano, se abrían las ventanas laterales que estaban alrededor de la cúpula y el sol y el aire entraban libremente dándole una cierta belleza al lugar. Su trato --- con los demás humanos era muy limitado. Alguna vez trepaba por la cuerda algún colega, se sentaba a su lado en el trapecio, cada uno apoyado en una cuerda y charlaban durante largo tiempo. Otras veces los obreros que reparaban la carpa -

cambiaban con él alguna palabra, o bien el electricista que comprobaba las instalaciones en la galería más alta le gritaba alguna frase, usualmente poco comprensible.

A no ser esos momentos siempre se encontraba solo. Alguna vez, algún empleado, que paseaba por el circo a la hora de la siesta, elevaba su mirada a la casi atrayente altura, donde el trapecista se encontraba trabajando en ejercitar su arte sin saber que alguien lo observaba.

Así podría haber continuado su existencia el artista del trapecio a no ser por los inevitables y constantes viajes de un lugar a otro y que le molestaban en grado sumo. Es cierto que el empresario cuidaba de que este sufrimiento fuera lo mejor posible.

El trapecista salía hacia la estación del ferrocarril en un automóvil de carreras que corría a las horas de la madrugada con el fin de evitar el tráfico y por las calles desiertas y a la máxima velocidad demasiado lenta, sin embargo, para el artista del trapecio.

En el tren se encontraba un compartimiento arreglado sólo para él en donde encontraba, arriba, en la red de los equipajes, una sustitución muy pobre y mezquina -pero de alguna manera similar- a su manera de vivir.

Al llegar a su destino, ya estaba enarbolado el trapecio, -- aún cuando no se hubieran colocado las tablas ni las puertas. Pero para el empresario era el momento de mayor felicidad -- cuando el trapecista apoyaba el pie en la cuerda y en un instante se encontraba de nuevo en el trapecio.

A pesar de todas estas precauciones, los viajes molestaban gravemente los nervios del artista, de tal forma que a pesar de ser ventajoso económicamente, siempre le resultaban molestos.

Una vez durante un viaje, se encontraba el trapecista en la red y el empresario recostados en el rincón de la ventana leyendo un libro. El artista del trapecio le reclamó suavemente. Le dijo, mordiéndose los labios que en lo sucesivo necesitaba para poder vivir no un trapecio, como hasta ese momento, sino dos, uno frente a otro.

El empresario aceptó inmediatamente. Pero el trapecista, como si quisiera demostrar que la aceptación por parte del empresario no tenía ninguna importancia, añadió que jamás, bajo ninguna circunstancia, trabajaría en un solo trapecio. Parecía horrorizarle la idea que le pudiera ocurrir alguna vez. El empresario deteniendo y observando con cuidado a su artista, declaró nuevamente su completa conformidad. Dos trapecios son mejor que sólo uno. Además, los nuevos ejercicios podrían ser más variados y vistosos.

Pero el artista del trapecio se echó a llorar de nuevo. El empresario conmoviéndose profundamente, se levantó de un salto y preguntóle qué le ocurría y como no recibiera ninguna respuesta, se subió al sientto, lo acarició y abrazó, estrechando su rostro contra el suyo, hasta sentir las lágrimas en su piel. Después de muchas preguntas sin respuestas y palabras cariñosas, el trapecista exclamó entre sollozos:

-Sólo con una barra en las manos. ¡Cómo era posible que yo viviera así!

A partir de ese momento le fué fácil al empresario consolarlo. Le prometió que en la primera estación, en la primera oportunidad en que se detuviera el tren, telegrafiaría para que le fuera instalado un segundo trapecio y se reprochó profundamente así mismos por la crueldad de haber dejado al artista trabajar tanto tiempo en un solo trapecio. En fin, --dándole las gracias por haberle hecho notar el error que ha-

bía mantenido. De esta manera pudo el empresario tranquilizar al artista y volver a su rincón y a su libro.

Sin embargo, no estaba tranquilo; con preocupación espiaba, a escondidas, por encima de su libro, al trapecista. Si tales pensamientos habían empezado a atormentarle, ¿podían ya cesar por completo? ¿no seguirían aumentando día a día? ¿no amenazarían su existencia? Y el empresario, con un sentimiento de alarma, creyó ver en aquel sueño en apariencia --- tranquilo en que habían terminado los sollozos, como comenzó a dibujarse la primera arruga en la lisa e infantil frente - del artista del trapecio.

FRANZ KAFKA

T E X T O V

" C O P L A S H E C H A S S O B R E U N
E X T A S I S D E A L T A C O N T E M
P L A C I O N "

SAN JUAN DE LA CRUZ

(Seleccionado como el material de mayor di-
ficultad)

COPLAS HECHAS SOBRE UN EXTASIS DE ALTA CONTEMPLACION

Entréme donde no supe,
Y quedéme no sabiendo;
Toda ciencia trascendiendo.

Yo no supe donde entraba,
Pero, cuando allí me vi,
Sin saber donde me entraba,
Grandes cosas entendí;
No diré lo que sentí
Que me quedé no sabiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

De paz y de piedad
Era la ciencia perfecta,
En profunda soledad,
Entendida vía reta;
Era cosa tan secreta,
Que me quedé balbuciendo,
Toda ciencia trascendiendo.

Estaba tan embebido,
Tan absorto y ajenado,
Que me quedó mi sentido
De todo sentir privado;
Y el espíritu dotado
De un entender no entendiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

El que allí llega de vero,
De sí mismo desfallece;
Cuanto sabía primero
Mucho bajo le parece;
Y su ciencia tanto crece,

Que se queda no sabiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

Cuanto más alto se sube,
Tanto menos entendía
Que es la tenebrosa nube
Que a la noche esclarecía;
Por eso quien lo sabía
Queda siempre no sabiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

Este saber no sabiendo
Es de tan alto poder,
Que los sabios arguyendo
Jamás le pueden vencer;
Que no llega su saber
A no entender entendiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

Y es de tan alta excelencia
Aqueste sumo saber,
Que no hay facultad ni ciencia
Que le puedan emprender;
Quien se supiere vencer
Con un no saber sabiendo,
Ira siempre trascendiendo.

Y si lo queréis oír,
Consiste esta suma ciencia
En un subido sentir
De la divinal Esencia;
Es obra de su clemencia
Hacer quedar no entendiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

A P E N D I C E (2)

EXAMEN DE COMPRENSION Y RETENCION DEL

TEXTO I

- 1.- ¿Qué título le darías tú al escrito que acabas de leer?
-
- 2.- ¿Por qué se dice que los peces y el hombre tomaron distintos rumbos en su desarrollo evolutivo?
-
- 3.- ¿Por qué sabemos tan poco de la vida de los peces?
-
- 4.- La principal diferencia entre los peces y el hombre es.
-
- 5.- ¿Cuáles son las características que el agua les ha moldeado a todos los peces?
-
- 6.- Todas las características que posean los peces les sirven para
-
- 7.- Se dice que los peces tienen un sexto sentido que es
-
- 8.- ¿Quiénes fueron los primeros vertebrados que poblaron la tierra?
- a) Los insectos
 - b) Los mamíferos
 - c) Los peces
 - d) El hombre

9.- El proceso evolutivo que se inició cuando el primer pez salió a la tierra dió origen a

10.- Entre todas las especies, los peces son los que cuentan con mayor diversidad de

11.- ¿Cómo podrías resumir el contenido del texto en tres -- renglones?

TEXTO I. RESPUESTAS AL EXAMEN

- 1.- Cualquiera que haga referencia a características de los peces en general, el desarrollo evolutivo o el origen de la vida y el hombre.

No se admiten respuestas cuyo contenido sea específico - de alguna característica o punto particular del texto -- leído.

- 2.- Porque su evolución y su existencia están determinadas - por el medio en que viven.
- 3.- Porque su medio ambiente nos es completamente extraño. -- (es marcadamente distinto al nuestro).
- 4.- El ambiente en el que se desenvuelven.
- 5.- Su forma genérica, su forma de respirar, sus movimientos, su forma de reproducción.
- 6.- Adaptarse al medio acuático.
- 7.- Percibir ciertas cosas dentro del agua.
- 8.- c)
- 9.- Los mamíferos y posteriormente al hombre.
- 10.- Tamaños y formas.
- 11.- A criterio.

EXAMEN DE COMPRENSION Y RETENCION DEL

TEXTO III

1.- ¿De quién es la obra que acaba usted de leer?

2.- Diga en no más de cinco palabras ¿Cuál es el tema principal de la obra?

3.- Además de entablar relaciones con los trabajadores del circo ¿qué tipo de contactos tenía con el mundo?

- a) radio y televisión
- b) viajes
- c) periódicos
- d) otros

4.- ¿Cuál es el personaje amigo del artista del trapecio?

5.- ¿Qué es lo que obliga al artista a llevar esa forma de vida?

- a) impedimento físico
- b) perfeccionamiento en su trabajo
- c) para mantenerse en forma
- d) capricho y altanería

6.- ¿Qué petición hace el artista del trapecio al empresario?

7.- ¿Qué razones tiene el artista para hacer esa petición?

- a) descontento consigo mismo
- b) deseo de superación
- c) vejez del artista
- d) inseguridad del artista

8.- ¿Cómo le eran satisfechas sus necesidades básicas?

9.- ¿Por qué se encuentra extraordinario al artista?

- a) por su perfección
- b) por su profesionalismo
- c) por su extravagancia
- d) por su constancia
- e) todas las anteriores

10.- ¿Dónde se encontraba el trapecista durante los otros números?

- a) encerrado en su camerino
- b) en las tribunas viendo el espectáculo
- c) en el lugar de siempre
- d) ninguna de las anteriores

11.- ¿Qué hizo el trapecista cuando el empresario accedió a su petición?

- a) dió las gracias
- b) no hizo, ni dijo nada
- c) se puso a llorar
- d) se suicidó

12.- ¿Qué creyó ver el empresario en el sueño del artista?

13.- ¿Cuál es el mensaje del autor en la bora?

- a) el hombre siempre busca la excelencia
- b) toda exageración es mala
- c) la perfección no evita la decadencia o mortalidad
- d) la vida en las alturas da mayor visión del mundo

TEXTO III. RESPUESTAS AL EXAMEN

- 1.- Franz Kafka
- 2.- La vida de un trapecista
- 3.- b)
- 4.- El empresario del circo
- 5.- b)
- 6.- Un segundo trapecio
- 7.- b)
- 8.- Por medio de canastillas especiales que otros empleados subían y bajaban con cuerdas.
- 9.- e)
- 10.- c)
- 11.- c)
- 12.- Una arruga en la frente del artista que marcaba el comienzo de su vejez.
- 13.- c)

EXAMEN DE COMPRENSION Y RETENCION DEL

TEXTO V

1.- Escribe en forma breve por qué existe contradicción (paradoja) en el siguiente párrafo:

No diré lo que sentí,
que me quede no sabiendo
toda ciencia trascendiendo.

2.- El tema trata de:

- a) Un canto de amor humano
- b) Comunicación del alma con lo divino
- c) Un proceso de perfeccionamiento
- d) Un avance de la ciencia

3.- El nombre del autor del texto es:

- a) Santa Teresa de Jesús
- b) Sor Juana Inés de la Cruz
- c) San Juan de la Cruz
- d) Fray Luis de León

4.- El autor quiso decir con "toda ciencia trascendiendo"

- a) Que fue más allá del sentir y del no saber
- b) Que aún siendo tan perfecta se le puede vencer
- c) Que no sintió, que no entendió y que se quedó no sabiendo
- d) Que quien sabe la ciencia no siempre la entiende

5.- El concepto que tiene el autor del texto sobre el hombre es de:

- a) Un ser perfecto
- b) Un ser imperfecto
- c) Un ser dual
- d) b y c
- e) a y c

6.- El autor quiere decir con "era la ciencia perfecta".

- a) Que era un subio sentir
- b) Que los sabios la pueden vener
- c) Que hay facultad para comprenderla
- d) Que era una cosa tan secreta

7.- El autor escribe:

Yo no supe donde entraba,
pero cuando allí me vi,
sin saber donde me estaba,
grandes cosas entendí.

En lo cual quiso dar a entender:

- a) Que había encontrado la ciencia perfecta
- b) Que había logrado la unión con la amada
- c) Que se encontraba solo
- d) Que todo era producto de un sueño
- e) Que estaba perdido y casualmente encontró lo que --
buscaba.

8.- Completa el siguiente párrafo de acuerdo al texto que -
acabas de leer:

Estaba tan embebido,
tan absorto y ajenado
que se quedó mi sentido
de - - - - -

9.- El sentimiento amoroso el cual se refiere el autor es -

de:

- a) Amor mundano
- b) Odio

- c) Amor divino
- d) Indiferencia

10.- En el texto se dice que la ciencia:

- a) Complica todo
- b) Es perfecta
- c) Es de bajo poder
- d) Es imperfecta

11.- El concepto que tiene el autor del texto sobre el saber es de:

- a) El saber es de gran excelencia
- b) El saber es de bajo poder
- c) El saber es fácilmente vencido
- d) El saber es fácil de emprender

TEXTO V. RESPUESTAS AL EXAMEN

- 1.- Expresa dos ideas:
 - 1o. Sintió
 - 2o. No supo y
 - 3o. Sin embargo trascendió
- 2.- b)
- 3.- c)
- 4.- a)
- 5.- d)
- 6.- a)
- 7.- 4)
- 8.- todo sentir privado
- 9.- c)
- 10.- b)
- 11.- a)

A P P E N D I C E (3)

C U E S T I O N A R I O

D E

E S T R A T E G I A S

C U E S T I O N A R I O

Lee cuidadosamente las preguntas que aparecen a continuación y responde según las indicaciones que se te den en cada una.

1.- Habías leído esta u otra información parecida? Por una X sobre la respuesta que corresponda: _____

Sí

No

2.- Si contestaste Sí, indica con qué frecuencia lo haz hecho, tachando la letra de una de las opciones siguientes:

- a) muchas veces
- b) algunas veces
- c) rara vez
- d) no puedo precisar

3.- A continuación se te dan varios métodos que se utilizan para recordar lo leído. Señala si empleaste uno o varios de ellos para recordar, tachando la letra de la o las opciones que correspondan a lo que hiciste:

- a) lo leíste varias veces
- b) subrayaste
- c) elegiste palabras clave
- d) te imaginaste la situación, persona, evento, objeto, etc.
- e) relacionaste lo leído con alguna experiencia propia
- f) otras. Indica cuáles: _____

Responde brevemente a las siguientes preguntas:

4.- Cuando no entiendes el significado de una palabra al estar leyendo, ¿qué haces? _____

5.- Cuando no entiendes una oración al estar leyendo, ¿qué haces?

6.- ¿Acostumbras leer con frecuencia?

Sí

No

7.- ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura diariamente?

8.- Aparte de lo que te dejan estudiar en la escuela, ¿lees otro tipo de lecturas?

Sí

No

9.- Si tu respuesta anterior fue afirmativa, especifica ---
¿qué tipo de lectura?

A P E N D I C E (4)

E S C A L A D E

A C T I T U D E S

NOMBRE _____

EDAD _____ SEXO _____

ESCOLARIDAD _____

I N S T R U C C I O N E S

En la página siguiente presentamos una frase seguida por una serie de adjetivos opuestos se parados por siete espacios. Indica con una X que tan cercanamente piensas que la frase está relacionada a uno de los adjetivos de cada par. Mientras más cerca pongas tu cruz a -- uno o al otro lado de los extremos del renglón, tanto más cerca piensas que la frase está relacionada con ese adjetivo.

Usaremos un ejemplo y explicaremos el significado de cada uno de los espacios:

IR AL CINE ES:

Muy Bueno	Bastante Bueno	Ligeramente Bueno	Igualmente Bueno y Malo	Ligeramente Malo	Bastante Malo	Muy Malo
Bueno	_____	_____	_____	_____	_____	_____ Malo

Esto indica que para ti ir al cine resulta ligeramente bueno
Procura contestar tan rápido como sea posible, sin pensar mucho en cada renglón
No pongas más de una cruz en un renglón y no omitas ninguno de los renglones
Puedes comenzar.

A P E N D I C E (5)

ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL
DE TIPO CONDUCTISTA PARA
EL TEXTO I

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO

Lee cuidadosamente los objetivos que se te plantean, -- así como el texto que aparece a continuación.

Una vez que hayas leído cada cuadro, responde cuando -- sea necesario. Si no puedes contestar alguno, vuelve a estudiar la información que se te dió con anterioridad.

Para verificar si tus respuestas han sido correctas, pa sa a la última hoja de este cuadernillo en donde aparecen.

OBJETIVO GENERAL:

El alumno conocerá algunas de las características principales acerca de los peces.

CONDUCTAS DE ENTRADAS:

Los alumnos sabrán leer y escribir.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El alumno.-

- 1.- Señalará la importancia del agua para la evolución y existencia de los peces.
- 2.- Describirá las diferentes características que pueden presentar los peces.
- 3.- Señalará las características comunes a todos los peces que les han sido moldeadas por el medio acuático.
- 4.- Mencionará a qué se han debido las modificaciones de estructura, forma, aletas, etc., que se encuentran en los peces.
- 5.- Mencionará la existencia de la gran variedad de tamaños y formas que presentan los peces.
- 6.- Especificará que de entre todos los vertebrados los peces son los más antiguos que poblaron la tierra.
- 7.- Escribirá cuál fue el proceso evolutivo que dió origen al hombre.

LOS PECES

Hasta hace algún tiempo, era todavía muy limitado lo que se sabía acerca de la vida de los peces, de cómo se desarrollaron, cómo están organizados en su medio acuático, etc. Por qué su medio ambiente nos es totalmente extraño y aunque en cierto modo podríamos considerarlos nuestros parientes lejanos, hace muchísimo tiempo que su vida y su forma tomaron un rumbo completamente distinto al nuestro. Su evolución y su existencia han estado siempre determinados por el agua y el agua tiene propiedades marcadamente distintas del aire que nos rodea.

1.- La vida y forma de los peces tomaron un rumbo diferente al nuestro, ya que el _____ ha determinado siempre su _____ y su _____.

2.- ¿Por qué era muy limitado, hasta hace algún tiempo, lo que se sabía acerca de la vida de los peces?

3.- ¿Cuál fue la causa de que su vida y su forma tomaran un rumbo distinta al nuestro?

Aprovechando cada rincón de su vasto dominio, los peces se han desarrollado fantásticamente. Hay peces que respiran en el aire lo mismo que en el agua, otros que andan y vuelan al igual que nadan, peces vivíparos y peces ovíparos. Hay pe--

ces redondos y peces planos, o en forma de tubo; peces que no pueden vivir por sí mismos, peces que emigran miles de kilómetros, y peces que pasan toda su vida en un mismo agujero.

4.- ¿Por qué se han desarrollado fantásticamente los peces?

5.- Describe cuáles son los ambientes en donde pueden respirar los peces:

6.- Menciona las diferentes formas de desplazamiento que pueden tener los peces:

7.- De acuerdo a su forma de reproducirse los peces pueden ser:

8.- Cuáles son las principales formas que pueden tener los peces:

9.- Menciona las diferentes formas de vida que pueden adoptar los peces:

Reconocemos muchas especies de peces, y probablemente hay muchas más de cuya existencia no tenemos noticia. Sin embargo a pesar de toda su enorme diversidad, hay ciertas características que son comunes a todos los peces, que les han sido --

moldeadas por el agua que domina a todo lo que se mueve o vi
ve en ella.

El agua ha impuesto a los peces su forma genérica, su forma de respirar, sus movimientos y su forma de reproducción, y les ha dado un sexto sentido exclusivo que no posee ningún otro animal, el de percibir ciertas cosas dentro del agua. La naturaleza del mundo acuático, ha ofrecido a los peces amplias oportunidades de especialización que ellos han sabido aprovechar.

Pero esta diversidad de ambientes ha tenido su efecto sobre los peces. Muchas de las innumerables modificaciones de estructura, forma, aletas, etc. que se encuentran en los peces, son simplemente modificaciones que se han desarrollado para adaptarse a un medio ambiente determinado.

10.- A pesar de la gran diversidad de especies que existen, el agua les ha moldeado: _____

11.- ¿Cuáles son las características comunes que el agua les ha impuesto a los peces? _____

12.- ¿Por qué la evolución y existencia de los peces es totalmente diferente a las nuestras? _____

13.- ¿A qué se debe que los peces presenten características comunes a todos ellos además de sus características específicas? _____

- 14.- ¿Cuál ha sido la causa de las numerosas modificaciones de estructura, forma, aletas, etc. que han tenido? _____

- 15.- ¿En qué consiste el sexto sentido que presentan los peces? _____

- 16.- ¿Algún otro animal posee sexto sentido? _____
- 17.- ¿Por qué es que ningún otro animal lo posee? _____

- 18.- Menciona qué modificaciones han sufrido para adaptarse a un medio ambiente determinado: _____

Los peces ocupan este planeta por millones y millones, criando, creciendo, viviendo y muriendo en cualquier rincón, desde charcos hasta inmensos océanos. Hay muchas más especies de insectos, pero ni siquiera los insectos pueden igualar a los peces en variedad de tamaños y formas, desde diminutos animales hasta monstruos de 15 metros de largo. Y entre todos los vertebrados de la tierra, son los más antiguos, pues pueblan la tierra, mejor dicho, las aguas muchos años antes de que el primero de ellos se aventurase a salir a la tierra para dar comienzo el largo proceso evolutivo que dió origen a los mamíferos y finalmente al hombre.

- 19.- En qué medios los peces pueden criarse, crecer, vivir y morir? _____
- 20.- A pesar de la gran cantidad de especies de insectos que existen éstos no pueden igualar a los peces en: _____

- 21.- ¿Por qué se dice que los peces son los vertebrados más antiguos? _____

- 22.- ¿Qué consecuencias tuvo el que los peces se aventuraran a salir a la tierra? _____

- 23.- ¿Cómo fue el proceso evolutivo que dió origen al hombre? _____

- 24.- Describe cuáles son las diferentes características que pueden presentar los peces: _____

- 25.- ¿Por qué los peces han sufrido tantas modificaciones de estructura, forma, aletas, etc.? _____

R E S P U E S T A S

- 1.- Agua, evolución, existencia.
- 2.- Porque viven en un ambiente que nos es totalmente extraño.
- 3.- Que el agua ha sido la que ha determinado su evolución y existencia, la cual tiene propiedades distintas al aire que nos rodea.
- 4.- Porque han aprovechado cada rincón de su vasto dominio.
- 5.- Hay peces que respiran en el aire lo mismo que en el agua.
- 6.- Existen unos que andan, vuelan al igual que nadan.
- 7.- Vivíparos y ovíparos.
- 8.- Redondos, planos o en forma de tubo.
- 9.- Hay algunos que no pueden vivir por sí solos, otros que emigran miles de kilómetros y otros que pasan toda su vida en un mismo agujero.
- 10.- Características que son comunes a todos ellos.
- 11.- Su forma genérica, su manera de respirar, reproducirse, sus movimientos y un sexto sentido de percibir las cosas dentro del agua que no posee ningún otro animal.
- 12.- Porque su vida y forma han estado siempre determinadas por el agua la cual tiene propiedades muy distintas del aire.

- 13.- A que la naturaleza del mundo acuático les ha ofrecido amplias oportunidades de especialización que han sabido aprovechar.
- 14.- El tratar de adaptarse a un medio ambiente determinado.
- 15.- El percibir ciertas cosas dentro del agua.
- 16.- No
- 17.- Porque el agua les ha dado grandes oportunidades de especialización que han sabido aprovechar.
- 18.- Han sufrido modificaciones de estructura, forma, aletas, etc.
- 19.- Desde charcos hasta inmensos océanos.
- 20.- La gran variedad de tamaños y formas, que van desde diminutos animales hasta monstruos de 15 metros de largo.
- 21.- Porque pueblan las aguas muchos años antes de que se --aventuren a salir a la tierra para dar lugar a un largo proceso evolutivo.
- 22.- Provocar a un largo proceso evolutivo.
- 23.- Los peces se aventuraron a salir a la tierra dando origen a los mamíferos y finalmente al hombre.
- 24.- Hay peces que respiran en el aire lo mismo que en el --agua, otros vuelan y andan al igual que nadan, vivípa--ros y ovíparos, redondos, planos y en forma de tubo, peces que no pueden vivir por sí mismos, otros que emi---gran miles de kilómetros, otros pasan toda su vida en --un mismo agujero.

25.- Para adaptarse a un medio ambiente determinado.

ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL DE TIPO CONDUCTISTA

PARA EL TEXTO III

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO

Lee cuidadosamente los objetivos que se te plantean, así como el texto que aparece a continuación.

Una vez que hayas leído cada cuadro, responde cuando sea necesario. Si no puedes contestar alguno, vuelve a estudiar la información que se te dió con anterioridad.

Para verificar si tus respuestas han sido correctas, pasa a la última hoja de este cuadernillo en donde aparecen.

OBJETIVO GENERAL:

El alumno será capaz de explicar brevemente y con sus propias palabras el texto del artista del trapecio.

CONDUCTAS DE ENTRADAS:

El alumno sabrá leer y escribir.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El alumno:

- 1.- Dará su propia definición de trapecista.
- 2.- Explicará cómo era la vida que llevaba el trapecista.
- 3.- Mencionará la relación del trapecista y los demás humanos.
- 4.- Describirá cómo eran los viajes del trapecista.
- 5.- Dirá cuáles fueron las peticiones que hizo el trapecista al empresario.
- 6.- Mencionará las preocupaciones del empresario con respecto al artista.

EL ARTISTA DEL TRAPECIO

Franz Kafka

Un artista del trapecio -como es de todos conocido, es el arte que se practica en lo alto de las carpas de los circos y es uno de los más difíciles entre todos los disponibles al - hombre- y -él había organizado su vida de tal forma, primero por afán profesional de lograr la perfección y después por - costumbre que ya se había vuelto tiránica, que, mientras trabajara en la misma compañía permanecería día y noche en el - trapecio. Todas las necesidades -por otra parte muy peque-- ñas - eran satisfechas por sirvientes que se turnaban y vigilaban desde abajo. Todo lo que se necesitara arriba lo subían y bajaban con canastillas construídas especialmente para la ocasión.

1.- En qué consiste el trapecismo?

2.- ¿Cuál era la principal meta del trapecista?

3.- ¿En qué consistía la costumbre tiránica del trapecista?

4.- ¿Qué hacían los sirvientes?

5.- ¿Por medio de qué lograban lo anterior?

De esta forma de vivir se creaban problemas especiales para el trapecista en sus relaciones con el resto del mundo. Sólo era un poco molesto durante los otros números del programa ya que no se podía ocultar que él estaba allá arriba, aunque permaneciera inmóvil, siempre algún curioso volteaba hacia él. Pero el director se mostraba tolerante porque era un excelente artista, extraordinario e insustituible. Además era conocido que no vivía así por simple capricho y que sólo aquel estilo de vida le permitía estar entrenando constantemente y conservar la perfección de su arte.

6.- ¿Qué provocaba la forma de vida del trapecista?

7.- Mientras pasaban los otros números ¿qué hacía él?

8.- ¿Cuál era la opinión que tenía el director del circo --- acerca del trapecista?

9.- ¿Por qué llevaba esa forma o estilo de vida?

Además allá arriba en las alturas se encontraba muy bien. En los días cálidos de verano, se abrían las ventanas laterales

que estaban alrededor de la cúpula, y el sol y el aire entraban libremente dándole cierta belleza al lugar. Su trato -- con los demás humanos era muy limitado. Alguna vez trepaba por la cuerda un colega y charlaban durante largo tiempo. - Otras veces los obreros que reparaban la carpa cambiaban con el alguna palabra, o bien el electricista que comprobaba las instalaciones en la galería más alta le gritaba alguna frase, usualmente poco comprensible.

10.- ¿Qué pasaba durante los días cálidos de verano?

11.- ¿Cómo era la relación con los demás humanos?

12.- ¿Con quiénes llegaba a tener alguna relación el trape--
cista?

13.- ¿Qué era lo que quería lograr el trapecista principal--
mente?

14.- ¿Dónde vivía el trapecista día y noche?

A no ser por estos momentos siempre se encontraba solo. Alguna vez, algún empleado, que paseaba por el circo a la hora de la siesta elevaba su mirada a la casi atrayente altura, -

donde el trapecista se encontraba trabajando en ejercitar su arte sin ... saber si alguien lo observaba. Así podría haber continuado su existencia el artistas del trapecio a no ser por lo inevitables y constantes viajes de un lugar a --- otro y que le molestaban en grado sumo. Es cierto que el empresario cuidaba de que este sufrimiento fuera lo menor posible.

El trapecista salía a la estación de ferrocarril en un automóvil de carreras que corría a las horas de la madrugada con el fin de evitar el tráfico y por las calles desiertas y a la máxima velocidad demasiado lenta, sin embargo, para el artista del trapecio.

15.- ¿Qué hacía el trapecista a la hora de la siesta?

16.- ¿Quién cuidaba de que estos viajes fueran lo menos molesto posibles?

17.- ¿En qué era conducido el artista a la estación de ferrocarril y cómo?

18.- ¿Con qué fin se hacía así el traslado del artista?

En el tren se encontraba un compartimiento arreglado sólo para él en donde se encontraba, arriba en la red de los equipajes, una sustitución muy pobre y mezquina pero de alguna manera similar a su forma de vivir.

Al llegar a su destino, ya estaba enarbolado el trapecio, -- asún cuando no se hubieran colocado las tablas ni las puer--
tas, pero para el empresario era el momento de mayor felici--
dad cuando el trapecista apoyaba el pie en la cuerda y en un
instante se encontraba de nuevo en el trapecio.

A pesar de todas estas precauciones, los viajes molestaban -
gravemente los nervios del artista, de tal forma que a pesar
de ser ventajosos económicamente, siempre resultaban moles--
tos.

19.- ¿Cómo era arreglado el compartimiento del tren?

20.- ¿Cuándo era el momento de mayor felicidad para el empre--
sario?

21.- ¿De qué se veía afectado el artista durante sus viajes?

22.- ¿Cómo erala sustitución del compartimiento del tren?

Una vez durante un viaje, se encontraba el trapecista en la
red y el empresario recostado en el rincón de la ventana le--
yendo un libro. El artista del trapecio le reclamó suavemen--
te. Le dijo, mordiéndose los labios, que en lo sucesivo ne--
cesitaba para poder vivir no un trapecio, como hasta ese mo--
mento, sino dos, uno frente a otro. El empresario aceptó in
mediatamente. Pero el trapecista, como si quisiera demos--
trar que la aceptación por parte del empresario no tenía nin--
guna importancia, añadió que jamás bajo ninguna circunstan--

cia, trabajaría en un solo trapecio. Parecía horrizarle - la idea que le pudiera ocurrir alguna vez. El empresario de teniendo y observando con cuidado a su artista, declaró nuevamente su completa conformidad. Dos trapecios son mejor -- que sólo uno. Además los nuevos ejercicios podrían ser más variados y vistosos.

23.- ¿Qué le reclamó el trapecista al empresario?

24.- ¿Qué le horrorizaba al trapecista?

25.- ¿Por qué estuvo de acuerdo el empresario en proporcionarle otro trapecio al artista?

Pero el artista del trapecio se echó a llorar de nuevo. El empresario conmoviéndose profundamente, se levantó de un salto y preguntándole que le ocurría, y como no recibiera ninguna respuesta, se subió al asiento, lo acarició y abrazó, estrechando su rostro contra el suyo, hasta sentir las lágrimas en su piel. Después muchas preguntas sin respuestas y palabras cariñosas, el trapecista exclamó entre sollozos:

-Solo con una barra en las manos. Cómo era posible que yo viviera así.

A partir de ese momento le fue fácil al empresario consolarlo. Le prometió que en la primera estación, en la primera oportunidad en que se detuviera el tren, telegrafiaría para que le fuera instalado un segundo trapecio y se reprochó profundamente así mismo la crueldad de haber dejado al artista

trabajar tanto tiempo sin un sólo trapecio. En fin, dándole las gracias por haberle hecho notar el error que había mantenido. De esta manera pudo el empresario tranquilizar al artista y volver a su rincón y a su libro.

26.- ¿Qué sucedió cuando el trapecista lloró de nuevo?

27.- ¿Cómo consoló el empresario al artista?

28.- ¿Cuál fue la exclamación del artista entre sollozos?

29.- ¿Qué fue lo que prometió el empresario al artista?

30.- ¿Qué era lo que se reprochaba profundamente el empresario?

31.- ¿Cuándo volvió el empresario a su rincón y a su libro?

Sin embargo no estaba tranquilo, con preocupación espiaba a escondidas por encima de su libro, al trapecista. Si tales pensamientos habían empezado a atormentarle podrían cesar -- por completo? No seguirían aumentando día a día. No amenazarían su existencia? y el empresario, con un sentimiento de alarma creyó ver en aquel sueño en apariencia tranquilo en -

que habían terminado los sollozos, como comenzó a dibujarse la primera arruga en la lisa e infantil frente del artista - del trapecio.

32.- ¿Qué hacía el empresario por encima de su libro?

33.- ¿Cuáles eran los principales pensamientos que inquietaban al empresario?

34.- ¿Cómo interpretó el empresario aquel sueño en apariencia tranquilo?

R E S P U E S T A S

- 1.- Es el arte que se practica en lo alto de las carpas de los circos.
- 2.- Un afán profesional de llegar a la perfección.
- 3.- Permanecer día y noche en el trapecio.
- 4.- Satisfacer las pequeñas necesidades del trapecista.
- 5.- Por medio de canastillas especiales.
- 6.- Problemas en sus relaciones con el resto del mundo.
- 7.- Permanecía inmóvil en lo alto del trapecio.
- 8.- Que era excelente, extraordinario e insustituible.
- 9.- Por que esta vida le permitía estar entrenando constantemente.
- 10.- Se abrían las ventanas laterales para que entraran el - aire y el sol dándole cierta belleza al lugar.
- 11.- Limitada.
- 12.- Con sus colegas, sirvientes, obreros y electricistas.
- 13.- La perfección de su arte.
- 14.- En el trapecio.
- 15.- Trabajar ejercitando su arte.

- 16.- El empresario.
- 17.- En un automóvil de carreras en la madrugada y a la máxi
ma velocidad.
- 18.- Para evitar el tráfico.
- 19.- Arreglaban la red de equipajes en forma similar a la --
forma de vida del trapealista.
- 20.- Cuando el trapealista se encontraba de nuevo en el trape
cio.
- 21.- De sus nervios.
- 22.- Pobre y mezquina.
- 23.- Le pidió otro trapecio.
- 24.- La idea de trabajar en un sólo trapecio.
- 25.- Porque los nuevos ejercicios podrían ser más variados y
vistosos.
- 26.- El empresario se conmovió profundamente.
- 27.- Se subió al asiento lo acarició y abrazó le hizo muchas
preguntas y le dijo palabras cariñosas.
- 28.- Sólo con una barra en las manos cómo era posible que yo
viviera así.
- 29.- Que en la primera estación o en la primera oportunidad
telegrafiaría para que le instalaran un segundo trape--
cio.

- 30.- Su crueldad por haber dejado al trapecista trabajar durante tanto tiempo en un solo trapecio.
- 31.- Cuando creyó haber tranquilizado al artista.
- 32.- Espiar a escondidas al trapecista.
- 33.- Se preguntaban si cesarían los pensamientos del trapecista o seguirían aumentando día a día y si éstos no -- amenazarían su existencia.
- 34.- Creyó ver cómo se dibujaba la primera arruga en la lisa e infantil frente del trapecista.

ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL DE TIPO CONDUCTISTA

PARA EL TEXTO V

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO

Lee cuidadosamente los objetivos que se te plantean, así como el texto que aparece a continuación.

Una vez que hayas leído cada cuadro, responde cuando sea necesario. Si no puedes contestar alguno, vuelve a estudiar la información que se te dió con anterioridad.

Para verificar si tus respuestas han sido correctas, pasa a la última hoja de este cuadernillo en donde aparecen.

OBJETIVO GENERAL:

El alumno conocerá algunas de las características principales acerca de la Ciencia Divina.

CONDUCTAS DE ENTRADA:

Los alumnos sabrán leer y escribir.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El alumno:

- 1.- Señalará la diferencia entre las ciencias hechas por el hombre y la Ciencia Divina.
- 2.- Mencionará por qué el ser humano no puede explicar esta Ciencia.
- 3.- Describirá cómo es la Ciencia Perfecta, según al autor - del texto.
- 4.- Escribirá en qué consiste la Divina Esencia.

COPLAS HECHAS SOBRE UN EXTASIS DE ALTA CONTEMPLACION

San Juan de la Cruz

Entréme don de no supe,
Y quedéme no sabiendo;
Toda ciencia trascendiendo.

Yo no supe donde entraba,
Pero, cuando allí me ví,
Sin saber donde me estaba,
Grandes cosas entendí.
No diré lo que sentí,
Que me quedé no sabiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

1.- ¿Por qué no supo a dónde entró?

2.- ¿A qué se refiere con:

"No diré lo que sentí,
Que me quedé no sabiendo"

3.- ¿A qué Ciencia se refiere el autor?

De paz y de piedad
Era la ciencia perfecta,
En profunda soledad,
Entendida vía reta;
Era cosa tan secreta,
Que me quedé balbuciendo,
Toda ciencia trascendiendo.

4.- ¿Cómo era la ciencia perfecta?

5.- ¿A qué se refería con:

"Que me quedé balbuciendo"

Estaba tan embebido,
Tan absorto y ajinado
Que se quedó mi sentido
De todo sentir privado;
Y el espíritu dotado
De un entender no entendiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

6.- ¿Qué quiso decir con:

"Estaba tan embebido,
Tan absorto y ajinado"

7.- ¿Por qué se quedó de todo sentir privado?

8.- ¿A qué se refiere con:

"Y el espíritu dotado,
De un entender no entendiendo"

El que allí llega de vero,
De sí mismo desfallece;

Cuanto sabía primero
Mucho bajo le parece;
Y su ciencia tanto crece,
Que se queda no sabiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

9.- ¿Qué significa:

"Cuanto sabía primero,
Mucho bajo le parece"

Cuando más alto se sube,
Tanto menos entendía
Que es la tenebrosa nube
Que a la noche esclarecía;
Por eso quien la sabía
Queda siempre no sabiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

10.- ¿Cuál es la interpretación de la estrofa anterior?

Este saber no sabiendo
Es de tan alto poder,
Que los sabios arguyendo
Jamás le pueden vencer;
Que no llega su saber
A no entender entendiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

Y es de tan alta excelencia
Aqueste sumo saber,
Que no hay facultad ni ciencia

Que le puedan emprender;
Quien se supiere vencer
Con un no saber sabiendo,
Ir  siempre trascendiendo

11.-  Por qué los sabios arguyendo no pueden vencer a este -
saber?

12.-  Qu  significa:

"Quien se supiere vencer,
Con un no saber sabiendo,
Ir  siempre trascendiendo"

13.-  Por qué al que se encuentra con la Divinidad, sus cono-
cimientos no le pueden ayudar a explicarlo?

Y si lo quer is oír;
Consiste esta suma ciencia
En un subido sentir
De la divinal Esencia;
Es obra de su clemencia
Hacer quedar no entendiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

14.-  A qué ciencia se refiere el autor del poema?

15.- ¿Por quién se da este tipo de vivencia?

16.- ¿En qué consiste la Divina Esencia?

R E S P U E S T A S

- 1.- Porque entró a un lugar que está más allá de los límites de la razón humana.
- 2.- Según el autor, el ser de Dios está más allá de todo ser, es decir, trasciende a la visión del ser.
- 3.- A la Ciencia Divina (Metafísica), que es superior a toda comprensión humana.
- 4.- Llena de paz, tranquilidad y secreta.
- 5.- A que lo que había vivido era tan sorprendente que apenas y podía hablar.
- 6.- Que estaba tan entregado que se aleja de la realidad.
- 7.- Porque sus sentidos físicos no le permiten explicarse lo que sucedía dentro de esa ciencia.
- 8.- Que a pesar de que el espíritu se da cuenta de la existencia de algo supremo, no puede darle una explicación.
- 9.- Que el conocimiento adquirido con anterioridad es demasiado pequeño para poder explicar lo que está viviendo.
- 10.- Cuanto más se está adentrado con la Divinidad, más dudas se tienen acerca de ella.
- 11.- Porque su ciencia es tan pobre que no pueden explicar esta gran vivencia.
- 12.- Que solamente captando la existencia de esta experiencia se podrá ir trascendiendo.

13.- Porque va más allá de toda ciencia conocida y creada --
por el

14.- A la Ciencia Divina.

15.- Por la clemencia de Dios.

16.- En un subido sentir.

ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL DE TIPO CONDUCTISTA

PARA EL TEXTO I

I N S T R U C C I O N E S

A continuación se te presente una lectura, la cual debes --- leer una sola vez con mucho cuidado, a medida que vayas le-- yendo, subraya lo que consideres más importante, ya que al - terminar elaboraras un breve resumen sobre el tema que leis- te.

L O S P E C E S

Hasta hace algún tiempo, era todavía muy limitado lo que se sabía acerca de la vida de los peces; de cómo se desarrollaron, cómo están organizados en su medio acuático, etc. Porque su medio ambiente nos es totalmente extraño, y aunque en cierto modo, podríamos considerarlos nuestros parientes lejanos, hace muchísimo tiempo que su vida y su forma tomaron un rumbo completamente distinto al nuestro. Su evolución y su existencia han estado siempre determinados por el agua, y el agua tiene propiedades marcadamente distinta del aire que nos rodea.

Aprovechando cada rincón de su vasto dominio, los peces se han desarrollado fantásticamente. Hay peces que respiran aire lo mismo que agua, otros que vuelan igual que nadan, peces vivíparos y peces ovíparos, hay peces redondos y peces planos o en forma de tubo; peces que no pueden vivir por sí mismos, peces que emigran miles de kilómetros, y peces que pasan toda su vida en un mismo agujero. Reconocemos muchas especies de peces, y probablemente hay muchos más de cuya existencia no tenemos noticia. Sin embargo, a pesar de toda esa enorme diversidad hay ciertas características que son comunes a todos los peces, y que les han sido moldeadas por el agua, que domina todo lo que se mueve o vive en ella.

El agua ha impuesto a los peces su forma genérica, su forma de respirar, sus movimientos y su forma de reproducción, y les ha dado un sexto sentido exclusivo que no posee ningún animal, el de percibir ciertas cosas dentro del agua. La naturaleza del mundo acuático, ha ofrecido a los peces amplias oportunidades de especialización que ellos han sabido aprovechar.

Pero toda esa diversidad de ambientes ha tenido su efecto sobre los peces. Muchas de las innumerables modificaciones de estructura, forma, aletas, etc., que se encuentran en los pe

ces, son simplemente modificaciones que han desarrollado para adaptarse a un medio ambiente determinado.

Los peces ocupan este planeta por millones y millones, criando, creciendo, viviendo y muriendo en cualquier rincón, desde charcos hasta inmensos océanos. Hay muchas más especies de insectos, pero ni siquiera los insectos pueden igualar a los peces en variedad de tamaños y formas; desde diminutos animales hasta monstruos de quince metros de largo. Y entre todos los vertebrados de la tierra, son los más antiguos, -- pues pueblan las aguas muchos años antes de que el primero -- de ellos se aventurase a salir a la tierra para dar comienzo al largo proceso evolutivo que dió origen a los mamíferos y finalmente al hombre.

ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL DE TIPO

COGNOSCITIVO PARA EL TEXTO III.

I N S T R U C C I O N E S

Lee con atención la lectura que a continuación se te presenta y realiza cada una de las instrucciones que se te piden después de cada párrafo. Responde a las cuestiones que se plantean, haciendo un análisis de las mismas.

EL ARTISTA DEL TRAPECIO

Un artista del trapecio -como es de todos conocido, es el arte que se practica en lo alto de las carpas de los grandes - circos y es uno de los más difíciles entre todos los disponibles al hombre- y él había organizado su vida de tal forma, primero por afán profesional de lograr la perfección y después por costumbre que ya se había vuelto tiránica, que, --- mientras trabajara en la misma compañía, permanecía día y noche en el trapecio.

- a) IMAGINATE UN TRAPEICISTA PRACTICANDO CONSTANTEMENTE Y SIN DESCANSO -DIA Y NOCHE- SU ARTE.

Todas las necesidades -por otra parte muy pequeñas- eran satisfechas por sirvientes que se turnaban y vigilaban desde - abajo. Todo lo que se necesitara arriba lo subían y bajaban con canastillas construídas especialmente para la ocasión.

De esta forma de vivir se creaban problemas especiales para el trapecista en sus relaciones con el resto del mundo. Sólo era un poco molesto durante los otros números del programa ya que no se podía ocultar que él estaba allá arriba, aun que permaneciera inmóvil, siempre algún curioso volteaba hacia él. Pero el director se mostraba tolerante porque era - un excelente artista, extraordinario e insustituible. Además era conocido que no vivía así por simple capricho y que solo aquel estilo de vida le permitía estar entrenando constantemente y conservar la perfección de su arte.

- b) IMAGINATE LA CANTIDAD DE PROBLEMAS QUE EL TRAPEICISTA OCASIONABA AL EMPRESARIO Y DEMAS PERSONAL DEL CIRCO? POR SU CONSTANTE ENTRENAMIENTO.

Además, allá en las alturas se encontraba muy bien, en los -

días cálidos de verano, se abrían las ventanas laterales que estaban alrededor de la cúpula, y el sol y el aire entraban libremente dándole una cierta belleza al lugar. Su trato -- con los demás humanos era muy limitado. Alguna vez trepaba por la cuerda algún colega, se sentaba a su lado en el trapezio, cada uno apoyado en una cuerda y charlaban durante largo tiempo. Otras veces los obreros que reparaban la carpa - cambiaban con él alguna pregunta, o bien el electricista que comprobaba las instalaciones en la galería más alta le gritaba alguna frase, usualmente poco comprensible.

A no ser por esos momentos siempre se encontraba solo. Alguna vez, algún empleado, que paseaba por el circo a la hora - de la siesta, elevaba su mirada a la atrayente altura, donde el trapezista se encontraba trabajando en ejercitar su arte sin saber que alguien lo observaba.

c) PIENSA EN LA ESCASA COMUNICACION CON QUE CONTABA EL ARTISTA.

1.- Conozco a alguien tan excéntrico o caprichoso en su forma de vivir?

2.- A tu modo de ver, se justifica el estilo de vida del trapezista. ¿Por qué?

3.- Hubiera sido yo tan tolerante como el director del circo?

4.- Menciona tres problemas que a tu juicio ocasionaba el artista al empresario y compañeros del circo con su forma de vida.

5.- ¿De qué hablarían con él las personas con las que llegaba a hablar?

Así podía haber continuado su existencia el artista del trapecio a no ser por los inevitables y constantes viajes de un lugar a otro y que le molestaban en grado sumo. Es cierto - que el empresario cuidaba de que este sufrimiento fuera lo - menor posible.

El trapecista salía hacia la estación del ferrocarril en un automóvil de carreras que corría a las horas de la madrugada con el fin de evitar el tráfico y por las calles desiertas a la máxima velocidad demasiado lenta, sin embargo, para el artista del trapecio.

En el tren se encontraba un compartimiento arreglado sólo para él en donde encontraba, arriba, en la red de los equipajes, una sustitución muy pobre y mezquina -pero de alguna manera similar- a su manera de vivir.

Al llegar a su destino, ya estaba enarbolado el trapecio, -- aún cuando no se hubieran colocado las tablas ni las puertas. Pero para el empresario era el momento de mayor felicidad -- cuando el trapecista apoyaba el pie en la cuerda y en un instante se encontraba de nuevo en el trapecio.

A pesar de todas estas precauciones, los viajes molestaban - gravemente los nervios del artista, de tal forma que a pesar de ser ventajoso económicamente, siempre le resultaban moles tos.

d) IMAGINATE LAS PERIPECIAS DEL RECORRIDO QUE TENDRIA QUE - HACER EL ARTISTA Y EL EMPRESARIO CADA VEZ QUE SALIAN DE VIAJE.

Una vez durante un viaje, se encontraba el trapecista en la red y el empresario recostado en el rincón de la ventana leyendo un libro. El artista del trapecio le reclamó suavemente. Le dijo, mordiéndose los labios, que en lo sucesivo necesitaba para poder vivir no un trapecio, como hasta ese momento, sino dos, uno frente a otro.

El empresario aceptó inmediatamente. Pero el trapecista como si quisiera demostrar que la aceptación por parte del empresario no tenía ninguna importancia, añadió que jamás, bajo ninguna circunstancia. Trabajaría en un solo trapecio. Parecía horrorizarle la idea que le pudiera ocurrir alguna vez. El empresario deteniendo y observando con cuidado a su artista, declaró nuevamente su completa conformidad. Dos trapecios son mejor que solo uno. Dos trapecios son mejor que solo uno. Además los nuevos ejercicios podrían ser más variados y vistosos.

Pero el artista del trapecio se echó a llorar de nuevo. El empresario conmoviéndose profundamente, se levantó de un salto y preguntóle qué le ocurría, y como no recibiera ninguna respuesta, se subió al asiento, lo acarició y abrazó, estrechando su rostro contra el suyo, hasta sentir las lágrimas en su piel. Después de muchas preguntas sin respuestas y palabras cariñosas, el trapecista exclamó entre sollozos:

-Sólo con una barra en las manos. ¡Como era posible que yo viviera así! A partir de ese momento le fué fácil al empresario consolarlo. Le prometió que en la primera estación, en la primera oportunidad que se detuviera el tren, telegrafiaría para que le fuera instalado un segundo trapecio y se reprochó profundamente a sí mismo por la crueldad de haber dejado al artista trabajar tanto tiempo en un solo trapecio. En fin, dándole las gracias por haberle hecho notar el error que había mantenido. De esta manera pudo el empresario tran

quilizar al artista y volver a su rincón y a su libro.

Sin embargo, no estaba tranquilo; con preocupación espiaba, a escondidas por encima de su libro, al trapecista. Si tales pensamientos habían empezado a atormentarle, ¿Podían ya cesar por completo? ¿No seguirían aumentando día a día? ¿No amenazarían su existencia? Y el empresario con un sentimiento de alarma, creyó ver en aquel sueño en apariencia tranquilo en que habían terminado los sollozos, como empezó a dibujarse la primera arruga en la lisa e infantil frente del artista del trapecio.

e) PIENSA EN LA DIFÍCIL SITUACIÓN A LA QUE SE ENFRENTA EL EMPRESARIO ANTE LA PETICIÓN DEL TRAPECISTA.

6.- Menciona tres de las incomodidades que le ocasionaba al artista los viajes.

7.- Menciona tres problemas que le ocasionaba al empresario los viajes en relación con el artista del trapecio.

8.- ¿Crees tú que el artista del trapecio fuera una persona emocionalmente madura? ¿Por qué?

9.- ¿Qué crees que pensó el empresario al observar la primera arruga en la frente del artista?

ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL DE TIPO

COGNOSCITIVO PARA EL TEXTO V.

I N S T R U C C I O N E S

A continuación se te va a presentar un poema de San Juan de la Cruz, este poema va a estar precedido por una pequeña introducción sobre datos biográficos del autor. En el transcurso de la lectura del poema se te ira dando una explicación breve de lo que el autor quiso decir en cada una de las estrofas. Lee cuidadosamente tanto el poema como la explicación ya que posteriormente se te hara un examen sobre el mismo.

Muchas gracias por tu colaboración.

DATOS BIOGRAFICOS

San Juan de la Cruz (Juan de Yepes y Alvarez) nació en Fontiveros, provincia de Avila, España en 1542, y murió en Ubeda en 1591.

La obra poética de San Juan es muy breve; consta apenas de diez romances, tres coplas, dos glosas y tres canciones. Estas últimas escritas en "liras" y tituladas "Noche oscura", "Cántico espiritual" y "Llama de amor viva" constituyen los ejemplos más perfectos e intensos de la poesía mística española. San Juan escribió largos comentarios en prosa a estos tres poemas para explicar su significado religioso, así como algunos de los procedimientos artísticos empleados en ellos.

En la "Noche oscura" -dice San Juan-, el alma "Canta la dichosa ventura que tuvo en pasar por la noche oscura" de sus imperfecciones y pecados (vía purgativa), los efectos de la iluminación espiritual (vía iluminativa) y su "matrimonio" o unión con Dios (vía unitiva).

COPLAS HECHAS SOBRE UN
EXTASIS DE ALTA CONTEMPLACION.

Entréme donde no supe,
y quedéme no sabiendo;
Toda ciencia trascendiendo.

Yo no supe donde entraba,
Pero, cuando allí me vi,
Sin saber donde me entraba,
Grandes cosas entendí;
No diré lo que sentí,
Que me quedé no sabiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

Cuanto más alto se sube,
Tanto menos entendía
Que es la tenebrosa nube
Que a la noche esclarecía;
Por eso quien lo sabía
Queda siempre no sabiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

Este saber no sabiendo
Es de tan alto poder,
Que los sabios arguyendo
Jamás le pueden vencer;
Que no llega su saber
A no entender entendiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

EXPLICACION:

No supo a donde entró
ni lo que sabía
pero sentía que trascendi
día a todas las cien---
cias

Que lo que supo estaba
más allá de toda cien--
cia conocida.

(El mismo se ve ahí)

El no conocía todo lo -
que sucedía. Pero, al
mismo tiempo comprendía
que lo que le había su-
cedido no podía expli--
cárselo.

Estado de conocer cosas
inexplicables humanamente
no se puede explicar.

El conocimiento adquiri
do es superior a cual--
quier ciencia.

Esto, solo se puede sa-
ber viviéndolo.

Y es de tan alta excelencia
Aqueste sumo saber,
Que no hay facultad ni ciencia
Que le pueden emprender;
Quien se supiere vencer
Con un no saber sabiendo,
Ir  siempre trascendiendo.

De paz y de piedad
Era la ciencia perfecta,
En profunda soledad,
Entendida vía reta;
Era cosa tan secreta,
Que me qued  balbuciendo,
Toda ciencia trascendiendo,

Estaba tan embebido,
Tan absorto y ajenado,
Que me qued  mi sentido
De todo sentir privado;
Y el espíritu dotado
De un entender no entendiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

El que all  llega de vero,
De sí mismo desfallece;
Cuanto sabía primero
Mucho bajo le parece;
Y su ciencia tanto crece,
Que se queda no sabiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

Unicamente mediante el -
 xtasis se puede obtener
este conocimiento. Es -
necesario reconocer que
con la limitación humana
(razonamiento) no se pue
de llegar a este conoci-
miento, a través de este
se puede trascender tiem
po, espacio, la propia -
historia.

Esta solo, en paz y tran-
quilidad con la ciencia
que estaba a su alcance.
Lo sucedido lo entendía
como una revelación y --
además secreta. (Es algo
más allá de todas las --
ciencias conocidas).

Se aleja de la realidad
y pierde todos sus senti-
dos físicos pero no así
los emocionales; su esp -
ritu est  dotado de un -
entender que no entiende.

Al que llega all , todo
lo que ha vivido con an-
terioridad le parece muy
pequeño.

Y si lo queréis oír,
Consiste esta suma ciencia
En un subido sentir
Dela divinal Esencia;
Es obra de su clemencia
Hacer quedar no entendiendo,
Toda ciencia trascendiendo.

El máximo sentir es la ciencia
metafísica de Dios (unidad -bon
dad- belleza, verdad, son la --
esencia del ser).
En éxtasis tiene por clemencia
de Dios, es una dádiva (con es-
te éxtasis se está por arriba -
de toda ciencia).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adams, M. J. & Collins, A. A Schema-Theoric View of Reading, Technical Report No. 32, 50 Moulton Street, Cambridge, Massachussetts 02139: Bolt Beranek and Newman Inc., --- abril de 1977.
- Anastasi, Ann. Tests psicológicos. España: Edit. Aguilar, S. A., 1978.
- Ausubel, D.P. PSICOLOGIA EDUCATIVA: Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas S. A., 1976.
- Cattell, J. McK. The time taken up by cerebral operations. Mind, 1886.
- Chomsky, N. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. -- Lenguaje, 1959, 35, 26-58.
- Craik, F.I.M. Two components in free recall. Journal of -- Verbal Learning and Verbal Behavior, 1968, 7:996-1004.
- Craik F.I.M. & Lockhart, R.S. Levels of processing: A framework for memory research. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1972, 11, 671-684.
- Díaz Guerrero, R. Salas, M. El diferencial semántico del -- idioma español, México: Editorial Trillas, S.A., 1975.
- Garrett, H.E., A.I. Bryan y R.E. Pearl. The age factor in -- mental organization. Arch. Psych., 1935 (todo el número 175).
- Goodman, K.S. Reading: A psycholinguistic guessing game. -- En H. Singer y R.R. Ruddell (eds), Theoretical Models -- and Processes of Reading, Newark, Delaware: Internatio-

nal Reading Association, 1977, pp. 259-272.

Goodman K.S. Behind the Eye: What Happens in Reading. En H. Singer y R.R. Ruddell (eds), Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976, pp. 470-496.

Gough, P.B. One Second of Reading. En H. Singer y R.R. Ruddell (eds), Theoretical Models and Processes of Reading, Newark, Delaware: International Reading Association, -- 1976, pp. 509-535.

Gilgard E. R. & Bower G. H. Teorías del aprendizaje. México: Editorial Trillas, S. A., 1973.

Inhelder, Barbel y J. Piaget. The growth of logical thinking from childhood to adolescence. Nueva York: Basic Books, 1958.

Kintsch W. & Van Dijk T.A. Toward a Model of Text Comprehension and Production, Psychological Review, Vol. 85, No. 5, pp. 363-394, Septiembre de 1978.

Kolers P.A. Three stages of Reading. En H. Levin y J.P. Williams (eds) Basic Studies on Reading, Nueva York: Basic Books, 1970, pp. 90-118.

La Berge D. & Samuels S.J. Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. En H. Singer y R.R. Ruddell (eds), Theoretical Models and Processes of Reading, Newark, Delaware: International Reading Association 1976, pp. 548-579

Maier, H. Tres Teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson Piaget y Sears. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1979.

Matheson D.W., Bruce R.L. Y Beauchamp K. EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY Research Design and Analysis, (3^{ed.}), Nueva York:

Holt, Rinehart and Winston, 1978.

Mehrens W.A. & Lehman I.J. Measurement and evaluation in education and psychology, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973.

Piaget J. The psychology of intelligence. Nueva York: Harcourt, Brace & World, 1950.

Piaget, J. Seis Estudios de Psicología, México: Ariel Seix Barral, S. A., Cía. Editorial, 1981.

Reder L.M. The Role of Elaboration in the Comprehension and Retention of Prose: A critical review. Review of Educational Research, Primavera de 1980, Vol. 50, No. 1, pp. 5-53.

Rumelhart, D.E. Toward an interactive model of reading. En S. Dornic (ED) Attention and performance VI. Londres: Academic Press, 1976.

Rojas Drummond, S.M. Theory, ontogeny and pragmatics of spoken and written language comprehension: selected issues. Documento inédito, Universidad de Tennessee, 1979.

Sawrey J. M. & Telford C. W. Educational psychology (4°ed.) Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1973.

Skinner B. F. Verbal Behavior Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

Tyler, L.E. Psicología de las diferencias humanas. España: Ed. Marova, 1972.

Weinstein, C.E. Teaching cognitive elaboration learning strategies. En H.F. O'neil (ed.) Learning Strategies, Nueva York: Academic Press, 1978.

HERNANDEZ
SISTEMAS
UNICO SISTEMA EN EL PAIS
PARA LAS FACULTADES
No. 22-C
148-82-29
148-82-17
CIUDAD DE GUAYMAS

UNAM

FECHA DE DEVOLUCION

ya devol

to de

AM

FECHA el día **DEVOLUCION**

El lector se obliga a devolver este libro antes
del vencimiento de préstamo señalado por el
último sello.