



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**Aplicación de Parejas de Estrategias Preinstruccionales
Mediante Enseñanza con Maestro o Texto
en 5º y 6º Grado de Primaria.**

T E S I S

Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a :

María Maricela Calzada Velázquez

MF 0023 959

México, D. F.

Febrero, 1985



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.

A mi Madre que supo darme
apoyo, cariño y orientación
a lo largo de mi vida.

A mis hermanos: Carlos,
Guillermo y Ma. Teresa, -
con especial cariño.

A mi esposo Carlos que me
brindó a cada momento su -
amor y comprensión para el
logro de este trabajo.

A mi hija Irasema de la
que aprendo cosas maravi-
llosas, mi amor, dedicación
y respeto.

MACO 23,459

A mis amigos, por el apoyo
y entusiasmo que me proporcionaron.

A mis maestros por la vida
que entregan en favor del -
conocimiento humano.

Con agradecimiento a las maestras
y alumnos de la escuela primaria
que con su colaboración hicieron
posible la elaboración de este -
trabajo.

Deseo expresar mi reconocimiento
a la MTRA. FRIDA DIAZ BARRIGA ARCEO
por la dirección y ayuda en la
realización de este trabajo.

I N D I C E

	Páginas
INTRODUCCION	1
CAPITULO I: IA PSICOLOGIA COGNOSCITIVA Y SUS APOR- TACIONES AL APRENDIZAJE	3
1.1. - Un Modelo de la Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje	6
1.2. - Situaciones en donde puede ser aplicada la Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje.	8
1.3. - Aplicación de Principios de la Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje a Proble- mas educativos	12
1.4. - Aplicación de Técnicas de la Teoría Cog- noscitiva del Aprendizaje.	13
1.5. - Ausubel y Situaciones del Aprendizaje.	16
1.5.1.- Tipos y Situaciones del Aprendizaje es- colar	17
1.6. - Estrategias de Aprendizaje y Enseñanza.	24
CAPITULO II: ESTRATEGIAS PREINSTRUCCIONALES	28
2.1. Pretest	33
2.1.1. Reactivos Objetivos	36
2.1.2. Reactivos Subjetivos o Pruebas de Ensayo	39
2.2. Objetivos	44
2.3. Resumen	54
2.4. Organizador Anticipado	61
CAPITULO III: COMPRENSION DE LECTURA	69
3.1. Diagnóstico en Comprensión de Lectura	72

17-0023459

I N V E S T I G A C I O N :

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 80

DISEÑO 82

M E T O D O :

- Sujetos 85
- Escenario 86
- Material 86
- Procedimiento 92

RESULTADOS 97

DISCUSION Y CONCLUSIONES 106

APENDICE 112

BIBLICGRAFIA 137

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

La enseñanza primaria es un nivel básico de escolarización que permite el ingreso a la comunicación - no solo verbal, sino también escrita. Este nivel es tan importante, debido a que se adquieren conocimientos y hábitos que servirán como base para estudios posteriores o para ingresar al campo laboral.

Sin embargo en esta etapa escolar se observa que existen dificultades para comprender la información, debido a que se fomenta más el aprendizaje repetitivo que el significativo. Esto les ocasiona a los estudiantes bajo rendimiento, poca motivación, reprobación y hasta deserción en la escuela, en algunos casos por falta de un mejor apoyo instruccional que les permita integrar con menos dificultad los conocimientos requeridos en esa etapa escolar.

Para que el alumno tenga un buen aprendizaje, es necesario que le sea presentada la información de una manera organizada. La secuenciación y el arreglo del material parece influir no solo en lo que los estudiantes aprenden, sino en el nivel de generalización y aplicación útil de lo que está siendo adquirido. Por esto es necesario la utilización de materiales didácticos que preparen al estudiante para introducirlo a situaciones nuevas, una forma de hacer esta introducción es aplicando las Estrategias Preinstruccionales como son: Pretest, Objetivos, Resumen y Organizador Avanzado.

Dado que ya se han realizado investigaciones en México, donde se presentan estas estrategias por separado y se ha observado que en algunos casos facilitan el aprendizaje, en la tesis que aquí se presenta, se condujo una investigación donde se aplicaron parejas combinadas de Estrategias Preinstruccionales con alumnos de 5^o y 6^o - grado de enseñanza primaria.

En el presente trabajo se desarrollaron - tres capítulos los cuales se explican a continuación:

En el capítulo No. 1, se presenta un panorama de la Psicología Cognoscitiva y sus aportaciones al - aprendizaje. En este punto se desarrollaron las situaciones, aplicaciones de principios y técnicas de la Teoría - Cognoscitiva del Aprendizaje.

En el capítulo No. 2, se describen las cuatro Estrategias Preinstruccionales aplicadas en esta investigación.

En el capítulo No. 3, se explican los tipos - de lectura de comprensión, así como los tipos de reactivos que utilizan las pruebas para medir ésta.

Por último se presenta la investigación lleva da a cabo y la sección de apéndices en donde se encuentran los materiales utilizados en el estudio.

C A P I T U L O I

LA PSICOLOGIA COGNOSCITIVA Y SUS APORTACIONES
AL APRENDIZAJE

Las teorías del aprendizaje han dado origen a muchas investigaciones y también a acaloradas controversias. Se han realizado intentos para llevar a cabo experimentos decisivos que prueben una teoría y desmientan otra, pero han fracasado repetidas veces, por causa de la falta de especificidad de las condiciones necesarias para la refutación. Por ésto y por razón de la enorme acumulación de datos pertinentes a variados problemas del campo del aprendizaje, se persiguen enfoques generalmente menos grandiosos. Así las teorías del aprendizaje han pasado de ser amplios intentos de ofrecer una explicación de todos los fenómenos del aprendizaje, a ser teorías que tratan de proporcionar una clara coherencia a un subconjunto particular de descubrimientos en el campo del aprendizaje (Ruch, 1974).

Muchas actividades se pueden presentar como ejemplos de aprendizaje: enseñar a escribir a máquina, memorizar un poema, adquirir vocabulario, pero hay otras actividades no tan evidentemente aprendidas, que son calificadas de aprendidas, en cuanto se reflexiona en ellas. Entre estas figuran la adquisición de prejuicios, preferencias, actitudes e ideas sociales. También hay cierto número de actividades cuya adquisición no suele calificarse de avance o de mejoramiento, pues su utilidad si es que existe, no puede demostrarse fácilmente. Entre ellas figuran los tics, los amaneramientos y los gestos autistas (Hilgard y Bower, 1975).

Se suele considerar que el aprendizaje es la adquisición de conocimiento que se obtiene de la práctica, a menudo el aprendizaje da como resultado un mejoramiento, pero también puede producir cambios inconvenientes. Definido en términos muy amplios, el aprendizaje es un fenómeno en virtud del cual se producen cambios en la manera de responder del individuo a consecuencia del contacto con aspectos del medio ambiente.

Lo que ocurre realmente durante el aprendizaje es todavía un misterio, lo mismo que la cuestión de si hay un proceso de aprendizaje o varios y si existe una capacidad general de aprendizaje.

Entre las teorías que han enfocado sus investigaciones a este campo encontramos las Teorías Cognoscitivas, que se ocupan del aprendizaje de la información y las generalizaciones, así como de respuestas particulares. Por razón del hincapié que hacen en la importancia del todo en la determinación de las partes, y de su uso de analogías tomadas de la teoría del campo, a estas teorías se les llama a veces holísticas, mientras que a las teorías del esquema estímulo-respuesta se les llama colectivamente asociacionistas, en razón de que suponen que el aprendizaje consiste en la formación de conexiones entre elementos previamente separados. Las teorías cognoscitivas se llaman también centralistas, porque hacen hincapié en los procesos de organización que se efectúan dentro del individuo, en tanto que las teorías operantes del esquema estímulo-respuesta, reciben el nombre de periferalistas porque hacen hincapié en la estimulación del reforzamiento por parte del ambiente. (Ruch, 1974).

Entre los autores que manejan la corriente -

periferalista están: Clark Hull, B.F. Skinner, J.B. Watson, E.R. Guthrie y Thorndike.

Los teóricos antes mencionados son primordialmente analíticos, ya que hacen hincapié en las unidades de aprendizaje, en las conexiones E-R, también hacen posible una mayor precisión en el análisis de situaciones de aprendizaje simplificadas (especialmente en animales), pero no parecen hacer justicia a la complejidad del aprendizaje humano, de la solución de problemas, del razonamiento y del aprendizaje de la lengua materna, en pocas palabras, reducen al mínimo o hacen caso omiso de los fenómenos mentales superiores.

Las Teorías Cognoscitivas hacen más hincapié en los procesos organizadores del interior del organismo y en la adquisición de información, más que en el simple aprendizaje de respuestas.

Entre los primeros psicólogos cognitivos están incluidos Edward Tolman y Sir Frederick Bartlett, quienes trabajaron alrededor de los años 1930 y 1940; posteriormente a mediados de la década de 1960, la teoría Cognoscitiva del Aprendizaje pasó a ser una importante teoría en Psicología. Uno de los factores que influyó principalmente para que surgiera la Psicología Cognoscitiva como una fuerza superior, fue el uso de computadoras y el entendimiento de éstas en las Ciencias Sociales.

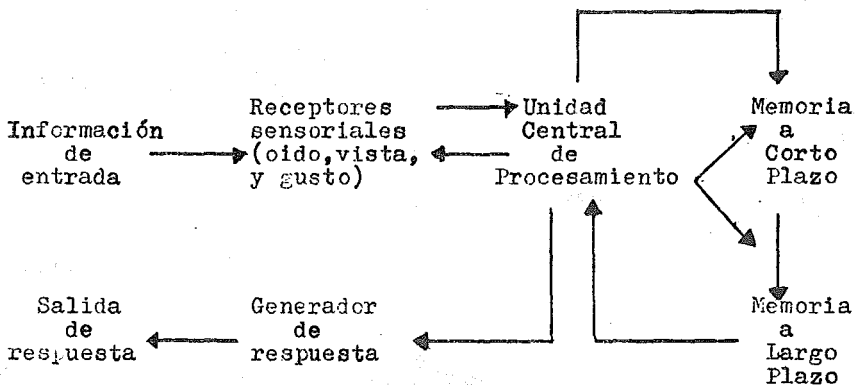
Durante esta misma década de 1960, se comenzaron a preguntar algunos psicólogos, si la forma en la cual las computadoras procesan, almacenan y recuperan la información pudiera ser análogo al funcionamiento de algunas actividades del ser humano. Preguntas similares a ésta, estimularon el desarrollo de la Teoría Cognoscitiva -

que es completamente diferente a las teorías que se venían considerando.

1.1.- UN MODELO DE LA TEORIA COGNOSCITIVA DEL APRENDIZAJE

La Teoría del Aprendizaje fue desarrollada con la intención de describir cómo procesa, almacena y recupera la información el ser humano.

A continuación se presenta un modelo de acuerdo a la Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje, de como se considera que es el procesamiento de información humana (Royer, 1977).



A continuación se explicará cómo la información cambia a través del Sistema de Información del medio ambiente, que es percibido y recordado por nuestros órganos sensoriales.

Primeramente se comienza a percibir por nue
stros órganos sensores y después la información es transm
tida a la Unidad de Procesamiento Central.

Un aspecto muy importante es que los órganos
sensores no transmiten toda la información que ellos per-
ciben a la Unidad de Procesamiento Central, solo la que -
es importante para algunos sensores. La información que
no es considerada importante es recordada por los senso--
res receptores por breve tiempo y se debilita rápidamente
a menos que esté sujeta a un procesamiento posterior.

La idea de que solo la información importan-
te es procesada, implica que existen algunos mecanismos -
que controlan toda la información de entrada y seleccio--
nan las partes importantes para procesamientos posterior-
res.

El aprovechamiento del aprendizaje es una
indicación de que la Unidad de Procesamiento Central es-
tá constantemente advirtiendo la información percibida -
por nuestros órganos sensoriales, ésto significa que la
información que se considera importante es pasada a pro-
cesamientos nuevos y la que no se considera importante -
se debilita y se desecha.

La Unidad de Procesamiento Central hace una
rápida investigación en la Memoria a Largo Plazo y de--
termina si hay algunas estructuras de conocimiento que -
contengan información relevante para la información de -
entrada; ahora bien, si la información de entrada es re-
levante, entonces es transmitida a la Memoria a Largo -
Plazo e integrada al conocimiento ya existente.

La información de entrada que no está relacionada con el conocimiento existente se clasifica en - dos tipos de información de acuerdo a como es considerada:

a) Información a la cual se le puede extraer un significado general. Esto sucede cuando el alumno sabe poco acerca del tema que se está explicando en clase, y después de ésta se le pide al alumno que diga que entendió; no dirá palabra por palabra, sino explicará el significado general de lo que entendió y éste es almacenado en una estructura cognoscitiva nueva, por no poder ser relacionado en ese momento con el conocimiento que ya tiene el alumno.

b) Información que debe ser recordada exactamente en la forma que fue percibida, como son nombres, fechas, números telefónicos, etc. Este tipo de información es difícil de introducirla a la memoria a largo plazo, ya que en muchas ocasiones no hay alguna estructura cognoscitiva a la cual asociarla, por lo que requiere de un procesamiento especial.

1.2.- SITUACIONES EN DONDE PUEDE SER APLICADA LA TEORIA COGNOSCITIVA DEL APRENDIZAJE.

De acuerdo a Posner (1979), los estudios sobre el sistema de procesamiento de la información en el hombre han producido modelos de las estructuras cognoscitivas y de los procesos necesarios para el funcionamiento de la inteligencia humana. Estos estudios han

permitido penetrar en los requerimientos cognoscitivos de las tareas significativas, relacionada con la escuela. Como resultado de ello, los actuales investigadores sobre el currículo disponen de una tecnología para examinar con detalle lo que implica responder a preguntas (tanto en las pruebas como durante la enseñanza), en actividades de clase y comprender materiales de enseñanza (por ejemplo, lectura de un libro de texto). - Del mismo modo, los planificadores pueden enfocar las tareas para expresar objetivos, para analizar la estructura del conocimiento en una disciplina, para evaluar el aprendizaje del estudiante y para describir el contenido puesto en un libro de texto a un grado de detalle nunca antes alcanzado.

Así la Teoría Cognoscitiva del aprendizaje es aplicada más apropiadamente en situaciones en las cuales los estudiantes están teniendo dificultades con aprendizajes complejos y habilidades de aprendizaje complejas

Cuando memorizamos secuencias de aprendizaje específicos o adquirimos el vocabulario de un idioma extranjero, estamos empleando un simple aprendizaje de repetición. Muchos de los educadores pueden caer en el error de tratar de enseñar todas las habilidades académicas, mediante el aprendizaje por repetición. - No obstante, se considera importante este tipo de aprendizaje, pero también se debe considerar que solo es una parte de la meta de la educación.

Otro aspecto importante como meta educativa, es estimular el aprendizaje significativo, mediante el cual el estudiante puede evaluar en forma crítica la información que encuentre. Con este objeto, la Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje ofrece opciones para enseñar a los estudiantes a reflexionar y comprender el material que están manejando.

Para un maestro es a veces difícil saber si un estudiante ya está utilizando la información por medio del aprendizaje significativo o si solamente lo está memorizando, con lo cual estaría utilizando el aprendizaje por repetición. Una de las formas que se tienen para saber si el estudiante ha comprendido o no la información es propiciando la utilización de la generalización (Royer, 1977).

La falta de habilidades de los estudiantes para aplicar la información aprendida, ocurre porque se presentan uno u otro de los siguientes problemas:

a) El primer problema sucede cuando los estudiantes conocen la información, que es el caso cuando pueden recitarla pero no comprenderla. Por ejemplo, la información que se proporciona para aprender una fórmula de física, si el estudiante no la ha comprendido, solo la recitará sin poderla aplicar, pero cuando es comprendida podrá entender la relación que existe entre sus partes y podrá aplicarla en situaciones nuevas.

Se piensa que la comprensión es como el proceso de integración de la nueva información adquirida, que queda establecida dentro de la estructura de conocimiento del sujeto. Así cuando la información es comprendida, empieza la parte de integración de la información por una especie de red consistente en eventos, factores y conceptos abstractos de conocimiento. Podemos ver que cuando la información es aprendida pero no entendida es almacenada en la misma forma que fue experimentada. Esto ocurre cuando el estudiante es incapaz de aplicar la información aprendida a nuevas situaciones aunque se esfuerce lo necesario para comprenderla, entonces el problema puede ser que por una razón u otra esté imposibilitado para integrar la nueva información en la estructura de conocimiento que tiene.

b) El segundo problema puede ocurrir cuando el estudiante no realiza el esfuerzo cognitivo necesario para lograr la comprensión. Si las tareas requieren recuerdo, pero no aplicación de la información aprendida, entonces los estudiantes pueden fácilmente evadir el esfuerzo cognitivo necesario para lograr el entendimiento.

Mucho del contenido educativo involucra el recuerdo de información ya aprendida mediante la práctica con materiales, en vez de aprender a aplicar esa información a nuevas situaciones.

1.3.- APLICACION DE PRINCIPIOS DE LA TEORIA COGNOSCITIVA DEL APRENDIZAJE A PROBLEMAS EDUCATIVOS.

El aprendizaje no es familiar, requiere de la integración de la información dentro de la estructura de conocimiento del alumno y este proceso de integración requiere necesariamente del esfuerzo cognitivo. Tratando de dar solución a estos problemas, la Psicología Cognoscitiva ha derivado principios aplicables a la solución de problemas educativos, algunos de los cuales se revisan a continuación.

Según Royer, son dos los principios generales derivados de la Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje que pueden ser aplicados.

El primero es que el maestro debe proporcionar situaciones de práctica de la información que fue y es aprendida, con el fin de que el estudiante este recordando la información constantemente. También es importante que en la práctica se proporcionen ejercicios para la solución de problemas reales y no ejercicios académicos que el alumno jamás aplicará porque están alejados de la realidad.

El segundo principio consiste en que la nueva información que proporcione el maestro sea presentada de tal manera que se pueda relacionar e integrar con la estructura de conocimiento que tiene el alumno.

Para que ésto ocurra es necesario que el maestro señale a los alumnos la relación que existe en tre la nueva información y la que ya han aprendido. - Una forma efectiva de establecer esta relación entre - informaciones porporcionadas, es mediante la utiliza-- ción de analogías, o sea, indicando que cosa de un even to es similar a otro.

1.4.- APLICACION DE TECNICAS DE LA TEO-- RIA COGNOSCITIVA DEL APRENDIZAJE.

Las técnicas involucradas en la aplica-- ción de la Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje están - diseñadas para remediar las dos situaciones menciona-- das anteriormente.

Para estimular el esfuerzo cognitivo, se requiere que el maestro proporcione con frecuencia a - los estudiantes la práctica y el recuerdo de la infor-- mación adquirida. Existen dos métodos que se pueden - utilizar:

Primer Método.- El maestro puede presen-- tar la información que debe ser adquirida por los estu-- dantes, y luego puede pedirles que resuelvan proble-- mas o contesten algunas preguntas, las cuales requeri-- ran de la aplicación de la información en situaciones que ellos no se han encontrado antes.

El Segundo Método.- También sirve para fomentar el esfuerzo cognitivo y éste involucra una técnica de enseñanza, llamada Aprendizaje por descubrimiento.

En el Aprendizaje por descubrimiento la idea principal consiste en que se les presente a los estudiantes una serie de ejemplos, contruidos cuidadosamente, para mostrarles un concepto o principio particular y entonces sean guiados para descubrir ellos mismos el concepto o principio, cuyo objeto era que lo aprendieran.

También hay otras técnicas que se han reconocido, como son el utilizar mapas de los conceptos principales y de las relaciones entre éstos (Weil y Joyce, 1978 Gagne y Briggs, 1974).

Así Ausubel de acuerdo a las aplicaciones de su enfoque, se ha basado exclusivamente en las relaciones de clase entre los conceptos. Gagne y Briggs (1974), han trabajado sobre las relaciones de prerrequisitos entre las destrezas. Posner y Rudnitsky (1978), incluyeron sus mapas conceptuales de las relaciones entre los conceptos.

Sin embargo, estos intentos presentan algunas limitaciones como son, el que no proporcionan procedimientos explícitos para decidir qué relaciones precisas deben ser incluidas en los mapas, ni dicen cómo relacionar las principales proposiciones de una disciplina con los mapas conceptuales, ni cómo decidir las relaciones que son necesarias y suficientes para ser incluidas.

No obstante, Posner (1980) menciona que las redes semánticas pueden ser consideradas como una prolongación de los esfuerzos anteriores.

Las redes semánticas se pueden definir como un conjunto de líneas o flechas rotuladas jerárquicamente con acciones, atributos o conceptos del tema que va a ser enseñado. Con el empleo de éstas, el planeador es capaz -

de corroborar si una serie de proposiciones y de conceptos ha sido comprendida. Pueden hacerse explícitas las relaciones implícitas que existen entre los conceptos, - lo cual puede sugerir a su vez proposiciones adicionales, y pueden hacerse más claros los conceptos que auxilian - al estudiante para advertir la coherencia de la materia de enseñanza e identificar también los conceptos necesarios para expresar proposiciones importantes, y por tanto, pueden encontrarse los enlaces entre dos esquemas - sin aparente relación.

Construir una red que sea congruente con un conjunto de conceptos y proposiciones es un ejercicio - que auxilia al plañeador a integrar la estructura conceptual de la disciplina y contribuye a que el planificador adquiera el conocimiento de su conocimiento en forma más completa.

De acuerdo a lo anterior, la contribución - de la ciencia cognoscitiva a la educación es un tanto vaga, pero sin embargo se puede decir que la actual capacidad teórica y tecnológica para representar el cambio de estados conceptuales es un gran avance (Farnham-Diggory, 1976, citado por Posner, 1980)

Los avances en la representación del conocimiento, actualmente permiten representaciones análogas, detalladas y coherentes de la estructura del conocimiento contenido en las disciplinas, así puede ser representada la estructura cognoscitiva de especialistas, la estructura del contenido de materiales y actividades, y la estructura cognoscitiva de los estudiantes, antes, durante y después de la enseñanza.

1.5.- AUSUBEL Y SITUACIONES DEL APRENDIZAJE.

Anteriormente, casi todas las corrientes psicológicas tendían a conceptualizar el fenómeno del -- aprendizaje en un modelo único. Consideraban que dicho proceso se daba siempre de la misma forma, sin tomar en cuenta lo que se aprendiera. No obstante, varios autores cognoscitivistas cuestionan estos postulados y dicen que es necesario diferenciar clases de aprendizaje que son cualitativamente diferentes; como son el aprendizaje intelectual o cognoscitivo y por otra parte el aprendizaje no intelectual o no cognoscitivo, como sería el condicionamiento clásico, el instrumental, el - aprendizaje de destrezas motoras, perceptuales y de discriminación simple.

En el desarrollo del presente trabajo, está - centrado el interés sobre el Aprendizaje intelectual, principalmente el aprendizaje en el ámbito escolar - del salón de clases; para ello se revisará la teoría desarrollada por David Ausubel, autor que ha tratado de explicar cómo se realiza la actividad intelectual en el ambiente escolar. Serán revisados los tipos de situaciones del aprendizaje que son propuestos por el autor, centrando posteriormente la revisión en el aprendizaje significativo principalmente en el receptivo, dada su importancia en el aprendizaje escolar.

1.5.1.- TIPOS Y SITUACIONES DEL APREN
DIZAJE ESCOLAR.

De acuerdo a David Ausubel (1976), es necesario diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden darse en el salón de clase. Primero hay que diferenciar dos dimensiones posibles del mismo; la primera se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento y la segunda es relativa a la forma en que el conocimiento es sucesivamente incorporado a la estructura cognoscitiva del alumno.

Dentro de la primera dimensión se encuentran dos tipos de aprendizaje: por RECEPCION y por DESCUBRIMIENTO y en la segunda por REPETICION y SIGNIFICATIVO. Combinando estas dos dimensiones, se encuentran las denominadas Situaciones del Aprendizaje, como puede verse en el siguiente cuadro.

CUADRO I

SITUACIONES DE APRENDIZAJE

RECEPCION REPETITIVO	RECEPCION SIGNIFICATIVO
DESCUBRIMIENTO REPETITIVO	DESCUBRIMIENTO SIGNIFICATIVO

En el aprendizaje por Recepción, se le presenta al alumno en forma final, el contenido total de lo que va a aprender, de esta manera el alumno no tiene que realizar ningún descubrimiento, solo integrar la información en la estructura cognoscitiva.

Durante el aprendizaje por Descubrimiento, Ausubel, considera que debe incluirse la formación de - conceptos y la solución de problemas de tal forma que - el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes que pueda incorporarlo a su estructura cognoscitiva, esto implica que hay un tarea previa que consiste en descu**brir** algo.

Es evidente que la enseñanza en el salón de clases está organizada generalmente en base al aprendizaje por recepción, esto no implica que recepción y descubrimiento sean antagónicos. El aprendizaje por Recepción aunque fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto, y en sus formas más complejas y verbales puras, indica el más alto nivel de madurez cognoscitivo, por otro lado podemos ver que en la primera - infancia y la edad preescolar, la adquisición de conceptos y proposiciones se realiza por descubrimiento, mediante un procedimiento inductivo de experiencias empíricas y concretas, mientras que el aprendizaje por recepción - será el predominante hasta que el niño madure para poder comprender conceptos y proposiciones verbales sin emplear referentes empíricos.

Aprendizaje Significativo.-De acuerdo al ambiente escolar, lo deseable es que el estudiante aprenda la información de manera significativa, dado que es la forma más apropiada para aprender el material instruccional en prosa, que es típico de las situaciones escolares. Este tipo de aprendizaje es el que conlleva a la adquisición de nuevos significados que el alumno va a integrar con la información que ya posee en su estructura cognoscitiva.

De acuerdo a Ausubel, la Estructura Cognoscitiva, está compuesta de conceptos, hechos y proposiciones organizadas jerárquicamente. Esto implica que el hombre procesa la información que es menos inclusiva (hechos y conceptos subordinados), de manera que lleguen a ser integrados por las ideas más inclusivas (conceptos y proposiciones supraordinados).

Para que se de realmente el aprendizaje significativo deben reunirse varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con el conocimiento del alumno dependiendo también si éste tiene una actitud de disponibilidad hacia el material por aprender y de la naturaleza de este mismo.

Cuando se habla de que haya relacionabilidad no arbitraria, significa que el material en si no es azaroso, arbitrario y tiene la suficiente intencionalidad para relacionarlo con las ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender. Respecto a la Relacionabilidad Sustancial (no al pie de la letra), significa que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse en forma sinónima y debe transmitir el mismo significado.

Aprendizaje Significativo por recepción.- Hay la creencia entre los maestros que el aprendizaje por recepción (en el que se da al sujeto el material por aprender más o menos en su forma final), lleva necesariamente a un proceso de memorización mecánica. Lo que tradicionalmente ha pasado es que el material potencialmente significativo se da al alumno de tal manera que solo puede aprenderlo al pie de la letra, por lo que es más bien el trabajo en el aula lo que causa problema, no tanto que se de al alumno el material en la forma en que debe aprenderlo.

Uno de los aspectos que se podría mencionar del fracaso de los alumnos, es el empleo de técnicas puramente verbales aplicadas a estudiantes cuyo nivel de desarrollo cognoscitivo no es lo suficientemente maduro para ello, o la presentación de la información en forma aislada, sin principios organizadores o explicativos, el no interrelacionar el material nuevo con el dado en unidades anteriores, y el empleo de reactivos que solo evalúan la retención tal cual de la información.

El aprendizaje significativo requiere de tres condiciones:

1.- El material de aprendizaje debe de estar relacionado a alguna estructura cognoscitiva hipotética, substantiva y no arbitraria para que pueda tener significación lógica.

2.- El aprendiz debe poseer ideas relevantes a las cuales pueda relacionar el material, o sea que éste debe contener significado psicológico.

3.- El aprendiz debe tener la intención de relacionar estas ideas a una estructura cognoscitiva en forma substantiva y no arbitraria, para que pueda ocurrir el aprendizaje significativo.

Han habido intentos por transformar la situación de aprendizaje por descubrimiento y por recepción a procedimientos instruccionales; para ello se ha tratado de plantear de acuerdo al procedimiento: el contenido, el nivel taxonómico de los objetivos, los requisitos

de entrada a la instrucción, el modo de instrucción, las técnicas de conducción de grupos y resultados para el alumno, así como para la institución.

Esta información condensada se puede apreciar en los cuadros Nos. 2 y 3 respectivamente, (Cheang Chao, G.P., 1981, p. 94-95).

CUADRO No. 2

CONDICIONES	CONTENIDO	CLASIFICACION DEL OBJETIVO		REQUISITOS	MODO DE INSTRUCCION	TECNICAS DE CONDUCCION DE GRUPOS	RESULTADOS PARA EL ALUMNO			RESULTADOS PARA LA INSTITUCION
		conocimiento	compreension				aplicacion	analisis	synthesis	
D E S C U B R I M I E N T O	Campos de - bajo concen- so donde la respuesta a los produc- tos que se crean no - pueden fi- jarse con - toda preci- sion desde el princi- pio.	-Habilidad para aplicar princi- pios y generali- zaciones en si- tuaciones y pro- blemas nuevos - similares a los incluidos en la instruccion.	-Habilidad para trabajar y com- binar elementos de manera que - formen una nue- va estructura.	El maestro de- be cerciorar- se de que los alumnos po- seen los cono- cimientos y - capacidades - precisas para resolver el - problema.	Diferencial Division del grupo en equi- pos. Individualmen- te. Los alumnos - trabajan en - forma aislada.	Discusion, foro, phillips 6'6, mesa redonda, debate.	-Aumento de compren- sion y el significa- do. -Eficacia en la reso- lucion de problemas. -Habilidad de refle- xion y pensamiento - critico. -Experiencia de acti- vidad independiente. -Transferencia. -Retencion -Mayor participacion y esfuerzo intelec- tual. Uso inadecuado: -Ineficaz con estu- diantes desventaja- dos de bajo aprove- chamiento -Puede generar criti- cismo destructivo. -El esfuerzo es tar- dio.	-No es util para clases numero- sas. -Requiere consi- derable inver- sion antes de - obtener alguna clase de retri- bucion. -Requiere demasia- do tiempo como - para ser usado - como un enfoque corriente del -- programa.		

TABLA DE EMPLIFICACIONES CON RESPECTO A ALGUNAS CONDICIONES QUE INFLUYEN EN LA SELECCION DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJA...

CUADRO No. 3

CONDICIONES	CONTENIDO	CLASIFICACION DEL OBJETIVO		REQUISITOS	MODO DE INSTRUCCION	TECNICAS DE CONDUCCION DE GRUPOS.	RESULTADOS PARA EL ALUMNO			RESULTADOS PARA LA INSTITUCION
		Conocimiento	Comprensión				habilidades	motivación	deficiencias	
PROCEDIMIENTO.		aplicación	análisis							
RECEPCION	Especialmente útil en campos establecidos de conocimiento donde las respuestas a problemas ya son conocidas.	-Habilidad para recordar elementos específicos de terminología, convenciones, criterios, teorías. Situaciones de aplicación o pasos de un procedimiento. -Habilidad para comprender, para frasar, traducir, interpretar y extrapolar.		El maestro debe facilitar que el alumno relacione una nueva idea con ideas conocidas para él; de modo que comprenda en qué son similares y en qué diferentes, y pueda incluirla en un marco personal de referencia.	Básicamente frontal. Maestro frente al conjunto de la clase.	Conferencia (exposición, demostración, exhibición, mesa redonda, seminario).	<p>Uso adecuado:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje minucioso y continuamente dirigido. -Facilidad en la comprensión y el significado. -Adquisición de información integrada, extensa y continua. -Eficaz para cualquier tipo de alumno. <p>Uso inadecuado:</p> <p>Propicia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Verbalismos vacíos. -Trabajo sin significado y memoria repetitiva de hechos aislados. -Falta de integración de las nuevas tareas con las aprendidas. -Somnolencia al autoritarismo. 			<ul style="list-style-type: none"> - Previsión y organización del tiempo. - Planificación detallada. - Educación masiva. - Personal. - Costo monetario razonable.

1.6.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA.

Es claro que la educación tradicional dió resultados óptimos en su momento histórico, pero han sido necesarias alternativas actualizadoras, ya que en el medio escolar, el educador en la medida que es autoridad - es quien "sabe" , por lo tanto es quien escoge el contenido del curso y a los estudiantes se les condiciona a que aprendan solo la instrucción del profesor. No es de extrañar que dentro de estas formas de la educación, los hombres sean vistos como seres pasivos, de adaptación y de ajuste, cuanto más se ejerciten en el archivo de la información, tanto menos desarrollarán en si, la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo como transformadores de él.

Así pues actualmente, una meta de la educación es que el estudiante pueda continuar aprendiendo independientemente del maestro, no obstante que la destreza para aprender es una habilidad que debe ser aprendida desde las primeras enseñanzas. El estudiante debe aprender como aprender y es responsabilidad del maestro facilitar el proceso.

Según Glazman, (1978), este proceso se puede iniciar en el momento que el profesor acepte las opiniones sobre aspectos académicos que sean presentados por sus alumnos, para que a su vez, el alumno se involucre en las decisiones del plan de estudios y adquiera responsabilidad en su toma de decisiones, pues ésto significa que no solo el maestro como autoridad estaría involucrado, sino que también el grupo mismo.

Por tanto, la participación debe estar dentro del ejercicio de autonomía individual e instruccio--nal, las relaciones deben darse bajo un contexto democrá--tico, en donde la casi igualdad de responsabilidades im--plique una necesidad de búsqueda de información por am--bas partes, cuya finalidad será enriquecer no solo la -clase, sino el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con lo anterior, se propicia un mayor intere--s y retroalimentación en los alumnos dentro de un am--biente académico en donde estudian, y jerarquizan los -problemas, trabajando en función de las soluciones.

Dentro de este proceso de participación de--mocrática es importante que se le enseñe al alumno a -utilizar estrategias de enseñanza que le puedan ayudar a mejorar su aprendizaje. Así el alumno podrá elaborar so--bre su tema de estudio ya sea preguntas intercaladas, ob--jetivos, resúmenes, etcétera, con lo cual obtendrá con -mayor facilidad una comprensión y análisis de lo que apren--de y podría juzgar su progreso en el aprendizaje.

Levin (1971), revisó estudios que utiliza--ban estrategias cognitivas: instruccionales-impuestas y de aprendizaje-inducidas, en donde la función de ambas -era enriquecer la comprensión del material en prosa.

Las Estrategias Impuestas. - Tienen relación con la organización del texto, así como sus elementos con--textuales, pues la comprensión y retención depende en gran medida de la organización del texto. El presentar a los -estudiantes materiales semánticamente bien organizados e integrados, representa una estrategia impuesta muy útil -para hacer materiales más fáciles de comprender y aprender.

El que determina la forma y contenido de una estrategia impuesta, es el programador o el docente, no el alumno.

En este trabajo se manejarán estrategias impuestas de tipo preinstruccional, como son Pretest, Objetivos, Resumen y Organizador Avanzado, con el objeto de introducir al alumno hacia el nuevo conocimiento y observar el efecto de cada estrategia impuesta en diferentes grupos.

Las Estrategias Inducidas, se refieren a la manipulación que los alumnos pueden hacer a los materiales de aprendizaje o situaciones, para que éstas puedan hacerse más comprensibles, más fáciles de aprender y mejor memorizables.

Estas técnicas pueden ser usadas por educadores y por aquellos que preparan materiales como herramientas, para hacer la comprensión y el aprendizaje más eficientes, mediante instrucciones que están en juego, para evocar en el sujeto estrategias generadas por sí mismo.

Se puede proporcionar a los alumnos un amplio repertorio de habilidades para capacitarlos en la comprensión de un texto. En el procesamiento de entrada de información lingüística son asumidas estas estrategias, para servir a las funciones relevantes de la comprensión.

Es amplia la gama de estrategias inducidas que se pueden utilizar, algunas de las cuales se mencionan a continuación: De acuerdo al uso de la información contextual se ha encontrado que la gente usa señales auditivas y de lectura, así como semánticas y sintácticas, para

incorporar la información, (Olshavsky 1977, Weber 1970 y Ortony 1975). También de acuerdo al significado de un mensaje, está la estrategia de búsqueda del significado, la cual necesita ser inducida para enriquecer o favorecer la comprensión de la lectura. Para el mismo fin, el lector puede hacer substitución de sinónimos, usar el contexto para definir una palabra o releer la información y hacer inferencias.

Hay estrategias que no son verbales como es la utilización de la imaginación.

En general, según Clark, la gente hace uso de diferentes tipos de información lingüística y no lingüística, con el fin de entender el lenguaje escrito, por otro lado usan varias estrategias inducidas en una situación particular, sin embargo esto no significa que se hayan resuelto todos los problemas para la comprensión de un texto, pero si que se hayn encontrado variables que puedan favorecer a la comprensión de la lectura.

Un planteamiento interesante, sería transformar las estrategias instruccionales en estrategias de aprendizaje, para que el alumno pueda generarlas por si mismo.

C A P I T U L O I I

ESTRATEGIAS PREINSTRUCCIONALES

Una tarea esencial del maestro es la de organizar las condiciones del ambiente del alumno de modo que los procesos del aprendizaje sean activados, apoyados, mejorados y mantenidos. Es por ésto que una cuestión de permanente interés para los educadores es la preparación y uso de materiales, los cuales puedan consistir en textos impresos, láminas, televisión, películas, uso de juegos, conferencias y discusiones. Como consecuencia parece razonable esperar que, cualquiera que sea el método, el estilo particular que el maestro pueda elegir, su meta fundamental continuará siendo servir de apoyo al aprendizaje de los alumnos.

Para lograr esta meta es evidente que el maestro debe tomar un gran número de decisiones referentes a qué clase de estímulo se debe presentar al alumno, qué comunicaciones hacer, qué preguntas formular, qué clase de confirmaciones usar en relación con el progreso del alumno y muchas otras situaciones de este tipo.

Debido a la importancia de la preparación de esos materiales, este trabajo se enfocará a la elaboración de estrategias instruccionales para materiales escritos, los cuales constituyen una importante fuente de conocimiento en el salón de clases. La secuencia y distribución del material que se presenta influye no solo en el aprendizaje del estudiante, sino también en sus actitudes hacia la utilidad de su aprovechamiento, es por

esta razón, en aquellos procedimientos que incluyan una organización y distribución de la información en forma clara y llamativa, (en cuanto a captar la atención y motivar al alumno), facilitará el aprendizaje del material potencialmente significativo.

En las fases preliminares de la instrucción es esencial una organización adecuada por superficial que sea, ya que proporcionará al estudiante una perspectiva útil de lo que encontrará más adelante, al mismo tiempo sirve como un marco de referencia en el que el aprendizaje subsecuente puede ser arreglado y relacionado para mejorar la perseverancia y motivación en las tareas.

Para el diseño y la utilización de materiales didácticos, se requiere preparar caminos para introducir a los estudiante a situaciones nuevas poco frecuentes o casi desconocidas. Para que se lleve a cabo esto se requiere de un planteamiento introductorio llamado Estrategias Preinstruccionales, las cuales sirven como prefacio a la enseñanza que se dará posteriormente, (Hartley y Davies, 1976). Estos autores consideran como estrategias preinstruccionales a los Pretest, Objetivos, Resúmenes y Organizadores Avanzados, que serán los que se manejen en esta tesis.

Otros autores como Faw y Waller, (1976), de notaron cuatro técnicas importantes, que han sido usadas para influir sobre las actividades de los estudiantes en una situación de aprendizaje en prosa, a saber, son las siguientes:

- 1.- La presentación de Organizadores Avanzados, para relacionar el nuevo material con el conocimiento previamente adquirido.

2. - Presentación de modos de respuesta, - como son las instrucciones de tomar nota de ideas clave durante la enseñanza-aprendizaje, hacer resúmenes, analizar lo más importante de un texto, etc.

3. - Presentación de los objetivos que especifican lo que se espera del estudiante después de la instrucción

4. - La presentación de preguntas intercaladas a través del material en prosa.

Estas técnicas inducen a favorecer las conductas matemagénicas o conductas que producen aprendizaje. Dentro del presente trabajo son utilizadas algunas de éstas como Estrategias Preinstruccionales.

Hay algunas investigaciones donde se argumenta que dando a los estudiantes Pretest, Objetivos - Conductuales, Resúmenes y Organizadores Avanzados, antes de la instrucción, pueden ayudar significativamente en el aprendizaje posterior. Se han hecho pocos intentos para comparar los efectos de interacción entre las cuatro estrategias preinstruccionales, (Díaz B. y Lulle, 1978 y Garza y Hernández, 1983), pero aún no se han considerado los efectos combinados de las mismas en situación de aprendizaje.

Dado que las investigaciones arriba mencionadas han arrojado datos sobre los efectos separados de cada una de las estrategias, en el presente trabajo se investigarán los efectos combinados de parejas de las mismas. Por lo tanto en el marco teórico de este trabajo se presenta a continuación una visión de cada una de

las Estrategias Preinstruccionales considerando los siguientes puntos:

- a) Concepto o definición.
- b) Características y funciones.
- c) Surgimiento y ubicación dentro de la -
Tecnología Educativa.
- d) Procedimientos de elaboración.
- e) Ventajas y desventajas.
- f) Investigación reportada al respecto.

Hay diferencias en forma y función entre - los Pretest, Objetivos Conductuales, Resúmenes y Organizadores Avanzados, aunque todos cumplan un papel preinstruccional.

Es importante determinar las diferencias y similitudes de cada una de las estrategias, ya que cada una tiene algunas características individuales, y otras que no son exclusivas, sino que tienen la misma función o forma que otras estrategias.

En el cuadro número 4, se presenta en forma resumida las principales características de cada una de las estrategias. Se trata de conjuntar la información más relevante obtenida de las diferentes fuentes consultadas, las cuales se citan en las referencias de la revisión.

El cuadro muestra solo algunas de las diferencias y similitudes, pero hay variaciones esenciales en sus papeles y funciones para lo cual, es necesario determinar la significación teórica de esas diferencias y similitudes en forma y uso, siendo importante definir con precaución cada una de estas cuatro estrategias.

ESTRATEGIAS PREINSTRUCCIONALES

ESTRATEGIA	DEFINICION	CARACTERISTICAS Y FUNCIONES	SURGIMIENTO	FORMATOS	VENTAJAS Y DESVENTAJAS	PRINCIPALES HALLAZGOS DE INVESTIGACION
PRETEST	Conjunto de preguntas relacionadas entre sí, proporcionadas antes de la instrucción, relevantes al aprendizaje por venir.	Su función es alertar y evaluar. Los reactivos miden los conocimientos de entrada a la instrucción, puede servir de apoyo al retroalimentar al alumno con los resultados.	Teoría y Tecnología Conductual	Se presenta en forma de preguntas, con reactivos objetivos: Op. Mult., Falso-Verd. Corresp., o reactivos subjetivos: de respuesta libre o restringida.	V-Alertan, clarifican el aprendizaje por venir, permite que organicen y relacionen el material. D-No siempre permiten el aprendizaje de otros contenidos del tema.	En la mayoría de estudios se detectaron efectos favorables. En algunos los efectos no fueron discernibles pero tampoco probablemente detectados. En pocos se reportan efectos adversos
OBJETIVOS	La descripción clara y precisa de la conducta esperada del alumno después de la instrucción.	Informan y proporcionan una guía del contenido de la instrucción, para la secuencia de temas, guían hacia la selección del material y la evaluación.	Teoría y Tecnología Conductual	Enunciados en forma de prosa, deben contener: 1.-Conducta terminal. 2.-Condiciones de prueba. 3.-Criterio de ejecución.	V-Apoyan favorablemente la instrucción, sirve a la evaluación. D-No siempre permiten el aprendizaje de otros contenidos del tema.	1-La posición de los objetivos influye en el aprendizaje. 2-Pueden ser más relevantes cuando se usan para aprendizajes específicos y en áreas de alto nivel de aprendizaje (Análisis y síntesis).
RESUMEN	Es acortar ideas en forma clara y precisa, sin cambiar el contenido lógico del texto, enfatizando conceptos claves, principios y términos técnicos.	Introduce al alumno a nuevos materiales para familiarizarlo con el argumento central y pueda establecer disposición hacia el aprendizaje.	En la práctica educativa tradicional	Se presenta generalmente en forma de prosa escrita o verbal, también en gráficas o cuadros ilustrativos.	V-Facilitan el aprendizaje y retención de textos D-cuando no se siguen adecuadamente los pasos y cuando se carece de conocimiento para entender el texto.	1-Casi todos los resúmenes preinstruccionales son favorables a la retención y aprendizaje. 2- En algunos casos no fueron discernibles los efectos, pero probablemente no se detectaron.
ORGANIZADOR AVANZADO	Es el material introductorio que está a un nivel de abstracción, generalidad e inclusividad mayor al que tiene el tema a tratar	Sirve para proporcionar el enlace de los conceptos supraordinados con los subordinados y ayuda a relacionarlos con los conceptos de la estructura cognoscitiva del alumno.	Teoría Cognoscitiva. David Ausubel	Se presenta en prosa continua, desplegados visuales en forma de mapas o gráficas que enmarcan conceptos claves.	V-proporciona un marco de referencia que ayuda a clarificar el tema. D- No se delimita claramente su diseño y construcción.	En la mayoría de los casos parece facilitar el aprendizaje. En algunos casos parece que no favorece o no son discernibles los efectos, en otros favorece de acuerdo a las características del alumno.

2.1.- PRETEST

De acuerdo a Hartley y Davies (1976,p. 242), un Pretest puede ser definido como un conjunto de preguntas relacionadas entre si, proporcionadas antes de la instrucción y son directamente relevantes al conocimiento, actitudes o dominio de las habilidades que serán aprendidas. Los reactivos que conforman el pretest, pueden medir resultados de aprendizaje de todo un curso, o medir aspectos limitados de una destreza o conocimiento que se requiera, se puede hacer una selección de los reactivos para obtener versiones paralelas de las preguntas para ser usadas como postest, o prueba de retención, o como examen sumario una vez que toda la enseñanza haya concluido. El pretest mide conocimiento de entrada a la instrucción y el postest mide el conocimiento final.

El objetivo general para usar un pretest, es medir lo que ya saben los estudiantes del material que será enseñado, con esto, se evita desperdiciar el tiempo en repasar lo que ya conocen los alumnos y así se puede ocupar en los aspectos del material que realmente se desconoce o no se ha podido integrar en la estructura cognoscitiva del alumno, y en conjunción con el postest se podrá obtener información acerca del éxito tanto del alumno como del profesor.

Por otra parte, los pretest pueden tener una función de apoyo al analizar los resultados de su examen los estudiantes pueden aprender acerca de sus capacidades e incapacidades para aplicar los principios de la instrucción y tendrán más clara la naturaleza de la tarea la

cual les indicará que cambios se necesitan para lograr - un desempeño eficaz, por lo tanto el papel del pretest puede ser preinstruccional al sensibilizar al alumno - acerca de lo que tiene que aprender, así está cumpliendo la función de enseñar.

Este tipo de estrategia tiene una base teórica más profunda que cualquiera de las otras estrategias ya que actualmente existe toda una tecnología de la evaluación que proporciona información acerca del diseño, administración y evaluación de los pretest. Así mismo en esta estrategia se manejan aspectos de confiabilidad y validez, los cuales están bien definidos y comprendidos, así como los problemas para operacionalizar lo que se desea describir o medir, esta tecnología está tan bien fundamentada que en los pretest se pueden detectar las fallas, aislarlas y corregirlas para un adecuado funcionamiento.

Por la facilidad con que se pueden administrar los pretest en el salón de clases, se realizan generalmente en forma de "ejercicio escrito".

De acuerdo a Gronlund, (1978, p. 19), el grado en que se pueden controlar las respuestas de los estudiantes por los reactivos del test, varía según el tipo de reactivo que se utiliza. A continuación se da la siguiente clasificación:

- Tipo de Suministro (el estudiante suministra la respuesta).
 - 1.- Respuesta de tipo ensayo extenso.
 - 2.- Respuesta de tipo ensayo resumido.
 - 3.- Respuesta breve (palabra o frase)
 - 4.- Completación (llenar espacios).

- Tipo Selección (el estudiante escoge la respuesta).

- 1.- Verdadero-falso.
- 2.- Correspondencia.
- 3.- Opción Múltiple.

Los reactivos de tipo suministro presentan una tarea menos estructurada que los tipos de selección y, consecuentemente, es más difícil controlar la naturaleza de la respuesta, porque proporciona al estudiante una libertad casi ilimitada para elegir la información y organizar la respuesta.

Los reactivos de selección proporcionan la mayor estructura y se pueden adaptar a la medición de una gran variedad de resultados del aprendizaje, desde los más simples hasta los más complejos, la respuesta es limitada, de esta manera aumenta la probabilidad de que las respuestas que originen los reactivos reflejen efectivamente los resultados del aprendizaje que se quiere medir.

Para construir un pretest, el elaborador tiene una amplia variedad de tipos de reactivos entre los cuales escoger, algunos tipos de reactivos reciben el nombre de "Objetivos", porque se les puede calificar objetivamente, es decir, que calificadores igualmente competentes pueden calificarlos independientemente y obtener los mismos resultados. Estos reactivos comprenden en los de:

- a) Opción múltiple
- b) Correspondencia
- c) Verdadero-Falso
- d) Respuesta Breve.

El otro tipo de reactivos son de naturaleza Subjetiva, o sea que el juicio subjetivo del calificador interfiere con la puntuación y, de esta manera, las puntuaciones diferirán de un calificador a otro y de una ocasión a otra, con el mismo calificador, este tipo de reactivos comprenden las Pruebas de Ensayo, que se dividen en Reactivos de Respuesta Restringida y Reactivos de Respuesta Libre.

No obstante un pretest también puede implicar la forma de "ejercicio oral" y de entrevista así como la ejecución de tareas no verbales. La evaluación de esta última forma, puede ser mediante la observación directa o indirecta de los procesos involucrados que se desean medir. Cualquier forma de pretest que se utilice podría ser adecuado para alertar al estudiante y cumplir su función evaluativa aunque se tenga o no la intención de aplicarlo como estrategia.

Por la importancia que esta estrategia tiene en el ambiente escolar se describirán las pruebas y los tipos de reactivos que se deben seleccionar para que produzcan la respuesta deseada sin que la afecten mucho -- otras respuestas que no vengan al caso.

2.1.1.- REACTIVOS OBJETIVOS

Los resultados del conocimiento se miden generalmente con reactivos objetivos, según Gronlund, (1978), por que éstos se pueden adaptar más fácilmente a los resultados de aprendizaje específicos que se han de medir, además proporcionan un muestreo más adecuado del aprendizaje

del estudiante, otra ventaja es que se pueden calificar más rápidamente y objetivamente.

A continuación se describe cada tipo de reactivo:

a) Reactivos de Opción Múltiple. - El Reactivo de Opción Múltiple, consta de un pie que presenta una situación problema y de varias opciones que proporcionan posibles soluciones. El pie puede ser una pregunta o un enunciado incompleto. Las opciones contienen la respuesta correcta y otras incorrectas, llamadas respuestas de distracción. Su función es confundir a los estudiantes que no están seguros de la respuesta.

b) Reactivos de Correspondencia. - Los Reactivos de Correspondencia son también llamados Reactivos de Apareamiento. Estos son presentados en forma de dos columnas, se enlista en una (la del lado izquierdo) la serie de pies llamados premisas, y las respuestas se enlistan en la otra columna (del lado derecho).

c) Reactivos de Verdadero-Falso. - El Reactivo de verdadero-falso, no es otra cosa que una oración expositiva que el estudiante debe juzgar como verdadera o falsa. Hay modificaciones de esta forma básica en que el estudiante debe responder si o no, acuerdo o desacuerdo, bien o mal, y otras respuestas similares. A tales variaciones se les da generalmente el nombre de Reactivos de Respuesta Opción o Alterna.

d) Reactivos de Respuesta Breve. - El reactivo de respuesta breve o de complementación, es el único que le pide al examinado que proporcione la respuesta en lugar de elegirla. Consta de una pregunta o enunciado incompleto al que el examinado responde proporcionando las palabras, números o símbolos adecuados.

Las siguientes son reglas generales de elaboración, que se presentan como guía para la construcción de los reactivos objetivos:

- 1.- Poner un encabezado que describa las instrucciones adecuadamente.
- 2.- Presentar solo un problema claramente formulado.
- 3.- Enunciar la pregunta en lenguaje claro y sencillo.
- 4.- Hacer la pregunta en forma afirmativa, siempre que sea posible.
- 5.- Asegurar que la respuesta que se pretenda sea la correcta o, claramente la mejor.
- 6.- Evitar claves que permitan a los alumnos seleccionar la respuesta correcta.
- 7.- Asegurar que cada pregunta sea independiente de las demás.
- 8.- El reactivo debe escribirse completo, en una sola página, no fraccionarlo en dos páginas.

2.1.2.- REACTIVOS SUBJETIVOS O PRUEBAS DE ENSAYO

Las preguntas de ensayo que son de tipo subjetivo, se reservan generalmente para medir resultados más complejos del aprendizaje, donde las dificultades de puntuación son desplazadas por la importancia de los resultados de las respuestas únicas que tales preguntas - pueden poner de manifiesto (por ejemplo: la capacidad - para crear, organizar, etc.).

La característica más notable de la prueba de ensayo es la libertad de respuesta que proporciona. - Se plantea al estudiante una pregunta que le exige producir su propia respuesta, el estudiante queda en libertad de decidir como atacar el problema, que información utilizar, como organizar su respuesta y que grado de importancia dar a cada aspecto de la respuesta. Así pues, la pregunta de ensayo confiere valor a las capacidades de - producir, integrar y expresar ideas. Estas constituyen precisamente los tipos de conducta para los que resultan tan inadecuados los reactivos de tipo objetivo.

Este tipo de pruebas presentan diferencias como son: el muestreo tan limitado que proporciona del aprovechamiento del alumno, otro defecto es que la capacidad para escribir, tiende a alterar la calificación - que recibe, ya que para algunos maestros las faltas de - ortografía también son errores y éstos los restan de la calificación del alumno, distorcionando así la medición del aprendizaje.

Otro defecto es la naturaleza de la calificación, pues no solo absorbe demasiado tiempo este tipo de

pruebas, sino que también tiende a ser inconsistente. No obstante, se debe señalar que una parte de la inconsistencia de las calificaciones se debe a la falta de claridad acerca del tipo de respuestas.

Las pruebas de ensayo se dividen en tipos: Reactivos de Respuesta Restringida y Reactivos de Respuesta libre.

a) Reactivos de Respuesta Restringida.

El reactivo de respuesta restringida impone límites estrictos a la naturaleza de la respuesta que haya de darse. Por lo general, los límites del contenido de la materia que se va a considerar están definidos reducidamente por el problema y por lo común también se indica la forma específica de la respuesta (por ejemplo, "Enuncie", "De fina", "De razones"). En ciertos casos la naturaleza de la respuesta está aún más limitada por el uso de material introdutorio o por instrucciones especiales.

b) Reactivos de Respuesta Libre.

La pregunta de respuesta libre proporciona al estudiante libertad casi ilimitada para determinar la naturaleza y el alcance de su respuesta. Aunque en algunos casos se pueden imponer límites prácticos estrictos, como los temporales, o de número de páginas, se mantienen a un mínimo absoluto las restricciones impuestas sobre el material en - que debe consistir la respuesta y sobre la forma de la misma. Se debe dar al estudiante libertad suficiente para que demuestre sus capacidades de síntesis y de evaluación, imponiéndole un control apenas suficiente para asegurar que la pregunta pondrá de manifiesto las habilidades y capacidades intelectuales deseadas.

Para obtener reactivos de ensayo de mejor - calidad se sugieren las siguientes reglas:

- 1.- Utilizar preguntas de ensayo que midan únicamente resultados complejos del aprendizaje.
- 2.- Relacionar las preguntas tan directamente como sea posible con los resultados del aprendizaje - que se está midiendo.
- 3.- Formular preguntas que presenten al estudiante una tarea clara y definida.
- 4.- Conceder suficiente tiempo para responder y sugerir duraciones límites para cada pregunta.
- 5.- A menos que lo exija el resultado del - aprendizaje, no permitir que los estudiantes elijan el - tema o las preguntas a resolver.

INVESTIGACIONES REALIZADAS SOBRE PRETEST

Se han realizado un gran número de estudios - para detectar los efectos que produce el pretest antes y - el postest después de la instrucción. Estas muestran que al aplicar un pretest bajo ciertas condiciones se mejoran los resultados del postest. También se han mostrado que cuando los estudiantes tienen fallas, al demostrarles en que cuestiones las tuvieron, los motiva y los alerta. Así mismo se detectó que al proporcionar con detalle "el conocimiento de los resultados" después de ser aplicado el - pretest, se puede tener un efecto positivo sobre el aprendizaje subsecuente.

De acuerdo a los estudios realizados sobre el pretest, Hartley y Davies (1976), realizaron una clasificación de cuatro grupos de acuerdo a los efectos obtenidos:

1.- No fueron discernibles los efectos del Pretest. Esto no implica que los efectos no se hayan presentado, sino que probablemente no fueron detectados. Citan un total de once estudios Welch y Walberg (1970) y Cambell y Stanley (1963). A éstos se suman los de Rothkopf (1966), Hartley (1969), Hartley y Holt (1970), Gustafson y Toole (1970) y otros más.

2.- Efectos del Pretest que sí han sido discernibles en algunos estudios. Se distinguieron efectos específicos y efectos generales, de acuerdo a los efectos específicos, el grupo experimental obtuvo puntuaciones más altas en el postest que el grupo control, manejando cuestiones donde ya se había dado la instrucción, estos estudios fueron citados por: Welch y Walberg (1970) y Cambell y Stanley (1963), también Distad (1927), Berlyne (1954), Samuels (1969), Freeck (1970) y Lucas (1972). Son citados estudios en donde el grupo experimental no obtuvo puntajes mayores que el grupo control, sobre cuestiones que no se habían visto previamente, según reportan Hartley, Holt y Swain (1970), Hartley (1971) y Hartley (1973 b).

3.- En otros estudios, se detectaron los efectos del pretest en forma generalizada, aquí los sujetos generalmente tienen puntajes mayores sobre el postest que sobre el pretest, pero así mismo obtienen puntajes más altos sobre otras cuestiones que hacen los sujetos control, quienes no han contestado el pretest. Estos estudios son citados por Washburne (1929), Kellogg y Payne (1939) y otros.

4.- Por último hay estudios donde se reportan efectos adversos sobre el postest, según estudios realizados por: Bloomer y Heitzman (1965), Welch y Walberg (1970).

Hartley (1973 a), realizó un análisis posterior de los estudios arriba citados examinando las explicaciones que daban los investigadores: Así Bloomer y Heitzman (1965), que obtuvieron resultado negativo en el postest argumentan que dando un pretest se reduce la tensión y motivación para aprender del estudiante . Las investigaciones donde se detectaron efectos específicos, éstos son explicados en términos de atención guiada o selectiva del aprendiz, así como un efecto práctico. Las explicaciones de los efectos generalizados son dados bajo el concepto de "expectación" o transferencia positiva.

La conclusión de Hartley, fue que, los pretest incrementan la conciencia de los estudiantes de lo que se espera de ellos, hace que organicen y relacionen el material, haciéndolo más fácil para el aprendizaje y el recuerdo.

Fue determinado por Hartley que los efectos de los pretest serían más discernibles si se siguieran cuatro condiciones:

- 1.- Que fuera corto el período entre la aplicación del pretest y la instrucción.
- 2.- Que no fuera completamente eficiente la enseñanza pues así los efectos no se podrían manifestar.
- 3.- Que a los estudiantes que les apliquen el pretest, tengan habilidades académicas altas, y madurez en cuenta a su edad.
- 4.- Que los alumnos tengan cierto conocimiento acerca del contenido del pretest, pues si no entienden siquiera las preguntas no se podrán esperar efectos posteriores del mismo.

2.2.- O B J E T I V O S

Una de las primeras responsabilidades del maestro es decidir que es lo que se va a enseñar, para ello, requiere diseñar buenas metas y objetivos del curso instruccional. Los objetivos de aprendizaje son esenciales en la planeación de la enseñanza, proporcionan una guía para elegir el contenido de la materia, para la secuencia de los temas y para organizar el tiempo requerido para la enseñanza, también guían hacia la selección del material y los procedimientos para evaluar la ejecución del estudiante, y puede actuar como un criterio para evaluar la calidad y eficacia de la instrucción.

Antes de plantear los objetivos se deberá elaborar las metas instruccionales, que describen en terminos generales cual será el nuevo conocimiento, las habilidades y las actitudes que el maestro espera de los estudiantes como una respuesta a la instrucción.

Anderson y Faust, (1977), consideran que la formulación de las metas como primer paso en la planificación de la educación, tal vez sean trivialidades carentes de función, pero bosquejar en términos generales las principales metas de una lección es el camino para el primer planteamiento de los objetivos y dependerá de la familiaridad con la que se va a enseñar.

Las metas instruccionales son derivadas de tres fuentes según Davies, (1974):

- a) La materia a enseñar.
- b) La filosofía educativa del instructor.
- c) Las características de los estudiantes.

a).- La Materia.- La meta más común es la de la materia que va a ser enseñada. Muchas materias son divididas en unidades, por lo tanto deberá realizarse una meta por cada unidad y otra para el curso completo.

b).- Filosofía del Instructor.- Las actitudes del instructor hacia la materia o su filosofía de la educación, a menudo influyen en la selección de las metas instruccionales. Muchos maestros consideran su obligación enseñar solo lo que cubre el curso, algunos instructores se sienten responsables de dejar a sus alumnos con una actitud positiva hacia la materia y otros sienten la necesidad de enseñar a sus estudiantes como aprender.

c).- Características de los estudiantes.- Un instructor deberá considerar el nivel de conocimiento y habilidades de los estudiantes para seleccionar las metas que puedan llevarse a cabo.

A diferencia de las metas que son generales, de acuerdo a Davies, un objetivo de aprendizaje se define como la descripción clara y precisa de la conducta esperada del alumno después de la instrucción. Por lo tanto, un objetivo es una forma precisa y no general de plantear una meta instruccional.

Para la correcta elaboración de los objetivos se requiere tomar en cuenta tres componentes que son:

- 1.- Conducta terminal
- 2.- Condiciones de prueba
- 3.- Criterio de ejecución.

1.- Conducta Terminal. - Es el componente del objetivo que describe la conducta del estudiante - después de la instrucción. En esta descripción se deben usar verbos activos de acciones que se puedan observar y registrar, como son: seleccionar, reunir, identificar, etc., ésto se hace con el fin de evitar terminos ambiguos, poco medibles como son: entender, apreciar, comprender, etc.

2.- Condiciones de Prueba. - Describen las facilidades o restricciones bajo las cuales el estudiante, demostrará la conducta terminal. En estas condiciones se indica el material, procedimientos, instrumentos, etcétera, para poder realizar la conducta. Ejemplo: el estudiante será capaz de arrancar el motor de la máquina con ayuda de sus herramientas y el manual.

3.- Criterio de Ejecución. - Son las normas que describen el nivel mínimo de ejecución que será aceptado como una evidencia de que el estudiante ha logrado - el objetivo. Ejemplo: El alumno deberá contestar 8 de - 10 preguntas correctamente en menos de 30 minutos. En - este componente es importante el criterio de ejecución - particular, ya que de ésto depende la naturaleza de la - conducta terminal y las dimensiones de su buena ejecución, por lo que se podrán dar criterios de ejecución en base a ocurrencia, precisión, número de errores, en tiempo o rapidez, etc.

Descripción de Objetivos no Verbales. - En - el aspecto artístico es imposible describir con palabras, como un pasaje musical debe ser tocado o como una línea - dramática en una obra deberá ser entonada, esta clase de resultado instruccional solo será descrito mediante la -

demonstración, así el instructor que enseña habilidades - artísticas y motoras-perceptuales, deberá procurar describir la conducta que es componente de un objetivo a enseñar.

El criterio también será descrito por demostración, el instructor deberá describir la conducta esperada del estudiante modelando la conducta terminal o mostrando al estudiante una parte que resulte de la ejecución correcta de la conducta terminal.

Para determinar los resultados del aprendizaje en base a los objetivos, la primera tarea es determinar los objetivos de enseñanza y asegurarse que están correctos, para que puedan ser evaluados por un test.

Para determinar los objetivos correctamente - hay una guía útil para esta tarea que es la Taxonomy of Educational Objectives (Bloom, 1956, Krathwohl, 1964). Es un sistema global para clasificar objetivos dentro de tres dominios:

- 1.- Dominio Cognoscitivo.
- 2.- Dominio Afectivo.
- 3.- Dominio Psicomotor.

El Dominio Cognoscitivo, trata de los resultados intelectuales, el Afectivo, de los intereses y actitudes, y el Dominio Psicomotor, de las destrezas motoras.

En este trabajo se enfocan los objetivos de dominio cognoscitivo, puesto que se manejan habilidades intelectuales.

Los resultados intelectuales del dominio - cognoscitivo se dividen en dos clases principales:

- a) Conocimiento, y habilidades intelectuales.
- b) Destrezas.

Estas se subdividen a su vez en seis ramas principales, a saber (Bloom, 1956):

1.- Conocimiento.- Es la retención del material previamente aprendido.

2.- Comprensión.- Es el entendimiento del significado del material.

3.- Aplicación.- Es el uso de la información en situaciones concretas.

4.- Análisis.- Es, dividir el material en sus partes.

5.- Síntesis.- Es, integrar las partes en un todo.

6.- Evaluación.- Es, juzgar el valor de una cosa para determinado propósito, empleando criterios definidos.

Como se puede apreciar los resultados se ordenan por orden de complejidad creciente. Comienzan con la retención de la información simple, pasan al nivel más bajo de entendimiento (comprensión) y después proceden a través de niveles cada vez más complejos de aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

La mayoría de las listas de objetivos deberán contener resultados de aprendizaje en las siguientes ramas: 1.- Conocimiento; 2.- Capacidad intelectual y destrezas; 3.- Destrezas generales (laboratorio, desempeño, comunicación, prácticas); y 4.- Actividades, intereses y apreciaciones, (Gronlund, 1978).

La taxonomía sirve principalmente para evitar omitir aspectos importantes de la conducta de un estudiante, cuando se diseña un test en función de los objetivos.

Existen otras ideas, en donde no solo son importantes las metas y los objetivos, sino también los fines. En 1974, Huerta postula que: de los fines y los objetivos se espera que el estudiante domine modos de vida que le permitan satisfacer sus necesidades, para realizarlas, se requiere de un objeto que servirá como medio para alcanzarlos los fines, del análisis de este objeto se pueden determinar los objetivos y éstos últimos son un medio para alcanzar los fines.

Los fines son valores, los cuales se desea que el estudiante interiorice, sus componentes son las normas y las reglas, que implican una toma de posición y asumir una responsabilidad, (Huerta, 1974), p. 141).

Muchos profesores, dice el autor, confunden el medio con el fin, y le dan más importancia a éste último, ignorando que los objetivos son medios para alcanzar fines y los enuncian como si fueran los fines mismos.

El objetivo lo define como: las habilidades, destrezas y conocimientos que se desea que el estudiante adquiera después de la instrucción. Propone que para lograr los fines se requiere establecer la meta, - que es el enunciado del propósito último que se desea - alcanzar, para lo cual hay que redactar reglas, normas y objetivos, y entonces estructurarlos, secuenciarlos y dotarlos de medios adecuados para que el estudiante esté en posición de alcanzarlos.

M-0023459

INVESTIGACIONES REALIZADAS SOBRE OBJETIVOS.

Hartley y Davies en 1976, citan una serie de estudios en donde se detectan diferentes efectos de los objetivos en diferentes situaciones.

Reportan que se han realizado en su mayor parte investigaciones en donde se proporcionan objetivos a los estudiantes, más que a los profesores. De estos estudios se agrega otra inquietud, que es la de enseñar a los alumnos como elaborar objetivos para guía en su aprendizaje, sin embargo ninguna ventaja es reportada en las investigaciones en favor de entrenar a los estudiantes en el uso de objetivos conductuales, (Morse y Tillman 1972; Sink, 1973). No obstante, se ha mostrado que fortalece las subsiguientes adquisiciones de los estudiantes, el entrenar a los profesores en el uso de objetivos como guías para la enseñanza, (Mc Neil, 1967; Piatt, 1969; Bryant, 1970).

De las investigaciones existentes, parece ser que cada investigador entiende a su manera, lo que es un objetivo conductual, algunos emplean objetivos más precisos que otros, hay estudios que fallan al definir la clase de objetivos que emplearon y aun más, otros que diferencian y comparan diversos tipos de objetivos, pero hay una parte en donde todos coinciden, que es la inclusión del verbo activo.

Así los objetivos mencionados por Taylor, (1950), pueden ser tan efectivos como los más específicos utilizados por Meyer, (1962) y por los de Rothkopf

y Kaplan, (1972), que favorecen los objetivos más específicos.

Fueron determinadas por Hartley y Davies, tres variables claves de la revisión de objetivos conductuales, a saber estas son:

a) Características de la Estrategia. - Algunos estudios demostraron que los objetivos, pueden ser más relevantes cuando son usados para dirigir el aprendizaje de conocimientos específicos, (Dail, 1970; Huck y Long, 1973; Lawson, 1972). Otros resultados de investigaciones sugieren que es más efectivo, revelar los objetivos a los estudiantes en situaciones de instrucción programada y por computadora, (Sink, 1973). Otro aspecto importante que encontraron los autores es que entre más explicativos sean los objetivos, ayudaran a servir como organizadores utiles de la enseñanza.

b) Característica de la Tarea. - En cierta cantidad de estudios se han intentado encontrar si hay interacción entre las características de la tarea y la disponibilidad de los objetivos conductuales. Duchas tel y Merrill en 1973, concluyeron en una revisión que generalmente no había efectos, pero en otra investigación posterior, encontraron dos generalizaciones tentativas. Una, que los objetivos no parecen ser mejores, en relación a los puntajes de los postests, en tareas de aprendizaje de conocimiento y comprensión. La otra generalización es que los objetivos parecen tener más utilidad en tareas de alto nivel de aprendizaje, como son análisis, síntesis y evaluación. Sin embargo, los objetivos parecen reducir el razonamiento en tareas de habilidades de solución de problemas, (Yellon y Schmidt, 1971).

c) Características del Aprendiz. - Es interesante este grupo de investigaciones que reporta los efectos de los objetivos en relación a estudiantes con diferentes características.

Parecen aprovechar más los objetivos los estudiantes de capacidad media, que los de capacidad superior o baja (Cook, 1969). En otro estudio Kueter, - (1971), encontró que fueron menos efectivos los objetivos, con estudiantes que eran sumisos, considerados y consecuentes, ésto señala que podría beneficiar más la utilización de objetivos con estudiantes menos consecuentes y más independientes. En otros estudios se encontró que los estudiantes de sexo masculino y de nivel socioeconómico alto, aprovecharon significativamente más, cuando les dieron objetivos, que los estudiantes de otros niveles socioeconómicos o del sexo opuesto, (Etter, 1970).

La conclusión es que, parece que la posición de los objetivos hace tener un efecto superior sobre el aprendizaje, pues donde se percibe un efecto significativo, casi siempre se favorece a los estudiantes con ellos.

No parece influir en la eficacia de los objetivos, el nivel de educación involucrado, ni la extensión de la instrucción, así como tampoco en el tipo de materia o tema que sea utilizado, de cualquier manera sus efectos son significativos aunque no se hayan redactado todos con el mismo nivel de precisión y detalle que pueden ser es-critos.

2.3.- RESUMENES

El resumen tiene una larga historia de uti-lización por los maestros. La idea más común es que - los resúmenes benefician y de una u otra forma facili--tan el aprendizaje y retención de los textos.

El resumen generalmente es una estrategia preinstru-ccional, que es presentada en forma de prosa - escrita o hablada, aunque también puede ser mostrada me-diante gráficas o cuadros ilustrativos. Su función es introducir al alumno a nuevos materiales para que se fa-miliarice con el argumento central y pueda establecer - una disposición hacia el aprendizaje.

Para realizar el resumen es necesario acor-tar ideas de una manera clara y precisa sin cambiar el contenido lógico del texto, se pueden enfatizar con-ceptos claves, principios y términos técnicos.

La habilidad para hacer un resumen adecua-do es de gran utilidad para comprender un texto, a ve-ces esta tarea se dificulta sobre todo a los estudiantes inmaduros, pues no solo el maestro debe proporcionar los resúmenes, sino que también el alumno debe aprender a ha-cerlos, pero para ésto requiere de un entrenamiento que le permita realizarlos con eficacia.

Brown y Day, (1980), realizaron estudios - con niños que presentaban problemas para resumir y niños que tenían éxito para esta tarea, de ese trabajo identi-ficaron seis reglas esenciales para resumir textos, las cuales involucran la comprensión y retención de prosa.

De las seis reglas mencionadas, dos involucran la supresión de lo que obviamente es trivial en un texto, pero es necesaria que el contenido del texto sea familiar para el grado escolar del alumno.

Otras dos reglas, involucran la substitución de una lista de acciones o puntos por un término supraordinado, por ejemplo, si el texto contiene una lista de palabras como: canarios, pericos, palomas, aguilas, gaviotas, patos, etc., se pueden substituir por el término "aves", igualmente se puede substituir una acción supraordinada por una lista de subcomponentes de la acción, por ejemplo: "Antonio fue a Francia", por "Antonio dejó la casa".

Las dos reglas restantes de las seis, proporcionan al resumen el significado con el que está constituido el texto. De estas reglas la primera es para seleccionar cualquier oración en relación al tema, puede ser obtenida por el resumen del autor del párrafo. La segunda regla es para ver si no hay una oración en relación al tema, entonces inventar una propia.

Para observar el desarrollo progresivo relacionado con el uso de las reglas, Brown y Day (1981), realizaron estudios con niños de 5^o, 7^o y 10^o grados, y de varios colegios, edades y grupos, con lo cual se obtuvieron los siguientes resultados: Los niños más pequeños fueron capaces de aplicar las dos reglas de supresión con un 90% de precisión, así mostraron que entendía la idea básica del tema para hacer el resumen.

Para las reglas más complejas se obtuvieron resultados similares, los estudiantes empezaron a incrementar su experiencia en el uso de términos supraordinados y en la selección de la oración del tema, con lo cual al final su ejecución fue muy buena.

La regla más difícil de aplicar fue la de "inventar", pues los 5^o grados raramente la usaron, los 10^o grados solo la usaron en una 3a. parte de las ocasiones apropiadamente. Los grupos de 4^o grado tuvieron una ejecución similar a los de 7^o grado, pero con mayor dificultad con la regla de "inventar", usando con gran eficacia la regla de "supresión".

Los autores explican el desarrollo progresivo en términos del grado de intervención cognitiva aplicado a cada regla, ya que la primera regla de "supresión" requiere que sea omitida información en el texto, y la regla de la oración intermedia en el tema, requiere que el significado de la oración este contenido en un párrafo del tema. La regla más difícil, la de "inventar", requiere que los estudiantes sinteticen con sus propias palabras. Esta última regla es la esencia de todo resumen y es usada con facilidad por expertos, pero es usada con gran dificultad por los estudiantes novatos.

También realizaron estudios con niños que presentaban problemas de aprendizaje de lectura y escritura y niños que no los presentaban, se les entrenó en la aplicación de las seis reglas. En los resultados se observó que a los niños que tenían problemas de aprendizaje se les tuvo que dar instrucciones adicionales para que pudieran aplicar las reglas con efectividad y los niños que no tenían problemas de aprendizaje, les fue de gran utilidad la aplicación de las reglas para hacer su resumen además se les dieron menos instrucciones que a los niños con problemas de aprendizaje.

Si bien el entrenamiento para elaborar resúmenes puede ser efectivo, también puede no serlo, si no se toman en cuenta determinados aspectos; los autores determinaron dos clases generales de problemas que pueden impedir

resultados efectivos en el entrenamiento. Uno de estos - problemas es la aplicación ineficiente de las estrategias y reglas , el otro problema se refiere a los pobres antecedentes cognoscitivos del alumno acerca del tema.

Si, el estudiante puede carecer de estrategias necesarias para aplicar apropiadamente su aprendizaje y - también puede carecer de los requisitos cognoscitivos para entender el texto. Por consiguiente, la adecuada ejecución depende de la aplicación de un grupo de reglas las cuales - deben ser especificadas para a su vez elaborar rutinas instruccionales que puedan ser usadas por el mismo alumno.

Se puede proporcionar estrategias o procedimientos concretos a los alumnos para ayudarles a continuar estudiando y evaluándose ellos mismos, una forma es darles instrucciones sobre la técnica de hacerse preguntas ellos mismos, lo cual es efectivo, otra es sintetizar lecturas pequeñas con estructura lógica acerca del texto.

El segundo impedimento efectivo es una deficiente base de conocimientos, esto sucede cuando un texto trata con temas que no son familiares para el lector, y se dificulta entender el significado del material. Una respuesta a este problema es seleccionar textos que tengan contenido familiar para el estudiante, o que el maestro proporcione los conocimientos requeridos para el texto en particular, sin embargo esto lleva tiempo, pues la prescripción para un entrenamiento es seguida de la detección de conocimientos deficientes, y este tipo de solución muy pocas escuelas pueden otorgarlo.

Es difícil y complejo elaborar instrucciones - para que se de en los alumnos un aprendizaje efectivo sobre textos, debido a esto Jenkins (1979), Brown y Bransford, (1979),

elaboraron un modelo en donde consideran cuatro puntos - relevantes a la tarea del aprendizaje de textos, a saber son los siguientes:

1.- Actividades del aprendiz.- El estudiante debe lograr utilizar tanto estrategias generales como específicas. Las específicas pueden ser las reglas para resumir y las generales pueden ser actividades para dirigir la comprensión, como son: generar hipótesis acerca del texto, predecir resultados, resolver confusiones y así sucesivamente.

2.- Características del aprendiz.- El estudiante debe tomar en cuenta sus características generales tales como su capacidad de memoria, de análisis, saber si sus conocimientos están bien estructurados, o solo ha retenido la información de memoria sin comprenderla, puede también tener preguntas ambiguas o sin respuesta; para establecer esto, es necesario que él intente incorporar el nuevo conocimiento a su estructura cognoscitiva lo más claramente posible, puede ayudarse por medio de la elaboración de relaciones o analogías con el conocimiento adquirido.

3.- Naturaleza del material.- El estudiante también debe examinar por si mismo la estructura lógica de los materiales, tanto su forma como su contenido. Hay algunos autores que al escribir, ponen señalamientos ya sea en el encabezado o en el contenido del texto, para inducir a los alumnos a obtener un significado más completo del material. Este tipo de indicaciones pueden ser en forma de una oración representando el tema, un resumen, o a veces hacen redundancias acerca del tema, de esta manera el estudiante es inducido a buscar más información en la fuente del material.

4.- Criterios de las tareas.- El estudiante debe considerar hacia donde dirigir las actividades de su aprendizaje y esforzarse para darse cuenta de los diferentes resultados obtenidos de cada actividad, para que a su vez sepa aplicarlos en el momento adecuado.

Es importante que el maestro enseñe a sus alumnos este tipo de técnicas que los prepare para aprender a aprender, así el estudiante se hace menos dependiente del maestro y recaba e integra información a su estructura cognoscitiva de una manera sencilla y provechosa para él.

INVESTIGACIONES ACERCA DE RESUMENES

En su artículo Hartley y Davies (1976), hacen mención, que se han realizado diversos estudios acerca de la utilización más efectiva del resumen, en algunos estudios se mostró una película después de haber dado un resumen oral o escrito acerca de ciertos aspectos de la película. En otros estudios, se han proporcionado los resúmenes en forma espaciada, también se han presentado al inicio o al final del tema o algunos otros estudios han sido aplicados a sujetos con diferente nivel de habilidades.

De los estudios antes mencionados Hartley y Davies obtuvieron tres clases de resultados, los cuales se dan a continuación:

1.- Casi todos los resúmenes usados antes de la instrucción han tenido efectos positivos sobre la retención y aprendizaje.

2.- En algunos estudios fueron discernibles los efectos del resumen, en los demás no se puede decir - que no hubo, pues pudieron haberse presentado y no ser - percibidos por su insignificancia.

3.- En un solo estudio (Hovland, Lumsdaine, y Sheffield, 1949), fueron reportados los efectos del resumen como generalizados.

2.4.- ORGANIZADOR ANTICIPADO

El Organizador Anticipado es una de las estrategias que han estudiado muchos investigadores en las últimas dos décadas, pero los resultados de sus estudios han producido polémicas tanto por su definición, diseño y eficacia. En parte, podría ser debido a que esta estrategia es relativamente nueva en comparación a las otras tres estrategias mencionadas en este trabajo, como son el resumen, los objetivos y pretest, que tienen una tecnología más desarrollada para su elaboración y construcción.

El objetivo del Organizador Anticipado es relacionar el material nuevo potencialmente significativo que deberá ser aprendido, con la estructura cognoscitiva del estudiante. Para Ausubel el Organizador consta de conceptos y proposiciones que son estables y discriminables, para relacionarlos con los conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognoscitiva del estudiante, por lo que el organizador cumple la función de proporcionar el enlace de los conceptos supraordinados con los subordinados.

Según Ausubel (1963), define el Organizador Anticipado como el material introductorio que está a un nivel de abstracción, generalidad e inclusividad mayor, al que tiene el tema a tratar. También hace la distinción entre Organizador Anticipado y resumen, define a este último, como la presentación abreviada de las ideas principales del pasaje, que no necesariamente está a un alto nivel de abstracción, generalidad e inclusividad, pero logra su efecto mediante la simple omisión de detalles específicos.

Las funciones que cumple un Organizador Anticipado son:

a) Proporciona un encadenamiento ideacional, mediante la exposición de conceptos supraordinados relevantes, que establecen la relación con los conceptos infraordinados de la estructura cognoscitiva del estudiante.

b) Por medio de la inclusión de conceptos supraordinados los organizadores proporcionan un encadenamiento que favorece tanto el aprendizaje inicial como la resistencia al olvido. Además ayuda a que sean más discriminables los conceptos infraordinados contenidos en el material significativo.

Para construir un Organizador Anticipado, según Ausubel, (1978), es necesario tomar en cuenta antes de su construcción, el tipo de material de aprendizaje, la edad del estudiante y su grado de familiaridad con el material por aprender.

Debido a que no hay ningún procedimiento detallado para reconocer o construir un Organizador, Díaz B., y Lule (1978), hacen una serie de recomendaciones para su elaboración:

1.- Construir un organizador por cada unidad a trabajar, para que sea específica la inclusividad al material.

2.- De acuerdo al nivel escolar, elaborar el nivel de abstracción de el organizador, ya que entre menor grado escolar, requerirá de más apoyos concretos el organizador.

3.- Como primer paso para su construcción es conveniente elaborar un enlistado de conceptos del material a tratar.

4.- Hacer un enlistado de los conceptos - supraordinados.

5.- Elaborar el organizador con los conceptos supraordinados relacionados al tema, sin incluir - los conceptos contenidos en el tema, o sea los conceptos subordinados.

6.- Procurar no hacer muy extenso el organizador anticipado.

Según Hartley y Davies, (1976), se han encontrado organizadores contruidos de diferente forma - como son en prosa continúa, desplegados visuales, en - forma de mapas o gráficas, enmarcando e ilustrando relaciones esenciales como términos técnicos y conceptos - claves; también para incrementar la comprensión se han usado organizadores que adjuntan preguntas.

Independientemente de su forma de construcción hay dos tipos de Organizador Anticipado, que son - identificados como:

- a) Organizador Expositivo
- b) Organizador Comparativo

a) Los Organizadores Expositivos son usa-- dos cuando el material es completamente desconocido para el estudiante, su función es proporcionar un encadenamiento ideacional. En el organizador se incluye información

relevante ya proporcionada anteriormente y que está en la estructura cognoscitiva del estudiante, manejando la información de lo conocido a lo desconocido, de modo que la nueva información sea más comprensible con el fin de encontrar la afinidad para que se pueda dar el encadenamiento con el conocimiento ya existente; así cuando un aprendiz carece de los prerrequisitos de ideas generales, un Organizador Expositivo, puede ser usado para clarificar y proporcionar la inclusión de las ideas generales necesarias.

b) El Organizador Comparativo, se utiliza cuando el material no es completamente nuevo, o sea que ya es familiar y se requiere hacer distinciones entre lo conocido y lo desconocido, por lo que es necesario enfatizar los puntos en los cuales los materiales difieren o coinciden. De esta manera la discriminabilidad entre el material nuevo y el viejo se incrementa y evita que haya confusión o interferencia con el nuevo aprendizaje. Así cuando el estudiante ya posee la inclusión de ideas generales relevantes en su estructura cognoscitiva, puede ser usado un Organizador Comparativo para explicar el punto de relación entre la inclusión de ideas generales y la información a ser aprendida.

Según Meyer, (1979, p. 382), cada Organizador Anticipado deberá tener las siguientes características:

1.- Puntos cortos de información verbal o visual.

2.- Presentación anterior a la información que va a ser aprendida.

3.- El contenido debe ser no específico en relación al contenido de la información que va a ser aprendida.

4.- Deberá proporcionar un medio de generalización con relación lógica entre los elementos de la información que va a ser aprendida.

5.- Deberá influir en los procesos de codificación del estudiante ya sea proporcionando una nueva organización general o como un contexto asimilativo.

INVESTIGACIONES REALIZADAS SOBRE ORGANIZADORES ANTICIPADOS

Aunque la noción de algún tipo de estrategía instruccional semejante al ahora denominado Organizador Anticipado ha sido discutida en los círculos educativos por más de 75 años, sólo en los pasados 20 años se han realizado investigaciones extensivas para probar mediante experimentos los efectos de los organizadores.

Hay estudios que se llevaron a cabo por los años de 1960, en los cuales participaron estudiantes universitarios y fueron conducidos por Ausubel y colegas. En estos estudios se describen los organizadores como favorables hacia el aprendizaje.

Estudios posteriores llevados a cabo en 1967 y conducidos por otros investigadores, trataron de vencer algunas limitaciones metodológicas en relación a los primeros estudios, considerando variables como son la edad, rangos de habilidad, etc., los resultados de estos

estudios no fueron tan favorables como en los primeros,

Hartley y Davies (1976), clasifican los resultados de los estudios realizados acerca de los Organizadores Anticipados de la siguiente manera:

1.- En la mayoría de los estudios, de Organizadores Anticipados, parecen facilitar tanto el aprendizaje como la retención. (estos estudios fueron realizados por Ausubel, 1960; Ausubel y Fitzgerald, 1961; - Ausubel y Youseff, 1963; Newton y Hickey, 1965; Merrill y Stolurow, 1966; Scandura y Wells, 1967; Huhn y Novak, 1971). En casi todos los estudios participaron estudiantes universitarios como sujetos de experimentación.

2.- En estos estudios, los Organizadores Anticipados, parece ser que no facilitaron significativamente tanto el aprendizaje como la retención, (los investigadores como son: Bertou, Clasen y Lambert, 1972, Graber, Means y Johnston, 1972, Clawson y Bernes, 1973, Jerrolds, 1967, y Thelen 1971).

3.- En otros estudios los efectos de los Organizadores Anticipados, parecen ser más bien especificados que generalizados (entre ellos estan: Earle, 1971, Projer, Taylor, Mann, Coulson y Bayuk, 1970).

4.- Para algunas personas el Organizador Anticipado parece beneficiar más que a otras, como es a los estudiantes universitarios, (Ausubel, 1960; Ausubel y Fitzgerald, 1961; Ausubel y Youseff, 1963, Sandura y Wells, 1967), también favorece a los estudiantes con promedio regular, (Grotelueschen y Sjogren, 1968; Allen, -

1970). Sin embargo, los Organizadores Anticipados no parecen tener un efecto facilitador discernible con estudiantes adolescentes retardados mentales, (Neisworth, 1968), ni con los estudiantes adolescentes con menos habilidades que sus compañeros (Allen, 1970; Proger, 1970). No obstante, Wagner (1973), encontró que los organizadores y resúmenes son más provechosos tanto para las habilidades altas, como para las bajas, en un aprendizaje piloto de un texto programado para habilidades medias.

5.- Los Organizadores Anticipados Expositivos pueden ser más útiles con niños quienes tienen baja habilidad verbal y analítica, (Ausubel y Fitzgerald, 1962; Schulz, 1966).

6.- Scandura y Wells (1967), usaron formatos de prosa continúa acertadamente, usaron juegos como organizador para materiales matemáticos. Weisberg (1970), ha reportado que el organizador visual (ya sea una gráfica o un mapa) facilitó el aprendizaje, mientras que un Organizador Expositivo no tuvo efectos discernibles. Earle (1971), ha reportado el éxito de la cadena de términos técnicos importantes, mientras Jerrolds (1967), ha obtenido resultados que sugieren que los organizadores breves exponiendo la idea principal, parecieren tan provechosos como los largos, pero más molestos, éstos últimos.

7.- Los organizadores que son recibidos después de la instrucción (Post-organizador), algunas veces pueden tener un mejor efecto facilitador de aprendizaje (Bauman, Glass y Harrington).

También hay otros estudios en donde se ha investigado acerca de los Organizadores Anticipados:

Meyer, en 1979 realizó estudios en donde - midió el efecto de los Organizadores Anticipados mediante nueve pruebas, encontró evidencias consistentes en - donde los organizadores pueden influir en los resultados de aprendizaje si son usados en situaciones apropiadas y medidos adecuadamente.

Luiten, en 1980, realizó un estudio para - ver los efectos del Organizador Anticipado sobre el -- aprendizaje y retención. Los resultados del estudio - mostraron un pequeño efecto facilitador tanto en el -- aprendizaje como en la retención.

Chaudhari y Buddhisagar en 1981, investigaron en la India, los efectos del Organizador Anticipado sobre un texto en relación a la inteligencia. Utilizaron dos métodos de presentación. Los grupos estaban - clasificados con inteligencia alta y baja. Los resultados concluyeron que la presentación de los Organizadores Anticipados, ayudan en el procesamiento y retención de la información escrita. Sin embargo se observó que favorecen más a los estudiantes de alta inteligencia - que a los de baja.

Concluyendo, parece ser que los Organizadores Anticipados favorecen casi siempre el aprendizaje, sin embargo como dice Ausubel se avanzaría más rapidamente si:

1.- Los autores de las numerosas críticas leyeran la descripción y los criterios de un organizador, antes de calificarlos como vagos, intuitivos y no operacionales.

2.- Si consultaran las fuentes de metodología de investigación usadas en los estudios de organizadores, en lugar de tomar en cuenta las diversas inconveniencias y fuentes de error secundarias que tienen poca relación con los procedimientos experimentales empleados.

C A P I T U L O I I I

COMPRESION DE LECTURA

Es innegable la importancia que tiene la lectura y su comprensión para el ser humano, pues ésto implica, no solo poder obtener información, sino transmitirla - por este mismo medio. En el ambiente escolar, la lectura se ha hecho un instrumento poderoso e indispensable para la educación, debido a que la mayor parte del material de enseñanza que se proporciona, está en forma escrita.

La lectura es una conducta compleja, compuesta de numerosas habilidades, su definición y procesos son objeto de controversia en diferentes corrientes que han tratado de explicarla.

Según Velázquez, Intiago, Levesque y Benitez, (1982), las corrientes que más destacan son las siguientes:

a) Corriente Interpretativa.- Propone que la lectura es un proceso mediante el cual, el lector obtiene información de los estímulos que representan las palabras. Este tipo de explicación es mecanicista, pues solo interpreta estímulos visuales, se basa en aspectos conductistas.

b) Corriente Constructivista.- Postulan que el significado de lo leído está en el lector, más que en el texto. Esto significa que la interpretación que se da a la lectura dependerá más de las características inherentes del lector, que del significado intrínseco de los vocablos. Esta explicación es de tipo individualista, en donde se asigna un papel activo al lector.

c) Corriente Interaccionista.- Esta es la combinación de las dos corrientes anteriores, ésta postula

que el significado de un texto escrito es el resultado de una interacción entre el individuo y el texto.

A finales del siglo pasado sobresalía la corriente interpretativa, pero con el surgimiento de la Psicología Experimental, hubo una serie de estudios que refutaron esa posición mecanicista.

El enfoque cognoscitivista, que es el representado por la corriente constructivista, desarrollo teorías más completas, como es la Teoría del Esquema.

Con el surgimiento de la Teoría de la información y la computadora, algunos especialistas en inteligencia artificial, realizaron modelos programados en computadora para simular procesos psicológicos, como: resolución de problemas lógico-matemáticos, reconocimiento de patrones perceptuales y la comprensión del lenguaje natural. Esto llevo a los psicólogos a postular mecanismos análogos.

Chomsky, fue uno de los primeros investigadores en la lingüística, realizó trabajos sobre estructuras profundas del lenguaje; afirma que el lenguaje se desarrolla por medio de substratos biogenéticos activados por el medio ambiente. Mientras tanto psicólogos conductistas consideraban al lenguaje y su desarrollo como función exclusiva del aprendizaje y la experiencia a través de las operaciones de contingencias de reforzamiento (Skinner, 1957).

Lingüistas semánticos, como son Fillmore y Van Dijk, realizaron trabajos que también contribuyeron a las nuevas conceptualizaciones en relación a la representación del conocimiento, el significado y la comprensión y producción del lenguaje (Aguilar, J. 1982).

Adams y Collins, (1977), postulan que un texto no tiene en si significado solo es una guía de como reconstruir lo que el autor pretende transmitir, por tanto el lector le da su interpretación de acuerdo a los esquemas específicos que tenga. Los esquemas son unidades de información de carácter general que representan las características comunes de objetos, hechos o acciones y sus interrelaciones, (Aguilar, J., 1982, p. 173).

Un lector puede ser influido por los conceptos claves de un texto como son los títulos y subtítulos, también sus metas pueden ser modificadas mediante preguntas intercaladas, objetivos, e instrucciones especiales - dentro del texto, pero también pueden ayudar a una mejor comprensión de lo leído.

Se han realizado investigaciones sobre preguntas intercaladas en donde se analizan sus efectos positivos y negativos en la comprensión de un texto. Estos pueden diferir de acuerdo a la posición de tales preguntas, ya que pueden estar al inicio del texto, diseminadas en - él o al final, también es importante el nivel cognoscitivo con que se elaboren y las características de los estudiantes (Rickards y Denner, 1978).

→ Según Bloom (1971, citado por Lule y Diaz Barriga 1978), la comprensión es una categoría que incluye comportamiento y respuestas que se refieren al entendimiento del mensaje literal contenido en una comunicación. Así, cuando la comprensión se ha alcanzado efectivamente, el estudiante puede modificar la información y transformarla en alguna otra forma paralela más significativa para él. Comprender significa captar el conjunto de cualidades que integran una información y poder saber si algo nuevo participa o no de ese conjunto de cualidades esenciales; esto implica la capacidad de distinguir lo esencial de lo secundario.

3.1.- DIAGNOSTICO EN COMPRESION DE LECTURA.

Ninguna prueba de diagnóstico en lectura evalúa todos los aspectos de ésta, las pruebas solo - muestrean las conductas particulares de lectura o relacionadas con ella. La mayoría de las pruebas son - instrumentos con referencia a normas, pero actualmente se están elaborando con referencia a criterios.

Las pruebas con referencia a normas están diseñadas para proporcionar datos diagnósticos en lectura y comparar a los estudiantes con sus compañeros.

Las pruebas de lectura con referencia a criterios están diseñadas para analizar sistemáticamente las destrezas e inhabilidades de un individuo - sin comparar a éste con otros.

Para el maestro son importantes las pruebas de diagnóstico en lectura pues le proporcionan un análisis sistemático de destrezas y habilidades en lectura de su grupo, sin embargo es más importante examinar el rendimiento de un estudiante a la luz de las -- conductas muestreadas por tales pruebas. Así para la planeación de programas remediales de lectura, las pruebas de diagnóstico en base a normas son de escasa importancia, pues en este caso al maestro de nada le sirve - comparar qué lugar ocupó un niño en relación a sus compañeros, pues con esto no puede diseñar un plan de lectura para él. Por otro lado, un cuidadoso análisis del rendimiento del niño con reactivos aislados ya sea con referencia a normas o a criterios puede ayudar al maestro a que planee mejor el programa remedial.

Dentro de las pruebas de diagnóstico en lectura con referencia a normas, hay habilidades específicas que son evaluadas, de acuerdo a Salvia y Ysseldyke, (1981), a continuación se describen:

a) Evaluación de Habilidades en Lectura Oral.- Estas pruebas están diseñadas para evaluar la precisión y fluidez de la lectura oral de un estudiante. Consisten en una serie de párrafos dispuestos en forma secuencial desde los más fáciles hasta los más difíciles. El estudiante va leyendo en voz alta, mientras el examinador señala tanto los tipos de errores cometidos, como las conductas que caracterizan la lectura oral del estudiante. Para el idioma inglés, hay dos pruebas de lectura oral comúnmente utilizadas, la Prueba Gray y la Prueba Gilmore; están diseñadas para evaluar específicamente el desarrollo de lectura oral, en tanto que otras dos pruebas utilizadas con frecuencia como son las Pruebas de Lectura Oral Gates-Mckillop, incluyen subpruebas de lectura oral.

Las pruebas de lectura oral marcan tanto conductas diversas como diferentes errores en la lectura. Las conductas que se ponen de manifiesto cuando hay errores son las siguientes:

- Ayuda: Cuando no puede pronunciar una palabra y el examinador tiene que pronunciar ésta.

- Errores gruesos en la pronunciación de una palabra: Sucede cuando pronuncia parte de la palabra el estudiante.

- Omisión de una palabra o grupo de palabras.

- Inserción de una palabra o grupo de palabras.
- Sustitución de una palabra o significado por otra.
- Repetición de palabras.
- Inversión o cambio en el orden de las palabras.
- Error parcial de pronunciación.
- Omisión de puntuación.
- Conductas que indican problemas como son: movimiento de la cabeza, señalar con el dedo, perder el lugar (renglón), leer palabra por palabra, fraseo - deficiente, leer en tono monótono ausencia de expresión y fatiga.

b) Evaluación de habilidades de Comprensión.
Las pruebas de lectura evalúan tres tipos de habilidades de comprensión:

1) Comprensión Literal.- Generalmente se lleva a cabo haciendo varias preguntas objetivas basadas directamente en el contenido de un párrafo o historia que el estudiante ha leído. Las respuestas a tales preguntas aparecen directamente en la historia o párrafo. Estas pruebas de comprensión requieren un recuerdo específico del material leído y, por esa razón, algunas veces se les cataloga como pruebas de memoria, a menos por supuesto, que el pasaje esté al alcance del estudiante para que éste lo consulte cuando esté respondiendo las preguntas.

2) Comprensión Inferencia.- Estas pruebas

requieren una interpretación y extensión de lo que se ha leído. El estudiante debe demostrar habilidad para inferir significado a partir de párrafos o historias impresas.

3) Comprensión de Atención.- La evaluación de la comprensión de atención se realiza leyendo una historia o párrafo a un estudiante y luego preguntando con base en el recuerdo o comprensión del material leído. Estas pruebas pueden medir tanto la comprensión literal como la inferencial.

Sin embargo estas evaluaciones tiene muchas implicaciones ya que, quizá el desempeño del estudiante depende más de otros razgos o habilidades que de la comprensión de lo que se lee. Cuando la comprensión literal se evalúa pidiendo al estudiante que lea un pasaje y que recuerde, sin observar éste, lo que ha leído, el desempeño puede depender más de la memoria que del entendimiento en la lectura. Análogamente, el pedir a estudiantes que infieran significado sobre la base de lo que han leído - probablemente requiera tanta cognición como comprensión, por lo tanto según el autor, la mejor forma de evaluar - la comprensión es pedir a los estudiantes que señalen o parafraseen lo que han leído.

c). Evaluación de habilidades para Abordar palabras.- Las habilidades para abordar o analizar palabras, son aquellas que se usan para inferir el significado, pronunciación de una palabra o ambas, mediante - la fonética; el análisis estructural o indicios del con texto. Los niños deben decodificar palabras antes de - que puedan obtener algún significado proveniente de la página impresa, pues éste es una de los principales ra zones por las que los niños tienen problemas para leer.

d) Evaluación de habilidades para el reconocimiento de palabras.- Las subpruebas están diseñadas para determinar el "vocabulario visual", ya que mientras más contacto tiene una persona con palabras específicas más fácilmente podrá reconocerlas y pronunciarlas.

e) Evaluación de la tasa de lectura.- Hay algunas pruebas que manejan tiempo de lectura como la Prueba Gay pero existen dificultades para esta evaluación, pues un estudiante que lee lentamente, pero sin errores de lectura puede obtener una puntuación más baja que la de un lector rápido que comete uno o dos errores al leer.

f) Evaluación de otras conductas relacionadas con la lectura.- Hay subpruebas que solo son complementarias como ejemplo, pruebas que incluyen vocabulario oral, ortografía, caligrafía y discriminación auditiva. - Estas subpruebas solo son para proporcionar al examinador una información diagnóstica adicional.

Gran parte de los instrumentos con referencia a normas carecen de las características técnicas necesarias como para ser utilizados en la toma de decisiones específicas de la enseñanza

Examen de diagnóstico en Lectura con referencia a Criterios. - El examen de diagnóstico en lectura con referencia a criterios es relativamente nuevo y data de la década de los sesentas. Estas pruebas están diseñadas para analizar sistemáticamente las destrezas e inhabilidades de un individuo sin comparar a éste con otro. El objetivo principal de estas pruebas, es evaluar

las habilidades específicas que un estudiante tiene y de las que carece, así como relacionar la evaluación con el contenido del programa instruccional. La evaluación está atada a objetivos instruccionales y se diseñan reactivos individuales para evaluar la destreza en objetivos - específicos.

Estas pruebas forman parte de sistemas completos de lectura como son el Sistema de Diagnóstico, - Lectura de Criterio y el Sistema de Lectura Fountain Valley de Apoyo al maestro.

Entre las habilidades que miden las pruebas de criterio están:

- Habilidades en el análisis fonético (reconocimiento de letras, identificación de consonantes, - combinaciones y vocales.
- Análisis estructural (palabras compuestas, contracciones, prefijos y sufijos, etc.).
- Comprensión.- Vocabulario.
- Uso de medios.- (ordenación alfabética, uso de diccionario, etc.).
- Sintaxis.- (clasificación de verbos, reglas, puntuaciones, etc.).
- Información Verbal.- (identificación, - clasificación, uso de conceptos y hechos, etc.).

Aun no se dispone de la suficiente evidencia empírica para juzgar la medida en que las pruebas - con referencia a normas y criterios cumplen con sus objetivos establecidos, los maestros necesitan juzgar para -

sus propios medios de adecuación. Los sistemas aun con tienen muchas asperezas que necesitan ser limadas. En consecuencia al evaluar el maestro destrezas e inhabili dades primero necesita preguntarse que tipo de conductas requiere evaluar para que así pueda utilizar subpruebas específicas que técnicamente sean más precisas para evaluar esas conductas. La interpretación debe ser en términos de las conductas muestreadas, más que en términos de los nombres de las subpruebas.

R E S U M E N

El objetivo de la investigación fue determinar si las Estrategias Preinstruccionales: Pretest, Objetivos, - Resumen y Organizador Anticipado, facilitan el aprendizaje en niños de 5^o y 6^o grado de enseñanza primaria.

Se utilizó un Diseño Factorial Completamente Aleatorizado, en donde se manejaron tres variables independientes: A = dos niveles escolares, 5^o y 6^o grado, B = parejas de Estrategias Preinstruccionales, y C = dos tipos de enseñanza, uno por medio de texto y otro con profesor.

Se trabajó con 120 niños, repartidos en cuatro - grupos de 30 y a su vez divididos en subgrupos de 6 alumnos a los cuales se les daba una pareja de estrategia.

Se realizó la aplicación en tres sesiones, en la - primera sesión se proporcionó una evaluación de Precurrentes y otra de Lectura de Comprensión, en la segunda sesión se - aplicaron las parejas de Estrategias Preinstruccionales y - un cuestionario socioeconómico y después se dió la enseñanza; a unos grupos se les pidió que leyeran en su libro y - otros grupos recibieron la clase por medio del maestro, en la tercera sesión se aplicó una prueba de seguimiento.

Los resultados obtenidos denotan que las Estrategias Preinstruccionales sí facilitan el aprendizaje, además que hay resultados más favorables cuando la enseñanza la imparte el maestro que cuando se lee un texto. Se encontró que en general fue más eficaz la pareja preinstruccional Objetivos-Organizador Anticipado.

Se encontró que hay baja comprensión en la lectura, por lo que es necesario estimularla, además se considera conveniente que desde la primaria se ayude al aprendizaje del alumno con Estrategias Preinstruccionales y que a - su vez el maestro le enseñe a aprender a aprender.



I N V E S T I G A C I O N

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso educativo no se limita al salón de clases ni cesa bruscamente al terminar el período instruccional, para ésto se deben de crear métodos, cuya finalidad sea que los niños aprendan, de ser posible desde el primer año de primaria, aspectos tecnológicos, no cuestiones de memoria, en donde los niños manejen la teoría, así como la práctica, adquieran ideas abstractas que las puedan transformar posteriormente en conocimientos prácticos, de lo anterior se desprende la importancia que tiene la preparación del maestro en la enseñanza primaria para que pueda ayudar a sus alumnos a desarrollar sus facultades tanto físicas como mentales, pues las últimas son las que se ven más afectas al promover la memorización antes que la comprensión de la información, ya que para el alumno es tan importante que le sea presentada la información de una manera organizada, pues la secuenciación y el arreglo del material parecen influir no solo en lo que los estudiantes aprenden, sino también en sus actitudes hacia la utilidad de lo que está siendo adquirido, por ésto es necesario la utilización de materiales didácticos que preparen al estudiante para introducirlo a situaciones nuevas. Una forma de hacerlo es aplicando las Estrategias Preinstruccionales como son: Pretest, Objetivos, Resumen y Organizador Anticipado.

En el área de investigación acerca de las Estrategias Preinstruccionales, no se ha estudiado a la fecha, qué efectos producen la aplicación de parejas de estas estrategias en niños de 5^o y 6^o grado de enseñanza primaria, por lo cual se consideró importante estudiar los efectos de la aplicación por parejas de Estrategias Preinstruccionales en diferentes grados de enseñanza primaria.

PREGUNTAS DE INVESTIGACION

- 1.- ¿ Facilita el aprendizaje la aplicación de las Estrategias Preinstruccionales a nivel de enseñanza primaria ?.
- 2.- ¿ Hay efectos diferenciales en la aplicación de parejas de Estrategias Preinstruccionales a nivel de 5^o y 6^o grado de enseñanza primaria ?.
- 3.- ¿Ocasiona el mismo efecto una estrategia en una - pareja que en otra ?.
- 4.- ¿ Ocasiona el mismo efecto la aplicación de parejas de Estrategias Preinstruccionales, cuando van relacionadas con la clase del maestro o cuando - van acompañadas de un texto en prosa ?.

D I S E Ñ O

En la presente investigación fue utilizado un diseño tipo CRF-pqr, (Diseño Factorial Completamente Aleatorizado), en el cual, los grupos seleccionados de la escuela se consideraron de acuerdo a su grado escolar como era requerido para el estudio. La selección para cada grado escolar fue al azar, así como la aplicación de cada pareja de tratamiento.

Este diseño es apropiado según Kirk (1968), para experimentos que tienen tres o más tratamientos de medidas no repetidas y hasta cuatro interacciones.

V A R I A B L E S

VARIABLE INDEPENDIENTE.- Se manejaron tres variables las cuales fueron: A, B y C.

A. - Se trabajó con dos niveles escolares, en donde dos grupos fueron de 5^o y dos de 6^o grado.

A = grados escolares	a ₁ - 5 ^o
	a ₂ - 6 ^o

B. - A cada grupo le fueron proporcionados cinco tipos de tratamiento, en forma de Estrategias Preinstruccionales, en donde a cada subgrupo de 6 niños le correspondía una pareja de estrategias. La selección de las combinaciones de las parejas de estrategias se hizo en forma aleatoria. A continuación se detallan:

		Subgrupo	b ₁ - Pretest-Resumen
	Parejas	Subgrupo	b ₂ - Pretest-Organizador
	de		Anticipado.
B =	Estrategias	Subgrupo	b ₃ - Objetivos-Organizador
	Preinstruc-		Anticipado.
	cionales.	Subgrupo	b ₄ - Objetivos-Resumen.
		Subgrupo	b ₅ - Sin estrategia.

C. - Por cada grado escolar se trabajaron con dos grupos "A" y "B", al primero se le denominó grupo c₁, se dió la enseñanza por medio de su maestra, la cual les explicó la clase y al segundo grupo se le denominó grupo c₂, se le dió la enseñanza por medio de la lectura de su texto.

	Tipo	c ₁ - Clase con maestra
C =	de	
	Enseñanza	c ₂ - Clase por medio de texto escrito.

A continuación se presenta el diagrama del Diseño CRF-pqr.

		b ₁	b ₁	b ₂	b ₂	b ₃	b ₃	b ₄	b ₄	b ₅	b ₅
		c ₁	c ₂	c ₁	c ₂	c ₁	c ₂	c ₁	c ₂	c ₁	c ₂
a ₁	n=6										
a ₂											

N = 120

De los cinco tratamientos resultaron diez - combinaciones, por grado escolar, es decir veinte en total, se asignaron seis sujetos por celdilla, haciendo un total de 120 sujetos.

Los sujetos fueron asignados al azar, de acuerdo a su promedio general del año anterior, por cada subgrupo hubo una muestra relativamente homogénea.

De acuerdo al diseño CRF-pqr, se describen los valores:

- p = 2 (valores de A) grados escolares.
- q = 5 (valores de B) parejas de estrategias preinstruccionales.
- r = 2 (valores de C) tipo de enseñanza.

Diseño CRF - 2 5 2

VARIABLE DEPENDIENTE. - Fue el resultado que se obtuvo en cuanto al aprovechamiento académico (aprendizaje) de un tema escolar para nivel de 5o y otro tema para nivel de 6o respectivamente, medido a través de un post-test.

M E T O D O

SUJETOS. - Los sujetos fueron seleccionados de acuerdo al grado escolar requerido, que en este caso era 5o y 6o de enseñanza primaria, así como las facilidades que fueron proporcionadas por el plantel al que pertenecían los alumnos.

Las características de los grupos de alumnos fueron las siguientes:

a) Un grupo de 30 alumnos de 5o "A" de enseñanza primaria, con una edad promedio de 11.38 años, de ambos sexos.

b) Un grupo de 30 alumnos de 5o "B" de enseñanza primaria, con una edad promedio de 11.45 años, de ambos sexos.

c) Un grupo de 30 alumnos de 6o "A" de enseñanza primaria con una edad promedio de 12.26 años, de ambos sexos.

d) Un grupo de 30 alumnos de 6o "B" de enseñanza primaria con una edad promedio de 12.57 años, de ambos sexos.

Los alumnos de los 4 grupos asistían a la Escuela Primaria "DIF" 31-228-33-III-X, ubicada en la calle de Kochicalco No. 100, Col. Portales, con turno matutino, de nivel socioeconómico medio bajo.

SELECCION DE LOS SUJETOS. - De los cuatro grupos requeridos para el estudio, dos de 50 y dos de 60, fueron seleccionados al azar, uno de 50 y otro de 60, para recibir la enseñanza por medio de la profesora y los otros dos grupos recibirían la enseñanza mediante la lectura de su libro - de texto.

Sé obtuvo el promedio final de la materia de Historia del año anterior por cada alumno, después se registraron en una lista por grupo cuyo orden iba del mayor al menor, y finalmente fueron seleccionados al azar conforme el orden, con el fin de formar cinco subgrupos de seis alumnos cada uno.

Quedaron formados los subgrupos de acuerdo - al tratamiento que recibirían, de la siguiente manera:

- 1er. subgrupo Pretest-Resumen
- 2o. subgrupo Pretest-Organizador Anticipado.
- 3er. subgrupo Objetivos-Organizador Anticipado.
- 4o. subgrupo Objetivos-Resumen
- 5o. subgrupo Sin estrategia. (A estos alumnos se les presentó solamente el postest).

ESCENARIO. - El estudio se llevó a cabo en los salones - de la escuela con luz, mobiliario y ventilación adecuados, durante el horario normal de clases.

MATERIAL. - Se utilizó el siguiente material para esta - investigación:

1.- Precurrentes. - En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que el alumno tenga un repertorio de conocimientos específicos adquiridos antes de la instrucción, que sean básicos para que pueda integrar el conocimiento que adquirirá posteriormente. Ese repertorio tan necesario para toda instrucción es llamado: Conductas precurrentes o prerrequisitos. Debido a la importancia que tienen estas conductas en esta investigación se aplicó una prueba de precurrentes para 5o, - compuesta por 9 reactivos; 7 de opción múltiple y 2 de respuesta restringida, que evaluaban conocimiento y comprensión. Fue utilizada otra prueba de precurrentes para 6o, con 7 reactivos de opción múltiple que evaluaban conocimiento y comprensión de los conceptos básicos del texto que se deben tener como precurrentes para el tema en estudio. (Ver sección de Apéndice).

2.- Lectura de Comprensión. - En el presente trabajo se realizó una prueba de comprensión de lectura para ambos grados escolares, utilizando las formas de Comprensión Literal e Inferencial. El texto empleado es tuvo compuesto por 148 palabras, cuya evaluación constó de 6 reactivos de opción múltiple con tres opciones cada uno relacionados con el tema de la lectura.

Esta lectura fue tomada del libro de lectura "Nosotros", para grado escolar medio de primaria. (Ver sección de Apéndice).

3.- Estrategias Preinstruccionales:

a) PRETEST. - Para los quintos grados se aplicó un pretest compuesto de 10 reactivos, 5 de opción múltiple (con tres opciones cada uno) y 5 de -

respuesta libre, relativos al tema "La Decadencia de Roma".

Para los sextos grados, se proporcionó a los alumnos un pretest consistente en 12 reactivos, 5 - de opción múltiple (con 3 opciones cada uno) y 7 de respuesta libre, relativos al tema "Decadencia del imperialismo Colonial".

Las preguntas de ambos pretest, evaluaron los niveles taxonómicos de conocimiento y comprensión - de acuerdo a la Taxonomía de Bloom. (Ver sección de apéndice).

b) OBJETIVOS.- A los quintos grados, se les proporcionó un enlistado con 10 objetivos conteniendo los principios y conceptos centrales a enseñar en el tema "La Decadencia de Roma".

A los sextos grados se les dió un enlistado con 11 objetivos a lograr, los cuales contenían los conceptos y principios relativos al tema "Decadencia del Imperialismo Colonial". (Ver sección de Apéndice).

El nivel taxonómico de los objetivos tanto de 5^o como de 6^o grado, se puede ver en el Cuadro de Especificaciones que está en la sección de Apéndice.

c) RESUMEN.- Consistió en un texto para los quintos grados de 230 palabras, conteniendo los principios y conceptos a enseñar en el tema "La Decadencia de Roma".

Para los sextos años se proporcionó un resumen de 207 palabras, conteniendo los conceptos y principios a enseñar sobre el tema "La Decadencia del Imperialismo Colonial". (Ver Sección de Apéndice).

d) ORGANIZADOR ANTICIPADO. - Este consistió en un texto escrito en prosa de 427 palabras, fue aplicado tanto para los quintos, como para los sextos años, ya que el tema se prestaba para utilizarlo en ambos grados.

Fueron obtenidos los conceptos supraordinados a partir de los conceptos subordinados. (Ver sección de Apéndice).

4.- Texto. - Se utilizaron dos textos, uno - para los quintos grados y otro para los sextos, ambos se obtuvieron de los libros de la S.E.P., de Ciencias Sociales, de acuerdo al grado escolar que cada grupo cursaba.

El texto de 5o. consistió en un texto en prosa de 392 palabras conteniendo el tema "La Decadencia de Roma". Se elaboraron las cuatro estrategias preinstruccionales en relación a este tema.

Para los grupos de 6o, se utilizó un texto - en prosa de 764 palabras, conteniendo el tema "La Deca--dencia del Imperialismo Colonial". Igualmente se elaboraron las cuatro estrategias preinstruccionales en relación a este tema. (Ver sección de Apéndice).

5.- Postest. - Para este material se utilizó el Pretest que fue mencionado anteriormente y fue -

aplicano de acuerdo a cada grado escolar. La aplicación de éste, tuvo como finalidad evaluar el rendimiento de los alumnos, tanto a los que se les había proporcionado estrategias preinstruccionales, como a los que no se les proporcionó. (Ver sección de Apéndice).

6.- Prueba de Seguimiento.- Esta se aplicó cinco días después a la presentación de las estrategias preinstruccionales. A cada grupo se proporcionó cinco preguntas de respuesta libre en relación al tema manejado. La función de esta prueba fue medir la retención del material proporcionado cinco días antes. (Ver sección de Apéndice).

7.- Cuadros de Especificaciones sobre el material.- Para la calificación de los materiales se requirió un cuadro de especificaciones por cada texto. Esto fue necesario para controlar la información contenida, la congruencia interna y la congruencia entre las estrategias. También se quiso controlar la secuencia del contenido entre las estrategias, así como la evaluación.

Fue particularmente importante, controlar los conceptos principales que fueron representados en los objetivos y que el nivel taxonómico determinado para ellos fuera congruente con el tipo y el nivel de dificultad de los reactivos de la evaluación.

En cada cuadro de especificaciones, se hacía un inventario de conceptos, principios o ideas principales, se determinaba cuales de éstos formaban parte del objetivo y su nivel taxonómico, también se delimitó con que reactivos se evaluaba cada uno de esos objetivos, si

el tipo de reactivo era el más apropiado dependiendo del nivel taxonómico y si todos los objetivos eran evaluados en los instrumentos.

Se analizaban los conceptos que eran parte del resumen y los conceptos supraordinados con los que se elaboraba el Organizador Anticipado.

Se elaboró un cuadro de especificaciones para cada uno de los textos y se encuentran en la sección de apéndices.

8.- Cuestionario Socioeconómico.- Para determinar el nivel socioeconómico, se aplicó un cuestionario consistente en 14 preguntas, cuya función era conocer datos generales del alumno y datos sobre la escolaridad y nivel socioeconómico de los padres. (Ver sección de Apéndice).

9.- Cronómetro.- Se utilizó este instrumento para medir los tiempos de aplicación de cada material.

PROCEDIMIENTO

El procedimiento mediante el cual fueron aplicados los materiales para el desarrollo de esta investigación, fue llevado a cabo mediante 3 sesiones, las cuales se describen a continuación:

1a. SESION. - PRESENTACION Y PRE-EVALUACION DE PRECURRENTES Y LECTURA DE COMPRENSION.- En esta sesión al entrar a cada salón, el experimentador se presentaba a los alumnos y les mencionaba cual era el objetivo de la investigación y la participación de ellos en ésta. Se les explicaba que dentro de la enseñanza educativa había varias formas de enseñar y que había determinados materiales que probablemente ayudarían a un mejor aprendizaje, pero para conocer estos datos era necesario que ellos colaboraran tres días, dos consecutivos y otro a los cinco días posteriores. La maestra de cada grupo les explicaba que las calificaciones obtenidas no iban a influir en su boleta de calificaciones, pues solo eran válidas para la investigación, por lo que era necesario que contestaran lo que supieran sin necesidad de que copiaran.

Después se les dijo que se les iba a reparar una hoja conteniendo preguntas que debían leer en silencio y contestarlas en el lugar indicado sin tener que comunicarse con sus compañeros, pues el resultado no contaría para sus calificaciones. Se les proporcionó la prueba de prerrequisitos con la parte escrita hacia abajo y se les pidió que no la voltearan hasta que se les

indicara. Una vez que se terminó de repartir las hojas, se les pidió que las voltearan y que escribieran los datos que se pedían en la parte superior de la hoja, como era su nombre, grupo, edad, sexo, número de lista, después se leyeron las instrucciones en voz alta y se les dijo que podían comenzar a contestarlas cuando terminaran voltearlas de nuevo su hoja hasta que se las recogiera.

Minutos después se les indicaba que se les iba a dar un texto con unas preguntas acerca del mismo, se proporcionaron las hojas del texto con la cara escrita hacia abajo y se les pidió que las voltearan hasta que les fuera indicado, una vez que se había repartido a todos se explicaba que deberían llenar los espacios superiores con los datos personales que se les solicitaba como habían hecho con la hoja anterior, después se leyeron las instrucciones en voz alta y se preguntó si había dudas de lo que había que hacer, posteriormente se les pidió que leyeran en silencio y contestaran de la misma forma, en el lugar que se indicara, cuando terminaran voltear su hoja hasta que ésta fuera recogida, y que tenían 15 minutos para contestar. Se recogían las hojas después de ese tiempo y se les agradecía su cooperación y mencionaba que había sido todo por ese día y que se continuaría al día siguiente, por lo que se les recomendaba que no fueran a faltar.

2a. SESION. - APLICACION DE ESTRATEGIAS PRE-INSTRUCCIONALES Y CUESTIONARIO SOCIOECONOMICO. - Para esta sesión se realizaron con anterioridad listas de cinco subgrupos compuestas de 6 alumnos a los que se les proporcionaron las parejas de estrategias. Estas listas se elaboraron mediante el promedio anual anterior de la materia de Ciencias Sociales, asignándolos al azar en cada lista.

Se formaron 5 filas de 6 mesas cada una y - se fueron nombrando a los alumnos de acuerdo a las listas, y éstos iban sentándose en la fila que les correspondía.

Se les explicó que cada uno iba a recibir - una hoja diferente, algunos recibirían unas preguntas que debían contestar, otros solamente tendrían que leer sus hojas.

Se les proporcionó el material con la parte escrita hacia abajo y se les pidió que no la voltearan - hasta que se les indicara, se les explicó nuevamente que no era necesario que se comunicaran con sus compañeros - pues los resultados no afectarían sus calificaciones. Se les dijo que leyeran con cuidado sus instrucciones y que no se les olvidara llenar los espacios superiores de la hoja con sus datos personales, una vez que terminaran lo que se les había indicado, voltearan su hoja hasta que - pasara a recogerla.

A la fila de niños que no se proporcionó es trategias preinstruccionales, se les pidió que sacaran - una hoja y escribieran los principales problemas que con sideraban tenía su país.

Se les dieron 15 minutos para la lectura de la estrategia, se recogieron las hojas y se les explicó que se les iba a dar otra hoja diferente, se repitieron las instrucciones generales acerca de llenar sus datos - personales, de que no copiaran y leyeran las instruccio- nes cuidadosamente, cuando terminaran voltearan su hoja hasta que fuera recogida, también para la segunda estra- tegia se dieron 15 minutos.

Después de aplicarse las estrategias en los grupos que correspondían dar la enseñanza tradicional, - la maestra comenzó a dar su clase, cuya duración fue de 30 minutos aproximadamente. Las maestras expusieron su clase como comunmente lo hacen, no se controló la variable del sistema de enseñanza de cada maestra.

En los grupos que se trabajaría con texto, las instrucciones fueron: "Saquen su libro (se les indicó en que página), van a leer cuidadosamente el tema "La Decadencia de Roma", en el caso del 5^o grado y en el grupo de 6^o grado "Decadencia del Imperio Colonial". Se les dió 20 minutos para esta lectura, considerando que la mayoría solicitaba volver a leerla.

Después que los alumnos habían recibido la enseñanza, ya sea tradicional o con texto, se les dieron las siguientes instrucciones relativas al postest: "Se les va a entregar la última hoja con la que van a trabajar hoy, contiene preguntas que deben contestar lo mejor que puedan, no copien pues recuerden que no afectará el resultado sus calificaciones, llenen los espacios superiores con sus datos personales y cuando terminen de contestar volteen sus hojas hasta que pase a recogerlas". Se les dió 30 minutos para contestarlo, al final se recogieron también las hojas de la fila que no había recibido estrategias preinstruccionales y había escrito los problemas que consideraban tenía su país. Al final se les repartió el cuestionario y se les pidió que fuera llenado por sus papás y que al día siguiente lo recogería.

3a. SESION. - SEGUIMIENTO. - Esta sesión fue llevada a cabo 5 días después de haber recibido la

enseñanza, las instrucciones que se dieron a los alumnos fueron: "Hoy es el último día que van a trabajar para - terminar el estudio, les voy a proporcionar una hoja con varias preguntas, las cuales deben contestar lo mejor - que puedan, llenen sus datos personales, no copien y - cuando terminen volteen su hoja hasta que la recoja" . Se dieron 20 minutos y después se recogieron las hojas. Se agradeció la colaboración para que se llevara a cabo la investigación.

CRITERIOS PARA LA EVALUACION DE MATERIALES

Para la calificación de todas las pruebas tanto de los quintos como de los sextos grados, se determinaron dos criterios de evaluación, uno para las respuegtas de opción múltiple y otro para las respuestas a preguntas abiertas. A continuación se describen los criterios:

a) Criterio para reactivos de opción múltiple.- Se otorgó un punto a cada respuesta correcta y - cero puntos a cada respuesta incorrecta u omitida.

b) Criterio para reactivos de respuesta - libre.- Se dieron dos puntos cuando describían dos o más características solicitadas, un punto cuando solo mencionaban una característica o parte de la idea que se solicitaba y cero puntos cuando daban una respuesta incorrecta o la omitían.

R E S U L T A D O S

De acuerdo al análisis estadístico realizado se obtuvieron los siguientes resultados:

Se condujo un Análisis de Varianza para el Diseño Factorial Completamente Aleatorizado, de acuerdo a Kirk, (1968).

La Tabla No. 1, muestra que se encontraron diferencias significativas para los tres factores analizados:

- Grado escolar (F= 34.938, P < .01)
- Parejas de estrategias (F= 3.3461, P < .05)
- Tipo de enseñanza (F= 13.9094, P < .01)

No se encontraron diferencias significativas para ninguna de las interacciones de los tres factores.

En la Tabla No. 2 de Puntuaciones Medias, se observa que 5^o grado supera a 6^o grado, y la enseñanza dada por el maestro produce mejores resultados - que la enseñanza dada mediante la lectura del texto.

TABLA No. 1
ANALISIS DE VARIANZA PARA DISEÑO FACTORIAL COMPLETAMENTE ALEATORIZADO

FUENTE	SC	gl	MC	F
1 A (Grado Escolar)	74.104	p-1 = 1	74.104	(1/8) = 34.9382 *
2 B (Parejas de Estrategias)	28.3887	q-1 = 4	7.0971	(2/8) = 3.3461 * *
3 C (Tipo de Enseñanza)	29.502	r-1 = 1	29.502	(3/8) = 13.9094 *
4 AB (Gdo.Escolar y Parej.Estrat.)	3.9524	(p-1) (q-1) = 4	0.9881	(4/8) = 0.4658
5 AC (Gdo.Escolar y Tipo de Enseñ.)	3.8523	(p-1) (r-1) = 1	3.8523	(5/8) = 1.8162
6 BC (Parej.Estrat. y Tipo de Enseñ.)	7.6444	(q-1) (r-1) = 4	1.9111	(6/8) = 0.9010
7 ABC (Gdo.Esc., Parej. de Est. y Tipo de Enseñ.)	9.7764	(p-1) (q-1) (r-1) = 4	2.4441	(7/8) = 1.1523
8 W. cell	212.1084	pqr(n-1) = 100	2.1210	
9 Total	369.3286	npqr-1 = 119		

* P < .01

* * P < .05

En la misma tabla No. 2 se puede observar - que la mayor calificación en el grupo de 5^o grado fue obtenida cuando dió la enseñanza el maestro y se aplicó la pareja de estrategia preinstruccional Objetivos-Organizador Avanzado. A su vez la menor calificación en este mismo grado fue cuando la enseñanza fue por medio de texto y no se proporcionó pareja de estrategia preinstruccional.

En el 6^o grado, la mayor calificación obtenida fue cuando la enseñanza fue dada por el maestro y se aplicó la pareja preinstruccional Objetivos-Organizador Avanzado. Con igual calificación resultó la pareja Pretest-Organizador Avanzado, y enseñanza con maestro. La menor calificación en este grado escolar, fue cuando la enseñanza fue dada por medio del texto y se aplicó la pareja de estrategia preinstruccional Objetivos-Resumen. Ver Tabla No. 2 y Gráfica No. 1.

TABLA No. 2

TABLA DE PUNTUACIONES MEDIAS DEL POSTEST										
Enseñ.	Texto	Enseñ.	Texto	Enseñ.	Texto	Enseñ.	Texto	Enseñ.	Texto	
P-R	P-R	P-OA	P-OA	O-OA	O-OA	O-R	O-R	S.E.	S.E.	
5 ^o	8.5	7.9	7.6	8.8	9.1	7.6	8.2	6.6	7.1	6.2
6 ^o	6.9	6.2	7.4	5.6	7.4	5.4	6.5	5.2	6.2	5.3

Nota: Las abreviaturas tienen el siguiente significado:

Enseñ. = Enseñanza por medio del maestro.

Texto = Enseñanza por medio del texto.

P = Pretest

R = Resumen

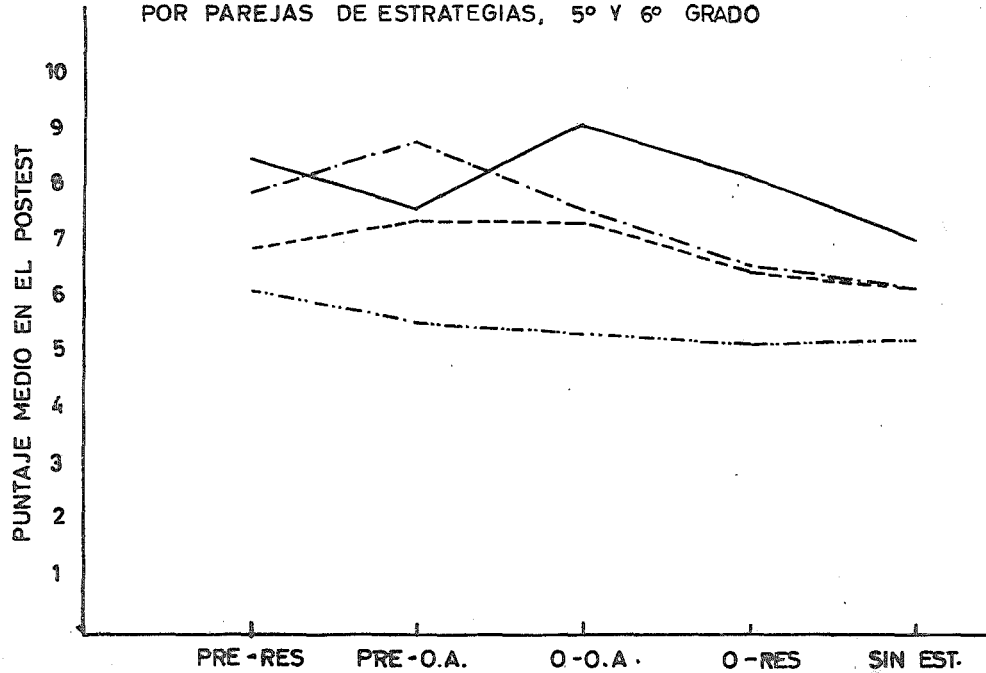
OA = Organizador Avanzado

O = Objetivos.

S.E. = Sin estrategia preinstruccional.

GRAFICA N°1

GRAFICA DE PUNTUACIONES MEDIAS DEL POSTEST
POR PAREJAS DE ESTRATEGIAS, 5° Y 6° GRADO



PAREJAS DE ESTRATEGIAS

5° [——— E. Maestro
- - - - E. Texto

6° [——— E. Maestro
- - - - E. Texto

Se realizaron comparaciones de medias - (Kirk, 1968, op. cit.), para el factor B del diseño anterior, es decir parejas de estrategias preinstruccionales, los datos se encuentran en la Tabla No. 3. Como se puede observar la combinación de la pareja Pre test-Resumen, supera a la pareja Objetivos-Resumen al nivel de 0.02. La pareja Pretest-Resumen supera al grupo que trabajo sin estrategias al nivel de 0.01. La pareja Pretest-Organizador Avanzado, supera a la pareja Objetivos-Resumen a un nivel de 0.02. La pareja Objetivos-Organizador Avanzado, supera a la pareja Objetivos Resumen a un nivel de 0.02.

Un dato importante que se puede notar es - que la aplicación de las parejas de estrategias preinstruccionales resultan ser más efectivas que cuando no se les proporciona ninguna estrategia a los alumnos.

TABLA No. 3

COMPARACIONES DE MEDIAS. FACTOR B: PAREJAS DE EST. PREINS.			
MEDIAS	COMPARACIONES	VALOR t	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
P-R = 7.3	(P-R) - (P-OA)	0	-
P-OA= 7.3	(P-R) - (O-OA)	0	-
O-OA= 7.3	(P-R) - (O-R)	2.355	0.02
O-R = 6.6	(P-R) - (S.E.)	3.701	0.01
S.E.= 6.2	(P-OA)- (O-OA)	0	-
	(P-OA)- (O-R)	2.355	0.02
	(P-OA)- (S.E.)	3.701	0.01
	(O-OA)- (O-R)	2.355	0.02
	(O-OA)- (S.E.)	3.701	0.01
	(O-R) - (S.E.)	1.345	-

Se condujeron Correlaciones Producto Momento de Pearson (Mc Guigan, 1975), para comparar las evaluaciones realizadas. Se comparó la evaluación de Precurrentes y Postest, considerando los dos grados académicos estudiados. Los resultados indican que no hubo una correlación significativa para 5^o grado, en cambio en 6^o grado hay una correlación de 0.459 significativa al 0.01. Ver tabla No. 4.

TABLA No. 4

CORRELACION ENTRE PRECURRENTES Y POSTEST		
GRADO ACADEMICO	VALOR DE r	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
5 ^o	- 0.041	no significativo
6 ^o	0.459	0.01

Se realizó la correlación entre Precurrentes y Comprensión de Lectura, en los dos grados escolares, en contrándose en el 5^o grado una correlación no significativa, pero en el 6^o grado si fue significativa la correlación al 0.383 con un nivel de significancia al 0.01. Ver tabla No. 5.

TABLA No. 5

CORRELACION ENTRE PRECURRENTES Y COM.DE LECTURA		
GRADO ACADEMICO	VALOR DE r	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
5 ^o	0.242	no significativo
6 ^o	0.383	0.01

En la tabla No. 6, se puede observar que - las correlaciones entre Precurrentes y Seguimiento si - fueron significativas en ambos grados escolares, con un valor de r para 5^o grado de 0.39 y para 6^o grado de 0.295, y un nivel de significancia para 5^o grado de 0.01 y para 6^o grado de 0.05 .

TABLA No. 6

CORRELACION ENTRE PRECURRENTES Y SEGUIMIENTO		
GRADO ACADEMICO	VALOR DE r	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
5 ^o	0.39	0.01
6 ^o	0.295	0.05

En la correlación entre Postest y Comprensión de Lectura, se observó que en 5^o grado, no hubo una correlación significativa, pero en 6^o grado sí la hubo, con un valor de r de 0.434 y con un nivel de significancia de 0.01.

TABLA No. 7

CORRELACION ENTRE POSTEST Y COMP. DE LECTURA		
GRADO ACADEMICO	VALOR DE r	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
5 ^o	- 0.081	no significativo
6 ^o	0.434	0.01

Con respecto a la correlación entre Posttest y Seguimiento, se observa que fue significativa en ambos grados escolares, lo cual manifiesta que el recuerdo está correlacionado con el grado de integración del aprendizaje. Ver tabla No. 8.

TABLA No. 8

CORRELACION ENTRE POSTEST Y SEGUIMIENTO		
GRADO ACADEMICO	VALOR DE r	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
5°	0.297	0.05
6°	0.523	0.01

Como se puede observar, la correlación entre Pretest y Posttest resultó significativa en ambos grados escolares, con un valor de r para 5° grado de 0.411 y para 6° grado de 0.584 y un nivel de significancia para 5° grado de 0.05 y para 6° grado de 0.01. Esto viene a evidenciar que el Pretest es buen predictor de las habilidades que adquirirá el alumno. Ver tabla No. 9.

TABLA No. 9

CORRELACION ENTRE PRETEST Y POSTEST		
GRADO ACADEMICO	VALOR DE r	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
5°	0.411	0.05
6°	0.584	0.01

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO SOCIOECONOMICO

Con los datos del Cuestionario Socioeconómico, se obtuvieron por cada grupo escolar frecuencias y porcentajes para las preguntas y sus correspondientes categorías que se consideraron pertinentes. Estos datos se presentan en la Tabla No. 10.

Se puede observar en dicha tabla que el mayor grado de escolaridad obtenido por los padres de los niños de ambos grupos fue de educación media, al igual que las madres de los niños del 6° grado, no siendo así con las madres del 5° grado que alcanzaron en porcentaje mayor solo educación básica. También se puede observar que el puesto que ocupan con mayor frecuencia tanto los papás como las mamás que trabajan de ambos grupos es de empleados. El mayor porcentaje de ambos grupos viven en casa propia, dado que el sistema en donde trabajan les da esa prestación.

Parece ser que la mayor parte de los padres de 5° grado, piensan que el aprovechamiento de sus hijos piensan que el aprovechamiento de sus hijos es bueno, pero los de 6° grado, consideran su aprovechamiento regular.

Los ingresos percibidos por los padres y por las madres que trabajan es de aproximadamente \$ 34,000.00 con el cual se sostienen un total de cinco a seis familias en promedio por familia.

De acuerdo a las características de la familia de los niños, se considera que son de un nivel socioeconómico medio bajo.

TABLA No. 10

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO SOCIOECONOMICO					
5° GRADO			6° GRADO		
PREGUNTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PREGUNTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
(5) Grado escolar del padre	a) 11 b) 16 c) 16 d) 10	18.3 26.6 26.3 16.6	(5) Grado escolar del padre	a) 18 b) 17 c) 9 d) 13	30 28.3 15 21.6
(6) Grado escolar de la madre	a) 25 b) 19 c) 11 d) 4	41.6 31.6 18.3 6.6	(6) Grado escolar de la madre	a) 17 b) 23 c) 10 d) 7	28.3 38.3 16.6 11.6
(7) Puesto del padre	a) 10 b) 30 c) 7 d) 9	16.6 50 11.6 15.0	(7) Puesto del padre	a) 11 b) 22 c) 9 d) 12	18.3 36.6 15 20
(8) Puesto de la madre	a) 4 b) 28 c) 4 d) 24	6.6 46.6 6.6 40	(8) Puesto de la madre	a) 1 b) 37 c) 2 d) 20	1.6 61.6 3.3 33.3
(13) casa donde habitan	a) 46 b) 14	76.6 23.6	(13) casa donde habitan	a) 48 b) 12	80 20
(14) aprovechamiento de su hijo	a) 33 b) 23 c) 3	55 38.3 5	(14) aprovechamiento de su hijo.	a) 27 b) 28 c) 5	45 46.6 8.3

DISCUSION Y CONCLUSIONES

En la presente investigación se encontró que la aplicación de las Estrategias Preinstruccionales a niños de 5^o y 6^o grado de enseñanza primaria, tuvo efectos significativos tanto en la enseñanza con maestro, como mediante la lectura de un texto.

Sin embargo se observó que los niños que recibieron clase con maestro, obtuvieron mejores resultados que los niños a los que se les proporcionó el texto. Esto se podría explicar en relación a la necesidad de apoyo más concreto que tiene el niño de primaria para poder integrar el conocimiento, pues el maestro generalmente da a sus alumnos la información más relevante extractada y la proporciona en forma que espera que el alumno la aprenda y la recupere, por lo tanto el alumno no tiene trabajo de estudio y lectura independiente.

Esta dependencia de apoyo hacia el maestro - se pudo notar con los niños a los que se les dió el texto y obtuvieron menor rendimiento, aunado a cierto desinterés que se observó en los sujetos de la investigación, cuando trabajaron mediante la lectura de textos.

Se encontró que las conductas precurrentes - estaban mejor integradas por los grupos de 6^o grado que - por los de 5^o grado, como pudo observarse en el manejo de precurrentes evidenciado por ambos grupos. No obstante, - los resultados del postest indican que los grupos de 5^o - grado obtuvieron mejores calificaciones promedio que los - de 6^o grado. Estos resultados pudieron deberse a diferentes causas como son:

1.- Al método de enseñanza y actividades académicas utilizadas por las diferentes maestras de los grupos.

2.- Al nivel de abstracción del tema de cada grado escolar.

3.- Al tipo de reactivos utilizados en evaluaciones, ya que parece ser que los grupos de 6° grado no resolvían con frecuencia reactivos de respuesta abierta al ser evaluados académicamente, sino que generalmente utilizaban reactivos de tipo objetivo. Esto pudo influir ya que en el momento de analizar y sintetizar sus ideas, no pudieron expresarlas claramente, como se observó en los alumnos de los grupos de 6° grado que tenían dificultades evidentes para redactar y expresar ideas propias en mayor medida que los de 5° grado.

Se encontró que la pareja de Estrategia Pre instruccional que favoreció más al aprendizaje de los niños fue la de Objetivos-Organizador Avanzado cuando se da clase con maestro, tanto para 5° como para 6° grado. Sin embargo, para este último grado se observó que la pareja de estrategia Pretest-Organizador Avanzado mediante clase con maestro, favoreció el aprendizaje en igual medida que la anteriormente señalada. Como puede observarse el Organizador Avanzado, prevalece en ambas parejas, por lo que se podría considerar que es una de la estrategias que facilitan más el aprendizaje escolar.

Es importante que de alguna manera se apliquen estrategias instruccionales; claro que ésto implica más trabajo y tiempo invertido del maestro en cuanto al diseño de material escrito, pero también se podrían aplicar en forma verbal, como puede ser el cuestionar a los -

alumnos acerca de las precurrentes del tema a tratar, el que se les hable acerca del marco de referencia para relacionar el nuevo material, o que se pida a los alumnos elaborar un resumen de lo que entendieron, etc. No importa el método que utilice (verbal o escrito), sino que se proporcione un apoyo adecuado para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Se encontró que los cuatro grupos obtuvieron bajo rendimiento en comprensión de lectura, y en muchos de los casos una sola lectura al texto o a la Estrategia Preinstruccional, no les bastaba para comprender y asimilar la información. Por consiguiente es necesario que desde la primaria se estimule el hábito de la lectura así como se dote al alumno de estrategias que mejoren su comprensión, ya que ésto es básico para el aprendizaje de textos escritos.

RELACION DE ESTE TRABAJO CON LOS HALLAZGOS DE INVESTIGACION EN ESTUDIOS PREVIOS

De las investigaciones realizadas sobre las Estrategias Preinstruccionales: Pretest, Objetivos, Resumen y Organizador Anticipado, se observó que los resultados son significativos, ya que las estrategias facilitaron el aprendizaje de los alumnos, (Hartley y Davies, 1976; Díaz Barriga y Lule, 1978; Garza y Hernández 1983), con lo que se confirman los resultados obtenidos en el presente trabajo.

Sin embargo, en otro estudio parece ser que no hubo cambios que favorecieran el aprendizaje de los alumnos al aplicar las Estrategias Preinstruccionales. Esto no

significa que no los halla habido, pues en este caso hubo problemas metodológicos que impidieron comparar los grupos y así poder discriminar si efectivamente favorecieron o no las estrategias (Jiménez, 1984).

Aunque en la presente investigación se manejan parejas de Estrategias Preinstruccionales a diferencia de los otros trabajos que utilizaron las estrategias en forma individual, se corrobora que las estrategias que más favorecen el aprendizaje de los alumnos son: el Organizador Avanzado principalmente, luego el Pretest así como los Objetivos y con menor efecto favorecedor el Resumen.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Una de las principales limitaciones de este trabajo fue la muestra, ya que no es representativa de cada grado escolar, debido a las limitaciones de -- otras escuelas y a la falta de cooperación de algunos -- maestros para llevarse a cabo estudios de este tipo. -- Por lo tanto las conclusiones no pueden generalizarse a todos los estudiantes de 5^o y 6^o grado de enseñanza -- primaria, solo quedan restringidas a los alumnos de la escuela que participaron.

Otra limitante es la materia con la que se llevó a cabo el estudio, ya que los resultados aunque -- fueron significativos, no se puede decir que pudieran -- ser igualmente eficaces en todas las materias y en todos los grados escolares, ya que esto requeriría de estudios para comprobarlo.

SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES FUTURAS

Para investigaciones futuras se considera - interesante investigar:

1.- La aplicación de Estrategias Preinstruccionales, no solo a niveles donde se ocupa la lecto-escritura como es la primaria, enseñanza media o enseñanza superior, sino a nivel de jardín de niños, donde podría proponerse las estrategias en forma verbal o de dibujos, y de esta manera el niño preescolar aprendería a razonar con el cuestionamiento del pretest, a tener un objetivo de trabajo en el día, así como se le estimularía al enseñarle a recordar organizadamente las actividades por medio del resumen y aprendería a relacionar su tema con aspectos generales de su medio ambiente que sería la aplicación del Organizador Avanzado.

2.- Otro aspecto que sería interesante investigar es la aplicación de Estrategias Preinstruccionales a niños deficientes mentales.

3.- Investigar los efectos de las Estrategias Preinstruccionales, entrenando a los alumnos en modos de respuesta en donde la forma de aprendizaje sería mediante un texto escrito.

4.- Se requiere investigar los efectos de las Estrategias Preinstruccionales, cuando se les enseñe a los alumnos a elaborarlas y emplearlas para su tema de estudio. Ello implicaría una transformación de las estrategias

preinstruccionales en estrategias de aprendizaje.

5.- Investigar los efectos de las Estrategias Preinstruccionales, aplicándolas en diferentes grados escolares, ya sea inferiores o medios de enseñanza primaria.

A P E N D I C E

PRECURRENTES (5º GRADO)

INSTRUCCIONES: Lee con cuidado las siguientes preguntas y subraya la respuesta que consideres sea la correcta.

- 1.- Roma se convirtió de una aldea a una ciudad cuando:
 - a) Les regalaron territorio a los aldeanos.
 - b) Los aldeanos se sometieron a sus enemigos.
 - c) Los aldeanos sometieron a sus enemigos y ganaron territorio.

- 2.- Explica con tus propias palabras ¿qué es un Imperio?

- 3.- ¿Qué hicieron los plebeyos en Roma para obtener derechos?
 - a) Decidieron permanecer fuera de Roma y fundar una ciudad.
 - b) Pagar impuestos.
 - c) Pelear con el ejército romano.

- 4.- ¿Qué tipo de gobierno había cuando se engrandeció Roma?
 - a) Monarquía
 - b) Imperialismo
 - c) República.

- 5.- ¿Cómo influyó el emperador de Roma Cesar Augusto, para que ésta se engrandeciera?
 - a) Fue un buen administrador y organizador de la vida política y social de Roma.
 - b) Acumuló riquezas para él mismo.
 - c) Administró los bienes de la nobleza.

- 6.- ¿El código del Derecho Romano, fue creado para que hubiera?
 - a) Algunas normas que ayudaran a la convivencia.
 - b) Justicia y leyes que normaran la convivencia.
 - c) Leyes para la nobleza.

7.- Roma les concedió la ciudadanía a los pueblos que dominó, ¿ésto significó qué? :

- a) Podrían tener los mismos privilegios que los nacidos en Roma.
- b) Podrían tener solo obligaciones
- c) Podrían comprar su tierra.

8.- Explica con tus propias palabras ; cómo se logra actualmente la ciudadanía en México y en que se diferencia con la de Roma?

9.- Roma tuvo influencias culturales de los países vencidos, ¿uno de los que influyó en la literatura, religión y arte fue?

- a) Hispania
- b) Galia
- c) Grecia.

PRECURRENTES
(6º GRADO)

INSTRUCCIONES: Lee con cuidado las siguientes preguntas y encierra con un círculo la letra que pienses sea la respuesta correcta.

- 1.- ¿Cómo se llamo el cambio en la producción que desarrolló la economía de los países como la Gran Bretaña?
 - a) La Independencia
 - b) La Revolución Industrial
 - c) Las Guerras Mundiales.

- 2.- El Colonialismo surge cuando:
 - a) Hay Guerra Mundial
 - b) Se forman grupos de países.
 - c) Conquistaban los países poderosos a los países débiles.

- 3.- El Semicolonialismo se refiere:
 - a) Cuando se hacen tratados para explotar por la fuerza las riquezas de un país.
 - b) Cuando se hacen tratados entre dos países para intercambiar mercancía.
 - c) Cuando se hacen tratados entre dos países para regalar objetos coloniales.

- 4.- ¿Qué países fueron los primeros en Industrializarse?
 - a) China y Holanda
 - b) Gran Bretaña y Francia
 - c) India y Austria.

- 5.- Una consecuencia del Colonialismo fue:
 - a) La libertad de los hombres
 - b) La Independencia
 - c) La esclavitud

6.- El que un país logre su Independencia política quiere decir qué :

- a) El mismo país puede gobernarse.
- b) Necesita que otro país le ayude a gobernarse.
- c) No necesita gobierno.

7.- Cuando un país ya no necesita que otros países le presenten dinero para salir adelante con sus problemas, entonces decimos que ha logrado su:

- a) Independencia política.
- b) Independencia económica.
- c) Independencia social.

INSTRUCCIONES: Lee con mucho cuidado la siguiente lección. - Después encontrarás cinco preguntas con tres incisos cada una. Subraya el inciso que consideres sea el correcto para cada pregunta.

EL ASNO

En el establo se inició la conversacion. La mula la empezó a burlarse del pobre asno. El caballo le hizo eco. Ambos pretendían pertenecer a la aristocracia de la familia equina.

- Yo me siento orgullosa de ser pariente tuya - dijo la mula al caballo-. Tú sí que puedes vangloriarte de tus ascendientes. -Sí, respondió el caballo-. Mis padres llevaron sobre sus lomos a los héroes que iban al campo de batalla en donde recogían gloria. Y tú, borriquillo, ¿cuál es tu gloria? Cuéntanos tu historia.

Y el asno habló: -Mis abuelos no llevaron nunca sobre sus lomos los caballeros a sembrar la ruina y la muerte. Únicamente sobre el más humilde de mis antepasados, entró a Jerusalén, con un ramo de olivo en la mano, con la paz en el corazón, el Redentor del Mundo....

No continuó. La mula y el caballo, humillados, bajaron la cabeza y guardaron silencio.

- 1.- ¿Qué hacían los animales en el establo?
 - a) peleaban
 - b) platicaban
 - c) comían.
- 2.- Quienes pretendían pertenecer a la aristocracia de la familia equina.
 - a) El asno y la mula
 - b) El caballo y el asno
 - c) La mula y el caballo.
- 3.- ¿Quién sentía orgullo de ser pariente del caballo?
 - a) La mula
 - b) El asno y la mula
 - c) El asno.
- 4.- El caballo cuando platicaba de sus ascendientes se refería a sus:
 - a) abuelos
 - b) padres
 - c) hijos.
- 5.- ¿Quienes llevaron sobre sus lomos a los héroes que recogían gloria en los campos de batalla?
 - a) Los ascendientes del asno.
 - b) Los descendientes de la mula
 - c) Los ascendientes del caballo.
- 6.- El asno al relatar, que únicamente sobre el más humilde de sus antepasados, entró a Jerusalén, con un ramo de olivo en la mano, con la paz en el corazón, el Redentor del Mundo. Esto se los dijo con:
 - a) Coraje
 - b) humildad
 - c) tristeza.

INSTRUCCIONES: Lee con mucho cuidado las siguientes preguntas y encierra en un círculo la letra que consideres sea la correcta.

1.- ¿Qué causas influyeron para que se debilitará el Imperio Romano?

- a) Había muchas personas ricas y pocas pobres.
- b) No había empleos y tenían buenos hábitos los soldados.
- c) Estaban mal repartidas las riquezas y los soldados perdieron sus hábitos de disciplina.

2.- Explica con tus propias palabras qué predicaba Jesucristo.

3.- ¿Cómo eran los seguidores de Jesucristo?

4.- ¿Qué hizo el emperador Constantino cuando se hizo cristiano?

- a) Decretó el Islamismo como religión del estado.
- b) Decretó el cristianismo como religión del estado.
- c) Decretó las fiestas de Roma.

5.- Cuando los cristianos se organizaron constituyeron una - institución que llamaron:

- a) Iglesia
- b) Gobierno
- c) Convento

6.- Explica con tus propias palabras cómo fue que se precipitó la caída de Roma.

7.- La parte oriental de Roma logró mantenerse fuerte y unida, con lo cual sus habitantes desarrollaron una cultura derivada de la cultura:

- a) Romana y hebrea
- b) Griega y romana
- c) Germana y griega.

8.- En la parte occidental de Roma reino un gran desorden e inseguridad; explica que posición tomó la Iglesia.

9.- ¿Quién era la autoridad principal de la Iglesia?

- a) El emperador
- b) El obispo
- c) El Papa

10.- ¿Qué piensas del papel que desempeñó la iglesia en Roma?

INSTRUCCIONES: Lee con mucho cuidado las siguientes preguntas y encierra en un círculo la letra que consideres sea la correcta.

1.- En la 2a. Guerra Mundial, Francia y la Gran Bretaña se:

- a) Fortalecieron
- b) Enriquecieron
- c) Debilitaron.

2.- Da una causa que facilitará la Independencia de los países colonizados en la 2a. Guerra Mundial.

3.- Mientras dos grandes potencias la Gran Bretaña y Francia se debilitaban, surgieron dos grandes superpotencias que fueron:

- a) Bélgica y Estados Unidos.
- b) Estados Unidos y la Unión Soviética.
- c) La Unión Soviética y la Gran Bretaña.

4.- El que comprara a bajos precios materia prima y vendiera artículos manufacturados a precios elevados hizo que Estados Unidos:

- a) Se enriqueciera demasiado.
- b) Saliera de su pobreza económica muy lentamente.
- c) No le afectara.

5.- Alemania le pagó a Rusia los gastos de:

- a) La guerra, por la invasión hitleriana.
- b) El armamento militar
- c) Las fábricas.

6.- ¿Qué situación propicia el engrandecimiento y enriquecimiento de Rusia después de la 2a. Guerra Mundial?

7.- Con el sistema Socialista hubo una mejor distribución - de los bienes, pero también hubo limitaciones, menciona al menos dos de esas limitaciones.

8.- Después de la guerra los países capitalistas encabezados por Estados Unidos hicieron lo posible para aislar a Rusia y - entonces:

- a) Suspendieron relaciones comerciales.
- b) Hicieron tratados de amistad
- c) Intercambiaron objetos comerciales.

9.- ¿Por qué acrecentaron su poderío militar Rusia y Estados Unidos?, da por lo menos una causa.

10.- Explica con tus propias palabras ¿qué es la Guerra Fría?

11.- La confrontación entre Estados Unidos y Rusia no se convirtió en una verdadera guerra, explica ¿por qué ?

12.- Explica con tus propias palabras cómo es el problema de las naciones divididas: _____

O B J E T I V O S
(5^o GRADO)

121

INSTRUCCIONES: Después de que hayas leído tu texto o tu -
maestra te haya dado la lección, tú deberas ser capaz de:

- 1.- Explicar por lo menos dos causas que hayan influido para que Roma se debilitara.
- 2.- Explicar con tus propias palabras que predicaba Jesucristo.
- 3.- Describir por lo menos una característica de los seguidores de Jesucristo.
- 4.- Explicar con tus propias palabras qué hizo el emperador Constantino cuando se convirtió en cristiano.
- 5.- Identificar que institución crearon los cristianos cuando se organizaron.
- 6.- Explicar una causa que haya precipitado la caída de Roma.
- 7.- Explicar de dónde se derivó la cultura que desarrollaron los habitantes de la parte oriental de Roma.
- 8.- Explicar la posición que tomó la Iglesia, cuando en la - parte occidental de Roma reinaba el desorden y la inseguridad.
- 9.- Identificar quién era la autoridad principal de la Iglesia.
- 10.- Explicar el papel que desempeñó la Iglesia en Roma.

INSTRUCCIONES: Después que hayas leído o tu maestra te haya explicado la lección, tu deberás ser capaz de:

- 1.- Explicar con tus propias palabras lo que les sucedió en la 2a. Guerra Mundial a Francia y a la Gran Bretaña.
- 2.- Explicar al menos una causa que facilitó la Independencia de las colonias.
- 3.- Identificar por lo menos dos países que se hayan convertido en superpotencias después de la 2a. Guerra Mundial.
- 4.- Identificar por lo menos una forma en que Estados Unidos se enriqueciera.
- 5.- Explicar por lo menos una situación que haya propiciado el enriquecimiento y engrandecimiento de la URSS.
- 6.- Escribir por lo menos tres limitaciones de los países socialistas.
- 7.- Explicar con tus propias palabras que hicieron los países capitalistas al tratar de aislar a Rusia.
- 8.- Explicar por lo menos una causa de por qué acrecentaron su poderío militar Rusia y Estados Unidos.
- 9.- Explicar con tus propias palabras qué es la Guerra Fría.
- 10.- Explicar por lo menos una causa del porque la confrontación de Estados Unidos y Rusia no se convirtió en una verdadera guerra.
- 11.- Explicar con tus propias palabras un problema que haya sido consecuencia de la 2a. Guerra Mundial en los países como Alemania, Vietnam y Corea.

R E S U M E N
(5° GRADO)

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente lo siguiente:

Los primeros emperadores fueron buenos gobernantes y Roma se hizo poderosa y rica. Pocos romanos eran muy ricos y la mayoría era pobre y no tenía empleo, los esclavos y campesinos trabajaban de sol a sol y los soldados perdieron sus hábitos de disciplina, entonces el imperio se debilitó y al mismo tiempo pueblos belicosos esperaban el momento oportuno para atacar.

En Israel nació una colonia romana, en donde Jesucristo fue crucificado. Jesús predicaba el amor a Dios y al prójimo, paz y la vida eterna para los justos, sus seguidores despreciaban las riquezas y llevaban una vida humilde.

Al principio solo los pobres eran cristianos, hasta que el emperador Constantino se hizo cristiano y decretó el Cristianismo como Religión del Estado Romano.

Los cristianos constituyeron una institución que llamaron Iglesia; en las ceremonias religiosas fue adoptado el idioma Latín.

La caída de Roma se precipito con la invasión de los germanos. La parte oriental ya se había separado y logró mantenerse fuerte y unida; sus habitantes desarrollaron una cultura derivada de la griega y la romana. En la parte occidental debido a la caída de Roma reinó el desorden, pero la Iglesia se sostuvo fuerte y ordenada con sus autoridades locales y el jefe principal que era el Papa.

De esta forma la iglesia fue la única sucesora de la gran organización que fue el Imperio Romano.

INSTRUCCIONES: Lee con mucho cuidado lo siguiente:

La Decadencia del imperio Colonial surgió en la 2a. Guerra Mundial, cuando los países colonialistas como - Francia, Gran Bretaña y otros, perdieron fuerza, pero en los países colonizados personas educadas ocupaban altos puestos en el gobierno, con lo que se acrecentó su nacionalismo y las ideas democráticas.

Mientras Francia y la Gran Bretaña se debilitaban Estados Unidos y la URSS se fortalecían. Los Estados Unidos aumentaron grandemente la producción, y extendieron sus inversiones en los países pobres.

Durante la guerra la URSS aumentó la producción y contó con fábricas alemanas como compensación de la invasión hitleriana. La URSS ocupó países como Checoslovaquia, Bulgaria, Rumania, etc. éstos se hicieron socialistas, por lo que - sus industrias, fábricas y bancos pasaron a pertenecer al Estado Socialista.

La URSS y los Estados Unidos con diferentes - sistemas políticos, pronto se enfrentaron y Estados Unidos - rompió relaciones comerciales con la URSS, había peligro de - una guerra, por lo que acrecentaron su poderio militar. A esta situación se le llamó La Guerra Fría. No se convirtió en una verdadera guerra por temor a la lucha atómica, pero se - produjeron otros problemas como el de las Naciones Divididas como Alemania, Corea y Vietnam, en estos países una parte es capitalista y la otra es socialista.

ORGANIZADOR ANTICIPADO
(5º y 6º GRADO)

125

INSTRUCCIONES: Lee con mucho cuidado lo siguiente:

Todos los grupos humanos necesitan un gobierno y unas leyes para vivir y trabajar en paz. A medida que el tiempo pasa, cambian las necesidades, las ideas, las costumbres, los intereses de las personas y cambian también las formas de gobierno y las leyes. Por eso, en la historia de la humanidad encontramos diferentes tipos de gobierno y por lo tanto, diferentes ideas y opiniones sobre la mejor manera de gobernar un país.

El contacto entre los hombres no siempre ha sido cordial: los seres humanos han luchado entre sí por las tierras más fértiles, las minas más ricas, la defensa de una idea. A través de la historia un grupo de hombres ha dominado a otros, de la misma forma que unos países lo han hecho con otros. Y la dominación es una manera de imponer formas culturales, como las costumbres y las lenguas. Por ejemplo, los mexicas, los romanos, los españoles, fueron pueblos conquistadores que impusieron su cultura a los pueblos vencidos.

A lo largo de la Historia de la humanidad como por ejemplo en la Roma antigua, en la Edad Media, incluso en nuestro siglo, la organización social ha sido muchas veces injusta, ya que ha habido grupos de personas que han gozado de muchos privilegios, como por ejemplo la nobleza, el clero, y los burgueses, los cuales han poseído grandes riquezas. Así mismo, también han existido grandes grupos de personas como son los esclavos, siervos, campesinos, artesanos y obreros que han carecido de recursos para vivir y han tenido que trabajar para los grupos privilegiados.

La mayoría de los pueblos poderosos también fueron débiles en su inicio, pero hubo factores que influyeron para que éstos surgieran como pueblos conquistadores y se engrandecieran tanto social, política y económicamente. Pero -

posteriormente la injusta repartición de las riquezas, la explotación de los pobres, la desorganización política, y otras causas, contribuyeron a que los pueblos conquistados entraran en decadencia y más adelante fueran conquistados por otros pueblos más fuertes.

A pesar de que todos los países deben respetar los derechos de otros países, ha existido abuso de - los países poderosos que se han convertido en imperios y potencias, al invadir y explotar países débiles. Esto ha sucedido por ejemplo en la Roma Antigua, que se convirtió en un Imperio cuando conquistó parte de Asia, de Africa y casi media Europa, esto también se puede ver después de - la Revolución Industrial, cuando países industrializados colonizaron países débiles.

Como consecuencia de esto, surgen hechos - oportunos que permiten surgir ideas liberales para lograr su Independencia los países débiles.

La decadencia de Roma. Los primeros emperadores administraron las colonias, fueron buenos gobernantes, y Roma se hizo poderosa y rica. En el siglo II de nuestra era, una inmensa riqueza estaba en las manos de unos pocos romanos; había una multitud de gente que no tenía empleo y vivía miserablemente; los esclavos y campesinos trabajaban duramente de sol a sol; los soldados perdieron sus hábitos de disciplina. El imperio se debilitó y al mismo tiempo, cerca de las fronteras, pueblos belicosos esperaban el momento oportuno para atacar.

El cristianismo y la iglesia.- Durante el gobierno de Octavio Augusto, nació en Israel, colonia romana, Jesús de Nazareth o Jesucristo, que murió crucificado alrededor del año -30, en Jerusalén. Jesús predicó el amor a Dios y al prójimo, la existencia de un reino de justicia y de paz, y la vida eterna para los justos. Sus seguidores, los cristianos, despreciaban las riquezas, el ocio, el modo de vida de las clases dominantes, llevaban una vida humilde y se ayudaban unos a otros.

En un principio sólo los grupos más pobres aceptaron el cristianismo, pero poco a poco se extendió también entre los otros hasta que, a principios del siglo IV, el mismo emperador Constantino se hizo cristiano y decretó el cristianismo como religión de Estado.

En los primeros tiempos los cristianos no estaban organizados, pero al reunirse más adeptos constituyeron una gran institución que llamaron iglesia. La iglesia siguió el modelo del imperio para organizarse. Los obispaños, por ejemplo, coincidieron con las divisiones administrativas romanas más pequeñas, y el latín fue adoptado en las ceremonias eclesiásticas.

La caída de Roma.- El Imperio Romano se debilitó aún más - con las invasiones de los germanos en el siglo V. Los germanos, guerreros y pastores, habitaban en las fronteras: y cuando invadieron la parte occidental del imperio, precipitaron su caída.

Para entonces la parte oriental ya se había separado, y logró mantenerse fuerte y unida. La capital era Bizancio (o Constantinopla), y sus habitantes desarrollaron una cultura derivada de la griega y la romana. En la parte occidental reino gran desorden e inseguridad; pero la iglesia se mantuvo fuerte y ordenada, con sus autoridades locales, regionales y su jefe principal, el Papa, quien residía en Roma. - De esta manera, la iglesia fue la única sucesora de la gran organización que fue el Imperio Romano.

DECALENCIA DEL IMPERIALISMO COLONIAL.- En los países invadidos por Japón las personas educadas ocuparon por primera vez altos puestos en el gobierno, esto avivó su nacionalismo, y les hizo confiar en que podían gobernarse, sin depender de la metrópoli. La derrota de los países totalitarios contribuyó a divulgar las ideas democráticas, y alentó la formación de partidos políticos en las colonias asiáticas y africanas. Además, los países colonialistas Francia, Gran Bretaña, Holanda, Bélgica, perdieron fuerza durante la segunda guerra, lo que facilitó el logro de la independencia de las colonias.

SURGEN LAS SUPERPOTENCIAS.- La victoria de los aliados produjo numerosos cambios en el mundo. Mientras dos grandes potencias coloniales, Gran Bretaña y Francia, se debilitaron mucho, dos países aliados, Estados Unidos y la Unión Soviética, salieron fortalecidos de la lucha.

Los Estados Unidos aumentaron grandemente la producción, y mantuvieron sus recursos e instalaciones industriales fuera del alcance del enemigo, extendieron y mejoraron su industria, compraron grandes cantidades de materias primas a bajos precios, y vendieron artículos manufacturados a precios elevados. Esto permitió que los norteamericanos aumentaran sus inversiones en industrias, hoteles, transportes y servicios de los países pobres.

Durante la guerra, la Unión Soviética movilizó a su población y aumentó la producción; firmada la paz, pudo contar, además, con fábricas alemanas recibidas como compensación por los daños causados por la invasión hitleriana. Al iniciarse la guerra la URSS se había anexo a Estonia, Letonia y Lituania; - al final, ocupó países de Europa oriental (Polonia, Hungría, Checoslovaquia, Bulgaria, Rumania, y parte de Alemania) las que, bajo la dirección soviética, se organizaron con sistemas

socialistas. Es decir, industrias, almacenes, haciendas y bancos pasaron a pertenecer al Estado. De esta manera, hubo mayor producción industrial y una mejor distribución de los bienes - materiales. Sin embargo, también hubo limitaciones: los periódicos, el teatro, el cine, la literatura, los sindicatos, las universidades, todo quedó bajo el control del gobierno y del - partido comunista. Algunos países socialistas han tratado de establecer instituciones más democráticas; pero han sido reprimidos por los ejércitos soviéticos. Tal fue el caso de Hungría en 1956 y de Checoslovaquia en 1968.

LA GUERRA FRÍA.- La URSS y los Estados Unidos, dos países poderosos con sistemas políticos diferentes, pronto quedaron - frente a frente. Después de la guerra, las naciones capita-- listas encabezadas por Estados Unidos hicieron lo posible por aislar a la URSS y a los países socialistas. Suspendieron - sus relaciones comerciales con éstos, y hablaban del peligro de guerra en periódicos, revistas y libros. Con tal motivo, acrecentaron su poderío militar y establecieron bases con aviones, submarinos, bombas atómicas y cohetes en muchos países del mundo. La Unión Soviética, por su parte, también fabricó armas, aviones, submarinos y bombas atómicas. De igual modo, en los países socialistas se hizo propaganda contra el capitalis-- mo y se habló del peligro de una nueva guerra. A esta situa-- ción se le llamó guerra fría.

La guerra fría empezó a partir de 1945. No se convirtió en una verdadera contienda, porque ambas potencias tenían las conse-- cuencias de una lucha atómica; pero produjo muchos problemas - que aún no se han solucionado. Por ejemplo, en las dos nacio-- nes eran perseguidas las personas que luchaban por un mayor entendimiento. La división también se produjo dentro de un mismo país. Así se creó el problema de las naciones divididas.

Uno de estos casos es el de Alemania. Al terminar la guerra - los aliados ocuparon la parte occidental y los soviéticos la - parte oriental. Los aliados establecieron la República Fede-- ral Alemana, y los soviéticos, la República Democrática Alema-- na. Cada uno de los gobiernos se creó dentro de un sistema -

diferente, uno capitalista y otro socialista, lo que produjo una división muy profunda entre el pueblo alemán. En la actualidad la situación ha mejorado, pues las dos Alemanias tienen relaciones entre sí, y están representadas en la ONU.

México mantiene relaciones diplomáticas con ambos países.

En Corea y Vietnam sucedió algo semejante. Corea estuvo ocupada por los japoneses durante muchos años, quienes fueron expulsados al terminar la segunda guerra. Los rusos ocuparon el territorio norte y los norteamericanos el sur, y en cada uno se establecieron diferentes sistemas de gobierno.

SEGUIMIENTO
(5º GRADO)

132

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente lo que se te pide y trata de contestar lo mejor que puedas.

1.- Explica, ¿qué factores influyeron para que Roma se debilitara? : _____

2.- Explica, ¿qué predicaba Jesucristo y cómo eran sus seguidores? : _____

3.- ¿Qué institución crearon los cristianos y cómo influyó en Roma? : _____

4.- ¿Qué factor influyó para la caída de Roma? : _____

5.- ¿Qué cultura influyó principalmente en Roma, y en qué forma? : _____

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente lo que se te pide y trata de contestar lo mejor que puedas.

1.- Después de la 2a. Guerra Mundial, ¿qué pasó con los países poderosos y con los países débiles? _____

2.- Explica, cómo fue que se enriqueció Estados Unidos:

3.- Explica cómo fue que se enriqueció Rusia? _____

4.- Explica qué es la Guerra Fría: _____

5.- Explica, qué problema se ocasionó en los países como Alemania, Vietnam y Korea, después de la 2a. Guerra Mundial.

CUADRO No. 5
CUADRO DE ESPECIFICACIONES SOBRE EL MATERIAL. TEXTO 1 - 5º GRADO.

INVENTARIO DE CONCEPTOS, PRINCIPIOS E IDEAS PRIN- CIPALES DEL TEXTO.	OBJETIVOS			P R E T E S T				RESUMEN	ORGANIZADOR ANTICIPADO
	No.	Concep- to que evalua	Nivel taxonó- mico.	Reactivo No.	Tipo	Cojtivo que evalua	Nivel taxonó- mico.	Enlistado de conceptos	Conceptos supraordinados
1. Debilitamiento del imperio.	1	1	Compr.	1	Opc. Mult.	1	Compr.	En el resumen, se contemplaron todos los conceptos del texto ya mencionados en el inventario, de una manera breve.	1. Las formas de gobierno cambian conforme cambia la sociedad. 2. Han existido dominaciones. Grupos de hombres han dominado a otros, como países lo han hecho con otros. 3. En la sociedad hay personas que gozan de privilegios y otras no. 4. Los países pasan por diferentes etapas, son débiles, pueden llegar a ser poderosos y posteriormente entrar en decadencia.
1.1. Inadecuada administración.		1.1							
1.2. Pérdida de los hábitos de disciplina de los soldados.		1.2							
1.3. Diferencias marcadas de clases sociales.		1.3							
2. Jesucristo predicaba: amor al prójimo, justicia y paz, así como humildad.	2	2	Compr.	2	Resp. Libre	2	Compr.		
3. Los seguidores de Jesucristo despreciaban el ocio y las riquezas y llevaban una vida humilde.	3	3	Conoc.	3	Resp. Libre	3	Conoc.		
4. Se decretó el cristianismo cuando se hizo cristiano el emperador.	4	4	Comp.	4	Opc. Mult.	4	Conoc.		
5. Cristianos crearon la iglesia como institución en Roma.	5	5	Conoc.	5	Opc. Mult.	5	Conoc.		
6. La derrota de Roma fue por la debilidad de Roma y por invasiones.	6	6	Comp.	6	Resp. Libre	6	Comp.		
7. Se desarrolló la Cultura Griega y Romana.	7	7	Comp.	7	Opc. Mult.	7	Conoc.		
8. La iglesia se mantuvo fuerte y ordenada.	8	8	Comp.	8	Resp. libre	8	Comp.		
9. El Papa era la principal autoridad de la iglesia.	9	9	Conoc.	9	Opc. Mult.	9	Conoc.		
10. Mantuvo el orden y la fortaleza, unificando con su religión a Roma.	10	10	Comp.	10	Resp. Libre	10	Comp.	Nota: Los conceptos subordinados, son los conceptos del texto de la primera fila.	

CUADRO No. 6

CUADRO DE ESPECIFICACIONES SOBRE EL MATERIAL. TEXTO 2 - 6° GRADO.

INVENTARIO DE CONCEPTOS, PRINCIPIOS E IDEAS PRIN- CIPALES DEL TEXTO.	OBJETIVOS			P R E T E S T				RESUMEN	ORGANIZADOR ANTICIPADO
	No.	Concep- to que evalua	Nivel taxonó- mico.	Reactivo No.	Tipo	Objetivo que evalua	Nivel taxonó- mico.	Enlistado de conceptos	Conceptos supraordinados
1-Cambios en el poder de los países colonialistas.	1	1	Compren	1	Opc.Mult.	1	Compren.	En el resu- men, se con- templaron todos los conceptos del texto ya menciona- dos en el inventario, de una ma- nera breve.	1-Las formas de gobier- no cambian conforme cambia la sociedad.
2-Ideas democráticas.	2	2	Compren	2	Resp.Lib.	2	Compren.		2-Han existido domina- ciones. Grupos de - hombres han dominado a otros, como países lo han hecho con otros.
3-Superpotencia.	3	3	Conoc.	3	Opc.Mult.	3	Conoc.		3-En la sociedad hay - personas que gozan de privilegios y otras no.
4-Enriquecimiento de Esta- dos Unidos.	4	4	Conoc.	4	Opc.Mult.	4	Conoc.		4-Los países pasan por diferentes etapas, - son débiles, pueden llegar a ser poderos- sos y posteriormente entrar en decadencia.
4.1.-Recursos industriales.		4.1							
4.2.-Compra a precios ba- jos y venta a precios altos.		4.2							
5-Enriquecimiento de Rusia	5	5	Compren	5	Opc.Mult.	5	Compren.		
5.1.-Compensación por gas- tos de guerra.		5.1		6	Resp.Lib.	5	Compren.		
5.2.-Países que pasaron a ser Socialistas junto con sus industrias.		5.2							
6-Limitaciones sociales y artísticas.	6	6	Conoc.	7	Resp.Lib.	6	Conoc.		
7-Suspensión de relaciones comerciales entre varios países.	7	7	Conoc.	8	Resp.Lib.	7	Conoc.		
8-Fuerzas políticas entre países poderosos.	8	8	Compr.	9	Resp.Lib.	8	Conoc.		
9-Guerra Fría.	9	9	Compr.	10	Resp.Lib.	9	Compr.		
9.1.-Lucha atómica.		9.1							
9.2.-Altas producciones de armamento militar.		9.2							
10-Temor a la destrucción total.	10	10	Compr.	11	Resp.Lib.	10	Compr.		
11-Países que están divi- didos en dos sistemas de gobierno.	11	11	Compr.	12	Resp.Lib.	11	Compr.		

Nota:
Los conceptos subordi-
nados, son los concep-
tos del texto de la -
primera fila.

Este cuestionario tiene como objeto, saber que reacción hay ente el nivel de aprendizaje y el nivel socioeconómico del alumno.

Por lo tanto, agradezco su colaboración y le suplico contenga todas las preguntas con exactitud.

CUESTIONARIO

- 1.- NOMBRE DEL ALUMNO _____
- 2.- GRUPO: _____
- 3.- EDAD: _____ AÑOS _____ MESES
- 4.- DIRECCION: _____
- 5.- ¿QUE GRADO ESCOLAR TIENE EL PADRE O TUTOR? (MARQUE CON UNA CRUZ)
 - a) } Primaria
 - b) } Secundaria o equivalente (carrera corta)
 - c) } Preparatoria, Vocacional o, estudios equivalentes.
 - d) } Universidad, Politécnico u otros.
- 6.- ¿QUE GRADO ESCOLAR TIENE LA MADRE?
 - a) } Primaria
 - b) } Secundaria o equivalente (carrera corta)
 - c) } Preparatoria, Vocacional o, estudios equivalentes.
 - d) } Universidad, Politécnico u otros.
- 7.- ¿QUE PUESTO OCUPA EL PADRE O TUTOR EN SU TRABAJO?
 - a) } Patrón o jefe de varias personas.
 - b) } empleado
 - c) } obrero
 - d) } trabaja por su cuenta.
- 8.- ¿QUE PUESTO OCUPA LA MADRE EN SU TRABAJO?
 - a) } Patrón o jefa de varias personas
 - b) } empleada
 - c) } obrera
 - d) } trabaja por su cuenta.
- 9.- ¿CUAL ES EL INGRESO DEL PADRE O TUTOR? \$ _____
- 10.- ¿CUAL ES EL INGRESO DE LA MADRE? \$ _____
- 11.- OTROS INGRESOS? \$ _____
- 12.- ¿CUANTOS MIEMBROS DE LA FAMILIA SE SOSTIENEN CON EL INGRESO? _____
- 13.- LA CASA DONDE HABITAN ES:
 - a) } Propia
 - b) } Rentada
- 14.- ¿CUAL CONSIDERA QUE ES EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR DE SU HIJO?
 - a) } Bueno
 - b) } Regular
 - c) } Bajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1.- Anderson, R.C., & Faust, G.W. Psicología Educativa. - México: Edit. Trillas, 1977.
- 2.- Ausubel, D.P. Psicología Educativa. México: Edit. Trillas, 1976.
- 3.- Ausubel, D.P. In Defense of Advance Organizers: A Reply to the Critics. Review of Educational Research, Vol. 48, No. 2, 1978, pp. 251-257.
- 4.- Aguilar, J. El Enfoque Cognoscitivo Contemporáneo: Alcances y perspectivas. Revista CENEIP, Vol. VIII, No. 2,2(16) julio-diciembre. México, 1982.
- 5.- Barnes y Clawson. Do Advance Organizers Facilitate Learning: Recomendations for further research based on analysis of 32 studies. Review of Educational Research, Fall 1975, Vol. 45, No. 4, pp. 637-659.
- 6.- Bertou, P.D. An Analysis of the Relative Efficacy of Advanced Organizers, Post Organizers, Interspersed Questions, and combinations thereof in facilitating learning and Retention from a televised lecture. - Review of Educational Research, Vol. 65, No. 7, - March, 1972.
- 7.- Blomm, B., y Krathwol, D. Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Buenos Aires: Edit. El Ateneo, 1971.
- 8.- Brown, A.L., Compione, J., y Day, J. Learning to Learn: - On training students to learn from texts. Review of Educational Research, february, 1981, pp. 11-21.

- 9.- Chaudhari, U.S., y Buddhisagar, M. Whole Versus part presentation of Advance Organizers in text in relation to intelligence. Review Educational Technology Research, Indore, India, June 1981, pp. 32-35.
- 10.- Cheang Chao, G.P. Experiencias de Enseñanza Aprendizaje. Manual del Curso Propedéutico para profesores. Colegio de Bachilleres, México, 1981, pp. 94-95.
- 11.- Davies, R.H. Learning System Design. Edit. Mc Graw-Hill, 1974.
- 12.- Diaz Barriga, F., y Lule, M.L. Efectos de las Estrategias Preinstruccionales en alumnos de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos. Tesis de Lic. - Fac. de Psicología, UNAM. México, 1978.
- 13.- Dominowski, R., Bourne, I., y Ekstrand, B. Psicología del Pensamiento. México: Edit. Trillas, 1976.
- 14.- Faw, H.W., & Waller, T.G. Mathemagenic Behaviours and efficiency in learning prose materials: review, critique and recommendations. Review of Educational Research, Fall 1976, Vol. 69, No. 4, pp. 691-720.
- 15.- Garza, J. y Hernández, L.H. Efectos de las Estrategias Preinstruccionales en alumnos de 6º año de primaria. Tesis de Lic., Fac. de Psicología, UNAM. México, 1983.
- 16.- Geldard, F. Fundamentos de Psicología. México: Edit. Trillas, 1975.
- 17.- Glazman, R. Una propuesta de organización para la participación del estudiante en el diseño de planes de estudios, en Perfiles Educativos, julio-agosto-septiembre, 1978, No. 1, CISE-UNAM, México. p.p. 40-48

- 18.- Gronlund, N.E. Elaboración de Test de Aprovechamiento. México: Edit. Trillas, 1978.
- 19.- Hartley, J. y Davies, I. Preinstruccional Strategies: The role of Pretest, Behavioral Objectives, Overviews, - and Advance Organizers. Review of Educational Research, Spring 1976, Vol. 46, No. 2, pp. 239-265.
- 20.- Hernández, C.H. Efectos del entrenamiento en el uso de Modos de Respuesta sobre el rendimiento académico de alumnos del 2^o grado de enseñanza primaria. Tesis de - Lic. Fac. de Psicología, UNAM. México, 1983.
- 21.- Hernández, R.S. Nosotros. México: Fernández Editores, S.A. 1979.
- 22.- Hilgard, E., y Bower, G.H. Teorías del Aprendizaje. México: Edit. Trillas, 1975.
- 23.- Huerta, I.J. Fines, Metas y Objetivos. Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM. México, 1974, pp. 114-141.
- 24.- Illich, I. Alternativas. México: Edit. Joaquín Mortiz, S.A. 1977.
- 25.- Intriago, S.R., Velázquez, V.M., Levesque, D.H., y Benitez, A.G. Un estudio sobre la comprensión y la retención de la lectura en estudiantes de diferentes niveles - escolares. Tesis de Lic., Fac. de Psicología, UNAM. México, 1982.
- 26.- Jiménez, R.G. Efectos de las Estrategias Preinstruccionales y clase tradicional sobre el aprendizaje de alumnos de 5^o año de primaria. Tesis de Lic., Fac. de Psicología, UNAM. México, 1984.

- 27.- Kirk, R.E. Experimental Design: Procedures for the Behavioral Sciences. Belmont, California: Brooks Cole Publishing Co., 1968. pp. 217-221.
- 28.- Lawton, J.I., y Wanska, S.K. Advance Organizers as a teaching strategy: A reply to Barnes and Clawson. Review of Educational Research, Winter 1977, Vol. 47, No. 1 pp. 233-244.
- 29.- Levin, J.R. Algunas consideraciones sobre Estrategias Cognitivas y la comprensión de lectura. Centro para el Aprendizaje Cognitivo, Universidad de Wisconsin, 1971.
- 30.- Levin, J. Fundamentos de Estadística en la Investigación Social. México: Edit. Harla, 1979.
- 31.- Luiten, J.W. Advance Organizers in Learning. Review of Evaluation in Education, 1980, Vol. 4, pp. 49-50.
- 32.- Lule, G.L., Pacheco, P.D., Saad, D.E., y Díaz Barriga, A.F. Manual de Prácticas de Tecnología II. Facultad de Psicología, UNAM, México, 1979.
- 33.- Mager, R.F. La confección de objetivos para la enseñanza. México: Edit. Guajardo, 1976.
- 34.- Mandujano, B.G., Gómez, V.A., y Medina, M.R. Estudio correlacional y experimental sobre la comprensión de la lectura en un grupo de secundaria. Tesis de Lic., Fac. de Psicología, UNAM. México, 1983.
- 35.- Mayer, R.E. Can Advance Organizers influence meaningful learning. Review of Educational Research. Summer, 1979, Vol. 49, No. 2 pp. 371-383.

- 36.- Posner, G.J. Instrumentos para la investigación y desarrollo del currículo: Aportaciones potenciales de la ciencia cognoscitiva. Perfiles Educativos, octubre-noviembre-diciembre, 1979, No. 6, CISE-UNAM, México.
- 37.- Rickards , J.P., & Denner, P.R. Inserted questions as aids to reading test. *Instructional Science*, No. 7, 1978, pp. 313-346.
- 38.- Royer, J.M., y Allan, R.G. Psychology of learning. New York: Edit. John Wiley & Sons, 1977, pp. 11-138.
- 39.- Ruch, F.L. Psicología y Vida. México: Edit. Trillas, 1974.
- 40.- Salvia, J., y Ysseldyke, J. Evaluación en la Educación Especial. México: Edit. El Manual Moderno, S.A. 1981.
- 41.- Secretaría de Educación Pública. Texto de Ciencias Sociales para 5º grado de Educación básica, México 1982, pp 75-77.
- 42.- Secretaría de Educación Pública. Texto de Ciencias Sociales para 6º grado de Educación básica. México 1982, pp. 150-153.