

308923

14
rej.

UNIVERSIDAD PANAMERICANA

ESCUELA DE PEDAGOGIA

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



UBI SPIRITUS LIBERTAS

ESTUDIO DIAGNOSTICO SOBRE EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PARA RESUMIR UN ESCRITO EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

TESIS CON
FALSA DE ORIGEN

TESIS PROFESIONAL

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

ANA SALTIEL MIRANDA

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. ELVIA MARVEYA VILLALOBOS TORRES
MEXICO, D. F. 1988



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.

INDICE

Introducción	1
<u>Capítulo I. El proceso intelectual.</u>	
I.1 Concepto de Educación	5
I.1.1 Carácter de la inteligencia	6
I.2 Actos de la inteligencia	10
I.2.1 Simple Aprehensión	12
I.2.2 Juicio	14
a) Proceso	14
b) Tipos	15
I.2.3 Raciocinio	17
a) Proceso	18
b) Método	18
I.3 Perspectiva Cognoscitiva del Proceso enseñanza - aprendizaje	15
I.3.1 Aspectos teóricos fundamentales	19
a) Aprendizaje por recepción	20
b) Aprendizaje por descubrimiento	21
I.3.2 Metodologías de apoyo	26
a) Uso de contextos visuales o audiovisuales	26
b) Uso de contextos lingüísticos	27
c) Relación del contenido con experiencias, demostraciones, casos u objetos	30
d) Integración de preguntas, ejercicios y problemas	30

I.3.3	Influencia de la atención en el proceso enseñanza - aprendizaje	32
-------	--	----

Capítulo II. La Escuela Secundaria y su sujeto educativo.

II.1	Objetivos generales de las escuelas secundarias en México	36
II.1.1	Antecedentes de lectura en el estudiante de secundaria	40
	a) Rasgos generales	40
	b) Objetivos de lectura en sexto grado de primaria	43
II.2	El alumno de secundaria	46
II.2.1	Concepto de adolescencia	46
II.2.2	Características generales de la adolescencia	48
II.2.3	Características específicas de la segunda etapa de la adolescencia	51
II.3	Desarrollo intelectual del adolescente	53
II.4.	Elementos a considerar por los educadores	56

Capítulo III. Habilidades para resumir correctamente.

III.1	Comprensión de la lectura	58
III.2	Concepto de Resumen y sus partes	65
III.3	Sensibilidad a las estructuras de un texto	70
III.3.1	Textos narrativos	70
III.3.2	Textos expositivos	72

III.4 Estrategias para reducir la información	
escrita	76
III.4.1 Supresión	77
III.4.2 Generalización	77
III.4.3 Construcción	80
<u>Capítulo IV. Investigación de Campo.</u>	
IV.1 Planteamiento del problema.	
IV.1.1 Justificación	82
IV.1.2 Objetivos	83
IV.1.3 Hipótesis	84
IV.2 Metodología	85
IV.3 Tratamiento.	
IV.3.1 Realización de la investigación	90
a) Aplicación de las pruebas	90
b) Criterios de calificación	91
IV.4 Análisis e interpretación de datos y resultados	97
IV.4.1 Resultados globales de los 4 instrumentos	97
IV.4.2 Comparación global entre grupos	103
IV.4.3 Resultado sobre el manejo de habilidades	106
IV.4.4 Análisis estadístico sobre diferencias en manejo de habilidades	115
IV.4.5 Confrontación de resultados con hipótesis	120
IV.4.6 Confrontación con objetivos específicos	122
Conclusiones	125
Bibliografía	129
Anexos	132

pág.

Apexo I	133 y 134
Apexo II	135 y 136
Apexo III	137
Apexo IV	138
Apexo V	139
Apexo VI	140

INDICE DE TABLAS Y GRAFICAS.

	pág.
Tabla n. 1	104
Tabla n. 2	116
Tabla n. 3	117
Tabla n. 4	118
Tabla n. 5	119
Gráfica n. 1	98
Gráfica n. 2	100
Gráfica n. 3	101
Gráfica n. 4	102
Gráfica n. 5	107
Gráfica n. 6	109
Gráfica n. 7	111
Gráfica n. 8	114

INTRODUCCION

Con frecuencia se escucha decir a personas con una amplia preparación pedagógica, que el objetivo académico primordial de la escuela radica en que los alumnos aprendan a -- leer y escribir "en toda la extensión de estas palabras"; es decir, en que realmente sean capaces de penetrar en el con-- tenido de los textos y de redactar sus ideas con claridad.

Por contraste, en la práctica escolar es común en-- contrar que dichos ideales se reducen a la mera operación mecá-- nica de repetir las frases sin adentrarse en lo que el autor quiso transmitir y, por consiguiente, en una expresión verbal o escrita, pobre y ambigua, que deriva en lo que suele llamar-- se "analfabetismo funcional."

Es explicable que tal problema se acentúa, en oca-- siones, en ambientes de escasos recursos socio-culturales, -- donde, desgraciadamente, el adolescente cuenta con pocos fac-- tores que lo estimulen a ilustrarse. Le influyen la insufi-- ciencia de acervo cultural de las personas con quienes convive; la literatura "barata" - pasquines, comics, fotonovelas - que tiene a su alcance; las canciones que escucha en la radio; y, en forma muy sobresaliente, la falta de control de los progra-- mas televisivos - no sólo pobres en cuanto a cultura y vocabu-- lario, sino muchas veces dañinos por sus contenidos frívolos

e inmorales - ante los que el muchacho no es sino un receptor pasivo porque no está acostumbrado a profundizar, a seleccionar, a valorar críticamente.

Esa pasividad, de la que muchas veces es víctima el alumno adolescente debida a una escasa motivación o a una -- educación deficiente es la que ha inspirado la realización de este trabajo, que, aunque de apariencia puramente técnica, conlleva el afán de proporcionar a los jóvenes la oportunidad de desarrollar mejor la propia dotación intelectual - a través de los programas escolares de lecto-escritura - en función de una conducta más humana, más libre, más abierta al ilimitado campo del saber.

El objetivo general de este trabajo fue investigar la influencia del proceso intelectual en el desarrollo de habilidades para resumir un escrito en estudiantes de secunda-- ría, como resultado de la comprensión de la lectura.

La investigación documental se apoyó fundamentalmen-- te en los siguientes autores: Kelly, García Hoz, Castillo, -- Kintsh, van Dijk, Brown y Riechgels. Todos ellos especializa-- dos en Psico-pedagogía o Psico-lingüística.

La derivación práctica se llevó a cabo en una escue-- la secundaria vespertina, incorporada a la SEP, con sede en un barrio populoso de la zona sur del Distrito Federal. El universo estaba constituido por 87 alumnos de secundaria, y -- la muestra representativa la formó el alumnado de 1o. y 3o.

- 57 personas en total - procedentes de ambiente obrero, entre los 13 y 17 años de edad. Se eligió este nivel escolar - porque se presupuso que los estudiantes tenían buen dominio de la decodificación - lectura y escritura - de un texto. Se utilizaron grados distintos para detectar si el proceso educativo contribuye al desarrollo de las habilidades necesarias - para resumir bien un escrito. Los grupos ya estaban constituidos.

Se recurrió a la metodología descriptiva, a un diseño cuasi-experimental y se utilizó estadística descriptiva e inferencial, para abordar los diversos temas; se aplicaron -- ejercicios de lectura de comprensión y elaboración de resumen. Se formularon tablas de escalas estimativas y gráficas de resultados que se intercalan con el texto de la investigación.

El primer capítulo de este trabajo lo constituye un somero estudio de las funciones intelectuales y de su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se conjugan bases Filosóficas con fundamentos de Pedagogía, Psicología Racional y Experimental.

En el segundo capítulo se exponen de forma teórica y sistemática generalidades sobre el marco y sujeto en quienes se aplicó la investigación de campo, con base en documentos oficiales expedidos por la SEP y en tratados de Psicopedagogía.

Más adelante, un tercer capítulo sobre metodologías

de lecto-escritura, más bien delineando sus características - generales, para entrar de lleno en la definición de conceptos sobre comprensión de lectura y manejo de ideas principales, - ilustrado con ejemplos sobre el modo de desarrollar habilidades, fundamentado en la Psicopedagogía.

Por último, en el cuarto capítulo se expone la derivación práctica, que recoge el planteamiento del problema - antes anunciado - las deficiencias académicas que repercuten negativamente en la vida del educando - su justificación, objetivos, hipótesis, tratamiento, interpretación de datos y resultados, apoyada en la estadística aplicada, y finalmente, - la verificación de hipótesis.

Debido a que se corría el riesgo de caer en un trabajo excesivamente largo, el estudio no descendió hasta la comprobación de cómo al mejorar la enseñanza de lecto-escritura se gana en calidad académica en general.

Al cabo de este estudio diagnóstico se evidencia la necesidad de capacitar a los profesores para que puedan desarrollar en sus alumnos estrategias que los lleven a ser lectores activos. Se ofrece la sugerencia de que otra persona continúe la investigación.

CAPITULO I
EL PROCESO INTELECTUAL

CAPITULO I

EL PROCESO INTELECTUAL

I.1 Concepto de Educación.

Con base en las diversas profundizaciones nocionales sobre educación, puede decirse con García Hoz que ésta se refiere al perfeccionamiento intencional de las cualidades específicamente humanas: inteligencia y voluntad; de tal forma que el fin de la educación es formar una personalidad madura en sentido humano específico, con capacidad para actuar libremente y con rectitud.

No consiste en una construcción del hombre reuniendo distintos elementos, sino más bien una construcción que -- arranca de la raíz misma de la unidad del hombre. El hombre -

íntegro, no considerado como un conglomerado de actividades -
diversas, sino un ser capaz de poner su propio sello personal
en las diferentes manifestaciones de la vida. La educación al
canza así su sentido personal no por la consideración aislada
de un acto u otro, sino por la comprensión de cualquiera de -
ellos, dentro de la peculiar actividad total de la persona.

La educación no podrá ignorar entonces, para no per-
der su verdadero significado, la formación de la inteligencia
y la voluntad en sus diversas manifestaciones.

Debido al objetivo que se persigue en la presente -
investigación, se hará hincapié en el proceso intelectual, pues
es el que interesa desarrollar, por intervenir directamente en
la comprensión de la lectura.

I.1.1 Carácter de la inteligencia.

La inteligencia es de naturaleza inmaterial y da --
origen a los actos propios del pensamiento.

Algunos autores la definen como: "la facultad
del hombre que elabora conceptos, juzga, razona, y re-
flexiona. La inteligencia parte de la realidad sensi-
ble, penetra dentro de ella, la juzga críticamente y
la rectifica. Etimológicamente inteligencia procede -
del latín "intus-legere", leer dentro de las cosas. Es
una capacidad de adaptación ante el medio ambiente, es
también una capacidad de utilizar símbolos, ideas y -
conceptos, a fin de conseguir un conocimiento de la -
realidad sensible.

En otras palabras, la inteligencia es la capacidad - específicamente humana, de naturaleza espiritual por la cual el individuo piensa, aprehende, juzga, razona, etc., sobre - su mundo interno (actos, sentimientos, deseos, etc.); sobre el mundo externo (los actos de los demás, acontecimientos, - etc.) y a través de ello adquiere experiencia, obtiene con-clusiones y busca soluciones.

La actividad del intelecto es inmaterial: no orgánica. Se diferencia de los sentidos o facultades sensoriales - porque éstos son materiales y orgánicos. Sin embargo, la vida intelectual está íntimamente relacionada con el cuerpo y depende de él para sus operaciones de manera extrínseca.

Los órganos de los sentidos son el medio para que el intelecto capte la realidad.

La inteligencia aprehende aquello que le presentan - los sentidos y la imaginación.

El principio de que "no hay nada en el entendimiento que no haya pasado por los sentidos", indica que todo pensamiento tiene un origen sensible y que las operaciones más -- elevadas dependen, en este sentido, del cuerpo.

La inteligencia se da, por tanto, unida a las facultades sensibles.

Así pues, todo ser humano para actuar como tal, debe hacerlo a través del intelecto y sus atributos.

Por tanto, la inteligencia puede llegar más allá de

lo sensible, pero partiendo de ello. (2)

El objeto de la inteligencia es la esencia de los seres o la esencia del "ser" en general, o sea, la naturaleza interna de las cosas. Lo que quiere decir que la inteligencia no se satisface con la aprehensión de lo exterior o aparente (la simple captación o concepción), sino que llega más allá, llega al fundamento, a la raíz.

Cuanto más inteligente es una persona, más fácilmente y con mayor rapidez llega al fondo, a la entraña de cualquier asunto.

La filosofía clásica sostiene que el objeto de la inteligencia es la esencia, el ente y la verdad. Estas afirmaciones no se oponen entre sí porque:

- a) en realidad, el ente es una esencia que existe;
- b) si se atiende al hecho de que existe, esto también puede ser captado por el entendimiento;
- c) la tercera afirmación, de que el objeto del entendimiento es la verdad. La verdad de que aquí se trata puede ser descrita como la existencia de una esencia en el ente. (3)

Por lo dicho, puede afirmarse que el objeto del entendimiento es la verdad.

2) Cfr. KELLY, W.A., Psicología de la educación, p. 131

3) GARCIA LOPEZ, J., GER, T. 8, p. 658

La verdad y lo verdadero se dicen de muchas maneras:

a) Verdad de las cosas: puede referirse, tanto a las cosas naturales como a las artificiales. Es célebre la definición que se refiere a la verdad de las cosas como verdadero es aquello que es. (4) Esta definición se identifica con la verdad del ente, ya que éste así se define: lo que es.

b) Verdad del conocimiento: el conocimiento puede -- ser sensitivo o intelectual. El intelectual puede ser especulativo y práctico, y también cabe considerarlo en el caso de la simple aprehensión y el acto del juicio.

Conocimiento intelectual especulativo: aquí la -- verdad se define propiamente como "la adecuación del entendimiento con la cosa".

Conocimiento práctico: en el sentido más estricto, es el que se concreta en un juicio acerca de lo -- que hay que hacer aquí ahora. Las acciones siempre son singulares, tienen un objeto concretísimo y tienen unas circunstancias peculiares. En consecuencia, el juicio práctico, es el que dirige la acción, señala los medios que hay que poner aquí y ahora, por este sujeto y en estas circunstancias, para alcanzar el fin que se intenta. El ju

4) Cfr. TAGASTE, A., citado por García López., op.cit.p.659

cio práctico así entendido se llama verdadero.

- c) Verdad de la conducta humana: un caso especial de esta verdad es la del lenguaje (o la veracidad, como propiamente se le llama), y la cual se opone a la mentira. La veracidad consiste en expresar exteriormente (con palabras orales o escritas, o con simples gestos) lo que interiormente se piensa, y esto supone rectitud de la voluntad. Junto a ella se debe situar en general, la verdad de la vida, a la que algunos prefieren llamar "autenticidad" y que no es otra cosa que vivir en la verdad: la verdad de lo que somos y de lo que debemos ser. (5)

1.2 Actos de la inteligencia.

El proceso intelectual se da de modo estratégico, - en el cual interactúan la experiencia y el conocimiento previo con la estimulación entrante, de tal forma que podría quedar descrito como sigue:

- a) Un objeto material estimula los sentidos.
- b) La impresión resultante da lugar a un percepto y una imagen de este objeto material individual.
- c) Percepto e imagen representan el objeto con las

5) Cfr. GARCIA LOPEZ, J. Op.cit. pp. 658-661

condiciones sensoriales y concretas que le convierten en dicho objeto y no en otro distinto.

- d) Cuando se forma la representación sensible, es decir, el percepto o imagen, el intelecto lo capta y ejerce sobre él su facultad de abstracción, que se denomina intelecto activo o agente, el cual por generalización abstrae la esencia del objeto material.
- e) De esta manera, el objeto se hace realmente inteligible.
- f) Entonces el intelecto en sí, llamado potencial o pasivo, forma el concepto con los elementos abstraídos de la representación sensorial.
- g) Existe un nexo real que pone en contraste el percepto o imagen y el intelecto, y que sujeta a éste a la influencia de la representación sensorial.⁽⁶⁾

Como ya se dijo antes, la inteligencia es una facultad que está íntimamente ligada en su funcionamiento al cuerpo, aunque su actividad en sí no es orgánica. La facultad intelectual y la sensorial no son una misma potencia, sino que ambas pertenecen a la persona humana, ser racional.

"Las funciones adscritas al intelecto, tanto activo como pasivo, son esenciales para la producción de la - - -

6) Cfr. KELLY, W., op.cit. pp. 131-133

aprehensión intelectual.

La actividad ulterior del intelecto consiste en la -- comparación, identificación o discriminación de con-- ceptos. El intelecto es también esencialmente la fa-- cultad de la verdad o la falsedad, pues en sus jui-- cios afirma, al mismo tiempo, no sólo la unión de su-- jeto y predicado, sino también el acuerdo existente -- entre su propia representación y la realidad objetiva. La facultad de conciencia es, de hecho, el intelecto . pasivo, capaz de juzgar la cualidad de las acciones".(7)

El ejercicio del pensamiento consiste en la forma-- ción de conceptos e ideas, de juicios y ratiocinios; que -- constituyen propiamente, los actos de la inteligencia.

I.2.1 Simple Aprehensión.

Es el más elemental de los actos intelectuales. Por medio de ella, las cosas son presentadas a la mente, para -- que el hombre pueda juzgar y razonar sobre ellas y adquirir conocimiento.

La simple aprehensión o concepción, puede definirse como: "la operación del intelecto al abstraer de represen-- taciones de objetos y cualidades concretas, los elemen-- tos esenciales, la naturaleza sustancial o la esencia

7) Ibidem., p. 131

del objeto" (8)

Su producto se denomina: concepto o idea.

Por medio de este proceso de abstracción, el concepto representa sólo las características esenciales del objeto, y, consiguientemente, comunes a los demás objetos de la misma clase, dejando de lado lo que no es esencial, los rasgos particulares o distintivos del objeto, que para el caso, no interesan.

La formación de conceptos parte de las experiencias sensibles, ya que son los sentidos los que están en contacto con los objetos materiales.

Las sensaciones se convierten en percepciones e imágenes, -cfr. 1.2, b)-d)- que son representaciones de objetos concretos, y a través de ellas el intelecto abstrae o perfila la esencia, es decir, las características esenciales o -- universales, o la naturaleza de dicho objeto. "Así pues, - el intelecto activo elabora los datos de los sentidos, mientras que el pasivo, forma los conceptos de los elementos abstraídos desde las condiciones individualizadoras". (9)

Aunque los conceptos se derivan de las experiencias sensoriales, son esencialmente distintos de las percepciones e imágenes.

8) Ibidem., p. 132

9) Ibidem., p. 133

"El objeto formal del sentido es algún objeto específico, alguna cualidad concreta o algún ser material. El objeto formal del intelecto es la esencia de las cosas en su sentido más amplio". (10)

El intelecto no se ocupa de los objetos particulares, sino que abstrae el concepto universal, que puede referirse a una multitud de objetos de la misma especie.

Es posible poseer conceptos de cosas inmateriales -- que no pueden ser representadas por la imaginación, como: la justicia, la bondad, la verdad, etc.

1.2.2. Juicio.

Es el segundo acto de la inteligencia, y es esencialmente: la afirmación de la relación existente entre cosas u objetos. El juicio puede definirse como: "el acto mental por medio del cual el hombre discierne el acuerdo o de sacuerdo entre dos conceptos". (11)

El intelecto utiliza sus conceptos en el juicio. Al juicio pertenecen la verdad y la falsedad en sentido estricto.

A) Proceso del juicio:

Consta básicamente de tres elementos:

1o. La presencia en el intelecto de dos conceptos. -

10) SULLIVAN, J., Introducción a la Filosofía, p. 101

11) KELLY, W., op. cit. p. 134

Uno de ellos es el sujeto sobre el cual se afirma o se niega algo, y el otro es el predicado o atributo: la afirmación o negación del sujeto.

2o. El segundo elemento es la comparación de estos - conceptos.

3o. El tercero es la afirmación del acuerdo o desacuerdo: el juicio propiamente dicho.

Por lo anterior, el juicio implica dos conceptos o - grupos de conceptos y el discernimiento de su relación. Esencialmente, el juicio es un acto de relación. (12)

El juicio equivale a una proposición, que es la unidad más pequeña de conocimiento de la que se puede afirmar o negar algo.

B) Tipos de juicio:

Hay varios tipos de juicio, siendo los más importantes:

- concreto o abstracto
- universal o particular
- inmediato o mediato
- analítico o sintético

a) Juicio concreto: cuando se refiere a un individuo. (Juan es un hombre)

b) Juicio abstracto: se refiere a una clase y sus -- predicados se atribuyen a todos los miembros de -

12) Cfr. KLUBERTANZ, S., The Philosophy of Human Nature, pp.169-206

la misma. (El hombre es racional)

- c) Juicio universal: se refiere a todos los individuos concretos de una clase. (Todos los hombres son racionales)
- d) Juicio particular: se refiere sólo a una parte -- del conjunto (algunos hombres son sabios).
- e) Juicio inmediato: es autoevidente: aquél en el -- que la evidencia --para el acuerdo o desacuerdo de sujeto--predicado-- es aprehendido inmediatamente -- por la mera comparación de ambos (el agua moja).
- f) Juicio mediato: aquél en el que el acuerdo o desacuerdo del sujeto o predicado es conocido a consecuencia de un proceso de estudio y reflexión (la suma de los ángulos de un triángulo equivale a -- dos ángulos rectos).
- g) Juicio analítico: es aquél en el que el predicado está contenido en la comparación del sujeto, o esta en la comprensión de aquél (en el primer caso: un cuadrado tiene cuatro lados; en el segundo: un triángulo isóceles tiene dos lados iguales). Un -- juicio analítico desarrolla el sujeto y cita explícitamente lo que éste ya implicaba, no añadiendo nada al alcance del conocimiento del individuo.
- h) Juicio sintético: aquél en que el acuerdo o desacuerdo de sujeto y predicado es conocido por la -- sola experiencia. En el juicio sintético, el pre-

dicado añade algo nuevo al sujeto que no puede ser revelado por análisis del mismo. Los juicios elaborados en esta forma aumentan el alcance de conocimiento (el sujeto de una frase está en caso genitivo). (13)

I.2.3 Raciocinio o razonamiento.

Se define como: "el acto del intelecto por el que el acuerdo o desacuerdo de dos conceptos es discernido a través de una comparación entre ambos y una tercera idea". (14) Difiere el juicio en que al razonar, el intelecto distingue el acuerdo o desacuerdo entre dos conceptos, por medio de una tercera idea.

"El acto de razonamiento o raciocinio, se basa en la ley de identidad y la ley de diferencia. La primera afirma que dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí. Sobre este principio descansan todas las conclusiones afirmativas del raciocinio.

La ley de la diferencia afirma que dos cosas, una de las cuales es igual a una tercera y la otra distinta de ésta, son desiguales entre sí. Sobre este principio descansan todas las conclusiones negativas del razonamiento". (15)

13) Cfr. SULLIVAN., op. cit. pp. 102-105

14) KELLY, W., op. cit. p. 135

15) Ibidem., p. 136

A) El proceso del raciocinio:

- 1o. El razonamiento consta de tres conceptos
- 2o. Se da la comparación de dos de los elementos con el tercero.
- 3o. Se refiere al reconocimiento del acuerdo o desacuerdo entre estos dos conceptos y la tercera idea, que supone la formación de dos juicios.
- 4o. El elemento final es el discernimiento del acuerdo o desacuerdo mutuo de los dos conceptos así comparados con el tercero.

B) Método del raciocinio:

El método empleado para expresar el raciocinio es llamado silogismo. Dicho término deriva del griego y significa - pensar o razonar juntos, resumir o deducir o extraer conclusiones de las premisas. El silogismo es una fórmula lógica -- que consiste en tres juicios o proposiciones, de los cuales -- los dos primeros se denominan premisas y el tercero es la conclusión. La primera premisa se llama mayor, la segunda menor.

El silogismo es el tipo principal de razonamiento al que pueden reducirse todos los demás. Se define como "la - forma de razonamiento por medio de la cual de dos juicios, se deriva un tercero, cuya verdad sigue la de - aquéllos como consecuencia necesaria". (16)

El raciocinio asume tres formas generales: (17)

- a) Inducción: consiste en extraer de cierto número de juicios particulares, otro más general.
- b) Deducción: en ella se aplica un principio o regla general a un caso particular.
- c) Analogía: se basa en el principio de que cuando -- dos cosas se parecen entre sí, una determinada proposición relativa a una de ellas puede aplicarse -- también a otra. Si los puntos de semejanza son pocos, este proceso de razonamiento puede ser falso; pero si abundan dichos puntos, probablemente resultará verdadero.

I.3 Perspectiva cognoscitiva sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje.

I.3.1 Aspectos teóricos fundamentales.

Partiendo del proceso intelectual descrito en las páginas anteriores, puede afirmarse que el hombre es capaz de -- ampliar sus perspectivas cognoscitivas, por lo que conviene -- profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que contribuye directamente al enriquecimiento del intelecto.

Los aspectos teóricos fundamentales en los que se apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje, son los conceptos de maestro, alumno, o educador y educando:

17) Cfr. Ibidem., pp. 137-139

- a) El papel del maestro se concibe como el de un facilitador del desarrollo cognoscitivo y socio-afectivo del alumno, que lo impulsa a descubrir la realidad, partiendo siempre del nivel y necesidades del mismo alumno y tomando en cuenta sus puntos de vista.
- b) El educando se comprende en términos de ser activo y participativo, que puede responsabilizarse personalmente de sus procesos de aprendizaje.
- c) Se cuenta con herramientas metodológicas fundamentales que pueden ayudar a formar pensadores críticos, autorregulados y capaces de solucionar problemas nuevos en forma estratégica y deliberada.(18)

En base a esta perspectiva, algunos autores como Ausubel, distinguen dos tipos de aprendizaje: por recepción y por descubrimiento.

A) Aprendizaje por recepción.

En el aprendizaje por recepción se da al alumno determinado contenido que consiste en "verdades hechas" y se le pide que lo interiorice para que pueda recuperarlo o reproducirlo en una fecha futura. En este tipo de asimilación el contenido que se pretende que el alumno retenga puede o no ser sig

18) Cfr. ANDERSON, Cognitive Psychology and it's implications., p. 28

nificativo.

Para que sea significativo, se necesita que el material pueda ser relacionado en forma no arbitraria con las estructuras de conocimiento preexistentes en el educando. Además implica que el alumno quiera y pueda hacer las relaciones necesarias entre el conocimiento nuevo y el anterior.

Cuando el aprendizaje por recepción es significativo, el significado se construye durante el proceso de interiorización; si esto no sucede, este tipo de conocimiento se vuelve puramente repetitivo.

B) Aprendizaje por descubrimiento.

En el aprendizaje por descubrimiento el contenido principal de lo que se va a aprender no se da, sino que el alumno tiene que encontrarlo. Una vez realizado el aprendizaje el contenido descubierto se hace significativo.

Este tipo de operación implica que el educando analice la información entrante, la evalúe confrontándola con la que ya posee y elabore las inferencias necesarias para descubrir las relaciones existentes entre dos o más hechos, o la relación entre medios y fines que hace falta.

El aprendizaje por descubrimiento, a pesar de ser un proceso cognoscitivamente más complejo que el aprendizaje por repetición, es el proceso dominante en los niños de corta edad. Los pequeños adquieren conceptos principalmente a través de un razonamiento inductivo con base en las experiencias

empíricas y concretas. Es frecuente que construyan su conocimiento cuando se ven en la necesidad de solucionar problemas o cuando intentan establecer coherencia entre porciones fragmentarias de su propio conocimiento.

El aprendizaje por recepción, representa una modalidad más sencilla y más eficiente de desempeño cognoscitivo, sin embargo requiere que el educando haya construido una red conceptual amplia con base en el aprendizaje por descubrimiento. Por esto el aprendizaje por recepción es tardío y -- tiende a ser eficiente en etapas ya avanzadas de desarrollo cognoscitivo.

Gráficamente podría quedar expresado como sigue:

	APRENDIZAJE POR RECEPCION	APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO
Aprendizaje Significativo	a) El contenido a aprender se le da al educando como "verdades hechas". b) El significado se -- construye durante el proceso de interiorización. c) Se da cuando el educando posee una acti	a) El contenido fundamental a aprender -- tiene que descubrirlo el educando. b) Después de realizar se el aprendizaje, -- el contenido se hace significativo. c) Se da a través de -- una abstracción re-

	<p>APRENDIZAJE POR RECEPCION</p>	<p>APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO</p>
<p>Aprendizaje Significativo</p>	<p>tud activa y participativa, y posee los conocimientos necesarios para construir relaciones no arbitrarias entre la información que posee y la información nueva.</p> <p>d) Es una habilidad cognoscitiva tardía que implica un mayor grado de madurez en el desarrollo.</p>	<p>flexiva, es decir - de la acción mental y material del niño sobre los objetos - físicos.</p> <p>d) Es un proceso de -- aprendizaje temprano, que ejemplifica las primeras fases del desarrollo cognoscitivo del niño.</p>
<p>Aprendizaje no Significativo o Repetitivo</p>	<p>a) Se da cuando el contenido a aprender no se convierte en tal durante el proceso - de interiorización.</p> <p>b) Se da cuando el educando no participa -</p>	

	APRENDIZAJE POR RECEPCION	APRENDIZAJE POR DESCUBIMIENTO
Aprendizaje No Significativo o Repetitivo	activamente y/o no cuenta con los conocimientos previos requeridos para desarrollar las relaciones entre la información que posee y la nueva.	

En el aprendizaje por recepción, que es el que se desarrolla a nivel de enseñanza secundaria, el maestro puede modificar el método rutinario de enseñanza y enfatizar los hechos más importantes, ya sea recalcándolos mientras los relata, o haciendo un cuadro sinóptico o bien al finalizar su exposición, dar un resumen de estos hechos.

Cuando un maestro modifica la situación de instrucción para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se dice que está utilizando una "perspectiva impuesta". (19)

Otra alternativa es que el maestro, en vez de ir haciendo el cuadro sinóptico al estar presentando la información, instruya a los alumnos para que lo hagan ellos median-

19) Cfr. AUSUBEL, D., Educational Psychology. A cognitive -- view., p. 47

te la abstracción de las ideas principales, mientras que él expone, o que ellos elaboren un resumen al final de la exposición. En este caso, el maestro "induce" a los alumnos a -- que ellos apliquen ciertas estrategias para mejorar su aprendizaje, por lo que se dice que está "induciendo el uso de estrategias de aprendizaje" en el educando. (20)

La perspectiva "impuesta" implica el desarrollo de procedimientos o estrategias para mejorar los materiales o la situación de instrucción. Esta perspectiva está orientada a transmitir conocimientos de la forma más efectiva posible. Sin embargo, deja de lado el por qué, el para qué, y el cómo aprenderlos, lo que origina que los conocimientos recibidos de esta forma sean de poco alcance en sí mismos, y que el educando se vaya volviendo más dependiente de la estructura y de la presentación del material educativo tal como lo da el maestro.

En la perspectiva "inducida", el educador ayuda a modificar las características del aprendiz, y a desarrollar sus habilidades para abstraer, analizar, sintetizar, asimilar y usar los conocimientos. Se enfatiza el "por qué" y el "para qué" de los conocimientos. Se pone especial interés en el "cómo" comprender, aprender y razonar a partir del lenguaje oral y escrito.

Estas son dos posibilidades distintas en el proceso

20) Cfr. ROJAS, S., PEON, M. El manejo del aprendizaje en el salón de clase. Manual de ilustración para el maestro. p.9

de enseñanza-aprendizaje, sin embargo no son necesariamente excluyentes, es decir, se pueden combinar para un resultado óptimo. El punto importante radica en el uso adecuado de determinadas estrategias, dependiendo de la situación educativa de que se trate.

Es importante recalcar que según esta perspectiva, - el enfoque inducido promete una mayor recompensa educacional, pues una vez equipado con estrategias inducidas eficientes, el educando será menos dependiente de los estímulos en su medio ambiente, ya que entonces será capaz de reorganizar, elaborar y concretizar materiales relativamente desorganizados, no elaborados, o abstractos, que son la regla más que la excepción en la vida diaria.

I.3.2 Metodologías de apoyo.

Para enfatizar sobre las ideas más importantes, el educador puede recurrir a distintas metodologías que ayuden a concentrar la atención. (21) Entre otras se pueden enumerar:

A) Uso de contextos visuales o audiovisuales:

Se refiere a la presentación de apoyos de tipo visual o audiovisual para acompañar la enseñanza de un cierto

21) Cfr. ANDERSON., op. cit., pp. 60-87

contenido; se puede dar antes, durante y/o después de dicha instrucción. Hay un gran número de formas en que se presentan los apoyos visuales o audiovisuales, desde recortes de revistas, diversos tipos de ilustraciones, láminas, fotografías, objetos o representaciones de ellos, filminas, audiovisuales, películas, etc. Las formas seleccionadas dependerán de las condiciones particulares, necesidades, recursos, etc. del profesor, alumnado y contenido de la asignatura.

La presentación de contextos visuales puede cubrir diversas funciones: ilustrar, aclarar, concretizar, enfatizar y sintetizar el contenido, además de motivar, dirigir la atención, amenizar, etc.

La efectividad en el uso del contexto visual dependerá del tipo de apoyo visual en cuestión, además de la forma particular en que éste sea usado.

La variedad y relevancia de las funciones que pueden cubrir los contextos visuales y audiovisuales, es de gran valor para ayudar al maestro en su labor de instrucción.

Cabe mencionar por último, que los apoyos de este tipo son de gran ayuda para lograr que los alumnos concreticen la información, se sitúen en una realidad concreta que facilita grandemente su labor de comprensión y aprendizaje y admás facilita la retención del contenido.

B) Uso de contextos lingüísticos:

Caben diversas posibilidades, todas ellas caracteri-

zadas por proporcionar información usando el lenguaje; puede darse antes, durante y/o después del contenido, dependiendo de las necesidades y la situación particular.

- a) Organizador anticipado: consiste en un contexto informativo que se da antes de la instrucción de un contenido, debe ser información contextual, -- que le es más familiar al alumno. Sirve para situarlo en un contexto general que le permita anclar o relacionar la información nueva con información que él ya posee, permitiendo el aprendizaje significativo.
- b) Introducción o panorámica general: cumple una función muy semejante al organizador anticipado, pues provee al aprendiz de información como marco de referencia para comprender mejor el contenido. La diferencia es que la información que se provee es un antecedente de la información y no necesariamente contiene material que le sea familiar al -- alumno.
- c) Resumen o síntesis: se refiere a proporcionar información (en prosa) que representa una síntesis de los aspectos principales cubiertos en el contenido. Facilita al alumno identificar la información más relevante, y sintetizarla e integrarla -- como un todo coherente.
- d) Cuadro sinóptico: es muy similar a los resúmenes.

aunque más bien proporciona información sintetizada de los aspectos medulares enfatizando los conceptos claves o principios más importantes y sus interrelaciones, haciendo uso de tablas, listas, llaves, diagramas de flujo, árboles jerárquicos, etc.

- e) Presentación de ejemplos, analogías y/o información familiares: En cualquier nivel escolar, la comprensión y el aprendizaje de un concepto se pueden facilitar si el contenido se concretiza o particulariza, en vez de quedarse en niveles puramente abstractos y difíciles de entender para el alumno. Además, si esta concretización hace referencia a información que le es familiar al alumno, además de facilitar la comprensión se promueve la integración por parte del alumno de la nueva información con conocimientos previos. El uso de ejemplos o de analogías cumple estas funciones. Además facilitan la generalización y aplicación de un concepto a nuevos casos o situaciones por parte del alumno.

Las funciones y ventajas del uso de estas estrategias de contextos lingüísticos:

- a) proveer un marco de referencia, información adicional y/o antecedentes;

- b) organizar y sintetizar la información;
- c) presentar situaciones familiares para facilitar la integración de la información nueva con conocimientos previos;
- d) aclarar, explicar, ilustrar, ampliar y concretizar contenidos, facilitando la comprensión y asimilación de éstos.

Algunas de las desventajas en el uso de contextos lingüísticos se originan en su uso inadecuado, más que representar características negativas inherentes a dichos contextos.

C) Relación del contenido con experiencias, demostraciones, casos u objetos concretos.

La finalidad es representar el contenido con eventos concretos que hagan al aprendiz vivir de alguna manera (directa o indirecta) lo que está aprendiendo. Esta vivencia tiene a su vez como objeto hacer más atractiva, amena, clara, significativa, concreta, real, sólida y memorizable la situación de aprendizaje. Además fomenta la participación activa del alumno y puede servir de base para el aprendizaje. También cumple con la función de concretizar el contenido, teniendo efectos positivos en la comprensión.

D) Integración de preguntas, ejercicios y problemas.

Se refiere a la presentación de una serie de pregun-

tas, ejercicios o problemas de diversos tipos, que el aprendiz deberá resolver en forma oral o escrita. El tipo específico de ejercicio, así como el momento de aplicarlo, dependerá de factores como las necesidades, tipo de educandos, situación y recursos particulares.

Cuando se presenta antes de la instrucción, los resultados servirán como evaluación diagnóstica que provee información tanto al maestro como al alumno; al maestro le permitirá enterarse del nivel inicial de conocimientos de los alumnos, para poder ajustar la enseñanza a dicho nivel inicial; al alumno puede ayudarlo a darse cuenta de las lagunas que posee y motivarlo y guiarlo en su aprendizaje posterior.

Si se presentan al finalizar la enseñanza de cierto contenido, cumple varias funciones importantes tanto para el maestro como para el alumno: sirve para que se den cuenta de qué tan bien se han comprendido, asimilado y aprendido ciertos conocimientos; tomen las medidas correctivas necesarias para aclarar, repetir, repasar, o avanzar, según sea el caso.

Es muy importante que el maestro aplique preguntas, ejercicios y problemas que exploren comprensión y aprendizaje a diferentes niveles, que sean más profundos: la generalización, la aplicación de conocimientos a situaciones nuevas, el análisis, la solución de problemas aplicando el contenido de maneras innovadoras, etc. Si no se exploran dichos niveles y el maestro sólo pide que repitan la información dada (nivel superficial), el maestro puede desarrollar una falsa

idea de que los alumnos han aprendido sólida y adecuadamente el contenido, cuando lo que quizá se ha dado es sólo un - - aprendizaje de tipo repetitivo.

Las metodologías de apoyo antes explicadas pueden ser utilizadas por el maestro en su práctica cotidiana en el aula. Cumplen diversidad de funciones, por lo que es facti-- ble adaptarlas a las necesidades, recursos y situaciones particulares. Dada su flexibilidad, son además combinables -- de maneras innovadoras, según las necesidades concretas, en cuyo caso los efectos pueden ser muy positivos, siempre y -- cuando éstas se combinen y utilicen de manera adecuada.

En todos los casos la tecnología puede entrar en jue-- go con la creatividad del maestro para la obtención de resul-- tados educativos óptimos.

1.3.3 Influencia de la atención en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En el proceso intelectual interviene un factor deci-- sivo para que éste pueda llevarse a cabo coherentemente y -- pueda ser incardinado en el proceso de aprendizaje. Dicho - factor es la atención.

La atención se considera como condición indispensa-- ble en el éxito de cualquier empresa. Además, es altamente -- significativa en el aprendizaje, porque, sin ella, los pensa-- mientos claros, los sentimientos expresos y las voliciones -

deliberadas son imposibles. Puede considerarse a la atención como la dirección de las facultades cognoscitivas hacia un objeto o campo de objetos, o hacia un pensamiento o alguna actividad, con exclusión más o menos total, de las demás.

"Es la concentración o enfoque de la conciencia sobre un objeto, situación, actividad o proceso mental específico, con exclusión, más o menos completa de todos los demás, y con la finalidad de comprender su naturaleza o conocer sus cualidades." (22)

La atención incluye la adaptación de los órganos de los sentidos y de todo el cuerpo a la recepción de estímulos favorables, sin embargo no se queda a este nivel, pues las actitudes corporales pueden ser fingidas.

Básicamente se pueden distinguir dos tipos de atención: (23)

- a) Espontánea: cuando el estímulo es lo suficientemente fuerte para acaparar el foco de la conciencia. Tal tipo de atención lo manifiesta el niño desde pequeño.
- b) Voluntaria: cuando existe un enfoque determinado y deliberado de la mente sobre el objeto, es decir, requiere cierto grado de esfuerzo volitivo. Este tipo de atención está coordinado con el cre-

22) BRENNAN, R.E. Psicología General. p. 142

23) Cfr. KELLY, W. op. cit. pp. 118-120

cimiento y desarrollo de la persona. Hace posible la separación de las cosas que carecen de importancia y atribuye un valor a lo significativo y sobresaliente, llegando a ser la llave maestra del autodomnio.

La intensidad de la atención se da en la medida de la concentración de la mente sobre el objeto y está determinada por la fuerza del estímulo (atención espontánea), o bien por el atractivo del objeto en sí mismo, la energía de la mente y los motivos extrínsecos que puedan influir sobre la voluntad (atención voluntaria).

En la atención la intensidad no es constante; tiende a decrecer, a menos que descubra algún nuevo aspecto del mismo objeto.

El alcance de la atención, es decir el número de objetos que abarca, es inversamente proporcional a la intensidad, es decir, a mayor cantidad de objetos, habrá menor intensidad en la atención.

El educador ha de guiar el desarrollo de la atención espontánea a la voluntaria, despertando el interés del alumnado, pues precisamente el interés es el medio por el cual la mente es atraída hacia el objeto, y es un factor de gran importancia en la adquisición de conocimientos.

La atención es altamente susceptible de perfeccionamiento; "requiere de un control inteligente, aplicado

a un bien, para poder dominar los propios pensamientos, dictando de antemano los temas que han de ser objeto de la atención." (24)

El docente debe poseer aptitud y recursos para que el alumno vaya siendo conducido gradualmente hasta el dominio de la atención voluntaria. El mayor éxito estriba en lograr que el educando logre atender aquello que precisamente interesa al educador.

La atención es decisiva para la lectura de comprensión, pues de ahí se deriva en gran parte que el educando sea capaz de discernir entre lo importante y lo accidental, ya que gracias a ella podrá captar la esencia de lo que lee y estará en mejores condiciones para aprender.

24) Ibidem. p. 124

CAPITULO II

LA ESCUELA SECUNDARIA Y SU SUJETO EDUCATIVO

CAPITULO II

LA ESCUELA SECUNDARIA Y SU SUJETO EDUCATIVO

II.1 Objetivos generales de la Escuela Secundaria en México.

Los niveles educativos reconocidos universalmente se refieren de una manera inmediata a las épocas de la vida humana en las que las condiciones del desarrollo intelectual y social del hombre permiten una actuación educativa más eficaz. Son los correspondientes a la enseñanza primaria, media o secundaria y superior o universitaria.

Entre estos niveles, la escuela secundaria -lo mismo que cualquier otro nivel educativo- responde a la finalidad de la formación personal de los sujetos que en ella participan.

En nuestro país encontramos una peculiaridad en el nivel de enseñanza media, pues se divide en escuela secundaria o media básica, y preparatoria o media superior, debido a los objetivos que persigue cada nivel, en base al grado de desarrollo del estudiante y sus perspectivas profesionales.

El sujeto propio de la escuela secundaria es el adolescente, a quien la capacidad de reflexión, junto con el afán de unidad, lo colocan en la situación más adecuada para que el mundo de la ciencia se le presente con caracteres de unidad, lo cual permite afirmar que el contenido fundamental de la secundaria es, como dice García Hoz, la cultura general; es decir, un sistema de ideas en el que se unifican los conocimientos que sirven para enriquecer la vida.

Esta cultura general es, a su vez, la base más firme para la educación especializada que vendrá posteriormente.

En el contenido propio de la escuela secundaria está la sistematización científica, considerada como la expresión más concreta de la cultura general, haciendo referencia inmediata a las materias que constituyen los programas y las relaciones que ligan unas materias con otras.

Como es imposible pretender que todos los adolescentes se sometan a un mismo plan de estudios, en la realidad existe una diversificación del mismo, para que la escuela pueda adaptarse mejor al alumno y las necesidades del medio.

La educación secundaria en México pretende aportar -- al educando una influencia intencional y metódica, que le proporcione un conocimiento integral de la realidad, a través de las áreas académicas y tecnológicas.

Para alcanzar dicho objetivo, los objetivos específicos

cos planteados para este nivel educativo son:

- a) Lograr una formación humanística, científica, tecnológica y artística, que contribuya al desarrollo integral del educando y - su adaptación a la sociedad.
- b) Orientar sus capacidades, intereses e inclinaciones hacia su plena realización.
- c) Dotar al educando de los implementos necesarios que le permitan actuar e integrarse a una sociedad.
- d) Inculcar en el educando el respeto y amor al patrimonio material, cultural y espiritual de la nación, para desarrollar su sentido de responsabilidad.
- e) Despertar el interés hacia la necesidad de proteger y conservar los recursos naturales incrementando su creatividad y productividad.
- f) Promover actividades encaminadas a la formación de hábitos y actitudes deseables, - respecto a la conservación de la vida, la salud física y mental del educando.
- g) Desarrollar en el educando el interés para que participe en su propia formación, considerando ésta como un proceso permanente a lo largo de su vida.

h) Propiciar la igualdad de oportunidades.

1) Proporcionar las bases en la continuación⁷ de estudios superiores." (25)

Tales objetivos pretenden cumplirse a través del Plan de Estudios que aplican los maestros, basándose en programas adecuados a las características propias de los educandos.

Dicho plan:

- a) Aspira a la integración de las áreas académicas y tecnológicas, con el propósito de aportar al educando una visión integral de la realidad.
- b) Representa la consecuencia lógica y armónica de la educación primaria.
- c) Propicia la formación de educandos para su ingreso al nivel inmediato superior y su incorporación a las áreas productivas." (26)

Las áreas de estudio que integran el plan de estudios en este nivel educativo son:

25) S.E.P. Filosofía de las diferentes áreas de conocimiento y de las especialidades tecnológicas de las escuelas secundarias. pp. 11-12

26) Ibidem., p. 13

ESPAÑOL

MATEMÁTICAS

CIENCIAS NATURALES

| Biología

// Física

| Química

CIENCIAS SOCIALES

| Historia

// Geografía

| Civismo

LENGUA EXTRANJERA

EDUCACION FISICA

EDUCACION ARTISTICA

EDUCACION TECNOLÓGICA

| Industrial

// Comercial y de servicios

| Agropecuaria

| Pesquera

Estas áreas de conocimiento responden a las exigencias de un proceso científico en constante dinamismo y a los ideales más nobles, vastos y auténticos del hombre actual.

II.1.1 Antecedentes de lectura en el estudiante de secundaria.

A) Rasgos generales en la enseñanza de la lectura.

Como es sabido, la enseñanza primaria es el nivel de educación que, en México, precede a la secundaria, cuyo suje-

to adecuado es el niño entre los 6 y 12 años, y en el cual los educandos llegan a un desarrollo intelectual suficiente - que les permite adquirir conocimientos abstractos.

La maduración psíquica del niño, en este período, presenta un desarrollo sensorial y motriz que se pone de relieve en una mayor perfección de la capacidad de observación y un mayor dominio de los dispositivos motrices del organismo.

"En el terreno mental presenta un cambio muy señalado, debido a la aparición de la capacidad de conocimientos abstractos, lo cual permite hablar de una educación intelectual en sentido estricto.

De estas características surge el contenido fundamental de las adquisiciones en la escuela -- primaria: adquisición de hábitos intelectuales: - lectura, escritura, cálculo, y la adquisición simultánea de los primeros elementos de la ciencia." (27)

La enseñanza de lectura en este período escolar es un reto para los maestros del primer ciclo escolar dentro de la primaria.

En nuestro país, la Secretaría de Educación Pública - no ejerce presión alguna en favor de una técnica o método determinados para enseñar a leer, sino que deja en libertad al maestro para que cada quien enseñe con el de su preferencia,

27) GARCIA HOZ, V. Principios de Pedagogía Sistemática. p.389

a condición de que el que elija garantice el éxito de su labor y no se aparte de los intereses y necesidades peculiares del niño.

En los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura se marcan distintas formas de interpretar la teoría educativa. A cada una de las etapas corresponde una determinada técnica, que se refleja en la forma de enseñar los elementos de expresión.

"Desde los métodos del deletreo y silabeo, hasta los llamados globales, pasando por los fonéticos, se aprecia una evolución que hace evidente el propósito de los educadores de facilitar al niño el aprendizaje, sin forzar sus facultades y con respeto a los intereses y tendencias naturales del desarrollo psíquico." (28)

Las características que con frecuencia son comunes a los distintos métodos se ennumeran a continuación:

- a) Deletreo: predomina la acción de identificar las letras, más que los sonidos.
- b) Fonetismo: consiste en pronunciar cada letra con el sonido que le corresponde.
- c) Métodos visuales: predomina la actividad a base de signos gráficos, considerando que la lectura es una función de los ojos, más que de los oídos.

28) BARBOSA, A. Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos. p. 17

- d) Sintético-analíticos: parten del elemento letra para construir sílabas, palabras, frases y oraciones.
- e) Análítico-sintético: parten algunos de la palabra, otros de frases y oraciones, para pasar a las sílabas y luego a las letras.

Independientemente del método que se utilice, es importante destacar que en la mayoría de los casos los maestros hacen hincapié en que el alumno lea "rápido y bien", sin desarrollar toda una metodología que lleve al alumno a entender realmente el contenido de lo que pronuncia; éste es el reto de los educadores en la actualidad, lo cual requiere del conocimiento de distintas habilidades y técnicas que estimulen al educando para ser un lector activo.

B) Objetivos de lectura en sexto grado de primaria.

Los objetivos que se marcan en cuanto al desarrollo de habilidades de lectura en sexto de primaria (antecedente más próximo a la secundaria), son los siguientes:

Objetivo general:

"Al término del sexto grado escolar, el alumno será capaz de interpretar, comparar, resumir y establecer relaciones lógicas mediante el comentario en la lectura básica; y en la de estudio obtener --

información en textos, mapas, planos, anuncios, e instructivos." (29)

Objetivos específicos:

1o. Establecer analogías en la lectura básica partiendo del contenido de textos.

2o. Identificar y ordenar ideas principales de un texto.

3o. Relacionar textos con un plano dado y seleccionar las ideas principales.

4o. Interpretar textos localizando en ellos los detalles específicos.

5o. Obtener información de textos y gráficas.

6o. Obtener información de distintas fuentes.

7o. Interpretar textos y organizar información.

8o. Interpretar mapas a partir de textos y elaborar fichas bibliográficas. (30)

Cada uno de los objetivos señalados corresponde a las ocho distintas unidades en las que se encuentra dividido el contenido del programa escolar de sexto de primaria.

Al estudiante a lo largo de la primaria, que es cuando adquiere habilidades para la lectura, "se le da información, más no se le estimula sobre el qué hacer

29) S.E.P. Libro del Maestro. Sexto Grado. p. 22

30) Cfr. Ibidem.

con dicha información; es decir, no se le induce a generar alternativas más efectivas y diversas sobre cómo abstraer, comprender, analizar, sintetizar, -- asimilar, elaborar y usar la información que recibe en contextos tanto orales como escritos, y no se le provee de elementos para la aplicación y transferencia del conocimiento de maneras diversas e innovadoras". (31) De tal forma que cuando el alumno ingresa a secundaria, "sabe leer y escribir", pero en la mayoría de los casos esto se reduce a la capacidad de repetir lo que está escrito, sin llegar a procesos mentales más profundos, lo cual no permite aprovechar en toda su extensión la habilidad supuestamente adquirida, lo cual se corrobora analizando la problemática educativa del país.

A grandes rasgos, puede decirse que, se encuentran -- una serie de problemas psico-educativos, dentro de los cuales, con mayor frecuencia se ha señalado, por su importancia, a nivel general: el analfabetismo censal y el analfabetismo funcional, que se relaciona directamente con problemas de comprensión de lectura.

A nivel escolar, dentro de los problemas más comunes, puede citarse: el bajo rendimiento académico, la reprobación y la deserción, que llevan al fracaso escolar y los problemas para el aprendizaje, la lectura y las matemáticas. Dichos pro

31) ROJAS, S.; PEON, M., El desarrollo y la inducción de repertorios de autorregulación, aprendizaje y comprensión de lectura en niños de primaria. p. 3

blemas son por demás conocidos por todas las personas involucradas en la educación, ya que afectan una amplia gama de niveles educativos, desde niños hasta adultos.

II. 2 El alumno de secundaria.

El sujeto propio de la educación secundaria es el adolescente, es decir, el ser humano en aquella época en que acaba la infancia, entra en una fase extraordinariamente lábil y en apariencia contradictoria, que dará lugar a la formación definitiva de la personalidad humana. (32)

II.2.1 Concepto de adolescencia.

El vocablo adolescencia proviene del verbo latino - "adolescere", que significa crecer o llegar a la maduración.

Durante esta época, el varón y la mujer están sometidos al proceso que completa su preparación psíquica, emocional, social, mental y física para la edad adulta, en consecuencia, supone un gradual y complejo proceso de crecimiento y desarrollo en que las características del niño son remplazadas por las del adulto. La adolescencia no puede considerarse como un período separado del resto de la vida, sino que forma parte del total proceso del desarrollo de la personalidad.

"La adolescencia, que va de los 12 a los 18 ó 20 años, según el sexo y los individuos, no es sólo la úl-

tima etapa del crecimiento y de la educación; es también un período muy diferente del conjunto de las etapas precedentes, habitualmente reunidas bajo el nombre de infancia.

En el orden biológico, corresponde al despertar de la función de reproducción que se manifiesta por el fenómeno de la pubertad. Desde el punto de vista psicológico, presenta caracteres más complejos, pero igualmente netos: el aumento de la influencia de la afectividad sobre todo el psiquismo; el rápido ensanchamiento de los horizontes del pensamiento por el juego de múltiples intereses; la interiorización más o menos marcada de la vida mental hasta ahora volcada en actos; por último, la individualización acelerada del comportamiento por la acentuación de las diferencias de acuerdo con el sexo, el medio y los individuos, a punto tal que, durante la adolescencia, se observan formas variadas del desenvolvimiento, antes que una sucesión de períodos tales como los de la infancia. Por último, visto desde el ángulo sociológico, prepara la inserción del ser en el medio adulto gracias a una serie de aprendizajes sociales y culturales". (33)

Existe un acuerdo general acerca de que la adolescencia suele ser una etapa compleja, problemática y a veces difi

33) DEBESSE, M., Las etapas de la educación, p. 97

cial en la lucha del joven por llegar a la madurez, así como un período de altas esperanzas, emocionantes experiencias, - nuevas y mayores oportunidades de desarrollo personal; por - lo que es un poco exagerada la postura que considera a esta edad como "un estado perturbado", pues los conflictos que se presentan a los adolescentes y sus padres van acompañados de muchas otras situaciones satisfactorias para ambos; es una fase propicia para la manifestación y desenvolvimiento de - las características esenciales y diferenciales de la persona.(34)

II.2.2 Características generales de la adolescencia.

Durante este período de transición de la infancia a la madurez, el individuo debe recibir la consideración de un adolescente, que no es ni un niño, ni un adulto.

Ante la pregunta de si existe un conflicto entre la adolescencia y la sociedad, Karl Garrison dice: "Los antropólogos han comprobado que hay culturas en las que no aparece ningún síntoma de dicho conflicto; mas es preciso recordar que en tales culturas no se manifiestan las características de la personalidad que atribuimos nosotros a la adolescencia. Ha llegado a afirmarse que se desarrolla una serie de tensiones y fricciones entre una generación y otra de acuerdo con la proporción en que una nueva generación difiere de la precedente en sus

34) Cfr. MUSSEN-CONGER-KAGAN., Desarrollo de la personalidad en el niño., p. 86

preferencias, valores y relaciones. En otras palabras, la tensión entre las generaciones no es una consecuencia de la naturaleza humana como tal, sino de la intensidad de las transformaciones sociales. Como la sociedad occidental es primordialmente una sociedad en constante cambio, es natural la presencia de un conflicto entre nuestro mundo de adultos y la infancia, en el desarrollo de la personalidad". (35)

El hecho psicológico sobresaliente de la adolescencia es la vivencia del aislamiento, o sea, la distancia entre el "yo" y cuanto le rodea. Es en la adolescencia cuando se da la conciencia irreductible de ser uno, distinto de los demás y de los otros, a tal grado que, todo lo que se presenta de variante en esta etapa, se da partiendo de este fenómeno.

Charlotte Bühler señala que mientras al principio de la fase aumenta rápidamente el afán de instruirse en el interés por las condiciones dadas en los objetos, después se cae, casi de manera brusca, en un subjetivismo extremado. La franqueza más ingenua y la participación alegre en la vida familiar, los juegos y las peripecias escolares, se convierten en rechazo orgulloso, cuando no en indiferencia hostil y som

bría. El deseo de saber y la curiosidad decaen para dar paso a un espíritu crítico acentuado. En las relaciones personales el sentido de pertenencia al grupo se cambia por una relación contrapuesta; los demás se vuelven algo neutro, indefinido y el "yo" trata de reafirmarse destacando de la masa.

Hay una conversión hacia la subjetividad a partir de los 13 - 14 años, esto debido al interés que despiertan las transformaciones corporales. Empieza el descubrimiento de su intimidad que tampoco le ofrece un refugio seguro, lo que su cambiante experiencia le ofrece del encuentro consigo mismo; una muestra de esto son los diarios íntimos de los adolescentes, que pueden ser considerados como testimonio de una positiva maduración, significativos cambios del lenguaje que, -- predominantemente descriptivo al principio, se convierte en reflexivo a medida que transcurre el tiempo.

El adolescente se siente empequeñecido; necesita de prestancia, tiene deseo de estimación y necesidad de aceptación.

El mundo de lo concreto y práctico pasa ahora al de las abstracciones. El instinto de poder y de apropiación se transforma en deseo de comprensión, de posesión, tanto sentimental como inteligente. La curiosidad se ve traspuesta por un afán ideológico, su experiencia del tiempo y del espacio constituirá una ayuda para el manejo de la lógica de las re-

laciones, de tal forma que, las solas vivencias se transformarán en una teoría coherente de significaciones y acontecimientos.

La desbordante afectividad no parará en aquella subjetividad de los principios. "Justamente, la adolescencia es la edad en que los sentimientos, afectos y emociones adquieren su peculiar entidad como modos del ser - psíquico, capaces de originar contenidos propios o irreductibles a otros procesos o estados". (36)

II.2.3 Características específicas de la segunda etapa de la Adolescencia.

Para un análisis más detenido sobre las características de la adolescencia, se seguirá la clasificación hecha -- por G. Castillo (37).

1a. Pubertad o adolescencia inicial:	11 a 13 mujeres
	12 a 15 varones
2a. Adolescencia media:	13 a 16 mujeres
	14 a 17 varones
3a. Adolescencia superior:	16 a 20 mujeres
	17 a 21 varones

En la presente investigación nos limitaremos a ha--

36) POVEDA, J.M., GER, Tomo I., p. 233

37) CASTILLO, G., Los adolescentes y sus problemas, p. 52

blar de las características de la segunda etapa, pues en este período se encuentran comprendidos los estudiantes de la enseñanza media, que son los sujetos de quienes se trata en este trabajo.

Durante la adolescencia media se da un momento de -- conflicto interior y de búsqueda de nuevas formas. Se caracteriza también por un desarrollo importante de la capacidad intelectual.

Características:

- a) Mayor reflexión y sentido crítico.
- b) Falta de objetividad: confunde lo ideal con lo -- real.
- c) Dogmatismo en la defensa de las opiniones.
- d) Mayor introversión.
- e) Obstinación, terquedad y afán de contradicción. -- Cierta agresividad.
- f) El análisis de sí mismo será el punto de partida para el redescubrimiento y crítica del mundo que -- lo rodea.
- g) No sólo contempla, sino que se interroga sobre -- los cambios que experimenta.
- h) Necesidad de amar: nacimiento de la amistad (uno o dos amigos como máximo, y el primer amor).
- i) Timidez: desconfía de sí mismo y teme a la opi- --

nión ajena.

- j) A veces, actitudes de abierta rebeldía y mutismo; en casa no habla.
- k) Se dá un alto desarrollo de la capacidad intelectual, aunque sus ideas estén fuertemente condicionadas por la intensa vida afectiva: domina el subjetivismo.

Posibilidades:

- a) Desarrollo del sentido crítico para que no se deje manipular, engañar o arrastrar.
- b) Profundización en el conocimiento objetivo de sí mismo.
- c) Superar el dogmatismo desarrollando su capacidad para el pensamiento lógico.

Principales dificultades:

- a) Criticismo o crítica gratuita: principal blanco - son los adultos, nunca ellos mismos.
- b) Inconformismo indiscriminado.
- c) No aceptan ayuda de padres, pasan a segundo lugar, pero sí de los amigos.

II.3 Desarrollo intelectual del adolescente.

Entre la infancia y la adolescencia se produce un no

table cambio en la esfera intelectual. Muchos niños que han conseguido excelentes calificaciones escolares, al penetrar en la adolescencia obtienen notas muy bajas, y no sólo por-- que haya una variación súbita y desmedida en el tipo de asig-- naturas escolares, sino porque la adolescencia representa -- también un cambio profundo en la manera de "ser inteligente". Aumenta la posibilidad de la aprehensión y los sentidos se -- hacen más perfectos. El adolescente es capaz de razonar, es decir, se encuentra en condiciones de llevar a cabo el proce-- so intelectual (Cfr. Capítulo I de esta investigación). Sin embargo, la capacidad casi exclusiva de la memoria en la es-- cuela primaria desarticula la comprensión y "el adolescen-- te se encuentra con que los mecanismos intelectuales y escolares de la niñez, le sirven poco para la aprehen-- sión de disciplinas menos concretas". (38)

El rasgo constitutivo de la adolescencia es el descu-- brimiento de la intimidad, que puede concebirse como conse-- cuencia inmediata de la capacidad de reflexión; es decir, la capacidad de realizar un acto en el cual el adolescente mis-- mo es objeto de sus propias meditaciones. (39)

La reflexión hace surgir en la vida humana la capaci-- dad de pensamiento científico en sentido estricto; esto es,-

38) MORAGAS, J., Psicología del niño y del adolescente, p. 266

39) Cfr. GARCIA HOZ, V., El nacimiento de la intimidad, p. 18

la capacidad de descubrir relaciones que ligan a una idea -- con otra y encontrar, por tanto, la justificación de los conocimientos.

La evolución de determinadas aptitudes mentales puede repercutir en el rendimiento escolar. "En este sentido el paso de la memoria automática a la memoria asociativa suele originar dificultades en el aprendizaje, debido a que el estudiante debe ocupar una capacidad en la que no se ha ejercitado suficientemente". (40)

El adolescente se encuentra con que cada día le es más necesario aprender un mayor número de ideas por su cuenta y se siente con mayores dificultades para hacerlo. La comprensión disminuye, pues se encuentra con un mundo propio en el que irrumpen numerosos intereses afectivos, sociales, vocacionales, laborales, que están reclamando su atención y ante la dificultad de atender uno sólo, la atención se convierte en distracción y entonces, disminuye la comprensión. Aunado a esto se encuentra el desarrollo de la imaginación con la tendencia al ensueño, en virtud de lo cual el adolescente se refugia en su mundo fantástico para eludir preocupaciones y responsabilidades concretas, alejándolo de la posibilidad de comprender las cosas que no están en su ensueño.

"Ante unos estímulos, unos deseos nuevos, el ado-

40) CASTILLO, G., op. cit., p. 162

lescente se ensimisma, y desde su autismo opone su razón a la razón universal, porque sólo es capaz de comprender la suya. Y, con todo ello disminuye el valor operativo de la inteligencia". (41)

Las cosas no son vistas por el adolescente a través de la razón, sino de la conveniencia, o más exactamente, la conveniencia es interpretada como razón, y se hace una crítica benévola de los propios actos, mientras se critica la conducta de los adultos de una manera acertada, porque no coincide con la propia conveniencia.

II.4 Elementos a considerar por los educadores.

En base al objetivo señalado para esta investigación, es importante tener en cuenta que por las características intrínsecas de esta etapa de desarrollo, el adolescente está - en el momento propicio para aumentar y perfeccionar habilidades que influyan positivamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a que adquiere una mayor capacidad de reflexión, desarrolla el espíritu crítico y se da un alto perfeccionamiento de la facultad intelectual, es fundamental aprovechar estas condiciones y formarlas a través de la lectura de estudio y entretenimiento, fomentando la habilidad para -

41) MORAGAS, J., op. cit., p. 267

pensar y actuar en forma crítica, tomando en cuenta la realidad y la opinión de los demás.

Gracias al nivel de desarrollo que se alcanza en esta etapa, el alumno de secundaria es susceptible a la estimulación de estrategias que lo lleven a ser un lector activo, capaz de admitir lo verdadero y rechazar lo falso.

El encauzar al adolescente con lecturas positivas le ayudará además de cultivarse, a ir adquiriendo mayor objetividad en su pensamiento y a enriquecer sus ideales de vida.

CAPITULO III
HABILIDADES PARA RESUMIR CORRECTAMENTE

CAPITULO III

HABILIDADES PARA RESUMIR CORRECTAMENTE

III.1 Comprensión de la lectura

El lenguaje constituye el medio de comunicación por excelencia para transmitir información. Comprenderlo representa una de las habilidades más importantes, sobre todo en el proceso educativo, entre otros contextos.

Al hablar de comprensión del lenguaje, hay que hacer referencia tanto a la comprensión del lenguaje escrito, como la comprensión del lenguaje oral.

Las diferencias principales entre leer y escuchar -- ocurren en niveles visuales y fonéticos, sin embargo, "...después de hacer este análisis perceptual inicial, el proceso de comprensión es el mismo, ya sea que la persona lea o escuche un texto". (42) Este punto de vista es compartido por otros autores, quienes confirman que la comprensión a través de la lectura o a través de el lenguaje hablado es muy similar en un nivel más profundo y se refiere a la comprensión de ambas modalidades, más por sus componentes comunes, que -

42) KINTSH, W. Y KOZMINSKY, E., "Summarizing stories after -- reading and listening". Journal of educational psychology. p. 495

por sus distintivos.

Una vez aclarado que la comprensión del lenguaje es, en última instancia una sola, se puede hacer uso de las definiciones, modelos y teorías desarrolladas en torno al campo de la misma.

La comprensión es un proceso muy complejo que está lejos de ser enteramente conocido: sin embargo existe cierto acuerdo entre los investigadores que sostienen modelos interactivos alrededor de algunos puntos medulares que tratan de definirla. Entre éstos se encuentran los siguientes:

a) La comprensión es un proceso constructivo; el lector hace uso del estímulo visual para construir una interpretación de lo que el autor quiso transmitir. (43)

b) La comprensión es un proceso de uso; el lector -- utiliza la interpretación que hace del escrito para propósitos posteriores, tales como registro y almacenamiento de nueva información en la memoria para seguir órdenes, contestar preguntas o realizar operaciones de inferencia. (44)

c) La comprensión es un proceso estratégico en donde el lector al interactuar con el texto construye una estructura

43) Cfr. CLARK, H. Y CLARK, E., Psychology and language: an introduction to psycholinguistics., p. 67

44) Cfr. WINOGRAD, T.. "A frame work to understanding discourse". En Cognitive Processes in comprehension., pp. 63-70

ra proposicional que constituye la representación cognoscitiva del texto. Tal construcción implica el uso de estrategias a nivel local para establecer las relaciones entre proposiciones, y macroestrategias para generar la estructura global del texto; además intervienen estrategias esquemáticas que toman información de la estructura canónica, asociada a un tipo de texto específico. Todas estas estrategias son coordinadas y supervisadas por un "ejecutor central" del sistema cognoscitivo, que tiene la función de autorregular el funcionamiento en su totalidad. (45)

Comprender el lenguaje implica reconstruir el significado contenido en el mensaje oral o escrito, para lo cual se requiere que el lector o escucha participe en forma activa y pueda relacionar aquello que sabe, con el contenido nuevo incluido en el mensaje.

En base a los postulados de Kintsh y van Dijk, el proceso de comprensión de lectura puede perfilarse de la siguiente forma:

- 1o. Los elementos significativos de un texto son organizados en un todo coherente.
- 2o. Se condensa la información en su punto esencial.

45) Cfr. VAN DIJK, T. y KINTSH, W., Strategies of discourse comprehension. p. 46

3o. La construcción o inferencia de nuevos elementos, tomando en cuenta las reservas de la memoria, que han sido - fruto de anteriores procesos de comprensión. (46)

Todo esto es resultado de múltiples sub-procesos, -- los cuales interactúan entre sí y se llevan a cabo en forma muy rápida, utilizando la capacidad cognoscitiva cuando se involucra la atención, la conciencia y la toma de decisiones.

En lectores hábiles la comprensión de lectura es un proceso automático que implica una baja demanda de recursos, aún cuando puede verse interrumpido eventualmente cuando el - lector debe recuperar algún referente o elaborar una inferen- cia en forma consciente. (47) Este proceso no se da con la misma fluidez en lectores menos afortunados, no tanto por -- una inteligencia deficiente o cualquier otro tipo de impedi- miento orgánico o psicológico, sino por una carencia de reper- torios de aprendizaje y lectura que sean efectivos, flexi- bles y amplios a nivel de comunicación oral, y sobre todo es crítica.

Entre las habilidades humanas la lectura es una de - las más complejas, la cual no podría llevarse a cabo con éxito si sus componentes y la coordinación de éstos no se hace en

46) Cfr. KINTSH, W., Y VAN DIJK, T., "Toward a model of text comprehension and production"., En Journal of Educational Psychology, p. 365

47) Cfr. Ibidem., p. 366

forma automática. Uno de los criterios para decidir si una habilidad es o no automática, es que un sujeto pueda ejecutar una habilidad en forma exacta y completa, mientras que su atención está dirigida hacia otra cosa, pudiendo atender una sola a la vez, pero con la capacidad de procesar muchas cosas al mismo tiempo, siempre y cuando no más de una requiera atención. (48)

Frecuentemente el lector no cuenta con todos los elementos necesarios para reconstruir el significado, ya sea -- porque lo que lee tiene elementos de información no explícitos -- lo cual es muy común--, o porque no posee los conocimientos previos necesarios para relacionar lo que sabe con la información entrante.

Lo anterior implica que se debe supervisar el grado de comprensión, y hacer algo en forma activa para encontrar o inferir estos elementos de información faltantes y poder -- restablecer la fluidez del proceso de comprensión.

■

Algunos autores afirman que para comprender la lectura intervienen procesos involucrados en la percepción visual y su correspondiente codificación, pero además se requieren tres tipos de conocimiento: de léxico, de estructura o sin-

48) Cfr. LABERGE, D. Y SAMUELS, S., "Toward a theory of automatic information processing in reading", En cognitive - Psychology, pp. 295 - 296

taxis y de interpretación del texto. (49)

En el conocimiento del léxico se incluyen mecanismos para la activación de la representación mental de una palabra la cual contiene aspectos sensorio/motrices, fonológicos, ortográficos y semánticos, originándose el análisis perceptivo de la palabra.

El sistema sintáctico o estructural determina las relaciones gramaticales factibles que se establecen entre las oraciones, regulando el orden que las palabras pueden guardar entre sí.

Por último, la interpretación del texto, que debe ir de acuerdo con el principio de realidad, es decir que se interpreten las oraciones con la suposición de que éstas se refieren a un conjunto de ideas, que se relacionan con una situación específica y real. El principio de realidad es potencialmente muy poderoso, pues ayuda a decidir en caso de ambigüedad, permite inferir la palabra exacta en caso de que ésta se les mal, y permite obtener la interpretación correcta de lo leído.

Es necesario desarrollar metodologías para inducir en los educandos repertorios que les permitan una mejor inte

49) Cfr. MARLSEN-WILSON Y TYLER, L., "The temporal structure of spoken language understanding", En Cognition, pp.46-49

racción con materiales de lenguaje, para lograr la comprensión y el aprendizaje.

En el caso de la lectura se han identificado distintos aspectos que facilitan dicha interacción:

- a) Establecer los propósitos de la lectura. Es importante que el estudiante entienda que la meta principal de la lectura es obtener significado.
- b) Modificar el ritmo de lectura y estrategias de acuerdo con las diferentes demandas de la tarea.
- c) Identificar los elementos importantes en el texto.
- d) Enfocar la atención sobre el contenido principal.
- e) Usar el conocimiento previo para interpretar nueva información.
- f) Ir verificando si la comprensión está ocurriendo.
- g) Comprometerse en auto-cuestionamiento para determinar si las metas están siendo alcanzadas.
- h) Tomar acciones correctivas cuando los fracasos en la comprensión son detectados. (49)

Todo lo anterior interactúa constantemente, y de su aplicación adecuada depende obtener una eficiente comprensión de lectura.

49) Cfr. ROJAS, S. y PEON, M. Op. cit. p. 31

111.2 Concepto de resumen y sus partes.

La capacidad de lectura es útil sólo en la medida en que va de la mano de una comprensión cabal de lo leído, lo cual permite concentrar la atención en las ideas más importantes.

Un lector pasivo se pone a leer sin una actitud previa. Comienza su trabajo con la esperanza de que pueda resultarle interesante, o que de pronto aparezca en un determinado pasaje algo significativo para él. Con ello puede ocurrir que pase por alto precisamente lo importante. Sus pensamientos divagan, la concentración es muy baja y la tarea se realiza sin el menor aliciente. El rendimiento de lectura y el provecho personal sacado de ella son proporcionalmente bajos también.

En el lector activo ocurre todo lo contrario; "lee buscando ideas y no sólo palabras. Trabaja buscando algo determinado. Antes de comenzar a leer piensa sobre lo que podrá ser importante en esa lectura. Imagina -- previamente lo que le podrá decir el autor. Se llega -- incluso al punto de que el lector activo se imagine -- qué tendrá que escribir sobre esa misma materia". (50)

50) WOLFGANG, Z., citado por CARRILLO ZALCE, en Ejercicios de técnicas de estudio e investigación, p. 81

Una de las técnicas que se centra específicamente en el perfeccionamiento de la comprensión de la lectura es la elaboración de resúmenes, que es muy importante para el proceso de aprendizaje, e involucra tanto la comprensión como la atención. (51)

Un resumen puede ser definido como una síntesis que contiene los aspectos medulares de un texto oral o escrito. (52)

Los resúmenes son muy útiles porque hacen posible la comprensión al sacar a la luz las ideas principales y la relación que guardan entre ellas.

La longitud del resumen depende, naturalmente, del propósito que tenga quien lo elabore, aunque debe evitarse incluir tantos datos, que parezca una reproducción del original. Conviene tener en cuenta que no es necesario usar las palabras textuales del autor; puede y hasta es conveniente usar el propio vocabulario.

En el aula, el alumno debe combatir el impulso a "copiar" lo que lee en lugar de preparar notas, pues la mera -- traslación de bloques de material, palabra por palabra, del texto al cuaderno, contradice la finalidad de elaborar resú-

-
- 51) Cfr. BROWN, A. Y DAY, J., "Macrorules for summarizing - texts: the development of expertise", Journal of verbal behavior, p. 2
- 52) Cfr. ROJAS, S. Y PEON, M., El manejo del aprendizaje en el salón de clase, p. 13

menes, pues parte del valor de esta actividad consiste en garantizar que se ha comprendido el material y se puede explicar con las propias palabras, seleccionando los puntos importantes e ignorando los detalles triviales. Más aún, la transcripción textual, por ser una operación automática en alumnos de secundaria, no permite alcanzar un mayor nivel de comprensión de lo leído.

Un buen resumen no implica únicamente registrar el contenido del texto, sino que "es una parte creativa del proceso de lectura y estudio; es un factor fundamental de la lectura activa y sistemática, y de la tarea de - rememoración, reflexión y repaso". (53)

Las características principales de un buen resumen son: exactitud, brevedad, claridad, orden en las ideas, que sea adaptable a varios propósitos: repaso, localización de ideas esenciales, refrescar la memoria, etc. (54)

En todo escrito pueden distinguirse básicamente cinco tipos de elementos, que hay que considerar en la elaboración del resumen:

a) Oración tópica: encierra la idea central o esen--

53) PAUK, W., How to study in college, p. 72

54) Cfr. DELNAR, M., Sugestiones para los estudiantes, p. 47

cial del contenido de todo el escrito; comprensión de la comprensión global.

- b) Oración temática: son las ideas esenciales que forman el alma de cada párrafo, en concordancia y como complemento de la oración tópico; exponen razones o motivos de la misma.
- c) Material de apoyo: da mayor información para entender la oración temática; incluye detalles que pueden ser innecesarios para quien tiene mayor conocimiento sobre el asunto que se está tratando.
- d) Material redundante: se refiere a la repetición de lo ya dicho, para reafirmar lo expresado.
- e) Material trivial: hace referencia a los datos innecesarios, que al omitirlos no perjudican la comprensión de la esencia de lo escrito.

Un buen resumen debe incluir necesariamente la oración tópico y las oraciones temáticas, si no en su totalidad, por lo menos una gran parte de ellas; el material de apoyo es optativo, según los conocimientos previos de quien elabora y utiliza el resumen; debe evitarse el incluir material trivial y redundante, pues de no hacerlo, se caería en una copia textual del material a resumir, y como se ha dicho, esto no implica ningún tipo de operación más profunda en quien

lo elabora, y no garantiza la comprensión de lo leído.

La oración tópico resulta mucho más exacta cuando se le da una clara, aunque breve explicación (oraciones temáticas).

Ayuda mucho a elaborar el resumen, el señalar o ir anotando las ideas significativas mientras se va leyendo, de tal forma que al tener que integrar las ideas, éstas sean fácilmente localizables y así poder jerarquizarlas y organizarlas en un todo coherente, una vez abstraída su esencia, para lo cual se utilizan básicamente las oraciones tópico y temáticas.

En la situación de enseñanza-aprendizaje, se requiere que el educando adquiera conocimientos a partir de materiales escritos, como son los libros de texto, o de exposiciones orales sobre diversas áreas de contenido. Para que el estudiante logre un aprendizaje significativo del material en cuestión, es indispensable que logre abstraer las ideas principales, es decir que construya el significado global de la información que se encuentra en el texto.

La organización y reducción del contenido permite al estudiante utilizar dicha información apropiadamente de acuerdo a las demandas de la tarea; por ejemplo: le ayuda a contestar preguntas abiertas o de opción múltiple, así como a resolver problemas, parafrasear, hacer críticas, reconstruir información detallada, etc.

Es indispensable que el educando sea capaz de extraer la información esencial y así poderla utilizar posteriormente en diversas situaciones y contextos. Esta habilidad representa el fundamento en el que se apoyan muchos otros procesos cognoscitivos complejos. Cuando el estudiante es capaz de abstraer ideas principales, está preparado para proceder a ampliar y aplicar su conocimiento a diversas situaciones y contextos.

III.3 Sensibilidad a la estructura de un texto.

Así como es imposible hablar por monosílabos, es imposible plasmar por escrito ideas independientes unas de otras; se necesita una cadena de frases y oraciones que a su vez manifiesten ideas relacionadas entre sí, y que entre todas narren un objeto, describan una situación o expongan un acontecimiento.

En cuanto al orden que sigue el autor en la exposición de ideas, no se puede afirmar nada con seguridad, todo depende del estilo literario del escritor; sin embargo, existen textos que cuentan con una organización convencional - bien definida, como son los textos narrativos (cuentos).

III.3.1 Textos narrativos.

El patrón más común de un cuento tiene las siguientes

tes categorías:

- a) Principio: da la información acerca de los personajes principales, el tiempo y lugar donde se lleva a cabo el cuento y el problema que le da origen.
- b) Desarrollo o Complicación: Incluye lo que hace el personaje principal para solucionar el problema y el resultado de estas acciones.
- c) Final o Resolución: Da a conocer el resultado del cuento con respecto al problema planteado en el PRINCIPIO. Narra si se solucionó o no y cómo fue Solucionado.

Cuando el estudiante lee textos narrativos, este esquema le puede servir como marco de trabajo mediante el cual elija la información que sea relevante a cada categoría del esquema, así puede comprender, retener y posteriormente reconstruir la información; también le puede ser útil como una guía para elaborar sus resúmenes.

Conforme el educando va pasando a grados superiores, la estructura que poseen los materiales para aprender, ya no es tan convencional sino bastante específica al tipo de información que contengan; sin embargo, muchos textos expositi

vos encontrados en libros escolares no están organizados de acuerdo a una estructura convencional bien definida.

Debido a lo anterior, los estudiantes experimentan dificultad en comprender y aprender este tipo de material expositivo; por esto es recomendable proporcionar instrucción sobre la estructura del texto expositivo, de tal manera que los estudiantes puedan identificar los patrones organizacionales que utilizó el autor al escribirlo.

Los patrones seleccionados por un escritor juegan un papel importante en qué y cómo se aprende. El educando puede utilizar estos patrones como una estrategia para entender y estudiar información nueva, para organizar la información -- que ha adquirido, para recordarla y para reconstruirla y -- utilizarla posteriormente.

III.3.2 Textos expositivos.

Las investigaciones demuestran que los estudiantes -- que son sensibles a las diferentes estructuras que pueden en contrarse en los textos, son capaces de discriminar información consistente de la no consistente. (55)

Se han encontrado distintos patrones en la organiza-

55) Cfr. MEYER, B. Y FREEDLE, R., "Effects on discourse type on recall" American Educational Research Journal, p. 136

ción de los componentes del escrito, que son los utilizados con mayor frecuencia; entre ellos se pueden citar: cronológico, comparación/contraste, problema/solución, atribución ó - colección y causación, entre otros.

a) Cronológico: comúnmente utilizado para describir hechos históricos, en base a un orden temporal, de tal forma que se hace referencia continuamente a las fechas en las -- que se ubican los hechos.

b) Comparación/contraste: dos o más situaciones, objetos, individuos u otras cosas, son comparados de -- acuerdo a sus semejanzas y diferencias -- sobre uno o más atributos.

c) Problema/solución: en este tipo de estructura se puede presentar o plantear una serie de problemas o preguntas, antes de ofrecer distintas soluciones. También se pueden presentar algunas soluciones antes de abordar el o los problemas.

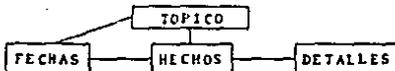
d) Atribución ó - colección: se especifican las características y -- atributos de un objeto, persona, animal o situación, quedando agrupaciones de da

tos estructurados en orden.

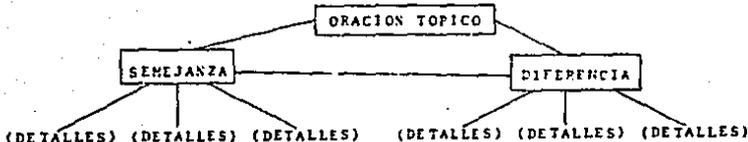
- e) Causación: en este tipo de estructuras se exponen - las causas, motivos, y razones que determinan o dan como consecuencia un hecho, fenómeno o acción. (56)

El esquema de los textos expositivos podría interpretarse como sigue:*

a) CRONOLOGICO



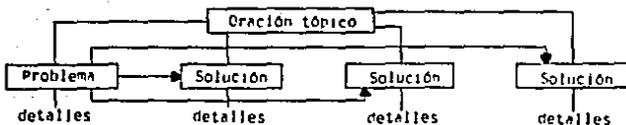
b) COMPARACION/CONTRASTE



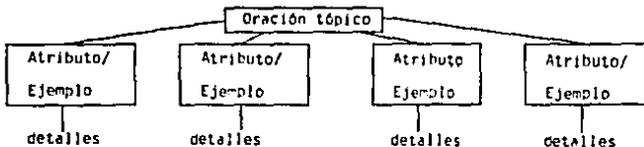
56) Cfr. RIECHGELS, D., "Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text" Reading research Quarterly, pp. 179-183

*) Cfr. Ibidem, p. 185.

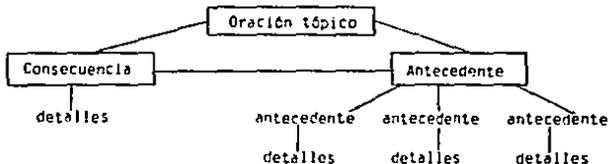
c) PROBLEMA/SOLUCIÓN



d) ATRIBUCION Ó COLECCION



e) CAUSACION Ó EXPLICATIVOS



Múltiples investigaciones muestran que hay una fuerte relación entre la percepción de la estructura y la capacidad de extraer ideas principales de un escrito, lo cual se da preferentemente en lectores activos, quienes al ser conscientes de la estructura que tiene el texto, son capaces de utilizar una guía más efectiva para establecer relaciones cohe-

rentes entre los elementos del mismo y lograr cohesión en el resumen elaborado. (57)

Es importante sensibilizar al alumno sobre las estructuras que puede encontrar en un escrito, de tal forma que él mismo pueda esquematizar la información más importante, lo cual le permitirá tener una visión de conjunto, así como una memorización más rápida y fácil de lo que necesita estudiar.

III.4 Estrategias para reducir la información escrita.

Todo lo que se refiere a la tarea de resumir es difícil, pues no sólo implica elegir lo principal y rechazar lo accesorio, sino que involucra operaciones de generalización de la información y la construcción de información implícita en el texto, para lo cual es importante la representación esquemática de los contenidos. (58)

Esta tarea se vuelve más ardua si el lector tiende a la pasividad; ya sea porque el medio no le estimula a querer aprender, o bien por apatía personal, que muchas veces encuentra sus causas en una falta de estrategias adecuadas en el aprendizaje y lectura.

57) Cfr. McGEE (1982), MEYER, BRANDT & BLUTH (1980); TAYLOR (1980); TAYLOR & SAMUELS (1983).

58) Cfr. KINTSH Y VAN DIJK, op. cit., p. 366

III. 4.1 Supresión:

Hace referencia a la omisión de proposiciones que no afectan directa o indirectamente la coherente comprensión de la idea esencial del escrito.

Es una estrategia de las más utilizadas cuando se trata de resumir un escrito, que lleva a la condensación de la información, eliminando los detalles triviales o innecesarios, por ser material familiar, y la supresión de datos que, aunque importantes, son redundantes, pues se utilizan generalmente para reforzar lo dicho.

Ejemplo:

El gran árbol del jardín, con frondosas ramas, de abundantes hojas en distintos tonos verdes, alberga gran variedad de nidos para aves de todos tamaños, desde pequeñas moradas para colibríes, hasta otras más grandes para papagayos.

SUPRESION: el gran árbol del jardín alberga nidos para aves de todos tamaños.

III.4.2 Generalización:

Esta operación hace referencia a la formación de una idea general, por reunión, en un mismo concepto, de los

elementos que tienen uno o más caracteres comunes, es decir, se agrupa el material en una categoría superior.

La sustitución puede hacerse por un solo concepto, o bien por una proposición que denote una generalización a un nivel inmediato superior.

Ejemplos:

- a) Juan trabaja en una tienda donde venden: peces, pajaritos, gatos, perros, tortugas y otros pequeños animales.

GENERALIZACION: Juan trabaja en una tienda donde venden mascotas.

- b) La secretaria organiza el material en su escritorio; selecciona las hojas para escribir a máquina; después las introduce por el rodillo de la máquina y así puede transcribir una carta que previamente le ha dictado su jefe. Por último precede a escribir lo que tiene en su libreta.

GENERALIZACION: La secretaria mecanografió una carta de su jefe.

En el segundo ejemplo la generalización es posible sobre todo porque cuando se describe una acción detallando -

ESTA TERCERA NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

cada uno de sus pasos, y quien los tiene interiorizadas todas las acciones intermedias, se procede a generalizar, de tal forma que la descripción no sea tediosa y la atención no se distraiga en detalles tan explícitos.

En cuanto al material generalizable, existen básicamente cuatro opciones:

a) Suprimir por completo la proposición generalizada, por no ser esencial en el tema, es decir, que aunque el texto contenga material generalizable, éste no siempre debe ser incluido en el resumen, especialmente si representa material trivial.

b) Hacer la generalización y además copiar textualmente todos los elementos que ésta contiene.

c) Utilizar una generalización incorrecta, o insuficiente, como puede ser el emplear la categoría "carnívoros" para abarcar leones, perros, caballos, jirafas, osos, pante ras, lobos, etc., en lugar de hablar de mamíferos.

d) Utilizar la generalización eficientemente.

Este tipo de operación suele ser mejor empleada -- cuando se pone al lector límite máximo de palabras que puede escribir al elaborar su resumen. (59)

59) Cfr. BROWN, A. Y DAY, J., op. cit. p. 4

III.4.3. Construcción

Se refiere a la inferencia de elementos no explícitos en el texto, pero que sin embargo, por la comprensión que se tiene de lo leído puede sacarse como consecuencia un nuevo dato.

Esto sirve especialmente cuando la oración tópica no se da de modo explícito, y el lector necesita inferirla.

La habilidad para construir proposiciones que contengan la idea principal conlleva un mayor grado de dificultad, porque implica una generalización y una inferencia que relacione las proposiciones contenidas en el texto. La maduración en el desarrollo intelectual y la experiencia fomentan el aumento de esta capacidad, de tal forma que a nivel de la escuela secundaria el alumno se encuentra en una etapa especialmente apta para perfeccionar esta estrategia, debido principalmente a su capacidad de abstracción.

Ejemplo:

Unos hombres fuertes, que podrían proporcionar a un atleta una ventaja en el tiro de disco, bala y javalina, -- pueden ser una desventaja en las carreras de obstáculos y de velocidad. Por lo tanto, el atleta, tiene que mantener las pantorrillas delgadas y ágiles como las de los corredores, pero tiene que desarrollar manos fuertes para tirar el

disco, la bala y la javalina.

CONSTRUCCION: Un decatleta debe desarrollar un cuerpo atlético, que evite la sobre-especialización.

En el texto no se menciona la desventaja de los hombres fuertes en las carreras, ni que por esto el decatleta aumenta notoriamente su peso, sin embargo de modo implícito se puede deducir que lo que puede ser ventajoso en un tipo de deporte, puede ser contrario para otro, de ahí que quien requiera practicarlos todos necesita guardar el equilibrio en su constitución corporal.

Todo el proceso de supresión, generalización y construcción está íntimamente ligado con la selección de la oración tópica y las oraciones temáticas.

Cada una de estas estrategias demanda un grado distinto de perfección en el manejo de textos, de tal forma -- que la supresión viene a ser mucho más utilizada y conforme se va adentrando en los procesos de abstracción de ideas -- principales, se utilizan las operaciones más complejas como resultado de una mejora en la comprensión de la lectura.

CAPITULO IV
INVESTIGACION DE CAMPO

CAPITULO IV

INVESTIGACION DE CAMPO

IV.1 Planteamiento del problema.

IV.1.1. Justificación:

Posturas educativas recientes (60) proponen que una amplia mayoría de estudiantes tienen un alto potencial para el aprendizaje: algunos de ellos lo desarrollan plenamente y tienen éxito escolar. Otros, por desgracia, no lo efectúan adecuadamente, por una diversidad de motivos, y su desempeño en actividades escolares es mucho menos productivo de lo que podría ser.

Estos últimos muestran, generalmente, una carencia de repertorios adecuados de aprendizaje y lectura, lo cual rg presenta un verdadero obstáculo para el desenvolvimiento del educando.

Una de las causas por las que los alumnos no desarrollan dichos repertorios plenamente, radica en el énfasis --

60) Cfr. investigaciones de: BROWN, A; CAPIONE, J., FLAVELL, WELLMAN y otros.

que se hace en el sistema escolar sobre la enseñanza de contenidos. A los alumnos se les da información más no se les estimula sobre qué hacer con ella; es decir, no se les induce a generar alternativas más efectivas y diversas sobre cómo analizar y sintetizar la información que reciben, para poderla asimilar y utilizarla en diferentes contextos; no se les provee de elementos para la aplicación y transferencia del conocimiento de maneras variadas e innovadoras.

El estudio es a nivel de diagnóstico, pues es importante conocer las habilidades que ya se tienen desarrolladas y las que no, de tal forma que el entrenamiento pueda ser significativo para el alumno. Una vez identificado el nivel de desarrollo, se puede dar el primer paso en la elaboración de programas encaminados a resolver el problema de falta de comprensión de lectura y manejo de información importante.

IV.1.2 Objetivo General.

Con base en lo anterior, esta investigación de campo tiene como objeto identificar el nivel en que se encuentran alumnos de secundaria de dos grados diferentes para comprender y resumir un texto.

Objetivos específicos.

A) Detectar la diferencia y nivel de habilidad para resumir y organizar la información de un texto narrativo y otro expositivo en alumnos de Primero y Tercero de Secundaria,

en base al número de:

- a) supresiones hechas correctamente por los alumnos en pasajes del texto que así lo demandan;
- b) generalizaciones hechas correctamente por los - alumnos en pasajes del texto que así lo demandan;
- c) construcciones hechas correctamente por los -- alumnos en pasajes del texto que así lo demandan;
- d) alumnos que detectan la oración tópico del texto;
- e) oraciones temáticas que detectan, suprimiendo - el material trivial y la
- f) cantidad de material de apoyo incluido, supri-- miendo trivialidades y redundancias.

B) Detectar las diferencias y nivel de desarrollo - de las habilidades para contestar preguntas de comprensión de lectura de un texto narrativo y otro expositivo, en alumnos - de Primero y Tercero de Secundaria en base al número de res-- puestas correctas o preguntas que demandan una: supresión, -- tanto en el cuestionario del texto narrativo como del expositi vo.

IV.1.3 Hipótesis.

Los alumnos de Tercero de Secundaria tienen un mayor grado de desarrollo en habilidades para resumir información y comprenderla, que los alumnos de Primero.

1. Variable independiente: grado escolar de los --

alumnos.

2. Variables dependientes:

A. Habilidades para resumir, con base en el número

de:

- a) supresiones hechas;
- b) generalizaciones incluídas;
- c) construcciones inferidas;
- d) alumnos que incluyen oración tópic;
- e) oraciones temáticas incluídas, suprimiendo detalles, y
- f) cantidad de material de apoyo incluído, suprimiendo detalles.

B. Habilidades para comprender, con base al número

de respuestas correctas:

- a) con supresión de detalles;
- b) generalizando información;
- c) que incluyan una construcción.

IV. 2 Metodología.

IV. 2. 1 Sujetos:

El universo estaba constituido por 87 alumnos de segundaria, y la muestra representativa por un total de 37 estudiantes con edades entre los 13 y 17 años: 30 procedentes de primero de secundaria y 27 de tercero de secundaria. Todos son alumnos regulares de una escuela vespertina, situada al Sur de la Ciudad de México, de ambiente socio-cultural bajo.

Se seleccionaron estos grados escolares, pues se -- parte de la base de que el alumnado de este nivel de enseñanza tiene dominio de la lectura y escritura. Se utilizaron dos -- grados distintos para detectar si el proceso educativo contribuye en el desarrollo de habilidades necesarias para una mejor comprensión de la lectura y abstracción de ideas principales de lo leído.

Se tuvieron que utilizar grupos ya formados, sin -- haber posibilidad de construirlos al azar. No se está tomando en cuenta la edad, sino el nivel de desarrollo educativo según el grado escolar.

IV.2.2 Escenario:

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo -- en salones de clase convencionales, regularmente ventilados, con amplitud de espacio, y debido a que se aplicaron por la -- tarde, se tenía iluminación artificial; nivel de ruido normal.

Se pudo disponer de pizarrón y gises para explicar gráficamente cuando fue necesario.

IV.2.3 Materiales e instrumentos:

a) Hoja que contiene texto narrativo (Cfr. Anexo). Se entrega además una hoja rayada con espacio para datos personales del alumno.

El texto en sí es un cuento que contiene los elementos definidos para la estructura convencional de un texto narrativo (Cfr. Capítulo III.3.1 de este trabajo):

PRINCIPIO: personaje
escenario
causa del problema
problema

DESARROLLO: contiene tres intentos de solución del problema.

FINAL: desenlace
final

b) Cuestionario sobre el texto narrativo (Cfr. Anexo) con preguntas que funcionan como claves de recuperación del contenido de la narrativa. Las preguntas están elaboradas con base en la dificultad de las operaciones cognoscitivas que requieren.

1. De supresión: la pregunta está constituida por elementos incluidos en el texto y se espera que la respuesta corresponda a la misma categoría, eliminando detalles triviales, que además tienden a olvidarse. Estas preguntas tienden a ser textuales. Está muy unida al aprendizaje repetitivo.

2. De generalización: la pregunta está formada por elementos incluidos en el texto, pero que su respuesta conlleva a la integración de datos en una categoría superior. Estas preguntas tienden a ser implícitas con base en el texto. Demuestran si el aprendizaje ha sido significativo.

3. De construcción: la pregunta se basa en algún pasaje del texto y la respuesta exacta no se encuentra en él, sino que requiere del manejo de otros conocimientos que llevan a inferir la respuesta correcta. Estas preguntas tienden a ser implícitas y requieren de la integración del texto con conocimientos previos del alumno. Ponen de relieve si se ha logrado una integración del aprendizaje.

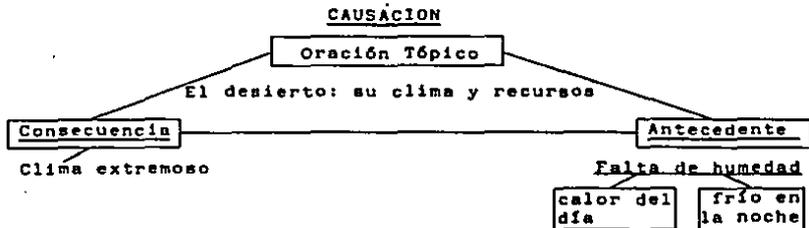
En el cuestionario se incluye un espacio para datos personales del alumno.

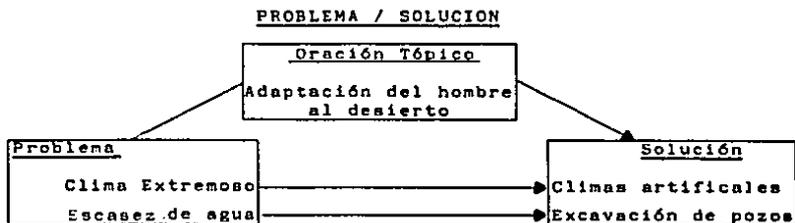
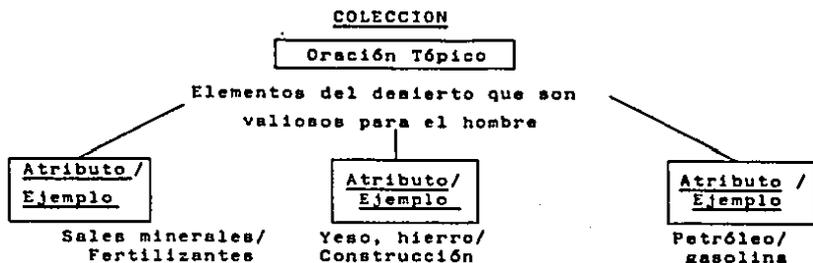
c) Hoja que contiene texto expositivo (Cfr. Anexo). Se entrega además una hoja rayada con espacio para datos personales del alumno.

El texto en sí posee información que se asemeja a la de los textos manejados por los alumnos en el aula de clase.

Se señala claramente la oración tópico, contenida en el primer párrafo. Contiene además seis oraciones temáticas distribuidas primordialmente al inicio de los párrafos, y once frases que se clasifican dentro del material de apoyo.

La estructura que sigue el texto puede ser distinguida para cada párrafo, quedando de la siguiente forma:





d) Cuestionario sobre el texto expositivo (Cfr. Anexo) con preguntas que funcionan como claves de recuperación del contenido de la lectura, y se siguen los mismos criterios para la elaboración que las indicadas para el cuestionario de texto narrativo, además que se pretende detectar si se ha captado el patrón de la estructura de acuerdo con el tipo de pregunta, - lo cual se refleja en la respuesta.

Es importante señalar que todos los instrumentos --

han sido elaborados cuidando que el lenguaje sea comprensible; en cuanto a sintaxis se siguió el criterio de la gramática -- tradicional de oraciones simples y compuestas, procurando que tenga secuencia lógica; y que en el formato las palabras no -- se dividan al terminar el renglón, de tal modo que esto no -- distraiga al lector.

IV.3 Tratamiento.

IV.3.1 Realización de la investigación.

A) Aplicación de las pruebas.

Para la etapa de sondeo, antes de proceder a la aplicación de los instrumentos, se presencié la aplicación en un grupo ajeno a la investigación, para detectar inconveniencias en las instrucciones y desempeño de la tarea.

Para ambos grupos de estudiantes se utilizaron - los mismos instrumentos (Cfr. IV.2.3 && a)-d) y las mismas - instrucciones.

a) A cada alumna se le entregó primero el texto de narrativa con las instrucciones por escrito y su hoja rayada.

b) Se les pidió poner sus datos personales.

c) Se leyeron en voz alta las siguientes instrucc-- ciones (todos los alumnos tenían un ejemplar de las mismas):

LEE ESTA LECTURA CON MUCHO CUIDADO; AL TERMINAR
HAZ UN RESUMEN QUE CONTENGA LAS IDEAS MAS IMPOR-
TANTES.

QUEDATE CON EL ESCRITO PARA ELABORAR TU RESUMEN;
AHI PUEDES TOMAR NOTAS, SUBRAYAR EL TEXTO, O -
HACER CUALQUIER COSA QUE TE AYUDE PARA HACER UN
BUEN RESUMEN.

Al terminar se preguntó si habia alguna duda y se -
aclaró que podian preguntar el significado de cualquier pala-
bra que no entendieran.

d) No se dió límite de tiempo para la elaboración
del resumen; sin embargo, el promedio de tiempo fue de 20 ---
minutos en Tercero de Secundaria y 30 minutos en el grupo de
Primero.

e) Conforme fueron entregando el resumen con el tex
to, se les fue dando el cuestionario para que contestaran las
preguntas sobre la lectura.

Al día siguiente se aplicó el instrumento de texto
expositivo, siguiendo el mismo procedimiento que se tuvo con
el texto narrativo.

El tiempo promedio de ejecución fue un poco mayor;
de 30 minutos el grupo de Tercero y de 40 minutos el de Pri-
mero.

En todas las aplicaciones se hizo hincapié en que -
para la elaboración del resumen se centraran en las ideas ---
principales y evitaran incluir detalles.

B) Criterios de calificación.

Como el objetivo primordial se centra en detectar -

el manejo de estrategias de supresión, generalización y --- construcción, en base a la sensibilidad a la estructura, los criterios fueron los siguientes:

1) Resumen texto narrativo:

En base a la estructura señalada en IV.2.3 & a) de esta investigación, se calificó como sigue:

PRINCIPIO: personaje..... 2 puntos si se suprimen - detalles.

escenario..... 2 puntos si se suprimen - detalles y no se pierde - ambientación.

causa del problema... 3 puntos si genera liza la información.

problema..... 4 puntos si logra cons--- truir a través de una inferencia.

Sub-total..... 11 puntos.

DESARROLLO: contiene tres intentos de solución del problema:

1a. solución... 3 puntos si se generaliza la información.

2a. solución... 4 puntos si logra hacer la construcción o infe-- rencia.

3a. solución... 3 puntos si se generaliza la información.

Sub-total..... 10 puntos.

FINAL: desenlace..... 2 puntos si se suprimen detalles.

final..... 4 puntos si se logra hacer una construcción o infe-- rencia.

Sub-total..... 6 puntos

PUNTAJE TOTAL.....27 puntos.

Con base a lo anterior, la calificación de cada elemento fue disminuyendo de acuerdo al grado de operación alcanzado, llegando a darse un sólo punto a cada elemento si el -- alumno se dedicó a copiar textualmente sin siquiera suprimir la información trivial o la redundante, y cero puntos en los elementos que no mencionó y que eran necesarios, o bien puso -- información falsa o incoherente. Gráficamente puede verse en el Anexo.

2. Cuestionario de texto narrativo: (Ver Anexo)

Contiene 12 preguntas, que de acuerdo al grado de -- dificultad, pueden clasificarse como sigue:

a) De supresión, pues según el tipo de pregunta se espera que la respuesta se haga suprimiendo detalles tri- -- viales. En este grupo se encuentran las preguntas: 1, 2 y 10.

Cada respuesta cuenta 2 puntos, si se suprimen de-- talles.

b) De generalización, pues por el tipo de pregunta se espera que en la forma de responder se haga una generali-- zación. En este grupo se encuentran las preguntas 3, 6 y 9.

c) De construcción: por el tipo de pregunta, se de-- manda que el alumno para responder haga una inferencia y así pueda construir. Las respuestas de construcción se toman por pares como si fuera una sola pregunta.

Los pares son: 4 y 5; 7 y 8; 11 y 12.

Si contestaron bien sólo la segunda pregunta, obtuvieron 3.5 puntos; si contestaron bien las dos, obtuvieron 4 puntos, pues las dos preguntas son iguales, sólo que en la segunda se da mayor apoyo para poder contestar haciendo una construcción.

En resumen la calificación quedó como sigue:

Pregunta	Operación	Puntaje
1	Supresión	2
2	Supresión	2
3	Generalización	3
4 y 5	Construcción	4
6	Generalización	3
7 y 8	Construcción	4
9	Generalización	3
10	Supresión	2
11 y 12	Construcción	4
	PUNTAJE TOTAL	27

No se busca que todos los alumnos den una respuesta idéntica, pero sí que logren construir, generalizar o suprimir, según lo demanda cada pregunta.

Al igual que en la calificación del resumen, se van bajando puntos a cada respuesta, de acuerdo con el grado de dificultad alcanzado en las respuestas, obteniendo un punto si no suprimen detalles, y cero si la respuesta es incorrecta o

simplemente si se deja en blanco.

3. Resumen de texto expositivo:

En este tipo de texto lo que se pretende es que al resumir el alumno sea sensible a las ideas más importantes: oración, tópico y oraciones temáticas, que se ven complementadas con el material de apoyo (Cfr. Anexo).

Los puntajes dados para cada elemento fueron:

	Puntos		# de elementos		Total
Oración Tópico	10	x	1	=	10
Oraciones temáticas	4	x	6	=	24
Material de apoyo	2	x	11	=	<u>22</u>
				TOTAL	56
				Extras 5 hilación	
				5 síntesis	<u>10</u>
				PUNTAJE MAXIMO =	66

Para dar la puntuación se tomó en cuenta:

a) Cuando unido a las oraciones temáticas o al material de apoyo se tiene material trivial, se castiga la calificación, dándole a cada oración solamente la mitad de su valor.

Por tanto: oraciones temáticas = 2 puntos

material de apoyo = 1 punto

b) Si la oración que pone el alumno no tiene sujeto implícito o explícito, no merece ninguna puntuación, pues lo dicho carece de sentido por no tener referente.

c) Si la oración que se pone en el resumen es in---

congruente o incorrecta, también pierde el valor, pues proporciona información equivocada.

d) Si la tendencia general es poner sólo oración t \acute{e} pico, temáticas y material de apoyo, sin ningún detalle trivial, se aumentan 5 puntos a la puntuación total.

e) Si además de omitir material trivial se logra -- un buen manejo de enlaces cohesivos para integrar una oración con otra, se dan 5 puntos adicionales sobre la puntuación total.

4) Cuestionario texto expositivo:

Las preguntas se basan en la estructura de los párrafos del texto.

Debido a que el grado de dificultad tanto del texto como del cuestionario es mayor, solamente se califican procesos de supresión y generalización;

Las preguntas 1, 4 y 6 demandan una generalización que va muy unida a las estructuras de causa/efecto, colección y problema/solución, respectivamente. El resto de las preguntas demanda sólo una supresión de detalles.

Operación	Preguntas		Puntaje		Total
Supresión	5	x	1	=	5
Generalización	3	x	3	=	<u>9</u>
			Calificación total *		14

Cabe mencionar que para lograr confiabilidad en la calificación de todos los instrumentos, estos fueron calificados por 3 personas, en base a los criterios de evaluación -

establecidos, lográndose 0.89 de confiabilidad en el resumen de texto narrativo y 0.93 en el resumen de texto expositivo.

No se disminuyó calificación por faltas de ortografía, aunque sí es notoria una gran deficiencia en este aspecto.

IV.4 Análisis e interpretación de datos y resultados.

Para el análisis se presentan las gráficas con porcentajes y tablas que contienen medidas descriptivas, a las que se aplicó la prueba estadística "t de Student" para comparar las medias de ejecución entre los dos grupos.

IV.4.1 Resultados globales de los 4 instrumentos.

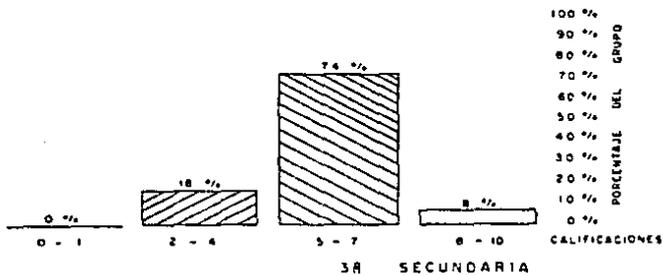
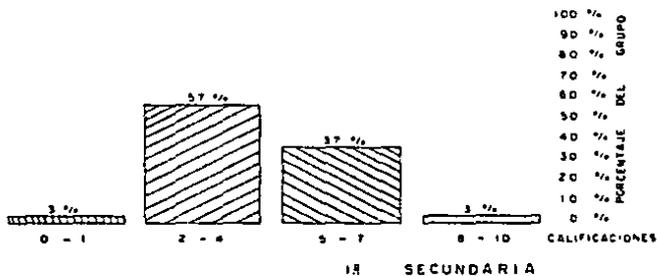
Unificando el total de calificaciones obtenidas en cada instrumento, con una escala de 0 a 10, el comportamiento de los grupos se da como sigue:

a) Resumen texto narrativo:

Como se representa en la gráfica 1, los alumnos de tercero de secundaria tienden a agruparse en el intervalo de 5-7, mientras que los de primero lo hacen en el de 2-4; --ninguno de los grupos tiende significativamente al intervalo 8-10, lo cual da señas de que aunque hay diferencias entre --ambos, y siendo superiores las calificaciones de tercero, ninguno de los dos manifiesta altos niveles de desarrollo de un modo acentuado, lo cual implica que hay dificultad para incluir sólo ideas principales, suprimiendo detalles, generalizando información e infiriendo datos que no están explícitos en el tex-

RESUMEN TEXTO NARRATIVO

CALIFICACIONES GLOBALES EN ESCALA 0 - 10



to.

b) Cuestionario texto narrativo:

Como lo indica la gráfica 2, al tener los alumnos claves de recuperación, aumenta el índice de calificaciones, pues las mismas preguntas los llevan a poner las ideas principales, siempre y cuando hayan comprendido el texto.

c) Resumen texto expositivo:

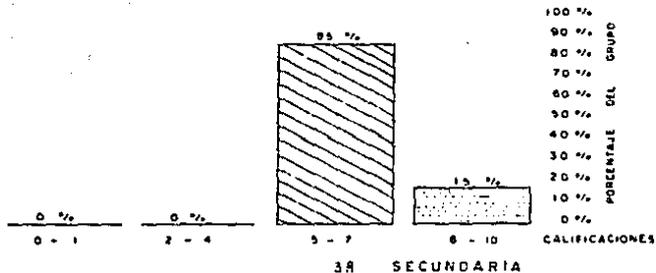
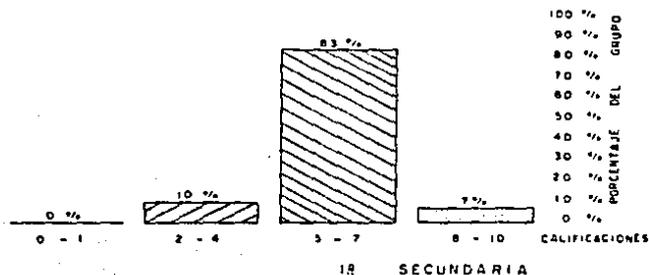
De acuerdo con lo manifestado en la gráfica 3, - las calificaciones obtenidas en el grupo de tercero superan - las de primero, sin embargo ambos grupos denotan bajo desarrollo de habilidades para ordenar ideas en base a la información más importante, pues más de la mitad de los alumnos se encuentran entre los intervalos de 0-1 y 2-4 en primero de secundaria, y en tercero el índice de calificaciones es muy bajo.

d) Cuestionario del texto expositivo:

Al igual que en las gráficas anteriores, en la número 4 los resultados obtenidos en el grupo de tercero son significativamente más altos que los de primero. Sin embargo se refleja mayor dificultad en la comprensión de lo leído que en el texto narrativo, pues las calificaciones son representativamente bajas.

CUESTIONARIO TEXTO NARRATIVO

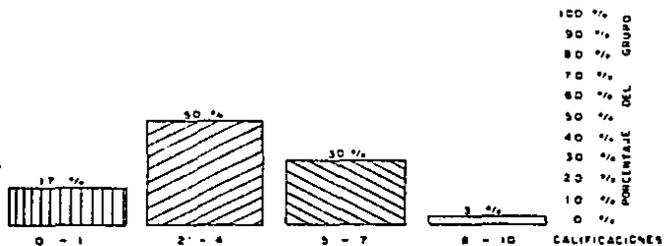
CALIFICACIONES GLOBALES EN ESCALA 0 - 10



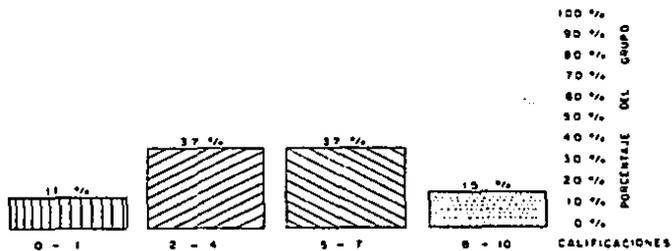
GRAFICA No. 3

RESUMEN TEXTO EXPOSITIVO

CALIFICACIONES GLOBALES EN ESCALA 0 - 10



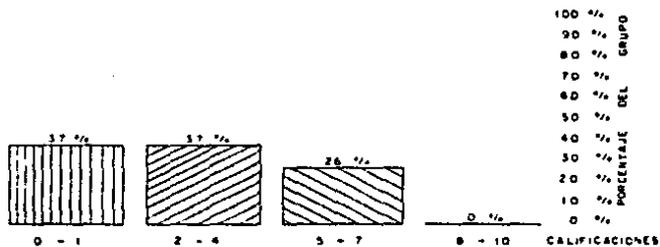
1ª SECUNDARIA



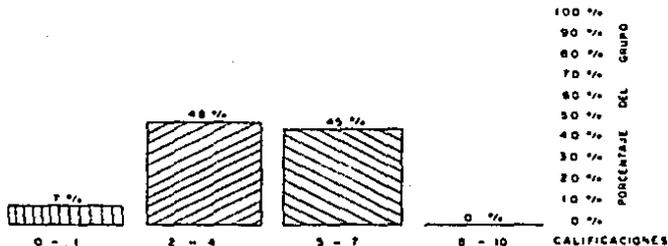
3ª SECUNDARIA

CUESTIONARIO TEXTO EXPOSITIVO

CALIFICACIONES GLOBALES EN ESCALA 0 - 10



1A SECUNDARIA



3A SECUNDARIA

IV.4.2 Comparación global entre grupos

A golpe de vista, según lo indican las gráficas, -- se refleja mayor grado de desarrollo en alumnos de tercero de secundaria con respecto a los de primero, lo cual puede parecer obvio debido a que tienen dos años más de escolaridad y -- su maduración es inminente a lo largo de este tiempo.

Sin embargo resulta necesario hacer un análisis más profundo para detectar si estas diferencias son estadística-- mente significativas.

Para este análisis se han utilizado medidas descrip-- tivas a las que se les aplicó la prueba "t de Student" para -- comparar medias de ejecución entre los dos grupos.

Las tablas que a continuación se presentan muestran este análisis, donde:

\bar{x} ó \bar{y} = a la media de ejecución de la muestra, o ca--
lificación promedio de cada grupo.

S_x ó S_y = al valor de la desviación standard de la --
muestra.

t = al valor de la diferencia existente entre --
las medias de las dos muestras.**

-
- ** Si $t=1.96$, equivale a $P < .05$: denota ya diferencia signifi--
cativa.
Si $t=2.32$, equivale a $P < .01$: la diferencia es mayor signi--
ficativamente.
Si $t=3.09$, equivale a $P < .001$: el nivel de diferencia es de--
finitivamente alto; la seme--
janza en el comportamiento --
de los grupos es casi nula.

P = a la probabilidad de que t se encuentre o no más allá del nivel de significancia especificado; en este caso es dec.05.

TABLA 1

Grado	Resumen Narrativa	Cuestionario Narrativa	Resumen Expositiva	Cuestionario Expositiva
3o.	$\bar{X} = 16$ $S_X = 3.6$	$\bar{X} = 18.5$ $S_X = 2.6$	$\bar{X} = 29.7$ $S_X = 13.8$	$\bar{X} = 6$ $S_X = 2.5$
1o.	$\bar{Y} = 11.6$ $S_Y = 3.4$	$\bar{Y} = 16.9$ $S_Y = 3$	$\bar{Y} = 23.4$ $S_Y = 11.5$	$\bar{Y} = 4.3$ $S_Y = 2.8$
	t = 4.6 P < .001	t = 2.8 P < .01	t = 1.8 P > .05	t = 2.4 P < .01

Cabe recordar que los valores máximos posibles que pueden obtenerse en los instrumentos son:

Resumen texto narrativo: 27 puntos
 Cuestionario texto narrativo: 27 puntos
 Resumen texto expositivo: 66 puntos
 Cuestionario texto expositivo: 14 puntos

En la Tabla 1 aparecen las medidas descriptivas de los resultados globales obtenidos en los cuatro instrumentos y el valor "t".

Puede observarse de modo general que en la comparación de medias presentan diferencias significativas entre los dos grupos, siendo más altos los puntajes de tercero de secundaria en todas las operaciones.

En cuanto al resumen y organización de ideas principales de un cuento, los alumnos de tercero son significativamente más sensibles a los pensamientos sobresalientes, manejo de supresiones, generalizaciones y construcciones, que los alumnos de primero de secundaria.

De acuerdo con los resultados del cuestionario, la habilidad para comprender el texto, eliminando información innecesaria se presenta mejor desarrollada en el grado superior, aunque también se refleja un crecimiento en los resultados de alumnos de primero, debido a que cuentan con claves de recuperación que les ayudan a centrarse en las ideas principales.

Sin embargo en los resultados del resumen de texto expositivo, a pesar del proceso educativo, no se da un crecimiento significativo en los alumnos de tercero; quizá se deba en gran parte a la tendencia que hubo en ambos grupos a copiar casi textualmente, lo cual muestra que en todos los alumnos hubo dificultades para detectar lo principal.

En cambio sí se da una diferencia notoria en los resultados del cuestionario sobre texto expositivo, lo cual im

plica que los alumnos de primero tienen mayor dificultad para comprender este tipo de escritos, a pesar de haber elaborado su resumen, pues el nivel de complejidad con respecto al texto narrativo es superior y requiere de que el alumno se involucre más activamente para poder hacer generalizaciones e inferencias, guardando un esquema mental de lo que leyó, de otro modo, la comprensión es pobre.

Otro aspecto a tomar en cuenta sobre los resultados, es que en el texto expositivo únicamente dos alumnos de primero lograron obtener 10 puntos adicionales por eliminar información innecesaria y unir correctamente una idea con otra; un sólo alumno obtuvo 5 puntos extras por eliminar material trivial.

En el grupo de tercero seis alumnos ganaron 10 puntos extras por haber manifestado aptitudes para omitir material innecesario e hilar bien las ideas, ya uno solo se le aumentaron 5 puntos porque puso en su resumen únicamente información relevante, pero le faltó dar cohesión a los párrafos.

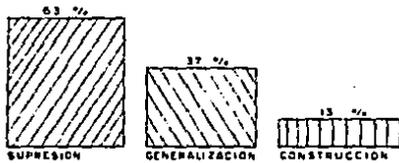
IV.4.3 Resultado sobre el manejo de habilidades.

a) Resumen del texto narrativo.

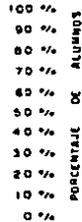
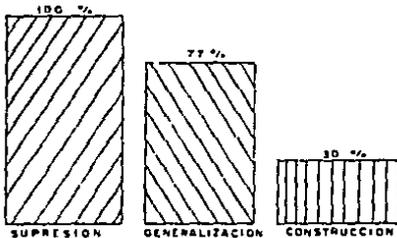
La gráfica 5 muestra el porcentaje de alumnos de cada grupo que realiza correctamente, por lo menos una vez, cada una de las operaciones: supresión, generalización y -

TEXTO NARRATIVO RESUMEN

REALIZAN CORRECTAMENTE POR LO MENOS UNA VEZ
LA OPERACION DEMANDADA



1ª SECUNDARIA



3ª SECUNDARIA

construcción, según lo admita el contenido del texto.

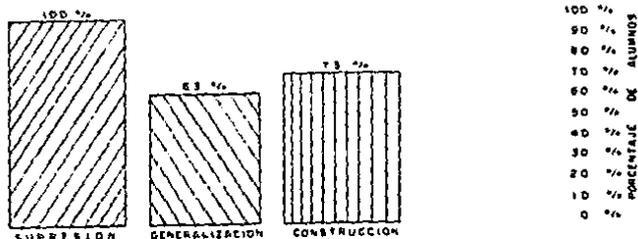
Es evidente que los niveles de ejecución del grupo de tercero son más altos que los de primero, pues todo el -- grupo refleja tener asimilada la habilidad para suprimir detalles triviales o redundantes, mientras que en primero la -- tendencia es más bien a copiar textualmente, sin discriminar datos innecesarios. Esto puede corroborarse con mayor exactitud en el cuadro sobre texto narrativo que se encuentra en -- los anexos, donde se muestra el número de operaciones hechas correctamente, pudiendo obtener un puntaje máximo de tres -- puntos por cada categoría.

En cuanto al desarrollo de habilidades para generalizar información, el grupo de tercero refleja estar más familiarizado con este tipo de operación que el de primero, -- aunque podía haberse esperado que cada alumno fuera capaz de realizar un mayor número de generalizaciones. Estos datos -- pueden ser observados en el mismo cuadro sobre texto narrativo.

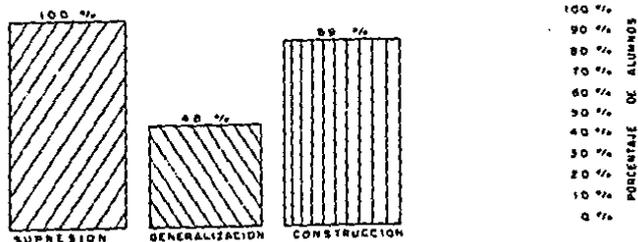
Respecto a las habilidades para construir o infe-- rir nueva información, los resultados en ambos grupos son -- realmente pobres, pues el porcentaje alcanzado en el grupo -- de tercero no incluye ni una tercera parte del grupo, y el de primero apenas supera una décima parte. Además por lo que indica el cuadro sobre texto narrativo que se encuentra en los anexos, no se logró que siquiera uno de los alumnos realizara

TEXTO NARRATIVO CUESTIONARIO

REALIZAN CORRECTAMENTE POR LO MENOS UNA VEZ
LA OPERACION DEMANDADA



1A SECUNDARIA



3A SECUNDARIA

esta operación las tres veces.

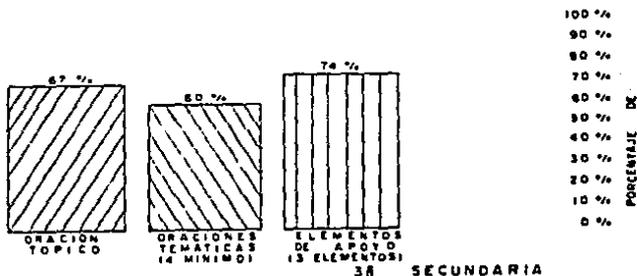
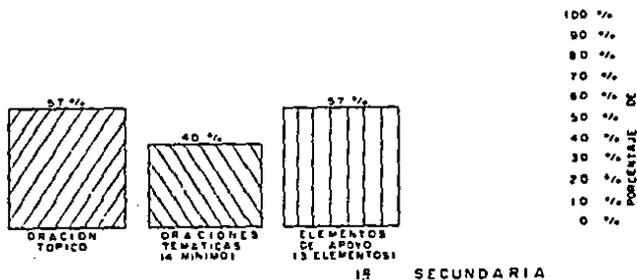
b) Cuestionario sobre el texto narrativo.

Comparando los datos de la gráfica 6 con los de la gráfica anterior, se nota un fuerte incremento en las calificaciones, gracias a que las preguntas forzan al alumno a pensar, haciendo más factible que derive una inferencia.

Por otra parte se refleja que aún cuando se logran mucho mejores resultados en los procesos de construcción, hay poca sensibilidad para detectar las posibilidades de generalizar información en categorías superiores; se tiende más bien a una repetición de todos los elementos mencionados en el texto, sin agruparlos en algún concepto más amplio.

Sin embargo, hay mayor sensibilidad ante la estimulación para formular construcciones, pues un muy alto porcentaje de alumnos de tercero contesta correctamente a las preguntas haciendo inferencias en base a lo que comprendió del texto y lo demandado por la clave de recuperación del cuestionario; en el grupo de primero, aunque el porcentaje no es tan alto, sí muestran sensibilidad a realizar esta operación cuando se les induce a hacerlo.

TEXTO EXPOSITIVO RESUMEN..



c) Resumen sobre el texto expositivo.

En la gráfica 7 se señala el porcentaje de los alumnos que:

- incluyeron la oración tópico;
- en su resumen se contienen por lo menos cuatro -- oraciones temáticas sin material trivial ni redundante;
- a lo largo de sus anotaciones incluyen entre tres y ocho elementos clasificados dentro del material de apoyo, discriminando información innecesaria.

Aún cuando mayor cantidad de alumnos de tercero detectan la oración tópico, no llegan a ser las tres cuartas -- partes del grupo, y los de primero que logran incluir este -- elemento apenas rebasan la mitad del grupo, lo cual implica -- que son poco sensibles a la información fundamental.

El porcentaje de alumnos que incluye por lo menos -- cuatro oraciones temáticas omitiendo material innecesario es ciertamente bajo en ambos grupos, especialmente en el de primero; la tendencia general manifestada fue copiar casi tex--tualmente y además en repetidas ocasiones hicieron caso omiso de este tipo de elementos, por abocarse a los detalles triviales.

Hubo una tendencia más marcada para incluir el material de apoyo en los resúmenes de los dos grupos, lográndose mayor supresión de detalles en los alumnos de tercero que en

los de primero.

Si se desea conocer con mayor exactitud el puntaje alcanzado por cada alumno en cada uno de los aspectos evaluados, se puede consultar el cuadro sobre Texto Expositivo que se encuentra en los anexos.

En líneas generales, los alumnos de primero reflejan una mayor tendencia a copiar textualmente y dar más importancia al material de apoyo que a elementos más significativos como son la oración tópica y las temáticas.

d) Cuestionario sobre texto expositivo.

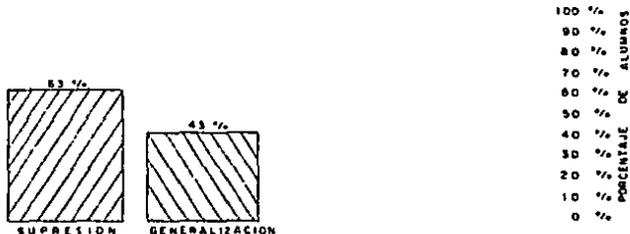
En la gráfica 8 se muestra el porcentaje de alumnos de ambos grupos que contestaron correctamente por lo menos a una de las preguntas que demandan supresión de detalles triviales, lo mismo que a aquellas que, haciendo referencia a la estructura del párrafo, llevan implícita una generalización - por parte del alumno.

Lo anterior va muy unido con el grado de comprensión que alcance el educando a la hora de haber leído el texto y - elaborado su resumen. Si esta tarea la ejecuta con atención y afán de aprender, eso le ayuda a retener ideas principales; además, si es sensible a la estructura del texto, él mismo se forma un esquema mental de esta información, que le permitirá contestar el cuestionario satisfactoriamente.

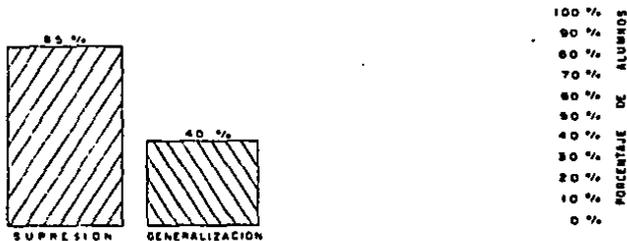
Sin embargo por los resultados arrojados se deduce que este proceso es poco utilizado en los alumnos, sobre todo

TEXTO EXPOSITIVO CUESTIONARIO

REALIZAN CORRECTAMENTE POR LO MENOS UNA VEZ
LA OPERACION DEMANDADA



1ª SECUNDARIA



3A SECUNDARIA

de primero, pues solamente un 63% de éstos contesta correctamente a las preguntas que demandan una supresión, y ni siquiera la mitad logra generalizar en base a la estructura de los párrafos.

En el grupo de tercero se refleja cierto avance respecto de primero, pero los resultados podrían haber sido mucho mejores, sobre todo si se toma en cuenta que en las preguntas que demandan generalización ninguno de los alumnos logró tener las tres contestadas correctamente; en este sentido se puede decir que ambos grupos se encuentran al mismo nivel.

Lo anterior también denota que el grado de complejidad es mayor en el texto expositivo comparado con el narrativo, lo cual dificulta la comprensión; y debido a la poca sensibilidad para detectar esquemas, la retención es más pobre.

IV.4.4 Análisis estadístico sobre diferencias en manejo de habilidades.

Para este análisis se utiliza la misma nomenclatura definida en IV.4.2.

Lo que se pretende no es aclarar si un grupo es superior a otro, pues esto se ha reflejado en los incisos anteriores, sino que en base al análisis estadístico sobre la diferencia de medias, se pretende detectar si esta discrepancia es significativa o no y en qué sentido.

a) Resumen sobre texto narrativo.

TABLA 2

Grado	Supresión	Generalización	Construcción
3o.	$\bar{X} = 2$ $S_X = 0.8$	$\bar{X} = 1.3$ $S_X = 0.9$	$\bar{X} = 0.3$ $S_X = 0.5$
1o.	$\bar{Y} = 1.1$ $S_Y = 1.1$	$\bar{Y} = 0.5$ $S_Y = 0.8$	$\bar{Y} = 0.1$ $S_Y = 0.3$
	$t = 3.6$ $P < .001$	$t = 3.4$ $P < .001$	$t = 1.8$ $P > .05$

Los puntajes máximos a obtener en todas las categorías es de 3, que corresponde al número de operaciones demandadas en cada caso, y que el alumno realice correctamente.

Como puede observarse en la tabla 2, el índice de discrepancia entre los 2 grupos es altamente significativo en habilidades para suprimir información superflua y generalizar los datos que presenta el texto; sin embargo esta diferencia no es significativa en los procesos de construcción, lo cual pone de relieve que esta habilidad se encuentra a niveles muy bajos en ambos grupos por falta de estimulación adecuada en este aspecto. El alumnado por sí mismo no tiende a inferir datos.

b) Cuestionario texto narrativo.

TABLA 3

grado	Supresión	Generalización	Construcción
3o.	$\bar{X} = 2.1$ $S_X = 0.6$	$\bar{X} = 0.5$ $S_X = 0.5$	$\bar{X} = 1.7$ $S_X = 0.9$
1o.	$\bar{Y} = 1.9$ $S_Y = 0.7$	$\bar{Y} = 0.7$ $S_Y = 0.6$	$\bar{Y} = 1.1$ $S_Y = 0.8$
	$t = 1.1$ $P > .05$	$t = -1.4$ $P > .05$	$t = 2.6$ $P < .01$

El puntaje máximo obtenido en esta prueba es de 3 - para todas las categorías, y se refiere al número de preguntas que demanda cada operación.

Como puede verse en la tabla 3, el tipo de respuesta que muestra una diferencia significativa entre los dos --- grupos es en la de construcción, mientras en la de supresión la diferencia no es significativa, debido a que el tipo de preguntas representa un grado de complejidad menor y ambos grupos son sensibles a esta operación.

Por contraste, el grupo de primero resultó más sensible a las preguntas de generalización que el de tercero, --- aunque no a un nivel muy significativo, lo cual manifiesta mayor apoyo en el tipo de preguntas para dar una respuesta del mismo estilo; sin embargo los puntajes no dejan de ser bajos.

c) Resumen sobre texto expositivo.

TABLA 4

Grado	Or. tópico	Or. Temáticas	Mat. apoyo
3o.	$\bar{X} = 6.8$ $S_X = 4.6$	$\bar{X} = 12.5$ $S_X = 6.6$	$\bar{X} = 8$ $S_X = 4.3$
1o.	$\bar{Y} = 5.6$ $S_Y = 5$	$\bar{Y} = 9.5$ $S_Y = 6.9$	$\bar{Y} = 7.8$ $S_Y = 3.2$
	$t = 0.96$ $P > .05$	$t = 1.65$ $P > .05$	$t = 0.2$ $P > .05$

Los puntajes máximos a obtener en cada uno de los constituyentes es:

Oración tópico: 10 puntos
 Oraciones temáticas: 24 puntos
 Material de apoyo: 22 puntos

Como puede observarse en la tabla 4 no se encontraron diferencias significativas entre los 2 grupos; ambos tienden a incluir los mismos datos; sin embargo, los resultados se asemejan más en cuanto al material de apoyo sin omitir detalles.

Asimismo, se refleja poca habilidad para detectar información importante y organizarla, pues el grupo de tercero tiene una media de calificación que apenas rebasa la mitad del puntaje y el de primero ni siquiera alcanza esta cifra en

las oraciones temáticas.

En cuanto a la oración tópico, la diferencia no es significativa. Además de que se esperaba que fueran más capaces de captar los diferentes niveles de importancia de la información. Se refleja en ambos grupo una pobre sensibilidad para incluir información importante.

d) Cuestionario sobre texto expositivo.

TABLA 5

Grado	Supresión	Generalización (puntaje total)*	Generalización (# respuestas correctas)
3o.	$\bar{X} = 2.5$ $S_X = 1.6$	$\bar{X} = 3.2$ $S_X = 1.7$	$\bar{X} = 0.5$ $S_X = 0.7$
1o.	$Y = 1.2$ $S_Y = 1.3$	$Y = 2.4$ $S_Y = 1.9$	$Y = 0.5$ $S_Y = 0.6$
	$t = 3.2$ $P < .001$	$t = 1.6$ $P > .05$	$t = 0$ $P > .05$

Los puntajes máximos a obtener son:

Supresión: 5 puntos

Generalización: 9 puntos

Generalización: 3 respuestas correctas discriminando detalles.

De acuerdo con los datos obtenidos en la tabla 5 se puede observar que el grado de comprensión de ambos grupos es

* El puntaje total está obtenido con base en la calidad de la respuesta (ver criterios de calificación, pág. 91).

bajo, tomando en cuenta que las medias de calificación son -- muy bajas.

En cuanto al nivel de discrepancia entre los dos -- grupos puede observarse que gracias a que hay cierto grado de comprensión en los alumnos de tercero, éstos son capaces de -- realizar mayor cantidad de supresiones, siendo la diferencia altamente significativa respecto al grupo de primero.

En las respuestas que demandan una generalización, las diferencias no son significativas cuando se refiere al -- haber contestado o no a la pregunta con base en la compren-- sión del texto, aunque no se haga la generalización, sin em-- bargo los índices son bajos.

En cuanto a las respuestas que demandaban generali-- zación, es casi nulo el desarrollo de habilidades en ambos -- grupos para detectar la posibilidad de hacer esta operación.

IV. 4. 5 Confrontación de los resultados con hipótesis.

Partiendo del planteamiento hecho en la hipótesis: los alumnos de tercer grado de secundaria tienen una habilidad más desarrollada para resumir y organizar la información de -- un texto, pues lo comprenden mejor, que los alumnos de primer grado. Puede deducirse, con base en los resultados antes men-- cionados, lo siguiente:

a) En el resumen de texto narrativo:

- mayor habilidad para eliminar información innecesaria en alumnos de tercero, pues lograron mayor número de su presiones en los resúmenes;

- lograron también mayor número de generalizaciones correctamente hechas;

- asimismo reflejaron superior habilidad para inferir datos que no están explícitos en el texto narrativo, pues lograron incluir mayor número de construcciones en sus resúmenes.

b) En el resumen de texto expositivo:

- hay mayor número de alumnos que incluyen la oración tónica correctamente en el grupo de tercero;

- lo mismo sucede en este grupo para incluir oraciones temáticas;

- el material de apoyo es similarmente empleado en ambos grupos, registrándose un número equivalente del manejo de estos elementos en los dos grupos.

c) En el cuestionario de texto narrativo:

- el número de respuestas correctas, incluyendo supresiones, supera a las hechas por los de primero;

- sin embargo el número de respuestas correctas que incluyen generalizaciones, hechas por los alumnos de primero supera a las realizadas por el grupo de tercero.

d) En el cuestionario de texto expositivo:

- el número de respuestas correctas que incluye una supresión es mayor en el grupo de tercero que en el de primero;

- el número de respuestas correctas que incluyen -- una generalización es similar en ambos grupos.

Para corroborar la realidad de estas deducciones -- pueden cotejarse las medias de calificación incluidas en las tablas 2, 3, 4 y 5, además de los cuadros que se encuentran en los anexos.

IV.4.6 Confrontación con objetivos específicos.

Partiendo de la investigación de campo antes expuesta puede decirse que gracias a los instrumentos utilizados fue posible detectar el nivel de desarrollo en que se encuentra el alumnado de ambos grupos, en cuanto a habilidades para suprimir, generalizar y construir, en base a la comprensión de la lectura, ayudados por la sensibilidad que tengan a la estructura. Asimismo fue factible averiguar las diferencias entre -- los dos grupos, tomando como referencia los datos arrojados en el análisis estadístico.

En resumen puede afirmarse lo siguiente:

a) En el texto narrativo:

- el grado de desarrollo de habilidades en el grupo de tercero se encuentra a un nivel medio en supresión y bajo en generalización y construcción, respecto al rango de la escala de evaluación;

- en el grupo de primero el nivel de desarrollo es bajo en los tres aspectos;

- la diferencia entre los dos grupos es altamente significativa en supresión y generalización, mientras que para construir se encuentran casi al mismo nivel;

b) En el cuestionario del texto narrativo:

- el grado de comprensión para contestar correctamente se encuentra a un nivel medio en preguntas que demandan supresión y a un nivel bajo para generalizar y construir en ambos grupos;

- sin embargo la diferencia entre ambos grupos sólo es significativa en preguntas que demandan construcción, en base a la comprensión del texto.

c) En el resumen de texto expositivo:

- en ambos grupos tienen un nivel medio respecto a la escala de evaluación, en el desarrollo de habilidades para detectar material importante en un texto;

- el grado de discrepancia entre grupos no es significativo en ninguno de los aspectos evaluados, lo cual sugiere que no hay diferencias en el desarrollo para detectar información importante en textos con un grado de complejidad mayor.

d) En el cuestionario sobre texto expositivo:

- el grado de desarrollo de habilidades para contestar correctamente haciendo supresiones está a un nivel medio en el grupo de tercero y bajo en el de primero, mientras que para generalizar, el desarrollo de ambos grupos es casi nulo;

- las diferencias son altamente significativas en cuanto a la comprensión del texto, contestando mejor los alumnos de tercero, sin embargo la diferencia es insignificante - en cuanto al manejo de estrategias para generalizar información con base en la estructura del texto; ambos grupos se encuentran, desgraciadamente, en una situación poco satisfactoria.

Por tanto, se propone desarrollar en los maestros un entrenamiento que les permita inducir en los alumnos estas habilidades.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

1. En repetidas ocasiones los alumnos obtienen bajos resultados, debido a la poca destreza para manejar la información que reciben, lo cual muchas veces encuentra sus causas en un desacertado empleo por parte de los profesores, de técnicas que lo estimulen a involucrarse con lo que lee, relacionando unos hechos con otros, e integrando a su vida diaria aquello que les es conveniente.

2. Es importante que los maestros reflexionen sobre el modo en que se desenvuelve la inteligencia en la operación del conocimiento, para que obtengan de sus alumnos mayores beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. El aprendizaje por descubrimiento obliga al alumno a participar activamente en la adquisición de conceptos; - por eso es más efectivo que el aprendizaje por recepción, en el que el intelecto del educando permanece pasivo esperando -

recibir contenidos; sin embargo hay que propiciar que también en éste el educando tome un papel activo, lo cual se puede lograr mediante el análisis de la lectura.

4. Para obtener resultados óptimos de la actividad didáctica es recomendable conjugar las dos técnicas de aprendizaje: por recepción y por descubrimiento, donde el apoyo en medios audio-visuales y lingüísticos facilita mucho a los alumnos la retención de contenidos.

5. Con base en los objetivos propuestos por la SEP para sexto de Primaria, se podría deducir que el alumno está capacitado para ser un lector activo, por lo que es imprescindible capacitar a los maestros para que puedan concretar actividades que les ayuden a conseguirlo.

6. El entrenamiento de habilidades que permiten a los alumnos controlar su atención es decisiva para la comprensión de la lectura; de ella se deriva, en gran parte, que el sujeto pueda discernir entre lo esencial y lo accidental, entre lo necesario y lo superfluo.

7. El adolescente se encuentra en una etapa especialmente apropiada para desarrollar habilidades necesarias en la comprensión de la lectura, por eso es importante enseñarlo a usar los conocimientos que se le transmiten a través de asignaturas distintas y anclarlo con la realidad, de modo que obtenga una cultura general bien fundamentada que le proporcio-

ne bases firmes para estudios superiores y para una mejor conducta social.

8. Cuando un adolescente aprende a profundizar en los contenidos que se le ofrecen a través de la expresión oral y escrita, y es capaz de elegir, es más libre, portanto más humano, más persona.

9. La educación del sentido crítico cobra especial importancia en la adolescencia. Se puede conseguir a través de la lectura dirigida.

10. Leer en el sentido de decifrar las palabras rápido y bien, es en general una función automática; pero la comprensión y aplicación de lo leído es una de las habilidades humanas más compleja porque requiere de la interacción de varias capacidades intelectuales, las cuales hay que desarrollar.

11. Realiza una gran labor educativa el maestro que inculca en sus alumnos buenas habilidades de lectura con base en hacerlos comprender lo enriquecedor que resulta conocer -- directamente las ideas de los grandes pensadores.

12. Es muy conveniente que los maestros manejen repertorios que ayuden a los alumnos a captar la idea o ideas centrales de lo que leen, pues de otra manera se cae en una repetición textual de los conceptos que, por no requerir de gran esfuerzo, entorpece el desarrollo mental del educando.

13. Una manera de ayudar al estudiante es reforzándolo con ejercicios motivantes para que adquiriera un orden -- mental lógico que le facilitará no sólo la comprensión de la lectura, sino el proceso mismo de aprendizaje.

14. La habilidad para resumir adecuadamente - para extraer ideas esenciales - repercute en mejores resultados -- académicos en todas las asignaturas escolares y ayuda a la formación de una personalidad firme.

15. El alumno es susceptible de ser entrenado en estrategias que le permitan lograr una mejora en su proceso intelectual, pues en la sola fase de diagnóstico, al presentarle claves de recuperación, se fueron logrando mejores resultados en detección de ideas principales y la omisión de de---talles innecesarios.

16. Como ha quedado demostrado en la investigación de campo, es perentoria la necesidad de desarrollar programas que pongan a los maestros en condiciones de inducir estrategias de supresión, generalización y construcción en los alumnos, de tal modo que éstos cuenten con herramientas útiles para manejar información importante y trabajar con ella.

BIBLIOGRAFIA

1. ANDERSON, J. Cognitive Psychology and its implications. W.H. Freeman & Co. San Francisco, 1980.
2. AUSUBEL, D. Educational Psychology. A cognitive view. Holt Renhart & Winston. N.Y., 1968.
3. BARBOSA, A. Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos. Ed. Pax-México. 2a. edición. México, 1983.
4. BRENNAN, R.E. Psicología General. Ed. Morata. 1a. edición. Madrid, 1961.
5. BROWN, A., DAY, J. "Macrorules for summarizing texts; the development of expertise." Journal of verbal learning and verbal behavior. 1983. 22. 1-14.
6. CAMPIONE, J. C. "Metacognitive components of instructional research with problem learners". Metacognition, Motivation and Understanding. F.E. Weinert & R.H. Kluwe Editors. Hillsdale, New Jersey, 1987.
7. CARRILLO ZALCE, I. Ejercicios de técnicas de estudio e investigación. Ed. Banca y Comercio, S.A. 1a. edición. México, 1977.
8. CASTILLO, G. Los adolescentes y sus problemas. Editora de Revistas, S.A. 2a. edición. México, 1984.
9. CLARK, H. y CLARK, E. Psychology and language: an introduction to -- psycholinguistics. Harcourt Brace Javanovich, Inc. New York, 1977.
10. DE TORRE, J. Compendio de Filosofía. Editora de Revistas, S.A. 4a. edición. México, 1984.
11. DEBESSE, M. Las etapas de la educación. Ed. Nova. 5a. edición. Buenos Aires, 1975.
12. DELMAR, M. Sugestiones para los estudiantes. Ed. Reverté. 2a. edición. México, 1963.
13. ESCOLET, M.A. Estadística Psico-Educativa. Ed. Trillas. 1a. edición. México, 1976.
14. FLAVELL, J. H. "Speculations about the nature and development of meta-cognition". Metacognition, Motivation and Understanding. F.E. Weinert & R.H. Kluwe Editors. Hillsdale, New Jersey, 1987.
15. GARCIA HOZ, V. Educación Personalizada. Ed. Rialp. 4a. ed. Madrid, 1980.
16. GARCIA HOZ, V. Nacimiento de la intimidad. Ed. Rialp. 7a. edición. Madrid, 1981.

17. GARCIA HOZ, V. Principios de Pedagogía Sistemática. Ed. Rialp. 5a. edición. Madrid, 1970.
18. GARRISON, K. Psicología de los adolescentes. Ed. Marfil. 3a. edición. Alcov, 1968.
19. GONZALEZ, L. Técnicas de Investigación y Estudio. Ed. Banca y Comercio, S.A. 1a. edición, México, 1977.
20. GORDON, C., BRAUN, C. Metacognitive processes: reading and writing - narrative discourse. Academic Press, Inc. Canada, 1985.
21. Gran Enciclopedia Rialp. Ed. Rialp. Madrid, 1978.
22. HENZ, H. Tratado de Pedagogía Sistemática. Ed. Herder. 3a. edición. - Barcelona, 1968.
23. HERMAN, G. Advancement through good study habits. Scepter Publishers. 1a. edición. Chicago, 1963.
24. KELLY, W.A. Psicología de la educación. Ed. Morata. Madrid, 1972.
25. KINTSH, W., KOSMINSKY, E. "Summarizing stories after reading and -- listening". Journal of educational psychology. 1977. 63-88.
26. KINTSH, W., van DIJK, T. "Toward a model of text comprehension and production". Psychological Review. 1978. 85 (5) 363-394
27. KLUBERTANZ, S. The Philosophy of human nature. Appleton-Century-Crofts, Inc. New York, 1963.
28. LA BERGE, D., SAMUELS, S. "Toward a theory of automatic information processing in reading". Cognitive Psychology. 1974. 6. 293-323.
29. LARROYO, F. Psicología Integrativa. Ed. Porrúa. 3a. ed. México, 1964.
30. MARKMAN, E. "Realizing that you don't understand: elementary school children's awareness of inconsistencies". Child Development. 1979. 50. 643-655.
31. MARLSEN-WILSON & TYLER, L. "The temporal structure of spoken language understanding". Cognition. 1980. 8. 1-71.
32. MEYER, B. & FREEDLE, R. Effects on discourse type on recall. American Educational Research. New Jersey, 1985.
33. MORAGAS, J. Psicología del niño y del adolescente. Ed. Labor, S.A. 2a. edición. Madrid, 1970.
34. MUSSEN-COGER-KAGAN. Desarrollo de la personalidad del niño. Ed. Trillas. 2a. edición. México, 1984.

35. ORTIZ DE LANDAZURI, C., BURRIEL, J.A. Filosoffa. Ed. Magisterio Espa-
ñol. Vitoria, 1977.
36. PAUK, W. How to study in college. Houghton Mifflin, Co. Indiana, 1962.
37. PEON, M. Efectos de la complejidad sintáctica en el proceso de com-
prensión de lectura. Tesis de licenciatura. UNAM. México, 1986.
38. RIECHGELS, D. et al. "Awareness of four text structures: effects on
recall". Reading Research Quarterly. 1987. 22 (2) 177-194.
39. ROJAS, S., PEON, M. El desarrollo y la inducción de repertorios de
autorregulación, aprendizaje y comprensión de lectura. Facultad de
Psicología. UNAM. México. (en prensa).
40. ROJAS, S. PEON, M. et al. El manejo del aprendizaje en el salón de
clase. Facultad de Psicología, UNAM, México. (en prensa).
41. SULLIVAN, J. Introducción a la filosoffa. Ed. Morata. Madrid, 1962.
42. van DIJK, T., KINTSH, W. Strateries of discourse comprehension. Aca-
demic Press. Orlando, Florida, 1983.
43. WINOGRAD, T. "A frame work to understanding discourse." Cognitive
processes in comprehension. Lawrence Erlbaum Associates. U.S.A.,
1977. 63-88.
44. YOUNG, R. y VELDMAN, D. Introducción a la estadística aplicada a las
ciencias de la conducta. Ed. Trillas. 2a. edición. México, 1975.

A N E X O S

EL ZORRO GLOTON

Había una vez un zorro comelón que tenía la piel café, con orejas anchas, sus garras filosas y sus patas grandes.

Un día, el zorro iba caminando por un bosque muy verde, lleno de hermosas y perfumadas flores, bellísimas plantas y enormes árboles. Al pasar por un árbol, el zorro vio en el hueco del árbol. Haciéndose tan pequeño como pudo, pasó por el estrecho agujero para comerse el rico banquete que había ahí dentro, sin que nadie lo viera.

El zorro comió y comió... y comió todavía un poco más; ¡no había comido tanto en toda su vida! Pero cuando terminó todo y quiso salir del árbol, no pudo.

Para salir trató de sacar las piernas, pero se le atoró la panza, luego trató de sacar la cabeza y los brazos, y se le volvió a atorar la panza. Después mordió y mordió el tronco, hasta que se le cayó un diente. Luego rasgó el tronco con sus garras, pero estaba muy duro.

Al ver que no podía hacer el hueco más grande, pidió ayuda a sus amigos. Le gritó al Señor Ratón, pero por más que el ratón lo jaló, no pudo sacarlo. Entonces le gritó al Señor Conejo, y a pesar de que los dos lo jalaron con todas sus fuerzas, tampoco pudieron sacarlo.

Finalmente llegaron los granjeros hambrientos en busca de su comida, y ¡cuál sería su sorpresa al encontrar al zorro adentro del árbol! Al verlo los granjeros se imaginaron lo que el zorro había hecho, y trataron de sacarlo, pero el zorro quedó atorado. Molentos los granjeros le dijeron: "Lo tienes bien merecido y ahora tendrás que quedarte ahí varios días".

Nombre: _____

Grupo: _____ Edad: _____ Fecha: _____

PREGUNTAS SOBRE LA LECTURA "EL ZORRO GLOTON"

1. ¿Quién es el personaje principal?

2. ¿En dónde se lleva a cabo el cuento?

3. ¿Qué hizo el zorro?

4. ¿Qué le pasó al zorro?

5. ¿Por qué si pudo entrar, ya no pudo salir?

6. ¿Qué hizo primero el zorro para poder salir?

7. ¿Qué hizo después?

8. ¿Para qué mordió el árbol?

9. Al no poder hacer el hueco más grande, ¿qué hizo?

10. ¿Qué pasó cuando los granjeros llegaron?

11. ¿Hasta cuándo iba a poder salir el zorro del árbol?

¿Por qué?

EL DESIERTO

El clima extremoso del desierto se origina principalmente por la escasa humedad tanto en el aire como en el suelo.

En el aire, la humedad funciona como una capa aislante que desvía los rayos solares. En los desiertos, donde dicha capa no existe, los rayos solares llegan directamente al suelo, elevando la temperatura a niveles insoportables. Sin embargo todo ese calor que el suelo absorbe durante el día, se disipa rápidamente durante la noche debido a la falta de humedad; la tierra seca deja escapar el calor fácilmente, provocando que las noches del desierto sean muy frías.

La falta de agua y un clima extremoso dan la idea de que los desiertos son regiones inútiles para el hombre, sin embargo esta idea es incorrecta, ya que los desiertos poseen muchos elementos valiosos para el hombre.

Uno de estos elementos son los fertilizantes que se obtienen de las sales minerales que abundan en las regiones desérticas; los fertilizantes son necesarios para la agricultura y para el cultivo de las flores. Otros elementos que se obtienen del desierto son: el yeso, el hierro y el petróleo. Los dos primeros elementos son de gran valor para la construcción de casas y edificios, entre otras cosas. El petróleo es necesario para la obtención de gasolina y muchos otros productos.

El hombre ha sabido adaptarse a las condiciones difíciles del desierto, los problemas que ha tenido que vencer sin, como ya se dijo: el clima extremoso y la escasez de agua. El hombre ha resuelto el problema del calor agobiante o del frío intenso a través de climas artificiales, los cuales le permiten mantener un clima agradable dentro de las casas u oficinas. Para solucionar el problema del agua, el hombre ha perforado pozos que le permiten extraer agua, la cual distribuye cuidadosamente, por ejemplo a través de sistemas de riego por goteo, que permiten obtener buenas cosechas con la mínima cantidad de agua.

Nombre: _____

Grupo: _____ Edad: _____ Fecha: _____

PREGUNTAS SOBRE LA LECTURA " E L D E S I E R T O "

1. ¿Por qué la escasez de humedad afecta el clima del desierto?

2. ¿Por qué los rayos solares llegan directamente al suelo del desierto?

3. ¿Por qué si el suelo del desierto es tan caliente durante el día, es tan frío durante la noche?

4. ¿Por qué los desiertos pueden ser útiles para el hombre?

5. ¿Qué elementos valiosos pueden obtenerse del desierto, y por qué son valiosos?

6. ¿Cómo se ha adaptado el hombre al desierto?

7. ¿Cómo ha resuelto el hombre el problema del clima extremo en el desierto?

8. ¿Cómo ha resuelto el hombre el problema de la escasez de agua en el desierto?

EL ZORRO GLOTON

	<p>「Había una vez un zorro conejón que tenía la piel café, con orejas anchas, sus garras filosas y sus patas grandes.」</p>	PERSONAJE <u>Supresión</u>
I	<p>「Un día, el zorro iba caminando por un bosque muy verde, lleno de hermosas y perfumadas flores, bellísimas plantas y enormes árboles.」</p>	ESCENARIO <u>Generalización</u>
N	<p>「Al pasar por un árbol, el zorro vió en el hueco del árbol. Haciéndose tan pequeño como pudo, pasó por el estrecho agujero para comerse el rico</p>	ORIGEN DEL;
I	<p>banquete que había ahí dentro, sin que nadie lo viera.」</p>	PROBLEMA <u>Generalización</u>
C	<p>「El zorro comió y comió... y comió todavía un poco más; ¡no había</p>	PROBLEMA
I	<p>comido tanto en toda su vida! Pero cuando terminó todo y quiso salir</p>	<u>Construcción</u>
O	<p>del árbol, no pudo.」</p>	
	<p>「Para salir trató de sacar las piernas, pero se le atoró la panza,</p>	A) 3 <u>Generalización</u>
D	<p>luego trató de sacar la cabeza y los brazos, y se le volvió a atorar la</p>	S
E	<p>panza.」</p>	B) 0
S	<p>「Después mordió y mordió el tronco, hasta que se le cayó un diente.</p>	<u>Construcción</u>
A	<p>Luego rasgó el tronco con sus garras, pero estaba muy duro.」</p>	L
R	<p>「Al ver que no podía hacer el hueco más grande, pidió ayuda a sus</p>	C) 1
O	<p>amigos. Le gritó al Señor Ratón, pero por más que el ratón lo jaló, no</p>	<u>Generalización</u>
L	<p>pudo sacarlo. Entonces le gritó al Señor Conejo, y a pesar de que los</p>	0
L	<p>dos lo jaleron con todas sus fuerzas, tampoco pudieron sacarlo.」</p>	N
	<p>「Finalmente llegaron los granjeros hambrientos en busca de su comida,</p>	DESPLAZE
F	<p>y ¡cuál sería su sorpresa al encontrar al zorro adentro del árbol! Al</p>	<u>Supresión</u>
I	<p>verlo los granjeros se imaginaron lo que el zorro había hecho, y trataron</p>	
N	<p>de sacarlo, pero el zorro quedó atorado.」</p>	FINAL
A	<p>「Moletos los granjeros le</p>	<u>Construcción</u>
L	<p>dijeron: "Lo tienes bien merecido y ahora tendrás que quedarte ahí varios días.」</p>	

El clima extremo del desierto se origina principalmente por la escasa humedad tanto en el aire como en el suelo.

En el aire, la humedad funciona como una capa aislante, que desvía los rayos solares. En los desiertos, donde dicha capa no existe, los rayos solares llegan directamente al suelo, elevando la temperatura a niveles insostenibles. Sin embargo todo ese calor que el suelo absorbe durante el día, se disipa rápidamente durante la noche, debido a la falta de humedad. La tierra seca deja escapar el calor fácilmente, provocando que las noches del desierto sean muy frías.

C
A
U
S
A
C
I
O
N

La falta de agua y un clima extremo dan la idea de que los desiertos son regiones inútiles para el hombre, sin embargo esta idea es incorrecta, ya que los desiertos poseen muchos elementos valiosos para el hombre.

C
O
L
E
C
I
O
N

Uno de estos elementos son los fertilizantes, que se obtienen de las sales minerales que abundan en las regiones desérticas; los fertilizantes son necesarios para la agricultura, y para el cultivo de las flores. Otros elementos que se obtienen del desierto son: el yeso, el hierro y el petróleo. Los dos primeros elementos son de gran valor para la construcción de casas y edificios, entre otras cosas. El petróleo es necesario para la obtención de gasolina, y muchos otros productos.

El hombre ha sabido adaptarse a las condiciones difíciles del desierto, los problemas que ha tenido que vencer sin, como ya se dijo: el clima extremo y la escasez de agua. El hombre ha resuelto el problema del calor agobiante o del frío intenso a través de climas artificiales, los cuales le permiten mantener un clima agradable dentro de las casas u oficinas. Para solucionar el problema del agua, el hombre ha perforado pozos que le permiten extraer agua, la cual distribuye cuidadosamente, por ejemplo a través de sistemas de riego por goteo, que permiten obtener buenas cosechas con la mínima cantidad de agua.

P
S
R
O
L
B
U
L
C
E
I
M
O
A
N

- ===== ORACION TOPICO
- ORACIONES TEMATICAS
- MATERIAL DE APOYO

TEXTO NARRATIVO

Número de operaciones hechas correctamente en cada instrumento
(máximo 3 por categoría)

Alumno	Tercero de secundaria						Primero de secundaria					
	Resumen			Cuestionario			Resumen			Cuestionario		
	S	G	C	S	G	C	S	G	C	S	G	C
1	3	2	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1
2	1	0	0	1	0	2	1	1	0	2	1	2
3	3	1	0	3	1	3	1	0	0	2	0	1
4	2	0	1	3	0	2	0	0	0	2	1	2
5	2	1	0	3	0	1	1	0	0	1	0	2
6	1	2	0	1	0	3	0	0	0	2	1	0
7	2	2	0	2	1	3	0	0	0	2	0	0
8	3	3	0	2	0	0	0	0	0	2	1	1
9	2	1	2	2	1	2	2	1	0	2	1	2
10	1	1	1	3	1	2	2	0	0	3	1	2
11	1	0	1	2	0	1	0	0	0	2	1	2
12	3	3	0	2	1	1	0	1	0	2	0	1
13	1	0	0	2	0	3	2	0	0	1	0	2
14	3	1	0	2	1	1	1	0	0	1	2	1
15	1	1	0	3	0	2	1	2	1	1	0	1
16	1	1	1	2	1	1	0	0	0	2	0	1
17	3	2	1	2	1	3	0	1	0	2	0	0
18	2	3	1	2	0	2	2	1	0	3	2	1
19	3	2	0	3	1	1	2	1	1	3	2	1
20	1	1	0	1	1	3	0	0	0	3	1	1
21	3	1	1	2	1	2	3	0	0	2	1	0
22	1	0	0	2	0	1	2	0	0	2	1	0
23	2	1	0	2	0	0	1	0	0	2	1	0
24	1	0	0	2	2	3	3	1	0	3	1	2
25	2	2	0	3	1	2	3	2	0	1	0	1
26	3	2	0	2	0	1	3	3	1	3	2	1
27	3	1	0	3	0	2	3	2	1	1	0	0
28							1	0	0	3	1	1
29							1	0	0	1	0	3
30							0	0	0	1	1	0

S- Supresiones

G- Generalizaciones

C- Construcciones

TEXTO EXPOSITIVO

Calificaciones obtenidas en cada aspecto.

Alumno	TERCERO DE SECUNDARIA					PRIMERO DE SECUNDARIA				
	RESUMEN			CUESTIONARIO		RESUMEN			CUESTIONARIO	
	TOP	TEM	AP	S	G	TOP	TEM	AP	S	G
1	0	4	4	3	1	0	12	8	1	1
2	10	20	4	0	0	10	8	3	3	1.5
3	10	16	14	5	6	0	16	7	0	3
4	0	6	8	2	3	10	2	9	0	3
5	10	16	7	4	1	10	18	8	1	5.5
6	0	10	7	3	6	10	16	8	1	1
7 **	10	18	9	3	3.5	0	0	8	0	1
8	10	10	6	0	2	* 10	18	1	2	4.5
9 **	10	22	14	3	2.5	0	0	8	0	.5
10	10	6	8	2	2	0	0	8	4	6
11	0	10	0	4	2.5	10	0	6	0	0
12	10	6	11	2	3	10	12	7	1	.5
13	10	14	4	0	2.5	10	16	9	3	4
14	10	8	12	5	3	10	4	10	1	4.5
15 **	10	18	4	1	3	0	18	6	0	3
16	0	8	11	1	3.5	10	0	6	0	0
17 **	10	24	16	4	7	10	10	10	1	1
18	5	0	0	3	3.5	10	20	16	4	3.5
19 **	10	22	13	4	5.5	0	14	7	0	3
20	10	14	6	2	1	**10	4	4	3	1
21	0	22	8	5	3	0	8	8	1	3
22 *	10	18	3	1	2.5	0	4	2	0	.5
23	0	8	14	4	3	0	4	7	1	0
24 **	10	14	6	0	3	**10	18	14	3	6
25	10	4	9	2	5.5	10	12	13	2	5.5
26	10	6	6	2	5.5	0	4	11	0	0
27	0	14	12	4	3	10	8	8	0	2.5
28						0	16	11	3	4.5
29						0	4	8	1	3
30						10	20	5	1	0

TOP=Oración tópico TEM=Oraciones temáticas AP=Mut.Apoyo

S= Supresión G=Generalización

** 10 puntos extras por eliminar material trivial y unir correctamente las ideas.

* 5 puntos extras por eliminar material trivial.