

111
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

"EFECTOS DE UN PROGRAMA DE
ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE PARA LA COMPRESION
DE TEXTOS NARRATIVOS Y EXPOSITI-
VOS EN NIÑOS DE PRIMARIA SEMI-
INSTITUCIONALIZADOS"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

LUCIA ROJAS GUZMAN
RINA MARIA MARTINEZ ROMERO

Aseor de Tesis: Mtra. Frida Días Barriga Arceo

Director: Mtro. Javier Urbina Soria

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 está 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.

I N D I C E

	PAG.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I. EL PROCESO DE LECTURA	6
CAPITULO II. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	30
CAPITULO III. METODOLOGIA	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	52
JUSTIFICACION	54
OBJETIVOS	56
HIPOTESIS	57
METODO: SUJETOS Y ESCENARIO	58
VARIABLES	61
DISEÑO	67
MATERIALES E INSTRUMENTOS	69
PROCEDIMIENTO	74
CAPITULO IV. RESULTADOS	78
5° GRADO	80
6° GRADO	101
INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	121
CUESTIONARIO DE FIN DE CURSO	124
CAPITULO V. DISCUSION Y CONCLUSIONES	129
APENDICES	
No. 1: PRETEST-POSTEST	142
No. 2: CRITERIOS DE CALIFICACION	169
No. 3: INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	173
No. 4: ENTRENAMIENTO	179
No. 5: CUESTIONARIO DE FIN DE CURSO	242
No. 6: PRUEBAS DE PAREJAS DE MEDIAS	247
BIBLIOGRAFIA	252

INTRODUCCION

INTRODUCCION

El interés por el estudio del conocimiento humano ha dado lugar al desarrollo de la Psicología Cognitiva, la cual estudia procesos mentales básicos (estructuras y procesos de memoria y atención), representaciones mentales (imaginación, conceptos y categorías) y procesos cognitivos complejos (comprensión, razonamiento deductivo e inductivo y solución de problemas) (De Vega, 1986). Puede decirse que la cognición hace referencia al uso que el sujeto hace del conocimiento que posee (Stewart y Tei, 1983).

La Psicología Cognitiva surgió en los años sesentas en contraposición al Conductismo; éste estudiaba el cambio de la conducta observable, mientras que el Cognoscitivismo se interesaba por el cambio en los procesos de conocimiento del hombre.

Esta última concepción, basándose en la tecnología desarrollada en el área de la Computación, construyó el modelo teórico denominado Procesamiento Humano de la Información (desarrollado por Newell y Simon en 1972), el cual resultó ser una analogía de la mente humana con respecto al funcionamiento del ordenador: entrada, procesamiento de la información y salida.

El Cognoscitivismo dió entonces prioridad a la fase de procesamiento que incluye la codificación, la representación, la retención y la recuperación de la información en la memoria humana.

Entre los autores más importantes que plantearon las bases del Cognoscitivismo actual y sus aplicaciones al aprendizaje escolar, se encuentra Ausubel, cuyas aportaciones principales fueron: la Teoría de la Asimilación (1963) y el constructo teórico de "estructura cognoscitiva".

La Teoría de la Asimilación (ó Teoría del Aprendizaje Significativo) explica la adquisición, retención y transferencia del aprendizaje. Por su parte, la estructura cognoscitiva se refiere al contenido y organización total de las ideas del individuo ó el contenido y organización de sus ideas en un área particular de conocimiento.

En esta teoría, el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de la interacción entre la nueva información y las ideas pertinentes que existen en la estructura cognoscitiva, es decir, es una "asimilación" de significados nuevos y antiguos para conformar una estructura cognoscitiva más especializada. (Ausubel, 1989).

Desde esta perspectiva cognoscitiva, el ser humano es elaborador y constructor **activo** de la información que recibe, es decir, construye su propio conocimiento ya que es capaz de recoger información del medio, procesarla y tomar decisiones. Toda esta información que el ser humano recibe se incorpora a su estructura cognoscitiva con base en los esquemas. Estos son representaciones mentales de conocimiento, organizadas jerárquicamente, que conforman redes de conceptos interrelacionados, que se van ampliando con la experiencia individual. (Ver Factores Internos que influyen en la Comprensión de Lectura, Cap.I).

A partir de la Psicología Cognitiva se deriva la Psicología Instruccional con orientación cognoscitiva, la cual es la aplicación de los fundamentos del paradigma cognitivo en la práctica educativa.

La Psicología Instruccional plantea que en la medida en que los estudiantes adquieran conocimientos, también desarrollen habilidades cognoscitivas que les permitan comprender, pensar, razonar y continuar aprendiendo. Es por ésto que se diseñan y aplican modelos de ambientes instruccionales apropiados con el fin de formar estudiantes independientes, creativos y eficientes solucionadores de problemas (Castañeda y López, 1989).

Con el objeto de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la Psicología Instruccional ha diseñado técnicas de entrenamiento para mejorar las habilidades (ó estrategias) básicas para el aprendizaje.

Dentro de este marco de referencia, la Psicología Instruccional de orientación cognitiva, es que se ubica el presente trabajo de tesis, donde se diseñó y condujo un programa de entrenamiento en estrategias para el aprendizaje de textos académicos.

Esta investigación se realizó con niños semi-institucionalizados de 5° y 6° grados de primaria, que presentaban problemas de bajo nivel de comprensión de lectura y deficiencias en el empleo de estrategias apropiadas para procesar textos académicos de tipo narrativo y expositivo.

La estructura del trabajo de tesis se explica a continuación:

En el primer capítulo se revisa el proceso de lectura, donde se analizan los factores que en él intervienen, clasificados como internos y externos con respecto al sujeto.

En el segundo capítulo se presentan los aspectos teóricos respecto a las estrategias de aprendizaje, algunos de los programas de entrenamiento implementados en este campo, así como hallazgos de investigación.

Posteriormente, se presentan los aspectos metodológicos de la investigación conducida y los resultados que de ella se derivan.

Por último, se anexan los apéndices conteniendo todos los materiales diseñados y aplicados en el estudio.

CAPITULO I

EL PROCESO DE LECTURA

EL PROCESO DE LECTURA

La lectura es una de las habilidades más importantes dentro del contexto educativo, de ahí la relevancia de enseñarla adecuadamente.

En años recientes se le ha dado mayor importancia tanto a los procesos que involucra como, a mejorar los métodos de enseñanza; por lo mismo, existe la controversia en cuanto a la metodología entre el enfoque fonético por un lado, y el global por el otro.

El enfoque fonético tiene como objetivo básico enseñar al niño el código mediante el cual los sonidos se convierten en letras ó grafemas y viceversa. La principal ventaja del método es que una vez adquirido el código fonográfico, es posible interpretar todas las palabras escritas de las que se tiene noticia oral, y aquellas otras rigurosamente nuevas pueden ser descifradas y su significado indagado posteriormente. Sin embargo, este método separa inicialmente y durante un tiempo variable, la lectura y el significado.

El otro método, el global, puede concebirse como el desarrollo de la vía léxica de acceso al significado. Esto supone que el esfuerzo principal se dirige hacia la creación

en el alumno de un vocabulario visual extenso que permita el reconocimiento directo de las palabras y el acceso consiguiente al significado. Desde esta perspectiva, la lectura y el significado están unidos desde el principio.

Sin embargo, es importante mencionar que el proceso de lectura no se restringe al uso de un sólo método, ya que éstos no son incompatibles, y que un lector eficaz utiliza ambas vías de acceso durante su actividad lectora (Sánchez, 1990).

Por otro lado, el proceso de lectura es explicado desde diferentes perspectivas. Existe la perspectiva serial así como la perspectiva interactiva.

La serial concibe al procesamiento de la lectura de una manera secuencial y jerárquica, de abajo-arriba, es decir, de microprocesos a macroprocesos (desde el reconocimiento de letras hasta la construcción del significado global del texto).

La perspectiva interactiva plantea que los niveles de procesamiento ocurren simultáneamente (procesamiento en paralelo arriba-abajo y abajo-arriba), es decir, hay adquisición de significado desde el momento en que se decodifican las palabras.

A continuación se presentan algunos cuadros que engloban las fases del proceso de comprensión de lectura, desde el reconocimiento de símbolos hasta la asimilación del significado global del texto leído, (Fig.1,2 y 3) desde la perspectiva interactiva.

EL PROCESO DE LECTURA

(SANCHEZ,1990)

1. RECONOCIMIENTO DE FORMAS (LETRAS Y SILABAS)
2. TRADUCCION A UN CODIGO FONOLOGICO (PALABRAS)
3. EMPAREJAMIENTO CON UNA REPRESENTACION ALMACENADA EN LA MEMORIA SEMANTICA
4. ACTIVACION DE LOS SIGNIFICADOS SEMANTICOS
5. CONSTRUCCION DE UNA PROPOSICION
6. VINCULACION ENTRE PROPOSICIONES
7. CONSTRUCCION DEL SIGNIFICADO GLOBAL
8. ACTIVACION DE ESQUEMAS

FIG. 1

(DE VEGA, 1986)

1. RECONOCIMIENTO DE LETRAS E INTEGRACION DE SIMBOLOS
2. CODIFICACION DE PALABRAS
3. CODIFICACION SINTACTICA
4. CODIFICACION DE PROPOSICIONES
5. INTEGRACION TEMATICA

FIG. 2

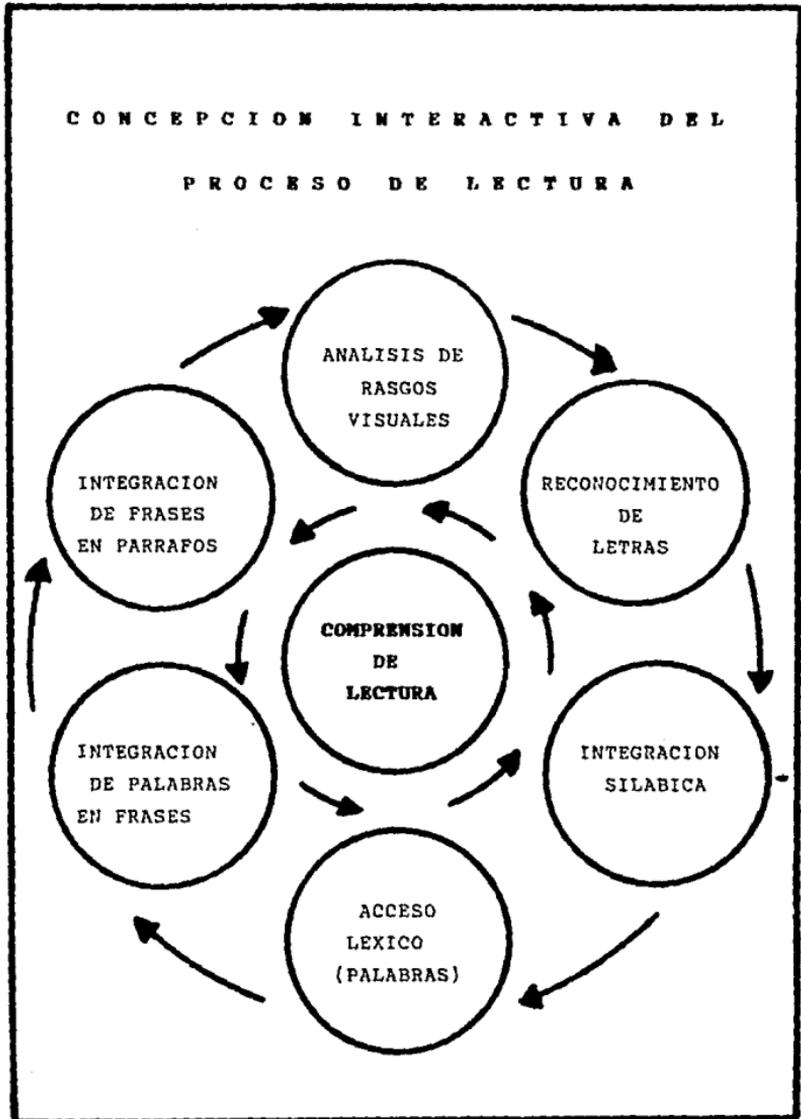


FIG. 3 CONCEPCION INTERACTIVA DEL PROCESO DE LECTURA.
(GOODMAN, 1986).

El proceso de lectura va más allá que el simple hecho de percibir símbolos y poder pronunciarlos; la lectura consiste en obtener ideas a partir de la palabra escrita (Durrell y Hayes, 1969; Durrell y Brasard, 1969; citados en Levin, 1971), es decir, es la interpretación de esos símbolos en forma activa por parte del lector para obtener significado. Goodman (1986) menciona que el proceso de lectura debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; posteriormente el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Goodman enfatiza que sin significado no hay lectura, y que los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso adecuadamente.

Es importante recalcar que toda actividad lectora consiste en obtener significado del texto, por lo cual no es necesario distinguir entre leer y comprender un texto; se podría decir que leer y comprender constituyen un mismo proceso de adquisición de información y por consiguiente de significado.

Aguilar (1983, pp.235) concibe a la lectura como una "actividad compleja que se emprende con propósitos definidos y se integra así a otras actividades. La lectura involucra procesos como atención, memoria, razonamiento y afectividad", los cuales varían de lector a lector; por otro lado, define la comprensión de lectura como "el resultado de

un conjunto de análisis visuales, fonéticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos, que se suceden en paralelo e interaccionan entre sí. El producto de estos procesos es una estructura semántica que interrelaciona los diversos significados locales y globales del texto."

Morles, (1985, pp.40) define la comprensión de un texto como "el proceso cognoscitivo mediante el cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto."

Cabe mencionar que la comprensión no es exclusivamente una actividad intelectual, sino que como experiencia personal, provoca en el individuo estados afectivos que pueden revertirse en el procesamiento del mensaje, ya sea facilitándolo u obstaculizándolo (Espinosa y Cortés, 1989).

Por otro lado, Aranda (1986) afirma que:

1. No se debe confundir la comprensión de lectura con la capacidad para responder ciertas preguntas ó resolver ciertos ítems.

2. No se debe confundir la comprensión de lectura con el recuerdo de lo leído, es decir, memoria y comprensión son procesos distintos.

En ocasiones los alumnos optan por recordar confundiendo así la comprensión con el recuerdo, y éste es fomentado indirectamente en el aula, cuando se trata de textos con mucha información nueva y cuando el maestro pide respuestas textuales sobre el contenido (Sánchez, 1990).

3. Es erróneo creer que existe una sola interpretación válida para cada texto.

Dada la complejidad que implica el proceso de comprensión de lectura, existen varios autores que distinguen aquellos factores que intervienen en él. Estos factores, de manera general, han sido categorizados en internos y externos con respecto al lector. A continuación se presenta un cuadro que los engloba (Fig.4).

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COMPRENSION DE LECTURA

I. FACTORES INTERNOS

A. CARACTERISTICAS DEL LECTOR

1. MOTIVACION Y ATENCION:
 - MOTIVACION INTRINSECA
 - ACTITUD HACIA LA LECTURA
2. HABILIDAD PARA CODIFICAR LA INFORMACION:
 - CODIFICACION DE INFORMACION
 - VIA VISUAL Y VIA FONOLOGICA
3. ESQUEMA Y CONOCIMIENTO PREVIO DEL TEMA.
4. USO DE LENGUAJE:
 - VOCABULARIO
 - USO DE REGLAS GRAMATICALES
5. USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:
 - COGNOSCITIVAS
 - METACOGNOSCITIVAS

II. FACTORES EXTERNOS

B. CARACTERISTICAS DEL TEXTO

1. TIPO DE TEXTO:
 - NARRATIVO
 - EXPOSITIVO
2. ESTRUCTURA DEL TEXTO:
 - SINTACTICA
 - SEMANTICA
3. ESTILO DE REDACCION:
 - NIVEL DE VOCABULARIO
 - COMPLEJIDAD DE ORACIONES
4. FORMATO
 - TITULO, SUBTITULO Y AUTOR
 - ILUSTRACIONES
 - LONGITUD DEL TEXTO

C. OTRAS CARACTERISTICAS

1. CALIDAD DE LA ENSEÑANZA
2. RELACION MAESTRO-ALUMNO
3. APOYO FAMILIAR
4. MOTIVACION EXTRINSECA

I. FACTORES INTERNOS:

A. CARACTERISTICAS DEL LECTOR:

1. MOTIVACION Y ATENCION:

La motivación es el medio de canalizar la energía de los alumnos para que se mantengan centrados en la tarea (Smith y Dahl, 1984). Así, puede decirse, que el nivel de atención está determinado en gran medida por el grado de motivación del alumno, lo cual redundará en la ejecución de la tarea.

Deci (1975, citado en Alonso y Montero, 1990, pp.187) argumenta que la motivación intrínseca es la meta que el sujeto persigue con su conducta; "es la experiencia del sentimiento de competencia", sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea y no depende de recompensas externas, dado que se basa por un lado, en la elección que el alumno hace de la tarea, en función de sus intereses personales, y por el otro lado, la utilización óptima de sus propias habilidades.

La motivación induce una actitud positiva hacia la actividad lectora.

2. HABILIDAD PARA CODIFICAR LA INFORMACION:

La codificación de la información se rige por cuatro procesos básicos: selección, abstracción, interpretación e

integración (Sierra y Carretero, 1990); e involucran actividades de asignación de significado a los símbolos escritos (reconocimiento ó identificación de letras y palabras) para llegar a actividades que implican la interpretación del texto, lo cual equivale a la comprensión (Sánchez, 1990).

Existen 2 vías de acceso al significado:

a) Vía lexical: (ó codificación visual). Consiste en emparejar la palabra impresa con alguna representación interna.

b) Vía fonológica: (ó recodificación fonológica). "Supone la mediación del propio lenguaje oral para obtener el significado. Consiste, por tanto, en traducir los símbolos gráficos, ya analizados perceptivamente, en fonemas." (op cit, pp.125).

3. ESQUEMA Y CONOCIMIENTO PREVIO DEL TEMA:

Los esquemas son "unidades de información de carácter general que representan las características comunes de objetos, hechos ó acciones y sus interrelaciones." (Aguilar, 1983, pp. 173).

Sierra y Carretero (1990) conceptualizan al esquema como la organización de conocimiento previo almacenado en la memoria del individuo, es decir, como una representación mental del conocimiento adquirido a través de la

experiencia. Puede decirse que los esquemas son modelos del mundo exterior.

Bartlett (citado en Marchesi y Paniagua, 1983, pp.27) define al esquema como "una organización activa de reacciones experimentadas en el pasado que actúan para producir una respuesta adaptada".

Rumelhart y Norman (1983) y Brewer y Nakamura (1984) (citados en Sierra y Carretero, 1990) ennumeran cinco características para explicar el concepto de esquema:

a) Los esquemas se definen como estructuras y procesos mentales inconscientes que subyacen al conocimiento y a las destrezas humanas.

Los esquemas proveen información acerca de los valores que toma cada variable para hacer comprensible el concepto, la acción ó situación, cuando los datos son incompletos ó ambiguos.

b) "Los esquemas se caracterizan por estar ligados unos con otros en sistemas relacionados", es decir, están formados por un conjunto de subesquemas.

c) Organizan el conocimiento en rangos de representaciones a todos los niveles de abstracción.

d) Representan los conocimientos semántico y episódico, procedentes de las experiencias individuales y concretas.

e) Son mecanismos activos de procesamiento, que seleccionan y codifican la información y simultáneamente, ésta última, puede activar, y si procede, modificar aquellos esquemas relevantes para su procesamiento.

Gracias a la activación de los esquemas, el lector puede ser capaz de anticipar ó predecir ciertos contenidos del texto; es decir, la inferencia es complementar la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico así como los esquemas.

Sin embargo, alumnos con diferentes conocimientos, intereses y perspectivas, ó el mismo alumno en distintos contextos, puede construir interpretaciones bastante diferentes, aunque válidas.

4. USO DE LENGUAJE:

El grado de familiaridad con el vocabulario del texto ó del tema mismo, así como el conocimiento correcto sobre el uso de reglas gramaticales facilitan en el lector el proceso de comprensión (Samuels, 1983).

5. USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:

Levin (1971) distingue entre buenos y malos lectores, y

afirma que los malos lectores deben aprender ó ser enseñados a emplear algunos de los "hábitos" de respuesta que permiten a los buenos lectores leer con éxito, es decir, deben aprender a utilizar patrones eficaces para codificar la información.

Estos hábitos constituyen las estrategias que los lectores utilizan y que les permiten optimizar la comprensión de lectura. (Ver Cap. II).

II. FACTORES EXTERNOS:

B. CARACTERISTICAS DEL TEXTO:

1. TIPO DE TEXTO:

Existen diferentes tipos de textos, los cuales han sido clasificados en textos de tipo narrativo y en textos de tipo expositivo.

TEXTOS NARRATIVOS: esta clasificación incluye los cuentos, las historias, las fábulas, etc. La estructura básica de un texto narrativo se conforma por una serie de eventos que constituyen un problema, un evento central y luego una resolución del problema (Goodman, 1986).

Short y Ryan (1984, citados en Sanchez, 1990) mencionan que los constituyentes básicos de los cuentos son: marco, intento, resultado y reacción.

Rumelhart (1975, citado en Marchesi y Paniagua, 1983) propuso una forma de organización interna de las historias, donde los nodos informativos ó categorías se esquematizan de la siguientes forma: (Fig. 5).

ORGANIZACION INTERNA DE LAS HISTORIAS

(RUMELHART, 1975)

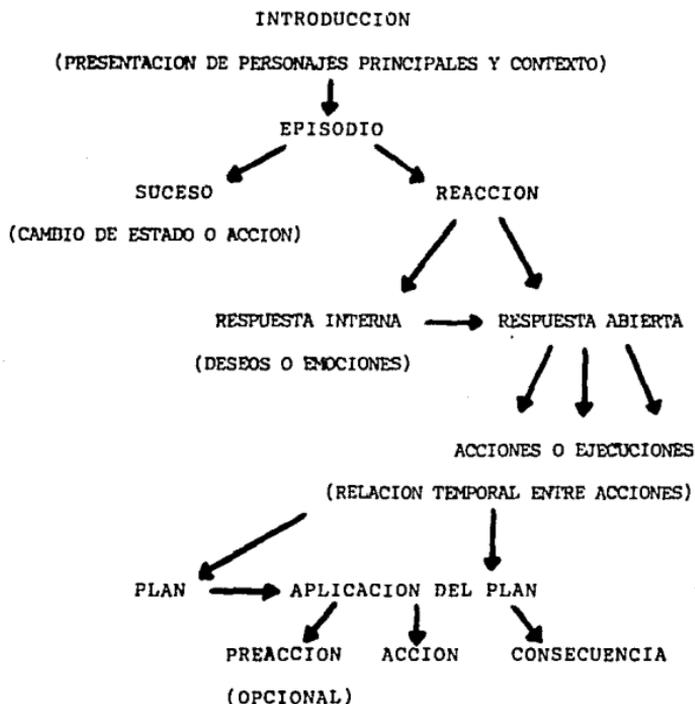


FIG. 5 CATEGORIAS BASICAS QUE REPRESENTAN LA ORGANIZACION DE LAS HISTORIAS (TEXTOS NARRATIVOS) (RUMELHART, 1975; CITADO EN MARCHESI Y PANIAGUA, 1983).

Rumelhart (1977, op cit) menciona que la estructura de las historias es semejante a una situación de solución de problemas, ya que muchas historias comienzan sucediéndole algo al protagonista, quien se propone conseguir un determinado objetivo.

Por otro lado, "la comprensión y el recuerdo de este tipo de historias está en función de los esquemas con que cuenta el sujeto". (op cit, pp.30)

Los trabajos de Rumelhart han servido como punto de partida para estudios de otros autores, entre ellos Mandler y Johnson (1977 y 1980) y Stein y Glenn (1975 y 1979), sobre recuerdo de historias (citados en Marchesi y Paniagua, 1983).

TEXTOS EXPOSITIVOS: "Un texto expositivo podría incluir comparaciones y contrastes, relaciones causa-efecto, formas y funciones" sobre temas específicos (Aguilar y Díaz Barriga. 1988, pp.24).

Meyer (1984, citada en Sánchez, 1990) y Meyer y Freedle (citados en Richgels, 1987) distinguen cinco formas organizativas posibles para los textos expositivos, estas son: la descriptiva, la de colección, la de causalidad, la de problema-solución y la de comparación-contraste.

- a) La primera, la descriptiva, agrupa por asociación los rasgos, propiedades ó características de un determinado tema, donde cada elemento está subordinado a otro.

- b) El texto de colección incluye la enumeración de elementos ó atributos, en algunos casos en forma temporal.

- c) El de causalidad expresa lazos entre eventos, es decir, relaciones entre antecedentes y consecuentes.

- d) El texto de problema-solución consiste en el planteamiento de una dificultad que lleva a la búsqueda de alternativas para su resolución.

- e) Y por último, el texto de comparación-contraste se basa en las semejanzas y diferencias de entidades ó fenómenos.

2. ESTRUCTURA DEL TEXTO:

Todo texto escrito posee tanto aspectos sintácticos como semánticos que lo hacen más comprensible al lector.

La sintaxis es la parte de la gramática que permite coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos, hace referencia a la puntuación, el orden de las oraciones, así como a los sufijos gramaticales.

Por su lado, la semántica es el estudio de la significación de las palabras. Así, la estructura semántica del texto aporta elementos cohesivos que le dan unidad y permiten al lector hacer predicciones en la construcción del significado (Goodman, 1986).

3. ESTILO DE REDACCION:

El estilo de redacción de un texto influye en la comprensión de lectura. Los textos varían en cuanto a la complejidad de las estructuras gramaticales, terminología ó nivel de vocabulario. De aquí se desprende que exista graduación en los textos destinados principalmente a alumnos de niveles de educación básica.

El grado de dificultad de un texto depende de la terminología ó del estilo de redacción propio del autor. En cuanto a la terminología, ésta varía en función del tipo de texto: los textos expositivos utilizan palabras técnicas propias de la temática, situación que no se presenta en el caso de textos narrativos, éstos últimos utilizan vocabulario cotidiano, familiar para el niño.

4. FORMATO:

"El conocimiento de ciertas palabras y partes recurrentes (del texto) ayudan a determinar las

proposiciones realmente importantes en el "contenido." (Aguilar y Díaz-Barriga, 1988, pp.24). Es decir, el formato de un texto (título, subtítulo, autor, etc.), ya sea en el caso de textos narrativos ó expositivos, da al lector pautas para la identificación del tipo de texto, del tema de la lectura, del contexto, de los personajes principales, etc.

Con respecto al título, Bransford y Johnson (1972, citados en Mayer, 1987) encontraron en investigaciones realizadas que el facilitar a los sujetos el título antes de la lectura, aumentaba grandemente la ejecución en una prueba de comprensión, pero que el facilitarlo después tenía poco efecto. Se entiende entonces, que el conocer el título anticipadamente informa a los sujetos sobre cómo asimilar el material, y por consiguiente, permite codificar la información en la estructura cognoscitiva.

Por otro lado, las ilustraciones son representaciones visuales de los conceptos, objetos ó situaciones de un contenido (Dávila y Prieto, 1984), que facilitan la comprensión y favorecen el recuerdo de lo leído, puesto que permiten organizar el contenido en una imagen global. De aquí, que en la práctica escolar se use el dibujo para centrar la atención del niño en la revisión de temas particulares.

Otra forma de utilizar la ilustración, pero por parte del alumno (como factor interno), es el fomentar en él, el uso de la imaginación para la elaboración de su propia interpretación visual de la lectura.

Por último, es importante considerar las dimensiones espaciales del texto (tamaño y direccionalidad), la estructura sintáctica, así como el tipo de impresión y tamaño de las letras, ya que éstos son factores que pueden afectar el proceso de lectura. Por ejemplo, un texto muy largo puede producir fatiga ó aburrimiento en el niño. Es por eso que para el uso de materiales de lectura se toman muy en cuenta estas variables.

C. OTRAS CARACTERISTICAS:

El sistema de enseñanza tradicional se ha basado en un aprendizaje mecánico, caracterizado por el uso de procesos memorísticos.

En contraposición a este sistema, Pozo (1989, pp.8) menciona que actualmente "el alumno debe comprender, es decir, dotar de significado personal a su aprendizaje, además de adquirir una mayor responsabilidad y autonomía en su labor."

Dentro de esta concepción, el maestro debería cumplir con las siguientes funciones (Pleyán, 1989):

- a) La exposición, por parte del profesor, debe caracterizarse por ser persuasiva para atraer la atención, el interés y la participación del alumno.
- b) Asimismo, el maestro, como modelo ante el alumno, en cuanto a valores y conocimientos, debe exigir pero con el ejemplo.
- c) El maestro debe hacer un seguimiento continuo del progreso de los alumnos, retroalimentar su desempeño y evaluar su propio trabajo para lograr una mejor interacción maestro-alumno.

Oñorbe (1989) hace mención de que la colaboración del profesor consiste, por un lado, en proporcionar elementos teórico-prácticos necesarios para el aprendizaje, así como el material y tiempo requeridos, pero sobre todo asesorar al alumno como un guía constante, para que éste llegue a la comprensión del proceso global del trabajo a realizar.

Es importante recordar que aún cuando la enseñanza escolarizada es fundamental para el niño, también la familia constituye un apoyo de suma importancia, y que en el caso de niños institucionalizados y semi-institucionalizados, la

carencia del apoyo familiar repercute en detrimento del desarrollo integral del niño.

Lewis (1973) afirma que el proceso de aprendizaje comienza a desarrollarse mucho antes del ingreso a la escuela primaria, ésto refleja la importancia del apoyo familiar. Asimismo, la inteligencia es favorecida por el grado de motivación, estimulación, adecuación de modelos y oportunidades que los padres otorgan a los hijos.

En contraste con la motivación como factor interno, existe la motivación extrínseca. Alonso y Montero (1990) distinguen entre:

- a) la valoración social, que incluye la aprobación de los padres, profesores y otros adultos importantes para el alumno, así como la aprobación de sus propios compañeros; y
- b) el logro de recompensas, tales como dinero, premios ó regalos, que otros otorgan al alumno como aprobación por su desempeño.

Finalmente, y considerando lo explicado a lo largo de este capítulo, se puede concluir que el proceso de lectura es muy complejo, ya que se ve afectado por múltiples factores, abarcando desde cuestiones internas del lector (estado afectivo, por ejemplo) hasta situaciones ambientales.

El proceso de lectura es el elemento más importante que subyace a casi toda actividad dentro del ambiente escolarizado, ya que es el medio básico para la adquisición de conocimiento, y por ende, de dicho proceso, depende en muchos casos el éxito ó fracaso escolar.

El proceso de lectura es dinámico, y el éxito en su comprensión se logra cuando el lector desarrolla habilidades (ó estrategias) que le permiten afrontar las actividades académicas aprovechando al máximo su potencial. De aquí se desprende la importancia que se ha dado a la enseñanza de estas estrategias.

En el capítulo siguiente se explica lo referente a las estrategias de aprendizaje.

CAPITULO II

ESTRATEGIAS DE

APRENDIZAJE

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La lectura como aspecto fundamental para el aprendizaje escolar y susceptible de ser empleada y optimizada, presenta amplias posibilidades para que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto el maestro como el alumno exploten todo el potencial que la lectura les puede brindar.

Como fué mencionado en el capítulo anterior, el proceso de lectura es muy complejo, involucra múltiples factores, por lo tanto se plantean las estrategias de aprendizaje como una alternativa para lograr una enseñanza adecuada.

Desde la perspectiva cognitiva se han desarrollado planteamientos teóricos que sustentan modelos y programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para optimizar el proceso mismo del aprendizaje. Concretamente en este trabajo de investigación se revisarán algunos de los programas diseñados por diferentes autores para mejorar las habilidades lectoras.

A continuación se exponen algunas conceptualizaciones que los estudiosos en el campo de las estrategias de aprendizaje han aportado:

"Una estrategia de aprendizaje es aquella acción que un estudiante realiza para adquirir conocimiento" (Castañeda y López, 1989, pp.45).

"Son los procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales", "son una serie de habilidades utilizadas con un determinado propósito" (Nisbet y Shucksmith, 1987, pp.45-46).

"Las estrategias de aprendizaje son consideradas como cualquier pensamiento que facilite de tal manera la codificación, que mejore la integración y la recuperación del conocimiento" (Weinstein, 1982; citado en Castañeda y López, 1989, pp.249).

Las estrategias son consideradas por Kintsch y Van Dijk (1978; citados en Morles, 1985, pp.41) como "una serie de operaciones cognoscitivas que el lector debe llevar a cabo para organizar, focalizar, integrar, etc. la información, de manera que ésta pueda ser incorporada a la estructura cognoscitiva del lector".

Las estrategias cognitivas "son los procesos de control del funcionamiento de las actividades mentales y juegan un papel importante en el aprendizaje", "son aquéllas que sirven para orientar y controlar los procesos mentales" (Chadwick, 1985, pp.117).

Para efectos de esta investigación, y tratando de integrar las definiciones que aportan los autores antes mencionados, las estrategias de aprendizaje fueron consideradas como las habilidades intelectuales que permiten tener un control sobre la adquisición de información, para lograr un aprendizaje efectivo, es decir, son las habilidades que permiten organizar y planificar el conocimiento.

Una clasificación básica de las estrategias de aprendizaje considera las estrategias impuestas e inducidas. Se entiende por estrategias impuestas aquellas manipulaciones realizadas por el docente sobre el contenido del material de aprendizaje, mientras que las estrategias inducidas tienen como objetivo desarrollar directamente en el alumno habilidades para el aprendizaje (Levín, 1971).

Para este trabajo fueron consideradas las estrategias inducidas, ya que a nivel primaria es importante dotar al alumno de herramientas útiles para enfrentarse exitosa e independientemente a las actividades de lectura de textos de diversa índole.

La siguiente clasificación de las estrategias es la base teórica de esta investigación:

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

COGNOSCITIVAS

- De apoyo
- Primarias

METACOGNOSCITIVAS

- Estrategia Ejecutiva

Las cognoscitivas se refieren al uso del conocimiento que se posee, mientras que las metacognoscitivas se refieren a la conciencia y comprensión de ese conocimiento (Stewart y Tei, 1983).

A continuación se exponen las características de las estrategias mencionadas:

ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS:

Estrategias de Apoyo: permiten al aprendiz mantener un estado mental propicio para el aprendizaje, incluyendo entre otras, estrategias para favorecer la concentración, reducir

la ansiedad, dirigir la atención y motivación a la tarea y organizar el tiempo de estudio (Dansereau, 1985; Weinstein y Underwood, 1985; citados en Díaz Barriga y Aguilar, 1988).

Estrategias Primarias: son las que emplea el estudiante para operar directamente con el material contenido en el texto, consisten en estrategias que facilitan la comprensión y la memoria (Dansereau, 1985).

Entre ellas se retomaron para este trabajo las siguientes:

a) Imaginería:

Dansereau (1979) la define como la formación de imágenes mentales ó representaciones gráficas de los conceptos fundamentales del contenido de un texto.

Levín (1971) afirma que los materiales de tipo concreto, imageables (aquéllos que pueden generar imaginería) y dinámicos, son más fáciles de recordar que aquéllos que no lo son.

Pressley (1976) apoyado en los resultados obtenidos a través de investigaciones realizadas con niños de primaria afirma que la elaboración de imágenes (imaginería) puede facilitar el recuerdo de relatos, es decir, de textos de tipo narrativo.

b) Señalización:

Reconceptualizando la idea de Mayer (1984), se entiende por señalización la colocación de palabras y/o marcas no contempladas en el pasaje, las cuales sirven para enfatizar la organización ó estructura conceptual del mismo, y para seleccionar la información principal.

El subrayado es una técnica para ayudar al lector a seleccionar la información relevante del texto (Rickards y August, 1975; citados en Mayer, 1984).

c) Focalización:

"Incluye aquellas estrategias que sirven para precisar el contenido del texto, tales como ubicar ó formular interpretaciones parciales del texto a medida que se va leyendo, leer con la intención de dar respuesta a determinadas preguntas, etc." (Morles, 1985, pp.41).

d) Elaboración Significativa:

La elaboración consiste en dar el significado ó la organización sobre el material para hacerlo más comprensible (Brown, Campione y Day, 1981; citados en Espinosa y Cortés, 1989).

Castañeda y López (1989, pp.251) plantean que la elaboración es "un tipo de construcción simbólica de lo que uno está tratando de aprender de manera que sea más significativo, ésto se puede lograr utilizando construcciones verbales ó imaginales". Afirman que "la creación de elaboraciones efectivas requiere que el alumno esté involucrado activamente en el procesamiento de la información a ser aprendida, y que ésto es un prerrequisito para el aprendizaje significativo".

Morles (1985, pp.41-42) distingue entre integración y elaboración. Las estrategias de integración tratan de unir partes de la información disponible en un todo coherente. Entre las acciones que realiza el lector para integrar el contenido se encuentran las siguientes: relacionarlo con conocimientos previos; formular interpretaciones después de leer trozos más ó menos largos, ó después de finalizar la lectura. Las estrategias de elaboración incluyen las acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto para hacer éste más significativo (proveer ejemplos ó comentarios, formarse imágenes mentales, pensar en analogías, pensar en otras ideas relacionadas, parafrasear el texto, formularse preguntas e hipótesis, etc.).

ESTRATEGIAS METACOGNOSCITIVAS:

Chadwick (1985, pp.123-124) define a la metacognición como "la conciencia de los procesos y estados cognitivos que puede tener el alumno". Afirma que la enseñanza de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas es de gran importancia, debido a que se ha comprobado que pueden facilitar significativamente el proceso de aprendizaje; y se pueden generalizar de un campo a otro, además de estar orientadas hacia el uso futuro de la información, implicando la participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

Brown, Campione y Day (1981) definen las estrategias metacognoscitivas como acciones concientes que realiza el lector para asegurar la efectividad del procesamiento de la información obtenida del texto. Así, puede verse que, integrando las conceptualizaciones de ambos autores, la metacognición implica tanto la conciencia como el control de los propios procesos y productos del aprendizaje.

Una forma de aplicar el concepto de metacognición en el aprendizaje escolar es a través de la estrategia ejecutiva, propuesta por Bartha (1984, pp.37). Esta es "un esquema general para la obtención de cualquier meta; intenta organizar, en forma sencilla y coherente nuestro bagaje de conocimiento acerca de lo que se debe de saber y saber hacer

para realizar una tarea". Esta estrategia señala los pasos que hay que seguir para poder llevar a cabo exitosamente cualquier tarea. A su vez, señala donde se puede, ó se pudo cometer algún error cuando se fracasa. Otra función importante de la Estrategia Ejecutiva es la de indicar cómo coordinar los intentos de aprendizaje ó cualquier otra tarea.

Para Pozo (1989) el metaconocimiento es necesario para que el alumno sea capaz de hacer un uso estratégico de sus habilidades. Pozo contempla dos aspectos principales, por un lado, la selección y la planificación de las actividades de aprendizaje más eficaces en cada caso, y por el otro, la evaluación del éxito ó fracaso obtenido tras la aplicación de la estrategia.

En suma, se puede decir que las habilidades metacognoscitivas incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los recursos cognitivos (Brown, 1978; Scardamalia y Bereiter, 1985; citados en Nickerson, 1985).

MODELOS DE ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En lo que se refiere a la aplicación de las estrategias dentro de los modelos y hallazgos de investigación de programas tradicionales de instrucción en hábitos de estudio a nivel de educación superior y medio superior, hay autores que han encontrado serias deficiencias, tales como:

- Consideran al aprendizaje como una respuesta mecánica a los estímulos de entrada. Hacen uso de materiales y métodos poco usuales a las necesidades de los estudiantes. Existe desconocimiento de los procesos cognitivos y afectivos involucrados en la lectura de textos académicos y características de los lectores (Díaz Barriga y Aguilar, 1988).

- Hay incongruencia con el proceso de lectura y comprensión de textos. Se restringen a practicar la memorización de la información y la solución de preguntas concretas sobre el contenido del texto. No permiten una transferencia de lo aprendido a otras situaciones (Hayes y Diehl, 1982; op cit).

- Sólo mejoran el recuerdo, pero no se dá mantenimiento ni transferencia (Brown, Campione y Day, 1981; op cit).

Como posibles alternativas a algunas de estas deficiencias, existen modelos recientes de estrategias de

aprendizaje con orientación cognoscitiva que precisamente parten del conocimiento de los procesos de lectura y conciben a los lectores como personas activas que pueden relacionar el nuevo conocimiento con lo que ya conocen, logrando un aprendizaje significativo (Ausubel, 1989).

Estos modelos se han llevado a cabo a la práctica principalmente, con alumnos del nivel medio y superior. Dichos modelos varían cuanto a sus fases de instrumentación y el tipo de estrategias particulares que entrenan; sin embargo, todos parten de las bases de la Teoría Cognoscitiva en lo que se refiere al procesamiento de la información y los procesos de comprensión del lenguaje (Díaz Barriga y Aguilar, 1988).

Dentro de estos modelos se pueden diferenciar, a su vez, dos tipos:

1. Los modelos de intervención centrados en el entrenamiento de estrategias de alto nivel ó independientes del contenido, las cuales sirven para propósitos generales y pueden transferirse a un amplio rango de tareas de aprendizaje y tipo de textos académicos.

2. Los modelos que trabajan con estrategias de aprendizaje muy específicas, que se emplean para facilitar el aprendizaje de contenidos y textos particulares, a los cuales se les llama dependientes de contenido.

Díaz Barriga y Aguilar (1988) mencionan que entre los entrenamientos de estrategias independientes de contenido existen:

1. Sistema Murder: (Dansereau, 1985). Entrena estrategias de apoyo y primarias.

2. Habilidades de Aprendizaje Individuales: (Weinstein y Underwood, 1985). Se trabaja con alumnos de nivel medio y superior y tiene una duración de un semestre.

3. Habilidades de Pensamiento: (McGeehon, 1982). Trabaja con alumnos de 9° a 12° grados, con textos expositivos y dura 12 semanas.

4. Estrategias de Aprendizaje Cognoscitivas: (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986). Forma parte del proyecto Destrezas Académica Básicas, para alumnos de nivel superior, con una duración de 20 horas como mínimo.

Y que entre los entrenamientos de estrategias dependientes del contenido existen:

1. Esquema DICEOX: (Brooks y Dansereau, 1985). Es un entrenamiento para la comprensión de una teoría científica, para alumnos universitarios.
2. Macrorreglas para resumir textos expositivos: (Brown y Day, 1983; y Brown, Campione y Day, 1981). Se refiere al uso de reglas de supresión de material trivial, de generalización, para sustituir información en términos más amplios y de selección de la oración temática de la lectura.
3. Elaboración de redes: (Mayer, 1984). Consiste en una forma de conectar y organizar la información del texto, es decir, hacer una estructura coherente de las relaciones lógicas entre las ideas del texto.

En general, se ha encontrado que estos modelos con enfoque cognitivo, han logrado mejoras significativas en la ejecución de los participantes, en relación con diferentes niveles y tareas de procesamiento de textos, especialmente en relación con la comprensión de lectura, manejo de estrategias efectivas y aspectos motivacionales favorables al estudio (Díaz Barriga y Aguilar, 1988).

Considerando la efectividad que han tenido estos programas de entrenamiento, Dansereau (1979) y Morles (1985) han planteado las características que deben cubrir:

Dansereau propone actividades que pueden mejorar el aprendizaje a través de un programa:

1. Estimulación: consiste en concientizar al alumno sobre la necesidad del uso adecuado de las estrategias y motivarlo para que tenga una actitud participativa en el proceso de aprendizaje.
2. Información conceptual: es necesario proporcionar al alumno un marco conceptual sobre las estrategias de aprendizaje.
3. Instrucción de estrategias: dar una descripción de las estrategias y formas de aplicarlas.
4. Aplicación de las estrategias: el alumno debe ser guiado en la aplicación de cada estrategia enseñada para mejorar su ejecución en el transcurso del entrenamiento.
5. Retroalimentación sobre la aplicación de las estrategias: el instructor debe supervisar la ejecución adecuada de las estrategias, así como propiciar los comentarios de los alumnos sobre los ejercicios realizados.

6. Evaluación y diagnóstico: al final del entrenamiento deberá realizarse una prueba para conocer los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos, así como la efectividad del programa utilizado.

A su vez, Morles plantea los siguientes puntos con los cuales debe contar cualquier programa:

1. Con una fundamentación teórica coherente y válida.
2. Las estrategias del programa deben caracterizarse por poseer una eficacia comprobada empíricamente y un grado razonable de especificidad.
3. Deben incluirse tanto estrategias cognoscitivas como metacognoscitivas.
4. Debe considerar las diferencias individuales de los estudiantes.
5. Estimular en los lectores más capaces la generación de estrategias propias para procesar la información.
6. Ser práctico en su aplicación.
7. Ser atractivo tanto en su contenido como en la forma de aplicarlo.
8. Dar énfasis en la modalidad de instrucción explícita con autocontrol del aprendizaje.
9. Contemplar una amplia variedad de procedimientos y actividades de entrenamiento.
10. Propiciar la internalización de las estrategias.

11. Incluir la evaluación de los resultados del entrenamiento mediante procedimientos prácticos y eficientes.

La evidencia empírica sobre los programas de entrenamiento tanto independientes como dependientes de contenido se expone a continuación:

Levin (1971) comprobó los beneficios de las estrategias de imaginación en la comprensión de lectura con niños de nivel elemental.

Dansereau, McDonald, Collins, Garland, Holley, Diekhoff y Evans (1979) desarrollaron un sistema de estrategias primarias y de apoyo aplicado a alumnos de College, el cual demostró ser efectivo en el aprendizaje y las actitudes de los alumnos, en pruebas de comprensión-retención; siendo más efectiva la subestrategia de redes que la de parafraseo-imaginación y la de ideas clave.

Alessandrini (1981, citado en Muriá y Favila, 1986) investigó los efectos del dibujo de imágenes autogeneradas y el empleo del parafraseo durante el estudio de un material científico de electroquímica, sin embargo, no se obtuvieron resultados significativos, únicamente efectos débiles a favor de la estrategia de dibujo de imágenes.

Cramer (1981, op cit)) encontró que existe una interacción entre la edad y los efectos de las instrucciones de imaginación, y entre la edad y los efectos del tipo de imágenes utilizadas que fueron autorreportadas.

Brooks y Dansereau (1983) utilizaron el esquema DICEOX formado por las categorías que representan la comprensión de una teoría científica, con estudiantes universitarios, quienes mostraron un desempeño significativamente mejor que el del grupo control en un examen de ensayo sobre una teoría científica aplicado a ambos grupos.

Bartha (1984) demostró que el entrenamiento en el uso de la estrategia ejecutiva (metacognoscitiva) en niños mexicanos entre 10 y 12 años de rendimiento escolar bajo, sí mejoró su aprovechamiento escolar.

Weinstein y Underwood (1985) con el modelo denominado "Habilidades de Aprendizaje Individuales", demostraron incrementos significativos en comprensión de lectura, reducción de ansiedad y empleo de estrategias afectivas.

Dansereau (1985) encontró que con el uso del sistema MURDER los alumnos mejoraron significativamente su ejecución en cuanto a la comprensión y procesamiento de textos, así como factores personales asociados, como son la reducción de la ansiedad ante el estudio y la disposición por aprender.

Castañeda (1985, citada en Espinosa y Cortés, 1989) investigó los efectos experimentales sobre la construcción de la representación de un texto expositivo breve de Biología, derivada de la inducción de estrategias de procesamiento de la información (repetición, parafraseo y jerarquización). Encontró que la efectividad de emplear estrategias de aprendizaje depende del tipo de tarea por aprender y del sujeto, es decir, del tipo de texto y material por aprender, así como de las características individuales de los aprendices.

Muriá y Favila (1986) investigaron sobre los efectos en el empleo de estrategias preinstruccionales y de aprendizaje cognoscitivas en la enseñanza de una asignatura con estudiantes universitarios, encontrando que facilitan el aprovechamiento académico de una materia con alto índice de reprobación.

Zaldivar (1986) realizó estudios sobre los repertorios metacognitivos y estrategias específicas en niños con dificultades de aprendizaje en la ejecución de tareas escolares. Los resultados obtenidos demostraron que el entrenamiento metacognoscitivo así como el entrenamiento solo en estrategias específicas produjeron un cambio positivo en el rendimiento escolar del niño; además, el entrenamiento metacognoscitivo logró generalizar las habilidades adquiridas a una tarea distinta a las aprendidas.

Espinosa y Cortés (1989) demostraron que su programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje facilitó e incrementó la comprensión de lectura de textos escolares en alumnos de segundo año de educación media básica con bajo rendimiento académico.

La revisión realizada sobre las estrategias de aprendizaje y los programas planeados para enseñarlas, así como las investigaciones en este campo, aportan evidencia empírica sólida para afirmar que las estrategias de aprendizaje, utilizadas adecuadamente, tanto por el maestro como por el alumno, representan una herramienta muy útil en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Dado que estos programas se fundamentan en la Psicología Cognoscitiva, enfatizan en el alumno el logro del aprendizaje significativo. Esto se alcanza cuando el alumno que se enfrenta a una tarea escolar, haciendo uso de las estrategias aprendidas, obtiene éxito, lo cual aumenta su nivel motivacional y fomenta la aplicación de dichas estrategias en actividades posteriores.

Por último, considerando las propuestas de Morles y Dansereau se observa que el diseño de un programa de entrenamiento implica un proceso complejo, puesto que se deben contemplar aspectos tales como el conjuntar diferentes

tipos de estrategias, tomar en cuenta las características de la población y sus diferencias individuales, planear el proceso de evaluación, programar su duración, flexibilidad, etc. Como puede verse, ésto no representa una tarea fácil ya que requiere de conocimientos y planeación por parte del psicólogo, sin embargo, las necesidades educativas demandan este tipo de apoyos para elevar la calidad de la enseñanza.

CAPITULO III

METODOLOGIA

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con base en la revisión de literatura previamente presentada, se encuentra que entre las razones por las que se dá un bajo rendimiento académico, principalmente en la comprensión de lectura, se tiene que:

1. El abordaje usual de las tareas de lectura de textos académicos conduce al alumno a la memorización del contenido, restringiéndose a un análisis superficial y poco significativo del mismo.
2. Existe desconocimiento de cómo emplear u optimizar las estrategias de aprendizaje, tanto por parte del maestro como del alumno.
3. A pesar de que los alumnos manejan una serie de técnicas de estudio convencionales (subrayado, resumen, resolución de cuestionarios, etc.), dicho manejo es deficiente en la mayoría de los casos, dado que son técnicas aprendidas de manera mecánica y sin el conocimiento (metacognición) de cómo, cuándo y para qué emplearlas.

4. No existen programas adecuados, a nivel primaria, que desarrollen en nuestro medio en el alumno las habilidades requeridas para una buena comprensión de lectura de textos académicos de tipo narrativo y expositivo.

Por lo tanto, en este trabajo, el problema fué determinar en qué medida la realización de un programa de entrenamiento en estrategias cognoscitivas (primarias y de apoyo) y estrategias metacognoscitivas (estrategia ejecutiva), incrementa el nivel de comprensión de lectura de textos académicos, narrativos y expositivos, en un grupo de niños semi-institucionalizados de 5° y 6° grados de primaria.

JUSTIFICACION

Debido a la ausencia de programas eficaces de entrenamiento en comprensión de lectura para nivel primaria, se consideró importante diseñar uno que permitiera al alumno desarrollar habilidades para el mejoramiento de la comprensión de lectura de manera significativa.

El propósito de diseñar programas de estrategias de aprendizaje con orientación cognoscitiva, es el de dotar a los alumnos de estrategias efectivas para la comprensión de textos académicos, ó de optimizar las que ya poseen, ya que ésto permite al alumno regular por sí mismo su proceso de aprendizaje.

El producto de este trabajo de investigación se concretó, en principio, en la elaboración de un paquete de materiales para 5° y 6° de primaria que, como producto permanente para la institución, permitirá la replicación de experiencias similares a ésta, con miras a buscar la transferencia del uso de las estrategias entrenadas.

Se consideró asimismo relevante este trabajo en el sentido de que aporta información, a nivel experimental,

respecto a la aplicación del entrenamiento en estrategias de aprendizaje en comprensión de lectura, con un núcleo poblacional con el cual este tipo de entrenamiento no se había trabajado: niños de primaria semi-institucionalizados.

Asimismo, se encontró que la mayoría de las investigaciones realizadas con niños se restringen al trabajo de textos narrativos, por lo que se consideró muy importante realizar la investigación tanto con textos narrativos como expositivos, ya que el niño desde el Primer Año de Educación Primaria se enfrenta a ambos tipos de textos en sus actividades escolares.

Esto se refleja claramente en los programas elaborados por la Secretaría de Educación Pública a nivel nacional, y que plantean el uso tanto de textos narrativos como expositivos en las áreas de Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

De aquí, la importancia de dotar a los alumnos de estrategias de aprendizaje en el nivel de educación básica, que a futuro les podrán permitir enfrentar situaciones académicas complejas facilitando el proceso de aprendizaje de contenidos cada vez más amplios y difíciles.

OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguieron con la realización de este programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje en la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños de primaria semi-institucionalizados fueron

1. Conformar un paquete de entrenamiento en estrategias cognoscitivas (primarias y de apoyo) y metacognoscitivas (estrategia ejecutiva) para la comprensión de textos académicos.

2. Determinar si el programa de entrenamiento incrementa el nivel de comprensión de lectura de la población seleccionada.

3. Establecer la relación entre las diferentes estrategias entrenadas con los tipos de textos académicos, y el tipo de preguntas en cada grado escolar.

HIPOTESIS

Las hipótesis asumidas en este trabajo fueron:

Hipótesis de Trabajo:

Los alumnos de primaria que reciban el programa de entrenamiento en estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para textos académicos (narrativos y expositivos), mejorarán significativamente sus habilidades de comprensión de lectura de dichos textos.

Hipótesis Nula:

Los alumnos de primaria que reciban el programa de entrenamiento en estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para textos académicos (narrativos y expositivos), no mostrarán una mejoría significativa en sus habilidades de comprensión de lectura de dichos textos, en comparación con un grupo de estudiantes no entrenados.

METODO**A. SUJETOS Y ESCENARIO:**

Se trabajó con un total de 76 alumnos del Internado "Agustín García Conde" dependiente del Nacional Monte de Piedad. Esta es una institución de asistencia social que brinda educación y cuidados a un núcleo de población de escasos recursos económicos. Consiste en una escuela que atiende a 688 alumnos que asisten a los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Bachillerato en Trabajo Social.

El servicio de internado atiende a 226 alumnas que se retiran a sus hogares los fines de semana y durante los períodos vacacionales; así como a 103 alumnos medio internos que asisten a la escuela por la mañana, reciben alimentos, realizan sus tareas escolares y se retiran alrededor de las 5:00 hrs. de la tarde. (Estos datos fueron proporcionados por la Coordinación Académica de la misma institución, el 28 de Junio de 1991).

Las características de la muestra pertinentes a la investigación fueron:

1. Grado: se trabajó con niños de 5° y 6° de Primaria.
2. Edad: la edad promedio varió entre los 11 y 13 años.
3. Nivel socioeconómico: todos los niños son de nivel socioeconómico bajo. Los alumnos provienen de hogares de escasos recursos económicos donde el ingreso mensual por familia, en la mayoría de los casos, no llega a dos salarios mínimos mensuales.
4. Sexo: se trabajó con niños de ambos sexos.
5. Estancia en la institución: la muestra estuvo compuesta por niños internos y medio internos.

La institucionalización es una alternativa para la educación de un hijo cuando una familia de bajos recursos económicos no lo puede atender, ó cuando se trata de desintegración familiar (madre soltera, divorcio, abandono ó muerte de los padres, etc.)

Aunada a estas características se presenta en casi todos los casos la baja escolaridad de los padres. Asimismo se dan problemas como el alcoholismo, la farmacodependencia, el maltrato o el abuso sexual al menor (Esquivel, 1989).

Esto en conjunto repercute en el desarrollo del niño, provocando alteraciones en los planos educativo, afectivo y social.

En principio se seleccionaron los grupos intactos de 5° y 6° de Primaria, y posteriormente se asignaron los sujetos por azar simple a las condiciones experimental y control.

Los sujetos fueron distribuidos en dos grupos por grado escolar:

5° Grado: grupo control (18 alumnos: 6 niños y 12 niñas) y grupo experimental (18 alumnos: 5 niños y 13 niñas).

6° Grado: grupo control (20 alumnos: 6 niños y 14 niñas) y grupo experimental (20 alumnos: 4 niños y 16 niñas).

B. VARIABLES

En el programa de entrenamiento en estrategias cognoscitivas (apoyo y primarias) y metacognoscitivas (estrategia ejecutiva) en la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños de primaria semi-institucionalizados, las variables fueron:

VARIABLES INDEPENDIENTES:

VI 1:

ESTRATEGIAS DE APOYO: permiten al aprendiz mantener un estado mental propicio para el aprendizaje, incluyendo entre otras, estrategias para favorecer la concentración, reducir la ansiedad, dirigir la atención a la tarea y organizar el tiempo de estudio (Dansereau, 1985; Weinstein y Underwood, 1985).

Las estrategias de apoyo con las cuales se trabajó fueron: motivación y atención. Estas consisten en canalizar la energía de los alumnos para que se mantengan centrados en la tarea (Smith y Dahl, 1984), es decir, consisten en propiciar las condiciones materiales y psicológicas para favorecer el aprendizaje.

V I 2:

ESTRATEGIAS PRIMARIAS: son las que emplea el estudiante para operar directamente con el material contenido en el texto, y que facilitan la comprensión y la memoria (Dansereau, 1985).

Las estrategias primarias específicas que se entrenaron fueron:

1. Imaginería: Dansereau (1979), la define como la formación de imágenes mentales ó representaciones gráficas de los conceptos fundamentales.

Para esta investigación la estrategia de imaginería se entrenó y evaluó a través de la elaboración gráfica y/ó escrita de los contenidos de los textos leídos.

2. Señalización: es una técnica para ayudar a seleccionar la información principal a través de palabras y/ó marcas no contempladas en el texto. (Mayer, 1984). En este caso se incluyó el subrayado de ideas ó conceptos concretos del más alto nivel de importancia en cada texto específico.

3. Focalización: sirve para precisar el contenido del texto, por ejemplo, ubicar ó formular interpretaciones parciales del texto a medida que se va leyendo, leer con la intención de dar respuesta a determinadas preguntas, etc. (Morles, 1985).

En este caso se incluyó la detección de ideas principales que daban respuesta a preguntas concretas y/ó de integración de información explícita sobre el contenido del texto.

4. Elaboración Significativa: requiere realizar un manejo de la información de tal manera que se puedan expresar ideas por medio de las propias palabras (parafraseo) ó bien realizar inferencias ó deducciones (Espinosa y Cortés, 1989).

En esta investigación se valoró la elaboración a través de dar respuesta a preguntas de integración de información explícita.

VI 3:

ESTRATEGIAS METACOGNOSCITIVAS: Pozo (1989) engloba las estrategias metacognoscitivas en: selección y planificación de las actividades de aprendizaje, y evaluación del éxito ó fracaso obtenido después de aplicar la estrategia.

Bartha (1984) plantea que la estrategia ejecutiva es un esquema general para el logro de metas. Las funciones de la estrategia ejecutiva son:

1. Organizar en forma sencilla y coherente el conocimiento acerca de lo que se debe de saber y de lo que se debe de saber hacer para realizar una tarea. Señala los pasos que deben seguirse para lograr exitosamente la tarea.
2. Coordinar los intentos de aprendizaje.

En concreto y de manera práctica, consiste en:

- 1º Saber qué hay que hacer (Planeación)
- 2º Cómo hacerlo (Ejecución)
- 3º Supervisar si se está haciendo en forma correcta (Evaluación)

Estos elementos se encuentran implícitos para el logro de cualquier meta.

VI 4:

TIPO DE TEXTO: se trabajó con 2 tipos de textos, éstos son:

a) Narrativo: su estructura básica se conforma por una serie de eventos que constituyen un problema, un evento central y una resolución del problema (Goodman, 1986). Los textos narrativos incluyen las fábulas, los cuentos, las historias y las leyendas.

b) Expositivo: se caracteriza por poseer contenidos estáticos que incluyen conceptos, descripciones, argumentos, etc., y en general requieren más tiempo de procesamiento por parte del lector que los textos narrativos (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo, Alonso-Quecuty, 1990). Es decir, son textos que pueden incluir comparaciones y contrastes, relaciones causa-efecto y/o formas y funciones sobre temas específicos (Aguilar y Díaz-Barriga, 1988).

VARIABLES DEPENDIENTES:**VD 1:**

NIVEL DE COMPRENSION DE LECTURA EN TEXTOS ACADEMICOS: narrativos y expositivos de las diferentes áreas académicas del curriculum escolar. Se valoró mediante un conjunto de textos académicos narrativos (Español) y expositivos (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) para los que se desarrollaron ítems de tipo concreto y de integración (tipo inferencial).

VD 2:

APLICACION EJECUTIVA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: valoradas mediante instrumentos de autorreporte. Para esta investigación se valoró a través del inventario de Estrategias de Aprendizaje.

C. DISEÑO

Se empleó un diseño experimental mixto ó de parcelas divididas (Split Plot Factorial) de acuerdo con Kirk (1976).

Los factores fueron: grado escolar (5° y 6° año de primaria), tratamientos (experimental y control) y pruebas (pretest y postest). También se consideró el tipo de texto (narrativo y expositivo) y el tipo de estrategia/pregunta (señalización, focalización y elaboración significativa).

Grado escolar y tratamientos constituyeron los bloques entre sujetos ó de medidas no repetidas, mientras que, tipo de texto y tipo de estrategia/pregunta conformaron bloques intrasujetos ó de medidas repetidas.

En el cuadro, Fig. 6, se esquematiza el diseño empleado.

DISEÑO DE INVESTIGACION								
GRADO	TRATAMIENTO	SUJETOS	PRETEST			POSTEST		
5°	EXPERIMENTAL	1 18	TIPO DE TEXTO					
			N	CN	CS	N	CN	CS
5°	CONTROL	19 36						
6°	EXPERIMENTAL	37 56						
6°	CONTROL	57 76						

FIG.6 DISEÑO DE INVESTIGACION: SPLIT PLOT FACTORIAL O PARCELAS DIVIDIDAS.

D. MATERIALES E INSTRUMENTOS

Para la evaluación de Pretest y Posttest, así como para el entrenamiento en estrategias en comprensión de lectura, se utilizaron tanto textos narrativos como expositivos para ambos grados (5° y 6° de Primaria), y se elaboraron cuestionarios para cada una de las lecturas.

Las lecturas fueron recopiladas de libros graduados para primaria.

Los textos narrativos fueron escogidos de libros de lecturas de Español, entre ellos el Senda de 5° y 6° (Edit. Santillana, 1978), Las Fábulas de Esopo (Edit. Nacional, 1971).

Los textos expositivos, para el área de Ciencias Naturales se tomaron de Naturaleza de 5° y 6° (Edit. Nutesa, 1990) y para Ciencias Sociales del libro Sociedad 5° y 6° (Edit. Nutesa, 1990).

A continuación, en la Fig.7, se representa el formato para la valoración del uso de estrategias primarias en la comprensión de lectura, así como la relación de las preguntas elaboradas para cada texto con la estrategia correspondiente.

ESTRUCTURA DE LOS CUESTIONARIOS		
ESTRATEGIA	TEXTO NARRATIVO (ESPAÑOL)	TEXTO EXPOSITIVO (CIENCIAS NATURALES Y SOCIALES)
IMAGINERÍA	HOJA BLANCA PARA LA ELABORACION DE UNA IMAGEN GRAFICA Y/O EXPLICACION REPRESENTATIVA DE LA LECTURA.	
	No. DE PREGUNTA	No. DE PREGUNTA
SEÑALIZACION	1. TITULO 2. AUTOR O LUGAR DE PRO- CEDENCIA 3. PERSONAJES PRINCIPALES	1. TEMA DE LECTURA
FOCALIZACION	4. PREGUNTAS CONCRETAS 5. DE 6. INFORMACION EXPLICITA	2. PREGUNTAS CONCRETAS 3. DE 4. INFORMACION EXPLICITA
ELABORACION SIGNIFICATIVA	7. PREGUNTAS DE INTEGRACION 8. DE 9. INFORMACION IMPLICITA	5. PREGUNTAS DE INTEGRACION 6. DE 7. INFORMACION IMPLICITA

FIG. 7 ESQUEMA DE LA ESTRUCTURA DE LOS CUESTIONARIOS DE AMBOS TIPOS DE TEXTO EN RELACION CON LAS ESTRATEGIAS PRIMARIAS.

Los textos y cuestionarios utilizados para las evaluaciones de Pretest y Postest fueron piloteados con varios niños de 5° y 6° grado de Primaria de la misma institución.

Tanto la evaluación de Pretest como la de Postest se conformó de la siguiente manera:

- 1 texto narrativo de Español,
- 1 texto expositivo de Ciencias Naturales,
- 1 texto expositivo de Ciencias Sociales,
- 1 Inventario de Estrategias de Aprendizaje.

Cada texto fué acompañado por un cuestionario (para las estrategias de Señalización, Focalización y Elaboración), y por una hoja blanca (estrategia de Imaginería). (Ver Apéndice No.1, que contiene los textos y los cuestionarios empleados).

Los criterios de calificación para valorar el uso de las estrategias fueron elaborados en base a la opinión de tres jueces. Estos criterios fueron empleados tanto en las evaluaciones de Pretest como en las de Postest, con el propósito de unificar la cuantificación de dichas evaluaciones. (Ver Apéndice No.2).

Tanto los textos como los inventarios incluyeron una hoja de instrucciones, pertinentes para la ejecución de la tarea requerida.

El Inventario de Estrategias de Aprendizaje se elaboró con base en las estrategias de apoyo (motivación) y la estrategia ejecutiva, la cual incluyó la planeación, la ejecución y la evaluación. El inventario constó de 16 preguntas. (Ver Fig.8, y Apéndice No.3, que contiene dicho inventario).

ESTRATEGIAS	PREGUNTAS			
MOTIVACION	1	2	4	5
PLANEACION	9	10	15	16
EJECUCION	3	6	7	8
EVALUACION	11	12	13	14

Fig. 8 Distribución de las preguntas del inventario en relación con las estrategias evaluadas.

El material utilizado a lo largo del programa de entrenamiento reúne las mismas características que los materiales (lecturas y cuestionarios) empleados para el Pretest y el Postest. (Ver Apéndice No.4).

También se aplicó un cuestionario de fin de curso, únicamente a los alumnos de los grupos experimentales de 5°

y 6° grados, para obtener información a nivel cualitativo, sobre el contenido del programa de entrenamiento. (Ver Apéndice No.5).

En suma, para el entrenamiento, los materiales utilizados en ambos grados fueron:

- lecturas y cuestionarios,
- hojas blancas,
- lápices y gomas,
- lápices de colores (1 caja para cada niño).

PROCEDIMIENTO

Las fases pertinentes para la realización de este trabajo de investigación fueron:

1. Elaboración y piloteo de instrumentos para el Pretest y el Postest.

2. Pretest: evaluación inicial de Comprensión de Lectura y Estrategias de Aprendizaje con textos narrativos (Español) y textos expositivos (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), así como la aplicación del Inventario de Estrategias de Aprendizaje, para 5° y 6° grados de Primaria en grupos control y experimental.

3. Entrenamiento: elaboración y aplicación de materiales para entrenamiento en grupos experimentales de 5° y 6° año.

El programa de entrenamiento abarcó 4 semanas, fueron un total de 16 sesiones, de lunes a jueves, con duración de 1 hora cada una, para cada grado.

El programa consistió en el entrenamiento de estrategias de apoyo, primarias, así como la estrategia ejecutiva.

El período de entrenamiento fué subdividido por semana con base en las estrategias primarias (Imaginería,

Señalización y Focalización); la estrategia de elaboración se trabajó en cada una de las sesiones de entrenamiento.

Para consolidar el aprendizaje de las estrategias se retomó en cada sesión el uso de la ó las estrategias entrenadas en sesiones anteriores.

Asimismo, las estrategias de apoyo y ejecutiva fueron entrenadas paralelamente a las estrategias primarias.

En la última sesión del entrenamiento se aplicó el cuestionario de fin de curso.

4. Posttest: evaluación final de Comprensión de Lectura y Estrategias de Aprendizaje con textos narrativos (Español) y textos expositivos (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) e Inventario de Estrategias de Aprendizaje para 5° y 6° de Primaria en grupos control y experimental.

El desarrollo del entrenamiento se explica a continuación:

SESION PROTOTIPO:

a) Motivar al alumno al inicio de la sesión para la realización del trabajo de la misma. Se fomentó principalmente el uso de dinámicas de participación grupal

donde se enfatiza la importancia del uso adecuado de las estrategias en contraposición a las deficiencias existentes en la comprensión de lectura y así mejorarla.

Para el inicio de la enseñanza de cada estrategia se emplearon textos narrativos, ya que éstos, como mencionan Marchesi y Paniagua (1983) son para el niño una "fuente de curiosidad e interés", que le permite ampliar su conocimiento social así como sus modelos de identificación.

Otro aspecto importante en la motivación fué el tener siempre listo todo el material necesario para cada niño, incluyendo una caja de colores, la cual fué rotulada por ellos mismos. Al final del entrenamiento, éstas fueron obsequiadas a los alumnos.

Por parte de los alumnos, la participación fué considerada como actividad motivante, en este caso, el repartir el material (hoja de lectura, hoja blanca, lápiz ó colores) a sus compañeros, y rotarse diariamente la actividad entre ellos.

b) Explicar ó retomar la estrategia ejecutiva, la cual consistió en el uso de las siguientes preguntas:

- ¿Qué tengo que hacer? (Planeación)
- ¿Cómo lo tengo que hacer? (Ejecución)
- ¿Cómo me está quedando? (Evaluación)
- ¿Cómo me quedó? (Evaluación).

En un principio la estrategia ejecutiva fué trabajada a través de la retroalimentación con los alumnos y gradualmente se logró el automonitoreo por parte de los alumnos.

c) Dar una descripción de la estrategia primaria que se utilizaría y las ventajas que aporta para la comprensión de textos. Antes de dar la explicación de la estrategia se indujo la discusión grupal para obtener una aproximación de su significado.

d) Aplicación de las estrategias descritas (Ejecutiva y Primaria) en textos narrativos ó expositivos.

e) Autoevaluación del propio desempeño partiendo de la estrategia Ejecutiva y de los comentarios de cada alumno.

f) Integración de la sesión a través de los comentarios y aportaciones grupales de los niños.

Por último se presenta un esquema explicativo sobre el entrenamiento realizado. (Fig.9).

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO					
No. SESION	TIPO DE TEXTO	ESTRATEGIA			ACTIVIDADES
		APOYO	EJECUTIVA	PRIMARIA	
1.	N	*	*	IMAGINERIA ELABORACION SIG.	- Representación gráfica y/o escrita del texto leído.
2.	E (CN)	*	*		
3.	E (CS)	*	*		
4.	N	*	*		
5.	N	*	*	SEÑALIZACION ELABORACION SIG.	- Subrayado de información concreta del contenido del texto (título, autor ó lugar de procedencia de la lectura y personajes principales, para textos narrativos; y tema de lectura, para textos expositivos).
6.	E (CN)	*	*		
7.	E (CS)	*	*		
8.	E (CS)	*	*		
9.	N	*	*	FOCALIZACION ELABORACION SIG.	- Autoevaluación del trabajo realizado.
10.	E (CN)	*	*		
11.	E (CS)	*	*		
12.	E (CN)	*	*		
13.	N	*	*	IMAGINERIA SEÑALIZACION FOCALIZACION ELABORACION SIG.	- Integración de las actividades realizadas en las semanas anteriores para consolidar el aprendizaje de las estrategias.
14.	E (CN)	*	*		
15.	E (CS)	*	*		
16.	CUESTIONARIO DE FIN DE CURSO				
<p>NOTA: La estrategia de ELABORACION SIGNIFICATIVA (llamada por los alumnos como actividad para responder a las preguntas "de pensar") fué trabajada en el transcurso del entrenamiento y en forma paralela a las estrategias primarias, para la solución de preguntas de inferencia ó de integración de información implícita.</p>					

FIG.9

CAPITULO IV

RESULTADOS

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la investigación:

Se presentarán los datos obtenidos del tratamiento, conjuntando los factores de grado escolar, tipo de texto (narrativo y expositivo), tipo de estrategias y preguntas que se le asocian. Posteriormente se describirán los datos obtenidos en el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y los obtenidos a través del instrumento de auto-reporte que se administró a los participantes en el entrenamiento.

Primeramente se describirán los datos del grupo de 5° grado, después se procederá al análisis de los resultados de 6° grado.

5° GRADO (DATOS GLOBALES O TOTALES) PRETEST-POSTEST

En principio se condujo un análisis de varianza mixto para el diseño de parcelas divididas p.q. SPF de acuerdo a Kirk (1976), mediante el programa computarizado ANDEVA (Zarabozo y Guevara, UNAM), en el cual se contrastaron el factor Tratamientos (a), que correspondía a grupo control y grupo experimental, contra el factor Pruebas (b) de pretest-postest.

Los resultados obtenidos indican lo siguiente:

Para el factor Tratamientos (a) se obtuvo una $F=4.27$, con una $P=0.044$, lo cual nos indica que existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, a favor del primero, demostrando la efectividad del entrenamiento recibido en comprensión de lectura.

Se encontró también, en relación al factor Pruebas (b), una $F=23.85$, con $P<0.001$, y una interacción del factor pruebas con el factor tratamientos de 35.42, con una $P<0.001$. Estos datos nos indican que hubo un incremento significativo en el postest y que dicho incremento se centra en el grupo experimental que recibió el tratamiento en comprensión de lectura.

Estos datos se muestran en la Tabla No.1 de puntuaciones medias y en la Tabla No.2 del análisis de varianza, así como en la Gráfica No.1.

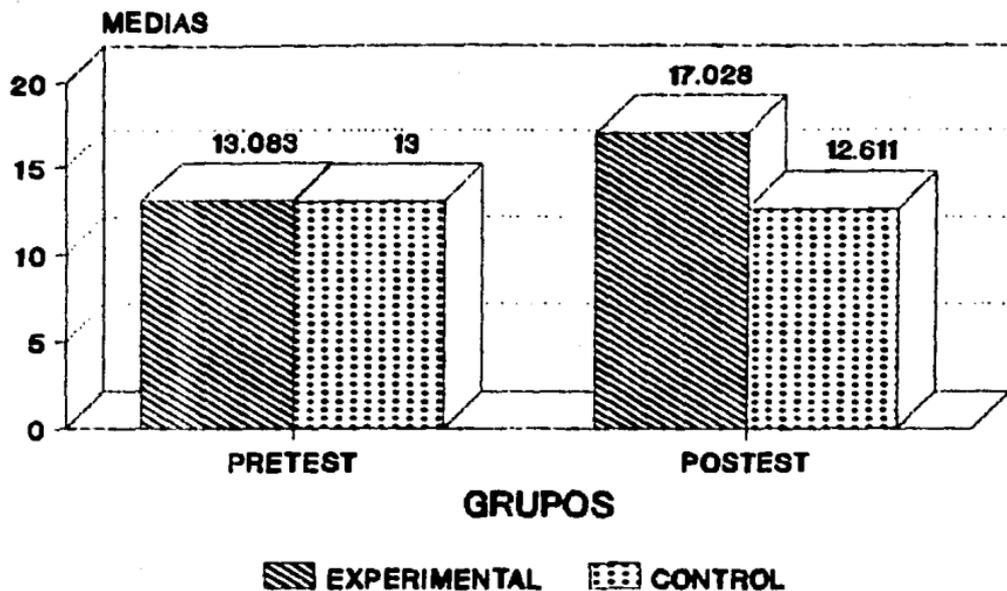
Grupo	Media	
a1b1	13.083	a1=grupo experimental
a1b2	17.029	a2=grupo control
a1	15.056	b1=pretest
a2b1	13.000	b2=postest
a2b2	12.611	
a2	12.806	
b1	13.042	
b2	14.819	

TABLA 1. PUNTUACIONES MEDIAS

Fuentes de Varianza	S. C.	G.L.	M. C.	F	p(F)
1 ENTRE BLOQUES:	816.153	35			
2 Factor A	91.125	1	91.125	4.27	> 0.044
3 Sujetos Intra Grupos	725.029	34	21.324		
4 INTRA BLOQUES:	222.500	36			
5 Factor B	56.833	1	56.833	23.85	< 0.001
6 Interaccion A x B	64.500	1	64.500	35.42	< 0.001
7 B x Suj. Intra Grupos	81.111	34	2.386		
TOTALES :	1038.653	71			

TABLA 2. ANALISIS DE VARIANZA

DATOS GLOBALES QUINTO GRADO



5° GRADO POR TIPO DE TEXTO

En el análisis de varianza respectivo (SPF p.qr) conducido para valorar las diferencias por tipo de texto, se encontró para el factor Tratamientos (a) una $F=3.85$ con una $P=0.055$, lo que nos indica un resultado marginal que apunta hacia la efectividad del tratamiento en favor del grupo experimental.

En el caso del factor Pruebas (b) se encontró una $F=17.44$ con $P < 0.001$, a la vez que una interacción de tratamientos por pruebas de 37.25 con $P < 0.001$, que de nuevo nos indica la efectividad del tratamiento recibido y el incremento significativo de las puntuaciones del grupo experimental en el posttest.

En lo referente al factor Tipo de Texto (c), se observa también una $F=93.20$, significativa al 0.001 , lo que nos indica la existencia de diferencias importantes en la comprensión manifestada por los grupos que participaron en el estudio, en función de los diferentes tipos de texto empleados.

Se encontró asimismo, una $F=3.92$, con una $P=0.024$ para la interacción entre Tratamientos y Tipo de texto; una $F=20.92$ con $P < 0.001$ para la interacción entre Pruebas y Tipo

de texto; y una $F=3.96$ con una $P=0.023$ para la interacción de los tres factores considerados (Tratamientos, Pruebas y Tipo de textos).

Todos estos datos indican que la comprensión de los alumnos bajo estudio varió significativamente en función del tipo de texto que recibían y en función del tratamiento al que fueron sometidos.

Es importante destacar, tanto para la condición control como para la condición experimental, con los datos del pretest-postest, que la comprensión fué más allá cuando los alumnos se enfrentaron con textos de tipo narrativo, en comparación a cuando trabajaron con textos expositivos, ya fueran éstos de Ciencias Naturales ó de Ciencias Sociales.

Puede verse en la Tabla No.3 de puntuaciones medias y en la Gráfica No.2, que en el texto narrativo el grupo experimental obtuvo una media de 6.972, en comparación a 6.194 del grupo control. Por otro lado, el texto de Ciencias Naturales tiene una media de 4.833 para el grupo experimental, mientras que la media del grupo control es de 2.667. Para el texto de Ciencias Sociales se observa un puntaje medio de 5.056 para el grupo experimental y 3.75 para el grupo control. Puede observarse que en todos los casos el grupo experimental superó significativamente al control.

Como puede verse, la distancia entre los puntajes medios entre el grupo experimental y el control es mucho más grande cuando se consideran los textos de Ciencias Naturales y Sociales, que cuando se considera al texto narrativo. Esto hace pensar que es precisamente en este tipo de textos expositivos, que resultaron ser más difíciles para los alumnos, donde se pueden valorar con mayor sensibilidad los efectos del tratamiento recibido.

Estos datos se muestran en la Tabla No.3 de puntuaciones medias, en la Tabla No.4 del análisis de varianza y en la Gráfica No.2.

Posteriormente, y asociado a este análisis, se condujo una serie de pruebas post hoc para comparar parejas de medias, con los datos obtenidos por tipo de texto para el grupo de 5° (Tabla No.5, Apéndice No.6). Se utilizó la prueba de DUNCAN del programa estadístico ya indicado. Es importante mencionar que a partir de estos datos, y considerando medias globales, se encontró el siguiente orden de dificultad para los textos empleados: el texto más fácil fué siempre el narrativo, seguido por el texto de Ciencias Sociales y finalmente por el de Ciencias Naturales.

No obstante, se observa asimismo que existen diferencias significativas cuando se compara el texto

narrativo contra el texto de Ciencias Naturales ó Sociales, a favor del primero, mientras que no existen diferencias significativas cuando se compara el de Ciencias Naturales contra el de Ciencias Sociales.

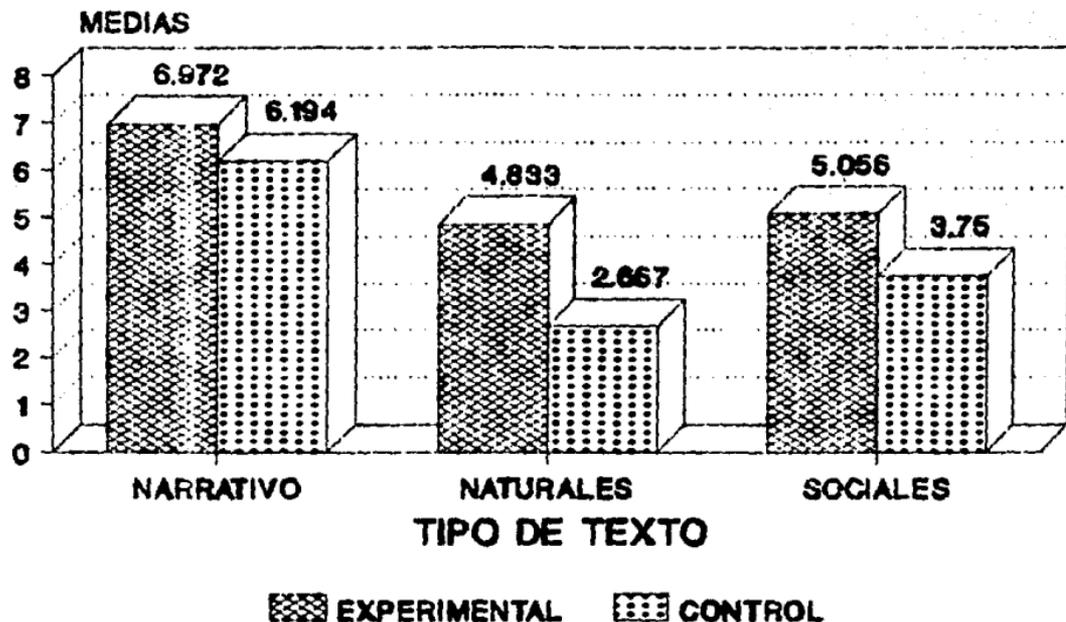
Grupo	Media	a2b1c1	4.944	
		a2b1c2	4.639	
		a2b1c3	3.654	a1=gpo.exp.
a1b1c1	5.583	a2b2c1	6.194	a2=gpo.control
a1b1c2	4.806	a2b2c2	2.667	b1=pretest
a1b1c3	2.917	a2b2c3	2.750	b2=postest
a1b2c1	6.971			c1=t.narrativo
a1b2c2	4.633	a1b1	4.426	c2=t.c.naturales
a1b2c3	5.056	a2b2	4.204	c3=t.c.sociales
		a2c1	5.569	
a1b1	4.435	a2c2	3.653	
a1b2	5.620	a2c3	3.722	
		a2	4.315	
a1c1	6.278			
a1c2	4.819	b1	4.431	
a1c3	3.936	b2	4.912	
a1	5.028	c1	5.924	
		c2	4.236	
		c3	3.854	

TABLA 3. PUNTUACIONES MEDIAS

Fuentes de Varianza	S. C.	G.L.	M. C.	F	p(F)
1 ENTRE BLOQUES:	269.995	35			
2 Factor A	27.449	1	27.449	3.85	= 0.055
3 Sujetos Intra Grupos	242.546	34	7.134		
4 INTRA BLOQUES:	471.167	180			
5 Factor B	12.519	1	12.519	17.44	< 0.001
6 Interacción A x B	26.741	1	26.741	37.25	< 0.001
7 E.C. Suj. Intra Grupos	24.407	34	0.718		
8 Factor C	174.627	2	87.314	93.20	< 0.001
9 Interacción A x C	7.336	2	3.668	3.92	= 0.024
10 C x Suj. Intra Grupos	63.704	68	0.937		
11 Interacción B x C	57.502	2	28.751	20.92	< 0.001
12 Interacción A x B x C	10.877	2	5.439	3.96	= 0.023
13 E.C x Suj. Intra Grupos	93.454	68	1.374		
TOTALES :	741.162	215.			

TABLA 4. ANALISIS DE VARIANZA

TIPO DE TEXTO QUINTO GRADO



DAJOS DEL POSTEST

GRAFICA No.2

5° GRADO TEXTO NARRATIVO (ESTRATEGIA PREGUNTA) DATOS POSTEST

Posteriormente, se condujo un análisis de varianza (SPF p.q) para valorar los efectos del tipo de estrategia y las preguntas que se asociaban a las mismas para el caso del texto narrativo.

De nuevo, se compararon el grupo experimental contra el grupo control, pero con los datos del postest únicamente.

Las estrategias analizadas fueron: la de Imaginería, la de Señalización (a la cual se asociaron siempre preguntas concretas), la de Focalización (que se valoró a través de preguntas concretas de información explícita) y la estrategia de Elaboración Significativa (a la cual se asociaron preguntas de integración de información implícita).

Los resultados indican lo siguiente:

Para el factor Tratamientos (a) se encontró una $F=2.94$, con una $P=0.092$, lo que indica que, en el caso de los textos narrativos, no existieron diferencias significativas entre el grupo control y el experimental, por lo cual, podría decirse que el tratamiento no influyó específicamente en la comprensión de este tipo de texto. No obstante, cuando se

analizó el Tipo de estrategia y preguntas (b) que se le asocian , se encontró una $F=30.68$ con una $P<0.001$, lo cual indica que entre las diferentes estrategias y preguntas asociadas existen niveles de dificultad diferenciales.

Se observa asimismo que la interacción entre Tratamientos y Estrategias y preguntas (a x b) no es significativa, dado que se obtuvo una $F=0.48$ y una $P=0.698$.

Estos datos se muestran en la Tabla No.6 de puntuaciones medias, en la Tabla No.7 del análisis de varianza y en la Gráfica No.3. Se puede observar que la estrategia de Señalización fué siempre la estrategia más fácil tanto para el grupo control como para el grupo experimental, seguida muy de cerca de la estrategia de Focalización, posteriormente se presenta la estrategia de Elaboración Significativa y finalmente la estrategia de Imaginería.

En el texto Narrativo, las estrategias de Señalización y Focalización estuvieron asociadas a preguntas concretas y eso condujo por parte de los estudiantes a un análisis de la información tipo procesamiento superficial, en comparación a lo que se requería para resolver las preguntas asociadas a las estrategias de Elaboración, a los criterios de evaluación de Imaginería, en los cuales se requería un procesamiento más profundo del contenido el texto. De nuevo,

se encuentra que no existen diferencias importantes entre el grupo control y el grupo experimental cuando se comparan los puntajes medios.

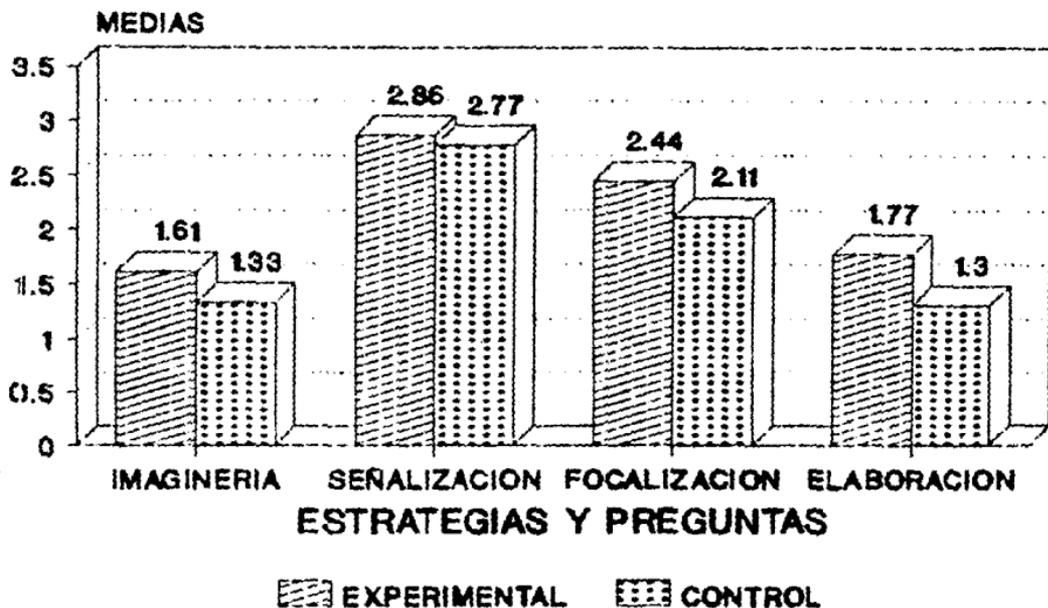
Grupo	Media	
a1a1	1.611	a1=grupo experimental
a1a2	2.841	a2=grupo control
a1a3	2.444	b1=imaginaria
a1a4	1.778	b2=señalización
a1	2.174	b3=focalización
a2a1	1.933	b4=elaboración sig.
a2a2	2.778	
a2a3	2.111	
a2a4	1.936	
a2	1.902	
b1	1.472	
b2	2.619	
b3	2.278	
b4	1.542	

TABLA 6. PUNTUACIONES MEDIAS

Fuentes de Varianza		S. C.	G.L.	M. C.	F	p(F)
1	ENTRE BLOQUES:	39.514	35			
2	Factor A	3.062	1	3.062	2.94	= 0.092
3	Sujetos Intra Grupos	35.451	34	1.043		
4	INTRA BLOQUES:	34.375	102			
5	Factor B	44.431	2	14.510	30.68	< 0.001
6	Interacción A x B	0.701	3	0.234	0.48	= 0.698
7	B x Sujs. Intra Grupos	49.243	102	0.483		
TOTALES :		132.689	143			

TABLA 7. ANALISIS DE VARIANZA

ESTRATEGIAS/TEXTO NARRATIVO QUINTO GRADO



DATOS DEL POSTEST

GRAFICA No.3

5° GRADO TEXTO EXPOSITIVO DE CIENCIAS NATURALES
(ESTRATEGIA/PREGUNTA) DATOS POSTEST

Posteriormente, se condujo un análisis similar al anterior (SPF p.q), pero en este caso con los textos expositivos de Ciencias Naturales. De nuevo se trabajó con los datos del postest únicamente, para el grupo de 5° grado y se contrastaron el grupo control contra el grupo experimental (factor a), en relación a los 3 tipos de estrategias empleados para este tipo de texto: Imaginería, Focalización y Elaboración Significativa (factor b).

Los resultados indican que sí se encontraron diferencias significativas importantes entre el grupo control y el grupo experimental, a favor de este último, con una $F=22.82$ y una $P < 0.001$. Asimismo se encontraron diferencias significativas entre los 3 tipos de estrategias y preguntas manejadas con los textos de Ciencias Naturales, donde se obtuvo una $F=19.21$ con una $P < 0.001$. La interacción de tratamientos con tipo de estrategias y preguntas fue igualmente significativa con una $F=5.04$ y una $P=0.009$.

Estos resultados se encuentran en la Tabla No.8 de puntuaciones medias, en la Tabla No.9 del análisis de varianza y en la Gráfica No.4. En ellas se encuentra que la

estrategia de Focalización fué la estrategia más fácil para manejar el texto de Ciencias Naturales, seguida de la estrategia de Elaboración Significativa y finalmente por la estrategia de Imaginería.

En todos los casos el grupo experimental superó evidentemente al grupo control.

Es de notarse que en relación a la estrategia de Elaboración Significativa, el grupo control logró puntuaciones muy bajas y el grupo experimental incrementó de una manera significativa sus puntuaciones del pretest al postest, superando al grupo control.

Esto indica que el entrenamiento recibido en comprensión de lectura, parece afectar en mayor medida las estrategias y las actividades que requieren un procesamiento profundo de la información, en comparación a aquéllas como la Focalización, donde un procesamiento superficial es suficiente para dar respuesta a preguntas de tipo concreto.

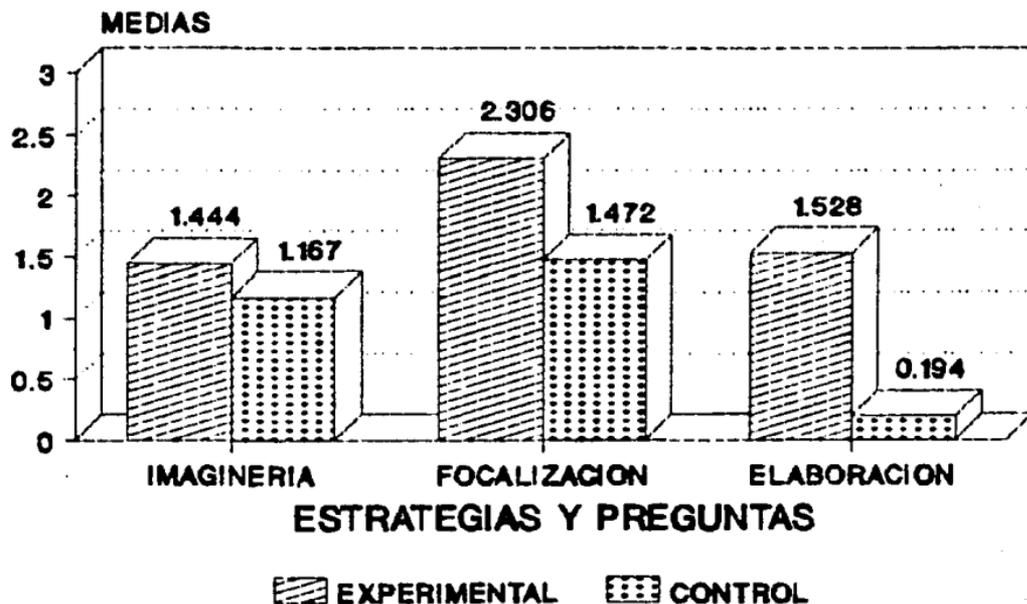
Grupo	Media	
a1b1	1.444	a1=grupo experimental
a1b2	2.326	a2=grupo control
a1b3	1.528	b1=imaginaria
a1	1.759	b2=focalización
a2b1	1.167	b3=elaboración sig.
a2b2	1.472	
a2b3	0.134	
a2	0.944	
b1	1.306	
b2	1.809	
b3	0.861	

TABLA 8. PUNTUACIONES MEDIAS

Fuentes de Varianza		S. C.	G.L.	M. C.	F	p(F)
1	ENTRE BLOQUES:	44.630	35			
2	Factor A	17.926	1	17.926	22.82	< 0.001
3	Sujetos Intra Grupos	26.704	34	0.785		
4	INTRA BLOQUES:	58.000	72			
5	Factor B	19.130	2	9.565	19.21	< 0.001
6	Interacción A x B	5.019	2	2.509	5.04	= 0.009
7	B. S. Intra Grupos	33.852	69	0.490		
TOTALES :		102.630	107			

TABLA 9. ANALISIS DE VARIANZA

ESTRATEGIAS / C. NATURALES QUINTO GRADO



DATOS DEL POSTEST

GRAFICA No.4

5° GRADO TEXTO EXPOSITIVO DE CIENCIAS SOCIALES
(ESTRATEGIA/PREGUNTA) DATOS POSTEST

Se condujo un análisis similar (SPF p.q) para el texto expositivo de Ciencias Sociales, únicamente con datos del postest, y se contrastaron el grupo control y el grupo experimental (factor a) contra las estrategias y preguntas que se les asocian, que son: Focalización (preguntas concretas), Imaginería y Elaboración Significativa (preguntas de integración) (factor b).

Se encontró que el grupo experimental supera significativamente al grupo control, con una $F=8.96$ y una $P=0.005$. Asimismo, se encontraron diferencias importantes entre las estrategias y preguntas empleadas con una $F=6.66$ y una $P=0.003$; la interacción no fué significativa ($F=0.44$, $P=0.655$).

Estos datos se muestran en la Tabla No.10 de puntuaciones medias, en la Tabla No.11 del análisis de varianza y en la Gráfica No.5.

Se puede observar que la estrategia de Elaboración Significativa, en el caso del grupo experimental, es la que alcanza la puntuación media más alta, seguida de la

estrategia de Focalización y finalmente de la estrategia de Imaginería. Este dato es importante porque apunta a una interacción entre el tipo de texto de Ciencias Sociales con la estrategia de Elaboración Significativa, la cual parece que conduce a una mayor comprensión y extracción del significado de este tipo de texto. Podría decirse entonces, que la estrategia de Elaboración Significativa es una estrategia pertinente para la comprensión de textos de Ciencias Sociales (Carretero, Pozo y Asensio, 1989).

Grupo	Media	
a1b1	1.722	a1=grupo experimental
a1b2	1.806	a2=grupo control
a1b3	2.306	b1=imaginería
a2	1.944	b2=focalización
a2b1	1.278	b3=elaboración sig.
a2b2	1.028	
a2b3	1.778	
a2	1.361	
b1	1.500	
b2	1.417	
b3	2.042	

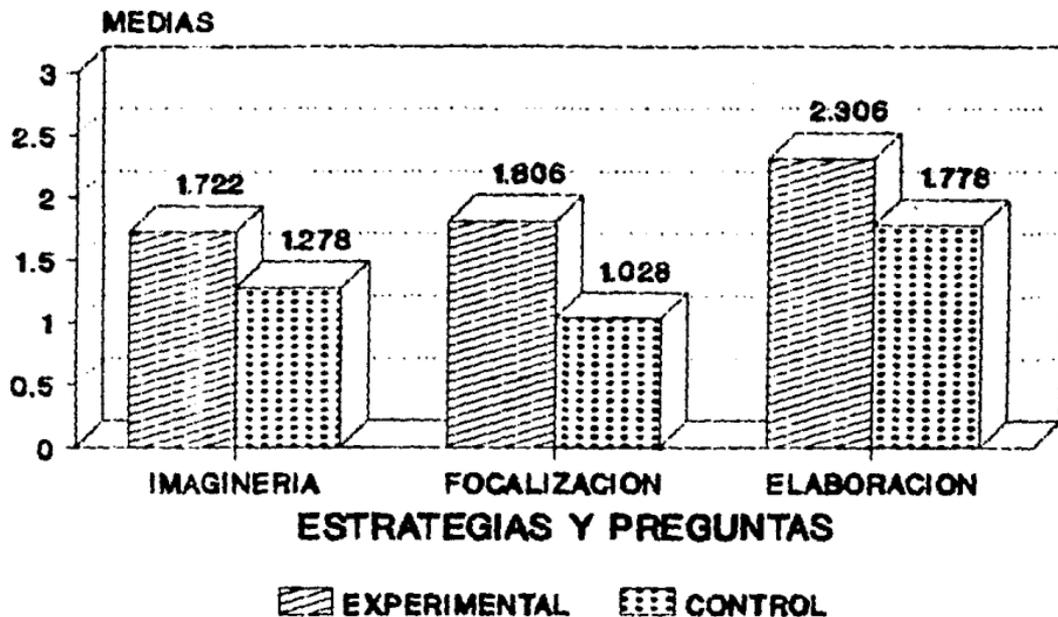
TABLA 10. PUNTUACIONES MEDIAS

Fuentes de Varianza	S. C.	G.L.	M. C.	F.	p(F)
1 ENTRE BLOQUES:	44.062	35			
2 Factor A	9.187	1	9.187	8.96	= 0.005
3 Sujeos Intra Grupos	34.875	34	1.026		
4 INTRA BLOQUES:	51.167	72			
5 Factor B	8.292	2	4.146	6.66	= 0.003
6 Interaccion A x B	0.542	2	0.271	0.44	= 0.655
7 B x Sujs. Intra Grupos	42.333	68	0.623		
TOTALES :	95.229	107			

TABLA 11. ANALISIS DE VARIANZA

ESTRATEGIAS / C.SOCIALES

QUINTO GRADO



DATOS DEL POSTEST

GRAFICA No.5

**5° GRADO PRUEBA DE PAREJAS DE MEDIAS (DUNCAN)
PARA TEXTOS NARRATIVOS Y EXPOSITIVOS**

Para los textos narrativos y expositivos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, partiendo de los análisis de varianza antes mencionados, se condujo una serie de pruebas de parejas de medias, empleando la prueba de DUNCAN, donde se contrastaron por parejas, diferentes combinaciones y posibilidades de tipo de estrategias y preguntas, con tipo de textos, empleando los datos del postest con alumnos de 5° grado.

Estos datos de parejas de medias con la prueba de DUNCAN, se encuentran en la Tabla No.12; dada la extensión de la misma se ubicó en el Apéndice No.6.

En estas pruebas de comparación de parejas de medias, lo más relevante es lo siguiente:

En relación al texto narrativo, se encontró que la estrategia de Señalización superó significativamente a las estrategias de Imaginería, Elaboración Significativa y Focalización. Lo que indica que la estrategia de Señalización es una estrategia más fácil para los estudiantes y les permite obtener puntuaciones más elevadas. A su vez, y en un segundo momento la estrategia de

Focalización supera también significativamente a la Imaginería y a la Elaboración Significativa. Y finalmente, se observa que entre estas últimas, las cuales parecen ser las estrategias más complejas para los alumnos, no existen diferencias significativas cuando se les compara entre sí.

Algo similar ocurre con el texto de Ciencias Naturales, donde se encuentra que la estrategia de Focalización supera significativamente a la estrategia de Elaboración Significativa y a la estrategia de Imaginería, mientras que las estrategias de Imaginería y Elaboración Significativa, resultaron ser las más complejas y se encontró que no existen diferencias significativas cuando se comparan sus puntajes medios.

En el caso del texto de Ciencias Sociales, el panorama es diferente, la estrategia de Elaboración Significativa superó a la estrategia de Focalización y a la de Imaginería, mientras que al contrastar las estrategias de Imaginería y Focalización no se encontraron diferencias significativas.

RESULTADOS 6°

A continuación se describirán los datos obtenidos con el grupo de 6° grado, haciendo la aclaración de que en todo momento se condujeron análisis similares a los realizados con el grupo anterior.

6° GRADO (DATOS GLOBALES O TOTALES) PRETEST-POSTEST

En primer lugar, se condujo un análisis de varianza, en el cual se contrastaron los tratamientos recibidos (factor a) (grupo experimental y grupo control), y los datos globales obtenidos entre el pretest y el postest (factor b) para este grado escolar.

Se encontró que no existían diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, con una $F=0.54$ y una $P=0.526$, lo que indica que, para el caso de 6° grado, el tratamiento no fué efectivo y no se encontraron diferencias posteriores al entrenamiento recibido. Lo mismo sucedió para el caso del factor pruebas y para el caso de la

interacción entre pruebas y tratamientos: el análisis no mostró diferencias significativas en ninguno de los casos.

Puede observarse incluso, que el grupo control superó ligeramente al grupo experimental en la medidas obtenidas en el pretest y que el grupo experimental logró una ventaja muy ligera en comparación al grupo control, en los datos del postest.

Estos datos pueden consultarse en la Tabla No.13 de puntuaciones medias y en la Tabla No.14 del análisis de varianza, así como en la Gráfica No.6.

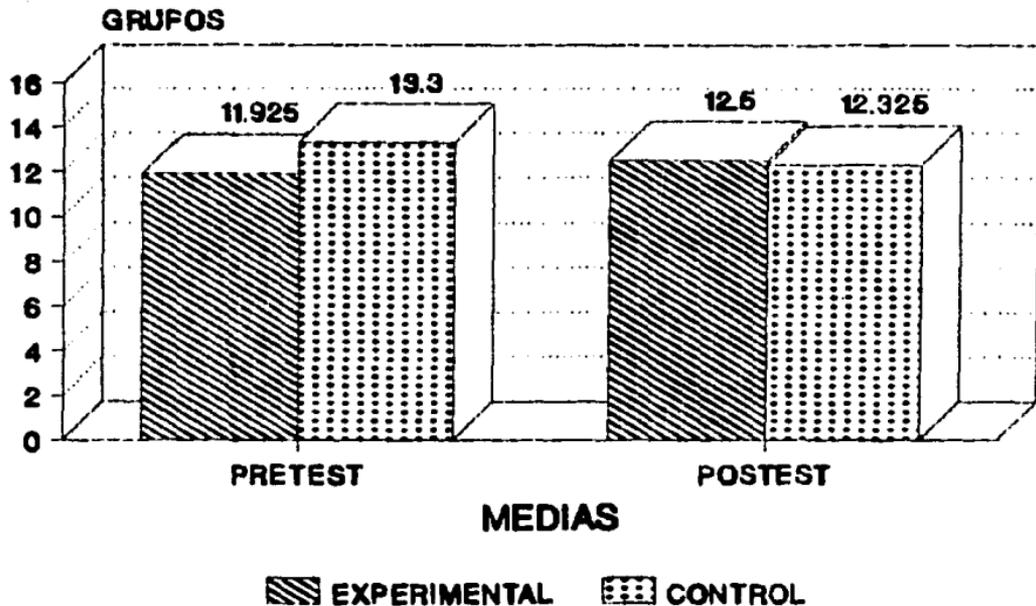
Grupo	Media	
a1	11.925	a1=grupo experimental
a2	12.500	a2=grupo control
b1	12.312	b1=pretest
b2	13.300	b2=postest
a1	12.312	
a2	12.812	
b1	12.612	
b2	12.412	

TABLA 13. PUNTDACIONES MEDIAS

Fuentes de Varianza		S. C.	G.L.	M. C.	F	p(F)
1	ENTRE BLOQUES:	513.738	39			
2	Factor A	7.200	1	7.200	0.54	= 0.526
3	Sujetos Intra Grupos	506.538	38	13.330		
4	INTRA BLOQUES:	159.750	40			
5	Factor B	0.800	1	0.800	0.21	= 0.656
6	Interacción A x B	12.013	1	12.013	3.11	= 0.082
7	B x Subs. Intra Grupos	146.937	38	3.867		
TOTALES :		673.488	79			

TABLA 14. ANALISIS DE VARIANZA

DATOS GLOBALES SEXTO GRADO



6° POR TIPO DE TEXTO

En el segundo análisis de varianza realizado con los datos de 6° grado, se encontró nuevamente que no se presentan diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental (factor a) ($F=0.12$ y $P=0.735$). No se encontraron tampoco diferencias significativas para el factor pruebas (b) ($F=0.01$ y $P=0.0929$), lo que indica que no hubo cambios relevantes en las puntuaciones medias obtenidas por los participantes en la investigación del pretest al postest.

Sin embargo, se encontraron diferencias altamente significativas cuando se consideró el tipo de texto empleado, se obtuvieron los siguientes datos: $F=69.57$ y $P < 0.001$. Asimismo, se observa que los datos fueron significativos en las interacciones entre pruebas con tipo de texto (b x c) ($F=21.61$ y $P < 0.001$) y la interacción entre los 3 factores aquí considerados (a x b x c) ($F=7.63$ y $P=0.001$). Estos datos pueden consultarse en la Tabla No.15 de puntuaciones medias, en la Tabla No.16 del análisis de varianza y en la Gráfica No.7.

Se condujo, asociado al análisis anterior, una comparación de parejas de medias, de nuevo con la prueba de

DUNCAN, en el cual se encontraron diferencias importantes y significativas cuando se contrastó el texto de tipo narrativo contra el texto de Ciencias Naturales y el de Ciencias Sociales. No obstante, cuando se contrastaron el texto de Ciencias Sociales y el de Naturales, no hubo diferencias; este dato corrobora los hallazgos encontrados con el grupo de 5° grado, en el cual el texto narrativo resulta ser un texto más sencillo que los textos de carácter expositivo. Estos datos se encuentran en la Tabla No.17.(Ver Apéndice No.6).

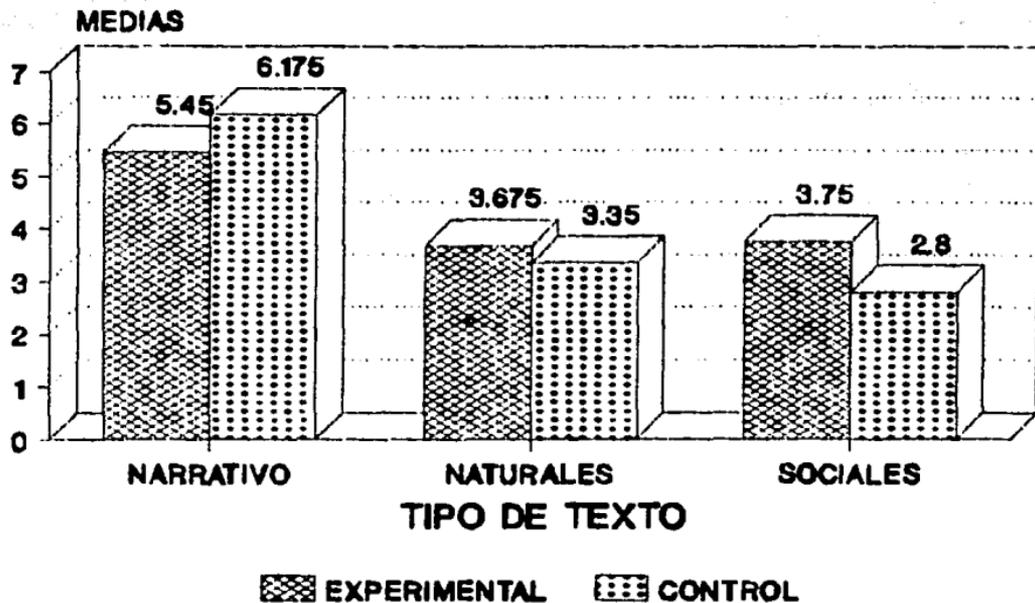
Grupo	Media	a1b1c1	5.125	
		a1b1c2	3.325	
		a1b1c3	4.750	
a1b1c1	5.125	a1b2c1	6.175	a1=gpo.exp.
a1b1c2	3.875	a1b2c2	3.350	a2=gpo.control
a1b1c3	4.100	a1b2c3	2.900	b1=pretest
a1b2c1	5.450	a2b1	4.400	b2=postest
a1b2c2	3.675	a2b2	4.105	c1=t.narrativo
a1b2c3	3.750	a2c1	5.650	c2=t.c.naturales
a2b1	4.625	a2c2	3.337	c3=t.c.sociales
a2b2	4.292	a2c3	3.775	
a1c1	5.287	a2	4.254	
a1c2	3.262	b1	4.212	
a1c3	3.925	b2	4.200	
a1	4.159	c1	5.469	
		c2	3.300	
		c3	3.850	

TABLA 15. PUNTUACIONES MEDIAS

Fuentes de Varianza	S. C.	G.L.	M. C.	F	p(F)
1 ENTRE BLOQUES:	181.832	39			
2 Factor A	0.551	1	0.551	0.12	= 0.735
3 Sujetos Intra Grupos	181.281	38	4.771		
4 INTRA BLOQUES:	451.706	200			
5 Factor B	0.009	1	0.009	0.01	= 0.929
6 Interaccion A x B	4.676	1	4.676	3.73	= 0.056
7 B x Suj. Intra Grupos	47.023	38	1.237		
8 Factor C	103.369	2	101.684	69.57	< 0.001
9 Interaccion A x C	2.640	1	1.320	0.90	= 0.588
10 C x Suj. Intra Grupos	111.075	76	1.462		
11 Interaccion B x C	35.566	2	19.753	21.61	< 0.001
12 Interaccion A x B x C	13.952	2	5.976	7.63	= 0.001
13 BC x Suj. Intra Grupos	69.458	76	0.914		
TOTALES :	673.541	239			

TABLA 16. ANALISIS DE VARIANZA

TIPO DE TEXTO SEXTO GRADO



DATOS DEL POSTEST

GRAFICA No.7

6° TEXTO NARRATIVO
(ESTRATEGIA/PREGUNTA) DATOS POSTEST

Se realizó un análisis de varianza con el texto de tipo narrativo considerando los datos del postest únicamente, con el grupo de 6° grado.

En este análisis se encontró que no existen diferencias entre el grupo control y el grupo experimental (factor a) ($F=1.36$ y $P=0.249$), pero sí existen diferencias importantes al contrastar los tipos de estrategias y preguntas que se les asocian (factor b): Imaginería, Señalización (con preguntas concretas), Focalización (con preguntas de integración de información explícita) y Elaboración Significativa (con preguntas de integración implícita), se obtuvieron los siguientes resultados: $F=27.54$ y $P<0.001$).

Es importante comentar que la estrategia que facilitó más la comprensión de textos narrativos fué la estrategia de Señalización, en la cual las diferencias entre el grupo control y el grupo experimental son mínimas. No obstante, al conjuntar las estrategias de Focalización, Elaboración Significativa e Imaginería, se nota que el grupo control superó muy ligeramente, aunque no significativamente, al grupo experimental en estos 3 casos. Probablemente, ésto se

deba a que desde un inicio (pretest) existía ya una ligera ventaja del grupo control en comparación al grupo experimental. Y ésto corrobora los datos encontrados en 5° grado: el entrenamiento pudiese ser poco sensible particularmente con textos de tipo narrativo, en los que pareciera que los alumnos tienen más habilidades para manejar y procesar la información contenida en los mismos. Esto implica que el contenido de los textos narrativos se asimila más fácilmente a la estructura cognoscitiva que la información que aportan los textos de tipo expositivo.

Estos datos pueden consultarse en la Tabla No.18 de puntuaciones medias, en la Tabla No.19 del análisis de varianza y en la Gráfica No.8.

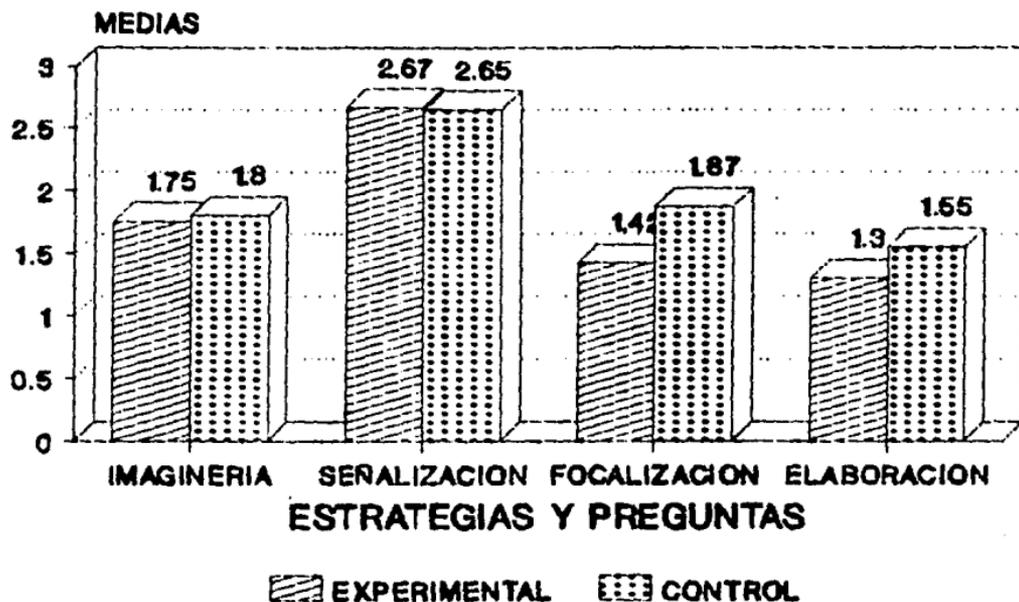
Grupos	Media	
a1a1	1.750	a1=grupo experimental
a1a2	2.675	a2=grupo control
a1b3	1.425	b1=imaginaria
a1b4	1.300	b2=señalización
a2	1.787	b3=focalización
a2a1	1.800	b4=elaboración sig.
a2a2	2.650	
a2a3	1.875	
a2a4	1.550	
a2	1.969	
b1	1.775	
b2	2.662	
b3	1.650	
b4	1.425	

TABLA 18. PUNTUACIONES MEDIAS

Fuentes de Varianza		S. C.	G.L.	M. C.	F	p(F)
1	ENTRE BLOQUES:	37.936	39			
2	Factor A	1.314	1	1.314	1.36	= 0.249
3	Sujets Intra Grupos	36.622	38	0.964		
4	INTRA BLOQUES:	65.437	120			
5	Factor B	35.330	3	11.777	27.54	< 0.001
6	Interacción A x B	1.367	3	0.456	1.07	= 0.367
7	B x Sujts. Intra Grupos	48.741	114	0.428		
TOTALES :		123.373	159			

TABLA 19. ANALISIS DE VARIANZA

ESTRATEGIAS/TEXTO NARRATIVO SEXTO GRADO



DATOS DEL POSTEST

GRAFICA No. 8

**6° TEXTO EXPOSITIVO DE CIENCIAS NATURALES
(ESTRATEGIA/PREGUNTA) DATOS POSTEST**

Al realizar el análisis para el texto expositivo de Ciencias Naturales, con los datos del posttest únicamente, en el grupo de 6°, se encontró que no existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental (factor a) ($F=0.01$ y $P=0.916$), pero sí hubo diferencias para la relación entre estrategias y preguntas (factor b) que se asocian al texto de Ciencias Naturales ($F=26.94$ y $P<0.001$).

La estrategia que parece facilitar más la comprensión de este tipo de texto es la estrategia de Imaginería, en la cual se encuentra, de nuevo, que el grupo control supera ligeramente al grupo experimental; en ese orden siguen las estrategias de Focalización, en la cual hay una diferencia muy pequeña pero no significativa, a favor del grupo experimental, y finalmente la estrategia de Elaboración Significativa, la cual resultó ser la más compleja y en la cual las diferencias también son mínimas entre el grupo control y el grupo experimental. Se piensa que en este caso se dió una interacción no sólo entre el tipo de texto (expositivo), el tipo de estrategia (Imaginería), el tipo de pregunta que se les asocia, sino que también intervino el

contenido particular del texto empleado, así como los conocimientos previos de los alumnos.

Estos datos se encuentran en la Tabla No.20 de puntuaciones medias, en la Tabla No.21, así como en la Gráfica No.9.

GRUPO	Media	
a1b1	2.000	a1=grupo experimental
a1b2	1.825	a2=grupo control
a1b3	0.850	b1=imaginaria
a2	1.558	b2=focalización
a2b1	2.200	b3=elaboración sig.
a2b2	1.675	
a2b3	0.725	
a2	1.533	
b1	2.100	
b2	1.750	
b3	0.787	

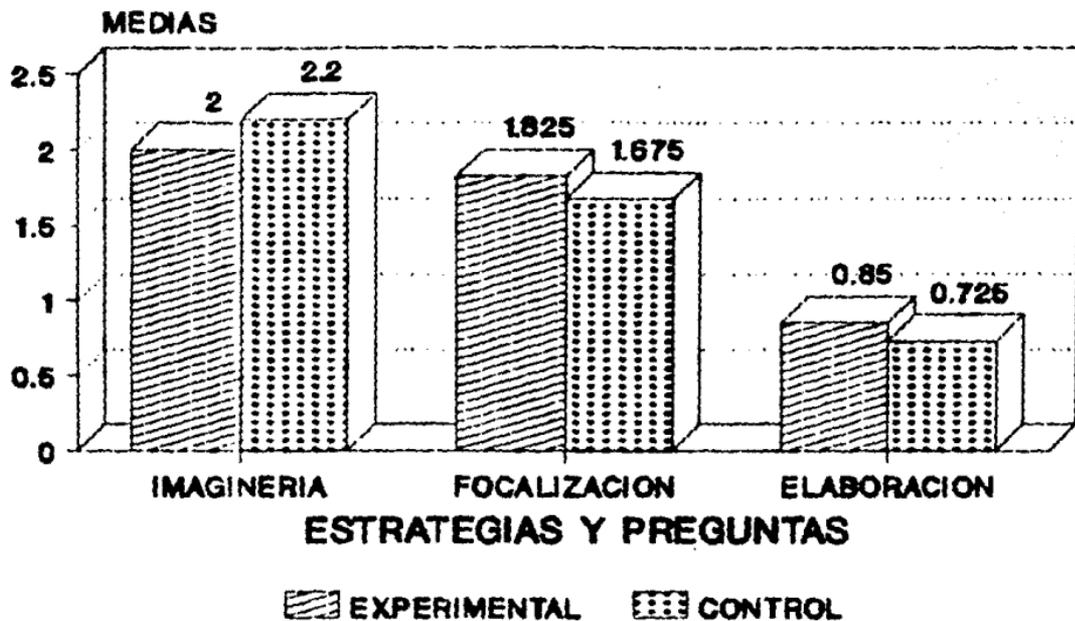
TABLA 20. PUNTUACIONES MEDIAS

Fuentes de Varianza	S. C.	G.L.	M. C.	F	p(F)
1 ENTRE BLOQUES:	69.165	39			
2 Factor A	0.019	1	0.019	0.31	= 0.916
3 Sujetos Intra Grupos	69.146	38	1.820		
4 INTRA BLOQUES:	89.833	80			
5 Factor B	36.954	2	18.477	26.94	< 0.001
6 Interacción A x B	0.762	2	0.381	0.56	= 0.581
7 B x Sujs. Intra Grupos	52.117	76	0.686		
TOTALES :	158.998	119			

TABLA 21. ANALISIS DE VARIANZA

ESTRATEGIAS / C. NATURALES

SEXTO GRADO



DATOS DEL POSTEST

GRAFICA No.9

**6° GRADO TEXTO EXPOSITIVO DE CIENCIAS SOCIALES
(ESTRATEGIA/PREGUNTA) DATOS POSTEST**

Finalmente, en lo referente al texto expositivo de Ciencias Sociales, únicamente con datos del postest, para 6° grado, se encontraron diferencias significativas a favor del grupo experimental en el factor tratamientos (a), con una $F=4.34$ y una $P=0.042$.

Igualmente fueron significativas las diferencias entre el tipo de estrategias y preguntas (factor b), con una $F=18.10$ y una $P<0.001$, sucediendo que la interacción (a x b) (tratamientos y estrategias/preguntas) no resultó significativa.

Para el caso de este texto, se encuentra que la estrategia que facilitó más la comprensión del mismo fué la Focalización, seguida de la estrategia de Imaginería y finalmente la de Elaboración Significativa, que resultó ser la estrategia más difícil. En todos los casos se observa que el grupo experimental superó en puntuación media al grupo control.

Es importante contrastar este resultado con el obtenido con el grupo de 5° grado en el texto de Ciencias Sociales,

donde la estrategia de Elaboración Significativa fué la que apoyó en mayor medida la comprensión del mismo, mientras que en el caso de 6° grado, esta estrategia resultó ser la más compleja, se observa que los puntajes medios fueron muy bajos.

Se considera que ésto fue debido a dificultades durante el período de entrenamiento. (Ver Limitaciones del Estudio).

También se observa que en este grupo de 6° grado, la forma de análisis de contenido del texto se enfocó más hacia estrategias de procesamiento superficial de la información (Selmes, 1988), a diferencia de lo sucedido en 5° grado, donde sí se logró un procesamiento más profundo; probablemente, debido a la intervención de factores como el contenido mismo de la lectura y la motivación, interés y participación de los estudiantes.

Estos resultados se encuentran en la Tabla No.22 de puntuaciones medias, en la Tabla No.23 del análisis de varianza y en la Gráfica No.10.

GRUPO	Media	
a1b1	1.700	a1=grupo experimental
a1b2	1.875	a2=grupo control
a1b3	0.850	b1=imaginaria
a1	1.475	b2=focalización
a2b1	1.450	b3=elaboración sig.
a2b2	1.400	
a2b3	0.500	
a2	1.117	
b1	1.575	
b2	1.637	
b3	0.675	

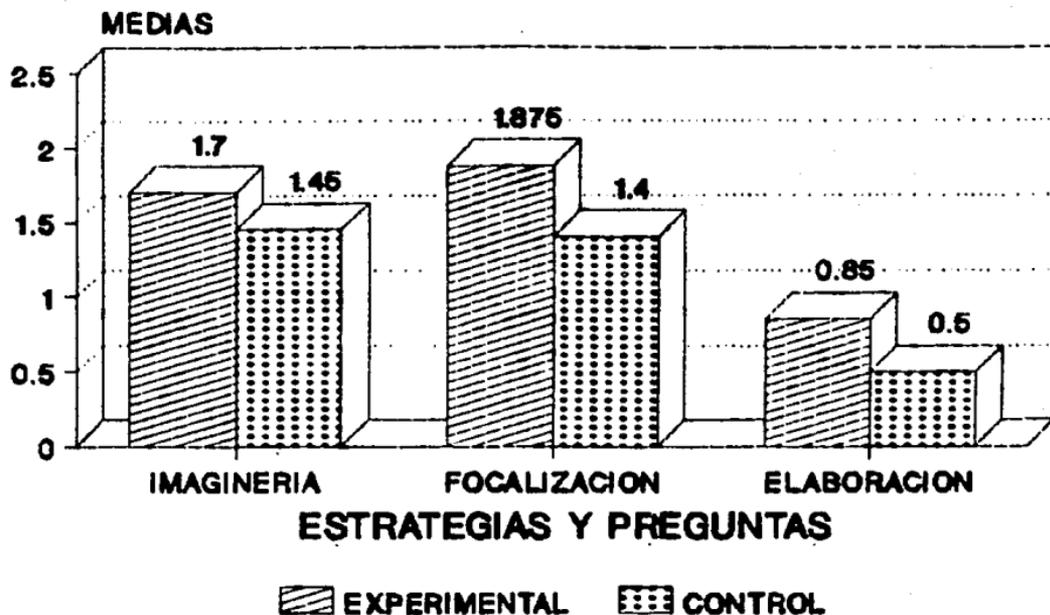
TABLA 22. PUNTUACIONES MEDIAS

Fuentes de Varianza		S. C.	G. L.	M. C.	F	p(F)
1	ENTRE BLOQUES:	37.581	39			
2	Factor A	3.852	1	3.852	4.34	= 0.042
3	Sujetos Intra Grupos	33.729	38	0.888		
4	INTRA BLOQUES:	72.167	80			
5	Factor B	23.204	2	11.602	16.10	< 0.001
6	Interacción A x B	0.254	2	0.127	0.20	= 0.822
7	B x Sujs. Intra Grupos	48.708	76	0.641		
TOTALES :		109.748	119			

TABLA 23. ANALISIS DE VARIANZA

ESTRATEGIAS/C.SOCIALES

SEXTO GRADO



DATOS DEL POSTEST

GRAFICA No.10

**6° GRADO PRUEBA DE PAREJAS DE MEDIAS (DUNCAN)
PARA TEXTOS NARRATIVOS Y EXPOSITIVOS**

En el análisis de parejas de medias con la prueba de DUNCAN con los diferentes tipos de texto para 6° grado, lo más relevante fué, en el caso del texto narrativo, que al considerar los puntajes medios del postest, la estrategia de Señalización fué significativamente más alta que las de Elaboración Significativa, Focalización e Imaginería. No se encontraron diferencias al contrastar entre sí Imaginería con Elaboración, ó Focalización con Elaboración Significativa.

En el caso del texto de Ciencias Naturales se encontró que las estrategias de Imaginería y Focalización superaron a la estrategia de Elaboración Significativa. Al comparar los puntajes medios de Imaginería contra Focalización, no se encontraron diferencias significativas.

Por último, con respecto al texto de Ciencias Sociales, se encontró que, al igual que en el texto de Ciencias Naturales, las estrategias de Imaginería y Focalización superaron a la estrategia de Elaboración Significativa. Al contrastar Focalización e Imaginería no se encontraron diferencias significativas. Todos estos datos se pueden consultar en la Tabla No.24 en el Apéndice No.6.

RESULTADOS DEL INVENTARIO DE 5° Y 6° GRADOS

Se hizo asimismo un análisis del Inventario de Estrategias de Aprendizaje, cuyas preguntas se clasificaron por subescalas en 4 niveles: motivación, planeación, ejecución y evaluación. Los 3 últimos, constituyen los elementos de la estrategia ejecutiva (Bartha, 1984).

Las respuestas ofrecidas por los alumnos, se clasificaron en 3 niveles: nivel bajo, nivel medio y nivel alto.

Asimismo se contrastaron los datos del grupo experimental contra los del grupo control en 5° y 6°, y al interior de los mismos, los resultados obtenidos en el pretest contra los del posttest. Dado que los datos obtenidos a través de este instrumento se refieren a la frecuencia de individuos que se agrupan por nivel en las diferentes subescalas, se consideró pertinente trabajar por medio de técnicas estadísticas no paramétricas, en el módulo de tablas cruzadas del paquete estadístico SYSTAT. En dicho análisis se trató de establecer la relación entre los niveles de respuesta y las diferentes subescalas.

Los datos se encuentran integrados de manera global, considerando todos los aspectos antes mencionados e indicando frecuencias y porcentajes, en la Tabla No.25 para 5° grado y en la Tabla No.26 para 6°, en el Apéndice No.3.

Se encontró en la población una tendencia a ubicarse en los niveles medios de la escala, seguida por los niveles bajos, siendo que sólo unos cuantos alumnos se ubicaron en los niveles altos de las diferentes subescalas.

Para ambos grados escolares, se encontraron datos similares, tanto para los grupos control como para los grupos experimentales. Hubo algunos individuos que alternativamente se ubicaron en los niveles bajos de la escala y que ascendieron a los niveles medios, ó al contrario, de los niveles medios descendieron a los niveles bajos, encontrándose también, en algunos casos, una disminución de los individuos en los niveles altos. Así, en términos globales, la población tendió a ubicarse en los niveles medios, con oscilaciones poco claras en relación al tratamiento recibido.

Se consideró que el instrumento, tanto en la forma del diseño como por las características de una escala tipo Lickert, no fué sensible para detectar la motivación ni las habilidades metacognoscitivas de los estudiantes. Se piensa que este hallazgo corrobora lo reportado por Dansereau

(1985) quien afirma que este tipo de instrumentos inducen al alumno a responder en los niveles medios de las escalas ó en términos de lo que se considera deseable socialmente. Esto permite afirmar que la evaluación de las habilidades de estudio no debiese hacerse exclusivamente a través de inventarios, en los cuales el individuo reporta lo que cree que hace y no lo que realmente hace, ya que las respuestas ofrecidas no corresponden a una autoevaluación objetiva de una eventual ejecución. Por consiguiente se propone que la evaluación se realice con instrumentos de caracter ejecutivo ó instrumentos de autorreporte, debiendo existir validación cruzada de varias mediciones.

, Probablemente, estos resultados y la no sensibilidad del instrumento, se hayan debido también al tipo de población y a la edad misma de los niños. Se piensa que tal vez los niños a esta edad, no han desarrollado habilidades suficientes para tomar conciencia de sus propias actividades, habilidades ó deficiencias, y por ello les fué difícil reportarlas a través de un instrumento como éste.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE 5° Y 6° GRADOS

A continuación se describirán los resultados obtenidos en el cuestionario de fin de curso, el cual, a manera de autorreporte, contestaron los niños sometidos al entrenamiento (grupos experimentales de 5° y 6° grados).

En un principio, al preguntar a los niños sobre la temática del curso, el 47% de los alumnos de 5° grado contestaron que se había tratado de lecturas de comprensión, un porcentaje igual de niños dijo que el curso fué sobre estrategias de aprendizaje, sólo un alumno contestó que el curso había cubierto ambos temas.

En el grupo de 6° grado el 40% hizo referencia a las lecturas de comprensión y el 60% a las estrategias de aprendizaje.

Esto permite decir que todos los alumnos se ubicaron en la temática del entrenamiento.

Asimismo, se les preguntó qué era una estrategia de aprendizaje y cuál era su utilidad. Las respuestas ofrecidas por los alumnos se refirieron siempre a la importancia de su aplicación en la comprensión de lectura de los textos

escolares, así como su utilidad para el aprendizaje en general. Las categorías de respuesta más importantes y sus porcentajes por grado escolar son los siguientes: en 5° grado el 30% contestaron que las estrategias sirven para mejorar la comprensión de lectura; el 43% dijo que para responder correctamente a lo que e les pregunta y el 25% para facilitar el aprendizaje. Para 6° grado, el 52% dijo que servían para mejorar la comprensión de lectura; el 20%, para responder a lo que se les preegunta y el 25% para facilitar el aprendizaje.

Se observa que en los alumnos de 5° grado predomina una visión práctica e inmediata de las estrategias (la resolución de exámenes), mientras que en 6° grado hay una tendencia a ver una función más general de las estrategias.

Se les preguntó posteriormente a los niños cuáles habían sido las estrategias enseñadas y en qué consistía cada una. Se obtuvo que para 5° grado, el 88% de los niños las ennumeró correctamente y el 70% las explicaron con claridad, los niños restantes ofrecieron respuestas parciales. En el grupo de 6° grado, el 80% ennumeró bien las estrategias, y el 85% las explicó correctamente.

En general, se observa que los niños, tanto de 5° como de 6° grado, sí lograron conceptualizar y diferenciar las estrategias enseñadas a lo largo del programa de entrenamiento.

Por otro lado, se tiene que el 82% de los alumnos de 5° grado y el 95% de los de 6° poseen una conceptualización clara de lo que es una lectura. A continuación se reportan algunas de las respuestas más representativas:

"Una lectura es una forma de explicar lo que sucedió hace mucho en una hoja",

"Conjunto de palabras que forman versos, poemas, etc.",

"En que es un cuento ó un texto donde nos imaginamos las cosas que leemos",

"Es algo que nos escriben para saber algo más" (5° grado).

"Una lectura es un texto donde se pueden leer cosas muy interesantes",

"Una lectura es como una historia que nos narra algo muy importante, además de comunicarnos de lo que sucede en el mundo",

"Es algo divertido y recreativo",

"Es una forma de conocimientos",

"Es algo que nos enseña cosas que han pasado ó que no existen, pero las inventan".

Por otro lado, tratando de identificar la motivación y el interés por los diferentes tipos de lecturas se pidió a los niños que mencionaran y explicaran alguna de las lecturas. En 5° grado el 43% reportó lecturas de tipo

lecturas. En 5° grado el 43% reportó lecturas de tipo narrativo, el 26% de Ciencias Sociales y el 17% de Ciencias Naturales, el 13% no dió respuesta. En 6° grado los datos fueron los siguientes: 55%, 30% y 15% respectivamente.

Estos datos corroboran los hallazgos de los análisis de datos precedentes, pues confirman que los textos narrativos son más motivantes y significativos para los niños, por lo que se recuerdan más fácilmente y durante más tiempo.

Por último, se preguntó a los niños si les había gustado el curso y si consideraban bueno que hubiera cursos parecidos en su escuela. El 100% de los niños de 5° grado respondieron afirmativamente para ambas preguntas. En 6° grado el 95% respondió que si le había gustado el curso y el 75% respondió a favor de recibir este tipo de cursos.

Algunas de las respuestas de los niños son las siguientes:

"Sí, porque me sirvió en la escuela",

"Sí, porque con el curso pude entender mejor las cosas en clase",

"Sí, porque aprendí cosas nuevas que no sabía, como imaginiería, señalización, focalización",

"Sí, aprendí las estrategias, leer y comprender la lectura" (5° grado).

"Sí, porque creo que este curso nos puede ayudar para resolver nuestros exámenes",

"Sí, porque aprendí cómo entendemos una lectura, cómo se hace una lectura, cuáles son las estrategias, etc." (6° grado).

Se puede concluir que se cubrieron los lineamientos requeridos de un entrenamiento de información y autocontrol, es decir, que los alumnos asimilaron tanto la información conceptual como la parte ejecutiva y pudieron tomar conciencia de su propio nivel de aprendizaje y de la relevancia y utilidad que tuvo el mismo curso. En general, puede decirse que el curso fué motivante para los alumnos.

Los resultados de este cuestionario de fin de curso pueden consultarse en la Tabla No.27 y en la Tabla No.28 para 5° y 6° grados respectivamente, en el Apéndice No.5.

CAPITULO V

DISCUSION Y

CONCLUSIONES

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Se demostró que el programa de entrenamiento empleado incrementa satisfactoriamente el nivel de comprensión de lectura (en alumnos de 5° grado), es decir, se demuestra que el programa diseñado, los instrumentos trabajados, las actividades planeadas, el manejo realizado con las estrategias de apoyo, primarias y la estrategia ejecutiva, en conjunto, sí permiten incrementar la comprensión de lectura de niños semi-institucionalizados con una historia previa de rendimiento académico bajo y de problemas en la comprensión de lectura de textos académicos.

Se observa también que el efecto más importante del entrenamiento fué precisamente en los niveles de procesamiento profundo (Selmes, 1988). Es decir, los efectos más sensibles se detectaron cuando los alumnos hicieron uso de la estrategia de Elaboración Significativa, cuando realizaron inferencias y cuando tuvieron que relacionar la información con conocimientos previos, dado que este tipo de procesamiento es poco usual en la dinámica cotidiana del trabajo escolar que realizan. Asimismo, se vió que las estrategias que los alumnos utilizan están encaminadas al procesamiento superficial de los textos, lo cual implica dar

respuesta únicamente a preguntas de tipo concreto. Este tipo de procesamiento es inducido por el docente y además es el solicitado en los ejercicios incluidos en libros de texto y de lecturas

Por otro lado, esta investigación corrobora los hallazgos de otros estudios, en los cuales se observa que el texto de tipo narrativo es más motivante para los niños que el texto de tipo expositivo; y que las estrategias que poseen les permiten enfocarse a procesar este tipo de contenido de manera más ó menos satisfactoria. En el texto narrativo no se encontraron diferencias en función del entrenamiento, ya que tanto en 5° como en 6° grados (en grupos control ó experimental) el texto narrativo obtuvo siempre la puntuación más alta. En contraste, los textos de tipo expositivo reflejaron un bajo nivel de motivación y una mayor dificultad para procesar y comprender el contenido; ésto se observa en las puntuaciones, las cuales son muy inferiores a las alcanzadas en textos narrativos.

Lo anterior es evidente cuando se revisan los datos encontrados en las pruebas de comparación de parejas de medias, donde se observa que el texto narrativo difiere significativamente de los textos expositivos, y al ser comparados entre sí los 2 tipos de textos expositivos (Ciencias Naturales versus Ciencias Sociales) no existen diferencias significativas.

En conclusión, se puede decir, que el entrenamiento planeado puede optimizar las habilidades que ya poseen los alumnos para manejar textos narrativos, sin embargo, el efecto más sensible se observa en la comprensión de los textos expositivos. De aquí deriva la importancia de la enseñanzas de estrategias particulares, tales como Elaboración Significativa e Imaginería, las cuales pueden mejorar la comprensión de dichos textos, e inducir un procesamiento profundo de sus contenidos.

En relación a las estrategias empleadas, se observa que las estrategias de Señalización y Focalización fueron las más sencillas para los alumnos, sobre todo la primera, ya que se refiere a la obtención de datos concretos y explícitos sobre el contenido de la lectura.

Por el contrario, las estrategias de Elaboración Significativa e Imaginería fueron las que presentaron mayor dificultad para los niños, debido a que requieren un procesamiento profundo del contenido.

Se puede concluir que tanto la Señalización como la Focalización son estrategias que se encaminan más al procesamiento superficial del texto, pero son las estrategias "de entrada" ó de primer nivel para llevar a cabo el procesamiento de textos. El segundo nivel de procesamiento profundo de la información, el cual no es

frecuentemente enseñado en la escuela, sería claramente apoyado por las estrategias de Elaboración Significativa e Imaginería.

Por otro lado, se cree también que existe una tendencia a minimizar las habilidades potenciales del niño, ya que usualmente se le enseña a resumir ó a contestar preguntas concretas a nivel superficial, pero rara vez se le enseña a autoevaluarse ó a corregir sus errores, a dirigir su aprendizaje ó a analizar críticamente sus lecturas. La presente experiencia permite sugerir que los niños (en este caso de primaria con rendimiento escolar bajo), podrían llegar a niveles de procesamiento más complejos. Esto concuerda con la opinión de Carretero, Pozo y Asensio (1989), quienes dicen que no se diseñan estrategias de enseñanza más eficaces "con el pretexto de que los alumnos no están maduros para entender tal ó cual noción" (pp.27); siendo que la falta de madurez puede deberse sobre todo a la propia actividad que se realiza en el aula.

Con respecto a la estrategia ejecutiva, se tiene que los niños lograron un monitoreo adecuado del aprendizaje a lo largo del entrenamiento, y que en la práctica lograron asimilar dicha estrategia a través de la retroalimentación que recibieron en cada una de las sesiones.

En cuanto a las estrategias de apoyo, los alumnos expresaron, a través del instrumento de autorreporte (a nivel cualitativo), el haber incrementado su motivación hacia el aprendizaje, por lo menos en el grupo de 5° grado, quienes lograron resultados estadísticos significativos al final del entrenamiento. En cuanto a los resultados de 6° grado, éstos se explican ya que los alumnos se encontraban bajo una presión escolar muy grande, debido a que debían presentar el examen de admisión a la secundaria durante el período de entrenamiento. Se cree que el examen influyó como una variable extraña poderosa, e interfirió con el entrenamiento ofrecido, pues evidentemente, los alumnos daban prioridad a las actividades encaminadas a preparar dicho examen. En opinión de los mismos niños, el entrenamiento representó una presión más y una sobrecarga de trabajo en momentos de tensión.

En relación al modelo de entrenamiento diseñado, se puede concluir que sí cubrió con las recomendaciones propuestas por Morles (1985) y Dansereau (1985), ya que se cubrió un mínimo de 15 horas de entrenamiento efectivo con los niños, se integraron diferentes tipos de estrategias (de apoyo, primarias y metacognoscitiva -estrategia ejecutiva-), se realizaron mediciones repetidas de cada uno de los niños, se utilizaron instrumentos de autorreporte ejecutivos, hubo monitoreo constante basándose en la retroalimentación de la ejecución de los alumnos, hubo actividades tanto de

demostración como de ejercitación de las estrategias planteadas, lo cual permitió hacer un seguimiento, tanto a nivel individual como grupal, de las actividades, de los procesos y de los productos.

Por otro lado, al contrastar el modelo de entrenamiento diseñado para esta investigación, con textos y materiales comerciales (lecturas de comprensión dirigidas) se opina que el modelo los supera en gran medida. Usualmente, los materiales comerciales proporcionan textos aislados, breves y artificiales, con preguntas que requieren procesamiento superficial, que no inducen una autoevaluación del trabajo ni el manejo integral de estrategias cognoscitivas ni metacognoscitivas.

Se concluye entonces que esta investigación aporta datos importantes sobre el tema, se adentra en un campo en el cual no existe mucha investigación a nivel primaria, y da una visión global de las estrategias de aprendizaje aplicadas en condiciones más ó menos habituales para los alumnos, dentro de su propia institución y adecuada al nivel de desarrollo de los niños y a las necesidades escolares.

Finalmente, puede decirse que el modelo de entrenamiento, dada su validez ecológica (ya que emplea textos "reales" y se adapta a las condiciones normales del aula), puede ser transferible al trabajo cotidiano y

consolidar habilidades de procesamiento estratégico permanentes. En este sentido, podrían superarse las principales críticas dirigidas a los modelos de entrenamiento tradicionales. No obstante, debe cubrirse una serie de condiciones mínimas para su implementación: se requiere dar no sólo entrenamiento en estrategias a los alumnos, sino lograr la inducción de habilidades inferenciales y de pensamiento de mayor nivel; es importante instruir convenientemente a los docentes; así como ofrecer una instrucción con textos de calidad, cuyos contenidos constituyan redes conceptuales de información específica bien elaborada e integrada.

**LIMITACIONES Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES
Y APLICACIONES DEL MODELO**

Las principales limitaciones encontradas a lo largo de la realización de la investigación se explican a continuación:

En los escenarios naturales existen ciertos obstáculos para la realización de una investigación, sobre todo en el aspecto metodológico. En este caso, los grupos establecidos y con horarios determinados, limitaron las posibilidades de elegir libremente las condiciones para operar el programa de entrenamiento. A pesar de que la institución ofreció las mejores condiciones que su estructura permitió, se tuvo que trabajar con grupos ya conformados, por un lado, y por el otro, el análisis del piloteo de los instrumentos sólo pudo llevarse a cabo a nivel cualitativo, ya que un análisis más amplio habría disminuído el tamaño de la población para la investigación posterior.

Por otro lado, en cuanto a los materiales e instrumentos elaborados, se tiene que el inventario de estrategias de aprendizaje no fué sensible para la

evaluación ni de las estrategias de apoyo ni de la estrategia ejecutiva. Este resultado, anteriormente explicado, apoya lo encontrado por Dansereau (1985).

En lo que respecta a las sugerencias, se puede decir que dado que la mayoría de los programas utilizados son de carácter remedial e implementados por personal ajeno a las instituciones educativas, se sugiere que se establezcan programas de entrenamiento de carácter formativo, es decir, que se integren al currículum habitual (que estructuren el metacurrículum; Weinstein y Underwood, 1985; citados en Díaz Barriga y Aguilar, 1988). También se sugiere que paralelamente a la enseñanza de los contenidos académicos, se enseñe el cómo trabajarlos a través de las estrategias pertinentes, procurando que éstas conduzcan a un procesamiento profundo de los mismos, es decir, que cuando se enseñe el **qué** del aprendizaje, se enseñe también el **cómo**.

Lo anterior implica el dar una formación y entrenamiento a los docentes para que puedan adaptar este tipo de programas de entrenamiento a sus necesidades educativas. En este sentido, tratando de dar continuidad al modelo, se está llevando a cabo un proyecto de formación docente en el empleo de estrategias, en la misma institución (Barrios, en proceso).

Por otro lado, entre las recomendaciones más importantes con respecto a la implementación de los programas de entrenamiento se encuentran las siguientes: instrumentar este tipo de programas en todos los niveles educativos considerando las modificaciones pertinentes; reforzar la estrategia ejecutiva en el entrenamiento, de tal manera que se integre con otro tipo de estrategias (apoyo, primarias, independientes y dependientes de contenido, instruccionales, etc.), igualmente deben elaborarse instrumentos pertinentes para su evaluación; la duración del entrenamiento debe ser más prolongada; conviene ampliar el tipo de estrategias del entrenamiento, pueden incluirse las estrategias de resumen, mapeo cognitivo y redes, de apoyo (reducción de la ansiedad), de autorregulación, para la preparación de exámenes, etc.; así como fusionar las estrategias de instrucción con las de aprendizaje en un solo modelo de entrenamiento; así como, reforzar el entrenamiento en diferentes estructuras de texto (narrativo y expositivo) y las estrategias de aprendizaje pertinentes para cada tipo de texto.

También es importante difundir los programas de entrenamiento, y ampliar esta línea de investigación dándole un carácter evolutivo a todos los niveles de primaria, para poder consolidar modelos de entrenamiento que abarquen todos los grados escolares en función del desarrollo cognitivo de los alumnos. Es importante, entonces, vincular el

entrenamiento a nivel primaria con otros a nivel secundaria y/o bachillerato.

Por último, deben considerarse los resultados de esta línea de investigación a nivel de prescripciones importantes en el diseño de textos escolares.

Asimismo, a mediano plazo, deben generarse modelos de formación integrales que conjunten el entrenamiento en estrategias para la comprensión de textos, con el desarrollo de habilidades cognitivas en general, tales como: procesos intelectuales básicos, razonamiento lógico-matemático, creatividad ó solución de problemas. E integrarlos, a su vez, en la modalidad del metacurriculum.

APENDICES

APPENDICE No. 1

PRETEST - POSTEST

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN
COMPRESION DE LECTURA

P R E T E S T (1° DE FEBRERO DE 1991)

5° AÑO DE PRIMARIA

TEXTO NARRATIVO: "LA CALABAZA Y LA BELLOTA"

TEXTO EXPOSITIVO: (C.N.) "CLASES DE ENFERMEDADES"

TEXTO EXPOSITIVO: (C.S.) "EL RENACIMIENTO"

6° AÑO DE PRIMARIA

TEXTO NARRATIVO: "COMO NACIO EN LA INDIA EL ARBOL DEL PAN"

TEXTO EXPOSITIVO: (C.N.) "LA ALIMENTACION"

TEXTO EXPOSITIVO: (C.S.) "LA REVOLUCION INDUSTRIAL"

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

LA CALABAZA Y LA BELLOTA

Un campesino estaba descansando y tomando el fresco tumbado al pie de una gran encina. En tan cómoda posición, se entretenía mirando las ramas del árbol, extendidas sobre su cabeza, y fijaba después la vista en una modesta calabacera cuyos largos y delgados tallos estaban casi ocultos por la hierba que crecía a sus pies.

Mientras tanto, pensaba de esta manera:

- "¡Qué mal está hecho el mundo! Quisiera yo saber por qué razón un árbol tan enorme como la encina produce un fruto tan insignificante, tan pequeño como la bellota, mientras que la calabaza, tan grande y pesada, ha de nacer de esa plantita insignificante de largos y delgados tallos.

Si yo hubiera hecho el mundo, las cosas serían al revés: la hermosa calabaza colgaría de las ramas del árbol y la bellota sería el fruto de esa planta humilde, que parece arrastrarse por entre la hierba."

Pensaba así, el aldeano se sentía tan contento y feliz como si hubiera hecho un gran descubrimiento. Sin embargo, en aquel preciso instante cayó del árbol una bellota, yendo a dar en la nariz de nuestro improvisado filósofo con golpe tan fuerte, que le hizo brotar la sangre y le produjo vivo dolor.

No era tan torpe como para dejar de comprender lo equivocado de sus anteriores reflexiones, y dio gracias a Dios por haber hecho nacer la calabaza entre la hierba, porque... ¡si llega a caerle una de ellas desde el árbol!

Mortificado, aunque contento, se dijo:

"Sin duda alguna, es mucho mejor que el mundo no haya sido hecho por mí."

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el título de la historia?

2. ¿Quién escribió la historia?

3. ¿Quién es el personaje principal?

4. ¿Qué es una encina?

5. ¿Qué frutos da la encina?

6. ¿Qué es una calabacera?

7. ¿Qué pensaba respecto a las bellotas y las calabazas?

8. ¿Qué le hizo cambiar de opinión?

9. ¿Qué te enseña la historia?

NOMBRE _____ FECHA _____

GRUPO _____

CLASES DE ENFERMEDADES

Las enfermedades se pueden clasificar en dos grupos: enfermedades transmisibles y enfermedades no transmisibles.

Las enfermedades transmisibles se adquieren por contagio cuando un individuo sano se pone en contacto con una persona ó un animal enfermo ó cuando toca objetos contaminados por ellos.

El contagio se puede evitar aislando al enfermo y lavando por separado sus cosas personales.

El sarampión, la tuberculosis y la gripe son enfermedades transmisibles.

Las enfermedades no transmisibles se adquieren cuando penetran al cuerpo gérmenes ó sustancias nocivas que hay en el ambiente donde viven las personas.

Las intoxicaciones provocadas por comer alimentos descompuestos ó por ingerir ó aspirar alguna sustancia venenosa son enfermedades no transmisibles.

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Cómo se clasifican las enfermedades?

3. ¿Qué es el contagio?

4. Da algunos ejemplos de enfermedades transmisibles.

5. ¿Qué diferencia hay entre el sarampión y las intoxicaciones?

6. ¿Qué son las sustancias nocivas?

7. ¿Cómo evitaríamos las intoxicaciones?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

EL RENACIMIENTO

Si durante la Edad Media los hombres se habían dejado dominar por las ideas religiosas y el temor al pecado, durante el Renacimiento los hombres sintieron la necesidad de conocer la Naturaleza mediante la observación y la experimentación.

En el Renacimiento se valoró por encima de todo la inteligencia y la capacidad del ser humano. A esta forma de pensar se la conoce como humanismo.

Los viajes que los europeos había realizado a Oriente y el desarrollo del comercio les habían sembrado la inquietud por aventurarse hacia otras tierras.

También, los europeos se interesaron en las culturas de Grecia y de Roma. Por esta razón se conoce a la época como Renacimiento: la manera de pensar y de sentir de los griegos y de los romanos renació en Europa.

Las más hermosas expresiones del Renacimiento las encontramos en las obras de los artistas de esa época, como en Leonardo da Vinci, Miguel Angel Buonarroti, William Shakespeare y Miguel de Cervantes Saavedra.

NOMBRE _____ FECHA _____

GRUPO _____

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Qué diferencia hay entre el Renacimiento y la Edad Media?

3. ¿A qué se le dio importancia en el Renacimiento?

4. ¿En qué consistió el Renacimiento?

5. ¿El comercio con Oriente, qué propició?

6. ¿En qué lugar se dio el Renacimiento?

7. ¿En quiénes se inspiraron los artistas del Renacimiento para la creación de sus obras?

NOMBRE _____

FECHA _____
GRUPO _____**COMO NACIO EN LA INDIA EL ARBOL DEL PAN**

En una choza, cerca del bosque, vivía un hombre viejo, con su hijo y un criado. Su vida era humilde, casi miserable; abandonados por todos y de todos olvidados. Pero por ellos velaba Brahma, omnipotente y misericordioso. Era la época de las lluvias; esas lluvias torrenciales que se precipitaban sobre las tierras ardientes de la India. Los habitantes de la choza se hallaban recluidos en ella, sin atreverse a salir hasta tanto que no cesaran. En una vieja arca guardaban cuatro grandes panes: el único alimento con que contaban hasta que las lluvias cesaran y la tierra generosa, les brindara nuevos frutos.

Una noche triste y tormentosa estaban sentados a la mesa; el perro dormía a los pies de su amo. De pronto sonaron unos golpes vigorosos dados en la puerta. Se levantó el criado y abrió: era un mendigo que suplicaba un poco de pan. Contempló el viejo los cuatro panes, y sin vacilar, dijo: - Da a ese hombre mi pan. El es aún más desgraciado que yo, pues no tiene hogar donde guarecerse. Que el cielo lo proteja. El dios Brahma nos amparará.

Obedeció el criado con tranquilo gesto. Y entonces el servidor vio algo sorprendente. El mendigo le llamó por su nombre y le bendijo. Y mientras hablaba se operaba en él la más sorprendente transfiguración. Cayeron los sucios ropajes y una luz resplandeciente le envolvía. Desapareció su miserable y desgraciado aspecto, su aire fatigado, y se mostró en su lugar el dios Brahma en la plenitud de su fuerza y juventud. Y dirigiéndose al dios al criado, le tendió una semilla grande como una almendra, y le dijo:

- Toma. Da a tu señor que siembre esta semilla; de ella crecerá un árbol, y sus frutos os alimentarán y ya jamás pasaréis hambre. Porque habéis socorrido a los desventurados, Brahma os toma bajo su protección.

Entró el criado en la casa y refirió a su señor lo que había visto. Salieron el señor y su hijo; pero ya nada vieron. Cogió la semilla, regalo de Brahma, subió a una colina, abrió un hoyo en el suelo y la sembró. Rindió adoración y gratitud a Brahma. Una lluvia cálida inundó la tierra. Y surgió un tallo duro, que creció recto y se elevó sobre el suelo, hasta formar un magnífico tronco. Y entre las ramas del árbol aparecieron cuatro grandes frutos: cuatro panes blancos y sabrosos. Era el árbol del pan, el don de Brahma a su tierra bienamada: la India.

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el título de la leyenda?

2. ¿De dónde es la leyenda?

3. ¿Quiénes son los personajes principales?

4.- ¿Por qué sólo tenían pan para comer?

5. ¿Por qué el viejo dio su pan al limosnero?

6. ¿Qué pasó cuando el sirviente dio el pan al limosnero?

7. ¿Por qué Brahma le dio la semilla al sirviente?

8. ¿Por qué se disfrazó Brahma de mendigo?

9. ¿Qué te enseña la leyenda?

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

LA ALIMENTACION

Una de las necesidades básicas del hombre consiste en alimentarse. Sin sustancias nutritivas el cuerpo sufriría un desgaste progresivo y moriría en un corto lapso de tiempo.

La base de nuestra alimentación reside en las plantas. Por eso hay más hambre en los países, que por exceso de población, ó por causa de tierras incultivables, se hace deficiente ó imposible la Agricultura.

Las células del cuerpo son comparables a pequeñísimas fábricas, cuyo producto son sustancias capaces de mantener en buen estado al cuerpo, de permitir su desarrollo y de liberar energía para que sea posible el desempeño de sus numerosas actividades.

Como toda fábrica, las células requieren materia prima y combustible. Ambas cosas son suministradas por los alimentos.

En los alimentos hay energía potencial, que se transforma en energía cinética y calorífica, cuando los alimentos se queman, al combinarse con el oxígeno, transportado por la sangre desde los pulmones.

Afortunadamente, los alimentos se queman lentamente, sin producir llamaradas ni explosiones. Pero el calor constante de nuestro cuerpo (36.5° - 37°) constituye una evidencia de la constante liberación de energía que ocurre en el organismo.

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Por qué se alimenta el hombre?

3. ¿Por qué en algunos países existe el hambre?

4. ¿Qué es la Agricultura?

5. ¿Qué semejanzas hay entre una célula y una pequeña fábrica?

6. ¿Qué hacen las células del cuerpo?

7. ¿Por qué tiene el cuerpo humano un calor constante?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

LA REVOLUCION INDUSTRIAL

Durante la Edad Media, y hasta el siglo XVII, la producción de los artículos que requería la población de Europa se realizaba principalmente en talleres artesanales con el empleo de herramientas sencillas.

Hacia el siglo XVII creció la demanda de artículos. Para satisfacer la petición de mercancías, los burgueses aumentaron la producción mediante la fundación de grandes talleres en los que trabajaban artesanos en forma especializada. A esta forma de producción se le llamó manufactura.

Para satisfacer la creciente demanda de artículos, desde mediados del siglo XVII se inventaron diversas máquinas destinadas a la industria. Estos inventos causaron profundas cambios en la economía y en la sociedad, y se conocen con el nombre de Revolución Industrial.

La Revolución Industrial empezó en Inglaterra y de allí se extendió a otras partes del mundo.

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Dónde empezó la Revolución Industrial?

3. ¿Por qué se dió la Revolución Industrial?

4. ¿Cuándo se inventaron las máquinas?

5. Explica ¿cómo era un taller de la Edad Media?

6. ¿Qué diferencia había entre los grandes talleres y los talleres artesanales?

7. ¿Cuál era la ventaja de las máquinas?

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN
COMPRESION DE LECTURA.

P O S T E S T (8 DE MARZO DE 1991)

5° AÑO DE PRIMARIA

TEXTO NARRATIVO: "LOS PRONOSTICOS"

TEXTO EXPOSITIVO: (C.N.) "SISTEMA NERVIOSO"

TEXTO EXPOSITIVO: (C.S.) "LA REVOLUCION INDUSTRIAL"

6° AÑO DE PRIMARIA

TEXTO NARRATIVO: "EL AGUILA Y EL ESCARABAJO"

TEXTO EXPOSITIVO: (C.N.) "HERENCIA BIOLOGICA"

TEXTO EXPOSITIVO: (C.S.) "LATINOAMERICA EN LA EPOCA ACTUAL"

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

LOS PROMOSTICOS

Un señor de gran fortuna, tenía un solo hijo a quien amaba mucho. El tal hijo era muy aficionado a la cacería, por lo que pasaba bastante tiempo en el bosque tras las fieras, a las cuales perseguía con mucho gusto.

Una noche el señor soñó que un feroz león mataba a su hijo, lo cual le dió mucho horror, por lo que mandó construir en su castillo un cuarto muy grande donde encerró a su hijo. Para que su hijo no se aburriera le dió muchas distracciones; y entre ellas ideó que pintara sobre las paredes del cuarto las cacerías de los leones y osos, para que distrajera su imaginación.

Un día, su hijo estaba cansado y aburrido de su penosa vida, y cuando contemplaba a un león que había pintado, se enojó de pronto, levantó el puño y lanzó un tremendo golpe a la pintura diciendo:

- ¡Infame animal!, tú eres la causa de mis desdichas.

Pero por desgracia un clavo, que el joven no había visto, se le enterró en la muñeca, y fué tan grande la herida que fueron inútiles todos los remedios para salvarlo.

Entonces gritaba su padre en el colmo de su pena:

- ¡Infeliz que soy! ¡Quise salvar a mi hijo de los leones de los bosques y me lo mata un león pintado en la pared!

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el título de la fábula?

2. ¿Quién es el autor?

3. ¿Quiénes son los personajes principales?

4. ¿Qué le gustaba al hijo del señor?

5. ¿Qué fue lo que soñó el señor?

6. ¿Qué fue lo que hizo después de sue sueño?

7. ¿Por qué encerró a su hijo?

8. ¿Qué le pasó a su hijo?

9. ¿Qué te enseña la fábula?

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

EL SISTEMA NERVIOSO

El sistema nervioso recibe la información que envían los sentidos sobre las variaciones del medio ambiente y ordena un movimiento de respuesta a los músculos.

El cerebro es el órgano más importante del sistema nervioso. Todos los movimientos voluntarios y muchos involuntarios los ordena el cerebro, si se lesionan determinadas partes del cerebro podemos quedar ciegos, sordos, etc., en el cerebro residen los pensamientos, la memoria, los sentimientos y los afectos.

La médula espinal es un cordón nervioso que está dentro de la columna vertebral. La médula regula los movimientos involuntarios de los músculos, como por ejemplo, el cierre de los ojos cuando entra polvo; el movimiento de la mano cuando toca un objeto caliente, etc.

Los nervios son unas fibras finas y largas que comunican los órganos de los sentidos con el cerebro y con la médula espinal. El cuerpo humano está recorrido por una gran cantidad de nervios y la información circula por ellos a enorme velocidad.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Qué es el sistema nervioso?

3. ¿Cuáles son las partes del sistema nervioso?

4. ¿Qué hace la médula espinal?

5. ¿Por qué podemos quedar ciegos ó sordos si se lesiona el cerebro?

6. ¿Para qué tenemos nervios en todo el cuerpo?

7. ¿Qué diferencia existe entre el cerebro y la médula espinal?

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

LA REVOLUCION INDUSTRIAL

El hombre es el único ser viviente que puede transformar conscientemente la naturaleza para su propio beneficio. Desde su aparición, el hombre inventó instrumentos que le ayudaban en su trabajo diario de conseguir alimentos; al principio fueron instrumentos muy sencillos: una piedra para golpear, un palo que le servía como medio de defensa y, quizás como palanca para mover objetos pesados. Con el tiempo, el hombre perfeccionó sus instrumentos e inventó otros nuevos, a medida que sus necesidades se lo exigían. Así, el hombre se las ingenió para producir fuego, ideó el hacha, inventó el arado, inventó la rueda y la utilizó para el transporte y para la guerra; luego fué la pólvora, más tarde la imprenta, los relojes mecánicos, la brújula el telescopio... Cada vez las máquinas y las herramientas del hombre fueron más complejas y cumplieron funciones más diversas.

De esta manera a partir del siglo XVII, en Europa Occidental, los conocimientos científicos y la invención de máquinas y herramientas avanzaron como nunca antes había sucedido. A este hecho se le llama Revolución Industrial, porque transformó totalmente la forma de producir los bienes que la sociedad necesitaba, incrementó la producción de artículos y provocó profundos cambios sociales.

La Revolución Industrial fué el producto de todos los conocimientos que el hombre había acumulado desde la Antigüedad.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Por qué el hombre es capaz de modificar la naturaleza?

3. ¿Para qué el hombre a lo largo de la historia ha creado instrumentos, herramientas y máquinas?

4. ¿Por qué las máquinas y los instrumentos del hombre han ido mejorando a lo largo de la historia?

5. ¿Cuándo empieza la Revolución Industrial?

6. ¿Dónde empieza la Revolución Industrial?

7. ¿Qué es la Revolución Industrial?

NOMBRE _____ FECHA _____
 GRUPO _____

"EL AGUILA Y EL ESCARABAJO"

Perseguida una liebre por un Aguila, fué a refugiarse en la habitación de un Escarabajo, suplicándole que la defendiera. El Escarabajo rogó al Aguila que perdonara por aquella vez a la infeliz, y le pidió en nombre de Júpiter, padre de todos, que le otorgara el favor en gracia de la pequeñez del propio escarabajo. Pero la reina de las aves, despreciando la intervención y el voto, cogió a la liebre y la hizo trizas.

- ¿Qué males, le dijo al escarabajo, puedo temer de tí?

El Escarabajo no respondió, pero siguió al Aguila; gracias a su pequeñez no fue visto por ella, y así descubrió donde ponía sus huevos, y haciéndolos rodar como a las bolas, los estrelló en la tierra. El Aguila, asustada por aquel desastre, abandonó el nido, que le parecía bajo, y se subió a hacerlo a mayor altura; pero su enemigo la siguió y volvió a tirar sus huevos. Aterrada la reina ante la segunda catástrofe, ascendió y ascendió hasta poner terceros huevos cerca de Júpiter. El escarabajo entonces hizo una bolita de basura y se la echó al Dios, el cual, al sacudírsela, se olvidó de los huevos del Aguila y derramó por tercera vez las últimas esperanzas de la madre.

- ¡Ese escarabajo, oh Júpiter, es el causante de todas mis desdichas!, dijo el Aguila.

- ¡Esa reina, respondió el insecto, es la que despreció tu nombre cuando yo suplicaba!

Júpiter, que comprendió la razón, dispuso que el Aguila pusiera sus huevos en la época en que no hay Escarabajos; pero acercándose al oído del Aguila, murmuró:

- "Amiga, no hay enemigo pequeño."

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el título de la fábula?

2. ¿Quién es el autor?

3. ¿Quiénes son los personajes principales?

4. ¿A quién perseguía el Aguila?

5. ¿Qué pidió el Escarabajo al Aguila?

6. ¿Por qué el Aguila no temía al Escarabajo?

7. ¿Logró hacerle daño el Escarabajo al Aguila? ¿Cómo?

8. ¿A quién le dió la razón el Dios Júpiter?

9. ¿Qué te enseña la fábula?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

"LA HERENCIA BIOLÓGICA"

Se denomina herencia biológica a la capacidad que tienen los seres vivos de transmitir sus caracteres a la descendencia. Así, las características de una especie pasan de una generación a otra.

Esto explica que en los hijos aparezcan rasgos, caracteres y modalidades de sus padres, tales como el color del cabello, de los ojos, de la piel ó forma de la nariz. Desde hace siglos el hombre ha intentado penetrar en el enigma de la herencia, pero durante mucho tiempo no hubo ningún progreso en este sentido. Hasta mediados del siglo XIX, un monje checoslovaco, Gregorio Mendel, logró descifrar algunos enigmas relacionados con la herencia. Sus estudios los realizó cruzando variedades distintas de chícharos que se diferenciaban por una sola característica y registrando exactamente qué características aparecían en las plantas hijas.

Los caracteres hereditarios que los padres transmiten a sus descendientes se localizan en los cromosomas del núcleo de las células sexuales: óvulo y espermatozoide.

Estas células sexuales, provenientes del padre y de la madre, se unen par formar el huevo, del que derivará un nuevo organismo.

Cada cromosoma está formado por genes, que son unas estructuras muy pequeñas, en ellos están contenidas las características biológicas hereditarias que los seres transmiten a sus descendientes.

Los caracteres hereditarios dominantes son el conjunto de características ó rasgos que aparecen siempre en los hijos.

Por el contrario, los caracteres hereditarios recesivos son aquellas características ó rasgos que quedan ocultos en los hijos si están junto al rasgo dominante correspondiente.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Qué es la herencia biológica?

3. ¿Quién fué Gregorio Mendel?

4. ¿Dónde se localizan los cromosomas?

5. Explica, ¿cómo pasan las características de una especie, de una generación a otra?

6. ¿Qué diferencia hay entre los caracteres dominantes y los recesivos?

7. ¿Por qué Mendel hizo sus experimentos con plantas y no con animales?

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

"LATINOAMERICA EN LA EPOCA ACTUAL"

Los países de Latinoamérica son subdesarrollados porque sus economías se integran en posición desfavorable a la economía mundial. Se caracterizan porque su economía se basa en la agricultura, tienen una industria reducida, importan más de lo que exportan, sus exportaciones son de materias no elaboradas e importan productos industrializados.

Los países latinoamericanos se hallan dentro del área de influencia de una de las naciones más poderosas del mundo: Estados Unidos de América. Estados Unidos es el primer cliente para las exportaciones de Latinoamérica y es nuestro primer suministrador de capitales y productos industriales.

Hoy, los países latinoamericanos se afanan por salir del subdesarrollo. Sin embargo, la mayoría de ellos gastan grandes cantidades en importar combustibles para su industria y sus transportes y en pagar sus deudas externas.

Los países de América Latina son, en general, exportadores de materias primas, como petróleo, azúcar, plata, cobre, carne, plátano..., e importadores de productos industrializados, como armas, aviones, maquinaria, aparatos eléctricos...

La mayoría de los países latinoamericanos sostiene su economía a base de la agricultura, que sólo en unos cuantos se realiza con técnicas avanzadas.

Casi la totalidad de las industrias que funcionan en Latinoamérica son de capitales extranjeros, principalmente estadounidenses. Estas empresas consiguen barata la materia prima, pagan poco a sus trabajadores y se llevan grandes ganancias a sus países de origen.

Para impulsar su desarrollo, las naciones latinoamericanas han contraído fuertes deudas con el exterior, a cuyo pago destinan, en general, la tercera parte de lo que ganan con sus exportaciones.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Cuáles son las características de los países subdesarrollados?

3. ¿Qué relación tiene Estados Unidos con Latinoamérica?

4. ¿Qué materias primas exporta Latinoamérica?

5. ¿Por qué los países subdesarrollados no industrializan su materia prima?

6. ¿Por qué tienen deudas externas los países subdesarrollados?

7. ¿Cuáles son las diferencias entre los países desarrollados y los países subdesarrollados?

A P E N D I C E N o . 2

C R I T E R I O S D E C A L I F I C A C I O N

CRITERIOS DE CALIFICACION:

Los criterios elaborados para valorar el uso de las estrategias fueron para:

1. Elaboración de imágenes:

0 Puntos: no ofrece respuesta, ó el dibujo no tiene relación con el texto.

1 Punto: dibujos ó elaboraciones aisladas, ó fragmentos que no representan claramente ideas principales ó el contenido del texto. (En texto narrativo, en el caso de dibujar únicamente uno de los personajes principales).

2 Puntos: dibujos ó elaboraciones de elementos ó ideas importantes que se vinculan parcialmente al texto. (En textos narrativos, cuando se dibujan personajes principales ó el evento central).

3 Puntos: dibujos y/ó elaboraciones de elementos importantes vinculados con las ideas principales del texto. (En textos narrativos, en el caso de representar tanto personajes principales como el evento central).

2. Respuestas de cuestionarios:

0 Puntos: respuesta incorrecta, cuando no contiene ni incluye los elementos principales, ideas incorrectas en su expresión; ausencia de respuesta.

1/2 Punto: respuesta parcialmente correcta: incluye algunos elementos principales de la respuesta prototipo, pero está parcialmente expresada, ó la idea no se expresa correctamente.

1 Punto: respuesta correcta: contiene todos los elementos principales de la respuesta prototipo y la idea está correctamente expresada.

APENDICE No. 3

**INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE**

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**INSTRUCCIONES:**

El propósito de este cuestionario es conocer cómo realizas algunas de tus actividades escolares.

Tus respuestas no se calificarán como buenas ni malas, por lo que por favor contesta sinceramente.

Lee atentamente las preguntas y subraya tu respuesta.

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

1. Leo en mis ratos libres.
 - a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca

2. Al estudiar, lo importante para mí es sacar buena calificación.
 - a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca

3. Me distraigo fácilmente al leer.
 - a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca

4. Las lecturas escolares me aburren.
 - a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca

5. Para mí es importante superar a mis compañeros en el estudio.
 - a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca

6. Al estudiar en mis libros me imagino lo que leo.
 - a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca

7. Cuando leo identifico fácilmente lo importante.
 - a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca

8. Cuando estudio intento memorizar todo lo que leo.
 - a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca

9. Me gusta que me digan exactamente lo que debo hacer antes de leer.
 - a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca

10. Antes de leer un texto, lo reviso para saber si está difícil y de qué trata.
 - a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca

11. Cuando leo y no entiendo una palabra, sigo leyendo.
 - a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca

12. Cuando no respondo correctamente a las preguntas de una lectura, intento conocer mis errores para no volver a equivocarme.
 - a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca

13. Cuando estoy leyendo y no entiendo lo que leo, vuelvo a empezar la lectura desde donde no entendí.
- a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca
14. Al ir leyendo me hago preguntas para saber qué estoy entendiendo.
- a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca
15. Cuando tengo que estudiar para un examen lo hago un día antes.
- a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca
16. Cuando una lectura tiene muchos nombres y fechas me confundo.
- a) La mayoría de las veces
 - b) A veces
 - c) Casi nunca

5° GRADO

		PRETEST				POSTEST			
		M	P	EJ	EV	M	P	EJ	EV
NIVEL DE RESPUESTA	BAJO	8 44%	6 33%	2 11%	3 16%	5 27%	7 38%	2 11%	0 0
	MEDIO	9 50%	12 66%	15 83%	8 44%	12 66%	11 61%	15 83%	13 72%
	ALTO	1 5%	0 0	1 5%	7 38%	1 5%	0 0	1 5%	5 27%

GRUPO EXPERIMENTAL

NIVEL DE RESPUESTA	BAJO	6 33%	6 33%	4 22%	3 16%	8 44%	4 22%	2 11%	1 5%
	MEDIO	11 61%	11 61%	12 66%	10 55%	10 55%	14 77%	15 83%	12 66%
	ALTO	1 5%	1 5%	2 11%	5 11%	0 0	0 0	1 5%	5 27%

GRUPO CONTROL

n=18 alumnos

TABLA 25. NIVELES DE RESPUESTA DE LAS SUBESCALAS (MOTIVACION, PLANEACION, EJECUCION Y EVALUACION) DEL INVENTARIO.

6º GRADO

		PRETEST				POSTEST			
		M	P	EJ	EV	M	P	EJ	EV
NIVEL DE RESPUESTA	BAJO	7 35%	7 35%	3 15%	1 5%	8 40%	5 25%	5 25%	0 0
	MEDIO	12 60%	13 65%	17 85%	10 50%	9 45%	14 70%	14 70%	11 55%
	ALTO	1 5%	0 0	0 0	9 45%	3 15%	1 5%	1 5%	9 45%

GRUPO EXPERIMENTAL

NIVEL DE RESPUESTA	BAJO	5 25%	11 55%	4 20%	0 0	11 55%	4 20%	0 0	1 5%
	MEDIO	14 70%	8 40%	14 70%	10 50%	9 45%	14 70%	20 100%	13 65%
	ALTO	1 5%	1 5%	2 10%	10 50%	0 0	2 10%	0 0	6 30%

GRUPO CONTROL

n=20 alumnos

TABLA 26. NIVELES DE RESPUESTA DE LAS SUBESCALAS (MOTIVACION, PLANEACION, EJECUCION Y EVALUACION) DEL INVENTARIO.

A P E N D I C E N o . 4

E N T R E N A M I E N T O

5° AÑO DE PRIMARIA

1° SEMANA (11-14 DE FEBRERO DE 1991)

T.N.: "LOS MULOS DE CARGA"

T.E.(C.N.): "LA COMBUSTION"

T.E.(C.S.): "DESCUBRIMIENTO DE AMERICA"

EVALUACION T.N.: "LAS OVEJAS Y EL PERRO"

2° SEMANA (18-21 DE FEBRERO DE 1991)

T.N.: "EL SULTAN Y LA PALMERA"

T.E.(C.N.): "EL PETROLEO"

T.E.(C.S.): "DESCUBRIMIENTO Y CONQUISTA DE MEXICO"

EVALUACION T.E.(C.S.): "EL CAPITALISMO"

3° SEMANA (25-28 DE FEBRERO DE 1991)

T.N.: "EL HALCON Y EL GALLO"

T.E.(C.N.): "LA LUZ Y LOS COLORES"

T.E.(C.S.): "LA COLONIZACION PORTUGUESA EN BRASIL"

EVALUACION T.E.(C.N.): "EL SONIDO"

4° SEMANA (4-7 DE MARZO DE 1991)

T.N.: "EL CASTIGO DE LA TORTUGA Y EL CARACOL"

T.E.(C.N.): "LOS SENTIDOS"

T.E.(C.S.): "LA COLONIZACION INGLESA EN NORTEAMERICA"

NOMBRE _____ FECHA _____
 GRUPO _____

LOS MULOS DE CARGA

Dos mulos viajaban en amigable compañía, llevando sobre el lomo unos repletos sacos, pero sus cargas eran muy diferentes; mientras uno de ellos llevaba cebada, el otro iba cargado de monedas de oro.

El que llevaba el dinero marchaba orgulosamente, con la cabeza alta, agitando y haciendo sonar alegremente los cascabeles de plata que colgaban de su cuello.

El compañero seguía modestamente, con aspecto humilde y paso tranquilo, sin llevar en el pescuezo ningún ornamento.

De pronto, en una revuelta del camino, que serpenteaba monte arriba, salieron de su cueva unos salteadores, puestos sobre aviso por aquel insólito tintineo de los cascabeles de plata.

Fue como una avalancha. Los ladrones se lanzaron sobre el primer mulo, hiriéndole a golpes para impedir que huyera, y se apoderaron de los sacos de oro. Después desaparecieron por donde habían llegado, sin molestarse siquiera en tocar la despreciable carga de cebada ni al que la conducía.

Perdido en su orgullo, el mulo herido empezó a lamentarse de su triste suerte, envidiando la de su afortunado compañero.

- En ocasiones -comentó el otro- conviene ser despreciado. Yo soy demasiado humilde para incitar la envidia de los demás: justamente por eso, no he perdido nada de mi carga y permanezco ileso.

He aquí donde se demuestra que el que es orgulloso siempre es humillado, mientras que el humilde es respetado.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el título de la fábula?

2. ¿Quién es el autor?

3. ¿Quiénes son los personajes principales?

4. ¿Qué llevaban en los sacos cada uno de los mulos?

5. ¿Cómo se sentía cada uno con su cargamento?

6. ¿Por dónde viajaban los mulos?

7. ¿Cómo supieron los ladrones cuál era el mulo que llevaba el oro?

8. ¿Qué le hicieron los ladrones al mulo que llevaba la cebada?

9. ¿Qué te enseña la fábula?

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

LA COMBUSTION

El fuego es un fenómeno natural muy interesante que podemos observar en muchas condiciones: hay fuego en velas ó en un cerillo encendido, en los quemadores de una estufa, en una fogata, etc. A veces el fuego se ve amarillento y a veces se ve azul; a veces produce humo y a veces no; pero el fuego siempre produce calor. Por eso el fuego se utiliza en muchas actividades donde se necesita calor, como para cocinar, fundir metales, cocer objetos de arcilla, etc.

El fuego resulta de un fenómeno químico llamado combustión. Durante la combustión dos ó más sustancias se combinan rápidamente liberando energía en forma de calor y de luz.

Una de las sustancias es llamada comburente y a las demás se les llama combustible. En el fuego que observamos normalmente el comburente es el oxígeno del aire y el combustible puede ser papel, parafina, madera, etc.

Los combustibles son sustancias que arden fácilmente, pueden ser sólidos, líquidos ó gaseosos.

En las combustiones que ocurren en el aire el comburente es el oxígeno.

Por otro lado, la combustión ocurre sólo cuando el combustible y el comburente están suficientemente calientes. Por esta razón, para encender un fuego es necesario calentar al combustible y al comburente que lo envuelve. Para ésto lo más fácil es acercar un objeto encendido, como un cerillo, pero también podemos iniciar el fuego por frotamiento ó con la luz del Sol concentrada con una lente.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Qué es el fuego?

3. ¿Qué produce el fuego?

4. ¿Qué es la combustión?

5. ¿Cuál es la diferencia entre comburente y combustible?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

DESCUBRIMIENTO DE AMERICA

Cuando en 1453 los turcos otomanos se apoderaron de Constantinopla, la capital del Imperio romano de Oriente, los europeos occidentales tuvieron que buscar nuevas rutas hacia Oriente para mantener el comercio con aquella zona.

El uso del papel de trapo y la invención de la imprenta de "tipos móviles" contribuyeron a difundir los libros de la época.

Además, por la utilización de la brújula y el astrolabio, los marinos pudieron recorrer mayores distancias sin el peligro de extraviarse.

Hacia el siglo XV, los Reyes Católicos de España, Isabel y Fernando, patrocinaron una empresa cuyo objetivo era llegar a los países en donde se producían las especias.

Dicha expedición estuvo a cargo de Cristóbal Colón, marino de origen genovés, quién pretendía llegar a la India navegando rumbo al Occidente.

El 3 de agosto de 1492, Colón, acompañado por una tripulación en la que iban algunos marinos experimentados, inició su travesía la cual había de durar poco más de dos meses. Por fin, el 12 de octubre de 1492, uno de los tripulantes dio el aviso de "¡Tierra a la vista!". El primer lugar en donde desembarcó Colón fue la isla de Guanahaní.

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Qué contribuyó a la difusión de los libros de la época?

3. ¿Quién fué Cristóbal Colón?

4. ¿A dónde pretendía llegar Colón?

5. ¿Por qué los europeos buscaban nuevas rutas hacia Oriente?

6. ¿Cuáles son los países donde se producían las especias?

7. ¿Llegó Colón finalmente a a India?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

LAS OVEJAS Y EL PERRO

Cansadas las ovejas de un rebaño de presenciar ciertas injusticias, dirigieron a su pastor las siguientes quejas:

"Nosotras nos desprendemos de nuestra lana cada primavera, y ésto te produce mucho dinero; entregamos después nuestros corderillos al matadero, y también ésto te produce bastante; damos, en fin, leche, queso y hasta nuestra propia existencia para aumento de tu riqueza, en pago de lo cual tú sólo nos otorgas la yerba que ocasionalmente crece en estos valles. Mientras tanto, ese Perro que carece de lanas, cuyos perritos no se comen, y que pasa la vida en tranquila, disfruta de tu amor, se alimenta con tus propios manjares y siempre está oyendo alabanzas. ¿Es eso justo?

El Perro, que había estado escuchando toda la discusión, gritó entonces:

"¡Callad, Ovejas! Si yo no vigilara el rebaño noche y día contra ladrones y lobos, ¿tendrían lana, corderos, quesos y leche?...

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el título de la fábula?

2. ¿Quiénes son los personajes principales?

3. ¿Quién es el autor?

4. ¿Dónde ocurre la fábula?

5. ¿Por qué discutían los animales?

6. ¿Qué beneficios le daban las ovejas al pastor?

7. ¿Qué decían las ovejas del perro?

8. ¿Por qué el perro gozaba de tantos privilegios?

9. ¿Qué te enseña la fábula?

NOMBRE _____ FECHA _____
 GRUPO _____

EL SULTAN Y LA PALMERA

El sultán sale una mañana rodeado de su fastuosa corte. A poco de salir encuentran a un campesino, que planta afanoso una palmera. El sultán se detiene al verlo y le pregunta, asombrado:

- ¡Oh, anciano!, plantas esta palmera y no sabes quiénes comerán su fruto... Muchos años necesita para que madure, y tu vida se acerca a su término.

- ¡Oh, sultán! Plantaron y comimos: plantemos para que coman.

El sultán se admira de tan grande generosidad y le entrega cien monedas de plata, que el anciano toma haciendo reverencias, y luego dice:

- ¿Has visto, ¡oh, rey!, cuán pronto ha dado fruto la palmera?

Más y más asombrado el sultán, al ver cómo tiene sabia salida para todo un hombre del campo, le entrega otras cien monedas.

El ingenioso viejo las besa y luego contesta prontamente:

- ¡Oh, sultán!, lo más extraordinario de todo es que generalmente una palmera sólo da fruto una vez al año, y la mía me ha dado dos en menos de una hora.

Maravillado el sultán con esta nueva salida, ríe y exclama dirigiéndose a sus acompañantes:

- ¡Vamos, ... vamos pronto! Si estamos aquí un poco más tiempo, este buen hombre se quedará con mi bolsa a fuerza de ingenio.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el título del cuento?

2. ¿De dónde es el cuento?

3. ¿Quiénes son los personajes principales?

4. ¿Por qué plantaba el anciano la palmera?

5. ¿Obtuvo algún beneficio el anciano por haber plantado la palmera? ¿Cuál?

6. ¿Qué pensaba el sultán del anciano?

7. ¿Por qué se fué el sultán?

8. ¿Cuántas monedas recibió el anciano en total?

9. ¿Qué te enseñó el cuento?

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

EL PETROLEO

El petróleo es uno de los recursos naturales no renovables más valiosos de la Tierra. Se utiliza principalmente como combustible y como materia prima. Se formó hace millones de años, acumulándose en depósitos ó yacimientos llamados mantos petrolíferos.

Se cree que el petróleo se formó de los restos de muchas plantas y animales que quedaron depositados en el lecho de antiguos lagos y mares. Ahí fueron cubiertos por sucesivas capas de partículas de rocas y tierra que arrastraron los ríos. Los restos vegetales y animales se transformaron poco a poco en petróleo, debido a la presión de las rocas que se fueron sedimentando, así como a la acción del calor de la Tierra y a la de los organismos desintegradores.

El petróleo se extrae del subsuelo mediante perforaciones que se llaman pozos petroleros.

El petróleo es un líquido espeso, de color oscuro, constituido por una mezcla de sustancias sólidas, líquidas y gaseosas. Cuando se saca de los yacimientos recibe el nombre de petróleo crudo. El petróleo crudo se somete a procesos de destilación y refinación para separar las sustancias que lo componen y obtener combustibles y muchos otros productos.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Qué es el petróleo?

3. ¿Qué materiales dieron origen al petróleo?

4. ¿Cómo se utiliza el petróleo?

5. ¿Qué es la sedimentación?

6. ¿Cómo se formó el petróleo?

7. ¿Qué son los recursos naturales?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

DESCUBRIMIENTO Y CONQUISTA DE MEXICO

Hacia 1517, el gobernador de Cuba, Diego Velázquez, organizó una expedición para explorar las tierras cercanas a la isla. Para llevar a cabo la empresa se designó a Francisco Hernández de Córdoba, como capitán general, y a Antón de Alaminos como piloto mayor, persona que dirige el barco.

Durante este viaje, los expedicionarios descubrieron y exploraron Isla Mujeres y las costas de Yucatán y Campeche. Estas exploraciones pusieron de manifiesto la existencia de pueblos indígenas avanzados y de inmensos yacimientos de metales preciosos, principalmente de oro. Esto despertó en Cuba el interés de los españoles por explorar las nuevas tierras. Pronto se organizó otra empresa más, que partió en 1518 hacia las costas mexicanas, al mando de Juan de Grijalva. En ese viaje, los españoles tomaron la isla de Cozumel, recorrieron las costas de Yucatán, Tabasco y parte de Veracruz. Además, los expedicionarios entraron en contacto con varios grupos indígenas.

Al desembarcar en la isla conocida actualmente como San Juan de Ulúa, fueron visitados y obsequiados con valiosos regalos por los embajadores de Moctezuma II. La expedición continuó su curso por las costas veracruzanas hasta llegar al Río Pánuco. De ahí, los españoles emprendieron el regreso a Cuba para informar a Diego Velázquez de los últimos descubrimientos.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. En 1517, ¿quién era gobernador de Cuba?

3. ¿Qué actividad realiza el piloto mayor?

4. ¿Qué se descubrió en la exploración organizada por Diego Velázquez?

5. ¿Por qué tenían interés los españoles en descubrir nuevas tierras?

6. ¿Quién fue Moctezuma II?

7. ¿En qué estado de la República se encuentra el Río Pánuco?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

EL CAPITALISMO

Una sociedad capitalista es aquélla en que las máquinas, fábricas, bancos, almacenes, empresas de transporte y demás medios para producir y vender los artículos que las personas necesitan, son propiedad de un grupo reducido de personas llamadas burguesas ó capitalistas.

En la sociedad capitalista las propiedades de los burgueses son trabajadas por un número muy grande de personas, a las que se les da el nombre de obreros ó proletarios. Los artículos que los obreros producen se llaman mercancías y sirven para ser vendidas y usadas por la sociedad.

El capitalismo apareció a fines de la Edad Media. Los burgueses, enriquecidos con el comercio, comenzaron a crear talleres ó manufacturas donde los artesanos fabricaban diversos artículos. El aumento de la producción y de la demanda de éstos artículos estimuló aún más el comercio, lo que provocó una mayor acumulación de riqueza.

Esta acumulación de riqueza produjo la aparición de grandes fortunas. Los banqueros adquirieron una gran importancia gracias a los negocios que realizaron con el dinero de los capitalistas.

La acumulación de riqueza alcanzó un gran desarrollo gracias, especialmente, a la apropiación por parte de los europeos, de los metales preciosos (oro y plata) obtenidos en América.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Qué es una sociedad capitalista?

3. ¿Quiénes son los burgueses?

4. ¿Qué son las mercancías?

5. ¿Qué hecho se dió en América, que permitió la obtención de metales preciosos?

6. ¿Cuál es la diferencia entre capitalista y proletario?

7. Dé algunos ejemplos de mercancías actuales (mínimo 3):

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

EL HALCON Y EL GALLO

En el corral de la casa de un gran señor, estuvo observando un gallo pensativo, cuál era el modo con que los criados trataban a las diversas aves.

El halcón, por ejemplo, era mejor cuidado que las demás aves; después de una cacería lo limpiaban y lo acariciaban para que comiera a gusto.

Las gallinas y pollas, por el contrario, eran agarradas de las patas y les retorían el pescuezo cuando estaban gordas. Esto llevó al gallo a huir de los cocineros desde que los veía asomarse por la puerta.

Una mañana entró en el corral un ayudante del cocinero y llamó al gallo, éste desobedecía y no se acercó.

El halcón le dijo al gallo:

- ¿Por qué no vas cuando te llaman?

Y entonces le contestó el gallo:

- Si a los halcones los llamaran para retorcerles el pescuezo, se harían seguramente tan sordos y perezosos como los gallos.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el título de la fábula?

2. ¿Quién es el autor?

3. ¿Quiénes son los personajes principales?

4. ¿Qué observaba el gallo?

5. ¿Por qué el halcón era tratado bien?

6. ¿Qué les hacían a las gallinas?

7. ¿Por qué huía el gallo de los cocineros?

8. ¿Por qué el halcón le decía al gallo que obedeciera cuando lo llamaban?

9. ¿Qué te enseña la fábula?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

LA LUZ Y LOS COLORES

Llamamos luz a una forma de energía que detectamos con nuestros ojos. La luz del Sol es blanca, pero la luz producida por otras fuentes de luz puede tener distintos colores.

Si hacemos pasar un rayo de luz del Sol por un prisma de cristal, observamos que el rayo se descompone en varios rayos de luz de color que forman una banda. Esta banda se llama espectro de la luz solar. Al atravesar un prisma, la luz del Sol se descompone en siete colores principales: rojo, anaranjado, amarillo, verde, azul, añil y violeta.

Los objetos tienen colores distintos porque absorben ondas luminosas de algunos colores y reflejan las demás. El color de un objeto depende del color de la luz que refleja. Por ejemplo: una flor roja refleja sólo la luz roja, y no refleja la luz de otros colores. Los objetos de color blanco reflejan toda la luz que les llega, y los objetos de color negro absorben toda la luz que reciben, es decir, no reflejan luz de ningún color.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Qué es la luz?

3. ¿Cómo es la luz del sol?

4. ¿Qué es el espectro de luz solar?

5. ¿Cuáles son los colores principales del espectro de luz solar?

6. ¿De qué depende el color de un objeto?

7. ¿Qué pasa con los rayos de luz que llegan a un objeto de color blanco?

8. ¿Qué pasa con los rayos de luz que llegan a un objeto de color negro?

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

LA COLONIZACION PORTUGUESA EN BRASIL

Brasil está en América del Sur. Fué colonizado por los portugueses, quienes no habían quedado satisfechos con el reparto que hizo el Papa Alejandro VI de los territorios que debían pertenecer a España y a Portugal. Por ésta razón se acordó, a través del Tratado de Tordesillas, desplazar más hacia el oeste la línea que delimitaba las posesiones de cada país.

Gracias a éste tratado, Portugal pudo reclamar la posesión de Brasil, el cual, fué descubierto por Pedro Alvarez Cabral. Se le llamó Brasil debido al árbol de madera colorante, llamado palo brasil, que abunda en su territorio.

La población aborígen que habitaba a la llegada de los conquistadores era poco numerosa, y la mayoría, nómadas. Sólo muy pocas tribus practicaban la agricultura.

Los portugueses se interesaban por el comercio. En un principio, los nuevos pobladores se dedicaron a intercambiar con los indígenas cuchillos, telas, hachas, y otros objetos, por palo brasil. Posteriormente, sojuzgaron a los indios que practicaban la agricultura, y con su ayuda iniciaron la conquista de los territorios habitados por los nómadas.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Cómo está Brasil?

3. ¿Quiénes colonizaron Brasil?

4. ¿Qué es el Tratado de Tordesillas?

5. ¿Cómo benefició a Portugal el Tratado de Tordesillas?

6. ¿Quién descubrió Brasil?

7. ¿Por qué se llamó Brasil?

8. ¿Cómo era la población aborigen de Brasil?

9. ¿Qué les interesaba a los portugueses?

10. ¿Qué intercambiaban los portugueses con los indígenas?

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

EL SONIDO

El sonido es una forma de energía que podemos detectar por medio del oído. Los sonidos son vibraciones del medio que nos rodea. Estas vibraciones se llaman ondas sonoras y pueden viajar por sólidos, por líquidos ó por gases.

La acústica es la rama de las ciencias naturales que estudia los sonidos.

Los sonidos se originan en cuerpos vibrando que transmiten su vibración a los cuerpos que los rodean. Estas vibraciones consisten en movimientos ordenados de las moléculas de los cuerpos. Las moléculas son las partículas de materia de tamaño microscópico que forman todos los cuerpos. La vibración se puede producir por un golpe, como cuando se toca un tambor, ó puede resultar del movimiento forzado del aire, como un silbato.

Los sonidos se clasifican por su intensidad, por su tono y por su timbre:

Según su intensidad, los sonidos pueden ser fuertes ó débiles.

Según su tono, los sonidos pueden ser graves ó agudos. En un sonido agudo las vibraciones son más rápidas que en un sonido grave.

El timbre es la característica del sonido que permite distinguir entre sonidos de igual intensidad y tono que producen, por ejemplo, dos instrumentos musicales diferentes, ó dos personas diferentes.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Qué es el sonido?

3. ¿Qué son las vibraciones?

4. ¿Qué es la acústica?

5. ¿Cómo se originan los sonidos?

6. ¿Qué son las moléculas?

7. ¿Cómo se clasifica el sonido?

8. ¿Cómo se sabe si los sonidos son graves ó agudos?

9. ¿Qué es el timbre?

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

EL CASTIGO DE LA TORTUGA Y EL CARACOL

Sucedió el último día de la creación del mundo. Padre Dios ha hecho ya a los animales; desde los grandes cetáceos que viven en el mar hasta las lindas avecillas que surcan los aires; ha hecho las plantas y los metales, los astros; ha creado al hombre y a la mujer, que contemplan con ojos asombrados tanta maravilla:

- ¿Es todo para nosotros?

Padre Dios quiere descansar ahora; quiere ver todas las obras que han salido de sus manos; quiere reunir a todas sus criaturas, hablarles y verlas, por lo que Dios dijo al hombre que llamara a los animales.

Están, pues, reunidos casi todos los animales, haciendo tanta bulla que tienen que gritar para entenderse. Después Dios va llamando a todos los animales por sus nombres y les pregunta si se encuentran felices y si les falta algo. Todos le dan las gracias. Dios los bendice entonces y les recuerda que el hombre es su jefe, y que le deben obedecer mientras no se aleje de El. Todos los animales prometen ante los emocionados Adán y Eva.

De pronto se dan cuenta de que falta la tortuga y el caracol. Padre Dios ha preguntado ya varias veces por ellos, y le han dicho que son tan lentos que todavía deben de estar en el camino.

Al fin aparece la tortuga, seguida del caracol; llegan sudorosos y jadeantes, llevando a hombros su caparazón, todos los presentes se ríen de la ocurrencia de los dos.

Padre Dios los mira severos:

- ¿Dónde estaban cuando llamé a todos? ¿No oyeron mi voz?

- Señor -contestan- sí que la oímos...

- ¿Por qué no vinieron entonces?

La tortuga habla primero murmurando:

- Señor, oí tu voz; estaba cerca y quise acudir en seguida, pero pensé: si dejo aquí abandonado mi caparazón, otro animal lo ocupará y me quedará sin casa. Por eso tardé en llegar, porque la traía a cuestas.

(Y es que al principio del mundo, las serpientes andaban derechas y las tortugas y el caracol fuera de su concha).

Padre Dios se enoja fuertemente:

- ¡Está bien! De ahora en adelante irán por todas partes con la casa a cuestas; formando un todo con ella por desconfiar de mi Providencia. No temió el león dejar su cueva, ni los pájaros sus nidos. No teman que nadie les quite su casa, la llevarán siempre encima.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el título del cuento?

2. ¿De dónde es el cuento?

3. ¿Quiénes son los personajes principales?

4. ¿Por qué están reunidos los animales?

5. ¿Qué les pregunta Dios a los animales?

6. ¿Por qué no llegan la tortuga y el caracol?

7. ¿Por qué se ríen los animales de la tortuga y el caracol?

8. ¿Cómo eran la tortuga y el caracol antes de que Dios los castigara?

9. ¿Qué te enseña el cuento?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

LOS SENTIDOS

Mediante el sentido de la vista percibimos las variaciones de luz y color, los movimientos que se producen a nuestro alrededor, la distancia a la que se encuentran los objetos, etc.

El ojo es el órgano de la vista. En el globo ocular está la pupila, que se abre y se cierra según haya mucha ó poca luz en el exterior; y el iris, que es la zona coloreada del ojo. En el interior del globo ocular está el nervio óptico, que comunica las sensaciones del cerebro.

Mediante el sentido del oído percibimos los sonidos que se producen a nuestro alrededor y mantenemos el equilibrio.

El oído es el órgano de la audición. Consta de tres partes: el oído externo, el oído medio y el oído interno. Del oído interno sale un nervio, el nervio auditivo, que transmite las sensaciones directamente al cerebro.

La nariz, la lengua y la piel son, respectivamente los órganos del olfato, del gusto y del tacto.

Todos estos órganos están comunicados con el cerebro mediante nervios. Así, el cerebro recibe constantemente información sobre olores, sabores, temperaturas, formas de los objetos, etc.

En la piel hay una enorme cantidad de pequeños nervios que captan todo tipo de sensaciones: dolor, presión, temperatura y muchas otras. Los nervios de la piel comunican ó bien con el cerebro, ó bien con la médula espinal.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. Enumera los órganos de los sentidos:

3. ¿Cuáles son las partes del globo ocular?

4. ¿Cuál es la función del oído?

5. ¿Cuál es la función de los nervios?

6. ¿Qué diferencia hay entre órgano y sentido?

7. ¿Qué pasaría si no existieran los nervios?

8. ¿Cuál es el órgano del sentido del tacto?

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

LA COLONIZACION INGLESA EN NORTEAMERICA

Los ingleses iniciaron la colonización de Norteamérica más de cien años después del descubrimiento de América. Como fracasaron los primeros intentos que realizaron para asentarse en el nuevo continente, pospusieron sus planes de colonización. Hasta comienzos del Siglo XVII fundaron las primeras colonias, ubicadas en la parte oriental, sobre las costas del océano Atlántico, de lo que hoy es América del Norte.

Los ingleses que decidieron vivir en el nuevo continente lo hicieron por diversos motivos. Por una parte, estaban los campesinos que habían perdido sus parcelas a manos de los nobles terratenientes. Para hacer frente a la pobreza, decidieron venir a América con la esperanza de mejorar su situación. Por otro lado, estaban aquéllos cuyas creencias religiosas eran distintas de las que el rey inglés había establecido como obligatorias, por lo cual eran perseguidos y castigados. Estos vinieron a América, pues, en busca de libertad para practicar su religión. Y también estaban los que perseguían enriquecerse fácilmente, especialmente a través del comercio.

Los indígenas opusieron tenaz resistencia a los ingleses, quienes venían a arrebatárles sus tierras. Sin embargo, por su menor desarrollo cultural, finalmente los indígenas de Norteamérica fueron vencidos.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Quiénes colonizaron Norteamérica?

3. ¿Cuándo llegaron a Norteamérica?

4. ¿Dónde fundaron sus primeras colonias?

5. ¿A qué país llegaron los ingleses?

6. ¿Cuáles son las razones por las que los ingleses llegaron a Norteamérica?

7. ¿Por qué los indígenas estaban en desacuerdo con la colonización inglesa?

6° AÑO DE PRIMARIA

1° SEMANA (11-14 DE FEBRERO DE 1991)

T.N.: "EL HOMBRE QUE VERTIO LA MIEL Y LA MANTECA SOBRE SU CABEZA"

T.E.(C.N.): "CELULAS"

T.E.(C.S.): "LA CRISIS ECONOMICA DE 1929"

EVALUACION T.N.: "LOS DURAZNOS"

2° SEMANA (18-21 DE FEBRERO DE 1991)

T.N.: "EL RATONCILLO Y SU MADRE"

T.E.(C.N.): " LA ALIMENTACION"

T.E.(C.S.): "LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL"

EVALUACION T.E.(C.S.): "LA ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS"

3° SEMANA (25-28 DE FEBRERO DE 1991)

T.N.: "LAS RANAS PIDIENDO REY"

T.E.(C.N.): "ERAS GEOLOGICAS"

T.E.(C.S.): "ARMAS ATOMICAS"

EVALUACION T.E.(C.N.): "LA EVOLUCION DEL HOMBRE"

4° SEMANA (4-7 DE MARZO DE 1991)

T.N.: "EL PAJARO CU"

T.E.(C.N.): "FORMACION DE MONTAÑAS Y VOLCANES"

T.E.(C.S.): "LA INDEPENDENCIA DE LA INDIA"

NOMBRE _____ FECHA _____
 GRUPO _____

"EL HOMBRE QUE VERTIO LA MIEL Y LA MANTECA SOBRE SU CABEZA"

Dicen que un hombre recibía cada día limosna de un mercader rico: pan, miel y manteca y otras cosas de comer. Comía el pan y los otros víveres y guardaba la miel y la manteca en dos jarras, que colocó a la cabecera de su cama, hasta que estuvieron llenas.

Sucedió que encareció la miel y la manteca, y estando el hombre sentado en su cama, comenzó a hablar entre sí y dijo de esta manera:

"Venderé lo que está en estas jarras por tantos maravedíes, y compraré con ellos diez cabras, que a los cinco meses me darán sus crías."

Y haciendo cuentas, halló que al cabo de cinco años tendría cuatrocientas cabras. Y siguió diciendo:

"Venderé las cabras y compraré cien vacas - una vaca por cada cuatro cabras -. Me procuraré simiente y sembraré con los bueyes. Sacaré provecho de los becerros, de las hembras y de la leche, y antes de pasar cinco años, con las vacas, con la leche y la cosecha, lograré grandes beneficios. Labraré muy nobles casas y compraré esclavos y esclavas. Hecho ésto me casaré con una mujer muy hermosa, que me dará un hijo varón hecho y derecho, al que pondré hermoso nombre y enseñaré buenas costumbres. También tendré que reprenderlo y castigarlo, y si no se corrigiera con los castigos, habré de golpearlo duramente con esta vara."

Alzó la mano con la vara, al decir ésto, dió con ella en las jarras que tenía a la cabecera de la cama, éstas se quebraron y se derramó la miel y la manteca.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el título de la historia?

2. ¿Quién es el autor?

3. ¿Quién es el personaje principal?

4. ¿Qué recibía del mercader?

5. ¿Por qué guardaba la miel y la manteca?

6. ¿Qué pensó cuando se encareció la miel y la manteca?

7. ¿Qué son los maravedíes?

8. ¿Por qué se cayeron las jarras?

9. ¿Qué aprendiste de la historia?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

CELULAS

Todo ser viviente, vegetal ó animal, pequeño ó grande, de estructura simple ó complicada, se origina de una célula y está formado, asimismo, por una ó por muchas células.

Una célula es la porción más pequeña de sustancia viva u orgánica. Resulta invisible a simple vista, por lo que para su observación es necesario el microscopio. A pesar de su extrema pequeñez, las células pueden ser medidas; pero la unidad que se emplea con tal fin es la micra, equivalente a la milésima parte de un milímetro.

La forma de las células es muy variada: las hay esféricas, otras son estrelladas, ramificadas... Hay células con formas geométricas bien definidas; otras, en cambio, carecen de una forma fija, por causa de los continuos movimientos de sus cuerpos. Todo depende de la clase de ser vivo a que pertenezcan, ó de la función que desempeñen. Así, son muy distintas las células que se reúnen para formar el esqueleto, de aquéllas que constituyen los ojos; también tienen que ser diferentes las células que forman el tronco de un árbol, de las que se agrupan para lograr la estructura de una hoja.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Qué es una célula?

3. ¿Para qué sirve el microscopio?

4. ¿Qué es una micra?

5. ¿De qué depende la forma de las células?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

LA CRISIS ECONOMICA DE 1929

Uno de los fenómenos más importantes que ocurrieron entre 1918, fin de la Primera Guerra Mundial, y 1939, principio de la Segunda Guerra Mundial, fué la crisis capitalista de 1929.

Esta crisis se inició en Estados Unidos y afectó a todo el mundo, menos a la Unión Soviética.

Una de las causas de la crisis fué que, antes de 1929, las acciones que se negociaban en la Bolsa de Nueva York tenían un valor excesivamente alto, y cuando en 1929 se pusieron masivamente a la venta, la cotización de la mayor parte de estas acciones se vino abajo, creando una grave crisis financiera.

En Estados Unidos la crisis se resolvió aplicando interiormente una política de "Nuevo Trato". Con ésto se reactivó la economía del país y Estados Unidos volvió a tener capital para invertirlo en todo el mundo.

El fascismo y el nazismo fueron intentos por resolver la crisis en Italia y Alemania. Se caracterizaron por ser autoritarios y militaristas y por intentar detener el avance del comunismo.

En Japón y en España hubo intentos similares. Brasil y Argentina tuvieron regímenes autoritarios. En México, el gobierno de Cárdenas promovió el bienestar social interno y la solidaridad internacional.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Cuándo inició la Segunda Guerra Mundial?

3. ¿Dónde se inició la crisis económica?

4. ¿Cuál fué una de las causas de la crisis?

5. ¿Qué fueron el nazismo y el fascismo?

6. ¿Con el Nuevo Trato se resolvió la crisis?

7. ¿Durante la crisis económica de 1929, quién fué el Presidente de México?

NOMBRE _____

FECHA _____
GRUPO _____

LOS DURAZNOS

Aurelio Martínez era un campesino que, al regresar cierto día a su aldea procedente de la ciudad, llamó a sus cuatro hijos y les dijo:

- ¡Mirad qué regalo les traigo de parte del tío Efraín!
- Cuando los niños acudieron presurosos, el padre abrió el paquete.
- ¡Oh, qué manzanas tan bonitas!, exclamó Pedro, un muchacho de seis años.
- Me parece que no son manzanas, dijo Sergio, el mayor, la corteza parece cubierta de terciopelo.
- Son duraznos, dijo el padre. Nunca habían visto esta fruta. El tío Efraín los ha cultivado en su invernadero, porque los duraznos sólo maduran en los países cálidos y aquí sólo pueden conseguirse en los invernaderos.
- ¿Y qué es un invernadero?, preguntó Vicente, el tercer hijo de Aurelio Martínez.
- El invernadero es una construcción de paredes y techo de cristal. Se construye así para que el sol pueda calentar más a las plantas. Y en invierno se mantiene la misma temperatura por medio de una estufa.
- Y volteando hacia donde se encontraba su esposa, dijo:
- Toma, mujer. Para tí el durazno más grande, y los demás para ustedes hijos míos.
- Al llegar la noche, Aurelio preguntó a sus hijos:
- ¿Cómo les pareció la fruta del tío Efraín?
- Tiene un gusto fino, y es muy sabrosa, dijo Sergio. Quiero plantar el hueso en una maceta, quizá salga un árbol.
- Probablemente serás jardinero, ya que se te ocurre pensar en cultivar árboles.
- Y yo, dijo Pedro, he encontrado el melocotón tan bueno, que le he pedido a mamá la mitad del suyo. Pero he tirado el hueso.
- Tu todavía eras demasiado chico, murmuró el padre.
- Y Arturo, el segundo de los hijos, dijo:
- Sí, Pedro ha tirado el hueso..., pero yo lo recogí y lo rompí. Estaba muy duro y dentro tenía una cosa que me comí. Tenía un gusto parecido a la nuez, pero era más amargo. En cuanto a mí durazno, no me lo comí. Lo vendí por diez monedas. Creo que no valía más.
- Aurelio movió la cabeza y dijo:
- Demasiado pronto empezas a negociar, tu serás comerciante. ¿Y tú, Vicente, qué me dices?
- No lo sé...
- ¿Cómo que no lo sabes? ¿Es que tampoco te lo has comido?
- Se lo he llevado a Martín... está enfermo. Le conté lo que tu nos dijiste de la fruta... Lo miraba, pero no quería cogerlo. Entonces se lo dejé y me fui.
- El padre puso la mano sobre la cabeza del niño y dijo:
- Dios te lo devolverá.

LEON TOLSTOI

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el título de la historia?

2. ¿Quiénes son los personajes principales?

3. ¿Quién es el autor?

4. Menciona los nombres de los hijos de Aurelio Martínez.

5. ¿Qué es un invernadero?

6. ¿A qué se dedicará cuando sea grande, el primero de los hijos?

7. ¿Cómo era el clima del lugar donde vivía la familia de Aurelio Martínez?

8. ¿Por qué Martín no quería recibir el durazno?

9. ¿Qué te enseña la historia?

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

EL RATONCILLO Y SU MADRE

La primera escapatoria que hizo un Ratoncillo por el mundo, después de dejar las faldas de su Madre, fué para el chicuelo tan curiosa como instructiva.

- "No puedes figurarte, Madre mía, le dijo al volver, cuántas cosas he visto y cuántas he aprendido. Ya sé de quién debo huir y a quién debo acercarme. Me he encontrado dos seres más grandes que nosotros: uno de los cuales me repugnó desde luego porque era alto y delgado, tenía sobre la cabeza y bajo la barba unos colgajos como de carne cruda, y azotaba sus costados con tal fuerza, dando a la vez unos gritos disformes que me infundieron terror. El otro, por el contrario, se parecía en su color y forma a nuestra raza; llevaba un pelo tan lustroso y tan suave, que daba gusto de tocárselo; era modesto y tranquilo en su apostura; en fin, me parece que he de hacerme su amigo".

- "¡Oh! Hijo mío, respondió la Ratona reflexionando, no te fíes nunca en apariencias, y oye: el primer extranjero que has visto es sin duda un gallo que morirá dentro de poco, y cuando lleven a la despensa sus restos te servirán de magnífico banquete. El segundo, un hipócrita y endemoniado gato que vivirá largos días, y cuyo paladar sediento de sangre no apetece otra cosa que ratoncillos jóvenes y jugosos como tú".

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el título de la fábula?

2. ¿Quién es el autor?

3. ¿Quiénes son los personajes principales?

4. ¿Cómo fue la primera salida del Ratoncillo?

5. ¿Qué animales se encontró el Ratoncillo?

6. Describe a cada uno de los animales.

7. ¿Qué pensaba el Ratoncillo de los animales que había conocido?

8. ¿Por qué el gato tenía una apariencia agradable para el Ratoncillo?

9. ¿Qué te enseña la fábula?

NOMBRE _____ FECHA _____
 GRUPO _____

LA ALIMENTACION

Las necesidades alimenticias del hombre cambian a lo largo de su vida. Por ejemplo, un adolescente en pleno crecimiento necesita bastante más cantidad de alimentos que un niño de cinco años.

También entre los adultos hay diferencias. Así, una persona que se dedica intensamente al deporte requiere más alimento que otra cuya actividad de trabajo sea sedentaria, es decir, que trabaje sentada frente a un escritorio.

Los alimentos que ingerimos tienen una triple función:

- aportan energía a la actividad diaria;
- reponen los materiales del cuerpo que poco a poco se van desgastando;
- regulan distintas actividades corporales, como la digestión, el crecimiento, la división celular, etc.

Los alimentos se clasifican por las funciones que desempeñan en el organismo; existen alimentos energéticos, que son los que aportan al organismo la energía necesaria para realizar funciones vitales. Son alimentos que contienen muchos azúcares y grasas. Otro tipo de alimentos son los alimentos plásticos, que proporcionan al cuerpo los materiales necesarios para el crecimiento ó para la sustitución de materiales perdidos. Son alimentos ricos en proteínas, como la carne y los huevos. Por último, los alimentos reguladores son los que controlan la totalidad de las funciones vitales. Son alimentos que contienen vitaminas, como las frutas y las verduras.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Cómo se clasifican los alimentos?

3. Menciona algunas actividades corporales?

4. ¿Cuáles son los alimentos reguladores?

5. ¿Por qué un adolescente necesita más alimentos que un niño pequeño?

6. ¿Cuáles son las funciones de los alimentos?

7. Da algunos ejemplos de alimentos energéticos. (3)

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

La Segunda Guerra Mundial principió en 1939 y terminó en 1945. Esta guerra se desarrolló básicamente en Europa y se extendió a algunas partes de Asia, Africa y el Océano Pacífico.

El interés de las potencias del mundo por tener seguros el abastecimiento de materias primas y los mercados para sus productos, como había ocurrido en la Primera Guerra Mundial, produjo la Segunda Guerra Mundial. En ésta se encontraron, por un lado, Alemania, Italia y Japón, y por el otro bando se aliaron casi todos los países europeos, más la URSS y Estados Unidos.

Se innovó la manera de combatir, tanto en la "guerra relámpago" del ejército alemán como en la guerra del Pacífico.

La Segunda Guerra Mundial concluyó cuando Estados Unidos lanzó dos bombas atómicas sobre Japón, en agosto de 1945.

Como resultado de la Segunda Guerra Mundial murieron 55 millones de personas y se destruyeron ciudades enteras.

Al finalizar la guerra se formó la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿En qué período se dió la Segunda Guerra Mundial?

3. ¿Qué fué lo que ocasionó la Segunda Guerra Mundial?

4. ¿Cuáles fueron los bloques de países aliados?

5. ¿Qué querrá decir la "guerra relámpago"?

6. ¿Por qué concluyó la guerra cuando Estados Unidos lanzó bombas atómicas en Japón?

7. ¿Para qué se habrá formado la ONU al finalizar la guerra?

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

LA ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS

Con las bombas atómicas del 6 y 9 de agosto de 1945 sobre Japón, terminó en definitiva la Segunda Guerra Mundial.

Desde que la guerra estaba en efervescencia hubo varias reuniones entre los aliados para establecer que los problemas entre países fueran resueltos pacíficamente y que cada nación fuera libre para decidir cómo vivir. Con estos objetivos se creó la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Se le nombró un Consejo de Seguridad formado por cinco miembros permanentes: China, Estados Unidos, Francia, Inglaterra y la URSS, más otros seis miembros que fungían por dos años. Actualmente son diez los países miembros que se eligen para un período de dos años.

La Organización de las Naciones Unidas tiene su sede en Nueva York, Estados Unidos.

La ONU cuenta actualmente con 144 miembros y varios organismos encargados de asuntos culturales, de alimentación, de trabajo, de agricultura.

La ONU no puede imponer sus resoluciones a los miembros, pero sí recomienda caminos para solucionar problemas, y aunque es difícil poner de acuerdo a sus miembros, la labor de la ONU es importante en pro de la paz mundial.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Cuándo terminó la Segunda Guerra Mundial?

3. ¿Cuáles fueron los objetivos que dieron lugar a la formación de la ONU?

4. ¿Cuál será la función del Consejo de Seguridad de la ONU?

5. ¿Con cuántos países miembros cuenta la ONU?

6. ¿Por qué se ocupa la ONU de asuntos culturales, de trabajo de alimentación, etc?

7. ¿Cómo funciona la ONU cuando hay países en conflicto?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

LAS RANAS PIDIENDO REY

Agradablemente y en plena libertad vivían las Ranas en sus charcos y lagunas, cuando se les antojó pedir a Júpiter un rey. El Dios del rayo, que aquel día estaba de buen humor, les envió un tronco de árbol, diciéndoles: "Ahí tienen su rey". Pero fué tal el ruido que hizo su majestad al zambullirse en el agua, que las Ranas huyeron despavoridas y se ocultaron en sus escondrijos, mirándolo desde lejos sin atreverse a levantar la cabeza. Tomando valor una rana, y viendo la inmovilidad del rey, fué adelantándose poco a poco hasta cometer la irreverencia de saltarle a las espaldas, pero éste no se movió, lo que hizo que las compañeras siguieran su ejemplo, y bien pronto se convirtió en salón de baile el cuerpo del monarca. Resentidas entonces en su amor propio ante aquel rey de palo, pidieron a Júpiter uno distinto, pero rogándole que pareciera a los que usaban los hombres en la tierra. Esta vez les envió una cigüeña, que persiguió a las Ranas sin descanso, y se comía a las más gordas. Nueva petición de sobrano hicieron a Júpiter, pidiéndole que cambiara el segundo por el primero. Júpiter les dijo: "Ustedes tienen la culpa de lo que les sucede: no quisieron un tronco y les envié una cigüeña; si no quieren la cigüeña, les mandaré un cocodrilo".

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el título de la fábula?

2. ¿Quién es el autor?

3. ¿Quiénes son los personajes principales?

4. ¿Qué querían las Ranas?

5. ¿Cómo era su primer rey?

6. ¿Qué hizo el segundo rey con las Ranas?

7. ¿Quién es Júpiter?

8. ¿Por qué al final, el dios dijo que les iba a mandar un cocodrilo?

9. ¿Qué te enseña la fábula?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

LAS ERAS GEOLOGICAS

La historia de la Tierra ha quedado grabada en las capas de las rocas, bajo tierra, formando una especie de archivo. Allí han permanecido sepultado los fósiles que dan indicio de las formas de vida que existieron en épocas lejanas. Los fósiles son huellas de animales e impresiones de hojas de plantas que quedaron grabadas en terrenos blandos que luego se consolidaron formando una especie de molde que hoy hace posible la reconstrucción de su apariencia.

Para estudiar los fenómenos que ocurrieron en la Tierra en épocas geológicas se necesita conocer la edad de las capas del terreno. Esto se consigue por varios métodos como la medición de la radioactividad y el análisis de los fósiles presentes en dichas capas.

Así, los fósiles permiten conocer las edades de la Tierra que la Geología define como eras geológicas. Se trata de cuatro largos períodos: Era Precámbrica, Era Paleozoica, Era Mesozoica y Era Cenozoica.

Durante la Era Precámbrica se formó el Sistema Planetario Solar a partir de una nube de gases y polvos cósmicos. La corteza se enfrió, surgieron montañas y cordilleras, y el agua se acumuló en mares, lagos y ríos. En la Era Paleozoica se desarrollaron las algas y los invertebrados marinos, como las medusas, las esponjas, los caracoles, y otras especies como los trilobites. A la mitad de este período aparecieron los peces, los anfibios y los reptiles. La Era Mesozoica fué la era de los grandes reptiles, en aquel entonces los dinosaurios dominaron la Tierra y aparecieron las aves. Y finalmente, durante la Era Cenozoica cambió el aspecto de la Tierra e hizo su aparición el hombre.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Qué son los fósiles?

3. ¿Qué es una era geológica?

4. ¿Cuáles métodos se utilizan para conocer la edad de las capas de la Tierra?

5. ¿Cuáles son los nombres de las eras geológicas?

6. ¿Cuándo se formó el Sistema Solar?

7. ¿Qué seres vivos hubo en la Era Paleozoica?

8. ¿Cuál es la característica principal de la Era Mesozoica?

9. ¿Cuándo apareció el hombre?

NOMBRE _____ FECHA _____
GRUPO _____

LAS ARMAS ATOMICAS

A más de cuarenta años de que se lanzaron las primeras bombas atómicas sobre las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki, la carrera desatada entre las grandes potencias por desarrollar bombas más poderosas es algo en que debemos pensar seriamente.

Aquellas primeras bombas, a pesar de haber causado la muerte instantánea a miles de personas y daños posteriores a muchas más y a sus descendientes, parecen casi de juguete si se comparan con las bombas actuales, cuya capacidad destructiva es tremenda.

En la actualidad, los misiles dirigidos desde la tierra pueden cruzar de un lado a otro del mundo en muy corto tiempo, para caer en una gran ciudad y acabar con todas sus personas, animales y plantas, en pocos minutos. Ya hasta se han inventado bombas que no dañan a los edificios ni a las máquinas, sólo a los seres vivos, llamadas bombas biológicas.

Si llega a producirse la Tercera Guerra Mundial en ella se utilizarían las armas atómicas y de esa guerra nadie saldría ganando, pues prácticamente desaparecerían casi todos los países del mundo, aún los que no hubiesen entrado en la contienda.

Los investigadores calculan que las bombas atómicas almacenadas y listas para ser disparadas por las potencias alcanzarían para acabar unas cuatro mil veces con toda la población mundial. Ante esa amenaza, es muy valiosa la actitud de las personas y los países que exigen la destrucción de los arsenales atómicos y que se suspenda la fabricación de más bombas.

En ese sentido, México planteó ante la ONU, en el Tratado de Tlatelolco, que se declarase a Latinoamérica territorio prohibido para la colocación de bombas atómicas.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Dónde fueron lanzadas las primeras bombas atómicas?

3. ¿Cuál fué el efecto de esas bombas?

4. ¿Qué son las armas biológicas?

5. ¿Qué pasaría si hubiera una Tercera Guerra Mundial?

6. ¿Qué actitud debemos tomar para evitar otra guerra?

7. ¿En qué consiste el Tratado de Tlatelolco?

NOMBRE _____ FECHA _____
 GRUPO _____

LA EVOLUCION DEL HOMBRE

Los restos fósiles encontrados en varias partes de Europa, Africa y Asia nos dan evidencias de que a fines de la Era Cenozoica apareció el hombre, y evolucionó a través de miles de años, no sólo en su aspecto corporal, sino en su capacidad craneana.

Los antepasados del hombre fueron seres que evolucionaron de antropoides capaces de caminar erguidos llamados Australopitecos. Aunque los australopitecos son los primeros homínidos, los paleontólogos piensan que el hombre actual no desciende directamente de ellos.

Los antepasados del hombre al ir evolucionando se adaptaron cada vez mejor a su medio. Su estatura aumentó, y también el tamaño de su cerebro, y por tanto su inteligencia. Así surgió el Homo erectus, que sobrevivió alrededor de 450 000 años, conoció el fuego, usó herramientas y armas y fué el antepasado del Hombre de Neanderthal, al que ya se le considera el Homo sapiens.

El hombre de Neanderthal habitó en la Tierra casi un millón de años. Vivió en cavernas, conoció el fuego, cazó y tuvo cierta cultura y organización social. Desapareció por la misma época en que apareció el Hombre de Cro-Magnon.

Los primeros seres humanos exactamente iguales a nosotros, tanto anatómica como fisiológicamente, fueron los hombres de Cro-Magnon. Considerados como verdaderos hombres que piensan, comenzaron a utilizar en su provecho el medio en que vivieron, además de adaptarse a él.

Así, hace sólo unos ocho mil años, surgieron la agricultura, la ganadería y la artesanía. En los últimos tiempos el hombre ha logrado enormes progresos en la industria y en la ciencia.

El hombre es el único ser de la Naturaleza capaz de utilizar racionalmente el medio que le rodea.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Cuándo apareció el primer antepasado del hombre?

3. ¿Cuál fué el primer antepasado del hombre?

4. ¿Qué característica presenta éste primer antepasado?

5. ¿Durante cuánto tiempo sobrevivió el homo erectus?

6. ¿Qué antepasado del hombre fué el primero en conocer el fuego?

7. ¿Qué antepasado del hombre es ya igual a nosotros?

8. ¿Cuál es la característica principal del hombre de Cro-Magnon?

9. ¿Cuándo surgieron la agricultura, la ganadería y la artesanía?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

EL PAJARO CU

Cuando el dios Tonatiuh gobernaba, en tiempos remotos, los pájaros poseían el don de hablar como las personas.

Entre todos ellos, el más feo y el más insignificante era el pájaro cú. Cuando en las noches de luna llena, presididos por el águila, se reunían en consejo, el pájaro cú aburría a todos con sus lamentos. No podía resignarse. Continuamente lloraba y se lamentaba de su suerte.

Un día, el águila, cansada de tantas quejas, quiso buscarle un remedio, y preguntó a la lechuza, que había ganado reputación de sabia, si se le ocurría algo para embellecer al pájaro cú. La lechuza pensó largo rato y al fin propuso, solemnemente, que cada pájaro le diese una de sus más bellas plumas. Como éstos no se mostraban muy dispuestos a desprenderse ni de una sola de ellas, la lechuza creyó oportuno que, a cambio, el pájaro cú se convirtiese en mensajero de las aves, para poder pagar con sus servicios el sacrificio que hacían por él. Así fué acordado. Las plumas de los más bellos colores le fueron entregadas y él las recibió rebotante de alegría.

Desde aquel día, el pájaro cú fué el más bello de todos. Pero pronto se olvidó de su compromiso; se pasaba las horas contemplándose en la superficie de las aguas y se escabullía cada vez que alguna de las aves necesitaba sus servicios.

Comenzaron las injurias, las protestas y las voces se elevaron cada vez más; tanto que el dios Tonatiuh les oyó desde el cielo y les mandó callar. Pero los pájaros estaban tan enfurecidos, que continuaron sus gritos, culpando a la lechuza y al pájaro cú. Entonces el dios Tonatiuh extendió su mano y les condenó perder la facultad de hablar. Desde aquel momento sus voces se convirtieron en graznidos; pero su cólera contra los culpables de esta desdicha persistió.

Todavía hoy, la lechuza no puede salir de día, porque se expone a ser picoteada, y el pájaro cú, que tampoco puede salir más que durante la noche, tiene que esconderse de la lechuza, que le busca para satisfacer su venganza.

Su plumaje sigue siendo el más bello y el más brillante; pero de poco le sirve, ya que nadie lo ve. Sólo él se lo alaba, tristemente, contemplándose como antaño en la superficie de las aguas.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el título de la leyenda?

2. ¿De dónde es la leyenda?

3. ¿Quiénes son los personajes principales?

4. ¿Qué don tenían los pájaros?

5. ¿Quién dió el remedio para el pájaro cú?

6. ¿Cuál fué el remedio?

7. ¿El pájaro cú cumplió su palabra? ¿Por qué?

8. ¿Por qué el Dios Tonatiuh les quitó la facultad de hablar a los pájaros?

9. ¿Qué te enseña la leyenda?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

LA FORMACION DE MONTAÑAS Y VOLCANES

Las fuerzas que forman las montañas son provocadas por las variaciones de temperatura que existen en el interior de nuestro planeta, y así se producen los plegamientos y las fallas.

Las fuerzas del interior de la Tierra pueden dar lugar en la corteza terrestre a dos tipos de formaciones. Por un lado, las formaciones plegadas, que se producen cuando los materiales blandos son sometidos a fuertes presiones y entonces se doblan. Algunos de los principales plegamientos del país son la Sierra de Baja California, la Sierra Madre Oriental y la Occidental, la Sierra Madre del Sur y la Sierra Madre de Chiapas.

Por el otro lado, las formaciones falladas, que se producen cuando los materiales que son rígidos, se someten también a presiones fuertes y se quiebran. Las fallas tienen forma de escalones, pueden medir centímetros ó kilómetros; así hay montañas con fallas desde la cumbre.

El relieve es el resultado de la combinación entre las fuerzas internas de la Tierra y las fuerzas externas; las primeras forman el relieve, las segundas, como la erosión, lo modelan.

Las fuerzas que provienen del interior de la Tierra no sólomente actúan sobre su superficie, sino también sobre puntos situados a varios kilómetros de profundidad. Las vibraciones producidas en el momento de la fractura de la corteza terrestre se transmiten por el interior de la Tierra y llegan a la superficie en forma de movimientos sísmicos.

Los volcanes se producen por el calor que existe bajo la corteza terrestre. Las rocas se funden entre los 32 y 64 kilómetros de profundidad.

El magma, es decir, las rocas fundidas, escapa por la corteza terrestre, originando los volcanes. Durante la erupción la lava es expulsada a la superficie de la Tierra, junto con gases, piedras y cenizas.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Por qué se producen los movimientos de la Tierra?

3. ¿Qué son los plegamientos? Dé algunos ejemplos (3).

4. ¿Por qué en las formaciones falladas se rompe el material terrestre?

5. ¿Qué diferencia existe entre un plegamiento y una falla?

6. ¿Qué son los movimientos sísmicos?

7. ¿A qué profundidad se funden las rocas?

8. ¿Qué es el magma?

9. ¿Cómo se forma el relieve?

NOMBRE _____

FECHA _____

GRUPO _____

LA INDEPENDENCIA DE LA INDIA

Entre los países que lograron su independencia poco después de terminada la Segunda Guerra Mundial se encuentra la India. La obtuvo en 1947, gracias al movimiento que dirigió Mahatma Gandhi, quien era partidario de la resistencia pacífica y de la desobediencia a las autoridades inglesas.

La India había vivido bajo la dominación de los ingleses, pero desde el final de la Segunda Guerra Mundial surgieron claros movimientos independentistas. Para evitar que estos movimientos se radicalizaran, desde diciembre de 1919 los ingleses confiaron a ministros indios los asuntos agrícolas, industriales, educativos y sanitarios. Los demás asuntos quedaron en manos de las autoridades inglesas.

Tales medidas no consiguieron apaciguar los ánimos de los indios, al frente de los cuales se puso el Mahatma Gandhi, lo que originó un cambio radical en la forma de lucha para obtener la independencia.

Frente a los métodos violentos, Gandhi adoptó formas de lucha basadas en una filosofía pacifista, de no violencia. La más importante fue la resistencia pasiva en contra de la colaboración con Inglaterra, que culminó en la campaña de "desobediencia civil". Nadie obedecía las órdenes de las autoridades inglesas a pesar de la represión que éstas ejercían sobre la población.

Ante la resistencia pasiva de los indios, el gobierno inglés se vio obligado a conceder la independencia de la India. Existían entonces dos partidos: el Partido del Congreso y la Liga Musulmana. El primero quería que todo el territorio de la India continuara unido. La Liga deseaba formar un Estado independiente, islámico. No se pusieron de acuerdo y finalmente surgieron dos Estados: la India y Pakistán.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?

2. ¿Quién fué el líder del movimiento independentista de la India?

3. ¿Cuándo obtuvo la India su independencia?

4. ¿Cuál era la filosofía de Gandhi?

5. Explica, ¿por qué Gandhi desobedecía a las autoridades inglesas?

6. ¿Por qué los ingleses tuvieron que conceder la independencia a la India?

7. ¿Por qué surgió Pakistán como estado independiente?

A P E N D I C E N o . 5

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

CUESTIONARIO DE FIN DE CURSO

1. ¿De qué trató el curso?

2. ¿Qué es una estrategia? ¿Para qué sirven las estrategias?

3. ¿Qué estrategias aprendiste?

4. Explica ¿en qué consiste cada una de las estrategias?

5. ¿Crees que las estrategias que aprendiste te sirven para resolver tus trabajos escolares? ¿Por qué?

6. ¿Qué es la lectura?

7. ¿Crees que es importante comprender la lectura? ¿Por qué?

8. Menciona alguna lectura del curso que te haya gustado y explica de qué trató.

9. ¿Te gustó el curso? ¿Por qué?

10. ¿Crees que es bueno que haya cursos como éste en tu escuela?

11. Haz un dibujo que represente lo que se trabajó durante este curso.

No. PREGUNTA	RESPUESTAS	f	%
1.	- LECTURAS DE COMPRENSION - ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE - (AMBAS RESPUESTAS)	8 8 1	47% 47% 5.8%
2. 5. Y 7.	- PARA MEJORAR LA COMPRENSION - PARA RESPONDER CORRECTAMENTE A LO QUE SE NOS PREGUNTA - PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE - (AUSENCIA DE RESPUESTA)	7,5,3 7,9,6 2,3,8 1	29.4% 43.1% 25.4% -
3.	- IMAGINERIA - SEÑALIZACION - FOCALIZACION - (LAS TRES ANTERIORES)	2 (") - 15	11.76% - - 88.23%
4.	- IMAGINERIA - FOCALIZACION - SEÑALIZACION - (LAS TRES ANTERIORES) - (AUSENCIA DE RESPUESTA)	4 (") (") 12 1	23.52% - - 70.58% 5.88%
6.	- (DEFINICION DE LECTURA) - (RESPUESTA INCORRECTA)	14 3	82.35% 17.64%
8.	- LECTURA NARRATIVA - LECTURA EXPOSITIVA DE CIENCIAS SOCIALES - LECTURA EXPOSITIVA DE CIENCIAS NATURALES - (AUSENCIA DE RESPUESTA)	10 6 4 2	43.47% 26.08% 17.39% 11.76%
9.	- SI LES SIRVIO EL CURSO - NO	15 2	88.23% 11.76%
10.	- SI ES BUENO ESTE TIPO DE CUR- SOS - NO	17 0	100% 0
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE FIN DE CURSO 5° GRADO			

TABLA 27.

No. PREGUNTA	RESPUESTAS	f	%
1.	- LECTURAS DE COMPRENSION - ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	8 12	40% 60%
2.5.7.	- MEJORAR LA COMPRENSION DE LECTURA - PARA RESPONDER CORRECTAMENTE A LO QUE SE NOS PREGUNTA - PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE - (RESPUESTAS INCORRECTAS)	11,8,12 2,6, 4 6,5, 4 1,1, 0	51.6% 20% 25% 3.33%
3.	- IMAGINERIA - SEÑALIZACION - FOCALIZACION - (LAS TRES ANTERIORES)	4 (") (") 16	20% 80%
4.	- IMAGINERIA - SEÑALIZACION - FOCALIZACION - (LAS TRES ANTERIORES)	3 (") (") 17	15% 85%
6.	- (DEFINICION DE LECTURA) - (RESPUESTA INCORRECTA)	19 1	95% 5%
8.	- LECTURA NARRATIVA - LECTURA EXPOSITIVA DE CIENCIAS SOCIALES - LECTURA EXPOSITIVA DE CIENCIAS NATURALES	11 6 3	55% 30% 15%
9.	- SI LES SIRVIO EL CURSO - NO	19 1	95% 5%
10.	- SI ES BUENO ESTE TIPO DE CURSOS - NO, PORQUE RESTA TIEMPO PARA LA REALIZACION DE LAS TAREAS	15 5	75% 25%
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE FIN DE CURSO			
6° GRADO			

TABLA 28.

APENDICE No. 6

PRUEBAS DE PAREJAS DE MEDIAS

Tipo de texto grupo experiment

alic1 - alic2	=	2.290	R1X =	0.801	R5X =	0.673	NP =	3	**
alic1 - alic3	=	1.450	R1X =	0.846	R5X =	0.639	NP =	2	**
alic2 - alic3	=	0.000	R1X =	0.846	R5X =	0.639	NP =	2	**

Las R1X y R5X se calcularon con 68 grados de libertad

Tipo de texto grupo control de quinto global

alic1 - alic2	=	1.816	R1X =	0.831	R5X =	0.673	NP =	3	**
alic1 - alic3	=	1.847	R1X =	0.846	R5X =	0.639	NP =	2	**
alic2 - alic3	=	0.069	R1X =	0.846	R5X =	0.639	NP =	2	**

Las R1X y R5X se calcularon con 68 grados de libertad

Tipo de texto quinto grado global pre-post

c1 - c3	=	2.076	R1X =	0.881	R5X =	0.673	NP =	3	**
c1 - c2	=	1.690	R1X =	0.846	R5X =	0.639	NP =	2	**
c2 - c3	=	0.382	R1X =	0.846	R5X =	0.639	NP =	2	**

Las R1X y R5X se calcularon con 68 grados de libertad

Tipo de texto experimental-control posttest quinto

ecna - ecocn	=	4.395	R1X =	1.136	R5X =	0.879	NP =	6	**
ecna - ecoso	=	3.222	R1X =	1.122	R5X =	0.862	NP =	5	**
ecna - ecocn	=	2.139	R1X =	1.066	R5X =	0.843	NP =	4	**
ecna - ecico	=	1.916	R1X =	1.066	R5X =	0.815	NP =	3	**
ecna - ecocn	=	0.778	R1X =	1.025	R5X =	0.774	NP =	2	**
ecna - ecocn	=	3.527	R1X =	1.122	R5X =	0.862	NP =	5	**
ecna - ecoso	=	2.444	R1X =	1.066	R5X =	0.843	NP =	4	**
ecna - ecocn	=	1.361	R1X =	1.066	R5X =	0.815	NP =	3	**
ecna - ecico	=	1.139	R1X =	1.025	R5X =	0.774	NP =	2	**
ecna - ecocn	=	2.059	R1X =	1.066	R5X =	0.843	NP =	4	**
ecna - ecico	=	1.344	R1X =	1.066	R5X =	0.815	NP =	3	**
ecna - ecocn	=	0.223	R1X =	1.025	R5X =	0.774	NP =	2	**
ecna - ecocn	=	2.166	R1X =	1.066	R5X =	0.815	NP =	3	**
ecna - ecoso	=	1.009	R1X =	1.025	R5X =	0.774	NP =	2	**
ecna - ecocn	=	1.053	R1X =	1.025	R5X =	0.774	NP =	2	**

Las R1X y R5X se calcularon con 68 grados de libertad

TABLA 5. PRUEBA DE PAREJAS DE MEDIAS POR TIPO DE TEXTO PARA 5° GRADO.

estrategias-preguntas texto narrativo de quinto postest

lela - imag	=	1.347	R1X =	0.629	R5X =	0.495	RP =	4	**
lela - elab	=	1.277	R1X =	0.622	R5X =	0.478	RP =	3	**
lela - foca	=	0.591	R1X =	0.596	R5X =	0.454	RP =	2	*
foca - imag	=	0.596	R1X =	0.622	R5X =	0.478	RP =	3	**
lela - elab	=	0.726	R1X =	0.596	R5X =	0.454	RP =	2	**
elab - imag	=	0.970	R1X =	0.596	R5X =	0.454	RP =	2	**

Las R1X y R5X se calcularon con 102 grados de libertad

estrategias-preguntas texto C. naturales de quinto postest

cofo - coel	=	2.112	R1X =	0.684	R5X =	0.529	RP =	6	**
cofo - coim	=	1.139	R1X =	0.675	R5X =	0.519	RP =	5	**
cofo - exim	=	0.862	R1X =	0.554	R5X =	0.507	RP =	4	**
cofo - cofo	=	0.834	R1X =	0.642	R5X =	0.491	RP =	3	**
cofo - exel	=	0.778	R1X =	0.617	R5X =	0.466	RP =	2	**
exel - coel	=	1.394	R1X =	0.675	R5X =	0.519	RP =	5	**
exel - coim	=	0.581	R1X =	0.554	R5X =	0.507	RP =	4	**
exel - exim	=	0.084	R1X =	0.642	R5X =	0.491	RP =	3	**
exel - cofo	=	0.856	R1X =	0.617	R5X =	0.466	RP =	2	**
cofo - coel	=	1.278	R1X =	0.654	R5X =	0.507	RP =	4	**
cofo - coim	=	0.305	R1X =	0.642	R5X =	0.491	RP =	3	**
cofo - exim	=	0.028	R1X =	0.617	R5X =	0.466	RP =	2	**
exim - coel	=	1.250	R1X =	0.642	R5X =	0.491	RP =	3	**
coim - coim	=	0.277	R1X =	0.617	R5X =	0.466	RP =	2	**
coim - coel	=	0.973	R1X =	0.617	R5X =	0.466	RP =	2	**

Las R1X y R5X se calcularon con 68 grados de libertad

estrategias-preguntas texto C. naturales quinto postest glob

foca - elab	=	1.028	R1X =	0.642	R5X =	0.491	RP =	3	**
foca - imag	=	0.592	R1X =	0.617	R5X =	0.466	RP =	2	*
imag - elab	=	0.445	R1X =	0.617	R5X =	0.466	RP =	2	**

Las R1X y R5X se calcularon con 68 grados de libertad

TABLA 12. PRUEBA DE PAREJAS DE MEDIAS POR TIPO DE ESTRATEGIA PAR 5º GRADO.

estrategias-preguntas texto de c. sociales de quinto postest

enel - cofo	=	1.073	R1X =	0.765	R5X =	0.592	RP =	6	**
enel - coim	=	1.028	R1X =	0.755	R5X =	0.560	RP =	5	**
enel - exim	=	0.884	R1X =	0.731	R5X =	0.567	RP =	4	*
enel - coel	=	0.528	R1X =	0.718	R5X =	0.549	RP =	3	
enel - exfo	=	0.500	R1X =	0.690	R5X =	0.521	RP =	2	
erfo - cofo	=	0.776	R1X =	0.755	R5X =	0.590	RP =	5	**
erfo - coim	=	0.828	R1X =	0.731	R5X =	0.567	RP =	4	
erfo - exim	=	0.084	R1X =	0.718	R5X =	0.549	RP =	3	
erfo - coel	=	0.028	R1X =	0.690	R5X =	0.521	RP =	2	
coel - cofo	=	0.720	R1X =	0.731	R5X =	0.567	RP =	4	**
coel - coim	=	0.596	R1X =	0.718	R5X =	0.549	RP =	3	*
coel - exim	=	0.056	R1X =	0.690	R5X =	0.521	RP =	2	
exim - cofo	=	0.634	R1X =	0.718	R5X =	0.549	RP =	3	*
exim - coim	=	0.444	R1X =	0.690	R5X =	0.521	RP =	2	
cofo - cofo	=	0.050	R1X =	0.690	R5X =	0.521	RP =	2	

Las R1X y R5X se calcularon con 69 grados de libertad

estrategias-preguntas texto c. sociales quinto postest globa

elrc - foce	=	0.625	R1X =	0.718	R5X =	0.549	RP =	3	*
elrc - imea	=	0.542	R1X =	0.690	R5X =	0.521	RP =	2	*
elrp - foce	=	0.392	R1X =	0.690	R5X =	0.521	RP =	2	

Las R1X y R5X se calcularon con 68 grados de libertad

TABLA 12. (CONTINUACION)

tipo de texto sexto global pretest-post

natu - natu	=	2.169	R1X =	1.044	R5X =	0.798	FP =	3	**
natu - soc1	=	1.619	R1X =	1.000	R5X =	0.757	FP =	2	**
soc1 - natu	=	0.550	R1X =	1.000	R5X =	0.757	FP =	2	**

Las R1X y R5X se calcularon con 76 grados de libertad

TABLA 17. PRUEBA DE PAREJAS DE MEDIAS POR TIPO DE TEXTO PARA 6° GRADO.

estrategias-preguntas tanto narrativo de sexto posttest global

elab - elab	=	1.297	R1X =	0.571	R5X =	0.442	FP =	4	**
elab - foca	=	1.012	R1X =	0.556	R5X =	0.427	FP =	3	**
elab - imap	=	0.857	R1X =	0.532	R5X =	0.405	FP =	2	**
imap - elab	=	0.350	R1X =	0.556	R5X =	0.427	FP =	3	**
imap - foca	=	0.125	R1X =	0.532	R5X =	0.405	FP =	2	**
foca - elab	=	0.225	R1X =	0.532	R5X =	0.405	FP =	2	**

Las R1X y R5X se calcularon con 114 grados de libertad

estrategias-preguntas contextuales sexto posttest global

elab - elab	=	1.310	R1X =	0.715	R5X =	0.546	FP =	3	**
elab - foca	=	0.500	R1X =	0.687	R5X =	0.519	FP =	2	**
foca - elab	=	1.949	R1X =	0.687	R5X =	0.519	FP =	2	**

Las R1X y R5X se calcularon con 76 grados de libertad

estrategias-preguntas c. sociales sexto posttest global

elab - elab	=	0.962	R1X =	0.491	R5X =	0.508	FP =	3	**
elab - imap	=	0.062	R1X =	0.584	R5X =	0.501	FP =	3	**
imap - elab	=	0.900	R1X =	0.584	R5X =	0.501	FP =	2	**

Las R1X y R5X se calcularon con 76 grados de libertad

TABLA 24. PRUEBAS DE PAREJAS DE MEDIAS POR TIPO DE ESTRATEGIA PARA 6° GRADO.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, J.** (1982) El Enfoque Cognoscitivo Contemporáneo: Alcances y Perspectivas. Revista CENEIP Vol.VIII(2), pp.171-187.
- AGUILAR, J.** (1983) Los Métodos de Estudio y la Investigación Cognoscitiva. Revista CENEIP Vol.IX(2)(18), pp. 233-240.
- ALESSANDRINI, K.** (1984) Pictures and Adult Learning. Instructional Science Vol.13, pp.63-77.
- ARANDA, G.** (1986) Y... ¿Cuánto en Comprensión de Lectura? Cero en Conducta Año 1 No.5, pp.3-9. México.
- AUSUBEL, D.; Novak, J.; Hanesian, H.** (1989) Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo Edit. Trillas, México.
- BARTHA, E.R.** (1984) Metacognición, Metaprocetamiento y la Estrategia Ejecutiva. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- BROOKS, L.; Dansereau, D.** (1983) Effects of Structural Schema Training and Text Organization on Expository Prose Processing. Journal of Educational Psychology Vol.75 No.6, pp.811-820.

- BROWN, A.; Campione, J.; Day, J. (1981) Learning to Learn: On Training Students to Learn from Texts.
Educational Researcher Feb.1981, pp.14-21.
- CARRETERO, M.; Pozo, J.; Asensio, M. (1989) La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Colección Aprendizaje Vol. XLVII. Visor Distribuciones. España.
- CASTAÑEDA, S.; López, M. (1989) La Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje. Aprendiendo a Aprender (Antología). UNAM, México.
- COLL, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (1990) Desarrollo Psicológico y Educación Vol.II Alianza Editorial, España. (Cap.8 Sierra y Carretero; Cap.11 Tapia y Montero; Cap.12 Pozo).
- COLL, C; et al. Desarrollo Psicológico y Educación Vol.III Alianza Editorial, España (Cap.2 Martín y Marchesi; Cap.7 y 8 Sánchez).
- CHADWICK, C. (1985) Estrategias Cognitivas, Metacognición y el Uso de las Microcomputadoras en la Educación.
Revista PLANIUC Año 4 No.7, pp.113-128.
Venezuela.

- DANSEREAU, D.; Segal, J.W.; Chipman, S.F.; Glaser, R. (1985)
Learning Strategy Research. Thinking and Learning Skills. Vol.1, Cap.5. New Jersey, EUA.
- DANSEREAU, D.; Collins, K.; McDonald, B.; Holley, C. (1979)
Development and Evaluation of a Learning Strategy Program. Journal of Educational Psychology, 71, pp. 64-73.
- DAVILA, Ma.G.; Prieto, R.E. (1984) Efectos del Empleo de Ilustraciones en la Enseñanza de un Tema de Biología en Niños de 6° de Primaria. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- DE VEGA, M. (1986) Introducción a la Psicología Cognitiva. Alianza Editorial. 2a ed. México.
- DE VEGA, M. Carreiras, M.; Gutiérrez-Calvo, M.; Alonso-Quecuty, M. (1990)
Lectura y Comprensión. Una Perspectiva Cognitiva. Alianza Editorial. España.
- DIAZ BARRIGA, F. (1989) El Proceso de Comprensión de Lectura de Textos Académicos. Programa de Publicaciones del Material Didáctico de la Facultad de Psicología, UNAM.

- DIAZ BARRIGA, F.; Aguilar, J. (1988) Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión de Textos Académicos en Prosa. Perfiles Educativos. No.41-42, pp.21-38.
- ESOPO, (1971) Las Fábulas de Esopo. Edit.Nacional. México.
- ESPINOSA, O.; Cortés, E. (1984) Efectos de un Programa de Entrenamiento en Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión de Lectura en un Grupo de Alumnos de Segundo Año de Educación Media Básica con Bajo Rendimiento Académico. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- FERRERO, E.; Gómez, M. (1986) Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Edit. Siglo XXI. México. (Cap.1 Goodman, K.; pp.13-28).
- KIRK, R. (1976) Experimental Design: Procedures for the Behavioral Sciences. Brooks Cole Publishing Co. Calif.EUA.
- LEVIN, J. (1971) Algunas Consideraciones sobre Estrategias Cognitivas y la Comprensión de Lectura. Centro para el Aprendizaje Cognitivo. Universidad de Wisconsin, EUA.
- LEWIS, M. (1973) Desarrollo Psicológico del Niño. (Trad. Dr.Santiago Sapiña) Edit. Interamericana. México.

- MARCHESI, A.; Paniagua, G. (1983) El Recuerdo de Cuentos e Historias en los Niños. Infancia y Aprendizaje. Vol. 22, pp.27-45.
- MAYER, R.E. (1984) Aids to Text Comprehension. Educational Psychologist. Vol.19, No.1.
- MAYER, R.E. (1987) Mecanismos del Pensamiento. Introducción al Conocimiento y el Aprendizaje. Edit. Concepto. México.
- MORLES, A. (1985) Entrenamiento en el Uso de Estrategias para Comprender la Lectura. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Vol.30, No.98, pp.39-50.
- MURIA, I.; Favila I. (1986) Empleo de Estrategias Preinstruccionales y de Aprendizaje Cognoscitivas en la Enseñanza de una Asignatura. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- NATURALEZA 5°. (1990) Libro de Trabajo. Edit. Nutesa, México.
- NATURALEZA 6°, (1990) Libro de Trabajo. Edit. Nutesa, México.
- WICKERSON, R.; Perkins, D.; Smith, E. (1987) Enseñar a Pensar. Aspectos de la Aptitud Intelectual. Edit. Paidós. España.

- NISBET, J.;** Shucksmith, J. (1987). Estrategias de Aprendizaje.
Edit. Santillana. España.
- OÑORBE, A.** (1989) Solo ante el Problema. Cuadernos de Pedagogía.
Enseñar a Pensar. Vol.15, No.175, pp.12-15. España.
- PLEYAN, C.** (1989) El Discurso Docente, una Actividad Persuasiva.
Cuadernos de Pedagogía. Vol.15, No.175, pp.16-
19. España.
- POZO, J.I.** (1989) Adquisición de Estrategias de Aprendizaje. Cua-
dernos de Pedagogía. Vol.15, No.175, pp.8-11.
España.
- RICHGELS, D.;** McGee, L.; Lomax, R.; Sheard, C.; (1987) Awareness
of Four Text Structures: Effects on Recall of
Expository Text. Reading Research Quarterly.
Vol. XXII. No.2. EUA.
- SAMUELS, S.J.** (1983) A Cognitive Approach to Factors Influencing
Reading Comprehension. Journal of Educational
Research. Vol.76, No.5, pp.261-266. EUA.
- SELMES, I.** (1988) La Mejora de las Habilidades para el Estudio.
Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones
Paidós. España.

SENDA 5° (1978) Libro de Lectura. Edit. Santillana. España.

SENDA 6° (1978) Libro de Lectura. Edit. Santillana. España.

SMITH, C.; Dahl, K. (1989) La Enseñanza de la Lectoescritura:
Un Enfoque Interactivo. (Trad. Alonso Tapia)
Visor Distribuciones. España.

SOCIEDAD 5° (1990) Libro de Trabajo. Edit. Nutesa. México.

SOCIEDAD 6° (1990) Libro de Trabajo. Edit. Nutesa. México.

STEWART, O.; Tei, E. (1983) Some Implications of Metacognition
for Reading Instruction. Journal of Reading.
Vol.27, No.1, pp.36-43.

ZALDIVAR, R. (1986) Efectos del Entrenamiento en Habilidades Me-
tacognoscitivas y en Estrategias Específicas
en Niños con Dificultades de Aprendizaje.
Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología.
UNAM.