

01963

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

7

EFFECTOS DE LA DISPONIBILIDAD DE CONSULTA Y/O MOTIVACIONES
CON DIFERENTES REFERENTES TEORICOS SOBRE LA COMPRESION
DE LECTURA INDIVIDUAL A TRAVES DE UN METODO ESPECIFICO.

Rosa Elena Nieves Rodríguez

TESIS PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE LOS REQUISITOS
PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2002





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por los conocimientos que me ha proporcionado; a la Universidad Autónoma de Querétaro por haberme promovido; a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior y Secretaría de Educación Pública por el apoyo financiero que me proporcionaron durante la maestría; al Instituto Rafael Rossi, escenario de la Investigación y al Instituto Mexicano de Psiquiatría por el financiamiento y el local proporcionado a través del Dr. Héctor Ayala V. en la etapa final de la Investigación.

Al Lic. Gabriel Rincón Frías por su empeño en favorecer y facilitar mis estudios.

Al Dr. Héctor Ayala V. por su eficiente tutoría y motivación constante para el logro de esta Investigación; al Dr. Juan José Sánchez Sosa por sus constante asesoría teórica y técnica; a Horacio y Angeles -- por sus comentarios que me llevaron a realizar importantes correcciones.

A Carmela y Evalina por su apoyo moral y por haberme facilitado el escenario para la investigación.

A Coco y Mary por su trabajo de mecanografía eficiente, agradable y constante.

A Jorge y Carmina por su optimismo y constante ejemplo de su peración y la hospitalidad que me proporcionaron mientras realizaba esta investigación.

Al señor Servando Trejo Sánchez por su apoyo moral y colaboración administrativa.

A mis padres:

Angel y Sofia.

A mis hermanos:

Carlos y Felipe,
Jorge y Almendrita.

A mi Instituto:

CMST.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
Agradecimientos	
Dedicatoria	
Resumen	
Introducción	1
Método	7
Sujetos	
Materiales e Instrumentos	7
I. Lecturas y Tareas para la Comprensión	7
1. Cuadernillo de Lecturas (Apéndice 1)	7
2. Trabajo para la Comprensión	8
II. Encuestas (Apéndice 2)	11
1. Encuesta Sobre Alternativas de Gratificación	11
2. Encuesta Sobre la Preferencia por Algun Maestro en Particular	11
3. Encuesta Número 1 Abierta	12
4. Encuesta Número 2	12
5. Encuesta "En Mi Opinión"	12
III. Registros (Apéndice 2)	13
1. Registro de Supervisores	13
2. Registro de Tiempo	13

3. Registro de consultas	13
4. Instructivos	14
5. Textos con Instrucciones Motivacionales	14
6. Wisc	14
7. Hojas de Concentración de Datos	15
Diseño	15
Definición de Variables Independientes	18
1. "Con asesoría y sin consulta al texto"	19
2. "Con asesoría y con consulta al texto"	19
3. "Sin asesoría y sin consulta al texto"	19
4. "Sin asesoría y con consulta al texto"	20
5. "Sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas"	20
6. "Sin asesoría, con consulta al texto e Instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal "	20
7. "Sin asesoría, con consulta al texto e Instrucciones con referente de logro"	20
8. "Sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con referente personal y social humanitario"	20

Definición de Variables Dependientes	21
Trabajo de Comprensión	21
1. Aprendizaje de conceptos nuevos	21
2. Memoria	21
3. Inferencia	21
4. Juicio Crítico	21
5. Creatividad en la modalidad de	
Solución de Problemas	22
Variables Controladas	22
1. Variables controladas en los sujetos	22
2. Variables controladas en los colaboradores	22
3. Variables controladas en el ambiente	23
4. Variables controladas durante el	
procedimiento experimental	25
Procedimiento	26
A. Colaboradores y Padres de Familia	26
B. Sujetos	26
C. Primer día de la investigación	27
D. Segundo día de la investigación	29
E. Tercero, cuarto, sexto y noveno días de la	
investigación	29
F. Quinto y décimo días de la investigación	29
G. Un día después de terminada la investigación	29

H. Validación del libro de lecturas	29
I. Validación de las hojas instruccionales	30
J. Confiabilidad de registros	31
K. Confiabilidad de calificación de las tareas	31
Resultados	32
Nivel de rendimiento por Tratamiento para Cinco	
Tareas de Comprensión de Lectura	32
Rendimiento Global por Tareas para la Comprensión	
de Lectura de Todos los sujetos	32
Rendimiento Global por Tratamiento	33
Rendimiento Global y Grado Escolar por Tratamiento	33
Rendimiento Global y Coeficiente Intelectual por	
Tratamiento	34
Rendimiento Global y Tiempo de Lectura por	
Tratamiento	35
Rendimiento Global y Trabajo de Comprensión por	
Tratamiento	36
Rendimiento Global y Frecuencia de Consultas por	
Tratamiento	37
Nivel de Rendimiento y Coeficiente Intelectual de	
los sujetos del Grupo que Arrojó el Valor más Alto	37
Nivel de Rendimiento y Coeficiente Intelectual de	
los sujetos del Grupo que Arrojó el Valor más Bajo	38

Tratamiento estadístico de los datos	39
"En mi Opinión"	40
Encuesta Número Uno a los padres de familia	41
Encuesta Número Dos a los padres de familia	41
Discusión	44
Conclusiones	48
Bibliografía	49

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	TITULO
1	NIVEL DE RENDIMIENTO POR TRATAMIENTO PARA CINCO TAREAS DE COMPRESION DE LA LECTURA.
2	RENDIMIENTO GLOBAL POR TAREAS PARA LA COMPRESION DE LA LECTURA.
3	RENDIMIENTO GLOBAL POR TRATAMIENTO.
4	RENDIMIENTO GLOBAL Y GRADO ESCOLAR POR TRATAMIENTO.
5	RENDIMIENTO GLOBAL Y COEFICIENTE INTELECTUAL POR TRATAMIENTO.
6	RENDIMIENTO GLOBAL Y TIEMPO DE LECTURA POR TRATAMIENTO.
7	RENDIMIENTO GLOBAL Y TIEMPO DE TRABAJO DE COMPRESION POR TRATAMIENTO.
8	RENDIMIENTO GLOBAL Y FRECUENCIA DE CONSULTAS POR TRATAMIENTO.
9	NIVEL DE RENDIMIENTO DE LOS SUJETOS DEL GRUPO QUE ARROJO EL VALOR MAS ALTO.
10	NIVEL DE RENDIMIENTO DE LOS SUJETOS DEL GRUPO QUE ARROJO EL VALOR MAS BAJO.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

LISTA DE TABLAS

TABLA	TITULO
1	ENCUESTA "EN MI OPINION"
2	ENCUESTA NUMERO UNO A LOS PADRES DE FAMILIA.
3	ENCUESTA NUMERO DOS A LOS PADRES DE FAMILIA.

EFFECTOS DE LA DISPONIBILIDAD DE CONSULTA Y/O MOTIVACIONES
CON DIFERENTES REFERENTES TEORICOS SOBRE LA COMPRENSION
DE LECTURA INDIVIDUAL A TRAVES DE UN METODO ESPECIFICO

Rosa Elena Nieves Rodríguez
Universidad Nacional Autónoma de México

Con la finalidad de conocer bajo qué condiciones se incrementa la comprensión de la lectura o estudio individual, se investigó en diez sesiones el MECLI "Método para la Comprensión de la Lectura Individual" integrado por cinco tareas: a) aprendizaje de conceptos nuevos; b) memoria; c) inferencia; d) juicio crítico y e) creatividad como solución de problemas, con 80 adolescentes de sexo femenino de educación secundaria cuyas edades oscilaban entre los 11 y 15 años de edad y el C.I. entre 66-144 en la escala de WISC. Se formaron al azar ocho grupos experimentales con postest únicamente. Cada uno de los grupos realizó la lectura y el trabajo de comprensión bajo alguna de las siguientes condiciones: 1) con asesoría y sin consulta; 2) con asesoría y con consulta; 3) sin asesoría y sin consulta; 4) sin asesoría y con consulta; 5) sin asesoría, con consulta e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas; 6) sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal; 7) sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de logro y 8) sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente personal y social humanitario. Se encontraron diferencias significativas entre el grupo sometido al tratamiento 5 y los grupos sometidos a los tratamientos 1 y 4 y correlación a nivel de .48 en las variables consulta a la lectura y grado escolar. A este estudio precedió la validación interjueces del MECLI que fue de 94% y la de los textos instruccionales que fue de 90%. La validación social: a) de contenido; b) de la calidad del método; c) de las condiciones ambientales y d) de la obtención de satisfacción en el trabajo arrojó un 85% por parte de los sujetos de los grupos experimentales y un 92% por parte de los padres de los sujetos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El Método para la Comprensión de la Lectura Individual MECLI, se diseñó con la finalidad de favorecer el autoaprendizaje mediante la formación del sujeto para la comprensión de la lectura o estudio independiente. El desarrollo de habilidades para la comprensión debe ser el resultado de una formación efectiva para ello (Herber, 1970), por lo tanto, deseamos que la formación que proponemos más adelante, ayude a incrementar el nivel de rendimiento en los sujetos que tienen estudio individual extra clase durante varias horas al día y del cual no pueden prescindir so peligro fracaso académico y/o favorezca la habilidad de los lectores para la comprensión de la prosa.

La comprensión como base del logro académico, puede verse afectada a través de la modificación del material de lectura (Estes, 1970) de tal manera de que antes de que el estudiante empiece a leer, tenga ya estructurado el texto para que el contenido de éste llegue a serle significativo (Vacca, 1977). Algunos autores han sugerido que el aprendizaje de conceptos nuevos, extraídos de un contexto e interpretados dentro del mismo contexto del que han sido tomados, es el principio del aprendizaje significativo, porque el concepto es la unidad de representación en significado, de la memoria semántica (Weckelgren, 1979).

Así mismo, se dice que una vez que los conceptos nuevos han pasado a ser significativos, se asocian a los ya existentes y, a partir del texto leído, el sujeto puede reproducir con relativa facilidad el contenido de

la lectura en un marco de referencia de analogía gramatical. Por lo que, razonablemente se puede asumir que quien lee puede superar en alguna forma el conocimiento ganado a partir del estudio y la experiencia, por medio de respuestas afectivas para aprender situaciones nuevas (Herber, 1976).

Existe la tradición en psicología y educación de que los pasajes en prosa, los libros de texto y otros materiales impresos, contienen significados específicos inherentes a ellos. Desde este punto de vista se ha sugerido que la comprensión de un pasaje de lectura consiste en extraer de éste el significado que contiene (Moates, 1980). Así, para formar al lector en el desarrollo de la habilidad para extraer el significado inherente al contenido, las lecturas deberán estructurarse de tal manera que, dada una proposición universal, seguida de una particular, el estudiante infiera por escrito una tercera a manera de conclusión; esta estructura tendrá la modalidad de silogismo concreto en base a la teoría analógica de razonamiento de cuantificadores (Johnson, Laird y Steedman, 1978). Esta teoría fue probada por los autores con 20 sujetos cuyos resultados demostraron lo siguientes: 1) los sujetos pueden hacer una interpretación de las premisas; 2) mediante un proceso heurístico para combinar las interpretaciones de las dos premisas; 3) formar una conclusión adecuada a la combinación de las interpretaciones y 4) el silogismo en sí es una prueba lógica que puede permitir, modificar o abandonar la conclusión (Moates, 1980).

El enfoque anterior ha propiciado un amplio número de investigaciones. Estas investigaciones han analizado y elaborado diagramas de la estructura e interrelaciones entre palabras y proposiciones de los pasajes en prosa mediante procedimientos detallados, con el fin de que el lector intente entender cómo existe el significado inherente en el pasaje, pues la comprensión de un texto implica descubrir una formulación que explique el contenido en forma coherente (Anderson, 1978).

El enfoque del "esquema", intenta definir la comprensión de lo leído proponiendo que el lector debe establecer una clara interpretación del significado del pasaje a partir del texto -lo que en MECLI equivale a la primera tarea para la comprensión, "aprendizaje de conceptos nuevos"- y que Backman (1978) encontró que los sujetos integran la información nueva al conocimiento ya existente a partir de un contexto, más que a partir de una oración aislada. En segundo lugar se considera que la comprensión está relacionada con la habilidad del lector para recordar los pasajes del texto; por este motivo en el MECLI, la segunda tarea -"memoria"- para la comprensión de lo leído, está estructurada a partir de los pasajes del texto y dentro de un marco de referencia -análogo gramatical, cuyos ejercicios favorecen el recuerdo y permiten expresarlo en forma escrita. Mc Geoch (1930) demostró que a tiempo constante de ejercicio, el número de estímulos que se pueden memorizar es tanto mayor cuanto más alto sea el grado de significado de -

éstos para quien los memoriza (Fraize, 1979). En el MECLI, el grado de significado del material nuevo adquirido por el sujeto se da en la realización de la primera tarea -"aprendizaje de conceptos nuevos"-.

En tercer lugar el enfoque del "esquema" sugiere que, por lo general, los lectores van más allá de la información adquirida en el pasaje leído y que sacan conclusiones a partir de la lectura, conclusiones que no están explícitamente establecidas en el texto; con este propósito la cuarta tarea para la comprensión en el MECLI, consiste en ejercicios de "juicio crítico" que pretenden formar al sujeto para que interprete, critique y evalúe el contenido, lo que equivale a "leer entre líneas" y lo prepara a rendir "creativamente" en la modalidad de "solución de problemas". Según esta aproximación, la comprensión consiste en seleccionar el esquema cuyos espacios deben ser razonablemente ocupados por la información obtenida en la lectura y a partir de este ejercicio explicar o dar razón del material a ser comprendido (Rumelhart y Ortony, 1977) ya que el texto es confuso para el lector a menos que posea un marco de referencia que le facilite la interpretación y la inferencia del significado de lo leído (Anderson, 1977). Una última tarea en MECLI es la "solución de problemas" por medio de la técnica del Método de Casos (Norton, 1971) el cual lleva al lector o al estudiante a pasar de la teoría a la práctica, lo pone en contacto con el "mundo real", le facilita aplicar los principios teóricos adquiridos en el estudio individual, no le permite continuar como lector pasivo, da la oportunidad

de encontrar situaciones nuevas ante las cuales tiene que valorar los hechos, las opiniones, las discusiones y los errores. Los beneficios aportados en la investigación de este Método de Casos son: el desarrollo de habilidades para detectar, diagnosticar y resolver problemas de la vida real.

Habiendo estructurado las tareas para la comprensión, el presente estudio hace una última consideración relacionada con las diferencias individuales; para este efecto, los sujetos de los grupos experimentales durante el tiempo de lectura y en el desarrollo de las tareas para la comprensión, estuvieron expuestos a diversas condiciones de consulta: al asesor, a la lectura y/o a las instrucciones que contenían referentes teóricos motivacionales que se basan en algunos principios para la enseñanza de la lectura; individualización, motivación, sistematización y metodología propuestos por Frostig (1973).

Investigaciones recientes apoyan el uso de esquemas objetivos para favorecer el proceso de la comprensión (Morrison, 1975) por lo cual el MECLI fue estructurado en cinco tareas para la comprensión: 1) aprendizaje de conceptos nuevos; 2) memoria; 3) inferencia; 4) juicio crítico y 5) creatividad en la modalidad de solución de problemas y se asemeja un tanto al esquema presentado por Smith (1969) el cual se desarrolla a través de cuatro niveles: 1) literal; 2) de interpretación; 3) crítico y 4) creativo (Weston, 1976).

Un primer propósito del presente estudio fue proporcionar tareas estructuradas que favorecieran la formación de habilidades para comprender lo que se lee o se estudia de manera independiente y, el segundo, atendiendo a las diferencias individuales, investigar bajo qué condiciones el lector adquiere un mayor nivel de rendimiento en la realización de las tareas para la comprensión de la lectura.

METODO

Sujetos.

Los sujetos fueron 80 adolescentes del sexo femenino de educación secundaria cuyas edades oscilaban entre los once y catorce años once meses de edad y un coeficiente intelectual entre 66-144 de acuerdo con la escala de WISC. A causa de las condiciones climatológicas extremas de invierno durante la realización del estudio, poco comunes en la Ciudad de México, hubo una deserción total de veintiseis sujetos; asistieron a las diez sesiones experimentales 54 estudiantes en total por lo que los grupos quedaron integrados por "n" desiguales.

Materiales e Instrumentos.

I. Lecturas y Tareas para la Comprensión (Apéndice I).

1. Cuadernillo de lecturas: El cuadernillo que contenía diez lecturas, fue escrito a máquina en hojas tamaño carta color verde para facilitar el registro de consultas al texto y cuyo contenido estaba estructurado en la forma siguiente:

A. Nombre del autor y título de la lectura.

B. Breve biografía del autor; un párrafo acerca del tema central y los puntos importantes (Pierce, 1979).

C. La lectura. La lectura estaba escrita a máquina a triple espacio y, progresivamente, estaban marcados los renglones del texto con número

ros arábigos sobre el extremo izquierdo y los párrafos sobre el extremo derecho con números romanos. El número de renglones de cada texto fue en aumento de la primera a la décima lecturas con la finalidad de aumentar en forma progresiva la cantidad de material. Los renglones y los párrafos fueron numerados con la finalidad de llamar la atención del sujeto y facilitar la identificación de las partes de la prosa, necesarias para el desarrollo del trabajo de comprensión. El número de párrafos estuvo sujeto a la estructura natural del texto. Las diez lecturas y las biografías fueron tomadas del libro "Primer Grado de Español Primera Parte" para secundaria abierta (Díaz, 1976).

2. Trabajo para la Comprensión. El trabajo para la comprensión de la lectura estuvo estructurado en la forma siguiente:

A.1. Aprendizaje de Conceptos Nuevos. La porción del material para el trabajo de comprensión encabezado con el título anterior estaba programado según las diversas técnicas propuestas para el aprendizaje de conceptos nuevos (West, 1976; Bourne, 1971; Moates, 1980 y Weckelgren, 1979), organizados en diez aspectos que están contenidos a lo largo de las lecturas: 1) definición; 2) generalización; 3) discriminación; 4) etimologías; 5) sinonimia; 6) antinomia; 7) supraordinación; 8) coordinación; 9) subordinación y 10) conversiones (Castañeda, 1979).

El aprendizaje de conceptos fue asociado con la solución de crucigramas que, aunque corresponde a la solución de problemas, aquí se utilizó para favorecer la memoria a largo plazo. Greeno (1973, 1977) y Simon (1974, 1976) han demostrado que la representación (crucigramas y problemas asociados) de la información de un problema es el proceso para entender el problema y asociarlo a la memoria semántica.

B. II. Memoria. El material de la tarea dos, comprendió ejercicios de retención directa y recuperación consistentes en que el sujeto pudiera reproducir por escrito la información adquirida en la lectura; - estos ejercicios fueron programados en base a los siguientes principios expuestos por West (1976): 1) "se recuerda con mayor facilidad es estímulo que es más significativo". Es por éso que en este método, la segunda tarea fue de "memoria" porque durante la primera tarea "aprendizaje de conceptos nuevos" el contenido del texto estaba programado de manera que pasara a ser significativo para el sujeto; 2) "que el material tenga un contexto", en base a este segundo principio, los ejercicios fueron estructurados a partir del contexto dando al sujeto la posibilidad de consultar la lectura o de identificar por asociación con los números de los renglones y/o el número de los párrafos de la misma, el pasaje a recordar para la realización de los ejercicios; 3) "que el material pueda ser codificado", para que el material pudiera ser codificado por el sujeto se utilizó como marco de referencia para

su elaboración, la estructura gramatical en sus formas de artículo, sustantivo, pronombre, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, con ju n ción e interjección, lo cual facilitó la habilidad para la comprensión mediante el análisis de la estructura del discurso.

C. III. Inferencia. El material para la tareas número tres comprendió ejercicios en la modalidad de silogismos consistentes en que el sujeto a partir de una proposición universal y otra particular pudiera escribir una tercera a manera de conclusión en base a los siete diferentes modelos propuestos por Miller (1960): 1) equivalencias y referencias; 2) implicación; 3) coimplicación; 4) negación y contradicción; 5) disy un ción; 6) cuantificación y 7) orden lineal (Weckelgren, 1979).

D. IV. Juicio Crítico. El material para la tarea número cuatro, com pre ndió ejercicios interrogativos en las modalidades propuestas por Hylman (1969): 1) "pensamiento convergente" que llevó al sujeto a in ter pre tar el contenido del texto al responder por escrito las preguntas propuestas; 2) "pensamiento divergente" que permitió al sujeto - hacer una crítica del texto al contestar por escrito interrogantes de proposiciones opuestas al contenido y expresar acuerdo o desacuerdo con el pensamiento manifiesto del autor; 3) "pensamiento evaluativo" que orientó al sujeto a responder por escrito preguntas acerca de la verdad, la calidad o la funcionalidad del contenido y 4) "proposición de alternativas" que facilitó al sujeto, por medio de preguntas elaboradas generar y proponer ideas (Weston, 1970).

E. V. Creatividad en la Modalidad de Solución de Problemas. El material para la tarea número cinco fue elaborado en base al modelo de solución de problemas investigado por Norton, (1971) con variante en el paso número cuatro y consistió en que el sujeto, a partir de un problema de la vida real relacionado con el contenido de la lectura siguiera el proceso de solución en base al esquema propuesto: 1) identificación del problema; 2) obtención de datos relacionados con el problema; 3) elaboración de una lista de posibles soluciones; 4) el por qué de cada una de las soluciones anteriores; 5) selección de la solución final y 6) implementación de la solución seleccionada. El trabajo de comprensión terminó pidiendo al sujeto que hiciera una síntesis del contenido de la lectura que variaba entre 20 y 11 palabras en forma descendente de la primera a la décima lecturas.

II. Encuestas (Apéndice II).

1. Encuesta sobre Alternativas de Gratificación. Esta encuesta consistió en proponer por escrito, a los sujetos de los grupos experimentales diversas alternativas de gratificación con la finalidad de detectar la preferencia de los mismos respecto a los incentivos. Esta encuesta fue aplicada una semana antes de la investigación.

2. Encuesta sobre la Preferencia por algún Maestro en Particular. Esta encuesta consistió en detectar cuál de los diferentes maestros del ~

Intituto reunía el mayor porcentaje de características de aceptación por parte de los sujetos. Una vez conocidos los resultados, el maestro preferido desempeñó el papel de asesor, del grupo sometido al tratamiento "sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal".

3. Encuesta número 1 abierta. Esta encuesta consistió en solicitar de los padres de familia de los sujetos de los grupos experimentales que expresaran acerca de la investigación, para ellos Curso de "Comprensión de Lectura": a) sus puntos de vista positivos; b) sus puntos de vista negativos y c) sus sugerencias. Esta encuesta se aplicó durante el segundo día de la investigación.

4. Encuesta número 2. Esta encuesta consistió en detectar de los padres de familia de los sujetos de los grupos experimentales su opinión respecto a: a) condiciones de trabajo; b) calidad del método; c) calidad del contenido; d) obtención de satisfacción, por parte de los sujetos en la realización del trabajo; e) beneficios ocasionados por el curso; f) problemas ocasionados por el curso y g) sugerencias. Esta encuesta se envió por correo después de terminada la investigación pidiendo a los destinatarios la devolución de la misma en una fecha determinada.

5. Encuesta "En mi Opinión". Esta encuesta fue elaborada para detectar las variantes de apreciación por parte de los sujetos hacia la investigación en cuanto a: a) condiciones de trabajo; b) calidad del método

do; c) contenido y d) obtención de satisfacción en el trabajo. La misma encuesta se aplicó de manera individual en tres momentos diferentes: inmediatamente después de la primera, quinta y décima sesiones.

III. Registros. (Apéndice II).

1. Registro de supervisores. Este registro se estructuró en base a un plano que sirvió de modelo para indicar los lugares que ocuparían tanto el asesor como el observador y la disposición de los sujetos en los escenarios experimentales. El registro fue realizado por los supervisores cada cinco minutos con la finalidad de controlar el cumplimiento de las condiciones experimentales a las que fue sometido cada grupo; para fines de confiabilidad, el supervisor general hizo de manera simultánea el mismo registro.

2. Registro de tiempo. Este registro se elaboró para conocer de manera grupal e individual el tiempo de duración de cada uno de los aspectos de las sesiones experimentales: a) instrucciones; b) entrega de material; c) duración de la lectura; d) duración del trabajo de comprensión y e) duración de cada sesión. Para fines de confiabilidad el registro fue tomado de manera simultánea por el asesor y observador de cada uno de los grupos experimentales.

3. Registro de consultas. Este registro se elaboró para conocer la frecuencia con que los sujetos de los grupos experimentales sometidos a

tratamiento de consulta, acudían al asesor, al texto o a las hojas instruccionales y saber en qué medida el nivel de rendimiento estuvo -- afectado por el número de consultas.

4. Instructivos. Los instructivos consistieron en indicaciones escritas a máquina en las que se describía el material y se especificaban: a) las orientaciones generales para el curso; b) las condiciones de trabajo; c) la secuencia del trabajo y d) la asistencia a la aplicación de la encuesta "En mi opinión". Estos instructivos tuvieron la finalidad fundamental de asegurar que los grupos trabajaran bajo el entrenamiento experimental al que fueron sometidos.

5. Textos con instrucciones motivacionales. Para los grupos sometidos a tratamientos "sin asesoría, con consulta e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas", "sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal", "sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de logro" y "sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente personal y social humanitario", se elaboraron textos motivacionales en base a cuatro diferentes referentes teóricos: a) conductual; b) psicoanalítico; c) cognitivo y d) humanista, (Frostig, 1973), para conocer qué efecto producía un determinado tipo de motivación en el nivel de rendimiento del sujeto.

6. Wisc. Se utilizó el material de la prueba psicométrica del Wisc -

para obtener el diagnóstico del coeficiente intelectual de los sujetos de los grupos experimentales y conocer en qué medida éste se encuentra o no relacionado con el nivel de rendimiento en la comprensión de la prosa a partir del MECLI.

7. Hoja de concentración de datos. Este protocolo consistió en una hoja tamaño carta cuyo formato facilitó hacer un vaciado global por sujeto de: a) el tratamiento experimental al que fue sometido; b) características de edad, grado escolar y coeficiente intelectual; c) nivel de rendimiento por tarea y por sesión; d) frecuencia de sonculas y e) tiempo de duración de cada uno de los aspectos de las sesiones experimentales; tuvo como finalidad facilitar el tratamiento de los datos.

Diseño.

Se usó un diseño multigrupos seleccionados al azar (McGuigan, 1980) con postest únicamente.

Edwards (1950) apoya el hecho de que este diseño permite la aplicación a una gran variedad de problemas como influencia de diferentes métodos de instrucción sobre el logro y la influencia de diferentes tipos de motivación sobre la ejecución (Campbell, 1970).

Dentro de los márgenes de confianza establecidos por las pruebas de significación, la aleatorización de los grupos puede ser suficiente sin necesidad de recurrir al pretest... En investigación pedagógica al probar métodos que permitan la introducción inicial de elementos absolu-

para obtener el diagnóstico del coeficiente intelectual de los sujetos de los grupos experimentales y conocer en qué medida éste se encuentra o no relacionado con el nivel de rendimiento en la comprensión de la prosa a partir del MECLI.

7. Hoja de concentración de datos. Este protocolo consistió en una hoja tamaño carta cuyo formato facilitó hacer un vaciado global por sujeto de: a) el tratamiento experimental al que fue sometido; b) características de edad, grado escolar y coeficiente intelectual; c) nivel de rendimiento por tarea y por sesión; d) frecuencia de sonculas y e) -- tiempo de duración de cada uno de los aspectos de las sesiones experimentales; tuvo como finalidad facilitar el tratamiento de los datos.

Diseño.

Se usó un diseño multigrupos seleccionados al azar (McGuigan, 1980) con postest únicamente.

Edwards (1950) apoya el hecho de que este diseño permite la aplicación a una gran variedad de problemas como influencia de diferentes métodos de instrucción sobre el logro y la influencia de diferentes tipos de motivación sobre la ejecución (Campbell, 1970).

Dentro de los márgenes de confianza establecidos por las pruebas de significación, la aleatorización de los grupos puede ser suficiente sin necesidad de recurrir al pretest... En investigación pedagógica al probar métodos que permitan la introducción inicial de elementos absolu-

tamente nuevos no es posible el pretest (Campbell, Donald y Stanley, Julian, 1970).

GRUPO	AZAR	TRATAMIENTO EXPERIMENTAL	MEDICIONES
G ₁	R	X ₁	O
G ₂	R	X ₂	O
G ₃	R	X ₃	O
G ₄	R	X ₄	O
G ₅	R	X ₄ + IVCP	O
G ₆	R	X ₄ + IRS	O
G ₇	R	X ₄ + IRL	O
G ₈	R	X ₄ + IRH	O

En este esquema:

G = Es el grupo. Para investigación hubo un total de ocho grupos.

R = Es la selección al azar. Los grupos estuvieron integrados por diez sujetos, cada uno. Los sujetos fueron seleccionados al azar.

X = Es el tratamiento. El tratamiento consistió en la lectura del tema propuesto más el trabajo de comprensión a través de las siguientes tareas: a) aprendizaje de conceptos nuevos; b) retención directa; c) inferencia; d) juicio crítico y e) creatividad como solución de problemas, realizadas bajo diferentes condiciones específicas en cada grupo.

O = Son las mediciones. Las mediciones consistieron en: 1) verificación del nivel de rendimiento en cada tarea del trabajo de comprensión; 2) medición del tiempo de duración de cada uno de los aspectos de las sesiones de lectura; 3) número de veces que el sujeto consultó al asesor; 4) número de veces que el sujeto consultó el texto y 5) número de veces que el sujeto consultó las hojas instruccionales.

IVCP = Son las instrucciones con verbalización de consecuencias positivas.

IRS = Son las instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal.

IRL = Son las instrucciones con referente de logro.

IRH = Son las instrucciones con referente personal y social humanitario.

Los grupos fueron denominados de la siguiente manera:

- | | |
|--------------------------|--|
| G_1 R X ₁ O | =Grupo número uno seleccionado al azar, con asesoría y sin consulta al texto. Con postest únicamente. |
| G_2 R X ₂ O | =Grupo número dos seleccionado al azar, con asesoría y con consulta al texto. Con postest únicamente. |
| G_3 R X ₃ O | =Grupo número tres seleccionado al azar, sin asesoría y sin consulta al texto. Con postest únicamente. |

- $G_4 R X_4 O$ = Grupo número cuatro seleccionado al azar, sin asesoría y con consulta al texto. Con posttest únicamente.
- $G_5 R X_4 + IVCP O$ = Grupo número cinco seleccionado al azar, sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas. Con posttest únicamente.
- $G_6 R X_4 + IRS O$ = Grupo número seis seleccionado al azar, sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal. Con posttest únicamente.
- $G_7 R X_4 + IRL O$ = Grupo número siete seleccionado al azar, sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con referente de logro. Con posttest únicamente.
- $G_8 R X_4 + IRH O$ = Grupo número ocho seleccionado al azar, sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con referente personal y social humanitario. Con posttest únicamente.

El diseño, para esta investigación, ofreció la ventaja de poder evaluar una a una cuál de las ocho variables independientes influyó sobre cada una de las variables dependientes y establecer la relación entre ellas. Con un diseño de dos grupos nunca se tiene la suficiente seguridad de haber seleccionado los valores apropiados para la variable independiente cuando se trata de determinar si dicha variable es o no efectiva (McGuigan, 1980).

Definición de Variables Independientes. Las variables independientes consistieron en el tratamiento al que fueron sometidos los sujetos de los grupos experimentales con el fin de comprobar bajo qué condiciones

se lograba un mayor nivel de rendimiento.

1. "Con asesoría y sin consulta al texto". La asesoría en esta condición consistió en que los sujetos que estaban recibiendo este tratamiento podían consultar al asesor cuantas veces lo necesitaban durante el desarrollo de las tareas para la comprensión; el asesor a su vez podía contestar a las preguntas de los sujetos bajo las siguientes formas: a) leyendo en voz alta, para el sujeto que preguntaba, el párrafo de la lectura donde se encontraba la respuesta; y/o dando sinónimos de la respuesta correcta.

"Sin consulta al texto", esta condición consistió en que cada uno de los sujetos del grupo experimental sólo podía leer una vez el contenido de la prosa y al terminar entregaba el texto al asesor de tal manera que no podía consultarlo durante el desempeño de las tareas para la comprensión.

2. "Con asesoría y con consulta al texto". Esta condición fue igual a la anterior en cuanto a "asesoría"; respecto a "consulta al texto", los sujetos conservaban las hojas de la lectura y podían consultarlas cuantas veces fuera necesario durante la realización de las cinco tareas para la comprensión.

3. "Sin asesoría y sin consulta al texto". Los sujetos que recibieron este tratamiento leían una vez el texto y lo entregaban al asesor, pero no podían ni recibir orientación del asesor ni consultar el texto durante

el desarrollo de las tareas para la comprensión.

4. "Sin asesoría y con consulta al texto". Los sujetos que recibieron este tratamiento no obtuvieron orientación por parte del asesor, pero conservaron el texto y pudieron consultarlo cuantas veces les fue necesario durante la realización de las tareas para la comprensión.

5. "Sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas". Esta condición es igual que la anterior y además, cada uno de los sujetos recibió por escrito, un párrafo motivacional con referente teórico conductual el cual podían leer durante la sesión cuantas veces lo quisieran.

6. "Sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal". Esta condición fue igual que la anterior; la variación consistió en que el texto motivacional tuvo referente teórico de tipo psicoanalítico.

7. "Sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con referente de logro". Esta condición fue igual que la anterior; la variación consistió en que el texto motivacional tuvo referente teórico de tipo cognitivo.

8. "Sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con referente personal y social humanitario". Esta condición fue igual que la anterior; la variación consistió en que el texto motivacional tuvo referente

teórico de tipo humanista.

Definición de Variables Dependientes. Para efectos del presente estudio se adoptaron las siguientes definiciones a guisa de referencia sin que es tas constituyan necesariamente susceptibilidad de réplica.

Trabajo de Comprensión. Por trabajo de comprensión entendemos el he cho de que algún sujeto realice las cinco tareas que suceden a cada una de las lecturas en el "Método de Comprensión de Lectura Individual":

1. Aprendizaje de conceptos nuevos, consiste en que un sujeto, mediante esquemas preparados para ello pueda relacionar cada palabra nueva con la definición correspondiente; generalizar y discriminar; identificar etimologías, sinónimos y antónimos; escribir a partir de las mismas pa labras nuevas las correspondientes supraordinadas, coordinadas y subor dinadas y aplicarlas convencionalmente según sus diferentes acepciones.
2. Memoria, consiste en que un sujeto mediante esquemas objetivos re produzca en forma escrita las partes de la lectura, dentro del mismo - contexto, que correspondan al componente de la estructura gramatical en análisis.
3. Inferencia, consiste en que el sujeto a partir de un proposición uni- versal seguida de una particular, escriba una tercera a manera de con clusión.
4. Juicio Crítico, consiste en que el sujeto responda por escrito a los es quem as interrogativos que le permitan interpretar, criticar y evaluar el contenido de la lectura y generar ideas originales.

5. Creatividad en la modalidad de solución de problemas. consiste en que el sujeto a partir de un problema dado en el contenido de la lectura o de un problema tomado de la vida real y relacionado con la lectura, escriba el proceso de solución a partir del esquema propuesto: 1) identificación y definición del problema; 2) obtención de datos relacionados con el problema; 3) elaboración de una lista de posibles soluciones; 4) descripción de las causas de las soluciones propuestas; 5) selección de una solución y 6) implementación de la solución.

VARIABLES CONTROLADAS. Para la presente investigación se contemplaron tres tipos de variables a controlar.

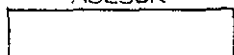
1. Variables controladas en los sujetos. Las variables controladas en los sujetos fueron: a) asignación al azar de los sujetos a los grupos experimentales; b) aplicación del WISC a los sujetos de los grupos experimentales para la obtención del coeficiente intelectual por sujeto y por grupo y c) gratificación a los sujetos por su asistencia a la investigación la cual consistió en conceder un punto de calificación aplicable a la asignatura de Literatura. El tipo de gratificación se determinó a partir de la encuesta "Alternativas de Gratificación" la cual arrojó el 90% de aceptación para el punto de calificación de entre cinco alternativas diferentes.

2. Variables controladas en los colaboradores. Las variables controladas en los colaboradores fueron: a) la asignación al azar en los colaboradores para el desempeño de los diferentes roles, excepto el asesor

del grupo expuesto al tratamiento "sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal"; el asesor para este grupo fue asignado en base a los resultados que arrojó la encuesta "Preferencias" respecto al maestro preferido por los sujetos; b) la presentación de la investigación a los colaboradores como "curso de comprensión de lectura" para evitar el efecto de "bías"; c) la elección de colaboradores que tuvieran un grado académico superior a bachillerato para facilitar el entrenamiento y asegurar mayor eficiencia en el desempeño de los roles; d) la capacitación de los colaboradores para el desempeño de los respectivos roles y el adiestramiento para el manejo del material correspondiente y e) el procedimiento de cada sesión experimental bajo el instructivo específico.

3. Variables controladas en el ambiente. Las variables controladas en el ambiente fueron: a) los 8 salones para la realización de las sesiones los cuales medían 7 x 4 m. y estuvieron dispuestos de acuerdo al siguiente diseño:

ASESOR



X	S ₁	X
X	X	X
S ₂	X	S ₃
X	S ₄	X
X	X	X
S ₅	X	S ₆
X	S ₇	X
X	X	X
S ₈	X	S ₉
X	S ₁₀	X

OBSERVADOR

b) los cuatro salones para la aplicación de encuestas, en iguales condiciones que las anteriores y que se utilizaron para la aplicación de las mismas a los padres de familia y a los sujetos de los grupos experimentales; c) el salón de entrenamiento de los colaboradores y vacío de datos con iluminación y muebles adecuados el cual tenía una amplitud de 14 x 6 m. y d) las condiciones de iluminación que fueron aceptables e iguales en todos los salones.

4. Variables controladas durante el procedimiento experimental. Las variables controladas durante el procedimiento experimental fueron: - a) la capacitación de los colaboradores para el desempeño de los roles respectivos y manejo de material, previa a cada sesión; b) cada grupo experimental estuvo formado por diez sujetos seleccionados al azar - al final de la investigación, debido a las deserciones, los grupos quedaron con "n" desiguales- los sujetos fueron colocados de manera estratégica en los salones con el fin de evitar posibles comunicaciones que contaminaran los resultados. Al llegar los sujetos a los salones encontraban su nombre escrito en una papeleta colocada en el lugar que debían ocupar, este lugar fue diferente para cada sujeto, cada día de la investigación, a juicio del observador; c) los grupos trabajaron en forma simultánea y con el mismo material correspondiente a cada sesión para evitar la comunicación entre los sujetos y la posible contaminación en los resultados.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Procedimiento.

Esta investigación se desarrolló en las siguientes etapas:

A. Colaboradores y Padres de Familia. Se publicó una convocatoria dirigida a los padres de familia del Instituto Rafael Rossi para que participaran en la investigación, en dicha convocatoria se especificaron los puntos siguientes: 1) roles a desempeñar; 2) horario de adiestramiento; 3) horario de trabajo; 4) horario de aplicación y vaciado de encuestas. La investigación se presentó a la comunidad educativa de este Instituto como curso de "Comprensión de Lectura". De los padres de familia inscritos fueron seleccionados aquéllos que reunieran las características de: a) preparación académica media superior en adelante; b) haber participado en otras actividades escolares del Instituto de manera eficiente y responsable.

La Dirección del Instituto envió a los padres de familia una circular para informarles del curso de "Comprensión de Lectura" y pedirles que: a) se presentaran en el Instituto durante durante el segundo día del curso entre 8:00 y 20:00 hs. para que contestaran una encuesta dirigida a ellos y b) que después de terminado el curso recibirían una segunda encuesta que debían regresar constestada en el lapso de tiempo señalado.

B. Sujetos. Durante la semana previa al inicio de la investigación se aplicó el WISC a todos los sujetos para obtener el diagnóstico de coeficiente intelectual por sujeto y por grupo el cual tuvo la función de ser

una variable controlada en los sujetos. También se aplicaron las encuestas: a) "Preferencias" cuyos resultados permitieron conocer que el maestro que debía fungir como asesor del grupo que recibió el tratamiento "sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal" era el profesor de Educación Física para quien el porcentaje de aceptación fue de 67% por parte de los sujetos y b) "Alternativas de Gratificación" en base a cuyos resultados se pudo conocer que las cinco alternativas propuestas, "un punto de calificación" era la gratificación más apreciada al arrojar un 84% de aceptación por parte de los sujetos.

En un día hábil previo al inicio de las sesiones se formaron al azar los ocho grupos experimentales integrados por diez estudiantes cada uno ya que la población total era de 80 sujetos; después de la formación de los grupos se les dió a conocer a los integrantes de los mismos: 1) el programa del curso; 2) la remuneración por la asistencia al mismo y 3) las condiciones de participación.

C. Primer día de la Investigación. El mismo día, horas antes de la primera sesión experimental, los colaboradores recibieron el paquete de material correspondiente, el entrenamiento para el desempeño de sus respectivos roles y la capacitación para el adecuado manejo del material. Unos momentos antes de iniciarse la sesión, cada uno de los colaboradores estaba ocupando su respectivo puesto para colocar títulos a los salones, los nombres de los sujetos según el diseño an-

tes mencionado y esperar a los estudiantes con el fin de dar principio a la sesión a la hora indicada. Para iniciar la sesión, el asesor de cada grupo entregaba el material a los sujetos y les leía el instructivo correspondiente, una vez iniciada la lectura, tanto el observador como el asesor y para fines de confiabilidad, tomaban los registros de tiempo y de consulta por sujeto. Para facilitar el registro de "consulta", las hojas de la lectura fueron de color verde, las de instrucciones de color rosa y las de trabajo de comprensión, blancas; por otra parte, los supervisores y el coordinador general registraban cada cinco minutos el cumplimiento de las condiciones experimentales a las que estaban sometidos cada uno de los grupos.

Cuando los sujetos de los grupos experimentales iban terminando las tareas correspondientes al trabajo de comprensión, pasaban al salón indicado donde les fue aplicada por primera vez la encuesta "En mi Opinión".

Después de terminada la sesión y aplicación de la encuesta, las personas colaboradoras, pasaban al salón de evaluación, donde bajo la dirección del investigador calificaban las tareas 1, 2 y 3 para la comprensión a partir de una clave común que el mismo investigador dictaba y que para fines de confiabilidad, el asesor y el observador calificaban en forma simultánea.

De entre los mismos colaboradores se seleccionaron tres jueces por grupo, para que calificaran de manera alternada e independiente las

tareas 4 y 5.

Después de terminar la calificación de las tareas se procedía a sacar el nivel de confiabilidad de los registros.

El vaciado general de los datos se hacía en formas preparadas para ello.

D. Segundo día de la investigación. El trabajo se realizó como en el día anterior. Este día no se aplicó la encuesta "En mi opinión". A los padres de familia se les aplicó de manera individual la encuesta número uno dirigida a los mismos.

E. Tercero, cuarto, sexto y noveno días de la investigación. Se realizaron las sesiones correspondientes como en el primer día. La variante consistió en que no se aplicaron encuestas ni a los sujetos de los grupos ni a los padres de familia.

F. Quinto y décimo días de la investigación. Se realizaron las sesiones correspondientes de igual forma que durante el primer día. La variante consistió en que la encuesta "En mi opinión" se aplicó por segunda y tercera vez respectivamente a los sujetos de los grupos experimentales.

G. Un día después de terminada la investigación. Al siguiente día después de haber terminado la investigación se envió por correo la encuesta número dos a los padres de familia y se les señaló una fecha límite para que la regresaran.

H. Validación del libro de lecturas. Para este libro de lecturas se pro

cedió a someter cada una de las tareas a validación interjueces cuyos resultados fueron los siguientes:

	CALIFICACIÓN	No. JUECES
1. Aprendizaje de conceptos nuevos	100%	5
2. Memoria	100%	5
3. Inferencia	86%	5
4. Juicio crítico	86%	5
5. Creatividad como solución de problemas	100%	5

$$\bar{X} = 94.4\%$$

I. Validación de hojas instruccionales. Para las hojas instruccionales se procedió a someter cada uno de los textos a validación interjueces cuyos resultados fueron los siguientes:

<u>INSTRUCCIONES</u>	<u>PORCENTAJE DE ACUERDOS</u>
1. Instrucciones con verbalización de consecuencias positivas	100,00%
2. Instrucción con referente de satisfacción	80,33%
3. Instrucción con referente de logro	100,00%
4. Instrucción con referente humanitario	80,33%

Jueces = 11

J. Confiabilidad de registros. Para obtener la confiabilidad de los registros se usó la fórmula:

$$\frac{a}{a + d} (100) =$$

Y se obtuvieron los resultados siguientes: 98% para cumplimiento de condiciones experimentales; 100% para consultas al asesor; 98% para consultas a las hojas instruccionales.

K. Confiabilidad de calificación de las tareas. Para obtener la confiabilidad en la calificación de las tareas aprendizaje de conceptos nuevos, memoria e inferencia, se tomaron al azar, después de terminada la investigación el 25% del total de las tareas y bajo la siguiente fórmula

$$\frac{\text{frecuencia mayor}}{\text{frecuencia menor}} (100) =$$

Arrojarón un nivel de confiabilidad de 100%.

El nivel de confiabilidad en la calificación por tres jueces fue de 96% para "juicio crítico" y de 96% para "creatividad",

RESULTADOS

Nivel de rendimiento por Tratamiento para Cinco Tareas de Comprensión de la Lectura. La figura número 1 muestra el nivel de rendimiento de los sujetos por tratamiento en cada una de las cinco tareas en la comprensión de la lectura.

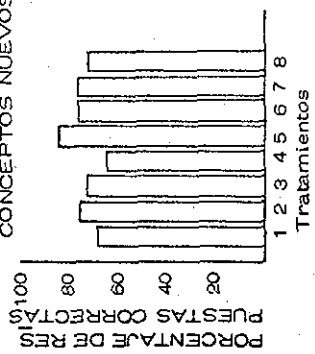
La porción de la gráfica correspondiente a la tarea "creatividad" presenta el nivel de rendimiento promedio más alto 85%; la porción correspondiente a la tarea "juicio crítico" presenta el promedio más bajo 64%; y el nivel de rendimiento para el resto de las tareas "inferencia", "memoria" y "aprendizaje de conceptos nuevos" fué de 75%, 74% y 64% respectivamente de todos los sujetos de los grupos experimentales por tratamiento.

Rendimiento Global por Tareas para la Comprensión de Lectura de Todos los sujetos. La figura número 2 muestra el nivel de rendimiento de todos los sujetos sometidos a los diversos tratamientos por cada una de las tareas para la comprensión de la lectura.

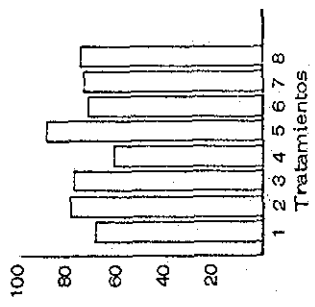
La tarea en que se observó el rendimiento más alto fue la de "creatividad" en la modalidad de solución de problemas con 85% de respuestas correctas. La tarea en que se observó el rendimiento más bajo fue la de "juicio crítico" con 64% de respuestas correctas. El nivel de rendimiento para las tareas "inferencia", "memoria" y "aprendizaje de conceptos nuevos" fué de 76%, 75% y 75% respectivamente.

32-A

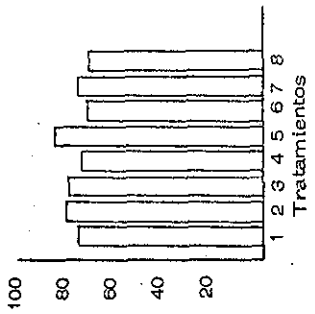
I. APRENDIZAJE DE CONCEPTOS NUEVOS



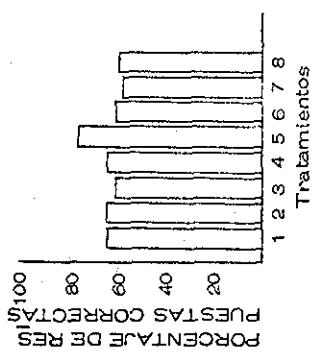
II. MEMORIA



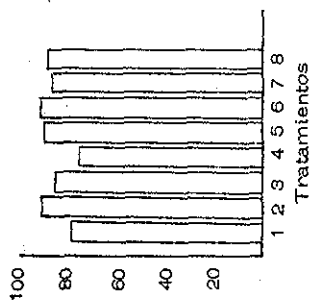
III. INFERENCIA



IV. JUICIO CRITICO



V. CREATIVIDAD



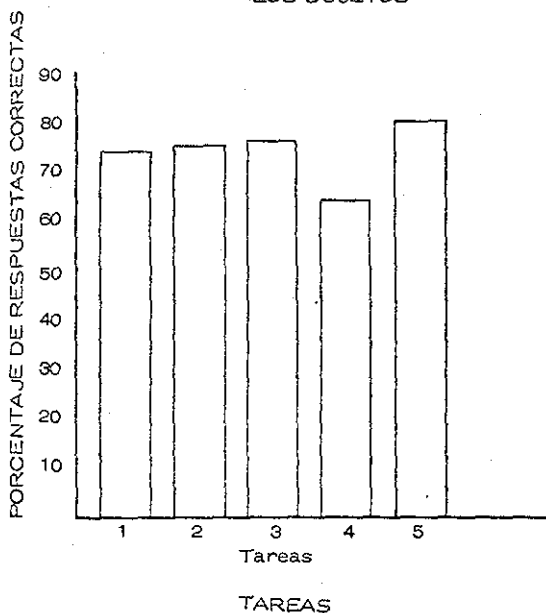
TRATAMIENTOS

1. Con asesoría, sin consulta.
2. Con asesoría, con consulta.
3. Sin asesoría, sin consulta.
4. Sin asesoría, con consulta.
5. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas.
6. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal.
7. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de logro.
8. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente personal y social humanitario.

figura 1

32-b

RENDIMIENTO GLOBAL POR TAREAS PARA
LA COMPRESION DE LECTURA DE TODOS
LOS SUJETOS



1. APRENDIZAJE DE CONCEPTOS.
2. MEMORIA.
3. INFERENCIA.
4. JUICIO CRITICO.
5. CREATIVIDAD.

figura 2

Rendimiento Global por Tratamiento. La figura número 3 muestra el nivel de rendimiento de los sujetos por tratamiento.

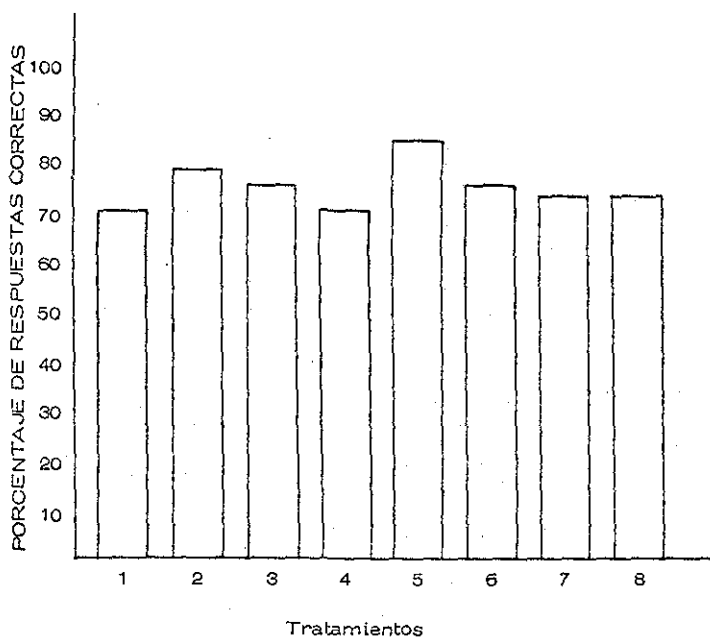
La porción de la gráfica correspondiente al grupo que recibió el tratamiento "sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas" presenta el rendimiento más alto que fue de 84%. Los grupos sometidos a los tratamientos "con asesoría y sin consulta" y "sin asesoría y con consulta", presentan el rendimiento más bajo que en ambos grupos fue de 70%. El resto de los grupos que recibieron tratamientos diversos presentan un rendimiento que oscila entre 73% y 78%.

Rendimiento Global y Grado Escolar por Tratamiento. La figura número 4 muestra el nivel de rendimiento y el grado escolar de los sujetos por tratamiento.

En la porción superior de la gráfica aparecen los mismos datos referentes al porcentaje de respuestas correctas de los sujetos por tratamiento "sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas", presentó el rendimiento más alto que fue de 84%. Los grupos sometidos a los tratamientos "con asesoría y sin consulta" y "sin asesoría y con consulta" presentaron el rendimiento más bajo, en ambos grupos fue de 70%. El resto de los grupos que recibieron tratamientos diversos presentaron un rendimien

33-A

RENDIMIENTO GLOBAL POR TRATAMIENTO



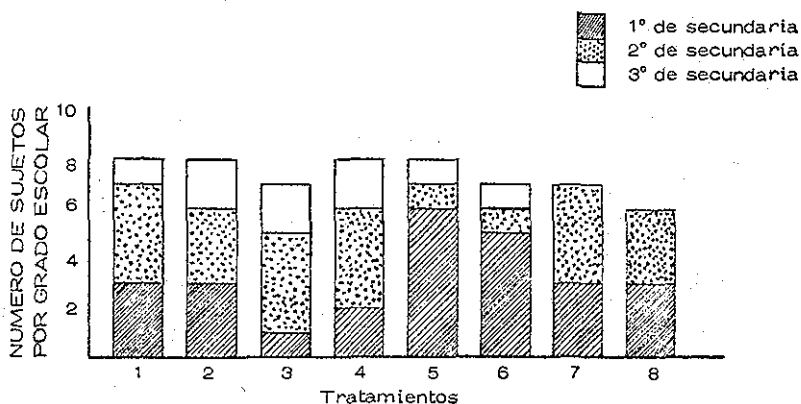
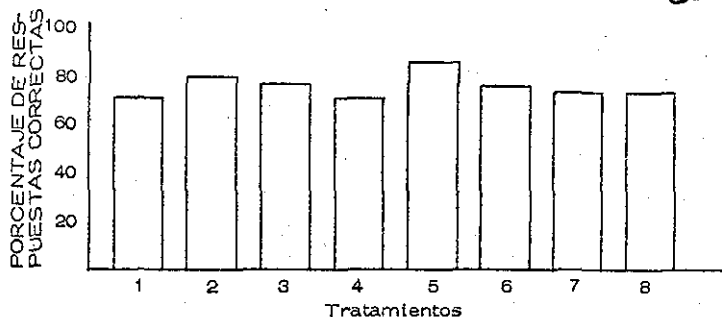
TRATAMIENTOS

1. Con asesoría, sin consulta.
2. Con asesoría, con consulta.
3. Sin asesoría, sin consulta.
4. Sin asesoría, con consulta.
5. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas.
6. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal.
7. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de logro.
8. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente personal y social humanitario.

figura 3

RENDIMIENTO GLOBAL Y GRADO ESCOLAR POR TRATAMIENTO

33-b



1. Con asesoría, sin consulta.
2. Con asesoría, con consulta.
3. Sin asesoría, sin consulta.
4. Sin asesoría, con consulta.
5. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas.
6. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal.
7. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de logro.
8. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente personal y social humanitario.

figura 4

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

to que oscila entre 73% y 78%.

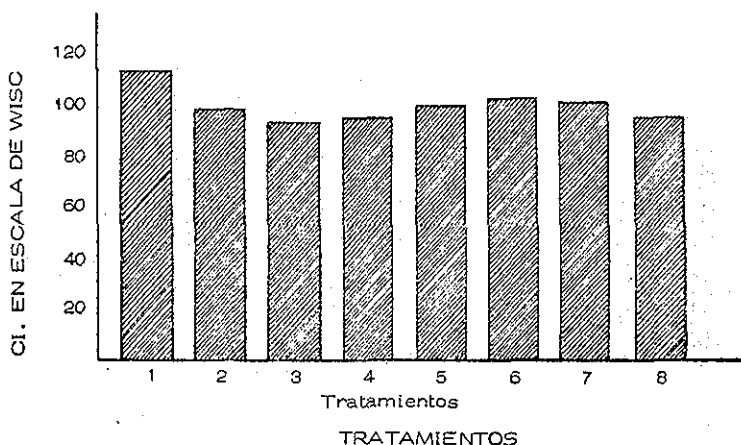
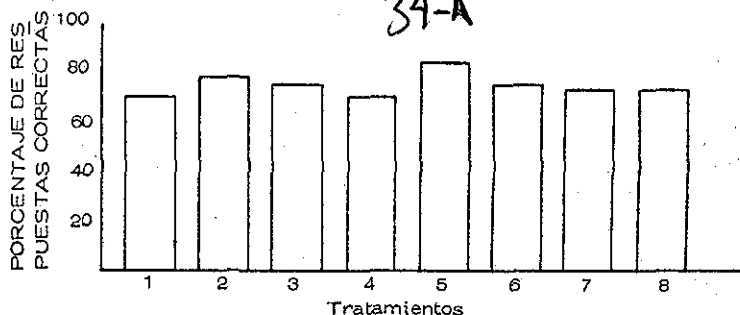
La porción inferior de la gráfica muestra los datos sobre el grado escolar a que pertenecían los sujetos que integraban los grupos experimentales. El grupo que arrojó el rendimiento más alto estaba integrado por 75% de sujetos de primero, 12.5% de segundo y 12.5% de tercero de secundaria. El grupo que arrojó el rendimiento más bajo estaba integrado por 37% de sujetos de primero, 50% de sujetos de segundo y 13% de sujetos de tercero de secundaria. Los grupos que arrojaron el rendimiento medio estaban integrados de la siguiente manera: el grupo sometido al tratamiento "con consulta y con asesoría" por 14% de sujetos de primero, 57% de sujetos de segundo y 28% de tercero de secundaria y el grupo sometido al tratamiento "sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal" estaba integrado por 71% de sujetos de primero, 14% de segundo y 14% de tercero de secundaria. No se observó ninguna variación sistemática entre los datos del rendimiento de los sujetos y el grado académico que cursaban.

Rendimiento Global y Coeficiente Intelectual por Tratamiento. La figura número cinco muestra el nivel de rendimiento y el coeficiente intelectual de los sujetos por tratamiento.

La porción inferior de la gráfica muestra los datos sobre el coeficiente intelectual de los sujetos por grupos. El grupo que recibió en trata-

RENDIMIENTO GLOBAL Y COEFICIENTE INTELECTUAL
POR TRATAMIENTO

34-A



1. Con asesoría, sin consulta.
2. Con asesoría, con consulta.
3. Sin asesoría, sin consulta.
4. Sin asesoría, con consulta.
5. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas.
6. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal.
7. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de logro.
8. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente personal y social humanitario.

figura 5

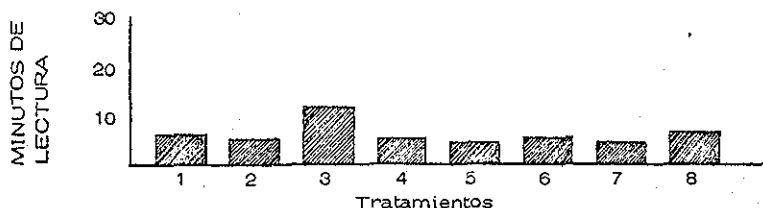
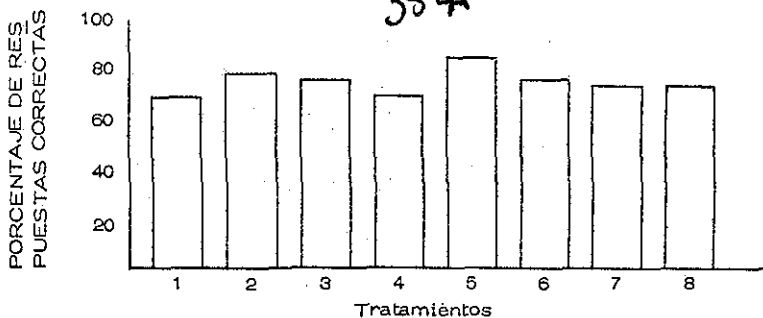
ANÁLISIS CON
FALLA DE ORIGEN

miento "con asesoría y sin consulta" presentó el coeficiente intelectual más alto que fue de 116 y el rendimiento más bajo que fue de 70%. El grupo que recibió el tratamiento "sin asesoría y sin consulta" presentó el coeficiente intelectual más bajo que fué de 96 y el rendimiento medio que fue de 75%. El grupo sometido al tratamiento "sin asesoría, con consulta e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas" presentó el coeficiente intelectual medio que fue de 103 y el rendimiento más alto que fue de 84%. No se observó ninguna variación sistemática entre los datos del rendimiento de los sujetos y el coeficiente intelectual de los mismos.

Rendimiento Global y Tiempo de Lectura por Tratamiento. La figura número 6 muestra el nivel de rendimiento y el tiempo de lectura de los sujetos por tratamiento.

La porción inferior de la gráfica muestra los datos del tiempo en minutos que ocuparon los sujetos por tratamiento, para hacer la lectura. El grupo que recibió el tratamiento "sin asesoría y sin consulta" ocupó el mayor tiempo para leer 11 minutos y arrojó un nivel de rendimiento medio 75%. El grupo que recibió el tratamiento "sin asesoría, con consulta e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas" ocupó el menor tiempo para leer 4 minutos y arrojó el porcentaje más alto en rendimiento 84%. El resto de los grupos sometidos a diversos

RENDIMIENTO GLOBAL Y TIEMPO DE LECTURA
POR TRATAMIENTO



TRATAMIENTOS

1. Con asesoría, sin consulta.
2. Con asesoría, con consulta.
3. Sin asesoría, sin consulta.
4. Sin asesoría, con consulta.
5. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas.
6. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal.
7. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de logro.
8. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente personal y social humanitario.

figura 6

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

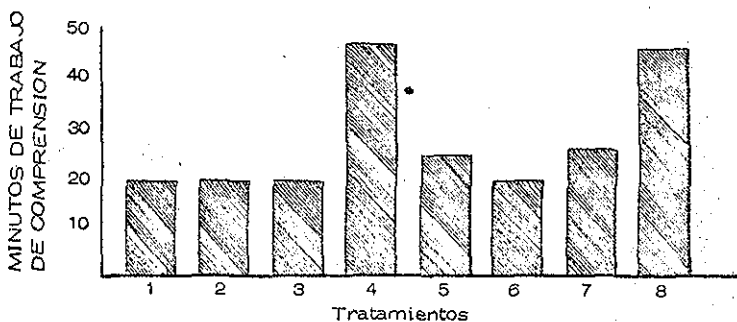
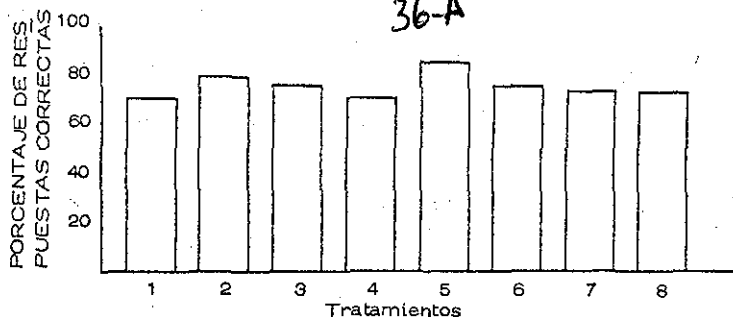
tratamientos ocuparon entre 4 y 6 minutos para la lectura y arrojaron un nivel de rendimiento que osciló entre 70% y 78%. No se observaron variaciones sistemáticas entre los datos del rendimiento de los sujetos y el tiempo que ocuparon para la lectura.

Rendimiento Global y Trabajo de Comprensión por Tratamiento. La figura número 7 muestra el nivel de rendimiento y el tiempo de trabajo de comprensión de los sujetos por tratamiento.

La porción inferior de la gráfica muestra los datos acerca del tiempo en minutos que duró el trabajo de comprensión de los sujetos por tratamiento. El grupo que recibió el tratamiento "sin asesoría y con consulta" ocupó el mayor tiempo para el trabajo de comprensión, 45 minutos y fue uno de los dos más bajos en rendimiento, 70%. El grupo que recibió el tratamiento "con asesoría y sin consulta" ocupó el menor tiempo para el trabajo de comprensión, 19 minutos y arrojó el rendimiento más bajo, 70%. El grupo que recibió el tratamiento "sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de logro" ocupó un tiempo medio para el trabajo de comprensión, 25 minutos y arrojó un rendimiento de 73%. El resto de los grupos sometidos a tratamientos diversos ocuparon entre 19 y 24 minutos para realizar el trabajo de comprensión. No se observó ninguna variación sistemática entre los datos del rendimiento de los sujetos y el tiempo requerido para el trabajo de comprensión.

RENDIMIENTO GLOBAL Y TIEMPO DE TRABAJO DE
COMPRESION POR TRATAMIENTO

36-A



TRATAMIENTOS

1. Con asesoría, sin consulta.
2. Con asesoría, con consulta.
3. Sin asesoría, sin consulta.
4. Sin asesoría, con consulta.
5. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas.
6. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal.
7. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de logro.
8. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente personal y social humanitario.

figura 7

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Rendimiento Global y Frecuencia de Consultas por Tratamiento.

La figura número ocho muestra el nivel de rendimiento y la frecuencia de consulta de los sujetos por tratamiento.

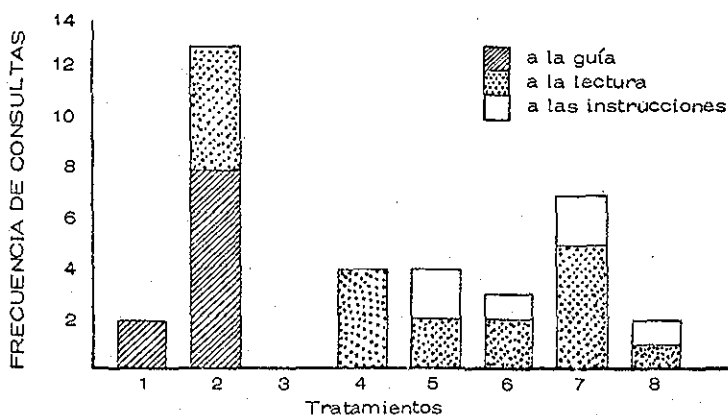
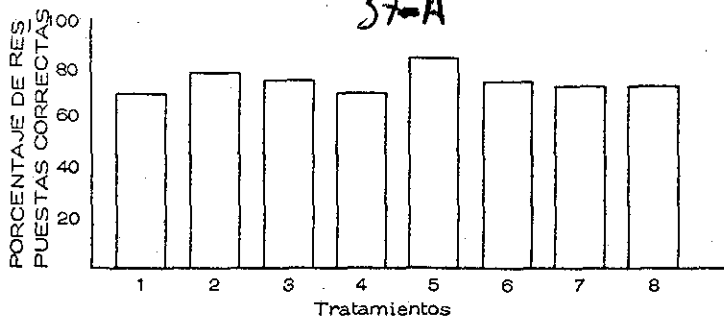
La porción inferior de la gráfica muestra los datos acerca del número de consultas que hicieron los sujetos de los grupos experimentales, -- por tratamiento al asesor, a la lectura o a las instrucciones. El grupo expuesto al tratamiento "con asesoría y con consulta" presentó el mayor número de consultas al asesor, 8 en promedio y el mayor número de consultas a la lectura, 5 en promedio y arrojó un rendimiento de 78%. El grupo expuesto al tratamiento "sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente personal y social humanitario" presentó la menor frecuencia de consultas a la lectura y a las instrucciones, 1 en promedio para ambas condiciones y arrojó un rendimiento de 73%. El grupo expuesto al tratamiento "sin asesoría, con consulta e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas" presentó una frecuencia media de consultas, 2 a la lectura y 2 a las instrucciones y el más alto nivel de rendimiento que fue de 84%. No se observó ninguna variación sistemática entre los datos del rendimiento de los sujetos y la frecuencia de consultas por tratamiento.

Nivel de Rendimiento y Coeficiente Intelectual de los Sujetos del Grupo que arrojó el valor más Alto. La figura numero 9 muestra en forma --

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

RENDIMIENTO GLOBAL Y FRECUENCIA DE CONSULTAS
POR TRATAMIENTO

37-A



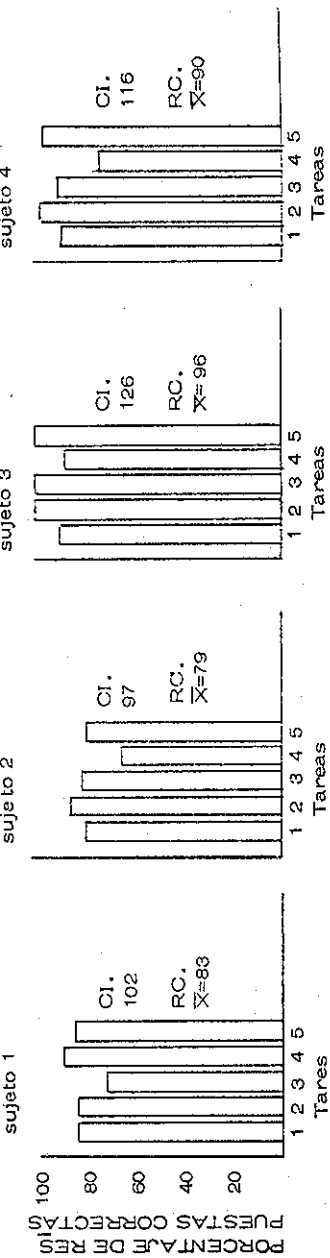
TRATAMIENTOS

1. Con asesoría, sin consulta.
2. Con asesoría, sin consulta.
3. Sin asesoría, sin consulta.
4. Sin asesoría, con consulta.
5. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas.
6. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de satisfacción interpersonal y bienestar personal.
7. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de logro.
8. Sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente personal y social humanitario.

figura 8

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

37-b



1 CONCEPTOS 2 MEMORIA 3 INFERENCIA 4 JUICIO CRITICO 5 CREATIVIDAD

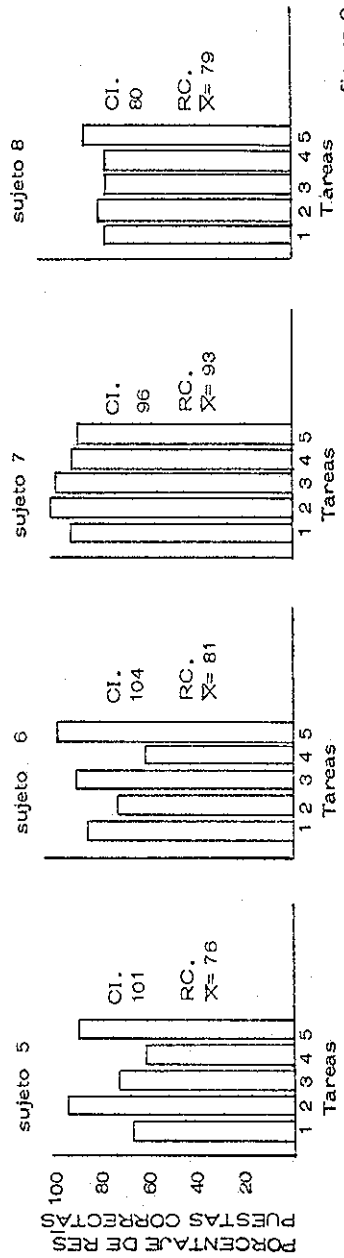


figura 9

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

global y por tareas el nivel de rendimiento y el coeficiente intelectual de cada uno de los sujetos del grupo que recibió el tratamiento "sin asesoría, con consulta e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas" y que fue el que arrojó el valor más alto 84%.

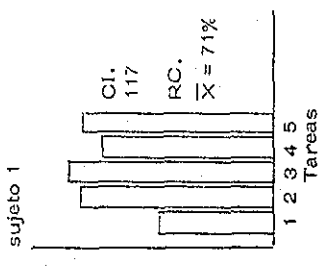
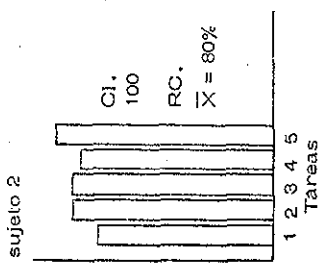
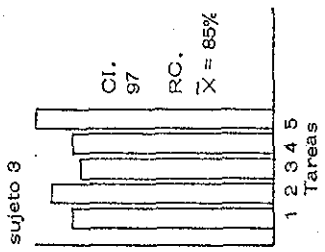
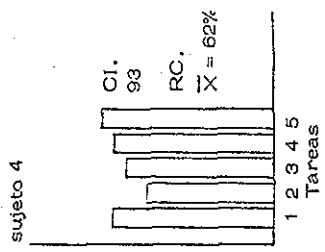
El sujeto número tres presentó el coeficiente intelectual más alto del grupo, 126 y 96% en rendimiento. El sujeto número ocho presentó el coeficiente intelectual más bajo, 80 y 79% en rendimiento. El resto de los sujetos presentaron un coeficiente intelectual que oscila entre 96 y 116 con un nivel de rendimiento entre 79 y 93%. No se observó ninguna correlación sistemática entre los datos del coeficiente intelectual de los sujetos y el rendimiento de los mismos.

Nivel de Rendimiento y Coeficiente Intelectual de los Sujetos del Grupo que arrojó el Valor más Bajo.

La figura número 10 muestra en forma global y por tareas el nivel de rendimiento y el coeficiente intelectual de cada uno de los sujetos del grupo que recibió el tratamiento "sin asesoría y con consulta" y que arrojó el valor más bajo 70%.

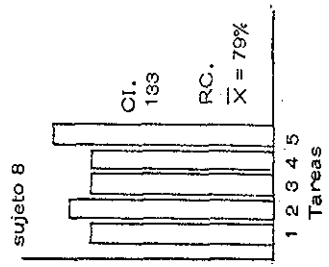
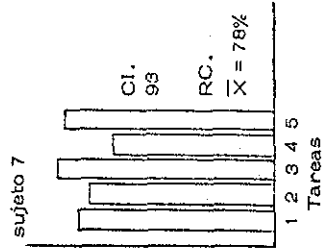
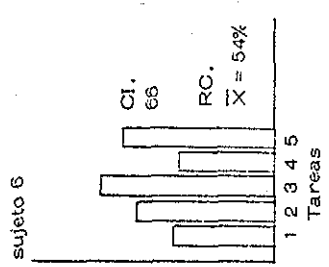
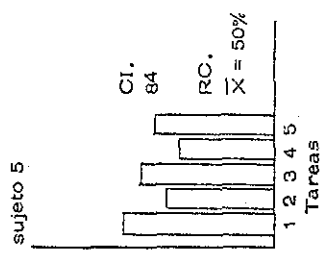
El sujeto número ocho presenta el coeficiente intelectual más alto 133 y 79% en rendimiento. El sujeto número seis presentó el coeficiente intelectual más bajo, 66 y 54% en rendimiento. El resto de los sujetos - presentan un coeficiente intelectual que oscila entre 84 y 117 y entre 50% y 85% en nivel de rendimiento. No se observó ninguna correlación sis-

38-A



100
80
60
40
20
PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS

1 CONCEPTOS 2 MEMORIA 3 INFERENCIA 4 JUICIO CRITICO 5 CREATIVIDAD



100
80
60
40
20
PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS

figura 10

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

temática entre los datos del coeficiente intelectual de los sujetos y el rendimiento de los mismos.

Tratamiento estadístico de los datos. Con el objeto de estimar la significación estadística de las diferencias entre los grupos expuestos a los tratamientos experimentales se calculó la probabilidad asociada con la ocurrencia de los efectos para cada tratamiento a través de la prueba de Rango de Duncan ya que ésta permite hacer todas las comparaciones posibles entre los grupos para detectar las diferencias significativas en el nivel de rendimiento entre los mismos (McGuigan, 1980). Los resultados estadísticos se resumieron de la siguiente manera:

Grupo							
1	4	7	8	6	3	2	5
69.59	70.03	73.43	72.71	74.56	75.19	77.72	84.41
Media							

La línea que subraya los cinco grupos, indica que no hay diferencia significativa entre ningún par de ellos, pero sí se encontraron diferencias entre los siguientes pares: $5 > 1 = 14.82 > 10.05$; $5 > 4 = 14.38 > 10.05$ y $5 > 7 = 10.98 > 10.47$. De esta manera los resultados motivaron una diferencia significativa en favor del grupo expuesto al tratamiento "sin asesoría, con consulta al texto e instrucc

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ciones con verbalización de consecuencias positivas" con diferencias asociadas a una probabilidad menor que 5%. Dichos resultados se mantuvieron en comparación con los obtenidos para los grupos expuestos a los siguientes tratamientos: "con asesoría y sin consulta"; "sin asesoría y con consulta" y "sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con referente de logro".

Con el objetivo de estimar el grado de asociación entre las variables que componían los diversos procedimientos y las variables monitoriadas colateralmente, se realizó un análisis de intercorrelación a partir de una matriz que incluyó todas las combinaciones posibles por medio del Coeficiente de Correlación de Pearson. Los cinco coeficientes de correlación más altos del mayor al menor, ocurrieron para el número de consultas a las lecturas con el grado escolar .486; para el nivel de rendimiento en "inferencia" con el grado escolar .475; para el nivel de rendimiento de "memoria" con el grado escolar .474; para el nivel de rendimiento en "juicio crítico" y el tiempo de lectura .472 y para el tiempo de trabajo de comprensión y el grado escolar .471. Ninguno de los anteriores coeficientes de correlación rebasó el nivel de significancia de .05.

"En mi opinión". La tabla número uno muestra el porcentaje promedio de la triple apreciación por parte de los sujetos hacia la investigación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El porcentaje más alto de apreciación fue para "material agradable" 99%; el porcentaje más bajo se encontró en "grado de dificultad para realizar el trabajo" 47%; el porcentaje medio fue para "el material favorece la comprensión" 86%. Para el resto de las opiniones el porcentaje tuvo una oscilación entre 74% y 98%.

Encuesta número uno a los padres de familia. La tabla número dos muestra en porcentajes la opinión de los padres de familia respecto al presente estudio.

En cuanto a los aspectos positivos el mayor porcentaje fue de 76% y se refería al efecto de "aumento de seguridad personal" en los sujetos de los grupos experimentales; en aspectos negativos el mayor porcentaje 15% hizo referencia a los "asesores" y en sugerencias el mayor porcentaje 73% fue para sugerir "que se estableciera en el Instituto un club de lectura".

Encuesta número dos a padres de familia. La tabla número tres muestra el resultado global de la encuesta número dos aplicada a los padres de familia de los sujetos de los grupos experimentales.

El porcentaje mayor de apreciación fue para la "obtención de seguridad personal" por parte de los sujetos de los grupos experimentales a partir de la investigación; el porcentaje menor de apreciación fue para la "calidad de las lecturas" y el porcentaje medio de apreciación fue para la "calidad del método".

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

GRUPO V n = 8		GRUPO VI n = 7		GRUPO VII n = 7		GRUPO VIII n = 6		PORCENTAJE TOTAL POR ASPECTO	
% +	% -	% +	% -	% +	% -	% +	% -		
100.00	00.00	95.33	4.67	79.16	20.84	68.66	11.34	91.66	8.34
95.83	4.17	90.66	9.33	90.16	9.84	88.66	11.34	91.65	8.35
100.00	00.00	100.00	00.00	83.33	16.66	94.33	5.66	94.55	5.45
95.83	4.17	100.00	00.00	100.00	00.00	100.00	00.00	98.32	1.68
100.00	00.00	76.33	23.67	66.66	33.33	94.33	5.66	80.22	19.78
29.16	70.84	43.00	57.00	23.50	76.50	39.00	61.00	46.57	53.43
83.33	16.66	71.33	28.66	91.66	8.34	60.66	39.34	79.57	20.43
91.66	8.34	95.33	4.66	87.50	12.50	94.33	5.66	92.36	7.64
95.83	4.17	100.00	00.00	100.00	00.00	100.00	00.00	99.48	.52
95.83	4.17	100.00	00.00	100.00	00.00	94.33	5.66	94.96	5.04
54.16	45.84	85.66	14.33	81.33	18.66	39.33	60.67	74.53	25.47
70.83	29.17	81.00	19.00	91.66	8.34	83.00	17.00	86.46	13.54
84.36%	15.64%	84.05%	15.95%	82.90%	17.10%	81.28%	18.62%	85.86%	14.13%

Tabla 1

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ENCUESTA NO. 1 A PADRES DE FAMILIA SOBRE EL CURSO
DE COMPRENSION DE LA LECTURA

N=54

<u>ASPECTOS POSITIVOS</u>	<u>PORCENTAJE</u>	<u>ASPECTOS NEGATIVOS</u>	<u>PORCENTAJE</u>
1. Despierta interés por la lectura y el estudio	33 %	1. Nada	49 %
2. Despierta interés por -- los maestros hacia los adolescentes	30 %	2. Que no se haya hecho antes.	7 %
3. Los ayuda a encontrar - un método para estudiar	25 %	3. Han recibido poca ayuda por parte de algunos asesores	15 %
4. Ayuda a encontrar las - fallas de aprendizaje de cada alumno.	23 %	4. Hay palabras que no <u>co</u> nocen.	7 %
5. Mejora las relaciones - interpersonales del <u>alum</u> no.	30 %	5. Los asesores a veces distraen.	15 %
6. Colaboran los padres de familia en las labores académicas de sus hijos.	23 %	6. Se sienten presionados para realizar el trabajo.	7 %
7. Aumenta la seguridad -- personal de los alumnos.	76 %		
8. Amplían su vocabulario	23 %		

SUGERENCIAS

	<u>PORCENTAJE</u>
1. Que cursos como este no se desarrollen en época de exámenes.	23 %
2. Que los resultados se entreguen directamente a los padres - de familia.	50 %
3. Que se motive más a los padres de familia para que colaboren en forma directa.	23 %
4. Que se imparta el mismo curso a los profesores.	50 %
5. Que se imparta el mismo curso a los padres de familia.	63 %
6. Que se establezca un club de lectura.	73 %

Tabla 2

RÉSPULTADO GLOBAL DE LA ENCUESTA NUMERO DOS APLICADA
A LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS SUJETOS DE LOS GRU--
POS EXPERIMENTALES.

N=54

COMPRESION DE LECTURA Encuesta No. 2 a PP. de FF.	NADA	POCO	REGULAR	BASTANTE	MUCHO
	PORCENTAJES				
1. Calidad de Lecturas	1	4	15	31	49
2. Condiciones de trabajo adecuadas	1	2	11	35	51
3. Obtención de satisfacción en el trabajo	6	12	11	36	51
4. Obtención de seguridad personal	4	0	8	22	66
5. Calidad del método	0	2	11	32	54
PORCENTAJE TOTAL	2%	2%	11%	32%	54%

Tabla 3

DISCUSION

La presente investigación tuvo como propósito central evaluar tareas estructuradas que favorecieran la formación de habilidades para comprender lo que se lee de manera individual y, en segundo lugar, atendiendo a las diferencias individuales, investigar bajo qué condiciones el lector adquiere un mayor nivel de rendimiento en la realización de las tareas para dicha comprensión.

En la literatura sobre metodología de la investigación del comportamiento se han señalado una serie de factores que pueden constituir contaminantes de los resultados en el sentido de que puedan representar explicaciones alternativas a la que señala que los resultados se encuentran funcionalmente relacionados con una variable independiente (Sidman, 1960; Campbell y Stanley, 1963; McGuigan, 1960). A continuación se discuten algunos puntos relacionados con dichos factores para el presente estudio.

Los datos del presente estudio mostraron consistentemente que cuando los sujetos trabajaron "sin asesoría, con consulta y con instrucciones donde se verbalizaron consecuencias positivas", presentaron un rendimiento más alto; de la misma manera los tratamientos "sin asesoría y con consulta" y "con asesoría y sin consulta", arrojaron los resultados más bajos en rendimiento de manera tal que los datos muestran que el rendimiento estuvo directamente afectado por los tratamientos.

Por otra parte los coeficientes de correlación calculados entre el nivel de rendimiento por cada tarea para la comprensión y los diversos tratamientos a que fueron sometidos los grupos experimentales y las variables controladas en los sujetos apoyan esta conclusión ya que los más altos ocurrieron del mayor al menor para el número de consultas a la lectura con el grado escolar .486; para el nivel de rendimiento en inferencia con el grado escolar .475; para el nivel de rendimiento en memoria con el grado escolar .474; para el nivel de rendimiento en juicio crítico y el tiempo de lectura .472 y para el tiempo de trabajo de comprensión y el grado escolar .471. Ninguno de los anteriores coeficientes de correlación rebasó el nivel de significancia de 0.5.

El rendimiento de los sujetos expuestos a los diversos tratamientos experimentales, mostró consistentemente que el porcentaje más alto ocurrió bajo la condición "sin asesoría, con consulta al texto e instrucciones con verbalización de consecuencias positivas". Estadísticamente las diferencias resultaron significativas al nivel de .05 entre este grupo y los grupos sometidos a los tratamientos "con asesoría y sin consulta" y "sin asesoría, con consulta e instrucciones con referente de logro".

Podría argüirse que el alto porcentaje de sujetos de primer grado de secundaria, que forma parte del grupo que arrojó el rendimiento más alto, provocó este resultado. Esta explicación, sin embargo, no es plausible

ble; el nivel de rendimiento de los diversos grupos no mostró variaciones consistentes con el grado escolar de los sujetos que los integraban. Además, en caso de haberse presentado dicho efecto, se esperaba que la mayor proporción de sujetos de primer año decrementara el rendimiento del grupo en vez de acrecentarlo. Otra explicación alternativa podría atribuirse a que el coeficiente intelectual de los sujetos por grupo hubiera producido los resultados. Esta suposición tampoco es aceptable ya que el rendimiento de los grupos, en ningún momento fluctuó sistemáticamente con el coeficiente intelectual de los sujetos; el grupo que rindió más alto ocupaba el cuarto lugar en coeficiente intelectual y de los dos grupos que rindieron más bajo uno ocupaba el primero y el otro el sexto lugar en coeficiente intelectual. Otro argumento respecto al tratamiento que propició el valor más alto podría estar relacionado con el tiempo que los sujetos ocuparon en hacer la lectura, pero el grupo que rindió más alto ocupó el menor tiempo para la lectura y que los grupos que rindieron más bajo ocuparon mayor tiempo para la lectura por lo que la relación no sería congruente con el resultado. El tiempo de duración del trabajo de comprensión podría haber sido otra variable que afectara el nivel de rendimiento, sin embargo, el grupo que rindió más alto ocupó el cuarto lugar en cuanto al tiempo de trabajo de comprensión y uno de los grupos que rindió más bajo ocupó el mayor tiempo para el trabajo de comprensión, tampoco existe variación sistemática entre los datos del rendimiento y el

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

tiempo de trabajo de comprensión. Podría, por último, para este estudio, argüirse que el número de consultas por tratamiento, influyó para que los sujetos rindieran más alto si aquéllas fueron más frecuentes. Esta explicación alternativa, sin embargo, no parece sólida, pues no hubo una coincidencia entre el número global de consultas por tratamiento y el porcentaje de rendimiento para el tratamiento cinco que fue el más alto, este grupo ocupó el tercer lugar en consultas a la lectura, en comparación con los otros grupos que estuvieron bajo esta condición y en cuanto al número de consultas a las instrucciones ocupó el primer lugar entre los que estuvieron sujetos a condiciones semejantes.

En principio otra explicación de estos datos podría sugerir que son efecto de diferencias metodológicas o de tratamiento. Sin embargo, en el presente experimento se instrumentaron controles para evitar contaminantes derivados de:

- a) propensiones de experimentadores y calificadores;
- b) selección y asignación propensa de los sujetos a los tratamientos;
- c) invalidez de la estructura y contenido de los textos de lectura;
- e) instrucciones diferenciales a los sujetos;
- f) diferencias en el adiestramiento de los experimentadores y g) mortalidad experimental, entre otros.

CONCLUSIONES

Los adolescentes de educación secundaria de once a quince años de edad que aprendan a leer siguiendo la estructura del MECLI (Método para Comprensión de Lectura Individual) y bajo las condiciones de "con consulta al texto e instrucciones de consecuencias positivas" parecen indicar que obtienen un mayor grado de comprensión de la prosa leída sin que esto se vea afectado de manera directa por el grado escolar, la edad o el Coeficiente Intelectual de los sujetos.

Los efectos colaterales con mayor probabilidad de incidencia, para sujetos con las características antes mencionados parecen ser: a) la obtención de seguridad personal como estudiantes estimado a través de encuestas a los padres de familia de todos los sujetos que fueron sometidos a los diversos tratamientos en este estudio y b) obtención de mayor interés por la lectura y el estudio.

El MECLI, como se empleó en la presente investigación es un método con un alto grado de aceptación social como lo muestran las tablas 1, 2 y 3.

El MECLI ofrece un amplio campo a investigar, en el área de comprensión de lectura; algunas de sus posibles aplicaciones podrían ser: a) el diseño original tiene la probabilidad de veinte combinaciones diferentes de las cuales sólo se investigaron ocho en este estudio; por lo tanto quedan por investigar

doce del total de los veinte combinaciones b) quedan por investigar los efectos de las fases diversas de este estudio en sujetos de edades y grados diferentes a los ya realizados, c) cómo capacitar a educadores para que programen cualquier texto de su interés con la estructura del MECLI; d) cómo capacitar a educadores interesados en adquirir dominio personal del MECLI a fin de llegar a dirigir la comprensión de la prosa en grupo de manera directa a diferencia de la modalidad presente que requiere de un texto programado y e) Programación de textos para educación masiva de interés social que requieran de habilidades de estudio individual para lograr un aceptable nivel de rendimiento.

Para lo expuesto anteriormente se han iniciado ya algunos esfuerzos.

- Anderson, R.C. Theoretical Models and Process of Reading. Newark, Del., Harry Singer and Robert B. Ruddell Eds., 1976.
- Artley, A.S., Elementary English Review, 1943, Vol. 20, pp. 68-74.
- Askov, E.N. y Kamm, K., "Context Clues: Should we teach Children to use clasification system". Journal of education Research. 1976. Vol. 69. pp. 341-44.
- Ausubel, P.D., Psicología Educativa. México, Ed. Trillas, 1976.
- Backman, J. Reading Comprehension and Perceived Comprehensibility of Lexical Density at Discourse and Sentence Level. 22 1-9 1978. University of Umea, Sweden.
- Barron, R.F. and Stone. The effect of Student Constructed Graphic - Post Orgazers upon Learning of Vocabulary Relationships form a passage of Social Content. Paper Present at National, 1973.
- Bourne, L.E. Jr., Ekstrand, B.R., Moninowsky, R.I. "Psicología del Pensamiento", México, Ed. Trillas, 1978.
- Campbell, D. y Stanley, J. "Diseños Experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social". Buenos Aires, 1970.
- Castañeda, Y.M. El análisis del aprendizaje de conceptos y prodedimientos. (apuntes mimeografiados).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Crano, D. Johnson Ch. Paper Present at the annual Meeting Of the American Psychological Association. Washington, 1976.
- Fredericksen, C. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1975. Vol. 14, pp. 158-169.
- Frostig, M. & Masolw P. Learning Problems in the Classroom. New York. 1973.
- Díaz, B.E. y Otros. Primer Grado Español Primera Parte. Educación Media Básica. México, Ed. Limusa. 1976.
- Heitzman, J. and Bloomer, H. Journal of Reading. State E. New York Geneseo, 1976.
- Herber, H.L. Teaching Reading in the content Areas 2nd. New Jersey Ed. Engleood Cliffts, 1978.
- Herber, H.L. Cognitive Organizers. Syracuse, N.Y. Unpublishars Paper, 1976.
- Herber, H.L. Teaching Reading in Content Areas.Engleood Cliffts N. J. Prentice Hall, 1970.
- Kehoe, W.J. Linguistic Aspects of Word Recognition by Adolescents. The University of Rochester, Michigan. 1976.
- McGuigan, F.J. "Psicología Experimental".México, Ed. Trillas. 1980

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- McLeod, J. y Anderson J. Development of a Standard Reading Test Designed to Discriminate Effectively at the Adolescents Level. University of Saskatchewan, 1977.
- Moates, D.R., Schumacher, G.M. "An Introduction to Cognitive Psychology". Belmont, California. Wadsworth Publishing Company, Inc. 1980.
- Morrison, H.D. A Discourse Structure Analysis of the Comprehension of Rapid Readers. Michigan, USA. 1975.
- Olshavsky, J.E. Reading Research Quarterly, 1976-77. Vol. XII pp. - 654-74
- Piaget, J. e Inhelder, B. Psicología del niño. Madrid. Ed. Morata. - 1973.
- Piaget, J. y Francaisse P. "Aprendizaja y Memoria". Buenos Aires. Ed. Paidós. 1973.
- Pierce, T. and Cochrane E. Twentieth Century English Short Stories. Great Britain, Evans Brothers, 1979.
- Sánchez, S. J. J. Diez estrategias evaluadas para incrementar la eficacia de la instrucción. Apuntes mimeografiados. 1979.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Sharman, J. L. and Kulhavy R. W. Abstractness and Prose Comprehension. Inst for Personality & Ability Testing, Champaign, Il.
1978. Acta Psychologica. Vol. 42(1). pp. 59-65.
- Spache, G.G. and Spache E.B. Reading Elementary School. Boston.
Ed. Mass Allyn an Bacon, 1975. pp. 498.
- Tarpy, M.R. and Mayer, E. R. "Foundations of Learning and Memory".
Illinois, Scott, Foresman and Company Glenview.
- Vacca. Journal of Reading. 1977. Vol. 20(5) pp. 387-92.
- West and Foster. The Psychology of Human Learning an Instruction in education". Belmont, Cal. Wadsworth Publishing.
- Weston, D. W. The Comparative Effect Small-Group Study on Undergraduates. Achivement in a Phonics Knowledge Module. Institución "Tesis Doctoral". 1970.
- Wickelgren, W. A. "Cognitive Psychology". New Jersey. Prentice Hall
1979.
- Writ, K. B. and Homes, J. Journal of Reading. 1979. Vol. 22. 1979.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN