

16
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS IZTACALA**

**APLICACION DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO
EN HABILIDADES DE COMPRESION DE LECTURA Y
COMPOSICION DE TEXTOS EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

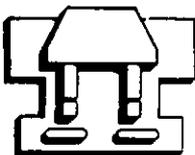
REPORTE DE INVESTIGACION

**PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

P R E S E N T A N :

**AYALA RAMIREZ CATALINA
CORTEZ CANO ROCIO**

**TUTORES: MTRA PATRICIA COVARRUBIAS PAPAHIU
MTRA. OFELIA CONTRERAS GUTIERREZ
MTRA. OFELIA DESATNIK MIECHIMSKI**



LOS REYES IZTACALA

ABRIL DE 1999.

278838

**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 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.

Agradecemos:

A Paty Covarrubias, Ofelia Contreras y Ofelia Desatnik por su paciencia, dedicación, conocimientos transmitidos, asesoría y apoyo invaluable, ya que gracias a ellas este trabajo pudo ser realidad.

A José Esteban Vaquero, por su amistad y apoyo incondicional, y por enseñarnos que en la vida lo más importante es "ser feliz".

A los profesores que desde la infancia nos han transmitido su saber y nos han enseñado y estimulado a seguir adelante hasta alcanzar nuestros ideales.

A fundación UNAM por su apoyo y confianza, ya que sin su ayuda este trabajo no hubiese llegado a ser realidad.

CATALINA y ROCÍO

Dedico este trabajo:

A mis padres y hermanos como una forma de agradecer su cariño y apoyo incondicional en todas las decisiones de mi vida.

A Rocío Cortez porque juntas compartimos momentos agradables y desagradables, tristezas y alegrías, por su cariño, comprensión y apoyo, por depositar en mi su confianza, por ser mi amiga y sobre todo por demostrarle a los demás y así misma que apesar de las adversidades se puede seguir adelante.

A Isaac, Vero, Homero, Maribel, Lorena, Lilian y Margarita, por su amistad, cariño y apoyo, para la realización de este trabajo.

A mis sobrinas Paola Berenice y Blanca Lidia por que le han dado un nuevo sentido a mi vida.

*A todos ¡MUCHAS GRACIAS!
CATALINA*

A ti mamá por enseñarme la grandeza de ser mujer y ahora la de ser madre, por tu dedicación, paciencia, amor, fortaleza y confianza hacia tu familia. Gracias mamá.

A ti papá que eres el ser que más admiro, porque siempre me enseñaste a luchar por lo que deseaba, a fijarme metas y a alcanzarlas a pesar de las adversidades; por tu gran apoyo ya que sin él este logro no hubiera podido ser realidad. Gracias papá.

A ti Mary Fer porque ahora me has enseñado tantas cosas y sentimientos nuevos, y a saber que ahora tengo alguien más por quien luchar.

A mi gran amiga Catanka (maldita Cata endemoniada) por sus consejos, apoyo ayuda, y su amistad incondicional, ya que sin esto nunca lo hubiera podido lograr. Gracias amiga.

A mis hermanos por su apoyo moral y su cariño incondicional.

A ti David que aunque ya no estés presente, siempre te recordamos. +

A ti Héctor porque me has inculcado una cultura de superación, por tu apoyo y ayuda incondicional, y por tu amistad invaluable. Gracias.

A todos aquellos que pensaron que nunca lo iba a lograr. Les dedico este triunfo.

ROCÍO

ÍNDICE

RESUMEN	...1
INTRODUCCIÓN	...2
CAP. 1. MARCO TEÓRICO	
1.1. EL ENFOQUE SISTÉMICO EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA	...4
1.2. LA COMPRESIÓN DE LECTURA. DEFINICIÓN	...9
1.2.1. ESTRATEGIAS METACOGNOSCITIVAS PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA	...12
1.2.2. NIVELES DE COMPRESIÓN.	...23
1.2.3. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA:	...25
- FACTORES INTRÍNSECOS	
- FACTORES EXTRÍNSECOS	
1.3. ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES DE COMPRESIÓN DE LECTURA Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS	...26
- MODELADO	
- MOLDEAMIENTO	
- INSTRUCCIÓN DIRECTA	
1.4. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DE COMPRESIÓN DE LECTURA Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS	...29
- REPORTE ORAL	
- REPORTE ESCRITO	
CAP. 2. MARCO DE REFERENCIA	
2.1. PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN	...31
2.2. INSERCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ESPECÍFICA	...32

CAP. 3. REPORTE DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 HIPÓTESIS	...35
3.2 OBJETIVOS	...36
3.3 METODOLOGÍA	...36
3.3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	...36
3.3.2. DEFINICIÓN DE VARIABLES	...37
3.3.3. POBLACIÓN	...37
3.3.4. ESCENARIO	...38
3.3.5. MATERIALES E INSTRUMENTOS	...38
3.3.6. PROCEDIMIENTO	...38

CAP. 4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	...43
4.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO	...44
4.3. ANÁLISIS CUALITATIVO	...48

CONCLUSIONES	...51
---------------------	-------

BIBLIOGRAFÍA	...56
---------------------	-------

ANEXOS

ANEXO 1. APÉNDICE 1. PRETEST.	...62
ANEXO 1. APÉNDICE 2. POSTEST.	...68
ANEXO 2. PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS.	...74
ANEXO 3. TABLAS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS.	...110

RESUMEN

La crisis de los modelos educativos y el hecho de que los profesores aún no han encontrado los métodos adecuados para la enseñanza y entrenamiento de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos en la educación básica, no favorecen el desarrollo cognoscitivo de los alumnos quienes arrastran estas deficiencias en los niveles posteriores de la educación incluyendo la universidad. En este ámbito, los profesores están más abocados a la impartición de los conocimientos de las diferentes asignaturas en las que se pierde de vista ésta problemática de la deficiencia en las habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos, lo cual influye notablemente en el bajo rendimiento escolar y disminuye la calidad académica. Por ello, la presente investigación tuvo como objetivo: aplicar un programa de entrenamiento en estrategias metacognoscitivas para mejorar las habilidades de comprensión de lectura y composición de textos en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala. Se trabajó con once alumnos de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala, los cuales formaron dos grupos: uno de alto rendimiento, integrado por seis alumnos con un promedio general en la carrera mayor de 8.5, y un grupo de la formación regular formado por cinco alumnos cuyo promedio podría ser menor o mayor de 8.5. Ambos grupos asistieron a un curso-taller de entrenamiento en estrategias metacognoscitivas para desarrollar las habilidades de comprensión de lectura y composición de textos, y fueron evaluados, respecto a estas actividades antes y después del curso. Los resultados obtenidos indican que: 1) el grupo regular y el de alta exigencia académica no mostraron diferencias significativas en el pretest y el postest del curso taller, en las habilidades de comprensión de lectura y composición de textos; y 2) las habilidades de comprensión de lectura y composición de textos no mejoraron significativamente después de la aplicación del curso taller en ambos grupos; sin embargo, en el análisis cualitativo se encontraron diferencias positivas en ambas situaciones.

INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo mexicano, al igual que en la mayoría de los países, el acceso al conocimiento y a la cultura en general, se lleva a cabo principalmente mediante la comprensión de textos; por lo tanto, la comprensión de la lectura es un factor determinante para acceder a los mismos, y la educación escolarizada desde su nivel básico, debería estar dirigida a la enseñanza y entrenamiento de habilidades metacognoscitivas como son: la identificación de la estructura del texto, la representación y jerarquización de las ideas del mismo, así como la reproducción del significado o idea principal del texto; sin embargo, la sociedad, la cultura en que vivimos, la baja calidad académica y la crisis de los modelos educativos incluyendo las prácticas escolarizadas habituales, no favorecen ni estimulan el desarrollo cognoscitivo más complejo de los alumnos incluidas las habilidades de comprensión de lectura y composición de textos.

Por esta situación, y sabiendo de antemano que los procesos de comprensión de lectura y composición de textos son de suma importancia en nuestra sociedad donde se ha elegido a la escuela (en todos sus niveles educativos y principalmente en la universidad) como transmisora del conocimiento, ha surgido la necesidad de enseñar a los alumnos universitarios las habilidades necesarias para la comprensión de lectura y composición de textos.

Por ello, es que el presente reporte de investigación tuvo como objetivo: Aplicar un programa de entrenamiento en estrategias metacognoscitivas para mejorar las habilidades de comprensión de lectura y composición de textos en estudiantes universitarios, de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala.

Para lograr dicho objetivo, en el capítulo 1 se presenta el marco teórico, en donde desde un enfoque sistémico se plantea el problema de la comprensión de lectura, los niveles de comprensión y los factores que influyen en ella, las estrategias de lectura y las formas de entrenamiento y evaluación de las habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos; en el capítulo 2 se presenta el marco de referencia, en donde se describe a grandes rasgos, el proyecto general de

investigación y la inserción del proyecto de investigación específica; en el capítulo 3 se presenta el reporte de la investigación realizada, sus objetivos e hipótesis y su metodología; y en el capítulo 4 se describen los resultados encontrados tanto cuantitativos como cualitativos. Finalmente, se presenta la sección de conclusiones.

CAPÍTULO 1.

MARCO TEÓRICO

1.1. EL ENFOQUE SISTÉMICO EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA

La crisis de la educación superior es en parte crisis de sus modelos. Ello alude a la pérdida de significación social, de las funciones que cumple política, social e ideológicamente; de aquí la necesidad de replantear la articulación y sentido de sus modelos en el marco de la sociedad mexicana del siglo XX y los retos que plantea el siglo XXI¹.

De acuerdo con Landa, Fernández, Hanel y Palencia², la crisis de la educación superior puede caracterizarse de manera sumaria en los siguientes 3 aspectos: a) un cuestionamiento estructural del subsistema de educación superior; b) una puesta en entredicho de un modelo complejo de estructuración de la educación superior y c) una exigencia de concepción e instrumentación de nuevas modalidades de educación superior.

Esto enfrenta a la Universidad al replanteamiento total de su modelo vigente y a revalorizar sus políticas de vinculación con la sociedad³.

Este cuestionamiento de los modelos universitarios se traduce en lo cotidiano, en la demanda social por aumentar la calidad de la enseñanza universitaria, y por lo tanto de la formación de sus egresados.

La baja calidad de la educación es un hecho que frecuentemente se remarca en los discursos y planes nacionales sobre educación superior; su causa se atribuye a infinidad de factores tales como el crecimiento de la población estudiantil entre otros, lo que conlleva a la masificación de la enseñanza, a la poca preparación con la que egresan

¹ Aguilar, H.; Arredondo, M.; Mendoza, J.; y Santoyo, R. (1989) "Universidad y Crisis" *Revista de la Educación Superior*. Vol. XVII, No. 1 (65), p.p. 75-94.

² Lanada, A.; Fernández, L.; Hanel, J.; y Palencia, J. (1988) "Crisis y Reforma en el Ambito de la Educación Superior." *Revista de la Educación Superior*. Vol. XVII, No. 1 (65).

³ Aguilar, H.; Arredondo, M.; Mendoza, J.; y Santoyo, R. (1989) "Universidad y Crisis". Opus. Cit.

los universitarios, a la deserción y a los altos índices de reprobación. Prueba de ello son los estudios que se han realizado para explicar el bajo rendimiento escolar, entre los que es relevante citar los que han evaluado habilidades de comprensión de lectura en estudiantes universitarios, como el de Zarzosa, Garfias y Nagore⁴, quienes después de evaluar una muestra representativa de estudiantes del nivel licenciatura, llegaron a la conclusión de que éstos no poseían las habilidades necesarias para comprender adecuadamente textos con contenidos científicos, en los que el alumno no cuenta con los elementos necesarios para acercarse al conocimiento.

Por otra parte, el bajo rendimiento escolar también se ha asociado con las dificultades emocionales que van ligados a problemas de adaptación social dentro del salón de clases, lo cual repercute en las relaciones sociales entre compañeros y entre alumnos y profesores, teniendo consecuencias importantes en la eficiencia del alumno, en el proceso de aprendizaje, así como en la satisfacción personal⁵. Estos factores se generan por las condiciones estresantes inherentes a la situación social escolar dentro de la universidad y se constituyen así mismo como estresores, con lo cual se da un círculo vicioso. Por lo general, el enfoque que la escuela da hasta ahora a los problemas de aprendizaje universitario no toma en cuenta los aspectos socioemocionales presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, y que en algunos momentos para algunas personas puede constituirse en severos obstáculos para el rendimiento académico y la adaptación escolar⁶.

En lo que se refiere al desarrollo cognoscitivo, tomando como base el modelo de Piaget, nuestros alumnos universitarios se ubican en la etapa de las operaciones formales, etapa que constituye el nivel cognoscitivo más avanzado dentro de su modelo. Según su planteamiento original, ese nivel emerge entre los 12 y 13 años, y se consolida entre los 15 y 16, provocando que en esta edad, la forma de

⁴ Zarzosa, L.; Garfias, S.; y Nagore, L. (1987) "Habilidades de Comprensión de Lectura en Estudiantes Universitarios" Neurociencias Iztacala UNAM. Presentado en el Encuentro Nacional de Investigación de la Educación.

⁵ Desatnik, O.; y Del Bosque, A. (1995) "Relación entre Ajuste Socioemocional y Rendimiento Académico". Trabajo Presentado en el XIV Coloquio de Investigación de la ENEP Iztacala.

⁶ Desatnik, O.; y Franklin, A. (1992) "Estilos de Afrontamiento al Estrés y su Relación con el ajuste Socioemocional." Tesis de Maestría, México, D.F., Universidad Anahuac.

pensar cambie sustantivamente. El adolescente recibe información del ambiente y de alguna manera la transforma o elabora para luego almacenarla y recordarla. La memoria a largo plazo parece ser la piedra angular de este tipo de aprendizaje, en ella el almacenamiento de información es posible gracias a la estructura cognoscitiva la cual se define como "...el conjunto de hechos, definiciones y proposiciones, conceptos, etc. almacenados de una manera organizada, estable y clara..."⁷.

La estructura cognoscitiva de cada uno es significativamente individual y única, ya que las experiencias y las formas de interpretarlas e interiorizarlas tiene un carácter singular, además de ser dinámica y de afectar aquello que se va a aprender, facilitando o dificultando o impidiendo el nuevo aprendizaje que se integra a ella.

La respuesta parece estar dada en el aprendizaje significativo a través del cual el alumno trata de relacionar el contenido de los nuevos conocimientos con los conocimientos que previamente ha almacenado en su estructura cognoscitiva, en contraposición al aprendizaje mecánico, por repetición, que siempre será de larga duración.

Para aplicar esto a los programas académicos en primer lugar debemos enfatizar la capacidad del joven de tener un pensamiento que le permita establecer comparaciones y juzgar en su carácter relativo a las proposiciones, las hipótesis y las reglas. Esto lo puede abordar desde el pensamiento hipotético, deductivo y proposicional, a diferencia del pensamiento del niño que se limita a la acción y a sus diferencias concretas.

También debemos recordar que la velocidad del desarrollo cognoscitivo, especialmente en lo que respecta al pensamiento formal, varía considerablemente de un sujeto a otro, y de un ambiente socio-cultural y de enseñanza aprendizaje a otro.

Todo esto pone de manifiesto la necesidad y el significado de llevar a cabo investigación que genere modelos de enseñanza, instrumentos de evaluación y sistemas de desarrollo profesional permanentes, en el contexto de la acción educativa cotidiana

⁷ Ausbel, D. (1980) Educational Psychology: A cognitive view. New York: Hold Richard

en el aula universitaria. Para lo anterior se requiere llevar a cabo un análisis de aquellos factores que pueden ser identificados en el proceso de formación universitaria y cuyo peso e influencia caracteriza y cualifica un modelo socioeducativo.

En primer lugar, se requiere realizar un análisis de las características e interacciones que se dan entre los actores del proceso educativo, profesores, alumnos y de éstos con los conocimientos que se pretenden enseñar y el contexto en el que ocurren.

Al hablar de profesores y alumnos, nos referimos a sus cogniciones, afectos, expectativas, vivencias y el sentido de sus acciones; y al hablar de los contenidos, nos referimos a la evolución de la disciplina que enseña, sus bases metodológicas, sus articulaciones con la producción científica el ejercicio de la profesión en un contexto socio-histórico determinado, es decir, a qué modelo de profesionista se está respondiendo y cuáles son las perspectivas que éstos tienen en el mundo laboral.

Los actores interactúan de acuerdo a los modelos preconcebidos con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, ya sea por el curriculum que los contiene, o por la práctica cotidiana en el aula universitaria, que plantea qué es enseñar, qué es aprender y cómo se da la articulación entre ambos procesos; estos modelos educativos pueden promover el desarrollo intelectual en los estudiantes o pueden limitarlo a la mínima expresión requerida para la aprobación de una asignatura en particular.

Desafortunadamente, la investigación ha encontrado que relativamente pocos jóvenes de nuestra sociedad manifiestan un pensamiento formal consolidado o inclusive incipiente. Esto hace pensar que probablemente la sociedad y la cultura en que vivimos, incluyendo las prácticas escolarizadas habituales, no estimulan ni favorecen el desarrollo cognoscitivo de los alumnos.

El nivel de competencia cognoscitiva de los alumnos puede ser mejor si la sociedad y la cultura en que vivimos lo estimulan y lo favorecen; para ello es necesario desarrollar programas basados en experiencias significativas, cuidadosamente planteadas, en donde el alumno participe activa y críticamente en el descubrimiento de las soluciones, sin hacer de lado la necesidad de inducirlo a una elaboración conceptual.

Para ello, diversos autores postulan que debe partirse de los conocimientos de los alumnos para inducirlos a un cambio conceptual. Es decir, el proceso debe llevarlos a sus propias ideas o preconcepciones a concepciones científicas mediante una conciliación ante ambas.

Estas políticas académicas deben ser entendidas, no como macro acciones a largo plazo que requieren la reestructuración completa de un currículum, sino como acciones continuas de retroalimentación y dirección de los esfuerzos educativos que converjan en una mejora sustantiva de la calidad educativa del proyecto de enseñanza en el sistema superior.

Las soluciones propuestas deben entender las innovaciones en la enseñanza, como un posible camino para establecer condiciones deseables para la formación de futuros profesionistas, el cual debe construirse a partir del conocimiento de la naturaleza de los problemas que aquejan a los sistemas de enseñanza aprendizaje dentro de la universidad. Desde el ingreso de alumnos hasta la situación de egreso, frente al desempleo y subempleo, pasando por los contenidos de los programas de estudio, metodologías de la enseñanza, formación de profesores, desarrollo de habilidades y capacidades para el aprendizaje, es decir, todo el complejo de habilidades universitarias, deben ser analizadas, evaluadas y modificadas de acuerdo a los fines universitarios⁸.

Es por ello que resalta la necesidad de llevar a cabo investigaciones diversas que provean datos que retroalimenten a las diferentes partes del sistema educativo y, que en su conjunto, den elementos suficientes que deriven en una mejora a la calidad de la enseñanza, en el contexto y en el momento histórico social en el que este proyecto educativo se enmarca.

⁸ Rangel, G. A. (1988) "El Papel de la Universidad en Tiempos de Crisis" *Revista de la Educación Superior*. Vol. XVII, No. 1 (65).

1.2. LA COMPRESIÓN DE LECTURA.

DEFINICIÓN

Como ya se mencionó, entre los problemas que más llaman la atención en la actualidad, podemos señalar la competencia lectora. La lectura se considera especialmente importante en una cultura como la nuestra, que ha elegido a la escuela como institución primordial para la transmisión de los saberes que se consideran valiosos, éstos saberes valorados se transmiten de manera prioritaria a través de la lengua escrita.

La comprensión de la lectura, está presente en todos los escenarios educativos en todos los niveles; esta habilidad, bajo la modalidad de leer para aprender, resulta crítica especialmente en los niveles de educación media superior. La cuestión central sería aquí preguntarnos ¿hasta dónde nos hemos preocupado por enseñar a nuestros lectores a leer para comprender y aprender?. Nos hemos enfocado demasiado a alfabetizar a nuestro educando y luego, por enseñarle contenidos y conocimientos de todos los dominios en nuestras currícula, sin enseñarles lo suficiente para desarrollar las habilidades necesarias que les permitan acceder a niveles superiores de leer y escribir, ni de aprender a aprender.

El interés de los psicólogos se centra no sólo en lo que podríamos denominar la verbalización de los sonidos y de los signos impresos, sino fundamentalmente hacia la comprensión de aquello que se lee. Algunas preguntas surgen al plantearse el estudio de la comprensión de la lectura ¿qué significa comprender?, ¿qué ocurre cuando un estudiante comprende y cuando no comprende?, ¿cómo se le puede ayudar para que él logre la comprensión?

A lo largo de su vida, el ser humano se enfrenta a un sin número de fenómenos o acontecimientos de diferente índole, de los cuales trata de dar una explicación y/o comprenderlos, tal es el caso de las expresiones verbales (frases, narraciones) y las expresiones escritas (textos).

Aunque en algunos casos el proceso de comprensión de lectura parece ser algo sencillo, en otros se torna tan complejo, que incluso requiere de un gran esfuerzo por

parte del sujeto que comprende o trata de comprender; como en el caso de la comprensión de lectura.

De manera general, "...la comprensión de la lectura puede considerarse como un proceso cognitivo de alto nivel, que requiere la intervención de los sistemas de memoria y atencionales, de los procesos de codificación y percepción, y en fin, de operaciones inferenciales basadas en conocimientos previos y sutiles factores contextuales."⁹.

Específicamente, "la comprensión de la lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la comprensión de un texto", por lo tanto, "comprender un texto implica ser capaz de establecer un resumen que produce de forma sucinta un significado. Esto requiere poder diferenciar ... lo esencial del texto y lo que se puede considerar... secundario"¹⁰.

Es decir, la comprensión de lectura es un proceso complejo interno que requiere de procesos cognitivos superiores, para realizar inferencias o predicciones basadas en el conocimiento previo que se tenga del fenómeno a comprender y de la(s) situación(es) en la(s) que se presente y un resumen que reproduzca el significado o la idea general del texto.

Sin embargo, este proceso tan complejo se facilitaría si desde la educación básica se implementaran acciones o programas para el desarrollo de estrategias metacognoscitivas, y si ésto no fue posible antes, habría que retomarlo a nivel licenciatura. Pero ¿qué es la metacognición?

El enfoque metacognoscitivo surgió en la década de los 70's como una alternativa para el estudio y entrenamiento de la comprensión de lectura¹¹.

Flavell fue quién empleó por primera vez el término metacognición, definiéndola como "nuestro propio conocimiento consciente de nuestros procesos y productos cognoscitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos"¹².

⁹ De la Vega, M. (1986) Introducción a la Psicología Cognitiva. México: Alianza Psicología, p. 357.

¹⁰ Van Dijk, 1983, en Solé, Y. (1992) Estrategias de Lectura. Barcelona: De Graó. Cap. 6.

¹¹ Pilloni, P. A. C. (1994) "Paquete de Estrategias Metacognitivas: Una Alternativa para la Comprensión de Lectura". Tesis, México. Psicología, UNAM Campus IZTACALA. P.51.

¹² Flavell, (1976), en Pilloni, P. A. C. (1994) *Ibidem*. P. 54

Al respecto, Costa menciona que “La metacognición es nuestra habilidad para saber qué sabemos y qué no sabemos... es nuestra habilidad para planear una estrategia, para producir qué información es necesaria, estar consciente del acto de la solución de problemas y reflexionar y evaluar la productividad de nuestro propio pensamiento”¹³

La metacognición ha sido empleada en diversas áreas de estudio tales como la comunicación, comprensión (en general), memoria, matemáticas, y lingüística entre otras, y la comprensión de la lectura no ha sido la excepción. Pero ¿Cómo se inserta la metacognición en el ámbito de la lectura?

“Dentro de la lectura la metacognición se presenta, por ejemplo, cuando leemos un texto y de repente nos damos cuenta de que vemos y leemos palabras y más palabras pero que no nos estamos concentrando en el escrito y lo que hacemos es regresar a la última frase que captamos, recordamos y entendimos antes de proseguir la lectura. Este damos cuenta y la estrategia de recuperación son componentes metacognoscitivos de metalectura”¹⁴.

Al respecto Contreras y Covarrubias opinan que la metacognición es el proceso mediante el cual el alumno es capaz de revisar y autorregular su propio proceso de comprensión de lectura (y composición de textos) durante el cual hace uso de las diferentes estrategias metacognoscitivas: identificación del tema y estructura del texto, activación del conocimiento previo, jerarquización de ideas e integración de la idea principal del texto, para comprender la lectura (y elección del tema, audiencia, intencionalidad, activación del conocimiento previo, jerarquización de ideas, elección de estructura, e integración de la idea principal, en la redacción de textos)¹⁵.

Con base en lo anterior, Biggs afirma que cuando una persona planea, monitorea y controla sus propios recursos cognoscitivos, entra al plano de la metacognición¹⁶.

¹³ Costa, A. (1984) “Mediating The Metacognitive” *Educational Leadership*. Vol.42, p.p. 57.

¹⁴ Pilloni, P.A.C. (1994) *Opus.Cit.* p.56

¹⁵ Contreras, O. y Covarrubias, P. (1997) “Manual para el Entrenamiento de Habilidades de Comprensión de Lectura y Composición de Textos”. Material Inédito.

¹⁶ Biggs, S. J. (1985) “The Role of Metalearning in study processes”. *British Journal Educational Psychology*. Vol.55, No.185, p.p.185-212.

Por su parte, Baker plantea que un buen lector es aquel que monitorea su propio proceso de comprensión mediante ciertas habilidades de lectura, las cuales le permiten darse cuenta de que no está entendiendo, de acuerdo a las demandas que presenta el texto¹⁷.

Ser consciente de las estrategias de lectura y saber cómo, cuándo y dónde emplearlas (metacognición) es tan importante como el disponer de ellas, por eso es necesario el conocimiento y entrenamiento de las mismas para que se pueda dar el proceso metacognoscitivo en la comprensión de la lectura.

Es importante mencionar que el modelo metacognoscitivo al estudiar el proceso de lectura, toma en cuenta algunas características del texto como son la gramática, el léxico, la sintaxis, la estructura, etc., así como habilidades que posea el lector para darse cuenta si reconoce o no las características del texto, y si comprende o no el contenido del mismo, y saber cómo solucionar el problema.

1.2.1. ESTRATEGIAS METACOGNOSCITIVAS PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA

Goodman¹⁸, señala que los lectores pueden desarrollar las siguientes estrategias de lectura, para poder construir el significado del texto y comprenderlo:

ESTRATEGIAS DE MUESTREO: Implican la selección de los índices (frases o palabras más significativos).

ESTRATEGIAS BASADAS EN ESQUEMAS: Consisten en la abstracción de la características del texto (Estructura).

¹⁷ Baker (1984), en Bañuelos, S.A., Bonilla, R.B. y Del Valle R.T. (1994) "Efectos del Rendimiento Académico por Medio de un Programa de comprensión de lectura" Tesis. UNAM IZTACALA. P.P. 57-59.

¹⁸ Goodman, 1986, en Díaz, B. (1989) "El Proceso de la Comprensión de Lectura de Textos Académicos" Programa de Publicación de Material Didáctico. Facultad de Psicología, UNAM.

ESTRATEGIAS DE PREDICCIÓN: Permiten predecir lo que viene en el texto (contenido) y su significado.

ESTRATEGIAS DE INFERENCIA: Permiten complementar la inferencia disponible, empleando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas poseídos.

ESTRATEGIAS DE AUTOCONTROL Y AUTOCORRECCION: Permiten rechazar o confirmar las predicciones, para poner a prueba y modificar las estrategias. Es importante resaltar que en el proceso de comprensión del lenguaje, los esquemas que posee el individuo en su estructura de conocimientos, juegan un papel clave. Los esquemas son generalizaciones que los individuos hacen a partir de los objetos, hechos y conceptos, y de las interacciones que se dan entre éstos¹⁹.

Los seres humanos construimos esquemas a partir de nuestra experiencia personal en situaciones concurrentes, y de hecho, prácticamente todos los contenidos de la memoria se organizan total o parcialmente en forma de esquemas.

De éste modo, para que la comprensión de un texto ocurra, es indispensable que se activen en la memoria del lector, los esquemas de conocimiento pertinentes al contexto y la situación, para que sea posible integrar y complementar la información recibida.

Por ello, es que no basta el conocimiento de las estructuras gramaticales de un mensaje, o el poseer el vocabulario aislado de las palabras del texto, sino que es necesaria también, la activación del conocimiento previo, que consiste en pensar qué se sabe sobre el tema, y anticipar de lo que se va a tratar el texto a leer.

¹⁹ Aguilar, en Díaz B. (1989) "El Proceso de Comprensión de Lectura de Textos Académicos" Programa de Publicación de Material Didáctico. Facultad de Psicología, UNAM.

Por su parte, Solé²⁰ señala que un lector experto no sólo comprende un texto, si no que sabe perfectamente cuando no está comprendiendo, y es entonces cuando hace uso de las siguientes estrategias de lectura:

- ⇒ Diferenciar lo primario de lo secundario.
- ⇒ Formular predicciones o hipótesis sobre el texto a leer, tomando en cuenta el conocimiento previo que se tenga sobre el tema.
- ⇒ Leer y atender al título y las ilustraciones cuando las haya. Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- ⇒ Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- ⇒ Aclarar posibles dudas acerca del texto, mediante su lectura.
- ⇒ Resumir las ideas del texto o recapitular.
- ⇒ Enfrentarse a palabras o conceptos nuevos.
- ⇒ Diferenciar la estructura o tipo de texto.
- ⇒ Subrayar y tomar apuntes.
- ⇒ Y Realizar esquemas²¹.

Diferenciar lo primario de lo secundario significa "detectar la información esencial, la más importante del texto, de la que no lo es"²².

La formulación de predicciones consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello, en la interpretación de lo que se va a tomar construyendo sobre lo leído y el bagaje de conocimientos y experiencias previas al leer.

Es importante leer cuidadosamente el título y observar cuidadosamente (en caso de que haya) las ilustraciones del texto, porque ellas nos dan una idea de lo que trata la lectura, y nos facilitan la realización de las predicciones y la comprensión del texto.

²⁰ Solé, Y. (1992) Estrategias de Comprensión de Lectura. Barcelona: De Graó. Cap. 6.

²¹ Díaz, B. (1989) "El Proceso de Comprensión de Textos Académicos." Opus. Cit.,

Solé, Y. (1992) Estrategias de Comprensión de Lectura. Barcelona: De Graó. Cap. 6.,

Alonso, J. (1991) Motivación y Aprendizaje en el Aula. Madrid, Santillana., p.p. 189-199.,

Serafini, M. (1990) Como se estudia: La Organización del trabajo intelectual. Barcelona, Paidós.

²² Solé, Y. (1992). Opus. Cit.

Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, significa cuestionarse mediante la información que se vaya adquiriendo al leer, cuando ésta no sea totalmente clara.

Clarificar dudas significa comprobar la información, preguntándose a uno mismo si se ha comprendido el texto, e identificar posibles errores en la interpretación de las ideas del texto, conceptos o palabras.

Resumir se refiere a exponer de manera rápida y concreta, lo que se ha leído, tomando en cuenta solo la información más importante.

En ocasiones solemos encontrar en un texto, con palabras o frases cuyo significado ignoramos, o cuyo significado no entra en el contexto de la lectura; en estos casos lo que se debe hacer es: 1) ignorarlo y seguir leyendo; 2) releer el contexto previo; 3) consultar con otra persona y; 4) consultar un diccionario.

Diferenciar la estructura o tipo de texto, se refiere a identificar las características del texto y /o la manera en que está organizada la información; esto nos puede ayudar a guiar la lectura.

Subrayar consiste en diferenciar la información más importante del texto, y trazar una línea horizontal en la parte inferior de la misma, a manera de marca.

Tomar apuntes se refiere a hacer anotaciones ya sea en el margen de la lectura o en una hoja o cuaderno, respecto a lo que se va leyendo, pero siempre tomando en cuenta la información más relevante.

Y por último, realizar esquemas, consiste en elaborar representaciones gráficas de las ideas, conceptos o frases más representativas o importantes del texto, y la manera en que se relacionan unas con otras.

Es importante aclarar, que debido a que éstas dos últimas estrategias (diferenciar los patrones de texto y subrayar, tomar apuntes y realizar esquemas), son las más complicadas, se describirán detalladamente a continuación.

PATRONES O ESTRUCTURAS DE LOS TEXTOS

Respecto a los patrones o estructuras de los textos, Horowitz²³ señala que éstos pueden ser empleados como una estrategia para comprender y estudiar nueva información, para organizarla en la memoria, para recuperarse, y para reproducir textos posteriormente; por otra parte, Alonso²⁴ señala que la comprensión de un texto mejora cuando el lector tiende a identificar el tema del que trata el texto, y atiende a la estructura o forma de organización del mismo.

Tomando en cuenta la estructura de los textos, éstos se dividen en dos grupos: A) Los textos narrativos y B) Los textos expositivos.

TEXTOS NARRATIVOS: Son aquellos que se caracterizan por presentar en su contenido, personajes, los cuales se encuentran en una situación determinada, en la cual surge un problema que para ser solucionado se realiza una acción, y finalmente hay un desenlace. Esta estructura se puede encontrar en cuentos, historias, etc.

TEXTOS EXPOSITIVOS: Son aquellos en los que se expone un tema determinado, de diferente manera, y por su gran variedad, ha sido subdividido en siete tipos diferentes:

DE GENERALIZACIÓN

Son aquellos en los que la idea principal está explícita, las demás frases son extensiones o aclaraciones de la misma. La idea principal de éstos textos engloba a las demás frases.

²³ Horowitz, R. (1985) "Patrones de Textos" Documento III, Universidad de Texas, San Antonio.

²⁴ Alonso, J. (1991) Motivación y Aprendizaje en el Aula. Madrid: Santillana.

DE DESCRIPCIÓN - ENUMERACIÓN (De atribución o estructura de lista)

Son aquellos en los cuales se describen y enumeran diversas características o atributos de un objeto o tema en particular , en una o varias frases. La idea principal es implícita , ya que corresponde a la síntesis de las características enumeradas. Este patrón de texto, ha sido relacionado con el discurso hablado y las narrativas. Puede ser localizado con indicadores como: 1,2, a, b, etc.

DE SECUENCIA

Son aquellos en donde se describen una serie de hechos sucesivos relacionados entre sí. Su idea principal es la síntesis de los hechos o elementos que integran el proceso. Algunos términos que indican una estructura de secuencia son: después, a continuación, posteriormente, etc. ; y puede ser encontrado en textos históricos donde se presenta un orden en los eventos, líneas cronológicas, etc.

DE CLASIFICACIÓN

Describen conjuntos de elementos o personas agrupadas en categorías; la idea principal es implícita debido a que se conforma por la síntesis de la categorización realizada. Un indicador de que el texto presenta ésta estructura son términos como: clases, grupos, categorías, modalidades, etc.

DE COMPARACIÓN - CONTRASTE (Adversativos)

Su objetivo es mostrar la relación entre dos o más conjuntos de elementos. Son empleados para organizar en abanico en áreas de estudio, donde los argumentos adversativos son de un peso desigual, debido a que los de comparación atienden tanto a las semejanzas como a las diferencias de dichos conjuntos, mientras que los de contraste toman en cuenta sólo las diferencias. Su idea principal radica en la relación de semejanza y/o diferencia que existe entre ambos conjuntos. Los términos diferente, lo mismo, similar, por el contrario, etc. , señalan la presencia de dicha estructura, la cual puede ser localizada en textos de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, etc.

DE PROBLEMA SOLUCIÓN (Aclarativo)

Describen algún (os) tipo (s) de problema (s) y su (s) solución (es), ya sea (n) buena (s) o mala (s). Algunas veces presentan distintas soluciones exploradas, antes de que el problema sea completamente expuesto, en otras, los problemas son presentados antes de mostrar las distintas soluciones. Son una modalidad de los textos secuenciales, ya que la solución sigue al planteamiento del problema. La idea principal, debe mostrar el problema y la adecuación o no de las diferentes soluciones. Los términos indicadores de dicha estructura son: problema, cuestión, pregunta, enigma, solución, respuesta, etc. y pueden localizarse en texto de Ciencias Sociales, Humanidades, Economía, Psicología, etc.

ARGUMENTATIVO

Trata de mostrar o explicar que algo es verdadero o falso, probable o improbable, presentando diversas razones. La idea principal está en función de los argumentos que emplea el autor. Palabras como porque, en donde, en consecuencia, esto demuestra, etc. son indicadores de éste tipo de estructura, la cual puede ser localizada en textos de Psicología, Sociología, etc.

DE CAUSA - EFECTO (Covariación)

Su objetivo es mostrar la relación de causalidad entre uno o dos objetos o, entre uno o dos eventos; su idea principal debe incluir ambos componentes. Se puede localizar en textos científicos, de historia o narrativos, entre otros, mediante indicadores como a consecuencia, por consiguiente, por ello, etc.

Aquí es necesario aclarar que aunque el conocer los patrones de textos puede alertar al lector sobre las ideas existentes entre las ideas presentadas en un texto, éstas estructuras raramente se encuentran solas en los textos, ya que por lo general, los textos poseen estructuras complejas, debido a que presentan combinaciones de dos o más tipos de estructuras en su contenido.

Por otra parte, Horowitz²⁵ señala que debido a que los lectores pueden obtener grandes beneficios si logran adquirir el conocimiento acerca de éstos patrones de texto, es necesario enseñarles a diferenciarlos.

Respecto al subrayado, toma de apuntes y elaboración de esquemas, Serafini²⁶ señala que no basta leer un texto para comprender su contenido, sino que es necesario además, subrayar, tomar apuntes y elaborar cuadros sinópticos (diagramas).

El subrayado debe realizarse en las ideas principales, además, se deben hacer anotaciones al margen de lo leído. El subrayado es útil para seleccionar la información más importante del texto, de hecho, se recomienda subrayar con colores para subdividir la información del texto.

El tomar apuntes o hacer anotaciones, significa seleccionar la información, releerla, reorganizarla y llevar al lector a desarrollar un papel activo, y a aumentar su atención y comprensión ante el texto.

Además de los comentarios o pequeños resúmenes, otra forma de tomar apuntes es la elaboración de diagramas. Un diagrama es un esquema que representa la relación jerárquica entre las palabras claves o frases principales del texto, las cuales se organizan sistemáticamente. Estos diagramas pueden ser de dos tipos:

DE ÁRBOL

Está estructurado de manera jerárquica, hay un nudo o raíz inicial, que corresponde generalmente al título; éste nudo inicial o raíz, está ligado a su vez a los nudos del primer nivel, los cuales se unen a los nudos del segundo nivel, y así sucesivamente. Cada descenso en el árbol, significa que la información es cada vez más detallada. Cada nudo se encuentra unido a un solo y único predecesor, y hay también un ordenamiento implícito de izquierda a derecha de todos los descendientes (hijos) de un mismo nudo (padre).

²⁵ Horowitz, R. (1985) Patrones de Textos. Opus. Cit.

²⁶ Serafini, M. (1990) Como se Estudia: La Organización del Trabajo Intelectual. Opus. Cit.

Ejemplo:

TÍTULO

CONCEPTO
PRINCIPAL 1

CONCEPTO
PRINCIPAL 2

CONCEPTO
PRINCIPAL 3

EXPLICACIÓN

EXPLICACIÓN

EXPLICACIÓN

EJEMPLO

EJEMPLO

EJEMPLO

RADIAL

En este diagrama, el título o concepto principal, se coloca al centro de la hoja, y las frases o palabras claves se relacionan inmediatamente con el título, unidas a través de arcos. La estructura se desarrolla en todas direcciones y se abre en abanico. En este diagrama, también cada nudo está unido a un solo nudo-padre (hacia el centro del abanico), y puede unirse a varios nudos-hijos (hacia la periferia). Es equivalente al diagrama del árbol, y su única diferencia, es la posición de los nudos.

Ejemplo:

EJEMPLOS

EXPLICACIÓN

CONCEPTO
PRINCIPAL 1

TÍTULO

CONCEPTO
PRINCIPAL 2

CONCEPTO
PRINCIPAL 3

EXPLICACIÓN

EXPLICACIÓN

EJEMPLOS

EJEMPLOS

Por otro lado, Contreras y Covarrubias²⁷ complementan las estrategias de lectura mencionadas por Goodman y Solé para la comprensión de textos, pero ellas las llaman estrategias metacognoscitivas para la comprensión de lectura, e indican además

²⁷ Contreras, O. y Covarrubias, P. (1997) "Manual para el Entrenamiento de Habilidades de Comprensión de Lectura y Composición de Textos". Material Inédito.

que también pueden ser empleadas para la composición de textos, durante el proceso metacognoscitivo de ambas habilidades, ya que al igual que la comprensión de lectura, la composición de textos también es un proceso complejo en donde intervienen procesos cognoscitivos superiores.

Estas estrategias metacognoscitivas son las siguientes:

PROCESO DE COMPRESIÓN

- Identificar el propósito al leer
- Activar el conocimiento previo:
Elaboración, rechazo o aceptación de preguntas, hipótesis, conjeturas o deducciones, etc.
- Identificar estructura del texto
- Jerarquización de ideas
- Identificación de la idea principal

PROCESO DE COMPOSICIÓN

- Elección del tema
- Definir audiencia e
- Intencionalidad
- Activación del conocimiento previo.
- Jerarquización de ideas
- Elección de la estructura
- Redacción

En el proceso de comprensión de lectura, el identificar el propósito al leer, nos va a ayudar a buscar y/o encontrar información específica en el texto, la cual podría no ser la idea principal que el autor plasmó en su texto. El siguiente paso es la activación del conocimiento previo, que tiene que ver con la elaboración, rechazo o aceptación de preguntas, hipótesis, etc., relacionadas con la información previa que se tenga relacionada con el tema de la lectura, para ello, el título, los conceptos y la terminología del texto, son elementos claves, que nos indican que conocimiento previo se debe activar y cómo hacerlo. Se prosigue con la identificación de la estructura del texto, lo cual se realiza tomando en cuenta las características de los tipos de textos antes mencionados, como son las palabras indicadoras de las diferentes estructuras. Realizado esto, se jerarquizan las ideas empleando para ello alguno de los tipos de esquemas o diagramas mencionados anteriormente, tomando en cuenta la importancia

o jerarquía de las ideas principales del texto. Por último se lleva a cabo la identificación de la idea principal del texto, es decir, la frase que contiene el tema general de la lectura y lo más relevante que se dice acerca del mismo, ayudándonos para ello de la estructura del texto y la jerarquización de las ideas más importantes del texto.

El proceso de composición de textos, que antes de comenzar a redactar el texto, se debe pensar en la audiencia a quien va dirigido el texto, cual es la intención de lo que se quiere escribir, y sobre todo, que es lo que se quiere transmitir (tema). El considerar estos tres aspectos, va a determinar lo que se dice en un escrito y el como se dice. Una vez definidos estos elementos, se debe activar el conocimiento previo, seleccionando la información adecuada, de acuerdo con el tema, la audiencia y la intencionalidad. Lo siguiente es elegir la estructura que contendrá el texto, ya que ésta le va a permitir organizar sus ideas, para transmitir lo que quiere del modo que quiere. Elegida una estructura lo que sigue es jerarquizar las ideas por medio de un diagrama, de acuerdo a su grado de importancia o generalidad. Realizado lo anterior, se procede a la redacción del texto, tomando en cuenta la audiencia, la intencionalidad, la estructura y la jerarquización de ideas.

Es importante señalar que estos procesos metacognoscitivos deben ser enseñados sistemáticamente, en el contexto de la comprensión de lectura y composición de textos, profundizando en el tipo de estrategias metacognoscitivas a aplicar en cada momento, e intentando que el lector/escritor sea quien tome el control y que sea capaz de revisar y autorregular su propio proceso.

1.2.2. NIVELES DE COMPRENSIÓN.

La complejidad del proceso de comprensión de lectura, se debe, a que durante el mismo, se presentan diversos "niveles de comprensión", que varían tanto en tipo como en profundidad.

Estos niveles de comprensión de lectura son de acuerdo con Díaz Barriga²⁸, los siguientes:

- Identificación de grafías o letras e integración silábica.
- Análisis y codificación de palabras.
- Análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes.
- Codificación y generación de proposiciones
- Integración y construcción coherente del significado global del texto.

Los tres primeros son llamados MICROPROCESOS, porque sólo requieren de una tarea de codificación del texto, mecánica e inconsciente en un lector hábil. Los dos restantes, han sido denominados MACROPROCESOS, debido a que conducen a la extracción del significado, mediante un proceso semántico²⁹, y es aquí donde ocurren los procesos metacognoscitivos de comprensión de lectura y composición de textos.

Aunque en la actualidad se ha reconocido la importancia de todos y cada uno de dichos procesos, no todos los autores concuerdan en cómo es que operan durante la lectura, ya que como señala Díaz Barriga³⁰, para algunos el procesamiento de un texto es serial porque el significado se construye a partir de operar secuencial y jerárquicamente los procesos ya descritos, en la dirección MICROPROCESOS - MACROPROCESOS (procesamiento Abajo - Arriba); en cambio, para otros, el procesamiento es más bien interactivo, ya que existe una dependencia y ocurrencia simultánea de procesos inferiores y superiores, es decir, existe una interacción bidireccional PROCESAMIENTO EN PARALELO (Abajo - Arriba y Arriba - Abajo).

Actualmente estas concepciones interactivas son las más apropiadas para explicar cómo es que ocurre el proceso de comprensión de lectura, sobre todo, si se considera

²⁸ Díaz, B. (1989) El Proceso de Comprensión de Lectura de Textos Académicos". Programa de Publicación de Material Didáctico. Facultad de Psicología, UNAM.

²⁹ Skintsch y Van Dijk, 1978; en Díaz, B. Ibidem.

³⁰ Díaz, B. (1989) opus. cit.

que el lector posee un conocimiento previo, que se ha fijado metas y que realiza ciertas estrategias, dentro de un contexto particular.

Por otra parte, como se señaló anteriormente, la comprensión de la lectura consiste en un proceso de interpretación y construcción por parte del lector; y lo que éste comprenda, dependerá de una serie de factores como son : sus experiencias, conocimientos y creencias, sus metas y expectativas al leer, circunstancias bajo las cuales se realiza la lectura, tipos de texto, etc.

1.2.3. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA LECTURA: INTRÍNSECOS Y EXTRÍNSECOS.

Para dar cuenta de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje y comprensión de lectura; Bransford; y Campioné y Arnsbruster (1979 y 1985 respectivamente), propusieron el modelo "Tetraedro de Aprendizaje", el cual comprende cuatro factores básicos que influyen en ambos procesos³¹:

- 1.- La naturaleza del material que ha de ser aprendido (estructura, contenido, y características del texto). Modalidad visual y verbal, estructura física, fonología, dificultad conceptual, secuencia de los materiales, etc.
- 2.- Características del aprendizaje: experiencia y conocimiento previo, actitudes y habilidades personales.
- 3.- Estrategias o actividades de aprendizaje: atención, repetición, elaboración, formación de imágenes, etc.
- 4.- Tareas de criterio o resultado final: reconocimiento, recuerdo, transferencia, solución de problemas (como releer, consultar un diccionario, ...), etc.

³¹ Bransfor, (1979); y Campioné y Arnsbruster, (1985), en Díaz, B. (1989) "El Proceso de Comprensión de Lectura de Textos Académicos" Programa de Publicación de Material Didáctico. Facultad de Psicología, UNAM.

Por su parte , Quezada y Rojas³² señalan que los factores que intervienen en la comprensión de la lectura, pueden dividirse en dos sencillas categorías:

1. **FACTORES INTRÍNSECOS:** Son aquellos que son propios del sujeto que lee y comprende, es decir, son aquellos que no pueden separarse del sujeto porque dependen de él, como son: las necesidades, atención, actitudes, intereses, opiniones, creencias personales, expectativas, valores, experiencias, conocimiento previo, estrategias de lectura, etc.
2. **FACTORES EXTRÍNSECOS:** Son aquellos factores que no son inherentes al sujeto, es decir, no dependen de él y no los puede controlar como podría hacerlo con los primeros. Tales factores pueden ser: la correspondencia entre los códigos utilizados entre el material y los del sujeto, la organización y complejidad del material de estudio.

Así pues, integrando el Tetraedro de Aprendizaje a la clasificación anterior, podemos decir, que las características del aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, y las tareas de criterio, serían los factores intrínsecos, mientras que la naturaleza del material, correspondería a los factores extrínsecos.

1.3. ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS

Así pues, debido a la importancia y utilidad que tiene el hecho de que los lectores conozcan y empleen adecuadamente las estrategias de lectura, para adquirir una mejor comprensión, algunos autores, entre los que se encuentra Alonso³³, señalan que es necesario enseñar a los lectores a diferenciar y emplear dichas estrategias,

³² Quezada, C. R; Acuña, E. C. y Rojas, F.G. "Guía del Estudiante: Una Opción en la Capacitación para el Estudio y el Aprendizaje." Perfiles Educativos. México, CISE/UNAM. 1986 p.p. 161-168.

³³ Alonso, J. (1991). Opus. Cit.

directamente, mediante la combinación de la explicación, el modelado y el moldeamiento de las mismas, en el orden mencionado, a través de la práctica dirigida.

EXPLICACION

Se refiere a la exposición verbal en voz alta, y de manera clara y precisa, de algún tema en específico, en el que se expone como se va resolviendo la lectura.

MODELADO

Implica leer un texto en voz alta ante los alumnos, interrumpiendo la lectura cuando se encuentre alguna palabra o frase cuyo significado no se entiende, y expresando en voz alta los pensamientos que deberían llevar al lector a la resolución del fallo de comprensión (inferencias, hipótesis, preguntas, etc.).

MOLDEAMIENTO

En este método, se pide al alumno que lea el texto pensando en voz alta, de manera semejante al proceso de modelado, de tal forma que al hacerlo, sea posible indicarle si no ha encontrado algún problema planteado por el texto, formulando preguntas y contestándolas, y sugiriéndole la posibilidad de utilizar algún procedimiento, o alguna estrategia de lectura como las mencionadas anteriormente, si se ha atorado.

Así pues, podemos decir que la principal diferencia (si no es que la única) entre los buenos y los malos lectores, es que los primeros saben "Monitorear" o "Supervisar" su propia lectura, mediante el conocimiento y uso adecuado de las estrategias de lectura ya explicadas.

Además de estas estrategias existe otro método para desarrollar las habilidades de comprensión de lectura y composición de textos, llamado: instrucción directa³⁴.

³⁴ Contreras, O. y Covarrubias, P. (1997) "Manual para el Entrenamiento de Habilidades de Comprensión de Lectura y Composición de Textos". Material Inédito.

INSTRUCCIÓN DIRECTA

Es un método que se ha revelado como muy eficaz para enseñar a identificar las ideas principales de los textos y consta de cinco fases:

1.- **INTRODUCCIÓN:** Su objetivo es proporcionar a los alumnos el propósito, es decir, se les dice que la adquisición de las estrategias necesarias para la identificación de las estructuras de los textos les ayudará a comprenderlos mejor y a saberlos redactar. En este punto se les deberá anticipar a los alumnos el contenido y propósito de la lección que van a recibir.

2.- **EJEMPLO:** Es una extensión de la introducción, puesto que en esta fase se ejemplifica a los alumnos la relación que existen entre la habilidad que van a adquirir (en este caso la identificación de la estructura) y la comprensión posterior del texto (identificación de la idea principal) o la composición del mismo.

3.- **EXPLICACIÓN:** En esta fase el profesor tiene que mostrar (modelar), explicar, moldear y demostrar activamente al alumno, la estrategia que tiene que aprender. En este momento se les proporciona a los alumnos algún método o estrategia para que puedan aplicar lo aprendido en forma independiente. Además es importante que el profesor estimule a sus alumnos para que generen respuestas, que sean activos, pues se ha comprobado que cuando el sujeto se esfuerza por construir su respuesta (y no solo reconocerla) aprende mucho más.

4.- **PRÁCTICA DE LAS ESTRATEGIAS ENSEÑADAS, DIRIGIDAS POR EL PROFESOR.** En este punto, la responsabilidad del aprendizaje va centrándose en el alumno. El profesor indica la actividad del alumno en ejercicios que requieran poner en práctica la estrategia enseñada y va guiando el trabajo del alumno, proporcionándole retroalimentación.

Esto proporciona al profesor la oportunidad de revisar la adquisición de la estrategia por parte de los alumnos, de tal forma que es posible que tenga que volver a enseñar la estrategia en aquellas ocasiones que el alumno no sea capaz de practicarla.

5.- **PRACTICA INDEPENDIENTE:** Finalmente se les proporciona a los alumnos materiales que no hayan sido trabajados durante la instrucción para que practiquen la estrategia aprendida en forma autónoma.

De acuerdo con Duffy y Roehler, la instrucción ha sido tomada como medio para enseñar a los malos lectores las estrategias (metacognoscitivas) que favorecen su comprensión de lectura; ha sido designada para ayudar a los estudiantes a reconocer los objetivos de la lectura, porqué deben utilizarse y cómo el integrarlas a su proceso aumenta su comprensión del texto³⁵.

Cabe señalar que estas estrategias, sirven no solo para mejorar nuestra comprensión de textos, sino que también son útiles para la elaboración de los mismos, principalmente si se conocen los patrones o estructuras de textos, ya que éstos pueden emplearse para organizar la información que se desea transmitir. De hecho, Horowitz³⁶ señala que los escritores al crear sus textos, procuran diseñarlos cuidadosamente, por lo cual seleccionan una estructura, vocabulario, sintaxis, etc., lo cual da forma a sus textos, que son elaborados a niveles Micro (local) y Macro (global), de acuerdo con las reglas de construcción y diseño (estructura), y que son elaborados también por planes bien determinados, para lograr ciertas metas y/o cumplir ciertos objetivos.

1.4. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS

Como se dijo anteriormente, la lectura es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transformaciones cuando el lector trata de obtener el significado de un texto. Por ello, la comprensión de lectura no se restringe solo a la codificación o a la reproducción literal del texto, sino más bien es un proceso de interpretación y construcción por parte del lector.

Entonces, ¿cómo se puede medir la comprensión de lectura? Se puede hacer de varias formas, ya sea mediante la expresión verbal, o por medio de la expresión escrita³⁷.

³⁵ Duffy y Roehler (1989) en Piloni, P. A. C. (1994) Opus. Cit.

³⁶ Horowitz, R. (1985) "Patrones de Textos" Documento IV, Universidad de Texas, San Antonio.

³⁷ Arriaga y López, A. (1992) "Análisis Lingüístico de Textos Producidos por Estudiantes de Psicología de la ENEP Iztacala". Tesis, UNAM, Campus Iztacala, Psicología

REPORTE ORAL

La expresión verbal es indispensable para sentar las bases de un aprendizaje y por tanto de una buena comprensión y que ésta sea sólida; la capacidad para sintetizar las ideas más importantes de una exposición o la correcta redacción de un texto, requieren de un orden y de verbalizar, fluida y coherentemente los conocimientos concretos o el pensamiento en general, de la misma forma que la lectura comprensiva requiere interpretar los signos y la puntuación de un texto.

Existe un conjunto de técnicas de expresión verbal, que se pueden emplear para medir la comprensión de la lectura y son: A) la lectura progresiva, B) la descripción, C) la narración, D) el diálogo; los cuales se introducen de una manera progresiva en la comprensión del alumno, de modo que se va incidiendo en su conocimiento a través de propuestas de un trabajo sencillo, hasta concluir el trabajo con propuestas abiertas, en donde se planteen objetivos, además del específico, potenciar un estilo de expresión propio y creativo.

REPORTE ESCRITO

Otra forma de medir la comprensión y la composición de textos, es la ejecución motora, es decir, la expresión escrita. Este tipo de medición se puede considerar como el más fiable, ya que lo escrito permanece intacto y se puede releer, y lo hablado no se puede repetir tal cual; además, esta medición refleja todo un proceso de conocimientos trabajados durante cierto tiempo, el cual puede ser variable, y en donde el escritor se ve menos presionado para elaborar su escrito, teniendo la ventaja de realizar las correcciones que considere pertinentes, lo cual no sucede en la expresión verbal.

La evaluación por medio de la expresión escrita, se puede realizar mediante pruebas escritas (escalas, cuestionarios, etc.) las cuales son elaboradas a partir del texto que se pretende analizar, en donde se trata de medir la comprensión o composición de dicho texto, mediante ciertos reactivos, elaborados a partir del texto en cuestión, lo cual es conciso y de corta duración.

CAPITULO 2

MARCO DE REFERENCIA

2.1. PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

Dada la crisis en el ámbito de la educación superior, se ha presentado una demanda social por una mayor calidad de la enseñanza, surgiendo la necesidad de llevar a cabo investigación que genere modelos de enseñanza, instrumentos de evaluación y sistemas de desarrollo profesional permanentes en el contexto de la acción educativa cotidiana en el aula universitaria.

Debido a esta situación, se diseñó un proyecto de investigación general, denominado "Un Modelo Integral para mejorar la Calidad Académica de la Licenciatura de Psicología en la ENEP Iztacala" (en el cual se inserta el proyecto de investigación específica que se detallará más adelante), que tiene como finalidad: realizar investigación aplicada y propositiva a corto y mediano plazo para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, tomando como caso particular la carrera de psicología de la ENEP Iztacala, como modelo en el que puede ser probada la elevación de la calidad académica.

De aquí que el objetivo general de dicho proyecto sea: Desarrollar un modelo de intervención institucional permanente que permita elevar la calidad académica en la enseñanza en el nivel superior, tomando como caso particular a la Licenciatura de Psicología de la ENEP Iztacala.

Para lograr este objetivo se está trabajando con muestras respectivas de docentes, alumnos y egresados de la Licenciatura de Psicología de la ENEP Iztacala.

Este proyecto general consta de dos etapas:

ETAPA 1: Toma de datos previa a la puesta en práctica del programa de intervención para aumentar la calidad académica. Esta etapa a su vez está subdividida en investigaciones o subproyectos que tienen su propio diseño, y que establecen su propio objetivo, su metodología y sus productos de investigación, los cuales deben de ser entendidos como avances de investigación, como una parte de la línea de

investigación, a la que pertenece, y que además es una unidad en sí misma; tienen un objetivo específico, manejan hipótesis particulares y se basan en una fundamentación teórica y empírica propia. Los resultados que en cada subproyecto se vayan obteniendo se conjuntarán con los obtenidos en otros subproyectos de la misma o de otras líneas para producir una información y comprensión más amplia del proceso analizado. El marco teórico permite la pluralidad de enfoques en cuanto al tipo de evaluación que se lleva a cabo, se puede priorizar en algunos casos una metodología cuantitativa mientras que en otros se propondrán los aspectos cualitativos del proceso evolutivo.

ETAPA 2: Programa de formación en servicio orientado a la elaboración e implementación de un enfoque metodológico para promover la calidad de la enseñanza universitaria. La elaboración de éste programa se fundamentará en los resultados obtenidos por los 4 subproyectos que constituyen la fase anterior de diagnóstico, en donde de acuerdo al marco teórico-conceptual, se integran los resultados para dar una visión totalizadora de los procesos de interacción en el sistema educativo de enseñanza superior de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala con la finalidad de desarrollar propuestas de innovación educativa tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza en el proceso educativo que contemplen a los actores que intervienen en el poder valorar las mejoras a la calidad académica a partir de la implementación de las medidas consideradas en la etapa anterior.

2.2 INSERCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ESPECÍFICA

El estudio que se describirá en esta investigación específica, corresponde a la segunda fase del subproyecto 4 titulado: "ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA DE LA ENEP IZTACALA", del cual son responsables Contreras y Covarrubias³⁸.

³⁸ Contreras, O. y Covarrubias, P. "Caracterización y evaluación de los Procesos de Comprensión de Lectura en los Estudiantes de la Licenciatura de Psicología de la ENEP Iztacala". XVI COLOQUIO DE INVESTIGACION. ENEP Iztacala, UNAM. Noviembre, 1996.

La primera fase de este subproyecto, se llevó a cabo a través de un estudio reportado por Casillas y Macías³⁹ cuyo objetivo fue analizar la comprensión de lectura de los estudiantes de psicología de la ENEP Iztacala, empleándose un modelo teórico metodológico cognoscitivo, con el que se pudo apreciar, que a partir de que los estudiantes se van familiarizando con el material, van creando estructuras cognoscitivas que permiten el dominio del conocimiento. Para tal efecto, se empleó un artículo médico psicológico titulado "Anorexia Nerviosa" el cual contenía términos técnicos y no técnicos; un cuestionario de ocho preguntas relacionadas con el contenido del texto; un listado de catorce palabras, que contenía el texto, entre las cuales se encontraban conceptos científicos, y otros conceptos no técnicos empleados cotidianamente e indistintamente. Las respuestas de los estudiantes se ubicaron en una escala de categorías que mide comprensión de la lectura, propuesta por Hinojosa, Zarzosa, Rocha, Alatraste, Contreras y Covarrubias⁴⁰. Se encontró que el 37% de las respuestas dadas detectan la idea núcleo y esas respuestas se agrupan en las categorías que nos indican un mayor nivel de comprensión de lectura; y un 63% de las respuestas se agrupan en los niveles más bajos de la escala. A lo largo de los semestres se observa un ascenso en la escala de categorías de primero a séptimo semestre. Es decir, que a partir de que el estudiante se familiariza con el material, crea estructuras cognoscitivas que le permite dominar el conocimiento, el estudiante adquiere la capacidad de construir y entender nuevos significados por medio de combinaciones de léxico empleado.

En la siguiente fase de este subproyecto es precisamente donde se intervino como investigación específica, con el siguiente objetivo: aplicar un programa de entrenamiento en estrategias metacognoscitivas para mejorar las habilidades de comprensión de lectura y composición de textos en estudiantes universitarios de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala de 2º y 4º semestre.

³⁹ Casillas, M. Y Macías, G. (1997) "La comprensión de Lectura de los estudiantes de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala" Tesis UNAM Campus Iztacala, Psicología.

⁴⁰ Hinojosa, G.; Zarzosa, L.; Rocha, C.; Alatraste, P.; Contreras, O.; y Covarrubias, P. (1987) "Estudio de la Comprensión de Textos Breves en Niños de Tercero y Cuarto de Primaria" *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*. México, UNAM, ENEP Iztacala. Vol. XVII, No. 2.

Es importante mencionar que además del apoyo brindado al proyecto de investigación general esta investigación, gracias a sus resultados, propone alternativas para mejorar las habilidades de comprensión de lectura y composición de textos en estudiantes universitarios que tienen deficiencias en esta área, pues como ya fue indicado pueden ayudar a disminuir el bajo nivel académico.

CAPÍTULO 3

REPORTE DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. HIPÓTESIS

De acuerdo a la problemática planteada con anterioridad, a continuación se presentan las hipótesis de trabajo que guiarán la investigación que se reporta, y que como fué señalado, corresponde a la segunda parte del subproyecto.

Las hipótesis que se quieren probar se derivan de las siguientes preguntas de investigación.

1. ¿Es posible desarrollar habilidades de comprensión de lectura y composición de textos en estudiantes universitarios a través de un programa de entrenamiento en estrategias metacognoscitivas?
2. ¿Existen diferencias significativas en cuanto al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura y elaboración de textos, mediante un programa de entrenamiento de estrategias metacognoscitivas, entre alumnos de alta exigencia académica y alumnos regulares?

Por lo tanto, las hipótesis planteadas para esta investigación son las siguientes:

- ◇ H1.- Las habilidades de comprensión de lectura y composición de textos de estudiantes universitarios son mejoradas mediante la aplicación de un programa de entrenamiento de estrategias metacognoscitivas.
- ◇ H2.- Los estudiantes de alta exigencia académica muestran un mejor desempeño en habilidades de comprensión de lectura y composición de textos después de un programa de entrenamiento en estrategias metacognoscitivas que los estudiantes regulares.

De estas hipótesis, se derivan los siguientes objetivos.

3.2. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

1. Aplicar un programa de entrenamiento en estrategias metacognoscitivas para mejorar las habilidades de comprensión de lectura y composición de textos en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1.1. Desarrollar las habilidades de comprensión de lectura en estudiantes de alta exigencia y estudiantes regulares, mediante diversas estrategias metacognoscitivas: activación del conocimiento previo, identificación de la estructura del texto, planteamiento de hipótesis y jerarquización de ideas.
- 1.2. Mejorar las habilidades de composición de textos en estudiantes de alta exigencia y estudiantes regulares mediante diversas estrategias metacognoscitivas: la intencionalidad, activación del conocimiento previo, elección de la estructura del texto y la jerarquización de ideas.

3.3. METODOLOGÍA

3.3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño que se empleó en este estudio es de tipo cuasi-experimental A - B - C (denominado así porque no hubo un grupo control y no hubo un control estricto de variables que se sabe pudieron haber influido en los resultados obtenidos), donde A fue la fase de preevaluación (aplicación del texto "Anorexia nerviosa" y un cuestionario sobre el mismo); B la fase de tratamiento (aplicación del programa) y C la fase de post-evaluación (aplicación del texto "Niños que sobreviven" y un cuestionario acerca de éste) (Ver anexo 1 -apéndices 1 y 2- y anexo 2, respectivamente).

3.3.2. DEFINICIÓN DE VARIABLES

Elegidas y definidas para la aceptación o rechazo de las hipótesis son las siguientes:

Para la Hipótesis 1.

- ◊ V.D. El desarrollo de las habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos como son: activación del conocimiento previo, elaboración de hipótesis, identificación y/o elección de la estructura del texto, y jerarquización de ideas.
- ◊ V.I. Programa de entrenamiento de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos que contiene nueve módulos los cuales poseen objetivos y contenidos diferentes según el tema que se aborda en cada uno (ver anexo2).

Para la hipótesis 2.

- ◊ V.D. El desarrollo de las habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos como son: activación del conocimiento previo, elaboración de hipótesis, identificación y/o elección de la estructura del texto, y jerarquización de ideas.
- ◊ V.I. Grupo de estudiantes de alta exigencia; grupo de estudiantes regulares; y programa de entrenamiento de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos que contiene nueve módulos los cuales poseen objetivos y contenidos diferentes según el tema que se aborda en cada uno (ver anexo2).

3.3.3. POBLACIÓN:

Se trabajó con once alumnos de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala de 2º y 4º semestre, del turno matutino. De los cuales se formaron dos grupos: a) grupo de alta exigencia (6 estudiantes) que se encuentran inscritos en el Programa de Alta

Exigencia Académica (PAEA) de la institución y tienen un promedio superior a 8.5, además de participar en actividades extra curriculares de apoyo; b) grupo regular (5 estudiantes) que cursan el plan de estudios regular con un promedio mayor o menor de 8.5. y no se les apoya con actividades extracurriculares.

3.3.4. ESCENARIO:

Se trabajó en una de las aulas donde toman clases los estudiantes de la licenciatura de Psicología de la ENEP Iztacala, la cual contenía en su interior mesabancos, y un pizarrón.

3.3.5. MATERIAL E INSTRUMENTOS:

Los materiales empleados fueron lápices, hojas blancas, gises y un pizarrón. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: a) un pretest que consistió de un texto titulado "Anorexia Nerviosa", un cuestionario y un listado de palabras relacionados con el mismo(ver anexo 1, apéndice 1); b) un postest que incluía un texto titulado "Niños que Sobreviven", también con un cuestionario y un listado de palabras (ver anexo 1, apéndice 2); y c) un manual del programa de entrenamiento de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos, el cual contempla nueve módulos que poseen objetivos y contenidos específicos (ver anexo 2).

3.3.6. PROCEDIMIENTO:

FASE A

Los alumnos con los que se trabajó, leyeron un artículo psicomédico titulado "Anorexia nerviosa" con terminología técnica y no técnica; se les aplicó inmediatamente después un cuestionario de ocho preguntas relacionadas con el

contenido del texto, y un listado de catorce palabras incluidas en la lectura, el cual contenía conceptos científicos, y términos no técnicos (palabras empleadas cotidiana e indistintamente; (ver anexo 1, apéndice 1), los cuales debían definir.

Las respuestas de los estudiantes al cuestionario, se ubicaron en una escala de categorías que mide comprensión de la lectura, propuesta por Hinojosa, Zarzosa, Rocha, Alatríste, Contreras y Covarrubias⁴¹ quedando como sigue:

1. PARÁFRASIS REORDENADA (R) Implica la jerarquización de los enunciados del texto, señalada porque el lector dice primero el enunciado principal o más general.
2. PARÁFRASIS COMPLETA (C): Consiste en la repetición completa del reactivo texto dicha con las palabras del lector.
3. PARÁFRASIS INCOMPLETA (PI): Consiste en repetir solo partes del texto sin jerarquizarlas pero manteniendo la coherencia del reporte.
4. ELABORACIÓN (E): Es cuando el sujeto añade elementos nuevos que no están presentes en el textos pero que lo complementan de forma coherente y adecuada.
5. IDENTIFICACION DEL TEMA O TITULO (IT): La respuesta no hace referencia a más aspectos del mismo.
6. ELABORACIÓN INCONGRUENTE (G): Consiste en añadir elementos que son incompatibles o contradictorios con el reactivo.
7. ELABORACIÓN INCONGRUENTE E INCOHERENTE (EH): Es cuando no sólo hay elementos nuevos e incompatibles con el texto, sino que además el reporte no está hilado y/o no tiene buena sintaxis.
8. ELABORACIÓN TANGENCIAL (ET): Es cuando el lector toma un enunciado subordinado a partir del cual elabora un relato que, sin llegar a ser incompatible, se distancia temáticamente del texto.
9. DEFORMACIÓN (D): Consiste en un reporte que contiene los mismos elementos del texto pero con un sentido diferente.

⁴¹ Hinojosa, G.; Zarzosa, L.; Rocha, C.; Alatríste, P.; Contreras, O.; y Covarrubias, P. (1987) "Estudio de la Comprensión de Textos Breves en Niños de Tercero y Cuarto de Primaria". Opus. Cit.

10. FRAGMENTOS INCOHERENTES (H): Es cuando el sujeto repite partes del texto sin sintaxis ni ilación y lo que dice no alcanza a tener sentido.

11. SIN RESPUESTA (NR): Es cuando el sujeto no responde al reactivo o confiesa que se le olvidó el texto.

De estas once categorías de respuestas, las cuatro primeras: R, C, PI y E, se consideran como Respuestas de Comprensión; y las siete restantes: IT, G, EH, ET, D, H y NR, se consideran como Respuestas de No Comprensión, debido a que las primeras de manera general implican la jerarquización de ideas, parafraseo, repetición del texto, o complementación del mismo por parte del sujeto, de forma adecuada y coherente, y las restantes consisten sólo en la mención del título, en añadir elementos nuevos pero incompatibles con la información del texto, de forma inadecuada, sin sintaxis ni sentido o contradictorios, o en omitir la respuesta a los reactivos.

FASE B

Esta fase, consistió en la aplicación de un "Programa de Entrenamiento de las Estrategias Metacognoscitivas de Comprensión de Lectura y Composición de Textos" con una duración de 40 horas distribuidas en 10 sesiones, de 4 horas cada una, mismas que se llevaron a cabo de lunes a viernes con un horario de 9 de la mañana a 1 de la tarde, durante 2 semanas consecutivas. Dicho programa estuvo basado en el manual del mismo nombre. El programa contempla nueve módulos o unidades que poseen objetivos y contenidos propios, de acuerdo al tema que se aborda en cada uno (ver anexo 2).

Durante las sesiones del programa de entrenamiento en estrategias metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos, la forma de trabajo fue la siguiente: en las tres primeras sesiones y apoyándonos con actividades de práctica, se les proporcionó a los estudiantes la información teórica necesaria sobre las estrategias metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos, en qué

consisten ambos procesos; qué factores influyen en ellos; qué es el conocimiento previo y cómo se activa para realizar ambos procesos; qué es la idea principal y cómo se puede identificar en un texto y cómo esto contribuye a una mejor comprensión de la lectura y/o composición de un texto; cuáles son las estructuras de los textos y su importancia para identificar la idea principal de un escrito, y cómo la estructura nos puede facilitar la redacción de un texto y así la transmisión de una idea.

En las sesiones siguientes, se trabajó con una estructura de texto diferente en cada una (ver anexo 2), de manera general, la sesión se iniciaba con un repaso de la sesión anterior y se continuaba con una o dos lecturas con las que se trabajaban las estrategias metacognoscitivas de comprensión de lectura: identificación del tema, activación del conocimiento previo, identificación de la estructura del texto, jerarquización de ideas e identificación de la idea principal del texto.

En la segunda parte de las sesiones o al final, se les asignaba a los alumnos, o se les pedía que eligieran un tema específico con el cual se trabajaron las estrategias metacognoscitivas de composición de textos: elección del tema, activación del conocimiento previo, elección de la estructura que contendría el texto, jerarquización de ideas y redacción.

FASE C

Después de la aplicación del programa, se les pidió a los alumnos que leyeran un artículo psicológico titulado "Los niños que sobreviven" el cual contenía también terminología técnica y no técnica. Y al igual que con el primer texto, se les pidió que al terminar la lectura contestaran un cuestionario de ocho preguntas relacionadas también con el contenido del texto, y definieran el significado de un listado de catorce términos técnicos y palabras empleadas cotidiana e indiscriminadamente, las cuales se encontraban en la lectura. Tanto el texto como el cuestionario y el listado de palabras, tenían el mismo nivel de dificultad que los empleados en el pretest. Las respuestas de este cuestionario también se ubicaron en la escala de categorías antes mencionadas,

con la finalidad de analizar los cambios provocados por el programa (Ver anexo 1, apéndice 2)

Los datos obtenidos se analizaron tanto cuantitativa como cualitativamente y se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para analizar los resultados obtenidos, las respuestas del pretest y del postest fueron calificadas por jueces, de acuerdo a las once posibles categorías de respuestas ya descritas: R, C, PI, E, IT, G, EH, ET, D, H y NR, de las cuales las cuatro primeras fueron reagrupadas en una nueva categoría, denominada **COMPRESIÓN**, y las siete restantes en otra llamada **NO COMPRESIÓN**.

Los significados de las listas de palabras de pretest y postest (Ver anexos 1 y 3 respectivamente) se calificaron sólo como comprensión y no comprensión.

Posteriormente se realizó un análisis estadístico en ambos grupos tanto con las categorías de respuestas individuales, con las categorías de respuestas agrupadas, como con la comprensión de los significados de las palabras. Este análisis se llevó a cabo con las pruebas T de Student, U de Mann-Whitney y Wilcoxon, de acuerdo a la naturaleza de los datos⁴².

Con este análisis estadístico se realizó una comparación entre ambos grupos, el de alta exigencia (AE) y el grupo regular (R) en Pretest y en Postest en cada una de las categorías, así como una comparación entre Pretest y Postest en cada categoría en los dos grupos (Formando un solo grupo). También se realizó una comparación intragrupo entre Pretest y Postest en cada categoría.

Después se compararon ambos grupos en Pretest y Postest con las categorías agrupadas en comprensión y no comprensión. La siguiente comparación, fue intragrupo entre Pretest y Postest con las categorías agrupadas. Posteriormente se llevó a cabo la comparación entre Pretest y Postest con los grupos, formando uno solo y las categorías agrupadas.

⁴² Sidney, S., (1983) Estadística no Paramétrica. Aplicación a las ciencias de la conducta. México, Trillas, p.p. 38-55 y 142-155.

Silva, R. A. (1992) Métodos Cuantitativos en Psicología. México, Trillas Cap. 13; p.p. 395-418.

En relación al significado de palabras, sólo se tomó en cuenta la comprensión de las mismas y se llevaron a cabo comparaciones entre los grupos AE y R en Pretest y Postest, y una comparación intra grupo entre Pretest y Postest.

4.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO

ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS DE RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO

En la tabla 1 se muestra la comparación entre los grupos AE y R en Pretest y Postest en cada una de las categorías de respuestas de comprensión y no comprensión de Lectura.

En ésta se observa que el grupo R presentó mayor número de respuestas que cayeron en las categorías de comprensión y menor en las de no comprensión que el grupo AE en Pretest; en cambio, en Postest, en las categorías que implican comprensión, ambos grupos tienen igual número de categorías a su favor (dos y dos) y en las que no implican comprensión, el grupo R obtuvo mayor promedio de respuestas que el grupo AE.

En el Pretest, el grupo R obtuvo un promedio mayor de respuestas que cayeron en las categorías R, C y PI, las cuales implican comprensión, mientras que el grupo AE solo obtuvo un promedio mayor en la categoría E. En las categorías que no implican comprensión el grupo AE obtuvo mayor promedio de respuestas en las categorías G, ET y D, y el grupo R en las categorías IT y NR, mientras que en las categorías H y EH ambos grupos no presentaron respuestas.

En el Postest, en las categorías que implican comprensión, el grupo AE alcanzó mayor promedio de respuestas que cayeron en las categorías R y E, el grupo R no presentó este tipo de respuestas, obtuvo mayor promedio que el grupo AE en las categorías C y PI. En las categorías que no implican comprensión, el grupo R presentó un promedio de respuestas mayor que el grupo AE en las categorías EH, D y NR, mientras que el

grupo AE lo hizo solo en la categoría G; en las categorías IT, ET y H ambos grupos no presentaron respuestas.

En la tabla 2 se muestra la comparación entre Pretest y Posttest en cada categoría en los grupos formando uno solo.

En esta tabla se puede observar que en las categorías que implican comprensión, ambos grupos obtuvieron un mayor promedio en las categorías R y E en Pretest, siendo en esta última la diferencia estadísticamente significativa (pero no favorable, ya que como se aprecia en la tabla, el promedio en esta categoría que implica comprensión fue menor en Posttest que en Pretest), mientras que en Posttest lo obtuvieron en las categorías C y P. En las categorías que no implican comprensión, en Pretest obtuvieron mayor promedio en las categorías IT, ET y D, mientras que en Posttest lo hicieron en las categorías G, EH y NR, y en la categoría H no presentaron respuestas.

En la tabla 3 se observa la comparación intragrupo entre pretest y posttest en cada categoría en el grupo AE.

De manera general se puede observar mayor promedio de respuestas que cayeron en las categorías que implican comprensión, y menor en las que no implican comprensión en Pretest.

Así pues, en las categorías que implican comprensión, este grupo obtuvo mayor promedio de respuestas en las categorías R, C y PI en Posttest, y solo en la categoría E obtuvo mayor promedio en Pretest.

En las categorías que no implican comprensión, solo obtuvo mayor promedio en la categoría G en Posttest, presentando un promedio menor en el mismo, en las categorías ET y D, mientras que en las categorías IT, EH, H Y NR no presentó respuestas.

Por otra parte, en la tabla 4 se muestra la comparación entre Pretest y Posttest en cada categoría en el grupo R.

Contrario a lo que ocurrió en el grupo AE, se puede observar que las respuestas proporcionadas por el grupo R en Posttest, no son mejores que las proporcionadas en Pretest, pues como se muestra en la tabla 4, en las categorías que implican comprensión, en las que había obtenido un mayor promedio en Pretest, en Posttest

obtuvo un menor promedio y viceversa, en las que había obtenido un menor promedio lo aumentó en Posttest; sin embargo, en este obtuvo mayor promedio en más categorías que no implican comprensión que en Pretest.

De esta manera podemos observar que en Posttest en las categorías que implican comprensión, en las categorías P y E obtuvo menor promedio, mientras que en las categorías C y PI el promedio fue mayor que en Pretest.

En relación a las categorías que no implican comprensión, se observa que sólo obtuvo mayor promedio en la categoría IT en Pretest, mientras que en las categorías G, EH y D, el promedio aumentó en Posttest.

Por otro lado, en la categoría NR el promedio de respuestas fue el mismo en ambas evaluaciones, observándose además que en las categorías H y ET, no presentó respuestas ni en Pretest ni en Posttest.

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS REAGRUPADAS EN COMPRENSIÓN Y NO COMPRENSIÓN

En la tabla 5 se presenta la comparación entre los grupos AE y R en Pretest y Posttest con las categorías de respuestas agrupadas en comprensión y no comprensión. Las once categorías de respuestas antes mencionadas fueron reagrupadas en comprensión y no comprensión, debido a que por separado no se obtuvieron diferencias significativas.

En esta tabla se observa que el grupo AE en la categoría no comprensión obtuvo menor promedio que el grupo R en pretest y mayor en Posttest; en la misma categoría también se puede observar que mientras el grupo AE mejoró su promedio de comprensión, en Posttest, el grupo R obtuvo menor promedio en la misma evaluación.

Por otro lado, en la categoría no comprensión, el grupo AE obtuvo mayor promedio que el grupo R en Pretest, y el grupo R presentó mayor promedio que el grupo AE en Posttest. Se observa además, que mientras en Posttest el grupo AE disminuyó su promedio de respuestas, el grupo R lo aumentó.

En la **tabla 6** se puede apreciar la comparación entre Pretest y Postest en las categorías de respuestas reagrupadas, en el grupo AE.

Aquí se puede observar que mientras en la categoría de comprensión obtuvo mayor promedio de respuestas en Postest, en la categoría no comprensión el mayor promedio lo obtuvo en Pretest, el cual disminuyó en Postest.

Por el contrario, al observar esta comparación en el grupo R, se puede apreciar que en la categoría comprensión, este grupo obtuvo mayor promedio de respuestas en Pretest y Postest, y en la categoría no comprensión, el promedio mayor lo obtuvo en postest (**Tabla 7**).

Por otro lado, en la **tabla 8** se aprecia la comparación entre Pretest y Postest en ambos grupos, con las categorías agrupadas. En esta tabla se observa que mientras en la categoría comprensión el mayor promedio lo obtuvieron en Postest y el menor en Pretest, en la categoría no comprensión el mayor promedio lo obtuvieron en Pretest y el menor en Postest.

ANÁLISIS DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

En la **tabla 9** se muestra la comparación entre los grupos AE y R en Pretest y Postest en la comprensión de los significados de las palabras; aquí se puede observar que mientras en Pretest el grupo AE obtuvo mayor promedio de respuestas correctas que el grupo R, en Postest este obtuvo mayor promedio de respuestas que el grupo AE; también se puede apreciar que tanto el grupo AE como el R obtuvieron un promedio mayor de respuestas correctas en Postest que en Pretest, observándose además que el incremento que presentó el grupo R, es mayor que el grupo AE.

Al realizar la comparación intragrupo entre Pretest y Postest en la comprensión de palabras, se observa que el grupo AE obtuvo menor promedio en Pretest, de definiciones correctas, observándose un ligero incremento en Postest (**Tabla 10**).

Por otra parte, el grupo R al igual que el grupo AE obtuvo menor promedio en Pretest, de definiciones correctas, pero el incremento en Postest fue mayor que el presentado por el grupo AE (**Tabla 11**).

4.3. ANÁLISIS CUALITATIVO

Los datos obtenidos se analizaron mediante la evaluación cualitativa debido principalmente, a que los resultados no fueron contundentes ya que las diferencias entre pretest y postest en la mayoría de los casos no fueron significativas. No obstante, si se encontraron diferencias en el desempeño de los estudiantes, principalmente en sus participaciones y elaboración de ejercicios. Por esta razón, fue necesario definir algunas categorías para el análisis cualitativo que nos permitiera concluir si estos cambios implican una mejoría en la comprensión de lectura.

El análisis cualitativo se llevó a cabo con base en los ejercicios tanto de comprensión como de composición de textos, realizados por los grupos AE y R durante el taller. Estos ejercicios fueron analizados en los diferentes elementos que contenían:

COMPRENSIÓN

- Propósito del lector
- Conocimiento previo
- Estructura del texto
- Elaboración, rechazo o aceptación de preguntas, hipótesis, etc.
- Jerarquización de ideas
- Idea principal

COMPOSICIÓN

- Elección del tema
- Audiencia
- Intencionalidad
- Conocimiento previo
- Jerarquización de ideas
- Elección de la estructura
- Redacción

Al analizar los ejercicios realizados, se corroboraron los datos obtenidos en el análisis cuantitativo: los grupos AE y R no difieren significativamente en su ejecución.

De manera general se pudo observar que a partir del módulo 4 (textos de generalización) en los ejercicios de comprensión de lectura ambos grupos podían dirigir su lectura con un propósito determinado, identificar el tema, activación del

conocimiento previo, identificación de la estructura, jerarquizar las ideas, identificar la idea principal del texto, el cual les era asignado minutos antes de iniciar cualquier lectura; una vez iniciada la lectura, después de leer el título del texto, ambos grupos activaban su conocimiento previo, el cual era en ocasiones similar entre ellos y variaba según el tema del cual se tratara, ambos grupos formulaban preguntas e hipótesis las cuales aceptaban o rechazaban de acuerdo con la lectura (esta actividad se dio un poco más frecuente en el grupo AE que en el R, a partir de las sesiones 5 y 6).

La identificación de la estructura del texto no era una actividad difícil de realizar, debido a que para ello se basaban en las palabras o frases indicadores que les proporcionaba el texto y debido a que a partir de la sesión 3, se les enseñó cuales eran las estructuras y los indicadores que podían contener las mismas.

Después de la identificación de la estructura del texto, la actividad siguiente consistía en la jerarquización de las ideas que contenía el texto, lo cual se comenzó a trabajar desde la sesión 4; ésta actividad les resultaba más difícil realizar, en especial al grupo R; porque se mostraban más inquietos, más críticos, realizaban preguntas de porqué se hacía de tal o cual manera la jerarquización de las ideas, presentaban argumentos razonables para cambiar en algunos casos el orden de las ideas, en fin, se mostraron más activos al respecto.

Una vez terminada esta actividad, la identificación de la idea principal no les ocasionaba ningún problema, ya que su integración estaba basada en la previa jerarquización de las ideas principales del texto, actividad que se realizó también a partir de la sesión 4.

Por otro lado, en los ejercicios de composición de textos se pudo observar que la elección del tema acerca del cual escribirían no les resultaba una tarea difícil (aunque generalmente se les asignaba el tema, al igual que la audiencia a la que iría dirigido su texto). Respecto a la intencionalidad al escribir sobre algún tema en particular, ambos grupos la relacionaban con los elementos ya mencionados: el tema y la audiencia, actividad realizada a partir del módulo 4.

Ya determinados estos elementos, la activación del conocimiento previo se llevaba a cabo de manera fluida e incluso se podría decir que un tanto selectiva al redactar el

texto, ya que en algunos casos se les escuchaba decir “no, esta idea no queda por...” tal motivo.

Al jerarquizar las ideas en las actividades de composición, ambos grupos lo hacían de manera correcta, aunque el grupo R generalmente empleaba más tiempo en realizarla, al igual que cuando redactaban el texto, en esta actividad ocurría algo curioso en ambos grupos, al realizar esta actividad en el aula, la realizaban correctamente; pero en los ejercicios que se les dejaban para realizar en casa, ambos grupos eran capaces de seguir correctamente el procedimiento para redactar un texto: elegían un tema, una audiencia, tenían un propósito, activaban conocimiento previo, jerarquizaban ideas y elegían estructura para redactar su texto, pero al llegar a esta parte, algo pasaba que no eran capaces de hacer una redacción de acuerdo con la estructura elegida, esto se pudo observar en las tareas que nos fueron entregadas, en donde los estudiantes debían señalar los aspectos antes mencionados.

Esta cuestión podríamos atribuirla a las condiciones de trabajo diferente en el aula y en su casa (p.j. en el salón trabajaban en equipo, podían consultar a los instructores en caso de duda, y en su casa no).

Algo que es importante mencionar, es que en la realización de ejercicios, de comprensión, la jerarquización de las ideas, y en los de composición, la redacción de los textos, se les dificultaban más, entre más complejo fuera el texto, en un texto de generalización les costó menos trabajo realizarlo a ambos grupos, que en un texto con estructura de tipo argumentativo o de problema solución por ejemplo, debido a que la estructura que poseen es más compleja. En cambio las otras actividades como la activación de conocimiento previo, identificación de estructura, de idea principal, etc., en las sesiones 8, 9 y 10, ya no se les dificultó.

Por lo anterior, podemos decir que aunque no hubo diferencias significativas en el análisis cuantitativo entre pretest y postest en y entre ambos grupos, y por lo tanto no se puede llegar a decisiones concluyentes, al hacer el análisis cualitativo nos podemos dar cuenta que tanto en el grupo AE como en el grupo R si hubo mejoría en los procesos de comprensión de lectura y composición de textos.

CONCLUSIONES

Es importante mencionar que aunque no se obtuvieron diferencias significativas cuantitativamente hablando, entre el pretest y el postest, si hubo mejorías en algunas de las categorías de comprensión y no comprensión en ambos grupos al hacer el análisis cualitativo.

Por lo antes expuesto podemos concluir que de manera general logramos nuestros objetivos al aplicar el programa de entrenamiento antes mencionado, ya que tanto el grupo de Alta Exigencia como el grupo Regular lograron desarrollar las habilidades de comprensión de lectura y composición de textos desde el punto de vista cualitativo.

Específicamente, el grupo de Alta Exigencia mejoró su ejecución en las categorías de R, C y PI que implican comprensión de lectura, y en las de ET y D que implican no comprensión decrementaron. Por su parte el grupo Regular, mejoró su desempeño en las categorías C y PI de comprensión, y en la de IT de no comprensión disminuyó. De manera general, se puede observar también, que el grupo de Alta Exigencia obtuvo mejor desempeño que el grupo Regular, en las categorías que implican comprensión, y redujeron las que implican no comprensión.

Además, al realizar el análisis cualitativo, se pudo observar que los dos grupos desarrollaron ambos tipos de habilidades metacognoscitivas: comprensión de lectura y composición de textos.

Ambos grupos lograron en relación a la comprensión de lectura: identificar el tema, activar el conocimiento previo, identificar la estructura del texto, jerarquizar las ideas e integrar la idea principal; y respecto a la composición de textos, lograron elegir un tema, la audiencia, activar conocimiento previo, elegir estructura, jerarquizar ideas y redacción del texto.

Por otro lado, en relación a las hipótesis de investigación, podemos decir que se rechazan ambas, debido a que en los resultados cuantitativos no se obtuvieron diferencias significativas entre ambos grupos, ni entre el pretest ni el postest.

Con respecto a las preguntas que nos planteamos en el capítulo tres respecto a si: a) Es posible desarrollar habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos en estudiantes universitarios a través de un programa de entrenamiento, b) Existen diferencias significativas en cuanto al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura y composición de textos mediante un programa de entrenamiento entre alumnos de alta exigencia académica y alumnos regulares, podemos decir, apoyándonos en los resultados cualitativos, que:

1.- Si es posible desarrollar habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos a través de un programa de entrenamiento, por lo que consideramos que no es necesario desarrollar un programa de entrenamiento diferente para cada una de estas habilidades.

2.- Aunque las diferencias obtenidas no fueron significativas estadísticamente, el grupo de Alta Exigencia de manera general mostró una mejor ejecución que el grupo Regular durante el curso taller y el postest, sobre todo en las categorías R, C y PI que implican comprensión.

Respecto a lo que señalan Zarzosa, Garfías y Nagore⁴³ acerca de que los estudiantes universitarios no poseen las habilidades metacognoscitivas adecuadas para la comprensión de lecturas científicas, ya no de una ciencia en general, ni siquiera de aquella en la que están en contacto continuo, podemos decir que con el programa de entrenamiento mencionado, los estudiantes universitarios sean de Alta Exigencia Académica o Regulares, pueden desarrollar dichas habilidades.

Por otro lado, en relación a lo mencionado acerca de que las instituciones educativas han enfocado sus esfuerzos por alfabetizar a los alumnos, y darles conocimientos, y han dejado de lado la enseñanza de habilidades necesarias para acceder a niveles superiores de lectura, escritura y aprendizaje, o como menciona Quezada, los profesores no han asumido aún su verdadera función de entrenadores en habilidades intelectuales que propician que los alumnos sean capaces de generar nuevas

⁴³ Zarzosa, L.; Garfías, S.; y Nagore, L. (1987) "Habilidad de comprensión de lectura de estudiantes universitarios". Neurociencias, UNAM Iztacala. Presentado en el encuentro nacional de investigación de la educación. Guadalajara.

proposiciones y que junto con la experiencia en su propio campo académico y por encima de ambos, puedan ser transmisores de una cultura intelectual en la que participen de manera consciente⁴⁴, sino que se han asumido como simples transmisores del conocimiento lo cual se confirmó, ya que al inicio del curso taller, ambos grupos no presentaban las habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos, lo que indica que a lo largo de su vida académica no han sido entrenados en estas habilidades, situación que nos hace pensar que algo está pasando con los encargados de la educación escolarizada y/o con los currícula académicos, que no están contemplando el entrenamiento de las habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos.

En este sentido, y apoyándonos en la definición que da De Vega⁴⁵ sobre la comprensión de lectura, se podría decir, que no nos han enseñado a diferenciar lo esencial del texto, de lo que se puede considerar secundario; y que se nos ha enseñado o entrenado solo los microprocesos del proceso de comprensión de lectura, y se han olvidado de entrenarnos en los macroprocesos durante los cuales se produce el proceso metacognoscitivo de la comprensión de lectura.

Por nuestra parte podemos decir, que con el curso-taller, los estudiantes universitarios tanto del grupo de Alta Exigencia como del grupo Regular, lograron desarrollar sus habilidades metacognitivas de comprensión de lectura y composición de textos antes mencionadas, ya que fueron capaces de ir autorregulando ambos procesos.

Por su parte Vigotski⁴⁶ menciona que en el lenguaje escrito nos vemos obligados a usar muchas palabras y de un modo más exacto, y que su motivo y proyecto inicial son determinados completamente por el sujeto que escribe. El lenguaje escrito no tiene casi ningún medio complementario no verbal (mímica o gestos) que jueguen el rol de "marcadores" en el lenguaje oral, por eso el procedimiento de separar partes del texto con cursivas, por medio de párrafos, etc. es solo un sustitutivo parcial de estos

⁴⁴ Quezada, C. R. (1998). "Porqué formar profesores en estrategias de aprendizaje" *Perfiles educativos*. Enero-Febrero, #39. UNAM, CISE.

⁴⁵ De Vega, M. (1986) *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Alianza Psicológica, México.

⁴⁶ Vigotski, L. S. (1934) *Pensamiento y Lenguaje*. Cap. VII. México, Alfa Omega.

Vigotski, L. S. (1979) *El Desarrollo de los Procesos Superiores*. Barcelona, Critica. Grupo Editorial Grijalbo.

“marcadores”. De aquí que toda la información expresada en el lenguaje escrito deba apoyarse solo en la utilización de los medios o reglas gramaticales (longitud de frases u oraciones), en este tipo de lenguaje aparecen más oraciones subordinadas, además de que en un escrito nos vemos obligados a utilizar muchas más palabras y de un modo más exacto, debido a que el tono de voz y las inflexiones están excluidas. Por estas razones, el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje.

Esta puede ser una explicación de por qué a ambos grupos se les dificultaba la redacción o integración de los textos y no las otras habilidades metacognoscitivas de composición de textos como son la elección del tema, audiencia, estructura, activación del conocimiento previo, y jerarquización de ideas.

Por otra parte, en relación a las zonas de desarrollo próximo que señala Vigotski, podemos decir que al proporcionarles los conocimientos necesarios en relación a las estrategias metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos a los alumnos, y permitirles interactuar con sus compañeros y su medio, lograron construir, modificar y enriquecer sus esquemas de comprensión de lectura y composición de textos, así como los subesquemas que contienen cada uno como son: la jerarquización de ideas, identificación de la idea central, reconocimiento de las estructuras del texto, etc., siendo capaces con la ayuda de sus compañeros e instructores, de realizar las tareas que se les encomendaban durante el curso-taller, relacionadas con las habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura y composición de textos.

Aunque los resultados obtenidos respaldan lo antes expuesto, es importante mencionar que: 1) en los procesos de comprensión de lectura y de composición de textos intervienen una gran cantidad de factores que inhiben o facilitan dichas habilidades, como son la experiencia, el estado de ánimo, y sobre todo hay que resaltarlo, la práctica, 2) el período de duración del taller fue muy corto (dos semanas), y 3) los grupos fueron muy pequeños, por lo cual no fueron una muestra representativa de la población.

Esto nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas; ¿Qué resultados obtendríamos si convocamos nuevamente a los participantes al taller y les aplicáramos una segunda evaluación?. O mejor aún ¿Qué pasaría si se vuelve a aplicar el taller pero ahora con

un período de seguimiento para saber si con la práctica mejoran dichas habilidades?, ¿Qué sucedería si la duración de taller fuese mayor y se les diera más tiempo de práctica a los asistentes?, ¿Los resultados obtenidos hubiesen sido más significativos si hubiéramos contado con uno o dos grupos control (AE y R)?, ¿Hubiésemos obtenido los mismo resultados si nuestros grupos hubiesen sido realmente representativos de la población?. Pero nuestra labor hasta aquí ha concluido, esperemos que estas interrogantes no se queden aquí impresas, que en vez de eso sean tomadas en consideración para futuras investigaciones, ya que sólo de esa manera se podrá mejorar la calidad académica, elevar el aprovechamiento escolar y el rendimiento académico de los alumnos, no sólo a nivel universitario.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, H.; Arredondo, M.; Mendoza, J.; Santoyo, R. "Universidad y Crisis" *Revista de la Educación Superior*. 1989 vol. XVII. Núm. 1 (65), P.P. 75-94

Alonso, J, (1991). Motivación y Aprendizaje en el Aula. Ed. Santillana, Madrid.

Arriaga, Y. y López, A. (1992). "Análisis Lingüístico de Textos Producidos por Estudiantes de Psicología de la ENEP Iztacala" Tesis, México, D.F.: Carrera de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala.

Ausubel, D. (1980) Educational Psychology: A Cognitive View. Hold Richard New York.

Bañuelos, S.A., Bonilla, R.B. y Del Valle R.T. (1994) "Efectos del Rendimiento Académico por Medio de un Programa de Comprensión de Lectura" Tesis. UNAM IZTACALA. P.P. 57-59.

Bee, H. y Mitchel, S. (1987). El Desarrollo de las Personas en Todas las Etapas de su Vida. Harla, México.

Biggs, S.J. (1985) "The Role of Metalearning in Study Processes". *British Journal Educational Psychology*. Vol. 55, No. 185, p.p. 185-212.

Contreras, G. O. y Covarrubias P. P. "Caracterización de los Procesos de Comprensión de Lectura y Comprensión de Textos en Estudiantes de la Licenciatura de Psicología, de la ENEP Iztacala". COLOQUIO DE INVESTIGACION. División de Investigación ENEP Iztacala, UNA. Noviembre, 1996.

Contreras, G. O. y Covarrubias P. P. (1997) Manual para la Formación de Instructores en Habilidades Metacognitivas. Material Inédito.

Cooper, J. (1993) Estrategias de Enseñanza. Guía Práctica para una Mejor Instrucción. Limusa, Noriega Editores, México.

Costa, A. (1984) "Mediating the Cognitive". *Educational Leadership*. Vol. 42, p.p. 57-62.

De Vega, M. (1986) Introducción a la Psicología Cognitiva. Alianza Psicológica, México.

Desatnik, O. y Del Bosque, A. (1995) "Relación entre Ajuste Socioemocional y Rendimiento Académico". Trabajo presentado en el XIV Coloquio de Investigación de la ENEPI.

Desatnik, O. y Franklin, A. (1992). "Estilos de Afrontamiento al Estrés y su Relación con el Ajuste Socioemocional". Tesis de Grado de Maestría, México, D.F. Universidad Anahuac.

Díaz, B. (1989) "El Proceso de Comprensión de Lectura en Textos Académicos". Programa de Publicación de Material Didáctico. Facultad de Psicología. UNAM.

Freud, S. (1985) La Interpretación de los Sueños. Obras Maestras del Psicoanálisis Contemporáneo. Origen Planeta, México.

Fuentenebro, F. y Vázquez, C. (1990) Psicología Médica Psicopatología y Psiquiatría. Vol. 1. Psicología Médica y Psicopatología. Interamericana - McGraw-Hill.

Good, T. y Brophy, J. (1983) Psicología Educativa. México, Interamericana., p.p.81 -86.

Hinojosa, G.; Zarzosa, L.; Rocha, C.; Alatríste, P.; Contreras, O.; y Covarrubias, P. (1987) "Estudio de la Comprensión de Textos Breves en Niños de Tercero y Cuarto de Primaria." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, UNAM, ENEP Iztacala, Vol. XVII, No. 2.

Horowitz, R. (1985) "Patrones de Textos." Documento III y IV, Universidad de Texas, San Antonio.

Landa, A.; Fernández, L.; Hanel, J.; y Palencia, J. (1988) "Crisis y Reforma en el Ámbito de la Educación Superior". *Revista de la Educación Superior*. Vol. XVI, No. 1 (65).

Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association. Editorial. El manual Moderno, México., p.p. 155-177, 1998.

Owens, K. (1987) The World of the Child. Holt, Rinehart and Winston De. New York.

Pilloni, P. A. C. (1994) "Paquete de Estrategias Metacognitivas: Una Alternativa para la Comprensión de Lectura". Tesis, UNAM Campus IZTACALA. P.p. 51-67.

Quezada, C. R.; Acuña, E. C. y Rojas, F. G. "Guía del Estudiante: Una Opción en la Capacitación para el Estudio y el Aprendizaje." *Perfiles Educativos*. México, CISE/UNAM, 1986. P.p.161-188.

Quezada, C. R. (1988) "Porqué Formar Profesores en Estrategias de Aprendizaje" Perfiles Educativos. Enero-Febrero, #39. UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).

Rangel, A. (1988) "El Papel de la Universidad en Tiempos de Crisis" *Revista de la Educación Superior*. Vol. XVII, No. 1 (65).

Ribes, I. E. (1976) Técnicas de Modificación de Conducta. Trillas, México. P.p. 28 - 32.

Serafini, M. (1990) Cómo se Estudia. La Organización del Trabajo Intelectual. Barcelona: Paidós.

Sidney, S. (1983) Estadística no Paramétrica. Aplicación en las Ciencias de la Conducta. México, Trillas., p.p. 38-55 y 142-155.

Silva, R. A. (1992) Métodos Cuantitativos en Psicología. México, Trillas. Cap. 13.

Solé, Y. (1992) Estrategias de la Lectura. Barcelona. De. Graó. Cap. 6.

Vigotski, L. S. (1934) Pensamiento y Lenguaje. México, Alfa Omega. Cap. VII.

Vigotski, L. S. (1979) El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona, Crítica. Grupo Editorial Grijalbo.

Wittig, A. F. (1990). Psicología del Aprendizaje. McGraw-Hill, Bogotá , Colombia. P.p. 2, 230 y 296.

Zarzosa, L.; Garfias, S.; y Nagore, L. (1987) "Habilidad de Comprensión de Lectura de Estudiantes Universitarios". Neurociencias, UNAM Iztacala. Presentado en el Encuentro Nacional de Investigación de la Educación. Guadalajara.

ANEXOS

ANEXO 1
APÉNDICE 1
PRETEST

Escolaridad: _____

Sexo: _____

INSTRUCCIONES:

- 1.- Lee con cuidado el siguiente artículo. Cuando hayas terminado la lectura, procede a resolver el cuestionario que se encuentra en la hoja después del artículo.
- 2.- Por último, escribe el significado de las palabras que se encuentran al final del cuestionario.

RECOMENDACIÓN:

Una vez que hayas concluido la lectura, no consultes el texto para la solución del cuestionario.

ANOREXIA NERVIOSA

Las personas que sufren anorexia nerviosa pueden literalmente morir de hambre. Se niegan a comer, obsesionadas por los pensamientos de la comida y por una imagen incansable de esbeltez "perfecta". Creen que están volviéndose más atractivos, pero en realidad están demacrándose y enfermándose. En Estados Unidos, donde hay más de 100,000 anoréxicos (10 veces más que hace una década) de 10, 000 a 15, 000 morirán por problemas médicos relacionados con la falta de la comida.

Casi todos los anoréxicos son mujeres menores de 15 años. Si bien no hay una sino varias causas, muchas de ellas son víctimas de la obsesión de la sociedad moderna por el peso. Oyen una y otra vez el mensaje de que las personas esbeltas son hermosas y las gordas repugnantes, temen que las curvas y el peso adicional que acompañan a la adolescencia las hagan poco atractivas. Las presiones familiares por permanecer delgadas o ser guapas viene a empeorar las cosas. Si un padre bromeando dice a su hija que está echando grasa en la cintura quizá intensifique el autoconcepto negativo de ella.

En opinión de muchos expertos, la pubertad, o los cambios corporales concomitantes y los impulsos sexuales pueden desencadenar los síntomas de la Anorexia Nerviosa en alguna de sus víctimas. Como se teme llegar a esa edad, la anoréxica deja de comer y eso detiene el desarrollo de su cuerpo. Pierde las curvas y el deseo sexual; ya no menstrúa en el momento y la grasa corporal cae por debajo del 17% de su peso corporal total.

Los padres de las anoréxicas se sienten sorprendidos cuando aparecen los primeros síntomas de la enfermedad. Hasta entonces sus hijas habían sido perfeccionistas, muy tímidas y reservadas, hacían cuanto ellos les pedían y rara vez mostraban señales de enojo, egoísmo o de rebelión normal. En vez de exigir atención, se refugiaban en el trasfondo de la familia, dejando así que los hermanos fueran el centro de la atención de sus padres. Las preanoréxicas, son consideradas a menudo niñas "modelo", aceptan de buena gana las responsabilidades del adulto y las cumplen con gran eficiencia. Por desgracia tales conductas encubren sentimientos neuróticos de falta de autoestima, los cuales son precursores de una necesidad de consumir el cuerpo con dietas rigurosas.

Y, aunque parezca irónico, las anoréxicas no son obesas cuando inician una dieta. Aún cuando tengan un exceso de apenas 4 Kg., se creen muy gordas y atribuyen sus problemas a la comida. Para liberarse del exceso de peso, comen cada vez menos, se provocan vómito después de las comidas, ingieren enormes cantidades de diuréticos y laxantes (algunas llegan a tomar hasta 300 tabletas a la vez) y hacen ejercicio a un ritmo frenético. También pueden hacer de la ingestión de alimentos un verdadero ritual, exigiendo una disposición específica de la comida en cada platillo. Pierden la capacidad para verse como son y siguen creyéndose obesas cuando en realidad parecen esqueletos.

La Anorexia Nerviosa tiene efectos devastadores en quienes la sufren y en sus familias. Como cada día se aíslan más en sus fantasías relacionadas con la esbeltez, las anoréxicas se van desligando de los contactos sociales conforme adelgazan. La comida se convierte en el centro de sus pensamientos como se aprecia en el siguiente pasaje que describe el comportamiento de una anoréxica:

Todas las noches planeaba un menú para el día siguiente y por la noche se levantaba varias veces para sumar el total de calorías en su calculadora pues temía que el total hubiese aumentado. Pesaba todo lo que comía, hincándose frente a la balanza para cerciorarse de que los contenidos fuesen absolutamente uniformes. Cada mañana a las siete 7, pesaba en la báscula de su madre y en una báscula médica... Elaboraba tablas que contenían el número de calorías en cada comida preparado por los Weight Watcher (Cuida Kilos), cada sabor de Cannon y yogurt, y cada variedad de verduras congeladas de Del Monte. Llevaba un diario de alimentos y en él anotaba cuanto comía (Fadiman, 1982, p.74).

Los padres se preocupan porque piensan que su hija va a morir de la inanición que ella misma impone. Ante la imposibilidad de obligarla a comer, recurren a la súplica, al llanto, al chantaje por medio de lisonjas o gritos. También acuden a la comunidad psiquiátrica en busca de ayuda. Por desgracia, los psiquiatras no han encontrado un tratamiento para la Anorexia Nerviosa. Algunos Terapeutas adoptan un método conductista: Premian a los pacientes cuando comen; otros se concentran en los sentimientos del paciente hacia la comida y los relativos a su personalidad, y a crear en ellos el sentido de la autoestima y la autonomía.

ESCOLARIDAD: _____
SEXO: _____ EDAD: _____

CUESTIONARIO :

1.- Menciona la idea principal del texto leído.

2.- ¿Cuál es el concepto de sí mismo del paciente anoréxico?

3.- Con base en los expertos. ¿Cuáles son algunos de los factores desencadenantes de la Anorexia Nerviosa?

4.- ¿Cuáles son los rasgos de la personalidad de los anoréxicos?

5.- ¿Cómo impacta un anoréxico en la familia?

6.- Las consecuencias a largo plazo de los pacientes anoréxicos son:

7.- ¿En qué consisten fundamentalmente los tratamientos para resolver este problema?

8.- Menciona cuál es la meta que se persigue con la terapia que se lleva a cabo con un paciente anoréxico.

LISTA DE PALABRAS**ESBELTEZ**

_____**OBSESIÓN**

_____**ADICIONAL**

_____**CONCOMITANTE**

_____**AUTOCONCEPTO**

_____**INANICIÓN**

_____**PERFECCIONISTA**

_____**INGESTIÓN**

_____**LISONJAS**

_____**AUTOESTIMA**

_____**RELATIVO**

_____**DIURÉTICO**

_____**NEURÓTICO**

_____**LAXANTE**

ANEXO 1
APÉNDICE 2
POSTEST

ESCOLARIDAD: _____

SEXO: _____ EDAD: _____

INSTRUCCIONES:

- 1.- Lee con cuidado el siguiente artículo. Cuando hayas terminado la lectura, procede a resolver el cuestionario que se encuentra después del artículo.
- 2.- Por último, escribe el significado de las palabras que se encuentran al final del cuestionario.

RECOMENDACIÓN:

Una vez que hayas concluido la lectura, no consultes el texto para la solución del cuestionario.

NIÑOS QUE SOBREVIVEN

A lo largo de la historia los niños se han visto obligados a crecer en ambientes aparentemente embrutecedores. Tal vez el principal cuidador sea un psicópata, un alcohólico o una persona que maltrata. Es posible que el niño esté expuesto a una pobreza agobiante, al hacinamiento o criminalidad. Algunos sufren pérdida en la guerra y en los desastres, mientras que otros son objeto de maltrato corporal o sufren abandono. Generalmente estos niños desafortunados llevan en su personalidad un vestigio permanente de su infancia. Se sienten inseguros, solos y desvalidos. En la edad adulta, están más propensos a maltratar a los niños, convertirse en criminales o padecen alguna adicción. Algunos llegan a presentar enfermedades mentales; otros son incapaces de establecer relaciones significativas. Pero hasta el observador más superficial se percatará de que algunos logran sobrevivir a experiencias aparentemente traumáticas de la infancia sin que queden vestigios graves: han salido adelante pese a su ambiente. ¿Por qué estos niños parecen invulnerables a las vivencias tan opresivas de su infancia? ¿Qué factores les ayudan a ser adaptables? ¿De qué manera aprenden

estrategias para sortear el estrés tan fuerte?. Quizá si conocemos mejor esos niños, podremos ayudar a otros que estén en un ambiente menos extremo a aprender estrategias de enfrentamiento más idóneas.

Norman Garmezy nos habla de un pre-adolescente que creció en los arrabales de Minniapolis (Pines, 1979). Vive en un departamento muy deteriorado con su padre, un exconvicto que está muriendo de cáncer; su madre es una mujer ignorante; tiene siete hermanos y hermanas, dos de los cuales padecen Síndrome Down. Pero no obstante éste ambiente, los maestros del niño dicen que es muy competente, que su rendimiento escolar es muy satisfactorio y que se lleva bien con casi todos sus compañeros. ¿Cómo ha logrado todo esto?

Luego de estudiar a cientos de niños con esas deficiencias ambientales, los investigadores descubrieron algunas características que comparten esos niños adaptables o aparentemente invulnerables. Primero, son socialmente competentes. No tienen dificultad alguna en relaciones con sus coetáneos y con los adultos. Estos últimos dicen que esos niños son atractivos o simpáticos y que desean aprender de los adultos. Segundo, esos niños tienen alta autoestima. Se consideran así mismos como personas eficientes. En los problemas ven un reto y se creen capaces de dominar las situaciones nuevas. Garmezy nos da un ejemplo: una muchacha quería llevar su almuerzo a su escuela como el resto de sus compañeros, pero en casa no tenía nada que poner en las tortas. Sin desanimarse por ello, hizo tortas de pan. Después de este episodio, cada vez que se veía obligada a prescindir de cosas necesarias o que afrontaba una situación difícil se decía así misma que tenía que "hacer tortas de pan". Tercero, estos niños a menudo son muy independientes. Piensan por sí mismos y saben escuchar a los adultos, pero no necesariamente son dominados por éstos. Cuarto, Michael Rutter (1984) recalca que estos niños generalmente tienen unas cuantas relaciones buenas que les brindan seguridad. Tales relaciones pueden ser con sus compañeros de la misma edad, con un maestro, con una tía o con un vecino. Por último, estos niños destacan en la vida. Algunos obtienen buenas calificaciones en la escuela; otros llegan a ser excelentes atletas, artistas o músicos. Disfrutan las

* Pines, 1979

experiencias positivas de logro: aprenden que pueden tener éxito y que pueden influir en su ambiente[®].

Todavía hay muchas cosas que ignoramos acerca de los niños adaptables. Sin duda la interacción de su temperamento; sus talentos y las circunstancias de su vida son muy complejas como para poder describirlas en uno o dos estudios. No obstante, tal vez la investigación de estos niños nos ayuden a entender a los que se hayan en situaciones más normales cuando aprenden estrategias para afrontar las tensiones de la vida diaria.

[®] Michael, R. 1984

ESCOLARIDAD: _____

SEXO: _____ EDAD: _____

CUESTIONARIO

1.- Menciona la idea principal del texto leído.

2.- ¿Qué deficiencias ambientales están presentes en la vida de algunos niños desafortunados pero que sobreviven?

3.- ¿Qué características de personalidad presentan estos niños desafortunados?

4.- Con base en los expertos, ¿Qué características comparten los niños que se adaptan o son aparentemente invulnerables a las condiciones adversas en las que viven?

5.- ¿Cuál es el concepto de sí mismo del niño adaptable?

6.- Según los investigadores, ¿Cuáles podrían ser los factores responsables de la adaptabilidad de los niños invulnerables?

7.- ¿Qué aspectos o situaciones son necesarios seguir investigando con mayor profundidad en los niños adaptables para obtener datos más concluyentes?

8.- ¿Cuál es la meta que se persigue con investigaciones sobre niños adaptables que viven en ambientes adversos?

LISTA DE PALABRAS**ESTRÉS:**

TRAUMÁTICO:

HACINAMIENTO:

VESTIGIO:

DESVALIDOS:

INVULNERABLE:

OPRESIVO:

PERSONALIDAD:

SÍNDROME:

ARRABALES:

AUTOESTIMA:

COETÁNEOS:

ADICCIÓN:

PSICÓPATA:

ANEXO 2

**PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN
HABILIDADES DE COMPRESIÓN DE
LECTURA Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS**

Covarrubias y Contreras (1997)

MODULO UNO

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE COMPRESIÓN DE LECTURA Y COMPOSICIÓN DE UN TEXTO

OBJETIVOS:

- 1.1. Comprender en qué consiste el proceso de comprensión de lectura y composición de un texto.
- 1.2. Comprender que factores influyen en ambos procesos.

METODO DE ENSEÑANZA: Expositivo.

TEXTOS EMPLEADOS:

TEXTO UNO

"Cuando Hugo salió a la calle vio a lo lejos como se acercaban sus compañeros; entonces subió corriendo para buscar su balón".

TEXTO DOS

"Cuando Hugo salió a la calle vio a lo lejos como se acercaban sus compañeros; entonces subió corriendo para buscar su pistola".

TEXTO TRES

LA NEURONA

La Unidad básica del sistema nervioso central es la Neurona, la cuál es responsable de transmitir los mensajes desde y para el cerebro. Hay de 12 a 13 billones de neuronas en el cerebro que pueden procesar entre 10 a 100 cuatrillones de impulsos por segundo. Cada neurona puede tener 10, 000 conexiones con otras neuronas receptoras de impulsos. La posibilidad de cambios alternos para la transmisión de un impulso de una neurona a otra es superior a un trillón^B.

Cada neurona consiste de una soma o cuerpo de la célula, el cual varía en tamaño de 5 a 100 micrómetros, extendiéndose desde el cuerpo de la célula están los procesadores neuronales: las dendritas y el axón. Las dendritas reciben los impulsos de las células adyacentes y las transmiten al cuerpo de la neurona. El axón es una larga extensión que transmite el mensaje del soma hacia las neuronas adyacentes a través de la sinapsis.

¿Qué le parecería más importante a una persona que está acostumbrada a leer para responder a detalles sobre un texto?

¿Qué sería lo esencial para una persona a la que se le hacen preguntas sobre las partes a través de las cuales las neuronas reciben y envían mensajes?

¿Qué sería lo importante si pretende responder a lo que el autor intentó comunicar con el texto?

^B Owens, K. (1987). The Word of the Child. Holt, Rinehart and Winston De. New York

TEXTO CUATRO

INSTRUCCIONES: Lean por favor el siguiente párrafo y señale cuáles son los conocimientos previos que debe poseer una persona para entenderlo.

EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

De acuerdo a los pensamientos de Piaget, los niños trabajan constantemente para establecer una armonía cognitiva, en términos piagetianos, un equilibrio entre sí mismos y su medio ambiente. Si ellos encuentran una tarea, experiencia o situación que no puede ser realmente asimilada dentro de las estructuras existentes, un estado de desequilibrio se genera. Siempre que un estado así existe, el crecimiento intelectual tiene lugar, si el niño puede reconocer la disparidad o discrepancia entre lo que su estructura cognitiva es capaz de manejar y lo que la nueva situación demanda. A través de un proceso llamado acomodación, nuevas estructuras pueden ser creadas para capacitar al niño en la solución del problema.

- 1.- ¿Cuál es la idea principal de este texto?
- 2.- ¿Qué conocimientos previos debería tener el lector para comprender este texto?

TEXTO CINCO

EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA

En relación al objeto de estudio de las ciencias naturales, el objeto de estudio de la psicología presenta una serie de complicaciones para su estudio, lo que ha motivado un atraso de esta disciplina en relación a las primeras. Entre las características que complejizan el estudio científico de la conducta humana podemos señalar las siguientes: 1. Con cierta frecuencia lo que podemos observar del comportamiento humano es el resultado de un proceso psicológico plenamente. 2. Es casi imposible determinar la unidad mínima de análisis del comportamiento humano. 3. La subjetividad del proceso es algo inherente a este objeto de estudio. 4. Es imposible llevar a cabo un aislamiento pleno de variables para el estudio del comportamiento. 5. La repetibilidad de un evento es imposible, ya que siempre se encuentra presente la experiencia. 6. El sujeto de la investigación con gran frecuencia no es consciente de propios procesos psicológicos y por tanto, no pueden describirlo al investigador.

TEXTO SEIS

LA ANSIEDAD

La ansiedad es una de las sensaciones que con más frecuencia experimenta un ser humano. Tradicionalmente ha sido definida como una emoción compleja, difusa y desagradable que se expresa por un sentimiento de temor y tensión emocional y que va acompañada de un importante cortejo somático.

La ansiedad es una emoción normal cuya función es activadora y por lo tanto, facilita la capacidad de respuesta del individuo, pero cuando esta es excesiva en intensidad, frecuencia y duración, o aparece asociada a estímulos que no representan una amenaza para el organismo, produciendo alteraciones en el funcionamiento emocional del individuo, se considera una manifestación patológica.

- 1.- ¿Cuál de los textos escogería para comunicar en qué consiste la ansiedad?
- 2.- ¿Haría alguna modificación en ellos, qué tipo de modificación, qué conseguiríamos con la modificación, qué pasa si no se modifican?

TEXTO SIETE

EL PROBLEMA DE LA CLASIFICACIÓN

En el proceso constitutivo de cualquier disciplina científica, la actividad clasificatoria es esencial, puesto que el objeto de esta es descubrir un orden en los elementos objeto de estudio. En otras palabras la búsqueda de una taxonomía ideal descansa en la asociación de un orden intrínseco en el universo. Para el desarrollo de esta actividad es necesario efectuar una distinción previa, que nos permita distinguir la multiplicidad de significados de éste término.

MODULO DOS

ACTIVACIÓN DEL CONOCIMIENTO PREVIO

OBJETIVOS:

- 2.1. Determinar que tipo de conocimiento previo es necesario activar para cada tipo de texto, en el contexto de la enseñanza curricular.
- 2.2. Determinar que estrategias relacionadas con las actividades del conocimiento previo se pueden utilizar para ayudar a los alumnos a usar sus propios conocimientos sobre el tema, cuando se enfrentan a un texto.
- 2.3. Ayudar a los alumnos utilizando esas estrategias.

METODO DE ENSEÑANZA: Expositivo

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

TEXTOS EMPLEADOS:

TEXTO UNO

SISTEMAS DE INFORMACIÓN

Los sistemas de información están compuestos por receptores que son activados por estímulos externos, vías aferentes que llevan la información hasta el cerebro y las áreas corticales sensoriales donde la información se integra.

Una característica importante de los sistemas de información es que en sus vías existen varias estaciones en las cuales una neurona se conecta con las siguientes. Cada uno de estos estadios (en las estaciones) proporciona la oportunidad para modificar la codificación del mensaje que recibe de los receptores sensoriales. Lo que realmente llega al encórtex tiene poco en común con el estímulo que lo originó. Es apenas sorprendente que la percepción en algunas circunstancias, pueda ser distorsionada. Lo que realmente sorprende es que exista tanto acuerdo en lo que percibimos, después de tantas amplificaciones, inhibiciones y filtrajes biológicos y culturalmente condicionados

TEXTO DOS

LA INTERPRETACIÓN DE LOS SUEÑOS

También el autoanálisis le reveló a Freud la cabal importancia de los sueños, aparte, claro está, de las experiencias aportadas por otros pacientes. De acuerdo a los planteamientos de Freud los sueños son realizaciones de deseos, y la mejor forma de acceso al inconsciente. Es más, dice, los sueños son modelos de las formaciones del inconsciente, al igual que los síntomas neuróticos y los simples, pero no tan banales actos fallidos.

La equiparación de los sueños con los síntomas que se hace en la Interpretación de los Sueños tuvo una importante repercusión: el psicoanálisis no era solamente una técnica terapéutica que se ocupara de enfermos neuróticos, sino que era también, una teoría que abarcaba la totalidad de la vida psíquica, en sus manifestaciones patológicas o sanas.

Con los años la teoría Psicoanalítica sufriría diversas mutaciones, más las tesis sustentadas en la interpretación de los sueños apenas variaron. Freud había conseguido de una vez por todas revelar el secreto de los sueños, y cómo el mismo lo afirmó "una intuición como ésta, el destino puede depararla solo una vez en la vida de un hombre" * .

* Fuentenebro, F. y Vázquez, C. (1990) *Psicología Médica. Psicopatología y Psiquiatría*. Vol. 1 *Psicología Médica y Psicopatología*. Interamericana-Mcgraw-Hill.

* Freud, S. (1985) *La Interpretación de los Sueños. Obras maestras del Psicoanálisis contemporáneo*. Origen planeta, México.

TEXTO TRES

EL SUEÑO DE FREUD

El contenido de este sueño que fijé por escrito inmediatamente después que desperté es el siguiente:

Varias personas comiendo juntas. Reunión de invitados o mesa redonda... La Señora E. L. se halla sentada junto a mí, y coloca con toda confianza una de sus manos sobre mi rodilla. Yo alejo su mano de mí, rechazándola. Entonces dice la Señora "¡Ha tenido usted siempre tan bellos ojos!..." en este punto veo vagamente algo como dos ojos dibujados o el contorno de cristales de unos lentes...

Esto es todo el sueño, o por lo menos todo lo que de el recuerdo, pareciéndome obscuro y falto de sentido, pero sobre todo extraño. La señora E.L. es alguien con quien apenas he tenido relación de amistad, y jamás, que yo sepa, ha deseado tenerlas más íntimas. No la he visto desde hace largo tiempo, y no recuerdo que en los últimos días hablase yo o me hablasen de ella para nada. El fenómeno onírico no fue acompañado por afecto alguno.

Sin embargo, fue este sueño el que me motivo a observar que es muy ventajoso dividir al sueño en sus elementos y buscar las ocurrencias que se enlazan a cada uno de ellos para descubrir su significado oculto[†].

TEXTO CUATRO

EFFECTOS DE LA VIOLENCIA EN LA TELEVISIÓN

La definición de violencia utilizada en la mayoría de los estudios, es "la expresión abierta de la fuerza física en contra de los demás o de sí mismo, o la instigación a la acción en contra de la voluntad de alguien so pena de resultar herido o muerto". (Gebner, 1972). Según esta definición, el drama televisivo promedio tiene seis actos de violencia cada hora, mientras que las caricaturas para niños tienen alrededor de 17 episodios de violencia por hora. En total, los episodios de violencia que los niños ven son llevados a cabo por los "buenos" tanto como por los "malos", y son recompensados a menudo como son castigados.

¿Cuál es el efecto de esta exposición tan abierta a los modelos violentos?. Si la teoría del aprendizaje social es correcta, deberá aumentar la conducta agresiva de los niños, debido a que ellos aprenderán nuevas clases de acciones violentas y a que ellos están siendo "reforzados indirectamente" al ver al actor violento recompensado por su agresión. Tanto más programas de televisión violentos vea el niño, más agresivo será. Además de afectar a la conducta, el ver la violencia en la televisión afecta las actitudes de los niños, con respecto a la agresión y los hace más miedosos (Roberts y Bachen, 1981)[‡].

[†] Freud, S. (1985) La Interpretación de los Sueños. Obras maestras del Psicoanálisis contemporáneo. Origen planeta, México. Freud, S. (1985) Ibidem.

[‡] Gebner, 1972 y Roberts y Bachen, 1981, en Bee, H. y Mitchel, S. (1987) El Desarrollo de la Persona en Todas las Etapas de su Vida. Harla, México.

TEXTO CINCO

BLANDA PERO NO INOCENTE

En el Concourse Medical (febrero de 1987) dos psiquiatras del centro hospitalario de Argenteull, publicaron un artículo en el que se demostraba la existencia de esquizofrenias vinculadas a un consumo importante y regular de hachís.

Una tesis que va en contra de las ideas corrientes de la inocuidad de las drogas blandas.

Según estos médicos de 14 casos que se han observado durante los últimos cuatro años, ninguno tenía en su infancia o adolescencia antecedentes psiquiátricos personales o familiares, por lo que pudieran ser considerados a priori como susceptibles de desarrollar una patología de orden esquizofrénico.

Ahora bien, el único punto en común entre estos pacientes señalado por estos autores residía en un consumo muy fuerte de hachís... Todos lo fumaban al menos hace siete años a razón de dos veces al día. El hachís, es bien sabido, aísla al fumador, provoca delirios, afirma el doctor Morin; apoyados en la tesis del primer psiquiatra estudioso del fenómeno, los autores hablan de una borrachera canábica. Borrachera que lleva a su extremo por un consumo regular, provoca graves alteraciones del "automatismo mental" que regula nuestro psiquismo. Las consecuencias no se hacen esperar, deformaciones de la percepción del mundo, del espacio, de los demás, y de sí mismo. Los fumadores presentan entonces trastornos graves del proceso del pensamiento.

TEXTO SEIS

SENSACIÓN Y PERCEPCIÓN

Nosotros conocemos acerca del mundo, acerca de nuestro ambiente, gracias a nuestra capacidad para recibir y para interpretar la información acerca de las cualidades de los objetos que nos rodean, a través de las vías aferentes y las áreas corticales podemos tener conocimiento directo del mundo y de nosotros mismos, cuando nosotros sentimos las cualidades más elementales de algo, tenemos sensaciones. Cuando nos damos cuenta de los objetos que poseen estas cualidades, tenemos percepciones. Cuando veo el verde de las hojas o el azul del cielo o gusto del dulce del azúcar, yo tengo sensaciones. Cuando veo las hojas que son verdes, el cielo que es azul o gusto el azúcar que es dulce, tengo percepciones. Para percibir nosotros integramos las sensaciones y entonces las interpretamos como un objeto.

MODULO TRES
INTRODUCCIÓN A LA ESTRUCTURA DEL TEXTO:
ESTRUCTURA DEL TEXTO E IDEA PRINCIPAL

OBJETIVOS:

- 3.1. Aclarar el concepto de idea principal de un texto y determinar como su identificación contribuye a la mejor comprensión del texto.
- 3.2. Acercamiento al concepto de estructura de texto y toma de conciencia de su importancia para identificar la idea principal de los textos expositivos.
- 3.3. Toma de conciencia de la necesidad de conocer las diferentes estructuras de texto, como un medio para mejorar tanto la comprensión de lectura como la composición de diferentes textos circulares.

METODO DE ENSEÑANZA: Expositivo

TEXTOS EMPLEADOS:

TEXTO UNO

APRENDIZAJE Y EJECUCIÓN

Los psicólogos afirman que el aprendizaje debe distinguirse de la ejecución. Han descubierto que un comportamiento del individuo no es necesariamente un indicador de aprendizaje. Así mismo, han descubierto que la ausencia de un comportamiento determinado no puede tomarse siempre como indicador de que el organismo no ha aprendido ese comportamiento...

En otras palabras, un organismo puede tener un comportamiento en su repertorio y no mostrarlo, o mostrarlo y no tenerlo en su repertorio^{*}.

TEXTO DOS

LA MOTIVACIÓN COMO UN CONCEPTO

La motivación se define generalmente como cualquier condición interna que inicia, guía y mantiene una conducta. Se le considera como un concepto porque las propiedades motivantes no se pueden observar directamente. La motivación se deduce de las condiciones antecedentes y de las respuestas consecuentes. El punto de vista más común para analizar la motivación es, quizá considerarla como una función del alertamiento, esto es, del nivel de vigilancia y tensión muscular de un organismo[†].

TEXTO TRES

LA NATURALEZA DEL LENGUAJE

El lenguaje humano consta de dos funciones principales: permitir la comunicación y ayudar al proceso de pensar. Probablemente, debido a que lo primero es observable y lo segundo no, se han empleado más esfuerzos en estudiar las formas en que el lenguaje facilita la comunicación.

El lenguaje humano consta de símbolos y señales. Los símbolos del lenguaje son las palabras, usadas solamente para transmitir información, sino para expresar las ideas y sus implicaciones lógicas. Las señales también transmiten información, pero solo en el sentido de generar alguna reacción por parte de otros organismos. Las señales no se emplean en permutaciones o combinaciones del mismo modo que los símbolos, para desarrollar una cantidad ilimitada de ideas o proposiciones[‡].

^{*} Texto adaptado del libro: Wittig, Arno, F. (1990) Psicología del Aprendizaje. McGraw-Hill, Bogotá, Colombia. P. 2

[†] Ibidem. P. 230

[‡] Ibidem. P. 296

TEXTO CUATRO

NORMAS Y CRITERIOS: PROCEDIMIENTOS PARA MEDIR LA INTELIGENCIA

Para medir la inteligencia, los psicólogos han empleado tanto normas como criterios. Una norma es la medida de ejecución promedio de un grupo representativo. Una prueba (test) con referencia a la norma es aquella en la cual se compara la ejecución de un individuo con la de otros que toman la misma prueba. Un criterio es una norma absoluta de comparación, que permanece constante, independientemente de la ejecución del grupo en la prueba. Generalmente, los criterios son elaborados por expertos en el área. Hacer referencia al criterio equivale a comparar la ejecución determinada por la prueba con este valor absoluto, sin importar la calificación que otras personas obtengan *.

TEXTO CINCO

NORMAS Y CRITERIOS: PROCEDIMIENTOS PARA MEDIR LA INTELIGENCIA

En forma bastante simplificada, se puede decir que un psicólogo con enfoque psicométrico investigará un problema de aprendizaje para determinar en que forma cada miembro de un grupo realiza una determinada tarea, según su inteligencia. Para ello utilizaría algún tipo de medida cuantitativa, con el propósito de establecer un "promedio" o "norma" en relación con el cual se pueda comparar la ejecución individual.

Por el contrario, los psicólogos cognoscitivistas tenderían a centrarse en la calidad de la ejecución, para lo cual tendría que definir, de antemano, un criterio de esta, para saber si la persona alcanza o no el objetivo previsto, sin tomar en cuenta los resultados que puedan obtener otras personas en la misma evaluación.

- ◇ Comparación entre aprendizaje y ejecución.
- ◇ El aprendizaje y la ejecución son distintos, aunque podrían confundirse, porque una persona puede ejecutar algo aunque no lo haya aprendido, o al revés, puede no ejecutar algo, aunque lo tenga aprendido.
- ◇ Las diferencias entre aprendizaje y ejecución.
- ◇ Porque se confunden los conceptos de aprendizaje y ejecución.
- ◇ La distinción entre aprendizaje y ejecución.

* Texto adaptado del libro: Wittig, Arno, F. (1990) Psicología del Aprendizaje. McGraw-Hill, Bogotá, Colombia. P. 296

MODULO CUATRO

TEXTOS DE GENERALIZACIÓN Y ENUMERACIÓN

OBJETIVOS

GENERAL:

4.1. Identificar la estructura de Generalización, representar jerárquicamente las ideas de un texto con dicha estructura e identificar la idea principal de éste tipo de textos mediante la instrucción directa.

ESPECÍFICOS:

4.1.1. Dado un texto con estructura de generalización, el lector será capaz de identificar de que tipo de estructura se trata, ayudándose para ello de las pistas que le proporciona el texto.

4.1.2. Una vez que haya identificado el tipo de estructura, el lector deberá ser capaz de elaborar una representación jerárquica de las ideas que aparecen en el texto.

4.1.3. Posteriormente, el lector deberá identificar la idea principal de textos de generalización, basándose tanto en la estructura como en la representación jerárquica de las ideas.

4.1.4. Por último, el alumno deberá ser capaz de componer un texto guiado por un propósito de comunicación determinado. Para ello deben utilizar los conocimientos de la estructura del texto y la representación jerárquica de las ideas que contendrá el mismo.

METODO DE ENSEÑANZA: Expositiva, Modelado, Moldeamiento:

Instrucción Directa.

TEXTOS Y ESQUEMAS EMPLEADOS:

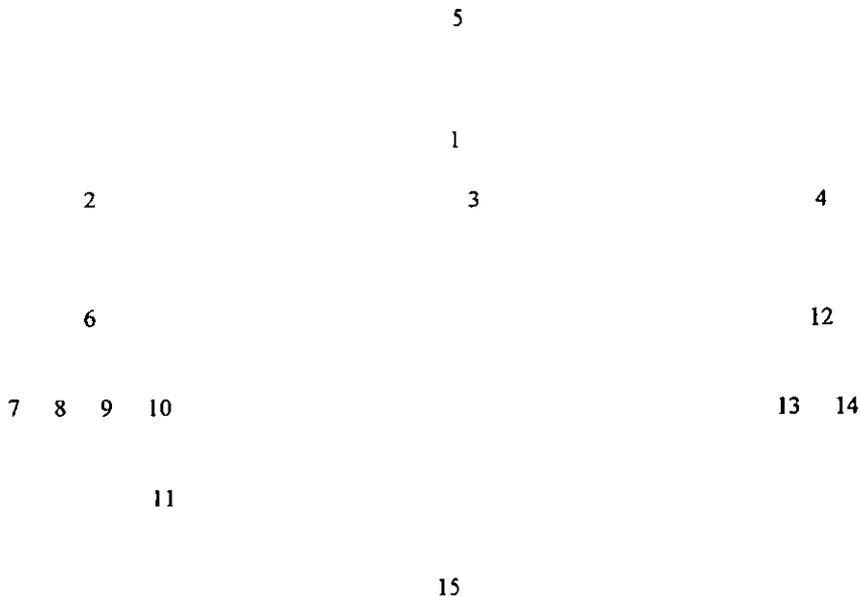
TEXTO UNO

EL SISTEMA NERVIOSO AUTÓNOMO

(1)El sistema nervioso autónomo o sistema nerviosos vegetativo regula la actividad (2) de los músculos lisos, (3) la actividad cardíaca (4) y el funcionamiento de todas las glándulas del cuerpo humano. (5) El sistema nervioso vegetativo es, por tanto, el encargado de regular todas las actividades necesarias no controladas voluntariamente.

(6)Un ejemplo de la actividad del sistema nervioso autónomo es la secreción de una sustancia llamada adrenalina. (7) Cuando un individuo se enfrenta a un peligro, (8) el sistema nervioso autónomo hace que una glándula produzca la adrenalina. (9) Esta acelera la actividad cardíaca (10) y "pone en tensión" los músculos, (11) que así se preparan para afrontar el posible peligro. (12) Todos sabemos lo que nos ocurre cuando tenemos algo: (13) Nuestro corazón late más rápidamente, (14) estamos tensos y dispuestos a actuar en cualquier momento, etc. (15) y todo esto no lo podemos controlar a voluntad.

DIAGRAMA



TEXTO DOS

ADQUISICIÓN DE CONDUCTAS

(1) Se puede promover la adquisición de nuevas conductas o comportamientos en personas de las que previamente carece. (2) Existen cuatro procedimientos fundamentales, desde el punto de vista conductual, que pueden utilizarse para promover nuevas conductas. (3) Estos procedimientos se fundamentan en principios comunes, basados en la identificación de relaciones funcionales. (4)

A continuación se explican los cuatro posibles procedimientos fundamentales:

(5) 1. Reforzamiento positivo. (6) Este procedimiento consiste en administrar una consecuencia positiva tan pronto se emite una conducta determinada, el reforzamiento positivo se distingue porque produce consistentemente un aumento en la probabilidad de presentación de la conducta. (7) Por ejemplo, darle un dulce al niño tan pronto se lave las manos.

(8) 2. Moldeamiento por aproximaciones sucesivas. (9) Este procedimiento promueve la adquisición de nuevas conductas a través del reforzamiento diferencial de respuestas cada vez más parecidas a la respuesta final prevista y se utiliza cuando la persona no posee una determinada conducta en absoluto. (10) Un ejemplo sería, conseguir en un niño que se aisle del resto, que permanezca cuando menos durante cinco minutos tomado del brazo de un adulto. (11) Lo primero que se hará es reforzar cualquier movimiento que lleve al niño a acercarse al adulto en cuestión. (12) El siguiente paso será reforzarlo únicamente cuando se acerque a una determinada distancia, y no reforzarlo cuando esta aumente. (13) Posteriormente, se reforzará cuando éste permanezca alrededor del adulto, aunque no haga contacto físico con él. (14) El paso inmediato será reforzar al niño únicamente cuando haga contacto físico, no importa cuán breve sea. (15) A continuación, el reforzamiento se aplicará sólo cuando el niño esté tomado del brazo del adulto y vaya incrementando el tiempo de permanencia con él.

(16) Reforzamiento negativo. (17) Este procedimiento se basa en que el aumento en la probabilidad de una respuesta se presente como consecuencia de la omisión de un estímulo u objeto, la desaparición del hecho o estímulo debe ser una consecuencia de la conducta. (18) Un ejemplo característico de éste procedimiento sería cuando una persona teme ser mordida por un perro y da un rodeo para evitarlo, (19) si la persona se provee de una vara y lo asusta agitando ésta cuando se encuentre con él y el perro se aleja, (20) la respuesta de agitar la vara ha sido reforzada negativamente, puesto que ha producido la desaparición de un objeto aversivo que es el perro.

(21) Imitación. (2) Es un procedimiento que permite la producción de una conducta por sí solo ante la simple presencia de la conducta modelo, sin necesidad de reforzarla, (23) esto sucede, por ejemplo, si levanta un brazo el modelo, (24) la persona copia la conducta procurando levantar el mismo brazo de la misma manera, (25) no es necesario que la forma de levantar el brazo sea idéntica a la del modelo, (26) es suficiente con que se parezcan. (27) Lo mismo sucede con la adquisición del lenguaje y las conductas sociales^m.

^m Texto daptado de Rives, I. E. Técnicas de modificación de conducta. Trillas, México, 1976, p.p. 28

REPRESENTACIÓN

				1
				2
	3			4
	5 Ref.Posít.	8 Mol.Ap.Sus.	16 Ref.Neg.	21 Imitación
	6	9	17	22
	7	10		
26		11-12-13-14-15	18-19-20	23-24-25-
				27

DIAGRAMA

		3
		2
1		5
	4	

MODULO CINCO

TEXTOS DE CLASIFICACIÓN Y DE COMPARACIÓN-CONTRASTE

OBJETIVOS

GENERAL:

5.1. Identificar textos con estructura clasificativa o de comparación-contraste, representar jerárquicamente las ideas de un texto con dicha estructura e identificar la idea principal de este tipo de textos, y compararlos con un propósito de clasificación o de comparación-contraste.

ESPECÍFICOS:

5.1.1. Dado un texto con estructura clasificativa o de comparación-contraste, el lector será capaz de identificar de que tipo de estructura se trata, ayudándose para ello de las pistas que le proporciona el texto.

5.1.2. Una vez que haya identificado el tipo de estructura, el lector deberá ser capaz de elaborar una representación jerárquica de las ideas que aparecen en el texto.

5.1.3. Posteriormente, el lector deberá identificar la idea principal de textos de clasificación y de comparación-contraste, basándose tanto en la estructura como en la representación jerárquica de las ideas.

5.1.4. Por último, el alumno deberá ser capaz de componer un texto guiado por un propósito de comunicación determinado. En este caso de clasificación o de comparación-contraste de propiedades u objetos. Para ello debe utilizar los conocimientos de la estructura del texto y la representación jerárquica de las ideas que contendrá el mismo.

METODO DE ENSEÑANZA: Expositiva, Modelado, Moldeamiento:

Instrucción Directa.

TEXTOS EMPLEADOS:

TEXTO UNO

LA DEPRESIÓN

La depresión (1) es una de las condiciones psicopatológicas más frecuentes de los seres humanos (2). De hecho la depresión es el cuadro clínico más frecuente y el que potencialmente tiene más peligro de mortalidad debido a las conductas suicidas(3). La depresión es uno de los cuadros más complejos y heterogéneos(4), se asocia con los siguientes síntomas.(4) A) Síntomas Anímicos: La tristeza es el síntoma por excelencia de la depresión; la ansiedad subjetiva y la inquietud es así mismo un síntoma emocional que suele coexistir con la depresión.(5) B) Los Síntomas Motivacionales: la apatía, la indiferencia, en definitiva la anhedonia, son característicos. (6) C) Síntomas Cognitivos: la valoración que hace una persona deprimida de sí mismo y de su entorno suele ser negativa. (7) La autodepreciación y la pérdida de la autoestima suelen ser características cognitivas estables de estas personas. (8) D) Síntomas Físicos: La aparición de cambios físicos es habitual, la pérdida de sueño, la fatiga, la pérdida del apetito y la disminución de las actividades y del deseo sexual(9).

Todos los procedimientos clínicos parecen avalar la existencia básicamente de dos tipos de depresiones (10): Unipolar y Bipolar(11). La depresión bipolar se caracteriza por la aparición sucesiva de episodios de depresión y episodios de manía(12). El depresivo bipolar (Maníaco - depresivo) altera ambos estados en una secuencia cíclica(13). La Manía, casi opuesto a la depresión(14), es un estado psicológico caracterizado por una sensación subjetiva de euforia, hiperactividad, proyectos disparatados irrealizables, flujo rapidísimo de ideas, conducta impulsiva y una escasa necesidad de dormir(15).

TEXTO DOS

LOS CONCEPTOS

Hay muchas bases diferentes por medio de las cuales clasificar a los conceptos en fáciles y difíciles de aprender(1). Un criterio de dificultad que se cita con frecuencia es la medida en que se perciben como concretos o abstractos(2). Para simplificar, se usará la definición más burda de concreción, esto es, todo lo que se puede percibir directamente a través de alguno de los cinco sentidos, gusto, olfato, oído, tacto o vista(3). Al contrario, los abstractos se refieren a lo que uno adquiere únicamente de manera indirecta, a través de los sentidos, o que no se pueden percibir directamente a través de los sentidos(4). Hay dificultades para distinguirlos en la práctica, pero será suficiente para ilustrar un tipo de sistema de clasificación(5). Claramente en este sistema de clasificación, silla(6), árbol (7), vaso (8), y otros objetos similares son objetos concretos y presumiblemente son más fáciles de aprender (6). De manera similar, belleza (9), libertad(10), empatía(11), y otros términos similares son abstractos y presumiblemente más difíciles de aprender (12)*.

* Cooper, J. (1993) Estrategias de Enseñanza, Guía Práctica para una Mejor Instrucción. Linusa, Noriega Editores, México

TEXTO TRES

LAS TEORÍAS PSICOANALÍTICAS DEL DESARROLLO

Dentro de la corriente psicoanalítica sobresalen dos teóricos por su importante contribución a la comprensión del desarrollo psicológico: Sigmud Freud y Erik Erikson (1). A continuación haremos un análisis de las semejanzas y diferencias de ambas teorías(2).

La perspectiva psicoanalítica de Freud estudia el desarrollo psicosexual de los individuos(4), sostiene que durante éste las personas fluctúan entre dos polos, en un conflicto permanente entre sus instintos naturales y los límites impuestos sobre ellos por la sociedad (5). La naturaleza de estos conflictos depende del estado de desarrollo en que se encuentre la persona (6).

Mientras que la concepción psicoanalítica de Erikson, extiende el concepto freudiano de Ego(7), y propone una teoría para explicar el desarrollo psicosocial (8), es por ello que se interesa en las influencias de la sociedad en el desarrollo de la personalidad (9).

Para ambos teóricos el niño es un organismo reactivo cuyo desarrollo procede a través de etapas(10).

Desde el planteamiento de Freud el ser humano atraviesa por diferentes etapas de desarrollo psicosexual (11), las que toman el nombre desde aquella parte del cuerpo que es la fuente primaria de gratificación en cada fase(12).

Las experiencias durante estas etapas determinan los patrones de ajuste y las características de personalidad que las personas tendrán cuando adultos (13).

Por su parte, Erikson plantea ocho estadios de desarrollo psicosocial (14), cada uno de los cuales depende de la resolución exitosa de una crisis en particular(15).

De acuerdo con la teoría de Erikson, una persona se enfrenta a un conflicto determinado en cada etapa (16). La manera en que éste es o no resuelto, influye en el desarrollo posterior de la personalidad (17), así como determinará las características que cada individuo presente (18).

Como podemos observar, para ambos autores el desarrollo es el resultado de la resolución de conflictos por parte del individuo (19), aunque cabe señalar que mientras para Freud los conflictos son internos al sujeto, entre su naturaleza biológica y aquello que ha incorporado de la sociedad (20), para Erikson el conflicto es externo (21), y se plantea como diferentes resoluciones o toma de decisiones ante la crisis de carácter social (22).

La teoría de Erikson da crédito a las influencias sociales y culturales sobre el desarrollo (23), mientras que la Freud se enfoca en factores biológicos y madurativos (24). La teoría de Erikson cubre el ciclo de vida completo (25), mientras que la Freud se detiene en la adolescencia, momento en que se alcanza la madurez sexual (26).

TEXTO CUATRO

DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN LONGITUDINALES Y TRANSVERSALES

Los estudios de desarrollo a diferencia de otro tipo se centran en el cambio a través del tiempo (1). Un estudio longitudinal consiste en hacer varias observaciones de la misma persona durante un largo periodo (2). Mientras que en los estudios transversales se comparan grupos de individuos de diferentes edades en un momento determinado (3). Aún cuando ambos tienen objetivos semejantes (4), difieren en varias características (5): los métodos longitudinales están dotados de controles internos (6). Dado que a las personas se les compara con sí mismas en diferentes momentos (7), mientras que los estudios transversales cuentan con controles externos (8), ya que se comparan grupos de individuos (9). El costo de la investigación es otra característica en que difieren, los estudios (10) longitudinales suelen ser más costosos que los transversales (11). La duración de éstos son otro factor importante para su comparación (12); ya que los estudios transversales suelen desarrollarse en tiempos mucho más cortos de lo que un estudio transversal requiere (13).

MODULO SEIS
TEXTOS SECUENCIALES ; DE CAUSA -EFECTO
Y DE PROBLEMA-SOLUCIÓN

OBJETIVOS

GENERAL:

6.1. Identificar textos con estructura secuencial, representar jerárquicamente las ideas de un texto con dicha estructura e identificar la idea principal de este tipo de textos y componer textos con el propósito de contar una serie de acontecimientos conectados en el tiempo.

ESPECÍFICOS:

6.1.1. Dado un texto con estructura secuencial, el lector será capaz de identificar de que tipo de estructura se trata, ayudándose para ello de las pistas que le proporciona el texto.

6.1.2. Una vez que haya identificado el tipo de estructura, el lector deberá ser capaz de elaborar una representación jerárquica de las ideas que aparecen en el texto.

6.1.3. Posteriormente el lector deberá identificar la idea principal de textos secuenciales, basándose tanto en la estructura como en la representación jerárquica de las ideas.

6.1.4. Por último, el alumno deberá ser capaz de componer un texto guiado por un propósito de comunicación determinado: Describir una serie de acontecimientos conectados en el tiempo. Para ello, deben utilizarse los conocimientos de la estructura y la representación jerárquica del texto.

METODO DE ENSEÑANZA: Expositiva, Modelado, Moldeamiento:

Instrucción Directa.

TEXTOS EMPLEADOS:

TEXTO I

EL CICLO DE VIDA SEGÚN ERIKSON

Erikson identifica ocho etapas en el ciclo de vida, tres de las cuales tienen lugar antes de iniciar su educación escolar (incluida la educación universitaria).

NOTA: Para fines de este texto, sólo se describirán las cinco primeras etapas que describe Erikson (de la infancia a la adolescencia), para no cansar al lector y se facilite el proceso didáctico, cuya finalidad es mostrar la secuencia temporal entre los eventos conectados en el tiempo y la obtención de la idea principal.

ETAPA 1. CONFIANZA VS DESCONFIANZA. Se desarrolla en la infancia y presenta como crisis central la distinción entre confianza y desconfianza. Es una experiencia común a todos los hombres pasar el primer año subordinados totalmente a los demás en cuanto a la alimentación y al cuidado general. Parece evidente, entonces, que los niños cuyas necesidades son satisfechas por adultos bondadosos y confiables serán personas seguras de sí mismas, felices, confiadas y sociables.

ETAPA 2. AUTONOMÍA VS VERGÜENZA Y DUDA. Abarca la edad preescolar y se centra en la crisis de la autonomía en comparación con la vergüenza y la duda. Implica la transición consistente en ser tratado como un lactante desvalido y luego ser tratado como un niño capaz de ejercer cierto grado de dominio de sí mismo; en consecuencia se espera que el niño obedezca algunas normas. El niño tiene que aceptar que los adultos imponen por primera vez reglas y exigencias de autocontrol y abnegación. Si la socialización descrita hasta aquí se realiza con la debida oportunidad y con los métodos más idóneos, el niño seguramente se ajustará a ella sin conflictos y sin perder el sentido de autonomía personal.

ETAPA 3. INICIATIVA VS SENTIMIENTO DE CULPA. Se presenta durante la niñez temprana y se centra en la crisis que entraña la iniciativa comparada con el sentimiento de culpabilidad. La experiencia común de una persona durante esta etapa es la adquisición de un interés en el yo y en las propias capacidades; los niños que reciben un trato bondadoso y apoyo tienen mayores probabilidades de cobrar seguridad en sí mismos y la sensación general de confianza y bienestar, actitudes indispensables para tomar la iniciativa y ensayar nuevas cosas y presumir.

ETAPA 4. INDUSTRIOSIDAD VS SENTIMIENTOS DE INFERIORIDAD. Se ubica en la pubertad y se centra en torno a la crisis de industriosidad e inferioridad. Erikson destaca en esta época la experiencia general de alejarse de la familia y el hogar para integrarse en el barrio, el grupo de coetáneos y la escuela. Todos ellos son cambios que estimulan e influyen en el niño pues presentan nuevos papeles y las expectativas relacionadas con ellos, de modo que el muchacho se siente motivado a desempeñarlos bien. En el grupo de coetáneos significa aprender a cooperar, compartir, a convivir con los demás; en la escuela significa adaptarse al papel del alumno y realizar debidamente las tareas escolares.

Los muchachos que tienen un buen inicio en la familia acometen estas tareas y las expectativas de su papel con serenidad o con un sentido de industriiosidad, de lo contrario, si fracasan mostrarán poca autoestima.

Etapa 5. IDENTIDAD VS CONFUSIÓN DE LA IDENTIDAD. La crisis de identidad y la confusión de la identidad se da en la adolescencia. Esta crisis la experimentan los adolescentes en grado variable. Un conjunto de factores entran en juego, pero el esencial consiste en que los adolescente alcanzan un desarrollo cognoscitivo que les permite entender cosas aceptadas hasta entonces; a nivel verbal pero sin saber realmente su significado (creencias, actitudes, sistema de valores, moral, etc.). Al alcanzar las operaciones formales y a comprender mejor el contenido cognoscitivo, también se dan cuenta de algunas contradicciones entre sus creencias y valores. En esta valoración de valores axiológica se hallan preguntas sobre la identidad personal, como: ¿quién soy yo?, ¿qué tipo de persona quiero ser? ¿qué quiero de la vida?, etc.

Los adolescentes que resuelven los dilemas anteriores con bastante facilidad suelen ajustarse sin problemas a los cambios de papel y de posición social; pasan suavemente a representar el papel adulto del profesional, del cónyuge o del progenitor. Algunos se sienten confusos sobre su identidad personal y sobre lo que desean ser, a veces tardan años en encontrarse a sí mismos.

En cada una de las etapas se da una crisis central de desarrollo, posiblemente el desarrollo durante esa etapa y después de ella se facilite o dificulte, según la eficacia con que la persona logre superar la crisis de las etapas anteriores⁶.

TEXTO 2

LAS IMPLICACIONES DEL ESTRÉS

La mayoría de las personas están en condiciones de encarar el estrés, pero para hacerlo es preciso comprender su carácter. Algunos científicos lo definen como la respuesta no específica del cuerpo ante cualquier exigencia a la que se le somete. El estrés puede ser agradable cuando funciona como fuerza impulsora y constructora que lleva a la creatividad y al éxito; o bien, desagradable o destructivo cuando lo causan el miedo, una gran exageración de esfuerzo físico, una censura humillante, pérdidas desastrosas en los negocios, la muerte de un ser querido, etc. que pueden provocar depresión, varias enfermedades entre las que se encuentran: alta presión arterial, úlceras, colitis, diabetes, ataques cardíacos. Además según el grado de estrés y la capacidad de tolerancia o adaptación de cada persona al estrés, serán los síntomas y la magnitud con la que se presentan, que pueden ir desde una percepción excepcionalmente aguda que provoca una mayor capacidad de trabajo; menores o mayores perturbaciones estomacales, cansancio, hasta sensación de fatiga extrema, el no poderse relajar, trastornos en el sueño, imposibilidad de concentración, sensaciones de desmayo e inclusive temores infabiles.

⁶ Adaptado del texto: Good, T. y Brophy, J. P.p. 81 - 86.

TEXTO 3

¿CÓMO REDUCIR EL PROBLEMA DE LA SUBJETIVIDAD EN LA TÉCNICA DE LA ENTREVISTA?

La técnica de la entrevista brinda utilidades que no han podido llegar a obtenerse por ningún otro método y aún a pesar de la subjetividad que se le acusa de la interpretación de los resultados, sigue siendo una técnica mayormente utilizada en el área de las relaciones humanas y muy en especial en el reclutamiento y selección de personal.

¿A qué se debe que ante una misma situación de entrevista surgen? diferentes resultados emitidos por los profesionales?. El juicio del entrevistador es quizá el principal motivo de la subjetividad.

Para poder reducir al máximo el problema de la subjetividad, existen diferentes estrategias que ayudan a manejar la aplicación de la entrevista y hacerla lo más valedera posible. Con respecto a la persona indicada para dirigir una entrevista, esta deberá tener conocimientos sobre el comportamiento humano, capacidad para lograr lo que se propone y experiencia en la aplicación de la entrevista. El manejo de ciertos factores técnicos, como la planeación, también ayuda a reducir la subjetividad, ya que esta comienza con el planteamiento del o de los objetivos que indican el propósito de la entrevista, la elección del tipo de entrevista que será más adecuada para el fin que se persigue, la inclusión en esta de una guía estructurada completa y de medición amplia, la aplicación de la entrevista siguiendo las etapas que esta prescribe pues ayudan a la obtención de la información valiosa al permitirle al entrevistador una mayor interacción de respeto y confianza con el entrevistado, la utilización de formas normalizadas de evaluación y predicción que ayuden al entrevistador a resumir información de todas las etapas de la entrevista, así como un sistema de evaluación que podría ser a través de un seguimiento sobre el desempeño de la persona contratada, que proporcione retroalimentación al entrevistador y una autoevaluación que permita al entrevistador autocriticarse para percatarse de sus errores y mejorar sus próximas intervenciones.

TEXTO 4

EL LIDERAZGO

Sí estamos tratando de probar que determinado tipo de personalidad incrementa la posibilidad de que un individuo sea líder, al revisar los estudios de liderazgo en la literatura respectiva, nos daríamos cuenta de que tal investigación carece de sentido. Tenemos por lo tanto que preguntamos: ¿Qué determina que una persona sea un líder? Se ha demostrado ampliamente que el liderazgo es más bien producto de la interacción entre tres elementos: características del líder, características de los seguidores (miembros del grupo) y la situación en particular y el poseer ciertas características de personalidad no esta necesariamente relacionado con el surgimiento de un líder en un grupo (no todos los "grandes líderes históricos" eran extrovertidos, por ejemplo).

TEXTO 5

POSICIÓN SOCIOECONÓMICA Y RAZA

Los especialistas en salud mental, cada vez se percatan y se preocupan más por la función que desempeñan los factores sociales y culturales en las dificultades de la niñez.

La incidencia superior de desórdenes conductuales en los negros que en los blancos se puede adjudicar la influencia debilitante de factores como: el prejuicio, la discriminación, la segregación y la estructura familiar matriarcal e inestable.

La tasa de delincuencia juvenil en el caso de los negros que supera la de los blancos al menos en un dos a uno, no debe sorprender debido a las frustraciones provenientes de tales condiciones: una imagen de sí mismo negativa, sentimientos suprimidos de agresión o un elevado nivel de angustia. En cuanto a la posición socioeconómica, las investigaciones indican que hay una coincidencia superior de perturbación en los niños de ciertos grupos ocupativos: El grupo cuyas ocupaciones paternas se clasifican como de "servicios" o "semicalificadas", presenta más del doble de alumnos emocionalmente perturbados frente a porcentaje de toda la población; los padres de categoría ocupativa "no calificada", también rinden un porcentaje mayor de niños emocionalmente perturbados; los alumnos cuyos padres están empleados en puestos "profesionales o ejecutivos", producen un número inferior al esperado de niños emocionalmente perturbados.

LAS ETAPAS DEL DESARROLLO INTELECTUAL SEGÚN PIAGET

SENSORIOMOTRIZ

PREOPERATIVA

A) CONCEPTUAL
B) INTUITIVA

OPERACIONES CONCRETAS

OPERACIONES FORMALES

MODULO SIETE

TEXTOS ARGUMENTATIVOS

OBJETIVOS

GENERALES:

7.1. Identificar textos con estructura argumentativa, representar jerárquicamente éste tipo de textos, identificar las ideas principales de textos con esta estructura y componer textos con el propósito de convencer a los lectores de una opinión, hecho o creencia, sirviéndose para ello, de razones a favor y/o en contra de lo postulado.

ESPECÍFICOS:

7.1.1. Dado un texto con carácter argumentativo el lector deberá identificar de que tipo de estructura se trata, ayudándose para ello de las señales que proporciona el texto.

7.1.2. Una vez identificado el tipo de estructura deberá realizar una representación jerárquica de las ideas que aparecen en el texto.

7.1.3. El lector deberá identificar la idea principal de textos argumentativos, basándose tanto en la estructura como en la representación jerárquica de las ideas, así como de diferenciar lo que es la idea principal de lo que es su opinión y sus sugerencias.

7.1.4. El alumno deberá ser capaz de componer un texto con el propósito de convencer al lector. Para ello debe utilizar los conocimientos de la estructura y la representación jerárquica del texto.

METODO DE ENSEÑANZA: Exposición, Modelado, Modelamiento e Instrucción

Directa.

TEXTOS EMPLEADOS

TEXTO UNO

LA DISCRIMINACIÓN RACIAL

(1) Todas las personas por el hecho de serlo poseen una serie de derechos que deben ser reconocidos sin excepción ni discriminación alguna. (2) Las discriminaciones raciales (3) son inaceptables (4) y deben ser condenadas allá donde se den y en la medida en que se den.

(5) El "Apartheid", esto es la política seguida por algunos países, como hasta hace algunos años Sudáfrica (6) es un sistema en donde no solo se separa la raza blanca de la negra, (7) sino que se discriminan todas las razas en beneficio de la raza blanca. (8) Como dato significativo puede destacarse (9) que todos los cargos importantes de la economía están desempeñados por blancos.

(10) Por consiguiente, el Apartheid, como sistema político claramente racista, es inaceptable y debe condenarse tal y como ya lo han hecho las Naciones Unidas en sucesivas ocasiones.

TEXTO DOS

LA OBJETIVIDAD EN LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

Si la psicología quiere ser aceptada en el contexto de las ciencias, ella debe adoptar los criterios de científicidad de las ciencias con mayor antigüedad, es decir, debe apegarse exclusivamente a los lineamientos del método científico. Podemos asumir que a través de la objetividad en la investigación, se garantiza al máximo la eliminación de los aspectos subjetivos del fenómeno analizado, limitándonos exclusivamente a los observables, medibles y cuantificables del fenómeno psicológico, lograremos hacer verdaderamente ciencia. Por tanto, es a través del abandono de métodos subjetivos, tal como los empleados por el psicoanálisis, la psicología cognoscitiva y la psicología psicogenética, que la psicología logrará el estatus científico.

TEXTO TRES

LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN PSICOLOGÍA

Dentro del terreno de la investigación psicológica existe una nueva e importante línea metodológica: la investigación cualitativa; línea que con frecuencia es criticada por los defensores de la utilización de "métodos objetivos en la psicología". El valor de la investigación cualitativa es fundamental por las siguientes razones: El interés del investigador no es de carácter práctico e inmediato, sino el avance del conocimiento, o bien producir aportaciones a discusiones teóricas. Otra ventaja de este tipo de investigación lo representa el hecho de que tiene como propósito explicar e interpretar, y no solo describir, predecir y controlar. Estas investigaciones se realizan mediante entrevistas abiertas, registros de observaciones y testimonios orales, que intentan representar la óptica, la perspectiva o la opinión de las personas y fenómenos sujetos a estudio. Cuando observamos la naturaleza de los eventos psicológicos podemos afirmar que lo que los caracteriza es la subjetividad, y el enfoque cualitativo es el único interesado en recuperar el carácter subjetivo del evento psicológico, con lo que logra la verdadera objetividad.

MODULO OCHO

TEXTOS NARRATIVOS

OBJETIVOS

GENERAL:

8.1. Identificar textos con estructura narrativa, representar jerárquicamente éste tipo de textos, identificar el mensaje central que el autor desea comunicarnos y componer textos con el propósito de contar a los lectores una historia.

ESPECÍFICOS:

8.1.1. Dado un texto con estructura narrativa, el lector deberá ser capaz de identificar el tipo de estructura del que se trata, ayudándose para ello de las señales que proporciona el texto.

8.1.2. Una vez identificado el tipo de estructura, el alumno deberá realizar una representación conceptual de las ideas que aparecen en el texto.

8.1.3. El lector deberá identificar el mensaje central de los textos narrativos, basándose tanto en la estructura como en la representación conceptual de las ideas.

8.1.4. El alumno deberá ser capaz de componer un texto guiado con un propósito determinado: Narrar una historia. Para ello debe utilizar los conocimientos de la estructura y la representación jerárquica del texto.

METODO DE ENSEÑANZA: Exposición, Modelado, Moldeamiento e Instrucción
Directa.

TEXTOS EMPLEADOS

TEXTO UNO

SURGIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA INDUSTRIAL

La psicología industrial hábilmente es hija de la necesidad. Surgió por primera ocasión a raíz de la imperiosa necesidad de resolver un problema práctico.

La psicología tiene unos 100 años de iniciada; en cambio, la psicología industrial fue fundada formalmente a principios del siglo XX. Es difícil precisar el origen y el fundador de una disciplina. Muchos autores coinciden en atribuir el origen de la psicología industrial al profesor Walter Dill Scott quien, en 1901, se pronunció en favor de las aplicaciones de la psicología a la publicidad, y escribió artículos al respecto. Por otro lado, en 1913 apareció un libro titulado *The Psychology of Industrial Efficiency* escrito por Hugo Münsterberg, psicólogo alemán, que versaba sobre el campo de la psicología industrial en términos más amplios.

Durante la primera guerra mundial, la psicología industrial cobra relevancia. El ejército estadounidense comisionó a un grupo de psicólogos para que idearan un test de inteligencia general, con el cual identificar a los que tenían baja inteligencia y excluirlos de los programas de adiestramiento militar. Se desarrollaron dos tests: el Army Alfa para personas que sabían leer y el Army Beta para analfabetos. El éxito de ambos indujo de inmediato a desarrollar otros, destinados a la selección de candidatos a oficiales y a recibir adiestramiento de pilotos. Fue muy difícil formularlos ya que se carecía de precedentes al respecto, pero aún así los psicólogos de entonces lograron dar una solución adecuada.

Una vez terminada la guerra, el público, los negocios, los sistemas escolares y otros organismos que utilizaban métodos de clasificación y selección se dieron cuenta de la utilidad de los tests y de inmediato solicitaron técnicas más variadas y perfectas para realizarlas.

Así pues, las aportaciones de los primeros psicólogos industriales fueron centrándose en torno a lo que conocemos hoy con el nombre de psicología del personal, la cual versa sobre la selección y asignación del individuo idóneo en el puesto apropiado^o.

^o Texto tomado de Schultz, D. P. (1991) *Psicología Industrial*. McGraw-Hill, México. p.p. 7-9.

TEXTO DOS

LOS PRIMEROS AÑOS DE FORMACIÓN DE PIAGET: DE LA BIOLOGÍA A LA EPISTEMOLOGÍA

Piaget nació el 9 de Agosto de 1896 en Neuchâtel (Suiza). Su padre, dedicado a estudios de literatura medieval, le enseñó desde pequeño la utilidad del trabajo sistemático. Según el mismo describe en su autobiografía, su madre era una persona que calificaba de neurótica y que hacía la vida familiar bastante difícil. Esto tuvo como consecuencia que pronto se dedicó al trabajo serio abandonando el juego, tanto como para imitar a su padre como para refugiarse en un mundo personal y no ficticio. Entre los siete y los diez años empezó a interesarse por la mecánica, los pájaros, los fósiles del periodo secundario y terciario y las conchas marinas. A los diez años observó en un parque un gorrión albino y escribió un artículo de algunas líneas que apareció en un periódico local que publicaba artículos de historia natural. A partir de ahí escribió al director del Museo de Historia Natural de su ciudad para pedirle autorización para estudiar las colecciones fuera de las horas de apertura del museo, y el director, que era un especialista en moluscos, le invitó a que le ayudara a etiquetar conchas terrestres y de agua dulce, y durante cuatro años trabajó con él aprendiendo a clasificar moluscos. A los quince años empezó a publicar sistemáticamente una serie de artículos sobre moluscos, y se convirtió en un especialista sobre este tema mientras estudiaba todavía el bachillerato.

Entre los quince y veinte años experimenta una serie de crisis que atribuye tanto a las condiciones familiares como a la curiosidad intelectual que caracteriza esa edad tan reproductiva. Esas crisis tenían relación con la religión, que le resultaba difícil conciliar con la biología y con la filosofía. Entró en contacto con la obra de Bergson, que le interesó profundamente por la temática que se planteaba, al mismo tiempo que le desilusionó por las soluciones que aportaba. En esa época vislumbró el problema del conocimiento, que le pareció un tema de estudio fascinante y tomó la decisión de consagrar su vida a la explicación epistemológica del conocimiento.

TEXTO TRES

LA CORPORACIÓN GREEN (ANÁLISIS DE UN CASO)

Jerry Blue es supervisor de compras de la Green Corporation, una compañía que fabrica un producto de consumo en un pueblo de cinco mil habitantes. La empresa emplea a 350 personas. Un comprador que depende de Blue, John James, es un egresado universitario, joven y ambicioso que ha resultado muy sagaz para detectar oportunidades y novedades. Sus capacidades han sido reconocidas por la alta gerencia, la que está considerando su ascenso a dos posiciones distintas de mayor jerarquía, que posiblemente comenzarán a funcionar al año siguiente. Blue es de mayor edad y tiene solo un año de estudios universitarios, parece encontrarse satisfecho con su posición actual.

James tiene a la mecanógrafa y oficinista, Barbara Smith, directamente bajo sus órdenes. Recientemente, Barbara Smith y sus esposo compraron una nueva casa en la misma calle donde vive Blue. Por su carácter de vecinos, los Smith se han convertido en amigos íntimos de la familia Blue.

Como resultado de esta amistad, Barbara Smith tomó la costumbre de consultar a Jerry Blue sobre problemas de trabajo, en lugar de entrevistarse con John James su supervisor inmediato. Este último siente que están pasando sobre él en la línea de autoridad, pero no le ha dicho a Blue o a Barbara nada al respecto. Nadie en la compañía se había percatado del problema hasta que la esposa de James le telefonó al gerente de personal explicándole que James se encontraba tan perturbado por el problema que incluso se vio en la necesidad de consultar a un médico.

El gerente del personal decidió que era James el que tenía que enfrentar al problema directamente, y lo convenció para que expusiera su sentir ante Barbara y Blue. La comunicación entre los tres aclaró muchas cosas y Barbara entendió que la amistad no debe intervenir en aspectos de trabajo, a la vez que James comprendió la necesidad de exponer nuestros puntos de vista a tiempo.

MODULO NUEVE
EVALUACIÓN
DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

OBJETIVOS:

- 9.1. Evaluar la capacidad de los sujetos para identificar las ideas principales.
- 9.2. Identificar las estrategias implicadas en el proceso de identificación de las ideas principales.

METODO DE ENSEÑANZA: Instrucción Directa.

TEXTOS EMPLEADOS

TEXTO UNO

ANOREXIA NERVIOSA

Las personas que sufren anorexia nerviosa pueden literalmente morir de hambre. Se niegan a comer, obsesionadas por los pensamientos de la comida y por una imagen incansable de esbeltez "perfecta". Creen que están volviéndose más atractivos, pero en realidad están demacrándose y enfermándose. En Estados Unidos, donde hay más de 100,000 anoréxicos (10 veces más que hace una década) de 10, 000 a 15, 000 morirán por problemas médicos relacionados con la falta de la comida.

Casi todos los anoréxicos son mujeres menores de 15 años. Si bien no hay una sino varias causas, muchas de ellas son víctimas de la obsesión de la sociedad moderna por el peso. Oyen una y otra vez el mensaje de que las personas esbeltas son hermosas y las gordas repugnantes, temen que las curvas y el peso adicional que acompañan a la adolescencia las hagan poco atractivas. Las presiones familiares por permanecer delgadas o ser guapas viene a empeorar las cosas. Si un padre bromeando dice a su hija que está echando grasa en la cintura quizá intensifique el autoconcepto negativo de ella.

En opinión de muchos expertos, la pubertad, o los cambios corporales concomitantes y los impulsos sexuales pueden desencadenar los síntomas de la Anorexia Nerviosa en alguna de sus víctimas. Como se teme llegar a esa edad, la anoréxica deja de comer y eso detiene el desarrollo de su cuerpo. Pierde las curvas y el deseo sexual; ya no menstrúa en el momento y la grasa corporal cae por debajo del 17% de su peso corporal total.

Los padres de las anoréxicas se sienten sorprendidos cuando aparecen los primeros síntomas de la enfermedad. Hasta entonces sus hijas habían sido perfeccionistas, muy tímidas y reservadas, hacían cuanto ellos les pedían y rara vez mostraban señales de enojo, egoísmo o de rebelión normal. En vez de exigir atención, se refugiaban en el trasfondo de la familia, dejando así que los hermanos fueran el centro de la atención de sus padres. Las preanoréxicas, son consideradas a menudo niñas "modelo", aceptan de buena gana las responsabilidades del adulto y las cumplen con gran eficiencia. Por desgracia tales conductas encubren sentimientos neuróticos de falta de autoestima, los cuales son precursores de una necesidad de consumir el cuerpo con dietas rigurosas.

Y, aunque parece irónico, las anoréxicas no son obesas cuando inician una dieta. Aún cuando tengan un exceso de apenas 4 Kg., se creen muy gordas y atribuyen sus problemas a la comida. Para liberarse del exceso de peso, comen cada vez menos, se provocan vómito después de las comidas, ingieren enormes cantidades de diuréticos y laxantes (algunas llegan a tomar hasta 300 tabletas a la vez) y hacen ejercicio a un ritmo frenético. También pueden hacer de la ingestión de alimentos un verdadero ritual, exigiendo una disposición específica de la comida en cada platillo. Pierden la capacidad para verse como son y siguen creyéndose obesas cuando en realidad parecen esqueletos.

La Anorexia Nerviosa tiene efectos devastadores en quienes la sufren y en sus familias. Como cada día se aíslan más en sus fantasías relacionadas con la esbeltez, las

anoréxicas se van desligando de los contactos sociales conforme adelgazan. La comida se convierte en el centro de sus pensamientos como se aprecia en el siguiente pasaje que describe el comportamiento de una anoréxica:

Todas las noches planeaba un menú para el día siguiente y por la noche se levantaba varias veces para sumar el total de calorías en su calculadora pues temía que el total hubiese aumentado. Pesaba todo lo que comía, hincándose frente a la balanza para cerciorarse de que los contenidos fuesen absolutamente uniformes. Cada mañana a las siete 7, pesaba en la báscula de su madre y en una báscula médica... Elaboraba tablas que contenían el número de calorías en cada comida preparado por los Weight Watcher (Cuida Kilos), cada sabor de Cannon y yogurt, y cada variedad de verduras congeladas de Del Monte. Llevaba un diario de alimentos y en él anotaba cuanto comía (Fadiman, 1982, p.74).

Los padres se preocupan porque piensan que su hija va a morir de la inanición que ella misma impone. Ante la imposibilidad de obligarla a comer, recurren a la súplica, al llanto, al chantaje por medio de lisonjas o gritos. También acuden a la comunidad psiquiátrica en busca de ayuda. Por desgracia, los psiquiatras no han encontrado un tratamiento para la Anorexia Nerviosa. Algunos Terapeutas adoptan un método conductista: Premian a los pacientes cuando comen; otros se concentran en los sentimientos del paciente hacia la comida y los relativos a su personalidad, y a crear en ellos el sentido de la autoestima y la autonomía* .

TEXTO DOS

EL SUEÑO DE FREUD

El contenido de este sueño que fijé por escrito inmediatamente después que desperté es el siguiente:

Varias personas comiendo juntas. Reunión de invitados o mesa redonda... La Señora E. L. se halla sentada junto a mí, y coloca con toda confianza una de sus manos sobre mi rodilla. Yo alejo su mano de mí, rechazándola. Entonces dice la Señora "¡Ha tenido usted siempre tan bellos ojos!..." en este punto veo vagamente algo como dos ojos dibujados o el contorno de cristales de unos lentes...

Esto es todo el sueño, o por lo menos todo lo que de el recuerdo, pareciéndome obscuro y falto de sentido, pero sobre todo extraño. La señora E.L. es alguien con quien apenas he tenido relación de amistad, y jamás, que yo sepa, ha deseado tenerlas más íntimas. No la he visto desde hace largo tiempo, y no recuerdo que en los últimos días hablase yo o me hablasen de ella para nada. El fenómeno onírico no fue acompañado por afecto alguno.

Sin embargo, fue este sueño el que me motivo a observar que es muy ventajoso dividir al sueño en sus elementos y buscar las ocurrencias que se enlazan a cada uno de ellos para descubrir su significado oculto* .

* Fadiman, 1982

* Freud, S. (1985) Opus. Cit.

TEXTO TRES

EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA

En relación al objeto de estudio de las ciencias naturales, el objeto de estudio de la psicología presenta una serie de complicaciones para su estudio, lo que ha motivado un atraso de esta disciplina en relación a las primeras. Entre las características que complejizan el estudio científico de la conducta humana podemos señalar las siguientes: 1. Con cierta frecuencia lo que podemos observar del comportamiento humano es el resultado de un proceso psicológico, pero no el proceso psicológico plenamente. 2. Es casi imposible determinar la unidad mínima del análisis del comportamiento humano. 3. La subjetividad del proceso es algo inherente a este objeto de estudio. 4. Es imposible llevar a cabo un aislamiento pleno de variables para el estudio del comportamiento. 5. La repetibilidad de un evento es imposible, ya que siempre se encuentra presente la experiencia. 6. Los sujetos de investigación con frecuencia no son conscientes de sus propios procesos psicológicos y por tanto, no pueden describirlos al investigador.

ANEXO 3
TABLAS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS

CATEGORIAS	MEDIAS				VALOR U	P	VALOR T	P
	GRUPO AE	GRUPO R	GRUPO AE	GRUPO R				
C	PRE	0.333	0.6	11	0.5368	-0.83	0.428	
O	POST	0.667	0	7.5	0.1775	0	0	
M								
P	PRE	0.1667	0.4	14	0.9307	-0.58	0.579	
R	POST	0.6667	0.8	14	0.9307	-0.32	0.753	
E								
N	PRE	4.1667	4.8	9	0.329	-1.32	0.219	
S	POST	5.1667	5.2	14	0.9307	-0.04	0.969	
I								
O	PRE	1	0.8	12.5	0.6623	0.59	0.568	
N	POST	0.1667	0	12.5	0.6623	0	0	
IT	PRE	0	0.2	12	0.6623	0	0	
N	POST	0	0	12	1	0	0	
O								
G	PRE	0.6667	0.4	11	0.5368	0.83	0.428	
C	POST	1.1667	0.6	9	0.329	1.14	0.283	
O								
M	PRE	0	0	15	1	0	0	
P	POST	0	0.4	12	0.6323	0	0	
R								
E	PRE	0.1667	0	12.5	0.6623	0	0	
N	POST	0	0	15	1	0	0	
S								
I	PRE	1.5	0.4	9	0.329	1.42	0.189	
O	POST	0.1667	0.6	8.5	0.2468	-1.52	0.166	
N								
H	PRE	0	0	15	1	0	0	
	POST	0	0	15	1	0	0	
NR	PRE	0	0.4	12	0.6623	0	0	
	POST	0	0.4	12	0.6623	0	0	

Tabla 1. Comparación entre ambos grupos AE y R en el pretest y el posttest en cada categoría.

CATEGORIAS	MEDIAS		VALOR T	P	VALOR Z	P
	PRE	POST				
C	0.4545	0.3636	0.29	0.779	-0.2801	0.7794
O						
M						
P	0.2727	0.7273	-1.84	0.096	-1.5724	0.1159
R						
E						
N	4.4545	5.1818	-2.19	0.054	-1.8593	0.063
S						
I						
O	0.9091	0.0909	3.61	0.005	2.2934	0.0218
N						
E	0.0909	0	1	0.341	-1.0006	0.3173
IT						
N						
O	0.5455	0.9091	-1.3	0.221	-1.1832	0.2367
C						
O						
M	0	0.0808	-1	0.341	-1	0.3173
P						
R						
E	0.0909	0	1	0.341	-1	0.3173
N						
S						
I	1	0.3636	1.3	0.224	-1.0502	0.2936
O						
N	0	0	0	0	0	1
INR	6.0909	6.3636	-0.58	0.625	0	1

Tabla 2. Comparación entre el pretest y el postest en cada categoría en ambos grupos.

CATEGORIAS	MEDIAS		VALORT	P	VALOR Z	P
	PRE	POST				
C	0.3333	0.6667	-0.67	0.53	-0.6742	0.5002
O						
M						
P	0.1667	0.6667	-2.24	0.076	-1.6036	0.1088
R						
E						
N	4.1667	5.1667	-2.24	0.076	-1.8257	0.0679
S						
I						
O	1	0.1667	2.08	0.093	-1.5724	0.1159
N						
IT	0	0	0	0	0	1
O						
G	0.6667	1.1667	-2.24	0.076	-7.6036	0.1088
C						
O						
M	0	0	0	0	0	1
P						
R						
E	0.1667	0	1	0.363	-1	0.3173
N						
S						
I	1.5	0.1667	1.87	0.121	-1.6036	0.1088
O						
N	0	0	0	0	0	1
H						
NR	0	0	0	0	0	1

Tabla 3. Comparación entre el pretest y el postest en cada categoría en el grupo AE.

CATEGORIAS	MEDIAS		VALOR T	P	VALOR Z	P
	PRE	POST				
C	0.6	0	2.45	0.07	-1.6036	0.1088
O						
M						
P	0.4	0.8	-0.78	0.477	-0.8018	0.4227
R						
E						
N	4.8	5.2	-0.78	0.477	-0.8018	0.4227
S						
I						
O	0.8	0	4	0.016	-1.8257	0.0679
N						
IT	0.2	0	1	0.378	-1	0.3173
N						
O						
G	0.4	0.6	-0.34	0.749	-0.3651	0.715
C						
O						
M	0	0.4	-1	0.374	-1	0.3173
P						
R						
E	0	0	0	0	0	1
N						
S						
I	0.4	0.6	-0.41	0.704	-0.4045	0.6858
O						
N						
H	0	0	0	0	0	1
NR	0.4	0.4	0	1	0	1

Tabla 4. Comparación entre el pretest y el postest en cada categoría en el grupo R.

CATEGORIAS	MEDIAS				VALOR U	P	VALOR T	P
	GRUPO AE	GRUPO R	GRUPO U	P				
COMPRESION PRETEST	5.6667	6.6	8	0.2468		-1.42	0.188	
COMPRESION POSTEST	6.6667	6	13.5	0.7922		0.79	0.488	
NO COMPRESION PRETEST	2.3333	1.4	8	0.2468		1.42	0.188	
NO COMPRESION POSTEST	1.3333	2	13.5	0.7922		-0.79	0.488	

Tabla 5. Comparación entre los grupos AE y R en el pretest y el posttest con las categorías agrupadas.

CATEGORIAS	MEDIAS				VALOR T	VALOR Z	P
	PRETEST	POSTEST	VALOR T	P			
COMPRESIÓN	5.6667	6.6667	-1.37	0.229	-1.278	0.2012	
NO COMPRESIÓN	2.3333	1.3333	1.37	0.229	-1.278	2012	

Tabla 6. Comparación entre el pretest y el posttest entre las dos clases de categorías: Comprensión y No Comprensión, en el grupo AE.

CATEGORIAS	MEDIAS		VALOR T	P	VALOR Z	P
	PRETEST	POSTEST				
COMPRESIÓN	6.6	6	0.88	0.426	-0.8018	0.4227
NO COMPRESIÓN	1.4	2	-0.88	0.426	0.8018	0.4224

Tabla 7. Comparación entre el pretest y el posttest entre las dos clases de categorías: Comprensión y No Comprensión, en el grupo R.

CATEGORIAS	MEDIAS				VALOR T	VALOR Z	P
	PRETEST	POSTEST	VALOR T	P			
COMPRESIÓN	6.0909	6.3636	-0.5	0.625	-0.5071	0.6121	
NO COMPRESIÓN	1.9091	1.6364	0.5	0.625	-0.5071	0.6121	

	COMPRESIÓN DE PALABRAS					
	MEDIAS					
	GRUPO AE	GRUPO R	VALOR U	P	VALOR T	P
PRETEST	8.5	7.4	11	0.5368	0.95	0.365
POSTEST	8.66	9.6	10.5	0.4286	-0.68	0.515

Tabla 9. Comparación entre los dos grupos: AE y R en el pretest y el posttest con los significados de las palabras (sólo comprensión).

		PALABRAS			
MEDIAS					
COMPRESIÓN	COMPRESIÓN	VALOR T	P	VALOR Z	P
PRETEST	POSTEST				
8.5	8.66	-0.19	0.856	-0.1348	0.8927

Tabla 10. Comparación entre el pretest y el posttest en la comprensión del significado de las palabras en el grupo AE.

		PALABRAS			
MEDIAS					
COMPRESION	COMPRESION	VALOR T	P	VALOR Z	P
PRETEST	POSTEST				
7.4	9.6	-1.62	0.18	-1.3484	0.1775

Tabla 11. Comparación entre el pretest y el posttest en la comprensión del significado de las palabras en el grupo R.